



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

JUEGO, SOCIALIZACIÓN Y VIOLENCIA: UN ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA**

PRESENTA

VERÓNICA PATRICIA VIVEROS VÁZQUEZ

ASESOR: DR. MARCO A. JIMÉNEZ

OCTUBRE, 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Comúnmente, agradecer en una tesis implica escribir un sin fin de nombres que se asemeja más a las deudas que se adquieren durante toda la vida, que a la culminación de un trabajo que, efectivamente, sólo es posible si a él se dedica una buena parte de esa vida. Debido a esto, le agradezco a mi familia y en particular a mi mamá por el apoyo, el esfuerzo y la comprensión que todo el tiempo me proporcionaron.

Mi agradecimiento para quienes me permitieron ser parte de su equipo de trabajo, en donde a lo largo de tres años estude sociología y aprendí mucho más de lo que en nueve semestres un plan de estudios exigía: Al Dr. Marco Jiménez por su apoyo y por la confianza en mi trabajo. Y al Dr. Alejandro Payá a quien aprendí a admirarlo y respetarlo como profesor, pero aun más como persona. Pues un maestro no vale por lo que sabe, sino por lo que aprende para compartirlo con los demás. Gracias por sus reflexiones que muchas veces sirvieron para apaciguar mis incertidumbres, pero que muchas otras las ampliaban a fin de convertirse en una invitación al conocimiento.

Entre los pagos y las deudas, mi agradecimiento para con quienes aprendí que la búsqueda por el conocimiento no es cosa de solitarios, sino un trabajo encaminado de la mano del diálogo con los demás y el cual hace eco cuando “apartado”, frente a una computadora o una hoja de papel se está dispuesto a escribir una línea más de la tesis, pues de ahí surge la autenticidad del pensamiento que entonces adquiere voz, así, una idea, un dato, una crítica, una bibliografía, establecen en un grupo como el del cubículo 221, relaciones de don que empezaron en un trabajo académico para que, en medio de un turbulento ambiente donde impera una continua risa y con ayuda de un chiste, un sarcasmo o un enojo, desembocara en la amistad, siempre consagrada a la locura y sin la cual esta tesis no hubiera sido lograda. Por todo esto y muchísimo más debo mencionar a Quetzalli Rojas, Grissel López, Jovani Rivera, Víctor Gómez, y Tania Barcenás.

A la maestra Wendy Vega por su disposición para siempre ayudarme a conocer diversas formas de interpretar situaciones.

A mis compañeros y amigos de la generación 2005: Graciela, Paulina, Alejandra, Griselda, Paul, Sandra, Diego, Ricardo, Mario, Israel y Arturo. A Christian Ruíz, por compartir las angustias que implica una tesis, desde la escritura, los baches y las becas, hasta los desgastantes trámites administrativos que la institución exige.

A con quienes conocí el trabajo de campo con todas sus implicaciones, especialmente agradezco a Irma Alvarado y a Jorge Ramírez.

Finalmente agradezco el apoyo económico que la UNAM y la FES Acatlán me proporcionaron a través de los programas PAPIIT y Becas-tesis, para la culminación de este trabajo.

Para Alma

Para recordarte no hace falta esfuerzo alguno, pues toda nuestra vida me acompaña a cada paso, pero para volver a vivir y contar con tu presencia, basta con cerrar los ojos para vivir un sueño que es real.

“El dolor, en verdad, es siempre el más sabio vaticinador de toda pérdida...; con un solo ramalazo penetrante rompe las honduras del sentimiento, que nunca aclara el pensamiento posterior y menos aun la palabra que poco a poco se recobra.”

Stefan Zweig

ÍNDICE

Introducción.....	7
--------------------------	----------

Capítulo I

Aproximaciones al tema del juego y la violencia

1.1 El juego y la cultura.....	13
1.2 Sobre el concepto de juego.....	17
1.3 Características generales del juego: Huizinga, Caillois y Duvignaud.....	23
1.4 El mundo del juego desde la fenomenología de Alfred Schutz.....	33
1.5 Definición de violencia.....	40
1.6 Juego, don y violencia: comprender la gratuidad.....	46

Capítulo II

Interacción y dinámica institucional en la escuela primaria

2.1 El derrumbe de los ideales de la educación.....	53
2.2 La interacción en la escuela primaria.....	56
2.3 Relaciones entre pares.....	60
2.3.1 Relación alumno-alumno.....	61
2.3.2 Relación maestro-maestro.....	63
2.4 Relaciones jerárquicas.....	66
2.4.1 Relación maestro- alumno.....	67
2.4.2 Relación director-alumno.....	72
2.4.3 Relación director-maestro.....	75
2.4.4 Relación familia-institución escolar.....	77

Capítulo III

El juego como socializador: la situación en la escuela primaria

3.1 Aprender las reglas del juego: la escuela como escenario de socialización.....	80
--	----

3.2	Cuándo y dónde juegan los niños.....	86
3.3	Educación física: del juego al deporte.....	89
3.4	Los juegos de las niñas y de los niños.....	93
3.5	Los medios del juego.....	101
3.6	Viñetas sobre los juegos de los niños en la escuela primaria	
-	Inventar un juego.....	104
-	El juego de los caballazos.....	105

Capítulo IV

Juego y violencia como expresión de la vida cotidiana en la escuela primaria

4.1	Juego y violencia en la escuela.....	109
4.2	Las ceremonias institucionales: una mirada a la escuela desde sus rituales.....	115
4.3	Escenarios rituales en la escuela: los momentos de transgresión necesaria.....	119
-	El escenario del recreo.....	121
-	El escenario de una realidad en miniatura: la kermés.....	124
4.4	En el juego de la Ley y del deseo: Estudio de caso sobre el juego de un niño en la escuela primaria.....	130
-	Esbozo sobre la situación familiar.....	132
-	Entre la fantasía y la realidad: La expresión a través de la canción, las cartas y los dibujos.....	135
-	El juego de Israel.....	137
	Conclusiones.....	141
	Bibliografía.....	146

INTRODUCCIÓN

[...] un juego auténtico exige un desencadenamiento de violencia tan grande que el aspecto de juego, que seduce, ya no es inmediatamente perceptible en él: muy por el contrario aterroriza, y no cautiva sino con el horror. Y es solamente en los juegos inocentes, conciliables con el trabajo, donde la mayoría de las veces percibimos el principio del juego.

Georges Bataille, *La felicidad, el erotismo y la literatura*

La presente investigación es producto de la participación en el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (PAPIIT IN300408-3), que lleva por título *Condiciones sociales de la dinámica familiar y los actuales patrones de violencia institucional*. El proyecto en general está basado en cuatro líneas de investigación que fueron desarrolladas a partir de un trabajo etnográfico y de archivo cuyos ejes temáticos son la violencia, la familia y la institución. Las áreas de investigación que se abarcan dentro del proyecto son familia y enfermedad mental en el marco de un hospital psiquiátrico, la violencia en la institución escolar primaria, los mensajes póstumos obtenidos de los archivos de suicidas del Servicio Médico Forense del Distrito Federal y la dinámica familiar en internas de los penales femeniles del Distrito Federal.

El trabajo de investigación que aquí se presenta se sitúa en una escuela primaria, lugar donde se presentó el juego como practica de los niños en todas partes y todo momento: en el aula, en el patio escolar, durante varios lapsos de las clases, en el recreo, en la entrada o en la salida, en las “horas muertas” en las que se aprovecha la ausencia del profesor para jugar; en fin, la actividad lúdica sobresale en la escuela primaria como manifestación del movimiento que en ella se genera, como forma de resistir y adaptarse a una situación enmarcada por reglas encauzadas a disciplinar al sujeto, pero reglas que hacen ver a la institución como espacio de creación por parte de quienes en ella interactúan.

Tratar de comprender cualquier acción que se realice dentro una institución, es una tarea compleja a la que se enfrentan los investigadores y más aún cuando apenas se pretende serlo. Convocados por conocer la vida dentro de una escuela

primaria, los pretextos abundan con el sobrenombre de analizadores, variables o indicadores. En el presente trabajo, el juego se convirtió en ese elemento que condujo a mostrar las relaciones que se establecen dentro de la institución escolar, del mismo modo que permitió abordar y conocer una forma de expresar violencia al tiempo que puede llegar a confundir dicho termino. Y es que cuando se habla de violencia escolar es casi un hecho que se tratarán temas relacionados con el hoy tan afamado *buiyilling*. Y a pesar que no se niega esa violencia que aterra a unos y atrae a otros, aquí se hace referencia en especial a la violencia como propiciadora de lazo social. Pues aunque actualmente el tema de la violencia es muy estudiado, por lo regular encontramos que ésta es tratada como un problema al que se le intenta buscar soluciones más que explicaciones. Y con esto no digo que la violencia no se convierta en un problema real cuando se desborda e interviene afectando a los individuos y por lo tanto a los lazos y relaciones que se establecen entre éstos, en este caso, dentro de la institución escolar.

Es importante tener en cuenta que la violencia debe entenderse de acuerdo al contexto en el que se genera. Así, en el presente estudio se establece una de las situaciones más comunes en la escuela primaria: el juego, considerándolo aquí, como sublimación de violencia; por lo que el objetivo de este trabajo es estudiar el juego como una forma de socializar la violencia en un encuadre con reglas propias y aceptadas. De este modo, se busca comprender el fenómeno de la violencia a partir del juego, el cual nos permite abordarla gracias a las características que la actividad lúdica presenta, como la creación, la imaginación, el vértigo.

El juego y la violencia corresponden así a una situación que abre un tiempo y espacio propio, en donde el cuerpo vive una estimulación que excede al universo racional e instituido. A lo largo de este trabajo se busca una comprender la violencia como experiencia constitutiva de la vida en sociedad, esto es, inherente a la creación, a sus rituales y al juego.

El juego se aborda como parte de los escenarios de socialización en la escuela primaria, lugar en donde es algo evidente. Es por eso que la pregunta no debe plantearse para tratar de saber por qué jugamos, los niños no se preguntan

cuál es el sentido que tiene su juego o la importancia de éste para su socialización, ellos sólo juegan. Pero parece que con el tiempo esa evidencia, ese jugar, va disminuyendo, es ésta la razón por la que la pregunta debería ser por qué no jugamos, cómo es que sabemos que no todo es juego. La cuestión es que la escuela se interrogue sobre cómo es posible recuperar ese lenguaje perdido, no para integrarlo a la institucionalización como medio educativo para la automatización de los alumnos, sino porque precisamente el juego pretende ser lo contrario a la mecanización, ya que abre y fomenta en ellos la búsqueda de experiencias distintas a través de actividades lúdicas.

De este modo la institución funge como una variable importante a lo largo de este trabajo. Acercarse al fenómeno de la educación en sociología, remite de inmediato a uno de sus autores clásicos: Émile Durkheim, quien mostró a ésta como una práctica social, lo que muchas veces le costó la etiqueta de positivista; quedarnos con esa idea sería reducir el pensamiento durkhemiano y dejar de lado las líneas que el autor marcó en torno al tema de la educación. Así, la institución escolar, encargada socialmente de “educar” y complementar los cimientos que proporciona la familia, se analiza aquí como un sistema interdependiente a otros, en el que confluyen intereses políticos, religiosos, económicos, y en el que las aspiraciones de progreso, no solo social sino individual, prevalecen como ideales de la sociedad. De esta forma, la institución es una instancia reguladora de lo que se debe o no saber, la escuela es, pues, una de las grandes paradojas de la sociedad, ya que, por un lado ella nos enseña lo que pretende debemos conocer, pero por otro lado es la herramienta que nos permite cuestionar nuestro mundo. No se trata de desacreditar a la escuela, después de todo es una institución, lo que implica los intereses y con ellos la administración burocratizada del conocimiento, sin embargo la búsqueda por la reflexión y el sentido del saber, son consecuencia también, de esa educación. Es así que una institución escolar es un microuniverso, una muestra de nuestra propia sociedad, de nuestros conflictos, de nuestras formas de comunicarnos, nuestras costumbres y también de nuestros juegos; por eso surge la cuestión, qué lugar ocupan éstos en ese espacio y en esa etapa de los niños; qué relaciones se establecen en la escuela a través del juego; qué dicen los juegos de una institución, de una sociedad.

A lo largo de este trabajo se analiza la interacción de los niños al interior de la institución escolar, tomando como referencia los temas del juego y la violencia, estableciéndolos como escenarios de socialización en donde el niño ritualiza. Asimismo se establece una relación juego-violencia en el sentido de que ambos crean, esto es, que en los dos se da la ruptura de un orden que permite implantar otro. Todo esto tomando como base a varios autores como los del Colegio de Sociología, quienes muestran que la sociedad ritualiza aquello que amenaza su orden, es decir, la violencia. De este modo mediante la regulación, se busca que el juego muestre lo menos posible ese principio violento que lo hace peligroso, pero a la vez necesario para la conservación de dicha sociedad.

La investigación que aquí se presenta es fruto del trabajo de campo realizado de abril a septiembre de 2008 en la Escuela Primaria Emiliano Zapata ubicada en el municipio de Naucalpan, Estado de México; en la que se llevó a cabo una revisión de textos y teorías que permitieron dar sustento a la compleja cantidad de observables, datos y situaciones que se presentan al interior de una institución escolar. Por lo anterior cabe mencionar y reconocer que el material – entrevistas, fotografías, dibujos– utilizado para fines de esta tesis es resultado del trabajo realizado por el equipo de investigación. En este sentido, con la ayuda de entrevistas, videograbaciones, notas sobre la observación en la escuela primaria y las herramientas teóricas, el presente trabajo constituye un acercamiento a la situación de la institución escolar, entendiendo esto no como una sociología de la educación ni como un esfuerzo sociológico por gestar una especie de pedagogía, sino que se trata de presentar un estudio de la institución escolar como escenario de interacción donde se crean condiciones para una educación entendida como socialización.

Para su estudio, la investigación está dividida en cuatro capítulos: el primer capítulo denominado “Aproximaciones al tema del juego y la violencia”, presenta algunos enfoques y concepciones que diferentes disciplinas tienen sobre el juego y la violencia. Justificando que actualmente el estudio de problemas sociales requiere del conocimiento e intervención de diferentes disciplinas que, con sus respectivos enfoques y herramientas teórico-metodológicas permitan un análisis más completo, ya que por su naturaleza, temas como el juego, la socialización y la

violencia resultan muy complejos por la diversidad de elementos, variables y explicaciones que en ellos se presentan. Es por lo anterior que en este capítulo se hace un acercamiento a aspectos, ideas y conceptos de varias disciplinas como la Antropología social, la Filosofía y el Psicoanálisis con el fin de complementar este estudio sociológico. Al respecto, se retoman varios autores que analizan el tema del juego, entre ellos: Huizinga, Caillois, Duvignaud, Winnicott, entre otros; entre las principales discusiones que éstos y otros autores ponen sobre la mesa están, por ejemplo: si el juego tiene o no reglas, si es una actividad gratuita, la relación que éste tiene con lo que se llama “realidad”, etcétera.

Y es precisamente en la realidad o mundo de vida donde se da lugar a la interacción humana, la cual surge de los efectos que una acción tiene sobre alguien: un gesto, una mirada, una palabra, el trabajo, las fiestas, los rituales o un juego, hacen que el ser humano esté en contacto con otros, que establezcan relaciones momentáneas o duraderas de acuerdo a diversas circunstancias y que formen así, una sociedad. Esto es la socialización, fenómeno analizado por Alfred Schutz, Émile Durkheim y Erving Goffman, entre muchos otros, pero de quienes específicamente la presente investigación toma sus bases teóricas. Por ello, en el segundo capítulo: “Interacción y dinámica institucional en la escuela primaria”, el objetivo es conocer y desarrollar situaciones tanto instituidas como instituyentes que conforman la socialización en la escuela primaria, así, se presentan algunos ejemplos de las relaciones que se establecen en la escuela, las cuales se clasifican en relaciones jerárquicas y relaciones entre pares.

El capítulo tercero denominado “El juego como socializador: la situación en la escuela primaria”, muestra a la actividad lúdica como escenario donde el encuadre de las reglas permite conocer las propias normas de la sociedad o comunidad en la que se encuentra anclada la escuela, por ejemplo los juegos de las niñas y de los niños, el papel del cuerpo en el juego, las reglas de los deportes, etcétera. En la presente investigación no se atienden a todas las formas existentes de juego, el estudio se limita a los juegos de los niños en la escuela primaria, teniendo en cuenta que al principio, los juegos de los niños son desarticulados, pero en la edad escolar, con la convivencia y las reglas, éstos se estructuran contribuyendo así a la socialización del niño. Es decir, que el juego puede ser

instituido (*game*) o instituyente (*play*), en otras palabras, durante la primera infancia sólo se juega, únicamente se realiza la acción: jugar, en el sentido primario; es por eso que varios autores ven en el juego infantil –antes de los cinco años de edad– la forma más simple y pura del juego. Mientras que en la edad escolar¹ los niños crean el juego, y no sólo eso, instauran las reglas, interiorizan estructuras; así, el jugar es patear la pelota, mientras que el juego consiste en saber que no se puede agarrar con las manos.

En el capítulo cuatro: “Juego y violencia como expresión de la vida cotidiana en la escuela primaria”, se analizan algunos escenarios donde el juego y la violencia se hacen presentes en la institución escolar. Partiendo de que la noción de violencia señala la condición misma del ser humano y de las relaciones que con ella se rompen para establecer otras. La violencia se expresa a través del lenguaje, simbólicamente, es por eso que los rituales y con ellos los juegos, escenifican la destrucción pero al mismo tiempo la creación. Así, la violencia a través del juego señala vínculos, y en la escuela, revela las condiciones en las que la institución se configura.

¹ Desde antes se notan este tipo de aspectos debido a la convivencia de los niños con el entorno familiar y de la comunidad: con otros niños mayores con los que se relaciona; sin embargo en la escuela se presentan continuamente situaciones en las que debe tomar decisiones en busca de su “autonomía”.

CAPITULO I

APROXIMACIONES AL TEMA DEL JUEGO Y LA VIOLENCIA

1.1 El juego y la cultura

[...] el juego es un estimulante. Provoca en el jugador un estado de excitación, una tensión específica que modifica su regulación orgánica. El juego moviliza así las fuerzas insólitamente empleadas, recurre a potencialidades energéticas inusitadas. [...] el juego es utilizado por los aztecas para concentrar en la víctima el máximo de intensidad energética antes del sacrificio, a fin de reforzar la eficacia del asesinato ritual.

C. Duverger

No es nada nuevo señalar que en las grandes formas de vida social la actividad lúdica se presenta como un factor de eficacia y renovación de los fenómenos tanto sociales como naturales, convirtiendo así, el culto en un juego sagrado. Aquí un esbozo del cómo vivían el juego los aztecas.

En la antigua sociedad de Tenochtitlán, la guerra y la fiesta eran las actividades principales en la organización social, religiosa y de poder; ambas siempre orientadas hacia el sacrificio que constituía la respuesta a los problemas, así como la fuerza para el funcionamiento de la sociedad. De esta forma, se muestra la aparente polarización que el sacrificio lograba en la sociedad azteca, además deja ver el juego expresado como ritual, siendo éste, componente de ambas actividades. Por un lado, la guerra –*yaoyotl*– abastecía de víctimas a los altares, con lo que la mayor hazaña no consistía en matar, sino en capturar a sus enemigos para ofrecerlos en sacrificio. La necesidad por mantener “contentos” a sus dioses, dio lugar a la organización de una guerra que llevó por nombre *xochiyaoyotl*, que puede traducirse como “guerra florida” o bien como “guerra-juego”, la cual se dio a partir de la programación de una fecha destinada al enfrentamiento que proporcionaría a los prisioneros para los sacrificios. Por otro lado, la fiesta², la cual tiene como acto principal el asesinato ritual de las víctimas del sacrificio³:

² Del náhuatl *ilhuitl*, que quiere decir “cualquier día de la semana”. Uno de los hechos que más llamó mi atención cuando se realizaba el trabajo de campo dentro de la escuela primaria, fue que

Las fiestas mexicanas, en su despliegue de fastos lúdicos, parecen haber sido concebidas para servir de marco al sacrificio. Primero, para dramatizar y magnificar un acto sangriento al que, a cualquier precio, había que arrancar su barbarie intrínseca. En segundo lugar, para dar a la clase sacerdotal un papel sensiblemente similar al de los guerreros.⁴

Así como la guerra y la fiesta constituían formas de gasto sagrado y en ese sentido ambas seguían la lógica del sacrificio, actualmente el juego, siendo una actividad lúdica –lo mismo que la fiesta– es, en este sentido, un ritual que más que drenar la violencia, la muestra de forma tal que sea aceptada, o por lo menos tolerada en la sociedad, o sea, a través de múltiples variaciones como las competencia, los deportes, las parodias, las imitaciones. Algunos sacrificios en honor a Tezcatlipoca (Dios de la guerra, igualmente llamado *Yaotl*) se llevaban a cabo en el centro de un *tlachtli*, o sea, de un campo para el juego de pelota.⁵ Entonces, la importancia y la relación entre juego, guerra, fiesta y sacrificio; que los aztecas asociaban, la encontramos al ver que *Yaotl* –cuyo significado quiere decir enemigo; esta palabra funge como raíz de lo referente a la guerra y se presenta en casi todo el vocabulario náhuatl, incluyendo la propia palabra “guerra”– hacía muchos de sus sacrificios en un espacio destinado al juego de pelota, el cual tenía un sentido religioso y ritual –como la guerra y la fiesta–. Y finalmente, la primera guerra “institucionalizada”, algo parecido a un torneo, fue llamada guerra-juego. Metafóricamente, en la actualidad se usan términos utilizados en la guerra para referirse al juego; por ejemplo: el enfrentamiento, el enemigo, los contrarios, la estrategia, el ataque. Y por lo regular en ambos hay ganadores y perdedores, revanchas, alianzas, etcétera.

Así, se muestra el elemento lúdico de los aztecas en sus dos principales actividades: la guerra y la fiesta, pero además, el juego en esa sociedad era

siempre hay “fiestas”, siempre están ensayando para algún festival, lo que reafirma que ese “cualquier día de la semana”, refiere a que es una práctica cotidiana, es decir, necesaria para mantener el orden que la cotidianeidad proporciona. En este sentido, las fiestas se institucionalizan haciéndose oficial y periódica su celebración. Sin embargo, cada una de ellas requiere de sus particularidades, lo que fomenta un sentimiento de compromiso en quienes participan en ella.

³ Véase: Duverger, Christian, *La flor letal. Economía del sacrificio azteca*, México, FCE, 1983, Tercera parte.

⁴ *Ibidem*, p. 96.

⁵ El juego de pelota era un ritual presacrificial, lleno de culto y devoción; en el que el desgaste era esencial para el sacrificio, el cual reactualiza el orden y el equilibrio a través de la victoria y la derrota. Véase: *Ibidem*.

colocado en el lugar del honor, es decir, estaba situado en el primer plano del sacrificio. La esencia lúdica de los ritos presacrificiales constituía la ocasión para que la intensidad, el desgaste y el cansancio de los próximos sacrificados, pudiera derivar en la violencia que encuentra su sentido en el sacrificio. Por ejemplo, en el contexto presacrificial, los aztecas celebraban el *icaliliztli*⁶, que era un espectáculo, un “juego de pelea”, esto es, jugar a combatir. Dicho simulacro iba acompañado de bailes, por lo que:

[...] por esencia es movimiento, agitación pura, flujo y reflujo de energías lanzadas en asaltos gratuitos, espasmo de desgaste ritual desconectado de toda puesta. No puede verse siquiera en esta escaramuza –como a veces ocurre– la institucionalización lúdica de un conflicto latente en la vida social: el juego no opone una categoría de población a otra. Por tanto, parece llevar en sí su propia justificación, y en su intrínseca gratuidad formal parece corresponder a la necesidad de los liminar sacrificial.⁷

El juego en la sociedad azteca es sólo un ejemplo de cómo se presenta éste en la cultura, esto es, que el sacrificio, la fiesta y la guerra son manifestaciones que, al ser necesarias para la conservación de las comunidades, se desarrollan en forma lúdica. Mediante este tipo de actividades lúdicas las sociedades expresan su forma de vivir y de concebir el mundo, es decir, muestran su cultura.

En este sentido, Duvignaud señala a la ruptura como el principal elemento para crear, para inventar, “el acto de crear, de cambiar las formas establecidas de un época y de un tiempo, aunque se tome prestado el modelo o la anécdota, es una apuesta, un reto a la muerte, es un juego”⁸; es decir, la transgresión da paso a la invención y ésta a su vez a la cultura. El arte, como manifestación lúdica, constituye un vivo ejemplo de que la irrupción crea. En el mismo tenor, el autor define la cultura con las siguientes palabras:

La cultura no es “algo”, un sistema definido, obtenido por un corte arbitrario, que cristaliza o coagula una realidad en movimiento, sino un engendramiento continuo de relaciones que ponen en tela de juicio los ideales fijados por una clase de edad, una época, que anticipa lentamente, oscuramente, pero de una manera continua, frente a lo que ha sido respetado y admitido, lo que la *transgresión permanente* de los vivos de una sociedad logra constituir y que se

⁶ *Ídem.*

⁷ *Ibidem*, p. 124.

⁸ Duvignaud, Jean, *El juego del juego*, Colombia, FCE, 1997, p. 70.

opone a los ideales definidos o intelectualizados [...] lo que llamamos arbitrariamente "cultura" no sólo responde con respecto al código establecido por las generaciones anteriores, sino a esta matriz que detenta las capacidades de innovación de la especie, las eventualidades que mantienen un sordo trabajo de desorganización de los elementos adquiridos.⁹

Así, la cultura no sólo es lo que nos dejan, lo heredado, sino que también es la capacidad de una sociedad para hacer perdurar esos usos y costumbres que nuestros antecesores dejaron. La cultura radica en las relaciones que establecemos con quienes vivieron antes que nosotros a través de su legado; con quienes vendrán después, mediante lo que hoy fomentamos y construimos para luego delegarlo; pero también, con quienes vivimos hoy, o en palabras de Schutz, con quienes envejecemos juntos y, al mismo tiempo constituimos y cuestionamos nuestra realidad en común.

De igual forma, Huizinga en su libro *Homo Ludens*, se propone mostrar que en las formas de vida social, el factor lúdico se manifiesta en la conservación y fecundación de las culturas. Algo similar pasa en los escritos de Platón, quien se esfuerza en diferenciar la *paideia* (sinónimo de cultura) y la *paidia*, es decir, la cultura, del juego o pasatiempo; pues como se aprecia, ambas palabras provienen de la misma raíz griega¹⁰.

Aquí se muestra entonces, un primer momento en el que la cultura permite ver, a través de la transgresión, que el juego y la violencia constituyen situaciones de creación por medio de la ruptura.

⁹ Duvignaud, Jean, *El lenguaje perdido: ensayo sobre la diferencia antropológica*, México, Siglo XXI, 1977, p. 34.

¹⁰ Véase, Jaeger, Werner, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 1974, p. 1060.

1.2 Sobre el concepto de juego

Tiempo, he pasado mucho mirando las nubes y las combinaciones que sugieren: tendidos sobre una playa o sobre el techo de una casa, por un momento parece que el paso del tiempo se interrumpe. Cuando no son las nubes, podemos quedarnos horas ante las formas o las desconchaduras que una leve lasitud del cristalino ayuda al ojo a suscitar...

Jean Duvignaud

El concepto de juego es tan amplio y ambiguo, que una vez que se busca una definición, el resultado es prácticamente imposible, si es que no se delimita el campo para el que se realiza la investigación y que dé como resultado la especificidad de la actividad. Al preguntarse qué es el juego, se entra en un tema tan variado como las acepciones que hay de éste. Así, con la palabra juego se designan múltiples acciones, con ella se nombra la totalidad o un conjunto de piezas (por ejemplo un juego de cubiertos, de cartas necesarias para determinada actividad, de engranes, etcétera), la invención, el funcionamiento de algo, el esparcimiento. Históricamente se han presentado diversos debates en torno a la noción de juego, esto debido a la polivalencia del término; lo que implica que cuando se habla de juego, en muchos casos no se aluda al mismo fenómeno, pues este concepto y sus significados son tan variados como contradictorios.

Debido a esa misma amplitud de la noción de juego, es que las diferentes disciplinas y autores que en su momento lo abordaron, no sólo difieren en la forma de comprender el fenómeno, sino que muchas veces se contradicen. Por ello, habrá de reconocerse que esto se debe a la posición que cada uno de ellos tiene con respecto a los intereses y al objeto de estudio que particularmente cada ciencia demanda. En consecuencia, tenemos posturas como la de Gustav Bally quien destaca al juego como instintivo y por tanto biológico, basando así su estudio en la comparación de la conducta del hombre con la del animal, tomando como común denominador el juego, al que equipara con la libertad y al mismo tiempo con el instinto, al cual define como “conductas invariables que tienen las diferentes especies”. De esta forma, el autor muestra su postura etológica, al señalar que el juego es instintivo debido a que se presenta tanto en hombres como en animales. Su análisis en *El juego como expresión de libertad*, se ve agotado al tratar de explicar el fenómeno del juego en los seres humanos,

analizando durante más de la mitad de su texto el juego en los animales y añadiendo otro tanto a configurar una oposición dialéctica entre orden y libertad, resolviendo que “el juego es el movimiento de la libertad”¹¹.

Por su parte, Karl Groos considera el juego como un comportamiento imitativo por parte de los niños para una preparación de las actividades de los adultos. En un sentido aparentemente opuesto, Jean Château, en principio, apuesta por una noción de juego más elaborada que el anterior y parecida a la propuesta fenomenológica del sociólogo Alfred Schutz, mencionando que:

Por el juego, en efecto, podemos dejar el mundo de nuestras necesidades y de nuestras técnicas, ese mundo interesado que nos rodea y nos constriñe; escapamos de la influencia de la coacción exterior, del peso de la carne, para crearnos mundos de utopía. Ponemos entonces en juego –admíren la bella ambigüedad de la palabra– funciones que la acción práctica dejaría inutilizadas, nos realizamos plenamente, volcándonos por entero al juego.¹²

Con esta cita se muestra la idea de juego como actividad a parte de la llamada “realidad”, jugar es colocarse en una situación como eliminando al resto del mundo. Sin embargo, en su búsqueda por el análisis de los juegos infantiles, Château al igual que Groos, ve en dicha acción un preámbulo para las actividades futuras: “jugar a la madre y a la hija, es ejercitarse en el plano de lo imaginario para la realización concreta futura. El mundo del juego es entonces una anticipación del mundo de las ocupaciones serias.”¹³Habría que cuestionar si el juego entonces, es lo contrario a lo serio, cuando por ejemplo, en sus propias palabras: “nos realizamos plenamente, volcándonos por entero al juego”¹⁴. ¿Qué actividad demanda mayor seriedad para situarse en un tiempo y espacio distinto al de los demás? La seriedad del juego implica saber que lo que se patea no es un balón, sino una botella de plástico y sin embargo, hacerlo.

En varios de los estudios sobre el juego señalan la dicotomía juego-seriedad donde muestran que la actitud hacia esta actividad es una idealización en la que se suele contraponer lo lúdico, lo gratuito, lo estéril, el ocio, lo “no real” y el arte; con lo serio, lo útil, lo fecundo, el trabajo, lo real y desde luego, la ciencia.

¹¹ Bally, Gustav, *El juego como expresión de libertad*, México, FCE, 1964, p. 10.

¹² Château, Jean, *Psicología de los juegos infantiles*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973, p. 3.

¹³ *Ibidem*, p. 15.

¹⁴ *Ibidem*, p. 3.

Huizinga menciona que “el valor conceptual de una palabra, en cualquier idioma, se codetermina por aquella otra que expresa lo contrario”¹⁵. Del mismo modo, Catherine Garvey, estudiosa de los juegos infantiles, señala que la idea propiamente dicha de juego depende del contraste, esto es, que “solamente podemos identificar un comportamiento lúdico cuando el actor del mismo puede adoptar un comportamiento no lúdico”.¹⁶ Las oposiciones limitan las nociones que cada sociedad tiene de los fenómenos, de sus fenómenos; pero no hay que dejar de apuntar que éstas son parte de las concepciones que configuran a cada grupo, a cada cultura. La actitud hacia el juego no es precisamente binaria, cuando se juega, se puede ser serio, aunque cuando se pretenda ser serio no se debe evidenciar que es un juego.

En todas las sociedades se juega, sin embargo no todos los idiomas dotan de un solo sentido a la palabra “juego”, pues, a diferencia del castellano (juego), del francés (*jeu*), del alemán (*spiel*) o del ruso (*igra*); en el inglés se utiliza *play* y *game*, según la acción y el contexto en el que se encuentre. Esto es, que ambas palabras traducidas a otros idiomas como los mencionados, significan jugar. Así, la diferencia entre *play* y *game* radica en que el primero refiere a la acción “jugar”, por lo que está intrínsecamente relacionado con el sujeto, “jugar” es un comportamiento subjetivo. Mientras que el segundo corresponde al sustantivo “juego”, éste refiere a estructuras, a reglas, es decir, el “juego” es institucionalizado. Gregory Bateson define esto diciendo que “la diferencia entre un juego y el sólo jugar es que el juego tiene reglas”¹⁷, en otras palabras, la cultura radica en los juegos y no en el jugar, pues esto último también lo hacen los animales. Ahora, sin embargo, las dudas son aún mayores, pues surgen diversas cuestiones, por ejemplo ¿cómo un perro puede jugar con otro a morderse sin lastimarse?, ¿cómo pueden las aves moverse y volar de forma tal que atraigan la atención de otra para aparearse? Parece que la noción de juego es universal y por lo tanto, mucho tiene que ver con la naturaleza. Enseguida, una cita de Lévi-Strauss invita a la reflexión de lo mencionado:

¹⁵ Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, México, Alianza, 2005, p. 64.

¹⁶ Garvey, Catherine, *El juego infantil*, Madrid, Morata, 1985, p. 16.

¹⁷ Bateson, Gregory, *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Argentina, Lohlé-lumen, 1998, p. 44.

Si lográsemos admitir que lo que ocurre en nuestra mente no se diferencia en absoluto, ni sustancial ni fundamentalmente, del fenómeno básico de la vida; y si llegáramos a la conclusión de que no existe tal hiato imposible de superar entre la humanidad, por un lado, y todos los demás seres vivos (no sólo los animales sino también las plantas), por el otro, llegaríamos tal vez a obtener más sabiduría [...] que aquella que esperábamos llegar alguna vez a alcanzar.¹⁸

Después de esto, parafraseando a Caillois, no parece que la capacidad de crear o de vivir los juegos haya sido sustituida por la capacidad de explicarlos. Es por eso que tenemos diversas disciplinas y dentro de ellas distintas posturas en las que los autores tratan el tema del juego. Así, desde la perspectiva psicoanalítica, D. W. Winnicott sitúa al juego en la intersección del mundo exterior con el mundo interior, es decir, que esta actividad no es independiente, sino paralela al aprendizaje y a la socialización de la vida cotidiana, el autor menciona que:

[...] el juego aparece aquí inseparable de lo imaginario y de toda creación de formas e inseparable también del ser mismo del hombre, puesto que insalvable es la distancia que separa a éste de un universo que no alcanzará jamás... [*en la zona del juego*] 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 exterior¹⁹

Winnicott menciona que poseemos tres estados humanos, los cuales analiza al compararlos entre sí. En ellos observa que hay un rasgo especial que distingue a la realidad exterior –se refiere a la dotación de instintos que proporcionan el respaldo para la relación y uso de objetos– y a la realidad psíquica interior –en ella se advierte una fijeza que corresponde a la herencia, a la organización de la personalidad y a los factores ambientales introyectados y los personales proyectados– de lo que él llama experiencia cultural o juego, en la cual, implícitamente se establece una actitud social. Esta última es la zona disponible para maniobrar y es distinta de un individuo a otro debido a que es consecuencia de la experiencia de cada persona.²⁰

¹⁸ Lévi-Strauss, “Pensamiento «primitivo» y mente «civilizada»”, en: *Mito y significado*, México, Alianza, 1989, p. 46.

¹⁹ Winnicott, D., *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1992, p. 76.

²⁰ Véase: *Ibidem*, p. 142.

Es por esta razón que el autor propone una utilización terapéutica del juego en los niños, de hecho asegura que el juego por sí mismo es una terapia, ya que en él implícitamente se establece una actitud social. Para Winnicott es importante considerar a los juegos y su organización debido a que en esta actividad tanto el niño como el adulto están en libertad de ser creadores; además de que contiene una paradoja que se debe aceptar, tolerar y no resolver. De esta forma, el psicoanalista propone una noción de juego como experiencia cultural, pero al mismo tiempo distinta en cada individuo, es decir, propone al juego como terapia, pero no entendida como procedimiento homogéneo, sino como una actividad que cada individuo desarrollará de acuerdo a sus propias experiencias; y así, de forma particular, es como el psicoanalista debe de hacer uso del juego. En este sentido, Winnicott señala que:

El juego es muy estimulante. ¡Entiéndase que no lo es principalmente porque los instintos estén involucrados en él! Lo que siempre importa es lo precario de la acción recíproca entre la realidad psíquica personal y la experiencia de dominio de objetos reales. Se trata de la precariedad de la magia misma, que surge en la intimidad, en una relación que se percibe como digna de confianza. Para ser tal, es forzoso que la relación tenga por motivo el amor a la madre, o su amor-odio, o su relación objetal, y no formaciones de reacción. Cuando un paciente no puede jugar, el terapeuta debe esperar este importante síntoma antes de interpretar fragmentos de conducta.²¹

La cita adquiere importancia sociológica porque reconoce la relación de intercambio intersubjetivo que se produce como parte de los procesos de socialización primarios, en donde se introyecta, no solamente una serie de valores y normas culturales, sino también la posibilidad de la correspondencia afectiva con los otros. El intercambio con los primeros objetos –en este caso con la madre– habla ya de la existencia del reconocimiento de la identidad entre las personas, de los límites imaginarios y simbólicos entre ellas, lo que impide, por ejemplo, una relación de agresión que no acepta las reglas del juego, sino simplemente conductas sintomáticas “de reacción”.

De un modo similar al que menciona Winnicott respecto a que para él “el jugar conduce en forma natural a la experiencia cultural, y en verdad constituye su

²¹ *Ibidem*, p. 72.

base”²², tenemos también, el estudio de Johan Huizinga, quien formula la trascendencia en cualquier cultura del *homo ludens*. Y finalmente, la propuesta de autores del Colegio de Sociología, en particular de Roger Caillois y Jean Duvignaud, quienes proporcionan las bases de la presente investigación.

Con esto, sólo es posible aseverar que no podemos hablar de un sólo concepto o escenario del juego, sino que es necesario dialogar en torno a las diversas situaciones o contextos en donde se lleva a cabo (pensemos la diferencia entre el juego de pelota prehispánico y el actual juego de pelota). Por eso, como se dijo en un principio, las nociones de juego pueden ser incluso contradictorias; y a lo largo de este estudio se muestra esa parte de la actividad lúdica en sus distintas facetas. En este trabajo, consideramos el juego como una importante actividad socializadora, que permite la aceptación de las normas que posteriormente los sujetos están obligados a aceptar en cada situación social, por ejemplo, en la escuela, en el interior del cine, en la iglesia o en los espacios públicos. De ahí que el juego (si bien admite la trampa, siempre y cuando el individuo no se vea descubierto, puesto que de ser así tendrá que aceptar la sanción correspondiente) sublima los sentimientos más arcaicos de agresividad, traduciendo la violencia, en competencia regulada.

²² *Ídem*

1.3 Características generales del juego: Huizinga, Caillois y Duvignaud

Lo opuesto al juego no es la seriedad, sino... la realidad efectiva.

Sigmund Freud

El juego, en realidad, comienza en el momento en que el hombre y la mujer, interrumpiendo el mecanismo de la reproducción, hacen del amor un placer.

Jean Duvignaud

En todas las disciplinas hay autores clásicos para el estudio de algún tema, por lo que aquí, en donde se intenta problematizar sobre el juego, es imprescindible recurrir desde la historia, la filosofía y la sociología a tres grandes autores que trataron dicho tema y lograron colocarlo teóricamente en un lugar de gran importancia para la sociedad y la cultura. En este apartado, se plantearán los postulados que Johan Huizinga, Roger Caillois y Jean Duvignaud hacen sobre el tema del juego, así como los principales conceptos de sus teorías. Lo que se pretende aquí es presentar los puntos de vista en los que estos tres autores coinciden, así como la polémica que se deriva de sus planteamientos. Es conveniente empezar describiendo las características que tiene el juego en general, teniendo en cuenta que más adelante se presenta una clasificación de estos, misma que da lugar a las posturas a favor o en contra de quien la plantea: Roger Caillois.

En 1938 Johan Huizinga escribe *Homo Ludens*, en el que se presentan al juego y a la cultura como inseparables, es decir, para el autor la cultura tiene mucho de lúdica, para él, el juego y la competencia preceden a la cultura y no de forma contraria, pues podemos ver que los animales juegan, compiten, por lo que esta actividad no es exclusiva de los seres humanos, no es exclusiva de la cultura. Huizinga ve el juego como una forma llena de sentido y como función social. Es interesante la postura que adquiere este historiador, que busca en el estudio del juego un fenómeno cultural que se diferencie de las posturas biológicas y psicológicas que predominaban en su época, o que quizá todavía predominen. Huizinga formula una definición de juego en la que incluye las características que

describe a lo largo de los primeros capítulos de *Homo Ludens*, en ella menciona que:

[...] el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que origina asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.²³

Esta definición sirve también para recurrir a Roger Caillois, quien en 1967 escribe *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*, obra que continúa –sin que con esto se entienda que comparte las mismas ideas– con el tema del juego, o para decirlo ya en términos de Caillois, de los juegos, pues lo primero que critica a Huizinga es el que trate a todos los juegos como si respondieran a las mismas necesidades, es por eso que este autor hablará de juegos, en plural y no de juego. Sin embargo, cabe recordar que Huizinga busca determinar la conexión que hay entre juego y cultura, y resalta que no atenderá a todas las formas existentes de juego, por lo que no se puede asegurar que cualquiera de estos dos autores excluya o discrimine una u otra forma de abordar la cuestión, sino que se refieren a distintos aspectos del amplio tema del juego. Lo que buscan en común es ese espíritu, es decir, atender a esa intensidad –por así llamarla– que provoca dicha actividad.

Pero más de cuatro décadas después de *Homo Ludens* y quince años luego de *Los juegos y los hombres*, el sociólogo Jean Duvignaud aborda nuevamente el tema del juego en su obra publicada en 1980, titulada *El juego del juego*; aquí, el autor aborda la parte del juego que los autores anteriores no lograron precisar, tal vez porque no era su objetivo, aquella donde el juego no tiene reglas, donde pasa a ser ese sacrificio inútil del que Duvignaud ya había escrito antes, en donde se funden temas como el sueño, la fiesta, las actividades artísticas, el trance, el don y por supuesto, el juego.

²³ Huizinga, Johan, *Op. Cit.*, p. 27.

A continuación, se describen las características que tiene el juego, retomando las planteadas por Caillois en *Los juegos y los hombres*, con el fin de cruzar las distintas ideas de los tres autores sobre los siguientes aspectos de la actividad lúdica:

a) *El juego es una actividad libre*. La libertad es una de las características más importantes del juego para los autores mencionados, de manera que Huizinga apunta que “todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego.”²⁴ Sin embargo, el solo término de “libertad” causa bastantes dudas, por ejemplo ¿en qué reside dicha libertad en el juego?

Sin más, cuestionándole esto a los textos de Huizinga y de Caillois, tenemos que para ellos, todos juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad. El juego es una actividad en la que cada jugador tiene la total libertad de decidir terminar su participación, en donde la célebre frase “ya no juego” cristaliza esta primera característica de la actividad lúdica. Hasta aquí, parece que tal característica y definición de la libertad del juego es convincente. Pero habría que voltear hacia nuestra sociedad, hacia nuestras escuelas, hacia los niños y adolescentes que nos muestran otros juegos que parecen distintos a los que se contemplan en textos como los ya citados, esos “juegos” que parecen –naturalmente– violar esta característica de libertad.

Pensemos por ejemplo en el actualmente tan mencionado *bullying*. Qué pasa entonces con aquellas acciones en las que a algunos les parece estar jugando y en donde hay quienes entran a ese mismo juego a la fuerza, sin quererlo, sin desearlo; es más, quizá también con un vértigo, pero que no deja de tener esos tintes de miedo, de pánico. Qué pasa en esos juegos en donde no vale el “ya no juego”, porque simplemente, el ser parte del juego no es ya una decisión propia, ¿en dónde radica entonces la libertad? claro en el que se excluye la subjetividad y el sentir de los otros, cuestión que es fundamental señalar como una diferencia sustancial en el análisis del juego que aquí nos referimos. Tal vez para muchos, el hecho de nombrar al *bullying* como juego no resulte lo más

²⁴ *Ibidem*, p. 20.

adecuado, sin embargo a lo largo de este trabajo se trata precisamente de reflexionar sobre los conceptos de juego y violencia de manera conjunta. Lo que se pretende por el momento, no es desacreditar esta idea del juego como actividad libre, porque lo es. Pero si de repensar el concepto de libertad en el juego respecto al contexto actual, en donde las ideas siempre son rebasadas por los hechos que nos muestran que ninguna investigación que busque explicar cualquier cosa de manera absoluta, lo logrará.

De igual forma planteo otra pregunta que puede cuestionar esta característica de libertad, ¿se puede hablar de libertad, cuando –en palabras de Huizinga– el juego absorbe por completo al jugador? En dónde queda la libertad cuando el juego hace que, no sólo al jugador sino también al espectador, lo invada ese sentimiento que no le permite decidir entre seguir o parar, porque simplemente, aunque esté en él, no le pertenece. En este sentido, Duvignaud afirma que:

Se dice que es inútil “hacer razonar” a un jugador, pero es igualmente inútil explicar la actividad lúdica mediante la psicología del jugador. Éste es arrastrado por una fluencia que no domina y que, en la trama de la vivencia social, inviste por medio de su persona una corriente de precesión y de espera catastrófica. Espera de una “nueva mano” o de una “reanudación del juego” de las que las cartas o los dados sólo dan una imagen pobre y, por decirlo así, domesticada por las reglas.²⁵

Con esto, ya no es tan arriesgado decir que en el juego la libertad existe sólo en el inicio, porque cuando éste invade y llena de fascinación a quien lo practica de cualquier manera, llega también un sentimiento que no está en sus manos controlar, que no le permite decidir ni ser libre.

b) *El juego es una actividad incierta.* ¿Qué sería de una actividad cuyo desarrollo estuviera programado de tal manera que no existiera lugar para el error o la sorpresa? Esa actividad podría recibir muchos nombres, pero nunca el de juego, porque la predeterminación va contra la naturaleza del juego. La fascinación surge del hecho de que en el juego *todo puede pasar*.

Lo imprevisible atrae y trastorna a quien le pide recordarle que todo puede cambiar en cualquier instante y que la configuración del mundo estable en que

²⁵ Duvignaud, Jean, *El sacrificio inútil*, México, FCE, 1997, p. 129.

vive puede ser sacudida e incluso rota por el azar del que la ruleta no es si no un pretexto.²⁶

La duda sobre el resultado es la principal característica de los juegos de azar y de competencia, en donde el vértigo consiste precisamente en arriesgarse, en apostar por cierto número o estrategia que puede resultar o no ganadora. Incluso, los espectadores –que también son parte del juego- se implican en ese riesgo de ganar o perder, sin que el resultado esté si quiera en sus manos; no hacen ellos el esfuerzo de competir, de entrenar, de dar la cara en la sala de juegos, en la arena, en el estadio; sin embargo asumen esa amenaza de fallar, de apostar. Ya relata Dostoievsky en *El jugador* que: “[...] había comenzado con diez federicos, y que, doblando la postura seis o siete veces seguidas, llegué a tener cinco mil o seis mil florines y que lo había perdido todo en dos jugadas.”²⁷

Este fragmento de la obra de Dostoievsky da pie a la siguiente característica del juego en la que se nota que así como dicha actividad no se puede predeterminar, porque dejaría de ser juego, tampoco puede producir bienes ni riquezas materiales; es por eso que Caillois lo diferencia del trabajo y del arte.

c) *El juego es una actividad improductiva.* Como se puede leer en la antes citada definición de juego de Huizinga, éste afirma que es una actividad en la que no hay ningún interés material de por medio y en la que no se obtiene de ella provecho alguno. A esta definición Caillois le critica el dejar de lado los juegos de azar y las apuestas que ocupan un lugar importante en las relaciones económicas que se establecen en los pueblos, por ejemplo. El autor menciona que aún en los juegos por dinero, como las apuestas, éste no pierde el carácter riguroso de su improductividad;

Hay desplazamiento de propiedad, pero no producción de bienes. [...] Al final de la partida, todo puede y debe volver a empezar en el mismo punto, sin que nada nuevo haya surgido: ni cosechas, ni objeto manufacturado, ni obra maestra, ni tampoco ampliación de capital. El juego es ocasión de gasto puro: de tiempo, de energía, de ingenio, de habilidad y con frecuencia de dinero [...] en cuanto a los profesionales, los boxeadores, los ciclistas, los *jockeys* o los actores que se ganan la vida en el cuadrilátero, en la pista, en el hipódromo o en las tablas, y deben pensar en la prima, en el salario o en la remuneración,

²⁶ Duvignaud, Jean, *El juego...*, Op. Cit., p. 66.

²⁷ Dostoievsky, Fiodor, *El jugador*, Barcelona, Biblioteca de la Literatura Universal, 2002, p. 26.

está claro que en ello no son jugadores, sino hombres de oficio. Cuando juegan, es a algún otro juego.²⁸

Duvignaud tiene muchos adjetivos con los cuales nombrar esta característica de improductividad; así, bien puede nombrar al juego –y al resto de las actividades lúdicas- como actividades con intencionalidad cero, desprovistas de eficacia, actos inútiles o, si se prefiere, como el sacrificio inútil o el don de nada. Pero todas estas frases llevan a preguntarse ¿A qué se refiere el autor cuando habla de ellas? ¿Qué es esa “nada” que se vuelve el eje primordial de sus estudios? ¿En qué radica la inutilidad de cualquier juego para Duvignaud?

Dos conceptos son clave para entender el planteamiento de Jean Duvignaud: el *play* y el *game*. Estas dos palabras que traducidas al español o al francés significan lo mismo –juego– encuentran en el inglés significados diferentes; por un lado el *game* se refiere al juego con reglas, al juego institucionalizado; mientras que el *play* apunta al juego libre, sin reglas. Por lo tanto, el autor basa su análisis en el segundo, asegurando que a pesar de que las dos palabras se refieran a distintas actividades, éstas siempre están juntas, ya que –parafraseando al autor– debajo del *game* siempre está el *play*, esto es, que a pesar de que existan juegos con reglas, institucionalizados y que persigan un fin, siempre estará ese otro elemento: el *play*, sin el que el juego dejaría de ser juego, pues en él encontramos esa libertad, esa fascinación que es la que “no sirve para nada”, que es inútil. En la siguiente nota se encuentran la propuesta de Duvignaud sobre lo inútil, es decir, esas:

[...] actividades colectivas o individuales que revelan el exceso de dinamismo o de vitalidad por el cual el hombre se distingue del animal: el simbolismo, el juego, el trance, la risa... y sobre todo el don. El don que, desprovisto de nuestras ideas de negocio o de comercio, es exactamente el “sacrificio inútil”, la apuesta a lo imposible, el porvenir: el don de nada. La mejor parte del hombre.²⁹

d) *El juego es una actividad separada.* A la situación del juego le podemos dar sentido desde un tiempo y un espacio, es decir, dentro de un contexto en el que se aceptan o no las reglas de un determinado juego. En esto coinciden los autores,

²⁸ Caillois, Roger, *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, México, FCE, 1994, p. 31.

²⁹ Duvignaud, Jean, *El sacrificio...*, *Op. Cit.*, pp. 7-8.

compartiendo la misma idea con la fenomenología. El juego es una especie de vaivén en el que se entra y sale de una realidad, se le da sentido a lo que queremos creer mediante el juego, el cual nunca está desvinculado de la realidad ni tampoco es lo contrario de ésta, ella sigue ahí, pero éste permite encontrarle sentido a otra realidad, una realidad distinta.

En las obras ya mencionadas encontramos dos posturas: la primera es la que comparten Huizinga y Caillois, y es la que tiene que ver con que en todo juego siempre hay espacios determinados como un tablero, un campo, un escenario, etcétera; y asimismo, un tiempo que por lo regular se señala cuando se acuerda el momento en que empieza y en que termina el juego. Mientras que la postura de Duvignaud (que no contradice a la primera) ve en el juego –y lo mismo planteará René Girard en cuanto al tema de la violencia– la actividad que puede sobrepasar los límites establecidos por la sociedad. En este sentido, se hace notar que Duvignaud trata el término “juego” en un sentido amplio en el que se conjugan las actividades lúdicas, es decir, eso a lo que él llama “flujos del juego” y a los que se refiere como,

[...] esas especulaciones inútiles sobre lo que el hombre hubiera podido ser, sino hubiese sido arrastrado por el curso de las cosas y de la historia. Repudiados por un espíritu que identifica la razón y lo real, escarnecidos por un conocimiento que trata de eliminar la inmensa incertidumbre de lo posible, remiten a una epistemología distinta de aquella que domina las ciencias del hombre. ¿A quién le importa la percepción de lo inútil?³⁰

Con esto, se entiende que la categoría juego –para Duvignaud– abarca todas esas actividades que, como las manifestaciones artísticas, el trance, la fiesta, el eros, los sueños y los juegos, ponen en práctica lo imaginario que, la mayoría de las veces, “revisten el aspecto de la transgresión”. Para esto, el autor menciona que, “si el juego no se reduce a los juegos, es porque implica una actividad infinita, cuya fluencia desborda hacia la vivencia social, arrastrando a individuos y a grupos fuera de los límites en que los confinan una situación y un papel.”³¹

Se presenta entonces una diferencia que sirve para clarificar el por qué de las diferencias entre las concepciones que sobre el tema del juego tienen estos

³⁰ Duvignaud, Jean, *El juego...*, *Op. Cit.*, pp. 127-128.

³¹ Duvignaud, Jean, *El sacrificio...*, *Op. Cit.*, p.130.

tres autores y que sin embargo, coinciden en muchas de las características que describen sobre esta cuestión, pues no se debe olvidar que para Duvignaud, *los juegos* son parte de una categoría más amplia en donde, como ya se mencionó, se encuentran muchas otras actividades lúdicas. Es preciso puntualizar esta idea ya que la siguiente característica, es sin duda la que más discutieron teóricamente los autores.

e) *El juego es una actividad reglamentada*. Teniendo como antecedente la postura de Duvignaud, esta característica podría aparecer entre signos de interrogación, sin embargo las reglas son, en gran parte, el elemento principal tratado en las obras de Huizinga y Caillois, mientras el primero encuentra en el juego la “función creadora de cultura”, para el segundo:

Las reglas son inseparables del juego en cuanto éste adquiere lo que yo llamaré una existencia institucional. Son ellas las que transforman en instrumento de cultura fecundo y decisivo. Pero sigue siendo cierto que en el origen del juego reside una libertad primordial, una necesidad de relajamiento, y en general de distracción y fantasía. Esa libertad es un motor indispensable y pertenece en el origen de sus formas más complejas y más estrictamente organizadas. Su capacidad primaria de improvisación y de alegría, a lo que llamo *paidia*, se conjuga con el gusto por la dificultad gratuita, a la que propongo llamar *ludus*, para llegar a los diferentes juegos a los que sin exagerar se puede atribuir una virtud civilizadora. En efecto, esos juegos ejemplifican los valores morales e intelectuales de una cultura. Además contribuyen a precisarlos y a desarrollarlos.³²

Por otra parte, para Duvignaud el juego es devorado por las instituciones y por las reglas, de la misma forma en que la fiesta es digerida por la conmemoración organizada de los aniversarios, con lo que se pretende integrar la explosión de estas actividades al orden tranquilizante de la sociedad. Con esto y con la idea ya mencionada que establece que detrás de todo *game*, es decir, de todo juego con reglas, está el *play*, el juego libre, sin reglas; el autor no niega la característica del juego reglamentado, sin embargo deja ver que no todo en los juegos esta en las reglas. Por lo que el enunciado de esta característica sería: no todos los juegos son actividades reglamentadas; aunque Caillois mencione esta condición para caer de nuevo en que todo juego tiene reglas:

³² Caillois, Roger, *Los juegos y...*, *Op. Cit.*, pp. 64-65.

Muchos juegos no implican reglas. De ese modo, no las hay, o cuando menos no fijas y rígidas, para jugar a las muñecas, al soldado, a policías y ladrones, al caballo, a la locomotora, al avión y, en general, a los juegos que suponen una libre improvisación y cuyo principal atractivo se deriva del placer de representar un papel, de comportarse *como si* se fuera alguien distinto o incluso una cosa distinta [...] la ficción, el sentimiento del *como si* sustituye a la regla y cumple exactamente la misma función.³³

Se debe precisar que las características descritas son sólo una forma de generalizar y formalizar algunos de los aspectos que, primero Huizinga y luego Caillois, mencionan en sus definiciones sobre esta actividad. No olvidando que los propios autores reconocen que hay otros juegos como los acertijos, el trompo, los columpios, entre otros, que no se adaptan de la mejor manera a las características ya descritas. Por lo que los fundamentos planteados sirven para describir y comprender muchos juegos, pero no todos.

Ahora toca el turno de plantear la clasificación de los juegos que Roger Caillois hace en *Los juegos y los hombres*, la cual surge, entre otras cosas, de una crítica que éste hizo a Huizinga por considerar que deja de lado, por ejemplo, a los juegos de azar. El autor propone una división de los juegos en cuatro categorías según predomine la competencia (*agon*), el azar (*alea*), el simulacro (*mimicry*) o el vértigo (*ilinx*).³⁴ Sin embargo, y a pesar de esta clasificación, siguiendo a Max Weber, “la acción real sólo en casos raros, y eso de manera aproximada, transcurre tal como fue construida en el tipo ideal”³⁵. Así, a un mismo juego se le puede situar en varias categorías al mismo tiempo; dicha clasificación se forma – como ya se menciona- según el elemento que más caracterice a un juego:

Agon: en este caso, para todo competidor lo que mueve el juego es ver reconocida su superioridad y excelencia en un terreno determinado, es por eso que aquí la disciplina y la perseverancia están implícitas. Puede haber competencias en las que la característica fundamental puede ser la física,

³³ *Ibidem*, p. 35.

³⁴ Véase: *Ídem*.

³⁵ Weber, Max, *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, México, FCE, 1984, p. 9.

muscular (por ejemplo en los deportes) o la mental, la cerebral (por ejemplo una partida de ajedrez).

Alea: aquí entran los juegos en los que el resultado no depende de la decisión del jugador, estos son los juegos de azar, en los que “se trata mucho menos de vencer al adversario que de imponerse al destino [...] cuando existe la rivalidad, ésta significa exclusivamente que el vencedor se ha visto más favorecido por la suerte”³⁶; por ejemplo: los dados, la ruleta, la lotería. En este tipo de juegos –al contrario de los de competencia– no se necesita de mucha habilidad ni de entrenamiento.

Ilinx: aquí se reúnen los juegos que buscan alcanzar el vértigo, consisten en un intento de destruir por un momento la estabilidad no sólo física sino también mental; un ejemplo son las ferias o los parques de diversión, los deportes extremos y de velocidad.

Mimicry: todo juego supone la aceptación temporal de algo, “el sujeto olvida, disfraza, despoja pasajeramente su personalidad para fingir otra”³⁷. Por ejemplo las niñas juegan a *ser* mamás, cocineras, maestras, etcétera. Y los niños juegan a los soldados, al policía, al pirata. “El placer consiste en ser otro” o hacerse pasar por el otro; en estos juegos la imaginación y la interpretación son los rasgos por excelencia.

De esta manera, el juego es temporal, jugar es adentrarse en un mundo construido por la propia experiencia e imaginación del jugador, vivir en el juego es aceptar los supuestos de esa realidad particular, temas que Alfred Schutz desarrolla desde la fenomenología sociológica.

³⁶ Caillois, Roger, *Los juegos y...*, *Op. Cit.*, p. 48.

³⁷ *Ibidem*, p. 52.

1.4 El mundo del juego desde la fenomenología de Alfred Schutz

Dice Julito que este soldadito de plomo que tiene en la mano recibió un balazo en la nuca y cuando estaba en el suelo vino una serpiente y le mordió la pierna.

— Éste ya no sirve, dice, y lo coloca bocabajo y le echa unos trapos sucios encima.

Los tres soldaditos que le quedan en las manos empiezan entonces a pelearse entre sí, y se dan de golpes y brincan, y uno de ellos monta un caballo por encima de escarpadas cajas de zapatos, hasta que cae a un río y hace "poch", y empieza a nadar por entre las flechas de los indios.

Zumban las flechas y Julito saca su pistola y dispara dos o tres veces hasta que cae muerto. Con las piernas y los brazos abiertos y extendidos y la cabeza inmóvil sobre el hombro derecho, yace Julito con los ojos cerrados, la mano abierta y la pistola a un paso de su mano.

¡A almorzar, Julito! grita la mamá desde la cocina, y Julito brinca, se levanta como un resorte y montando un caballo que no conozco se aleja gritando: "voy mamá".

Jaime Sabines

En el campo de la investigación de las ciencias sociales, en este caso de la sociología, uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos cuando intentamos realizar un estudio sobre alguna situación, hecho, o acontecimiento, es el método que se va a utilizar para abordar el problema de investigación.

De hecho, no sobra decir que éste es uno de los grandes temas que más se han discutido desde mucho antes que Comte nombrara a la sociología, de ahí que esta ciencia naciera como una respuesta a la pregunta de cómo abordar los temas que atañen a las ciencias sociales. La sociología surge entonces como una disciplina positiva con la que se pretendía utilizar el "método" de las ciencias duras, de las ciencias exactas para estudiar a las ciencias sociales. Sin embargo, y a pesar de que desde entonces han surgido muchas críticas hacia este tipo de pensamiento positivo, hay todavía posturas en la sociología que buscan estudiar lo social utilizando las técnicas e instrumentos que con tanta eficacia funcionan en las "ciencias rigurosas"; sin darse cuenta que el lenguaje matemático y las estadísticas no son todo en el mundo, sino parte de él, y que el medir los hechos a escala y de manera acrítica no funciona de la misma manera que en las matemáticas, en la química o en la física. ¿Dónde quedan las experiencias, los sentimientos, las emociones; esos aspectos que escapan a la frialdad de los números y que son sin duda lo que nos hace sentir, gozar y vivir?

Es precisamente para dar lugar a todos esos aspectos que conforman nuestra vida cotidiana que la hoy llamada socio-fenomenología sirve en este trabajo como fundamental para abordar el tema del juego, del cual forman parte gran variedad de aspectos que de otra manera tal vez escaparían de la atención de un trabajo de investigación como los gestos, los sonidos, las palabras, la risa, la fantasía, el lenguaje, etcétera. Esto es, que se pretenden rescatar esas minucias, aquello que a ojos de un estadista es nada, pero que en nuestra vida cotidiana representan la grandeza de lo que construimos: nuestro mundo, nuestra realidad; y a partir de esas pequeñas cosas como un simple gesto, un saludo, una broma, eso que nos permite comunicarnos sin palabras, que nos hace sentir y por tanto nos hace vivir. Son en esos aspectos que pueden parecer muchas veces poco importantes, como comúnmente se piensa de un tema como el juego, en los que se encuentra el sentido de nuestro accionar, pero no sólo eso, tal vez lo mejor es que en actividades como el juego nos damos cuenta de que no existe tal sentido; no por lo menos fuera del juego, cuando le encontramos sentido al juego dentro de la “realidad”, deja de serlo para convertirse en algo más, salta diría Schutz, a otro ámbito de la realidad.

La llamada sociología fenomenológica o sociofenomenología, tiene en Alfred Schutz a uno de sus principales iniciadores, el cual tuvo como base las ideas, por un lado la de los filósofos y fenomenólogos Husserl, Bergson y Brentano y por otro las del sociólogo Max Weber con su método hermenéutico y el estudio de la acción.

Cuando Schutz habla de los mundos de fantasía, entre los que se encuentra el mundo del juego, asegura que ellos ponen entre paréntesis determinados estratos de la vida cotidiana. Lo interesante para este trabajo es que cuando el autor menciona algunos de los elementos esenciales de esos mundos de fantasía, encontramos también algunas de las características que Johan Huizinga y Roger Caillois destacan para el tema del juego. Por ejemplo, en Schutz encontramos los límites temporales y espaciales en los mundos de fantasía, es decir que están separados del mundo de vida cotidiana.

En cuanto a la productividad, para Schutz, en estos mundos no es posible producir, pero entonces preguntemos –como ya se hizo en el apartado sobre las

características de los juegos – ¿en qué consiste dicha improductividad? Para este autor, lo improductivo radica en el hecho de que no se produce nada en el sentido de que un acto que se inserte en el mundo externo y lo altere, es decir, “mientras me demoro en el mundo de la fantasía no puedo realizar nada, salvo entregarme a la fantasía.”³⁸

Por lo tanto tenemos que la acción de jugar (*play*) pertenece aislada en sí misma, es decir, que la intención de actuar “está ausente”, contrario al plan de un acto en la vida cotidiana. Para el jugador o el fantaseador, enfrentado con las realidades de la vida cotidiana, “los gigantes son verdaderos gigantes, no creaciones imaginarias”. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la experiencia del jugador sólo adquiere sentido en el ámbito del juego, es decir, dentro de un encuadre temporal y espacial específico que presupone la idea de realidad sobre la que se desarrolla la práctica lúdica; sin la aceptación de estos fundamentos, probablemente no habría la pasión que se necesita para vivirlo como un mundo aparte, pero no menos real que otros universos.

En este sentido, Schutz hace un estudio sobre Don Quijote con el que explica de gran forma los aspectos de los mundos de fantasía:

Pero Don Quijote no se comporta diferentemente a nosotros: nada es capaz de sacarlo del ámbito del sentido de su mundo de fantasía. No admite que los objetos que toma por gigantes sean molinos de viento en todo momento, y que él simplemente se haya equivocado. De reconocer, claro está, que los objetos son ahora, en este momento, molinos de viento. No discute la realidad de la experiencia actual: fueron las aspas de los molinos de viento las que lo levantaron violentamente de la montura. Sin embargo, la experiencia actual sólo adquiere su sentido en el ámbito del mundo de fantasía. La conmoción que experimenta es física; no lo obliga a desplazar el acento de realidad, sino sólo a encontrar una explicación del suceso adecuada al ámbito de sentido de ese mundo de fantasía específico.

Y Don Quijote encuentra dicha explicación: a último momento, su archienemigo, el hechicero, debe haber transformado a los gigantes en molinos de viento, pues no puede dudarse de que antes eran gigantes.³⁹

Con esta explicación, señala Schutz, Don Quijote se queda por completo en el ámbito del mundo de fantasía en el que ha puesto el acento, pues de esa forma

³⁸ Schutz, Alfred y Luckmann, Thomas, *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, p. 48.

³⁹ *Ibidem*, pp. 48-49.

niega la posibilidad de que un elemento de la realidad de la vida cotidiana, como lo son los molinos de viento, contaminen su mundo de fantasía y lo obliguen a dejar de lado los paréntesis y volver a conferir su atención a la realidad de la vida cotidiana. Esto es, que cuando Don Quijote se enfrenta a otra realidad, busca dentro de su mismo mundo las explicaciones necesarias para quedarse en él. Dicho con otras palabras, el mundo de El Quijote es impensable sin caballeros, doncellas y encantadores; forman parte de esa realidad que permite entender la existencia fantástica que vive *El Caballero de la Triste Figura*.

Ya en la sociología, Émile Durkheim había escrito en 1912 en *Las formas elementales de la vida religiosa* sobre algunos de estos temas, aunque sin mayor profundidad, como la realidad y la existencia de seres sagrados, todo esto en el contexto de su estudio sobre la vida religiosa; para ello el sociólogo menciona que estos seres sagrados sólo existen porque se representan como tales en la mente del ser humano, “si dejáramos de creer en ellos, sería como si no existiesen” –y continúa– “[...] la sociedad [...] sólo tiene realidad en la medida en que ocupa un lugar en las conciencias humanas, y ese lugar somos nosotros quienes se lo otorgamos.”⁴⁰

Con lo anterior, hay dos puntos a rescatar, el primero que ya se mencionó, es el que se refiere a que “el problema de la realidad” es una cuestión no sólo de la filosofía, sino de la sociología y la psicología las cuales lo retoman desde diversas perspectivas. De esta segunda disciplina hay también un autor al que Schutz se refiere constantemente y del cual retoma sus ideas sobre “los diversos ordenes de realidad”: el psicólogo William James, quien en sus *Principios de psicología* (1890) reflexiona sobre cuestiones como la percepción, la imaginación y las creencias; estas últimas son uno de los principales fundamentos que desarrolla a largo de su obra *Las variedades de la experiencia religiosa* (1902). Este texto subraya las diversas vivencias de transformación subjetiva que sufren los sujetos y que son equiparadas a la experiencia religiosa. Con esto, llegamos al segundo punto de nuestro interés; con William James volvemos nuevamente –como con Durkheim-, al tema de la religión. Así, aspectos religiosos como los rituales, la

⁴⁰ Durkheim, Émile, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza, 2003, p. 529.

fiesta, la violencia, las emociones, las percepciones y la experiencia lúdica, tienen una naturaleza sagrada. Lo sagrado es una realidad aparte de la cotidianidad repetitiva en donde los hombres requieren trabajar con un sentido de utilidad para cubrir sus necesidades. El juego abre el tiempo, al igual que lo sagrado. En la antigüedad, los griegos pensaban en los juegos consagrados a las divinidades como lo más alto a lo que el hombre puede dedicar su aspiración en la vida. Los juegos se celebraban como culto a los dioses, por lo que formaban parte de la vida religiosa y, por tanto, social de Grecia.

Por lo tanto, cuando tenemos que temas como la religión se presentan continuamente al investigar sobre el juego, debemos suponer que los seres humanos están en constante creación, en la búsqueda de la expresión de su propia existencia. El juego despliega la imaginación, es espacio de creatividad y de goce corporal. Por eso crea mundos, construye realidades; Huizinga dirá que la humanidad se crea “un segundo mundo inventado, junto al mundo de la naturaleza”, como si este último no fuera también inventado. Es por eso que Schutz no hablará de “subuniversos de realidad” (como sí lo hace William James), porque suponen jerarquías, él preferirá mejor llamar a estas experiencias “ámbitos finitos de sentido”, a cada uno de los cuales le conferimos el acento de realidad según la situación en la que nos encontremos. Este acento es fundamental para entender la maleabilidad imaginaria del ser humano, su tránsito a universos que pueden considerarse igualmente importantes para él, en donde las limitaciones son únicamente de forma; se pasa de un teatro de la vida a otro sin estar cuestionando los fundamentos de verdad. Cada escenario es verosímil, de acuerdo al acento otorgado.

Asimismo, Schutz se propone estudiar ese mundo de la naturaleza al que él llama “mundo natural de la vida cotidiana”, que consiste en que las significaciones dentro de ese mundo, son las mismas para mí y para mis semejantes debido a que son puestas en un “marco común de interpretación” dado por la sociedad. El hombre vive en un mundo intersubjetivo que ya existía antes de que naciera y que seguirá existiendo después de que muera, y es ahí en donde este individuo actúa. La interpretación de este mundo se basa en las experiencias del propio sujeto y en

las que son transmitidas por el “alterego”⁴¹. Con ello, el autor siempre muestra que el individuo se encuentra en todo momento, desde su nacimiento, en circunstancias situacionales; es decir, que cada individuo –según su situación biográfica– se sitúa en el mundo natural de vida de manera específica, desde donde le corresponde interpretar y construir sus mundos o realidades de acuerdo a sus intereses, motivos, deseos o aspiraciones. Es por eso que el mundo de vida puede llegar a ser tan diverso como las significaciones que cada individuo construya para trascender dicho mundo.

El mundo natural de la vida cotidiana tampoco es homogéneo ya que permite varios “enclaves” de realidad que posibilitan a los hombres vivir experiencias de sentido diferentes; así el mundo del juego, del arte, los sueños y fantasías refieren posibilidades de vida [...]; no se trata de un problema de evasión o escape de la realidad en que vivimos –visión simplista–, sino transportarnos fielmente hacia otro universo de sentido. Schutz habla de la existencia de “enclaves” de experiencia que son posibilidades de trascendencia del “mundo natural de la vida”⁴².

Con esto tenemos, que tanto el mundo de vida como el mundo de fantasía y el mundo del juego, por ejemplo, no son ámbitos unificados, sino que hay diversos mundos o subuniversos que pueden contradecirse entre sí y, paradójicamente también convivir con el mundo de la vida cotidiana. Así, Don Quijote en el mundo de fantasía no discute que los gigantes son gigantes y no molinos de viento; como también las niñas que juegan a ser mamás saben que lo son en su mundo de juego. Para esto, Schutz cita que Don Quijote menciona una frase que puede resumir el centro del problema de las diferentes experiencias de sentido de las que se ha tratado: «*y para concluir con todo, yo imagino que todo lo que digo es así, sin que sobre ni falte nada*»⁴³

En el mismo estudio y citando a William James, Schutz se pregunta ¿en qué circunstancias pensamos las cosas como reales?, con una teoría acerca de

⁴¹ Schutz clasifica los tipos de alterego de la siguiente manera: a) Predecesor: Vivió antes de mi época y lo conozco a través de informes de otros. b) Contemporáneo: Comparto la realidad temporal (tiempo). c) Asociado: Es contemporáneo y comparto una relación cara a cara (tiempo y espacio). d) Sucesor: Vivirá después de mi muerte. Véase: Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

⁴² Payá, Víctor, “Reflexiones sociológicas desde la fenomenología de Alfred Schutz”, en Jiménez, Marco (coord.), *Sociología y filosofía. Pensar las ciencias sociales*, México, UNAM-Casa Juan Pablos, 2008, pp. 130-131.

⁴³ Schutz, Alfred y Luckmann, Thomas, *Las estructuras del... Op. Cit.*, p. 142.

los diversos órdenes de realidad, Schutz dice que la distinción entre lo real y lo irreal se basa en que:

- a) Nos es posible pensar de manera diferente un objeto, por eso:
- b) Podemos elegir qué modo de pensamiento adoptar y cuál desechar.

Por lo anterior, para Schutz el origen y fuente de toda realidad es subjetivo y debido a ello, existen varios órdenes de realidad: varios subuniversos. El juego es un subuniverso en el que nos es posible “fantasear en serio”.

Ahora podemos continuar con otra de las características que se encuentran semejantes entre las de los juegos y las del mundo de fantasía; y ésta es la que se refiere a que los mundos de fantasía se caracterizan por la libertad de consideración, esto es, que el fantaseador puede fantasear lo que quiere, aunque no como quiera; pues cualquier cosa que deseamos o imaginamos, siempre está delimitada exteriormente. En palabras de Schutz, siempre nos encontramos en situaciones condicionadas en las que el mundo de vida pone límites a *mi* acción y a *nuestra* acción recíproca. Así, Schutz, parafraseando a Brentano, señala que:

[...] cualquiera de nuestras experiencias, tales como aparecen en el flujo de nuestro pensamiento, se refiere necesariamente al objeto experimentado. No existen el pensamiento, el temor, la fantasía o el recuerdo como tales; todo pensamiento lo es del objeto pensado, todo temor lo es del objeto temido y todo recuerdo lo es del objeto recordado”⁴⁴.

Para Schutz, en *El Problema de la realidad social*, la fenomenología se encarga del estudio no sólo de objetos percibidos sino también de objetos imaginados; siendo estos últimos los más importantes para este enfoque. Es por eso que para explicar y analizar el tema del juego en una escuela, la fenomenología sirve como herramienta indispensable por medio de la cual no sólo se rescatan, sino que se les brinda un lugar preferente a esas minucias que conforman el universo de la vida –en este caso– de la institución escolar. Así, podemos decir que del mundo del juego y de la fantasía se pueden rescatar los gestos, las risas y el sin número de situaciones en las que el lenguaje nos permite jugar, es decir ser parte de ese mundo; todos esos momentos en los que imaginamos y creamos realidad a partir del juego.

⁴⁴ Schutz, Alfred, *El problema de...*, *Op. Cit.*, p. 114.

1.5 Definición de violencia

Lo que el mundo del trabajo excluye por medio de las prohibiciones es la violencia.

George Bataille, *El erotismo*

En la vida cotidiana hay hechos que son tan comunes que pasan casi desapercibidos, acciones como gestos de aceptación, rechazo, respuestas de alegría, enojo; así como aquellas que tienen relación con la violencia, pues ésta se presenta tan natural que tal vez nunca nos hemos detenido a preguntar: qué es la violencia. Por lo general, cuando hablamos de ella pensamos en las portadas a las que nos están acostumbrando los periódicos, con encabezados y fotografías sangrientas que provocan miedo y pánico en quien las ve.

La violencia es un interminable tema que diversas disciplinas han tratado de comprender y conceptualizar, entre ellas están las que estudian el fenómeno desde la perspectiva orgánica, como la biología y la psiquiatría, así como las que ven en la violencia un fenómeno social –al que en gran medida muestran como “un problema” el cual hay que erradicar– aquí se colocan las ciencias tanto sociales como humanas que van desde la filosofía, la antropología, el psicoanálisis, la sociología, etcétera; en las que reconocemos autores como René Girard y Sigmund Freud, ambos enfatizan que la violencia presenta una ambivalencia que se muestra como parte de los elementos constitutivos de la estructura del hombre, y por lo tanto, de la cultura.

Para Girard, la violencia siempre va acompañada del sacrificio ya que éste tiene un sentido de purificación, pues para el autor, a la violencia sólo se le puede oponer otra violencia. Esto es, que la violencia es un círculo del que ningún individuo ni sociedad puede salir. Además menciona que existe la violencia purificadora y la violencia recíproca que refiere a la venganza, elemento que de no “combatirse” llevaría a ese círculo vicioso y por tanto a la destrucción de toda cultura. Tenemos entonces, que el sacrificio, el arte, el juego, los deportes, los rituales, etcétera; son ejemplos en donde se involucra la violencia fundadora que sirve para contrarrestar el peligro de la violencia recíproca. Al respecto, Girard menciona:

Siempre llega, según parece, el momento en que sólo se puede oponer a la violencia otra violencia; importa poco, en tal caso, el triunfo o el fracaso, siempre es ella la vencedora. La violencia posee unos extraordinarios efectos *miméticos*, a veces directos y positivos, otras indirectos y negativos. Cuanto más se esfuerzan los hombres en dominarla, más alimentos le ofrecen; convierte en medio de acción los obstáculos que cree oponerle; se parece a un incendio que devora cuanto se arroja sobre él con la intención de sofocarlo.⁴⁵

Pero entonces, cómo distinguir la violencia de la no-violencia. El autor menciona que esta distinción la establecen los hombres y ahí es justamente que se permite dar la posibilidad del rito; de tal manera que la no-violencia es –parafraseando a Girard- aquello “aparentemente necesario para la unidad de la comunidad”. De lo que se trata es de establecer que eso que se llama no-violencia, no deja de serlo, no es que una niegue a la otra, mejor aún, la contradice y sin embargo ambas siguen siendo violencia, lo que implica que después de todo, las dos tienen algo de destructivas porque al final habrá que reconocer que estas distinciones son sólo dos formas de presentarse de una violencia: la violencia. Así, la violencia se puede definir como aquello que atenta contra lo establecido por la sociedad y la cultura. Sin embargo, esta concepción se reduciría a lo que ciertas comunidades nombran como violencia “mala”.

Por otra parte, el autor encuentra en el tema de la diferencia uno de los conceptos más importantes para su teoría sobre la violencia; Girard apunta que “allí donde falta la diferencia, amenaza la violencia”.⁴⁶

En el seno de cualquier cultura, cada individuo se siente «diferente» de los demás y concibe las «diferencias» como legítimas y necesarias [...]. En cada individuo hay una tendencia a sentirse «más diferente» de los otros, que los demás, y, paralelamente, en cada cultura, una tendencia a imaginarse a sí misma no sólo como diferente de las demás sino como la más diferente de todas, porque cada cultura mantiene en los individuos que la componen este sentimiento de «diferencia».⁴⁷

El deseo –escribe Girard– siempre va mezclado con la violencia, ya que cuando dos deseos convergen sobre el mismo objeto se obstaculizan uno al otro. Sin embargo en la actualidad, casi siempre nos cegamos a este tipo de aseveraciones

⁴⁵ Girard, René, *La violencia y lo sagrado*, Barcelona, Anagrama, 1995, p. 38.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 64.

⁴⁷ Girard, René, *El chivo expiatorio*, Barcelona, Anagrama, 2002, p. 32.

y creemos buscar la complementariedad, la media naranja que supone lo semejante, lo mismo, que nos haga “pensar” que por eso nos entenderemos; esa es la interminable búsqueda por encontrar e “identificarse” con aquel o aquellos que tengan los mismos gustos, que compartan la fascinación por las cosas semejantes que nosotros.

Pero Freud, en *El porvenir de una ilusión*, invita a que imaginemos por un momento, canceladas las prohibiciones que la cultura ordena. Después de imaginar cualquier clase de tabú social, tropezaremos con una dificultad si cada uno de nosotros quisiera realizar sus propios deseos, puesto ello provocaría cierto desorden. En ese sentido, la prohibición posibilita el lazo afectivo y la reproducción social comunitaria. Es por eso, que sólo un individuo entre muchos tiene la posibilidad de esa dicha ilimitada de transgredir, es decir, del placer que nos lleva al encuentro de tener lo que deseamos. Por eso la sociedad se ve obligada a regular la omnipotencia narcisística que conduce a la violencia. La cancelación de toda prohibición daría como resultado la posibilidad del goce, por ejemplo el dictador o el tirano, que encuentren y atraigan todos los medios para conseguir que todos los demás individuos cumplan su deseo y mínimamente con “el mandamiento cultural: «No matarás».”⁴⁸

Es así como se le intenta poner límites a la muerte, por lo menos a dar la muerte, de lo contrario, los sujetos vivirían deseando esa venganza que vuelve a la violencia recíproca, completamente devastadora, un círculo sin fin que no permitiría la conservación de las sociedades.

En *¿Por qué la guerra?* (1932) Freud hace una distinción entre agresividad y violencia⁴⁹, que consiste en que la primera es producto de la mezcla de las

⁴⁸ Freud, Sigmund, “El porvenir de una ilusión”, en *Obras completas*, t. XXI, Buenos Aires, Amorrortu, 1988, p.15.

⁴⁹ La diferencia que Freud hace entre violencia y agresividad, se da en un intercambio de cartas con Albert Einstein, en donde éste último cuestiona si hay algún camino para evitar a la humanidad los estragos de la guerra y cómo es que ésta logra despertar en los hombres “tan salvaje entusiasmo, hasta llevarlos a sacrificar su vida. Sólo hay una contestación posible: porque el hombre tiene dentro de sí un apetito de odio y destrucción” (Freud, Sigmund, “¿Por qué la guerra?”, en *Obras completas*, t. XXII, Buenos Aires, Amorrortu, 1998, p.185); siguiendo el planteamiento anterior, Freud muestra la relación del poder y la violencia, considerando imprescindible el uno para la otra y viceversa, es decir, considera a la violencia como fundadora de derecho y al mismo tiempo conservadora del mismo y de la comunidad.

pulsiones humanas sexuales: *Eros*, que son aquellas que quieren reunir y conservar al sujeto, y de las pulsiones de muerte o *Tanatos*, encargadas de destruir y matar; es decir, que la agresividad es parte de la naturaleza del ser humano. Ambas pulsiones son tan importantes la una para la otra, que los hechos que devengan de ellas, ya sean contrarias o conjugadas, dan como resultado los diferentes fenómenos de la vida, entre ellos, la violencia y el juego. De ahí que el autor mencione que:

[...] la pulsión de autoconservación es sin duda de naturaleza erótica, pero justamente ella necesita disponer de la agresión si es que ha de conseguir su propósito. De igual modo, la pulsión de amor dirigida a objetos requiere un complemento de pulsión de apoderamiento si es que ha de tomar su objeto.⁵⁰

Es por eso que la violencia es otra cosa, diferente a la agresividad. Violentar es utilizar los medios agresivos para cumplir algún propósito. Cuando la ley se transgrede, es decir, cuando se actúa contra el modo natural de proceder de las cosas, entonces hay violencia. En la violencia hay una presencia simbólica que permite que la agresividad se use con cierta finalidad. La violencia se piensa, se planea; mientras que la agresividad, al ser connatural al ser humano siempre está presente.

La violencia no es casual y está condicionada por el contexto y la situación en la que se produjo; así, ésta puede ser a la vez prohibida y en ciertas circunstancias tolerada o permitida. Siempre hay algo en la sociedad que da paso a legitimar o no una acción y eso es posible gracias al lenguaje, el cual permite a los seres humanos interrogarse sobre sí mismos y sobre sus acciones; diría George Bataille que eso los animales no lo saben, “les falta el sentimiento de una violencia elemental, la violencia que anima”⁵¹:

Esta postura en cuanto a la violencia como fundadora y conservadora de derecho, es la que Walter Benjamín desarrolla en su ensayo “*Para una crítica de la violencia*”, en donde centra su estudio precisamente en ésta doble función de la violencia particularmente en el Estado, ese que por un lado permite o tolera cierto tipo de violencia necesaria para la conservación de “su” derecho. Y por otro lado teme y prohíbe aquel tipo de violencia fundadora que, por serlo amenaza con crear un nuevo derecho y reconocerlo como tal. Es por lo anterior que Benjamín asegura que “por lo menos una cosa quedó clara: la violencia no se practica, no se tolera ingenuamente.” (Benjamín, Walter, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus, 2001, p 29.)

⁵⁰ Freud, Sigmund, “¿Por qué la guerra?... *Op. Cit.*”, p.193.

⁵¹ Bataille, Georges, *El erotismo*, México, Tusquets, 2005, p. 21.

[...] sólo los hombres han hecho de su actividad sexual una actividad erótica, donde la diferencia que separa al erotismo de la actividad sexual siempre es una búsqueda psicológica independiente del fin natural dado en la reproducción y del cuidado que dar a los hijos.⁵²

Así, Freud introduce el término del superyó como inhibidor de los actos del sujeto (recordemos que en *Los tres ensayos sobre una teoría sexual*, el padre del psicoanálisis hablaba de “el imperativo categórico”, esa instancia que se inscribe por encima del yo para regularlo), vale decir, como instancia de inscripción de la ley en términos psíquicos, lo que implica el reconocimiento entre lo prohibido de aquello que está permitido. Por eso, es que esta segunda instancia de la estructura es también el eje del sentimiento de culpa que produce -cuando se transgrede-, la necesidad de castigo y el arrepentimiento; en ese sentido Freud menciona que el superyó:

[...] es una instancia por nosotros descubierta; la conciencia moral, una función que le atribuimos junto a otras: la de vigilar y enjuiciar las acciones y los propósitos del yo; ejerce una actividad censora.⁵³

El superyó es por lo tanto el que legitima o no las acciones del sujeto; y paradójicamente, invita a la trasgresión de esas normas, es decir, incita a la violencia y al mismo tiempo es capaz tanto de premiar e incitar, como de reprimir y castigar.

En este sentido, tenemos que la agresión y la violencia son cosas distintas, y precisamente por eso pueden presentarse en un mismo fenómeno a la vez. Ambas tienen que ver con la destrucción, pero también con la creación y la instauración. Siempre que se violenta un orden es para generar otro. Así vemos que la agresión suele ser propia, particular; sin embargo en ella no deja de estar presente –como tampoco en la violencia– el otro. Tal es la situación que Raymundo Mier plantea en cuanto a la diferencia citada:

La agresión difiere de la violencia en el orden de finalidades en el que se inscribe: la agresión tiene un acento referido al propio actor, efusión de mera proyección del impulso destructivo sobre los otros, sobre el mundo. Sus finalidades son difusas, su relieve instrumental es incierto. Realiza la vocación

⁵² *Ibidem*, p. 15.

⁵³ Freud, Sigmund, “El malestar en la cultura”, en *Obras completas*, t. XXI, Buenos Aires, Amorrortu, 1988, p. 132.

de suprimir aquello que devela el declive del deseo, el decaimiento tajante de las capacidades, la devastación de la propia imagen. La violencia incorpora la agresión como instrumento marcado por el deseo suplementario del sometimiento, de rendición, de anulación absoluta del otro ante el despliegue escénico de la potencia destructiva. Involucra la presencia del otro como destinatario y medio de restaurar la ficción de sí.⁵⁴

Como ya se mencionó, la violencia muestra diversas caras, pero en cada una de ellas, en las distintas formas en que se presenta, casi siempre parece remitir a la agresión. Queda claro que no son lo mismo, sin embargo cuando mencionamos “violencia” se entiende que algo de la agresión, que una parte del proceso que señala Freud, está presente, la antecede para formar parte de ella.

Es así que a la violencia no la podemos dejar de lado, hay que voltear a verla, a estudiarla y quizá comprenderla desde el lugar en el que estamos. Porque ésta es inevitable, está en todas partes: en las calles, en la familia, en la escuela, en cualquier institución. La disciplina, el poder, pero también la creación y la fantasía a través de los mitos, los cuentos, las novelas y los juegos, constituyen sus medios, sus formas de manifestarse y de presentarse en la vida cotidiana, de la que es parte, ya sea irrumpiendo en su rutina, o conservando ese orden. Al respecto, Mier menciona que:

La violencia revela, en su negatividad –su orientación esencial a la destrucción y al dolor–, su omnipresencia irrevocable en todo orden institucional, su gravitación permanente en todos los dominios de la vida, y su aparición potencial en todos los rasgos de la acción, como evidencia, supone un trabajo de ficción, un entramado de fantasías, apuntalado tanto por el mito de una teleología de la naturaleza, como por el soporte simbólico, mítico, de un destino, de un origen. La violencia reclama una escatología y una densidad dramática. Acompaña a la invención narrativa de la desaparición.⁵⁵

⁵⁴ Mier, Raymundo, “Notas sobre la violencia [...] *Op. Cit.*, p. 101.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 102.

1.6 Juego, don y violencia: Comprender la gratuidad

Al circular, el don enriquece el lazo y transforma a los protagonistas. El don contiene siempre un más allá, un suplemento, algo más a lo que la gratuidad intenta dar un nombre. Es el valor de lazo.

J. Godbout, *El espíritu del don*

El hombre y la sociedad nacieron tanto de la violencia como de la amable cooperación...

B. Bettelheim, *Educación y vida moderna*

El juego, el don y la violencia son fundamentales en el establecimiento de lazos sociales. Las coincidencias entre sus características, sus formas de presentarse en la vida cotidiana y las discusiones que se dan a partir de ellos, hacen que en el presente apartado se traten las relaciones que se establecen entre dichas actividades.

Son muchos los factores que intervienen en los estudios sobre el don que hacen de éste un tema controvertido. Las diferentes posturas e intereses que intervienen para tratarlo ocasionan que autores como Derrida critiquen *El ensayo sobre el don* de Marcel Mauss, uno de los primeros escritos elaborados especialmente sobre el don. Lo que Derrida denuncia, es que desde su perspectiva Mauss no trata sobre el don como hecho, sino simplemente como palabra, pues para el primero, el don no puede decirse, en este sentido Mauss pasa del don al intercambio y luego regresa al don, por lo que menciona que:

Su ensayo sobre el don se va pareciendo cada vez más no ya sobre el don sino sobre la palabra «don». En el fondo sería un ensayo para ver si se puede hablar del don, en un ensayo del «don»; hay que poner entre comillas esta palabra no tanto utilizada como mencionada: un ensayo de la palabra «don», en una palabra, para ver si y cómo puede servir.⁵⁶

Sin embargo, Derrida también advierte que Mauss deja abierto el tema del don y la forma de manejar y nombrar lo que constituye un intercambio simbólico en su teoría. En el mismo sentido, Godbout se pregunta si es posible la devolución del don como lo plantea Marcel Mauss, y alega que aunque siempre se está

⁵⁶ Derrida, Jaques, *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*, España, Paidós, 1995, p. 60.

coqueteando con el devolver, el enunciado “dar-recibir-devolver” casi nunca se consume, pues “cuando la reciprocidad se «cumple», se suspende el círculo del don y se transforma en un simple círculo de intercambio.”⁵⁷ Esto es, que la trascendencia del don como creador de lazo social se da a partir de que éste instaure una deuda. El don no permite el equilibrio, al contrario, la búsqueda del mismo interrumpe y acaba con el primero. La reciprocidad en el don se diferencia del intercambio debido a que en el último se explicita, es un contrato en el que no hay lugar para la deuda, porque ahí lo que cuenta es el valor del intercambio. En cambio, en el segundo lo que cuenta es el valor del lazo, la reciprocidad y la espera de ésta no está ausente ni mucho menos es ignorada, sin embargo esta espera no se dice. Es la incertidumbre de la reciprocidad y por tanto del lazo social la que permite la existencia y conservación de las sociedades.

El don y la violencia no son una casualidad. Es así que encontramos nuevamente el tema de la diferencia como condición fundamental para la instauración del lazo social. En este sentido, el ya mencionado Rene Girard expone a la violencia como fundadora de las diferencias, en sus estudios rompe con la lógica de la igualdad que desencadena en rivalidad. Para la comprensión de la violencia y del lazo social, la importancia consiste en saber que quien destaca es el otro, que puede ser un objeto o una persona. La búsqueda de la igualdad rompe el lazo, el don y da paso a la violencia. Estos fenómenos se convierten en algo parecido a un espiral en el que la violencia fundadora instaure por medio del dominio padecido o aceptado, las diferencias y con ellas el don, el cual ya no permite –por lo menos durante un lapso– la igualdad, pues crea nuevamente un estado de deuda recíproca que posibilita el lazo social, tal como lo menciona Godbout:

La búsqueda de la igualdad no puede ser legítima más que en las relaciones burocráticas abstractas. En las relaciones personales es un insulto y tiende a negar el vínculo. La igualdad introduce la rivalidad que el don, por el contrario, elimina haciendo alternativamente de los miembros “superiores” e “inferiores”.⁵⁸

⁵⁷ Godbout, Jacques, *El espíritu del don*, México, Siglo XXI, 1997, p. 251.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 230.

Godbout hace una crítica a los planteamientos de Rene Girard en cuanto al tema de la diferencia y su lógica sobre la violencia. Comenta que su teoría basada y “reducida” al principio del deseo mimético, es muy similar a la de Lacan y reprocha que el tema del don se estudie con la misma lógica del sacrificio. Esto argumentando que “el fenómeno primordial y universal” es el don, asegurando que su hipótesis es, al contrario de la de Girard y sus seguidores, “que conviene considerar a la venganza, la brujería y el sacrificio como subconjuntos o relevos de la lógica del don.”⁵⁹ Pareciera que las discusiones teóricas se vuelven un vicio cuando se trata de ponderar un objeto de estudio sobre otro, en este caso la importancia de estos estudios no radica en el hecho de saber que es primero, el don o el deseo mimético, sino más bien en rescatar los planteamientos sobre el tema de la diferencia y la violencia que con ambos autores se presentan de manera significativa. Está claro que los acuerdos o desacuerdos que cada quien plantea respecto a cualquier teoría, están condicionados por la propia formación y por los intereses de quién las retoma. Es así como también es cuestionable que Godbout reduzca a la violencia definiéndola como el “estado negativo” de la sociedad, tal y como se muestra en la siguiente cita en la que el autor menciona: “[...] que el don es una forma de intercambio alternativo a la violencia, que podemos concebir la violencia como el estado negativo de un sistema social que sería la consecuencia de la irrupción del don”.⁶⁰

De esta forma, quedan claras las distancias que hay entre los planteamientos de ambos autores, pues mientras Godbout ve a la violencia como negativa y opuesta al don, que resulta “el estado positivo” de la sociedad; Girard construye sus planteamientos a partir de concebir a la violencia como creadora, fundadora y necesaria para la conservación de las sociedades, es decir, que destruye un orden para instaurar otro.

Son precisamente este tipo de discusiones, las que hacen que temas como el juego, el don y la violencia sean parte integral de este estudio, pues constituyen algunas de las actividades que, como menciona Duvignaud:

⁵⁹ *Ibidem*, p.165.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 269.

[...] revelan el exceso de dinamismo o de vitalidad por el cual el hombre se distingue del animal: el simbolismo, el juego, el trance, la risa... y sobre todo el don. El don que, desprovisto de nuestras ideas de negocio o de comercio, es exactamente el “sacrificio inútil”, la apuesta a lo imposible, el porvenir: el don de *nada*. La mejor parte del hombre.⁶¹

A partir de esta cita se muestra la postura que Jean Duvignaud tiene para con el tema del don y el juego. En sus diversos estudios, el autor trata de rescatar eso que él llama “el lenguaje perdido”, es decir, que bajo las ideas de comercio, utilidad y producción, se encuentra el lenguaje que no dice, aquel que requiere de lo dicho implícitamente. Y es precisamente así como se establecen los lazos sociales, pues la formación de éstos obedece a reglas que no percibimos.

En el apartado anterior, en el que se abordan las características del juego, se plantearon las siguientes preguntas en las que se cuestiona al autor sobre el significado del sacrificio inútil: ¿A qué se refiere el autor cuando habla de las actividades inútiles? ¿Qué es esa “nada” que se vuelve el eje primordial de sus estudios? ¿En qué radica la inutilidad de cualquier juego para Duvignaud? Al respecto, habría que cuestionarle al autor el que nombre a su objeto de estudio (actividades lúdicas) con un prefijo que refiera a lo que critica, es decir, que las actividades “inútiles” no dejen de aludir a las “útiles”, teniendo en cuenta que el prefijo *in* indica negación, lo que equivale a decir que ambos corresponden a una misma categoría en la que rige la misma lógica.

Sin embargo hay muchos aspectos necesarios para responder esas preguntas y para comprender la gratuidad del juego a partir del don. Ambos son considerados inútiles debido a que son actividades “anticrecimiento”, en ninguno está la idea de acumular, al contrario, en ellos como en la fiesta, el exceso es una de sus características. Godbout señala que producir excluye al don, y lo mismo sucede con el juego.

El concepto de gratuidad tiene varios significados, y aunque en general también se liga con los conceptos mercantiles, J. Godbout en *El espíritu del don*, denuncia que en el “lenguaje mercantil” de las sociedades modernas, cualquier palabra es reducida a un solo significado que generaliza la polivalencia de los términos, esto es, que las palabras refieren a las cosas y a los vínculos con ellas,

⁶¹ Duvignaud, Jean, *El sacrificio... Op. Cit.*, pp. 7-8.

más que a las relaciones entre las personas. Así, por ejemplo, se explicó anteriormente que la noción de juego no debe reducirse a un objeto, sino a la acción. Algo similar pasa con el término “gratuidad”, que adquiere diversos significados según la situación en la que se maneje. Sin embargo, en los últimos tiempos, la noción de “gratuidad” en nuestras sociedades, ha adquirido una equivalencia entre sus múltiples significados, hecho que descontextualiza y limita el sentido que en cada ocasión éste pudiera denotar. De esta forma, Godbout hace un esbozo sobre los sentidos de la noción de gratuidad, mencionando que:

En el marco mercantil, «gratis» significa el hecho de obtener algo por nada, sin costo. Gratuito significa aquí sin valor de intercambio. Gratuito se aplica también a algo que se hace «gratuitamente», como la envoltura de regalos, por ejemplo. Gratuito significa entonces sin valor de uso. Gratuito significa también sin racionalidad, como en «afirmar algo gratuitamente», sin fundamento, sin prueba. Para el donante, gratuito significa también libre, sin obligación, sin exigencia de reciprocidad; en el sentido más impugnado y que ha sido interpretado como «mentira social». Por último, gratuito conserva un toque de gracia, de gracioso, que hace surgir de ningún lado algo inesperado, generoso, que se vincula con el nacimiento, el engendramiento⁶².

El autor destaca el último sentido al que considera que sale del sistema utilitarista que rige en todas las demás acepciones. Es de esta manera que se comprende el sentido que autores como Duvignaud, Bataille y Caillois le adjudican a las actividades lúdicas, considerándolas gratuitas. Así, el juego es una actividad gratuita porque no produce, sino crea a partir de la espontaneidad, de la fantasía y de la imaginación. Para Godbout “el don es gratuito [...] en el sentido de que lo que circula no corresponde a las reglas de la equivalencia mercantil.”⁶³ El juego como el don, son gratuitos debido a que en el momento en que se realizan no son resultado de algún cálculo, sino con el carácter de espontáneos que ellos implican. Se vinculan también:

[...] con la ausencia de cálculo, con el arrebatado espontáneo, con el impulso, con la “locura”, con el afecto, con lo primario, lo salvaje, lo femenino, lo natural, lo pulsional. En este sentido, el don [...] caracteriza a los salvajes que

⁶² Godbout, Jacques, *Op. Cit.*, p.225.

⁶³ *Ibidem*, p. 234.

pasarían del don a la violencia, sin estado intermedio, siendo estos dos estados cercanos a las pulsiones espontáneas animales...⁶⁴

Así, en esta cita se señala una de las características que hacen del juego y del don actividades similares, debido a que diferencian al hombre de los animales, pues en estos últimos no hay juego espontáneo, no hay don, ni tampoco violencia. Pero con esto no se debe entender que el juego sea don o violencia, aunque si puede existir el juego en el don y/o violencia en el juego.

Y es que elementos como el don y el juego abren al hombre a lo que Bataille llama el más allá de la utilidad, esto es, que dan cuenta del lazo social y de la existencia del gasto improductivo como función social, un ejemplo estudiado por este autor y precedido por Mauss, es el *potlatch*, juego en donde el principio es el don que circula según reglas: “el juego es devolver –en el siguiente *potlatch*– más de lo que se había recibido, humillar a un rival mediante una ostentación fastuosa, mediante una generosidad insuperable. No se trata de enriquecerse, sino de engrandecer su honor, su prestigio y la nobleza de su casa a fuerza de dones.”⁶⁵ De ahí que el tema de la competencia tome relevancia como principio del lazo social cuando se habla de don y por supuesto de juego y violencia; al respecto Bataille señala que:

[...] un hombre sólo puede serlo plenamente cuando otros, sus semejantes, lo reconocen como tal. Pero ese “reconocimiento” la mayoría de las veces se da a través de la competencia. Nuestra voluntad de sobresalir, que se ejercita en el juego, ha hecho de cada forma de juego el principio de una competencia. El juego por excelencia es destrucción o don soberano, pero todo uso *improductivo* que hagamos de nuestros recursos, que los dilapide, los *destruya* sin otro fin que la aprobación, brinda la ocasión para que los rivales den con empeño pruebas de *superioridad*.⁶⁶

De esta forma, tanto el juego como la violencia se muestran como desordenes limitados, es decir, son formas de gastar energía y que utilizan las reglas como una forma de limitar lo que por naturaleza del hombre es muy difícil de contener. El juego inútil es así tolerado cuando sirve: cuando es útil, por ejemplo en la escuela primaria, donde la interacción y encuadre de reglas institucionalizadas

⁶⁴ *Ibidem*, p. 233.

⁶⁵ Bataille, Georges, *La felicidad, el erotismo y la literatura*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2008, p. 193.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 195.

deja espacio para la actividad lúdica aunque sólo sea como acción recreativa. De ahí que en los siguientes apartados se establezca el juego como socializador y sublimador de violencia.

CAPÍTULO II

INTERACCIÓN Y DINÁMICA INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

[...] el hombre es hombre solamente y en cuanto que vive en sociedad.

Émile Durkheim

2.1 El derrumbe de los ideales de la educación

No existe ningún pueblo en el que no exista cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación tiene que inculcar a todos los niños indistintamente...

Émile Durkheim

Uno de los principales ideales y valores de la institución escolar es la igualdad. En la escuela parece no haber lugar para las diferencias, se espera que todos los niños se comporten igual y actúen conforme al ideal institucional. Sin embargo, en sus estudios René Girard encuentra en el tema de la diferencia uno de los conceptos más importantes para su teoría sobre la violencia. En *El chivo expiatorio*, el autor apunta que “allí donde falta la diferencia, amenaza la violencia”.⁶⁷

En el seno de cualquier cultura, cada individuo se siente «diferente» de los demás y concibe las «diferencias» como legítimas y necesarias [...]. En cada individuo hay una tendencia a sentirse «más diferente» de los otros, que los demás, y, paralelamente, en cada cultura, una tendencia a imaginarse a sí misma no sólo como diferente de las demás sino como la más diferente de todas, porque cada cultura mantiene en los individuos que la componen este sentimiento de «diferencia».⁶⁸

Las preguntas surgen cuando encontramos que el ideal de la institución escolar, y por lo general de las instituciones, es homogenizar a sus alumnos uniformándolos, es esa búsqueda por la justicia y la igualdad. Es claro que no se pretende hablar de una educación ideal, debido a que ésta ha variado a través de los tiempos y de los lugares, tratar de establecerla, es creer que esos postulados son válidos y perfectos para la humanidad. Por ello se le nombra aquí, ideal de la educación –

⁶⁷ Girard, René, *El chivo... Op. Cit.*, p. 64.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 32.

acotando a la *educación como socialización*, es decir, ésta tiene lugar más allá de un edificio escolar, está en la familia, en cualquier otra institución, en la calle, en la vida cotidiana— en el sentido de que toda sociedad tiene un ideal del hombre, al respecto Durkheim menciona que:

[...] cada sociedad se forma un ideal del hombre, de qué es lo que tiene que ser tanto desde el punto de vista intelectual como desde el físico y moral; que este ideal en cierta medida es el mismo para todos los ciudadanos. [...] Este ideal, que es al mismo tiempo uno y diverso, es el que constituye el polo de la educación. Así pues, ésta tiene como función suscitar en el niño: 1. cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben de estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2. ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular considera igualmente que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyen. De esta manera, es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular quienes determinan este ideal que la educación tiene que realizar.⁶⁹

Lo cierto es que la homogeneidad es un ideal que como tal, debe estar presente en la institución escolar ya que permite a sus miembros, en este caso a los alumnos, profesores y autoridades, reforzar y perpetuar las semejanzas que demanda la sociedad. Pero al mismo tiempo también encontramos que dentro de un salón de clases siempre se quiere destacar, en el aula lo que predomina es la competencia, esa búsqueda por atraer la atención del “líder”, del maestro⁷⁰. Y es que no podría ser de otra manera, pues si se cumpliera el ideal de igualdad quizá no serían posibles las instituciones ni, por lo tanto, la sociedad. Ejemplo de ello, lo menciona una maestra cuando se le pregunta sobre los conflictos que se dan con mayor frecuencia en la escuela primaria, en la entrevista, la profesora deja ver la importancia del respeto y la ley:

Entrevistador: *¿cuáles son los conflictos que más suceden entre los alumnos y en dónde se presentan éstos?*

Profesora: *En los juegos. Pues por el poder. El ganador y el perdedor, o cuando no se establecen bien las reglas del juego. Aquí en el salón no. Sí hay competencia, pero aceptan y no se pelean, porque se respetan.*⁷¹

⁶⁹ Durkheim, Émile, *Educación como socialización*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976, p. 97.

⁷⁰ Los liderazgos dentro del aula de clases se presentan también por parte de los mismos alumnos para con el grupo, estos pueden tener diversas formas: la de el dominante y juguetón, la del rebelde o el ausente.

⁷¹ *Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.*

En este párrafo se muestra cómo la profesora detecta ciertos rasgos de poder en los juegos fuera del salón de clases, mientras que al interior marca la pérdida a manera de límite y determinación final, es decir, es la imposición de una ley frente a cualquier pelea que pudiera desatarse.

Además del tema de la diferencia entre “ganadores” y “perdedores” como posibilidad de clasificación, en este comentario encontramos el discurso paradójico de la institución en palabras de la maestra. Ya que se reconoce el tema de la competencia o de la búsqueda de diferenciarse uno de otro, pero también se subraya que la maestra representa la ley en el salón de clases, y por eso para ella se pueden pelear, pero en el salón no, porque ahí, ante ella, se respetan. Lo que podemos leer en ese enunciado es que los niños pueden pelear en otro lado, pero en el salón de clases respetan a la autoridad.

En la escuela el cuerpo adquiere protagonismo, pues es a él al que se pretende disciplinar, al que se busca educar. El cuerpo siempre encuentra la manera de decir, de expresarse gracias a los gestos, las risas, los movimientos. Y es precisamente por su relevancia que en las instituciones se le niega:

El alumno ideal, dice con ironía André Lapierre, se compone sólo de ojos dirigidos atentamente a ver lo que le enseñan, orejas para oír lo que le dicen, boca para responder cuando le preguntan y una mano –preferiblemente la derecha– para escribir y pedir permiso para hablar. El resto del cuerpo debe anularse porque desea moverse, agitarse y expresarse. A este respecto, resulta sorprendente la capacidad de recuperación del cuerpo y del juego que tienen los niños. Es inmediata. Salen de las aulas, en las que su cuerpo ha sido negado, donde sólo han realizado circunspectas operaciones intelectuales, niños mutilados, niños-cabeza, y se ponen a jugar con todo su ser en plenitud, todos los sentidos alerta y con algarabía en la que liberan parte de la tensión acumulada.⁷²

⁷² Tejerina, Isabel, *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, México, Siglo XXI, 2001, p. 105.

2.2 La interacción en la escuela primaria

Mientras interactúan, las personas interpretan constantemente las indicaciones de los demás, conformando así su comportamiento. [...] la interacción social es un proceso continuo, que implica a unas personas que definen y otorgan significados, crean y recrean sus acciones, calibrando cómo servirán mejor a sus propósitos, comparándolas y contrastándolas con las de otros, puliéndolas si es necesario, y planificando estrategias.

Peter Woods

En toda institución, incluyendo la escolar, existe un orden social predeterminado por la función y encargo para la cual se ha creado. De esta forma, el orden social se instaura en el momento en que diversas personas se integran en cierto tiempo y espacio para contribuir, conscientes o no, al funcionamiento de la institución. La escuela no es la excepción, en ella se reproducen y desarrollan formas de ver y representar la realidad social de acuerdo a la configuración para la que fue pensada, aunque muchas veces esa configuración quede sólo en el ideal y en el pensamiento, es gracias a él y a la creencia que los alumnos, profesores, padres, autoridades y la sociedad en general tienen en dicha creencia, que la institución opera, en otras palabras, estas idealizaciones le proporcionan un orden a la escuela que tiende a ser sustentado por las diferencias e identificaciones que se forman entre sus miembros. De este modo las relaciones que constituyen la realidad se comprenden a partir de las características y dinámicas que se establecen por medio de intercambios dentro del edificio escolar. Sin embargo, el orden escolar no garantiza que dentro de la escuela todo se reproduzca conforme a lo que se “debe”, es decir, lo instituido, a lo marcado por las reglas; ya que quienes forman parte de ella, buscan los medios para resistir, pues muchas veces la escuela primaria no es un lugar al que se acuda por gusto o por propia iniciativa, en la mayoría de los casos, se asiste a ella por obligación, por mandato ya que a nadie se le pregunta si quiere o no ir a la escuela. Es por eso que los alumnos encuentran formas de establecer relaciones y realizar acciones que les permitan hacer de ese lugar algo propio, algo distinto a lo que “el orden” les impone. Es así como lo instituido por la naturaleza misma de la institución y lo instituyente generado por los alumnos y maestros, contribuyen a la interiorización y con ello a

la identificación de los individuos con *su* escuela. En la siguiente cita Mead explica cómo son posibles las relaciones y acciones recíprocas en una sociedad:

[...] los complejos procesos y actividades cooperativos y funciones institucionales de la sociedad humana organizada son, también, posibles sólo en la medida en que cada uno de los individuos involucrados en ellos o pertenecientes a esa sociedad puedan adoptar las actitudes generales de todos esos otros individuos con referencia a esos procesos y actividades y funciones institucionales, y al todo social de relaciones e interacciones experienciales de ese modo constituidas –y pueden dirigir su conducta de acuerdo con ello.⁷³

Por tanto, tenemos que la institución escolar reproduce su orden cuando los individuos que la conforman sienten como propios los comportamientos, acciones y relaciones que los identifican como parte de esa escuela, es decir, reconoce el orden de la institución escolar. Es por eso que en la escuela, la educación va más allá de la transmisión de información y datos, la educación es también la incorporación de símbolos y pautas de comportamiento que complementan y muchas veces contradicen lo aprehendido en otras instituciones como la familia y el barrio. Las instituciones son lugares de interacción, ya que sin ella éstas no serían posibles, es así que la interacción no debe entenderse como un sistema de acción y reacción, sino como un sistema transaccional. Así, para la pregunta sociológica ¿cómo es posible la sociedad?, Georg Simmel plantea una respuesta en la que la acción recíproca es el punto central –nuevamente el tema del *Don* toma protagonismo en el pensamiento sociológico. En el mismo sentido, aquí se plantea la interrogante ¿cómo se lleva a cabo la acción recíproca en la escuela?, esto, partiendo del principio Goffmaniano según el cual se debe entender a la interacción dentro de un orden social, pero un orden no entendido como una escena armoniosa, sino “como un orden que permite librar una guerra fría”⁷⁴; de esta manera, para Goffman el orden de lo social es el orden de la interacción. Al respecto Isaac Joseph menciona que “el proceso de socialización es entonces la

⁷³ Mead, George, *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 185.

⁷⁴ Goffman, Erving, citado por Winkin, Yves, “Erving Goffman: retrato del sociólogo joven”, en: Goffman, Erving, *Los momentos y sus hombres*, España, Paidós, 1991, p. 59.

internalización de ese orden, la codificación y control de las conductas que hace posible su integración al sistema”⁷⁵.

La interacción se sustenta entonces sobre diversas construcciones y definiciones de la realidad, o debería decir de las realidades dadas a partir de las situaciones que se forman y que muchas veces llevan a una ruptura del orden social. La forma de elaborar la definición de cada situación es el medio por el cual orientamos nuestra conducta, es decir, saber cómo interactuamos y cómo percibimos los vínculos que establecemos con los demás. Al respecto Peter Woods ejemplifica con la siguiente situación:

Hay muchas actividades que son simbólicas, y que implican construcciones e interpretaciones tanto dentro de la misma persona como entre ella y los demás. Por ejemplo, en el caso de la mala conducta infantil, si él o la docente pone cara de severidad, se aproxima al niño o la niña o saca el libro de faltas y lo coloca sobre la mesa, ésta es una acción simbólica. Se trata de acciones que expresan un significado que el otro puede interpretar a partir de su experiencia; en este caso el mensaje sería: «Sé, gracias a mi experiencia pasada, y después de observar y escuchar a otras personas, que el libro de las faltas sirve para apuntar los nombres de los alumnos que se han portado mal, para que luego los castiguen. Ya que el maestro me ha mirado y ha dejado cuidadosamente el libro sobre la mesa, probablemente intente avisarme de cuáles serán las consecuencias de mis acciones presentes».⁷⁶

Así, la interacción social no es un simple proceso de acción-reacción, sino una elaboración en la intervienen factores tanto internos como externos de los individuos que participan en ella. Socializar implica la capacidad de los individuos de responder a las acciones, gestos y actitudes que se presenten en determinada situación: “De este modo, el docente sabe, gracias a sus experiencias anteriores, que las consecuencias de una acción coinciden con las que tiene en mente el alumno; lo que es más, cada uno de los dos sabe que el otro concede ese mismo significado a la acción.”⁷⁷

El grupo es un ejemplo de la integración e internalización de los comportamientos y conductas por parte de los integrantes del mismo. Vivir en una

⁷⁵ Joseph, Isaac, *Erving Goffman y la microsociología*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 28.

⁷⁶ Woods, Peter, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 49-50.

Desde la etnografía, Woods observa lo que Gregory Bateson llama metalenguaje.

⁷⁷ *Ídem*.

escuela implica aprender a vivir en grupo, ya que la mayor parte de las cosas que se hacen ahí dentro, se hacen en colaboración con otros, o al menos en su presencia, por lo que este hecho tiene una particular importancia en la vida del alumno.

En la escuela se presenta competencia entre grupos –por lo general del mismo grado– en donde los maestros exaltan las virtudes de sus alumnos, lo que muchas veces resulta más un propósito anhelado que una realidad. Esto se presentó con frecuencia durante las entrevistas realizadas en la escuela primaria, cuando se cuestionaba a los profesores acerca de los conflictos que tenían lugar en su grupo, un ejemplo se muestra a continuación en donde una maestra describe la situación de su grupo:

*[...] aquí en el grupo, se ha fomentado la unión del grupo; la diferencia entre el que más tiene y el que menos tiene no se nota, no se ubican las diferencias porque nosotros trabajamos como un grupo. [...] ellos cuidan a sus compañeritas y eso sí, son unas fieras con los que quieran meterse en su equipo que es el 4º “A”.*⁷⁸

Un grupo es una organización social en la que los elementos son individuos que se perciben como miembros y perciben la organización como una entidad colectiva distinta, separada de las relaciones particulares que mantienen entre ellos. El apoyo moral que los miembros obtienen de su identificación con el grupo va a la par con un sentimiento de hostilidad respecto de los no miembros.⁷⁹

De esta manera, la interacción dentro de los grupos en la escuela primaria es esencial en el proceso de socialización de los niños debido a la importancia que “los otros” tienen en su cotidianeidad. La apropiación e identificación de cada uno de los integrantes –alumnos y maestro– con el grupo es consecuencia de la acción recíproca que se establece a través de las relaciones en el salón de clases. Es decir, en el aula siempre estamos en presencia de relaciones ya sea entre pares o jerárquicas, pero en las que está presente la reciprocidad no importando los estatus, ya que las acciones recíprocas no implican ningún tipo de simetría entre los actores y lo mismo podemos ver estas acciones entre iguales, como también podemos presenciar reciprocidad de las interacciones entre el profesor y

⁷⁸ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

⁷⁹ Citado en: Joseph, Isaac, *Op. Cit.*, p. 83.

sus alumnos; de hecho, esa relación de complementariedad implica la reciprocidad de los participantes. Aquí se utilizan dos categorías de relaciones en la escuela primaria: las que se establecen entre pares y las jerárquicas, de acuerdo con la posición que ocupan dentro de la institución.

2.3 Relaciones entre pares

Las relaciones entre pares se caracterizan por estar basadas en una supuesta igualdad, es decir, que socialmente se establece una clasificación de roles según la posición que se ocupe en la institución. Sin embargo, en dichas relaciones donde se establecen vínculos con personas que se encuentran en parecidas situaciones institucionales, la competencia juega un papel primordial. Institucionalmente la idea de igualdad está implementada, de ahí los uniformes; pero la búsqueda por “ser el mejor” lleva a que los salones de clase se conviertan en lugares agonales en donde se busca ganar. Así por ejemplo, muchas veces en los juegos que los maestros incorporan a las clases, la meta no es el conocimiento sino la memorización y la competencia. En la escuela primaria se presencia la siguiente situación:

El tema de hoy son los trabalenguas: La maestra introduce la lección asegurando que este es un juego divertido y pregunta si ya lo han jugado. La instrucción es: “a ver quién puede...”. El premio: un punto extra para la evaluación. Primero la maestra lee el trabalenguas y los alumnos la siguen repitiéndolo. Ahora es el turno de que los alumnos lo digan individualmente. Pero a pesar de que todos tratan de repetirlo en voz baja; sólo son cuatro o cinco los niños que lo hacen frente al grupo [...] después de tres trabalenguas y varios intentos por repetirlo correctamente, el tema de hoy de la materia de español terminó...⁸⁰

Esta experiencia puede servir como ejemplo para cuestionar qué es un juego para los maestros, por qué no aprovechar para fomentar la creatividad y la imaginación de los niños, por qué y para qué los trabalenguas que, como muchos otros temas son parte de los libros de texto de primaria. Sin embargo, al no ser ese el propósito del presente, se toma como analizador el tema de la competencia. Al

⁸⁰ Notas del diario de campo

respecto, Bataille sostiene que “un juego en esencia ofrece una posibilidad de sobresalir, y como tal, siempre puede dar lugar a una competencia”⁸¹, así, ésta se presenta en la escuela a partir de la interacción que se da entre pares, ya sea a través del juego, en el salón de clases, entre otros.

En las relaciones entre iguales, la lucha por diferenciarse de los demás cobra mucha más relevancia, pues al estar en situaciones similares, las personas buscan los medios con los cuales sobresalir para no ser igual al otro. En cambio, en las relaciones jerárquicas, los roles de cada uno de los integrantes que participa en este vínculo están determinados, en el caso de la escuela por ejemplo, el alumno se sabe alumno de la misma manera que reconoce y refuerza el papel del profesor, pues está claro que sin alumnos no hay posibilidad de maestros y viceversa. Enseguida, a partir de lo observado en la escuela primaria, se desarrollan dos tipos de relaciones entre pares muy comunes en el interior de una institución escolar: la relación alumno-alumno y la de maestro-maestro.

2.3.1 *Relación alumno-alumno*

Es fundamental concebir a la escuela primaria como uno de los primeros lugares en donde los niños conviven más tiempo con sus pares que con personas mayores. Es el momento en el que se propicia el establecimiento de vínculos con “otros” que presentan condiciones institucionales similares, es decir, que en la escuela, a diferencia de la familia, el niño se encuentra en una situación en la que se relaciona con otros que están –como él– bajo las ordenes de alguien que no es parte de su familia: el maestro o directivos.

Los diferentes espacios de la institución abarcan situaciones en las que los niños conviven entre sí, sin embargo el aula de clases es el lugar donde el niño pasa la mayor parte del tiempo dentro de la escuela, y este lugar es un ejemplo de la socialización, pues en él se da paso a la manifestación de relaciones y vínculos del niño con otros niños. Definir este tipo de relaciones entre pares, implica

⁸¹ Bataille, Georges, *La felicidad, el erotismo...* Op. Cit., p.197.

regresar al tema de la diferencia, recordando lo mencionado por Girard, según el cual, *ahí donde falta de diferencia, amenaza la violencia*. Y es que aunque lo simétrico alude a lo que es igual, en este caso se clasifica con ese título para corresponder con la designación de la institución, en la que la consigna de igualdad no disimula la búsqueda de la diferenciación del resto.

La mayoría de las veces las etiquetas y los estereotipos que se presentan en cualquier grupo social, están dados por los otros, el grupo dota al individuo de una serie de características que le permitan diferenciarse, por ejemplo, en un salón de clases es muy común encontrar los roles del “aplicado”, del “rebelde”, del consentido del profesor, entre muchos otros; asimismo, los apodosos son etiquetas que particularizan a quien lo porta y a quien frecuentemente se lo acuñan, *el gordo, el chiquis, el huicho, el emo y la china*, son algunos de los sobrenombres que se encontraron en la escuela primaria. Los estudiantes establecen vínculos en donde los apodosos refieren al individuo y su relación con el grupo, más que su propio nombre, aún y a pesar de que las autoridades y los maestros constantemente exijan llamar a sus compañeros por su nombre.⁸² El dirigirse a los compañeros refiriéndose a su apodo o sobrenombre es muy común no sólo en la escuela primaria, sino en prácticamente todos los lugares donde se reúnan personas, aunado a esto, el uso del término *guey*, ha tomado gran relevancia cuando se establecen relaciones entre pares, esto debido a la frecuencia del término, el cual se sitúa a la par de los apodosos. Esta palabra es tan común en casi cualquier conversación tanto de alumnos como de alumnas en la escuela primaria, que cada vez más funciona como muletilla. A diferencia de los apodosos, el uso de la palabra *guey* no alude a género alguno, y además implica una relación de paridad, pues nunca se escuchará a un alumno dirigirse al profesor como *guey*; hay que precisar que esto sucede en la situación en donde ambos están presentes, sin embargo es muy frecuente que en las conversaciones entre los

⁸² Al respecto la directora menciona lo siguiente: “algo que no hemos podido erradicar es el asunto de los apodosos, el asunto de las críticas por el físico. Muchos tienen apodosos, lo que yo trato con los maestros es primero que el maestro no repita el apodo, por ejemplo si al niño le dicen el chiquilín o le dicen como sea y el maestro se refiere a él con el mismo apodo aumenta esa situación, tratar de que en los grupos los maestros eliminen los apodosos, que hagan que los alumnos se refieran a sus compañeros por su nombre; y no por su condición social o su condición X.” (*Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria*)

escolares, sí se refiera al maestro como *guey*. Este constituye un ejemplo en el que la autoridad y la diferencia de roles es sostenida por alumno y maestro dentro de una situación específica; en su presencia, el profesor jamás permitiría que un alumno le dijera *guey*, y esta “regla” es algo que ninguno de los dos necesita decir, en su papel, está establecido socialmente lo que ambos pueden o no hacer, ellos saben lo que la institución permite, lo que tolera y lo que castiga.

En el salón de clases se proyecta la idea de *un grupo*, *una* unidad, pero en el interior, en la vida cotidiana de ese grupo, se da lugar a competencias y conflictos debido a la diversidad de quienes lo conforman, pues aunque ante la institución se les quiera hacer pasar como iguales, las circunstancias y los intereses de cada uno varía. Al respecto McLaren asegura que:

La cultura del salón de clase no se manifiesta a sí misma como una unidad prístina o como entidad incorpórea, homogénea, sino más bien como discontinua, sombría y propiciadora de competencia y conflicto; es una colectividad compuesta por “concursos” entre ideologías y disyunciones entre condiciones de clase, culturales y simbólicas.⁸³

Los trabajos en equipo son situaciones en las que se propician las relaciones entre pares dentro del salón de clases, ahí, los niños aprenden a relacionarse con otros estableciendo entre todas las actividades y el papel que cada uno de los integrantes va a aportar para un objetivo común. Es un momento donde la autoridad de los adultos se borra y por tanto se establecen los liderazgos y con ello los conflictos y las competencias entre alumnos.

2.3.2 Relación maestro-maestro

Las relaciones que los maestros establecen en la escuela, no varían mucho a las establecidas por los alumnos, en ellas se puede ver que la mayoría forma sus grupos de amistades entre los propios maestros, a la hora del recreo es común ver a algunos maestros reunidos para comer en un lugar especial, pero no por ello apartado del resto de la comunidad escolar; hay también quienes prefieren

⁸³ McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI, 2007, p. 26.

interactuar con los alumnos, otros más se quedan en sus salones revisando los pendientes o desayunando ahí.

En la escuela Emiliano Zapata lo mismo se encuentran pedagogos, maestros normalistas o sociólogos, la formación profesional de profesores diversifica las posturas y las relaciones que allí se entablan.

En este centro escolar, todos los viernes se acostumbra realizar la junta de maestros en donde la planta docente y las autoridades directivas plantean sus problemas con los alumnos y además se toman las decisiones en lo que respecta a los festivales y celebraciones que se realizarían en fechas próximas, por ejemplo el festival del día del niño, del día de las madres, de fin de cursos, etcétera. En tales reuniones eran evidentes las posiciones que los maestros tomaban con respecto a las decisiones de las autoridades, es decir, quienes las apoyaban y quienes se sentían distantes a ellas, también se encontraba a los indiferentes.

Debido a las bases políticas de esta institución, las relaciones entre los profesores son particulares, pues a diferencia de la mayoría de las escuelas públicas, quienes pertenecen a esta escuela “deben” asistir a reuniones y marchas convocadas por la organización a la que pertenecen: la UPREZ (Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata). Es claro que no todos los maestros simpatizan con esa idea y por lo tanto varios no acuden a dichas manifestaciones. Esta es una variante de las formas en que los docentes se relacionan, en este caso, fuera del centro escolar.

Al respecto, en entrevista se cuestionó a los profesores sobre su opinión en lo que se refiere al proyecto de la UPREZ del que forma parte la escuela, a continuación se presentan dos fragmentos en los que se muestra la posición de dos profesores sobre el tema:

Entrevistador: *Nos podría platicar sobre las diferencias que hay entre esta escuela, por la organización a la que pertenece, y otras que no pertenecen a esta organización.*

Profesor: *pues las únicas diferencias es que hay que ir a marchas, a mítines, a juntas, por ejemplo estatales, municipales, pero de ahí en fuera yo no veo otra diferencia.*

Entrevistador: *¿en cuanto a la participación de los padres de familia?*

Profesor: no, de hecho no y por ejemplo pudimos ver el miércoles que se les invitó a la marcha y no asistieron, o sea muchos ni siquiera saben que esta escuela pertenece a una organización.

Entrevistador: ¿cuál es su opinión respecto al proyecto que constituye esta escuela?

Profesor: al principio pensé que había un proyecto no tan ligado a la SEP, sino un proyecto realmente alternativo, como para formar conciencia social y política en los niños. O sea como era de organización, yo me imaginaba que a los niños se les forma conciencia política, social, en otro sentido, crítica, pero realmente no, y pues la prueba es que llevamos los libros de la SEP, en civismo llevamos del material de la SEP, tenemos que seguir el programa de la SEP, realmente no tiene una propuesta alternativa.⁸⁴

Como se observa, este fragmento de entrevista muestra el posicionamiento de un profesor con respecto al proyecto de la UPREZ, representado en esa escuela por la directora. No se puede decir que él esté en contra del proyecto ya que deja ver su interés y simpatía por los supuestos principios de la UPREZ, al tiempo que reconoce que la escuela primaria realmente no tiene un proyecto alternativo o distinto al de las demás escuelas públicas. Pero no todos los maestros tenían el mismo sentir en cuanto a dicho proyecto, a continuación se presenta la postura de otro profesor respecto al mismo tema, en la que no sólo se observa que además de creer en el proyecto educativo de la UPREZ sino que se identifica y se siente parte de él:

[...] este del proyecto educativo de la UPREZ como organización, es único, porque este es un proyecto que estamos elaborando a través de foros, estamos puliendo un proyecto educativo alterno, no es que sea mejor que el de la SEP, al contrario, nosotros nos alineamos, sin embargo, queremos crear un proyecto alterno [...]. Este proyecto yo lo quiero comparar con lo pedagógico porque nosotros nos apegamos un poco más a la realidad; somos claros en la enseñanza y nos vamos a lo real; partimos desde la realidad que tienen los niños, lo que están viviendo; nos unimos a sus problemas y tratamos de ayudarlos, canalizarlos. En lo pedagógico yo sí considero que somos un poquito más obedientes en cuanto al proyecto de la UPREZ.⁸⁵

Así, en la escuela se observó que los maestros establecían vínculos más cercanos, por un lado, entre quienes compartían el ideario político de la escuela, ellos se relacionaban también fuera del centro escolar, en las marchas por ejemplo; y por otro entre quienes preferían mantenerse al margen de las acciones políticas de esa institución.

⁸⁴ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

⁸⁵ *Ibíd*

Asimismo, en las relaciones entre los docentes el tema de la edad, el género, la antigüedad en la institución, la formación profesional y las formas en las que se involucraron en la docencia, son rasgos que influyen al momento de saber quiénes son compañeros de trabajo y quienes llevan algo más parecido a la amistad, es decir, relaciones más cordiales en donde los lazos van más allá del edificio escolar.

2.4 Relaciones jerárquicas

Regularmente no acepta que alguien lo mande, aún tratándose de personas mayores.⁸⁶

Profesor de la escuela primaria.

Las relaciones jerárquicas están basadas en la diferencia, en la que hay dos posiciones para quienes participan en ella: uno ocupa la posición superior o primaria y otro la inferior o secundaria. En el caso de la escuela (como en el de la familia: madre e hijo) la relación alumno y maestro está establecida por el contexto social. Al respecto, Watzlawick, menciona que “[...] es inherente a la naturaleza de las relaciones complementarias el que una definición de *self* sólo pueda mantenerse si el otro participante desempeña el rol específico complementario. A fin de cuentas no puede haber un padre sin un hijo.”⁸⁷ Así, en este apartado se muestran las relaciones jerárquicas que se establecen dentro de la escuela, algunas de estas son: maestro-alumno, autoridades directivas-maestros, autoridades directivas- alumnos.

⁸⁶ *Notas del diario de campo.* Esta expresión es tomada de la descripción que un profesor hace acerca de la conducta de su alumno.

⁸⁷ Watzlawick, Paul, Beavin, Janet y Jackson, Don, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 2008, p. 105.

2.4.1 Relación maestro-alumno

Cuando los alumnos hacen lo que el profesor les ordena están, de hecho, abandonando sus propios proyectos para realizar otros. A veces, por supuesto, estos dos tipos de proyectos no son conflictivos pudiendo llegar, en algunos casos, a coincidir. Pero otras veces aquello a lo que se renuncia no se parece nada a lo que el profesor ordena. La falta de semejanza entre los proyectos del alumno y los del profesor puede explicar, en parte, la dificultad que algunos alumnos experimentan en adaptarse a la clase.

Peter Woods

Muchas veces se dice que el maestro es parte de lo que enseña del mismo modo que el alumno es siempre parte de lo que aprende, así ambos se relacionan produciendo nuevas formas de interacción a través de la complementariedad.

La interacción de los alumnos con el profesor se analiza en cuanto a la cercanía o distancia en la que se crean las relaciones. De esta manera es posible establecer dichas distancias desde el lenguaje con el que los unos se dirigen a los otros; aspectos como el volumen, el tono, los gestos y las posturas, son herramientas que se utilizan para marcar las diferencias entre los estatus. Asimismo, el uso del espacio y por tanto del cuerpo, son observables para el estudio de la interacción. Elementos como estos son empleados por los maestros para definir la situación y la posición en la que se encuentran. Por ejemplo, al iniciar las clases, los maestros suelen tomar cierta posición, como quedarse parado frente al aula con la mirada fija y esperando que los alumnos se den cuenta que solicita silencio para poder comenzar, algunos otros borran el pizarrón y comienza escribiendo la fecha, otros más prefieren pasar lista para lograr la atención de los alumnos o más frecuentemente los maestros levantan la voz dirigiéndose a sus alumnos; todo como símbolo de autoridad que avise que la clase va a empezar.

Cada una de las actividades principales en el aula de clases –como el trabajo en equipo, los exámenes, el trabajo individual, la explicación del profesor, la aclaración de dudas, etcétera– se realizan conforme a normas específicas que los alumnos deben entender y obedecer, por ejemplo, levantar la mano para hacer una pregunta, no voltear hacia los lados ni hablar cuando se está realizando un examen o un trabajo individual, entre otros. Esto resulta tan común que el profesor sólo necesita dar una señal para que se cumpla y con ello recuperar el orden:

Anteriormente se le había solicitado a la maestra Sonia un tiempo para realizarle una entrevista, por lo que hoy llegamos a su salón de clases. Después del saludo habitual de los alumnos, la profesora les indicó una actividad de matemáticas para que ellos trabajaran mientras ella conversa con nosotros. Durante la entrevista los niños comienzan a inquietarse y se escuchan murmullos que cada vez son más frecuentes, en respuesta, la maestra hace intervenciones como –Raúl te estoy viendo, ¿ya terminaste?– o –escucho mucho ruido–, siempre con un tono mesurado, pero con el que es capaz de regresar al orden. [...] Casi al finalizar la entrevista, la inquietud de los alumnos es más frecuente, por lo que la maestra solicita pausar la conversación y que se apague la grabadora, esto para intervenir en su grupo y según ella “poner orden”. Los regaños y las amenazas de revisar la actividad son entonces más fuertes y concisas, con ello logra nuevamente el control de la situación [...]”⁸⁸

Foucault menciona que toda acción que realice el individuo en situación de disciplina “[...] debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado.”⁸⁹

McLaren señala que muchas veces el discurso de los maestros es “performativo”, mencionando que “[...] lo performativo constituye un criterio en términos de qué estado de cosas es considerado «correcto» y cuál «equivocado»”⁹⁰.

De esta forma, la educación proporciona los parámetros para la designación de lo correcto y lo incorrecto, lo que a su vez conlleva a la implementación de un sistema de premios y castigos que garantizan el control en la situación escolar. El respeto a la autoridad y a las normas establecidas por la institución van creando la idea de la verdad absoluta, esto haciendo uso reiterado de las sanciones tanto positivas como negativas, al respecto, Goffman menciona que:

La contribución adecuada de los participantes se garantiza o «estimula» por medio de sanciones positivas, o recompensas, y sanciones negativas, o castigos. Estas sanciones aseguran o reiteran inmediatamente la aprobación social expresada, así como bienes de carácter más instrumental. Estas sanciones apoyan y sostienen la definición de reglas sociales que son a la vez prescriptivas y proscriptivas, que estimulan ciertas actividades prohíben otras⁹¹.

⁸⁸ *Notas del diario de campo.*

⁸⁹ Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1991, p. 170.

⁹⁰ McLaren, Peter, *La escuela como...*, p. 123.

⁹¹ Goffman, Erving, “El orden y la interacción”, en: Goffman, Erving, *Los momentos y sus hombres*, España, Paidós, 1991, p. 93.

Así, el uso de premios y castigos sirve para condenar y reforzar conductas, por ejemplo los cuadros de honor, “la fila de los burros”, la privación del recreo, los citatorios para familiares, etcétera. “El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de la corrección”⁹²; es decir, este sistema sirve como calibrador de las conductas de los alumnos, quienes saben que recibirán un premio si se comportan conforme a las normas de la institución, o que por el contrario, serán castigados si cometen acciones que contradigan o no estén consideradas por dicha institución. Así, la idea moral de la dicotomía de lo “bueno” y lo “malo”, se incorpora en los niños.

Es notable que el sistema de premios y castigos establecidos en el ámbito escolar, difiere de un maestro a otro de la misma manera en que lo hacen de un alumno a otro. En este sentido, la forma de tratar a los alumnos, así como los criterios para evaluarlos dependen de la visión del profesor, tal y como lo menciona una maestra de escuela primaria:

Lo que hago por ejemplo, con esa niña que no me trae tareas por cuidar a sus hermanitos, a la hora del examen no sale tan mal, entonces lo que hago con ella es no tomarle en cuenta las tareas, porque sé que sí está faltando, pero aquí trabaja y hace sus cosas, entonces para mi es suficiente con eso porque sé que en su casa no tiene la forma de hacer la tarea aunque quiera, entonces para mi es suficiente con eso; el otro niño pues trato de considerarlo en su nivel porque también es un niño que no está al mismo nivel de conocimientos que los demás y también como ya es más grande sus inquietudes son otras y luego se ve la diferencia de edad [...] trato de ver cómo antes no hacía esto y ahora trata de hacerlo o ya lo hace, trato a ver cómo han cambiado y no tanto compararlos entre ellos porque por ejemplo si comparara a esa niña con otra niña que va súper bien y de diez, siempre trae la tarea, pues no, no podría.

Los criterios de evaluación institucional como se los exámenes periódicos, no constituyen las únicas formas de evaluación, como mostró en el caso anterior, los maestros evalúan según las condiciones que les adjudican a los alumnos. Así, la escuela llega a ser una plataforma donde se disfraza el conocimiento con las buenas notas. Se trata de cumplir con una demanda social en la que no importa cómo, pero hay que pasar al siguiente grado. No se pretende utilizar este espacio para determinar si esto que ocurre es correcto o no, sin embargo es prudente

⁹² Foucault, Michel, *Op. Cit.*, p. 185.

cuestionar ¿qué pasaría si en la escuela toda evaluación se restringiera a un examen? Tal vez la educación por parte de esta institución sería mucho más severa, exigente y selecta, y con ello el mandamiento constitucional que establece a la educación básica como obligatoria tendría menos sentido del que tiene ahora. Con esto queda sustentado que la importancia de la escuela va más allá de la adquisición de conocimientos, la institución escolar es espacio para la socialización de quienes acuden ella, el encargo social para el que está destinada dicha institución constituye una de las bases para la formación del individuo, en ella hay más que normas escritas, la escuela está llena de interacciones en las que las reglas no dichas también se aprenden.

También tenemos otro lado de la evaluación, y es la que el profesor hace de las cualidades personales de sus alumnos y que hace referencia a aspectos como la capacidad intelectual, nivel de motivaciones, su cooperación en el orden de las clases, etcétera. En la escuela Emiliano Zapata, estas cualidades se expresan generalmente en las cartas descriptivas que las autoridades directivas piden a los profesores, y las cuales se titulan: “cartas descriptivas de alumnos con necesidades educativas especiales”. Dichas cartas constituyen un archivo con el que la institución pretende dar seguimiento a sus “alumnos-problema”; en estos expedientes se pueden leer descripciones como la que a continuación se presenta y la cual se retoma textualmente:

Distraído, desidioso, desmemoriado, descuidado, impulsivo y mentiroso, molesta a otros niños y busca pleito, toma objetos que no le pertenecen de sus compañeros, por su estatura y edad que es superior a la de sus compañeros del salón constantemente los amenaza, pues tiene 13 años.⁹³

Como se puede observar, la descripción es breve y concisa, un alumno al que estereotipan como “problema”, lo es porque para los maestros puede provocar un peligro para la estabilidad del grupo. Otro ejemplo de cartas descriptivas se presenta enseguida:

Presenta torpeza motriz, distractibilidad, baja retención de conceptos y dificultad para el cálculo aritmético, no termina a tiempo sus actividades,

⁹³ *Notas del diario de campo.* En el momento en que se realizó esta descripción, el alumno cursaba el 4° grado, en el que la edad de sus compañeros está alrededor de los 9 años.

*presenta desorden y falta de limpieza en sus cuadernos, olvido de los libros y cuadernos según horario de clase, lee con dificultad, no participa, seria, callada, distraída [...]*⁹⁴

La agresividad, la apatía y la distracción son las características que aparecen con mayor frecuencia en las cartas descriptivas. Además, se suelen emplear etiquetas más genéricas como “niño difícil”, “niño problema” o “alumno con necesidades especiales”. Sin embargo, dichas etiquetas suelen ser paradójicas debido a que la reacción para la que estaban destinadas, es decir, para castigar, tratar de eliminar la acción y controlar, muchas veces llega a consolidar dicha conducta llamada “desviada”. Al respecto, Peter Woods menciona un ejemplo, que aunque es hipotético, resulta muy familiar en el ámbito escolar:

1. A una niña, en una clase primaria, le gusta socializar con sus compañeros durante la lección, y a menudo habla con ellos.
2. El docente se da cuenta de que ella no para de hablar e interrumpe la lección.
3. El/la docente disciplina a la niña, recurriendo quizás al sarcasmo. Este sarcasmo hace mella, fomentando sentimientos de venganza y antagonismo, cosas que animan a la niña a incrementar su actitud problemática.
4. Mientras tanto, el docente comenta el caso de la niña con sus colegas, algunos de los cuales confirman que también habían detectado tendencias similares, de modo que colectivamente etiquetan a la niña como «inconformista», y todos ellos la tratan como tal a partir de entonces.
5. La niña responde con un comportamiento más desviado, que se vuelve habitual. Al final, la niña internaliza el rol y actúa según las expectativas de sus maestros; este papel puede verse reforzado por la actitud que tengan hacia ella sus propios compañeros. Se ha convertido en una desviada auténtica.⁹⁵

Esta situación es común en los centros escolares, en donde se refuerza un etiquetamiento hacia algún miembro del grupo. Esta es una variante de la parábola de Thomas según la cual, si los individuos definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias, el acordado “niño problema” sabe que lo es, y se esforzará en demostrarlo.

Por otra parte, las relaciones entre los maestros y alumnos de la escuela Emiliano Zapata varía según los intereses, motivaciones y por el sentido ético con el que se ejerce la docencia, por ello surgen preguntas como: ¿hasta dónde llegan

⁹⁴ *Ibidem*

⁹⁵ Woods, Peter, *Investigar el arte de... Op. Cit.*, p. 65.

las obligaciones de un maestro?, ¿después de meses y hasta años de convivencia diaria, cómo se implican los profesores con sus alumnos? Enseguida se muestra el fragmento de una entrevista donde un docente de la escuela primaria menciona cómo se relaciona con sus alumnos y sus alcances como maestro:

Trato de tener acercamiento con los niños que tienen problema, con los que no tienen problema pues no; no es que no tenga caso pero pues qué podría intercambiar, más bien es acercarme con los que tienen problema, para ver cuál es el origen del problema, o de qué manera puedo yo intervenir si el problema es original de la familia. Yo no me involucro, cómo para ir a verlos a las casas, meterme en asuntos, no! Nada más trato lo académico porque involucrarse en cuestiones que uno no puede resolver, yo pienso que el maestro debe saber hasta dónde puede intervenir y hasta dónde no, yo intervengo en lo académico, a lo mejor luego platicando con los niños o a veces ellos se acercan y me platican cosas, yo lo único que le puedo decir es –pues platica con tu mamá, o debes hacer esto– aconsejarlos, pero yo no, a mi no me parece correcto ir a las casas de los niños a meterme en cosas que no voy a poder resolver.⁹⁶

De este comentario se pueden concluir dos cosas: la primera es que el maestro muestra una postura opuesta a la de los directivos de la escuela, para quienes el involucramiento con los alumnos implica canalizarlos dentro de la escuela, luego citar a los padres y en caso de que no acudan o de sospechas de situaciones de violencia, visitar sus casas con el fin de solucionar los problemas familiares que causan otros problemas en la escuela. La segunda conclusión es que se delimitan las funciones de la escuela distinguiendo lo académico de lo familiar.

2.4.2 Relación director-alumno

Una de las situaciones donde se presencié la interacción de los alumnos con las autoridades directivas, fue cuando estos últimos visitaban alguno de los salones. Los saludos y despedidas son –siguiendo a Goffman– rituales confirmativos, cuyo principio fundamental es el cuidar la imagen del grupo, y como su nombre lo dice, confirmar y hacer saber que las autoridades lo son, están en un nivel superior y por eso “merecen” la atención de los alumnos de ponerse pie y al mismo tiempo

⁹⁶ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

repetir juntos y en el mismo tono la frase “buenos días director (a)”, cuando éste u otro maestro entra al salón de clases. Seguido a esto, el director responde agradeciendo y decretando que se pueden sentar. Después de este pequeño pero clásico ritual de las escuelas, todo sigue el curso que tenía antes.

La actitud de los alumnos hacia los directores se diferencia de la que se tiene hacia los maestros, ya que está no es sólo de respeto, sino que también se presenta un sentimiento de temor para con quien tiene la autoridad máxima en la institución. La simple amenaza que un maestro puede hacer a un niño de llevarlo a la dirección si continúa comportándose “mal”, es un analizador que permite observar los niveles jerárquicos dentro de la institución, que traen como consecuencia el tema de la autoridad, es decir, la capacidad de recibir premios o castigos por parte de quien tiene el poder máximo en el centro escolar. Esta idea la refuerza el hecho de que no todos los alumnos son llamados a la dirección, solo aquellos que se portan “mal”, o en casos especiales, quienes demuestran lo que la institución escolar llama “excelencia académica”. En seguida, un directivo de la escuela narra algunas de estas situaciones:

Pues, normalmente quien aquí se porta mal o tiene conductas agresivas me lo mandan. Y entonces yo trato de usar todas las herramientas que tengo para hablar con ellos, y hay veces que le hablo como si yo me hiciera chiquita, eso es lo que a mí me ha funcionado muy bien. O si no, yo los subo, como si ellos fueran grandes y les hablo como si estuviera hablando con un hombre hecho y derecho, con un adulto. –A ver ¿hiciste tal cosa? las repercusiones son éstas...–; así les hablo como si ellos fueran grandes. –Se acabó la maestra cariñosa, hiciste una grosería grandota como un adulto, pues ahora vas a tener que tratar el asunto como si fueras un adulto–, eso les aterra y normalmente tratan de recomponer, de no estar en esta situación, a veces lloran y se arrepienten de lo que hicieron y demás. Normalmente hago eso a la hora que vienen a hablar conmigo, los trato de subir a mi nivel y eso es muy fuerte para ellos, es muy fuerte y así tratan de corregirse.⁹⁷

Durante la estancia del trabajo de campo en la escuela primaria, la oportunidad de presenciar dos situaciones en las que una de las autoridades directivas tuvo la posición de directora y luego de maestra. Durante la primera etapa se realizaron una serie de entrevistas donde la constante era la idea de un directivo protector parecido a la imagen maternal, en la que la preocupación, pero al mismo tiempo el

⁹⁷ *Ibíd*

entusiasmo por el “bienestar” general e individual de los alumnos de la primaria tenía gran relevancia en el discurso de esta autoridad, un ejemplo es cuando está expresa una de sus metas:

*[...] yo quisiera que esta escuela fuera una de esas escuelas como las del Distrito Federal, donde los niños ahí comen, donde tiene talleres por la tarde y no tiene que estar viendo la televisión ocho horas como a horita, eso es lo que yo quisiera.*⁹⁸

A diferencia de esta primera etapa, durante la segunda, en la que por falta de profesores, la directora tuvo que enfrentar la situación de estar frente a un grupo de la escuela primaria como maestra. Las condiciones eran para ella distintas, para el trabajo de campo constituía un escenario alternativo, la oportunidad de presenciar una transmutación de roles en la que ya no solo se es una autoridad directiva, sino que se es profesor. Así, las peticiones hacia los resultados de la investigación también cambiaron, las demandas pasaron de ser entusiastas peticiones a sociólogos, a solicitar ayuda pedagógica para tratar a “niños con necesidades especiales”. Del mismo modo, los niños cambiaron llamar a la directora ahora como maestra. La interacción de dicha autoridad con cada uno de los que estaban presentes en su aula de clases, se modificó. Entonces ¿cómo entender estos cambios de conducta?, es claro que para poder analizar esto es necesario tener en cuenta el contexto donde las acciones se producen. Peter Woods menciona que: “a) la situación puede afectar a las perspectivas y la conducta; y b) las perspectivas pueden afectar a las situaciones.”⁹⁹ De este modo el autor propone una explicación basada en la diferencia entre dos contextos, es decir entre el que se da dentro de una oficina directiva y el que se desarrolla dentro del aula de clases: [...] los docentes se ven forzados por las necesidades de su trabajo –clases grandes, las presiones de los exámenes, currículos ordenados por otra autoridad– que pueden provocar una profunda transformación de sus puntos de vista, sus actitudes y su comportamiento.¹⁰⁰

⁹⁸ *Ídem*

⁹⁹ Woods, Peter, *Investigar el arte de la... Op. Cit.*, p. 61.

¹⁰⁰ Woods, Peter, *Investigar el arte de la... Op. Cit.*, p. 62.

Las demandas de un trabajo administrativo, donde los encargos institucionales son muy distintos a los de un maestro encargado socialmente de educar, y quien se enfrenta a los problemas de atender a los alumnos en un nivel micro; son situaciones que muestran las necesidades de cada institución y de cada rol dentro de la misma.

2.4.3 Relación director-profesores

De las relaciones entre autoridades directivas y maestros de la escuela, se hizo un acercamiento en el apartado sobre las relaciones maestro-maestro. Las juntas del consejo técnico presidido por la dirección de la escuela, es uno de los momentos donde se establecen vínculos entre estos dos miembros de la institución.

Los directivos de esta escuela no son del todo vistos como jefes, ya que ellos no tienen la facultad para despedir maestros, uno de los acuerdos con la SEP, fue que ellos podían elegir a su planta docente, sin embargo no los pueden destituir, cuestión bien sabida por los maestros de la escuela. A decir de las autoridades, este hecho complica la relación laboral con los profesores:

Dir.: hay un acuerdo en la Secretaría de que –bueno, ustedes van a elegir a los maestros que quieren, no se los imponemos, pero entonces se quedan con ellos–, y eso es muy difícil

Entrevistador: ¿y eso lo saben los maestros?

Dir.: sí, eso lo saben los maestros, entonces es algo muy difícil para uno, porque tengo que exigirles que trabajen pero, de una manera, más bien convenciéndolos, más que imponiéndoles, ordenándoles. Entonces para mí el arma más fuerte son los padres de familia, porque eso sí, si los padres de familia se quejan de un maestro y vienen y levantamos un acta porque golpeó a un niño, ellos saben, o sea, los maestros saben que mientras los padres de familia estén contentos, ellos no van a tener ningún problema, pero si los padres de familia están inconformes, yo voy a apoyar a los padres, ellos lo saben, por lo tanto, no están tan felices conmigo, por eso los padres de familia son mi única herramienta de control de los propios maestros, son mi única herramienta y por lo tanto, la relación con los padres de familia tiene que ser muy buena, tiene que ser de mucho apoyo, porque tener controlados a seis cientos padres de familia es algo muy difícil.¹⁰¹

¹⁰¹ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

Los directivos manifiestan que las relaciones que se establece con los profesores, es meramente profesional, esto debido a que si no es así se pueden generar conflictos entre los mismos maestros, al respecto la directora menciona lo siguiente:

[...] hablan de mi para bien o para mal, me defienden, no me defienden, a veces sí, a veces no, y yo se que se habla, yo soy una persona de la que hablan mucho, pero yo no puedo establecer vínculos amistosos aquí con los maestros porque también se generan competencias, o sea, mi amistad si es muy preciada, pero se generan competencias por ser mis amigos.

[...] yo me siento aquí completamente sola y tengo que tratarlos a ellos como un bloque, o sea, son los maestros y yo, y si alguno trata de acercarse más, yo le pongo límites, y también ha habido quien se trata de pelear conmigo y también le pongo límites, no me involucro de manera personal con nadie.¹⁰²

A pesar de esto, en el interior de la escuela todos saben que hay dos grupos de maestros: por un lado los que forman parte de la planta docente desde la fundación de la escuela, es decir, quienes están ahí antes que la directora y quienes en su mayoría se mantienen distantes a ella; y por otro lado los que fueron invitados por ella a dar clase en ese centro escolar, no es mucho deducir que ellos son quienes comparten más sus ideas, aunque se puede decir que no del todo.

Otra diferencia de grupos y de intereses dentro de la escuela, es la que se da a partir del género de quienes conviven ahí. La directora detalla un poco esta situación en el siguiente fragmento de entrevista:

[...] yo siento más solidaridad, más apoyo de las mujeres que con los varones. En general los maestros no se meten en conflictos, aquí quienes nos metemos en conflictos somos las mujeres.¹⁰³

La constante social de encargar a las mujeres la educación de los niños, se hace presente en el contexto de la escuela. El porcentaje de hombres que imparten clases en la escuela primaria es mínimo relacionado con las mujeres que hacen lo mismo, sin embargo conforme pasa el tiempo, estas distancias se van acortando, por ejemplo en la escuela Emiliano Zapata hay doce maestras mientras que el número de profesores ya es considerable, pues hay seis. Sin embargo, la actitud

¹⁰² *Ibidem*

¹⁰³ *Ídem*

de las mujeres para con los problemas escolares y extraescolares, sigue siendo de mayor participación e interés. Dice la directora que en la escuela las que se meten en problemas son las mujeres, relegando así, la histórica idea de pasividad a los varones.

2.4.4 Relación familia-institución escolar

En nuestros días es común escuchar sobre el declive de las instituciones, y la familia es una de ellas, en consecuencia se dice que cada vez más, la escuela cumple las funciones de la familia: soporte y control de los menores; sin embargo hay que tomar en cuenta que ambas instituciones son de naturalezas distintas y que ninguna debe pretender desempeñar las funciones de la otra, la consecuencia puede resultar el fracaso de ambas.

Las relaciones que se establecen en la institución escolar con la familia, pueden dividirse en dos: la que se establece con la directora y la que se da entre los maestros con los padres de familia. Con la directora por ejemplo, hay vínculos que van más allá de actividad escolar, a ella la buscan no solo en la dirección, que es su lugar de trabajo, sino además la buscan en su casa, fuera del horario escolar, ella lo menciona a continuación:

[...] a mí me vienen a buscar a veces cuando los niños no llegan a su casa, me vienen a buscar para que yo vea qué voy a hacer. O sea ¿por qué? Porque saben que yo tengo un registro de domicilios de los niños, de teléfonos de los niños y sé quién se junta con quién [...] Y entonces yo le hablo a cualquier maestro y le pregunto: –oiga maestro, fíjese que fulanito no ha llegado a su casa, dígame con quién se junta, “ah, se junta con fulano, zutano, mengano. Y yo ya tengo los teléfonos, les hablo a los niños por teléfono y localizamos en cuál casa está, o quién lo vio por última vez.”¹⁰⁴

Los maestros, las autoridades directivas y los padres de familia conviven a partir de juntas que realizan con el fin de hacer compromisos para la educación de los niños. Alguna vez se observó que en esas juntas los padres “evalúan” y revisan el compromiso de los maestros de forma similar a la que estos últimos lo hacen con

¹⁰⁴ *ídem*

los alumnos, en una entrevista la directora narra que se instauró un equipo de trabajo con las sociedad de padres de familia, en que se formaron comisiones encargas de distintas tareas en la escuela:

[...] tenemos una mamá que vigila la puntualidad, eso me ha quitado a mí un peso enorme, porque los maestros ya no llegan tarde, [...] es un espacio que no solamente es de maestros, sino también de las señoras que se involucraron en este trabajo, y hay otras señoras que a su vez organizan a otras y ya tienen toda una red, se ha organizado una comisión de vigilancia de la vialidad, como la entrada es muy pequeña, tienen que dejar a los niños a las orillas de la escuela y ya entran por las escaleras, entonces tenemos comisión de seguridad para vigilar que no se venda droga fuera de la escuela, otra para vigilar que pasen los coches y no atropellen a un niño, que los vendedores ambulantes no obstruyan el paso en fin, hay una comisión de vialidad, de seguridad, comisión de operación mochila.¹⁰⁵

¹⁰⁵ *ídem*

CAPÍTULO III

EL JUEGO COMO SOCIALIZADOR: LA SITUACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

[...] todo lo que es inútil es condenable; el juego, en esencia inútil, debe reducirse a una función menor de esparcimiento, considerada a su vez como favorable a la actividad útil, y por tal motivo también útil.

Georges, Bataille

Cuando referimos a estudios sobre el juego y la escuela, encontramos que el principal enfoque con que se trata dicho tema es el que ve en él la posibilidad de instrumento para el aprendizaje de los niños. Ya desde los griegos se consideraba la importancia del juego como elemento fundamental para la formación del ciudadano. Fue con este ideal de desarrollo y de perfeccionamiento de la persona, que nace uno de los principios de la educación que perdura hasta nuestros días. Así se presentan dos posturas: la primera, que disciplina al cuerpo, lo somete a la racionalidad donde el cuerpo debe disminuirse, en una regla inversamente proporcional: a mayor goce, menor entendimiento racional; la segunda, que afirma que el cuerpo puede aprovecharse como un espacio y tiempo creativo, en donde se despliega un imaginario diverso que bien puede utilizarse cognitivamente.

Muchas veces se considera el juego como herramienta pedagógica que constituye un factor didáctico para encauzar a los niños en su formación intelectual, esto es, a través de actividades “lúdicas” se busca que los alumnos se acerquen a los contenidos de los planes de estudio. Sin embargo, el mundo del juego debería promoverse también para que los niños puedan crear, imaginar y descubrir en un espacio en común, donde el jugar sea espontáneo, por gusto y no se aplique como una regla más dentro del salón de clases, pues si es así, esta actividad deja de ser juego para convertirse en otra cosa: un método de aprendizaje.

Federico Fröebel mencionaba que el juego constituye el grado más alto del desenvolvimiento del niño debido a que es una manifestación espontánea de lo interno:

El *juego* es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo, según la significación propia de la voz juego. El juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida. Es por lo general el modelo y la imagen de la vida del hombre, generalmente considerada, de la vida natural, interna, misteriosa en los hombres y en las cosas: he ahí porqué el juego origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo; el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes.¹⁰⁶

Durante toda nuestra existencia vivimos con los juegos, sin embargo hay una etapa característica donde estas actividades toman mayor relevancia en la formación y constitución del sujeto, por ser el comportamiento que más se realiza, hablamos de la infancia, y a la vez, esta etapa de desarrollo permite visualizar el vínculo que se presenta entre el juego y el sentido de éste en relación a la violencia.

3.1 Aprender las reglas del juego: la escuela como escenario de socialización

[...] ¡y pretenden educar a un niño por la razón! Eso es empezar por el fin, y querer que la obra sea el instrumento. Si los niños escuchasen la razón, no necesitarían que los educaran.

J. Rousseau

La familia es un grupo primordial en la formación del niño, es ahí donde por primera vez conoce la representación de la autoridad, del poder, es el lugar en donde se le enseña lo que debe o no hacer, lo que está prohibido y lo que está permitido, no sólo por medio de palabras, sino por una serie de acciones, gestos o señales que adquieren una significación en cada situación social. Es por eso que en la “práctica” fuera de ese círculo familiar, en la escuela por ejemplo, cada niño

¹⁰⁶ Fröebel, Federico. *La educación del hombre* [Libro en línea]. Traducción Abelardo Núñez. <<http://www.readme.it/libri/Letteratura%20spagnola/La%20educaci%C3%B3n%20del%20hombre.shtml>> [Consulta: 17-8-2009] p. 18.

actúa, juega y proyecta el sentido que interiorizó en los primeros años de vida en la familia.

Comúnmente, se piensa a la escuela como el segundo hogar de los alumnos, sin embargo ahora se le pide que cubra las necesidades no solo educativas, sino además las alimenticias y afectivas, es decir, es una especie de contención social de los problemas y conflictos de la familia y del barrio.

Desde la perspectiva sociológica, Émile Durkheim es uno de los autores que desde esta disciplina abordó el tema de la educación. En sus estudios distingue dos periodos en la infancia: el primero, es el que transcurre casi por completo en la familia o en la escuela maternal, mientras que el segundo, al que Durkheim denomina “periodo de la segunda infancia”, es el que transcurre en la escuela primaria. Y es aquí en donde el niño comienza a ir más allá del círculo familiar al relacionarse con otras personas que le implican autoridad y con otros niños con los que va a compartir gran parte de su tiempo, de su espacio y por tanto de sus experiencias, siendo el juego la forma más común de hacerlo. Durkheim define la educación de la siguiente forma:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado.¹⁰⁷

Cuando el niño juega en la escuela, abre por primera vez un vínculo con el exterior, fuera de su familia. Escuela y familia son dos instituciones que forman parte fundamental en el desarrollo y la constitución del niño, son las que tienen como tarea la socialización del sujeto, con todo lo que implica este proceso y en el que el aprendizaje no es lo único que se transmite, pues en la constitución de la subjetividad de los niños, la introyección de elementos como la ley, las miradas, los gestos y las formas de percibir y sentir el mundo, son necesarios para que éstos sepan leer el contexto, es decir, establecer los códigos que hacen que las personas se comporten de acuerdo a tal o cual situación. Así, durante la infancia se afirman los cimientos de la personalidad del niño, esto sucede

¹⁰⁷ Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, Buenos Aires, Schapire S.R.L, 1974, p. 16.

mayoritariamente mientras éste juega y adquiere el lenguaje que le permite conocer y definir objetos y situaciones para que tengan un significado compartido entre los miembros de su grupo. En la escuela, el niño convive, se relaciona y se percibe a sí mismo en relación con otros que no son tan relevantes como lo son quienes están en el entorno en donde creció. Woods menciona que:

[...] los individuos logran contemplar su propio comportamiento no sólo desde el punto de vista de otras personas relevantes para ellos, sino también en términos de valores generalizados, valores y creencias. Mead definió este concepto como «el “otro” generalizado», y es un elemento crucial en el proceso de considerar la relación entre uno mismo y la sociedad. La organización social proporciona una estructura sobre la cual las personas afirman sus actos. [...] La gente no actúa según sistemas de clase o sociales, sino según situaciones.¹⁰⁸

De este modo, las situaciones permiten desarrollar capacidad para adoptar distintas perspectivas, posiciones y puntos de vista de acuerdo con *otros*. Esta capacidad se presenta en la fase lúdica que describe Georges Mead y a la que define como el lugar de los juegos organizados, los juegos con reglas que demandan al niño la adopción de roles y expectativas de todos los demás participantes del juego.

Así, familia, escuela y juego son fundamentales en la constitución del niño dentro de la sociedad, como se ha expuesto, convergen en varios aspectos: el de la autoridad, las reglas, la “entrada a la vida”. En el proceso de socialización es fundamental el juego, ya que éste al principio se caracteriza por la espontaneidad, la creatividad y la libertad; el juego introduce las reglas y adapta la imaginación simbólica a los requerimientos de la “realidad” bajo las construcciones que le permiten imitar lo “real”; por lo que esta asimilación da paso a las reglas del juego:

Las reglas son inseparables del juego en cuanto éste adquiere lo que yo llamaré una existencia institucional. Son ellas las que transforman en instrumento de cultura fecundo y decisivo. Pero sigue siendo cierto que en el origen del juego reside una libertad primordial, una necesidad de relajamiento, y en general de distracción y fantasía. Esa libertad es un motor indispensable y pertenece en el origen de sus formas más complejas y más estrictamente organizadas. Su capacidad primaria de improvisación y de alegría, a lo que llamo *paidia*, se conjuga con el gusto por la dificultad gratuita, a la que propongo llamar *ludus*, para llegar a los diferentes juegos a los que sin exagerar se puede atribuir una virtud civilizadora. En efecto, esos juegos

¹⁰⁸ Woods, Peter, *Investigar el arte [...] Op. Cit.*, p. 51.

ejemplifican los valores morales e intelectuales de una cultura. Además contribuyen a precisarlos y a desarrollarlos.¹⁰⁹

En suma, aunque se pueda plantear el tema de la realidad y de los diferentes ámbitos de ésta –como lo plantea Alfred Schutz–, el problema de la socialización reside en la cuestión de cómo el ser humano aprende los códigos que le permiten discernir entre lo que es o no un juego; es decir, que lo fundamental en el proceso de socialización es saber qué y cómo se hace para saber cómo actuar en distintas situaciones, particularmente en este caso, qué comportamientos y actitudes tienen los niños para pasar del estado del estudiante al de la esquina; estos últimos definidos por Peter McLaren¹¹⁰ quien plantea que en el primero el lema es “trabajar duro”, en este estado el estudiante se comporta de acuerdo a lo que se espera de él por “ser alumno”, lo que lo lleva a la adopción de gestos, actitudes y hábitos que le permiten sostenerse dentro de la institución escolar. Mientras que en el segundo (estado de la esquina) sobresale un “ethos lúdico”, esto es que en este estado:

[...] los estudiantes son indulgentemente físicos y exhiben una exuberancia desbordada. Algunas veces, la actividad durante este estado se aproxima a una experiencia primaria: suele verse a los cuerpos girar, torcerse y agitarse en un oasis de libre abandono, como atrapados en alguna experiencia primigenia o en un estado original de indiferenciación. A menudo hay una gran cantidad de contacto físico. La conducta tiene una característica episódica y *ah doc*, y a menudo parece desmedida e indomable.¹¹¹

Este tipo de variaciones de las actitudes y comportamientos que cada niño asume en el cambio de un estado a otro, se presentan de tal forma que constituyen un entramado en el que se entrelazan los distintos tipos de interacción de los niños con otros niños, con objetos y con situaciones. Un ejemplo de este cambio de estado, ordenado por la institución, es cuando al terminar “la hora del recreo”, se observa cómo los estudiantes son obligados a ingresar al estado del estudiante

¹⁰⁹ Caillois, Roger, *Los juegos y...*, *Op. Cit.*, pp. 64-65.

¹¹⁰ Peter McLaren clasifica los ejes tipológicos de los rituales en cuatro estados interactivos que son: el estado de la esquina o de la calle, el del estudiante, el de santidad y el del hogar. Con los que pretende describir la forma en que el niño se comporta y relaciona con su entorno y con otras personas. Tomando en cuenta que el autor realiza su estudio en una escuela católica y ese no es el contexto ni mucho menos el propósito de la presente; para efectos de ésta investigación sólo se retoman los estados de esquina y el de estudiante. Véase: McLaren, Peter, *Op. Cit.*, 2007.

¹¹¹ *Ibidem*, p.103.

mediante mecanismos de control ritualizados como palabras, miradas, movimientos o sonidos que les permiten a los maestros y autoridades poner límites entre el estado de la calle (esquina) y el de la institución (estudiante):

De pronto, después de casi treinta minutos de “libertad”, de desgaste de energía; suena la chicharra y todos corren aún más, es como si todo se agitara, corren gritan, se empujan; justo lo que la institución prohíbe, podemos ver en cualquier escuela los preceptos “no corro, no grito, no empujo”. Sin embargo en esos momentos se permite e incrementa con el sonido de la ley que indica la formación. Después de la turbulencia llega el orden y entonces todos se forman en filas, preparados para recibir instrucciones en donde les exigen la “distancia por tiempos” estableciendo que al goce le sigue la represión, la contención de esos placeres que nos da la comida y el juego; con eso la institución nos indica que no se puede pasar todo el tiempo en ese clímax, en ese vértigo que es parte del juego.¹¹²

De esta forma se exalta la importancia que la introyección de la ley tiene para la socialización, que demarca los límites entre lo prohibido y lo permitido durante alguna situación. Es aquí en donde el tema del juego visto como válvula de escape de la violencia, se torna imprescindible en el estudio de la dinámica de cualquier grupo social. Pues, aunque la institución escolar “devore” la actividad lúdica organizándola, hasta llegar a establecer tiempos y espacios para realizarlas, no cabe la menor duda que ese esfuerzo por reintegrar la explosión al curso tranquilizante de la escuela, no suprime el carácter maravilloso e imprevisible del juego, ni esa tentativa de subversión que por naturaleza él hace de forma momentánea. Pues el juego, al irrumpir en el orden establecido por la institución, se convierte en una transgresión necesaria para continuar el curso de las actividades de dicha institución. Así, el juego se muestra como renovador del funcionamiento normal de la escuela:

Durante una actividad en el salón de clases, el profesor se da cuenta que está perdiendo el control de sus alumnos, ya no todos le prestan atención. La actividad de matemáticas se está desgastando y con ella la paciencia del maestro, pues en su afán de presentar “la clase modelo” ante la situación de saber que está siendo videograbado; les pide a los niños que se pongan de pie, esta escena parece ser cotidiana en este salón de clases, pues los alumnos inmediatamente responden a las instrucciones del profesor. Comienzan a cantar, a jugar con movimientos corporales similares que indican algunas partes de su cuerpo como las manos, la cabeza y los pies; es decir,

¹¹² Notas de diario de campo.

representan la canción con su cuerpo. Cuando terminan, el maestro pregunta con entusiasmo:

Profesor: *¿Ya se motivaron? Entonces continuamos.*¹¹³

Y después del juego viene la instrucción que mueve a los niños del estado de la esquina al estado del estudiante, después de todo, ya se dio un momento para el juego, se puso entre paréntesis el ámbito de la institución: “*el que quiera participar levante la mano, no hable*”.¹¹⁴

Por lo tanto podemos ver cómo esta actividad lúdica que irrumpe en la dinámica institucional sirve para que el maestro se coloque nuevamente en el lugar del control, pues con ella se logró someter el cuerpo de los niños literalmente, haciendo alusión a él mediante la canción. Precisamente ahí está el tema de la violencia, esa que pasa por el cuerpo para ordenar los límites entre lo permitido, lo prohibido y lo tolerado en cada situación, en momentos preescritos por la propia institución, por ejemplo el recreo o al final de las clases.

Sin embargo, cuando se emplean ciertos tipos de juego como instrumento pedagógico,

[...] la regla del juego se convierte en un precepto moral, en una obligación impuesta, en la que el niño no es ya capaz de una postura lúdica; y cuando el educador obliga y coacciona a este niño a que juegue, ya no se trata de un juego, sino de obediencia, subordinación, lucha, prueba, es decir una vida moral activa.¹¹⁵

¹¹³ *Ibidem*

¹¹⁴ *Ídem.*

¹¹⁵ Moor, Paul, *El juego en la educación*, Barcelona, Herder, 1987, p. 82.

3.2 Cuándo y dónde juegan los niños

Las carreras, saltos, gritos y risas de los niños durante el recreo o a la salida de clases son juegos espontáneos con los que reflejan su animación y vitalidad debido a la presencia de movimiento. Conocer cuándo y dónde juegan los niños en la escuela primaria, hace necesaria una descripción de dicha institución: tiene dieciocho grupos en el turno matutino; 4 de primer grado, 3 de segundo, tercero, cuarto y quinto grado cada uno y dos de sexto. Por la tarde la directora da clases de tercero y cuarto en el mismo salón a la misma hora.

Las instalaciones de la Escuela Primaria Emiliano Zapata no son habituales, está construida sobre un cerro en forma de escalera. Cuenta con tres plantas que al recorrerse no parece que se está en una escuela, sino que se escala una pirámide ya que esa es la forma que presenta la estructura de la escuela, donde los muros no alcanzan para cubrir la visibilidad desde fuera. Desde arriba es una especie de panóptico en la que el vigilante de la escuela es la sociedad. En el primer nivel, es decir, en la parte *superior* de las instalaciones, se encuentra la entrada/salida, en donde la escuela empieza y termina; junto a ella la cooperativa y de inmediato está la dirección frente al patio principal en donde los niños salen al recreo, ensayan sus bailes, hacen los honores a la bandera y en donde toman la clase de educación física. Es como si la mamá tuviera que estar al pendiente de sus hijos, de lo que comen, de su entrada y salida, así como de lo que hacen cuando no están en clase. En el patio principal hay un solo salón, es provisional hecho de laminas y madera; allí se imparten cursos de sexto grado y en horario extraescolar funge como sala de reunión de los profesores y directores. Bajando algunas escaleras se encuentra el segundo nivel, el más grande debido a que lo conforman dos edificios de dos pisos cada uno, en ellos se pueden encontrar casi todos los grados desde primero hasta sexto. Unos metros más hacia abajo está el tercer y último nivel en el que un edificio con dos pisos también resulta particular ya que las condiciones de dos de sus salones y grupos son especiales, ambos son más grandes que el resto, su espacio es equivalente al de dos salones de la misma escuela: uno, el de la planta alta, está dividido a la mitad por una madera de *triplay*: de un lado está el grupo 4^o A y por el otro el 4^o B. Hay una sola entrada,

así que los alumnos del primer grupo (o sea los que están al fondo) deben pasar por el salón de un lado si desean salir o entrar a “su salón”. Es inevitable no escuchar lo que pasa en el salón de junto, distraerse o impacientarse cuando unos salen al recreo y los otros aun no porque todavía no acaba la clase, o sus ejercicios, o simplemente porque están castigados. Justo debajo de estas aulas, se ubica el otro salón “especial”, que lo es no solo por su tamaño sino porque durante la mañana en ese salón se encuentra al grupo 4º C. Pero en el turno vespertino se da una particular situación: en ese salón, sin división alguna, se imparten clases para dos grados diferentes, 3º y 4º, las clases las da la misma profesora, que es la directora del colegio. La situación es muy particular ya que debido a las condiciones familiares y de aprendizaje, la maestra/directora califica a sus alumnos como un grupo de niños con “necesidades especiales”.

La primaria Emiliano Zapata es una escuela grande y llena de escaleras y donde cada uno de sus espacios tiene mucho que decir de la vida en la institución. Un ejemplo es el patio, lugar de recreo y de los juegos de los niños, pues aunque es seguro que ellos juegan en todos lados y casi todo el tiempo, es en el patio principal donde sin importar el grupo, la edad, el grado o el sexo, todos se reúnen a la hora del recreo para jugar y de paso para comer algo. Es la hora en que además de ver a los alumnos, también se ve a los maestros convivir con los alumnos, incluso con los que no son de su grupo, pero que tal vez alguna vez lo fueron, algunos de ellos juegan, otros comen, otros observan o platican, otros vigilan. Es también el momento en que los padres de familia –principalmente de los alumnos de los primeros grados– se amontonan fuera de la reja de la puerta para llevar el desayuno a sus niños. Es además la hora en que los niños muestran su solidaridad, o al menos eso es lo que la directora menciona con gran presunción, enalteciendo los valores de sus alumnos; esto debido a una dinámica impulsada por ella desde que tomo dicho cargo, se trata de “la canasta”, donde a la hora del recreo, los niños que por cualquier situación no quieran alguno de sus alimentos, lo depositan en un cesto, y quién no traiga qué comer puede tomar eso que alguien más dejó.

Es muy común que al pensar en juego y escuela, las primeras imágenes que lleguen a nuestra mente sean las del patio escolar a la hora del recreo, esto

debido a que institucionalmente es el momento destinado para realizar este tipo de actividades, es el momento “libre” –hasta donde es posible– dentro de la escuela. Es por eso que detenerse a observar por unos momentos el recreo de los niños puede disfrutarse, pero también es darse cuenta que es un espacio en donde transcurren distintas situaciones igual de complejas que las que ocurren en cualquier otra institución, en un medio de transporte, en la calle, etcétera. Es así como el patio en la escuela constituye un lugar en el que se debe detener quien tenga interés en los modos de interacción de los niños con otros niños y con los adultos. Asimismo es la situación perfecta para observar e interrogarnos sobre qué es lo que hacen las personas que se encuentran en ese contexto, y entre tantas imágenes hacer foco en algunas y preguntarse ¿Qué se observa? ¿Todos juegan? ¿Qué pasa con los que no lo hacen? ¿A qué juegan?

También cabe preguntarse ¿dónde juegan los niños?, y aunque se ha dicho que el recreo es una situación que se relaciona de inmediato con la combinación juego y escuela debido a que en ella se vive el movimiento, la energía y el vértigo de los niños, se debe reconocer que los niños juegan en todas partes y casi a cualquier hora, lo mismo lo hacen en el salón de clases, en las horas “muertas” en las que no tienen profesor, en los pasillos de la escuela, a la hora de entrada y salida, en el recreo, en los baños, etcétera. Juegos libres, juegos con reglas, juegos de niñas, juegos de niños, o simplemente juegos. Y es que cuando termina un juego, siempre se empieza otro, el que incluso ya se está pensando sin antes terminar el primero. Observar el juego en todas partes no es desvalorizarlo como muchas veces se hace basándose en prejuicios tales como que el juego no es serio, contraponiendo el juego al aprendizaje, o como cuando un juego capta la atención de los niños se dice “sólo es un juego”.

3.3 Educación física: del juego al deporte

Allí donde cada minuto cuenta, el juego desaparece.
Erickson, Erick

En el ideal de la sociedad griega descrito por Platón en *Las Leyes*, la educación debía ser tanto del espíritu como corporal:

La educación apunta al perfeccionamiento del hombre integral: es gimnástica (corporal) y musical (ello es, anímica). Platón así se adhiere a la tradición ateniense.

Se admiten dos grados de educación [...] existe un nivel básico de la formación de las virtudes que se asienta en las facultades irracionales del hombre, y otro más alto que perfecciona sus potencias intelectuales.¹¹⁶

Este es uno de los principios que dan lugar a la educación física como parte de los contenidos de la institución escolar. Y aunque el tiempo destinado para dichas actividades, comparando con las demás materias, es muy poco, esos momentos constituyen para muchos maestros la hora de “hacer deportes”¹¹⁷. Esto es, que en la escuela, la mayoría de las veces el niño tiene un acercamiento a la mirada del otro, a las reglas y a la disciplina de un deporte. Y es que aunque se tiene claro que el deporte es una práctica la cual tiene lugar en muchos otros espacios fuera de la escuela, la dinámica que la institución escolar implica marca límites y condiciones particulares en las que el juego en equipo deja ver las diversas relaciones que se establecen con los propios compañeros, con los adversarios del equipo y con los profesores. Y es que el solo hecho de hablar de deportes implica la noción de competencia, en la que el niño se enfrenta a una situación donde tiene el mismo peso tanto reconocer a su equipo como excluir a sus contrarios. Ser y saberse parte de un grupo así como discutir las formas en que se debe accionar y participar en el juego, configuran parte primordial en la socialización de los niños.

Al respecto y siguiendo los postulados de George Mead, lo que es expresado en términos del deporte es continuamente expresado en la vida social del niño. Para Mead, la persona es resultado de la convivencia, la cual se

¹¹⁶ Larroyo, Francisco, en: Platón, *Las leyes, Epinomis, El político*, México, Porrúa, 1985, p. 3.

¹¹⁷ Esta comparación en cuanto el tema del tiempo sólo se queda ahí ya que de ninguna manera se pretende equiparar a la educación física con el resto de las materias que se imparten en la escuela, debido a que esto constituye ceder esa hora al carácter evaluativo de los maestros.

desarrolla en etapas: la primera es la de la imitación, en la que el niño copia lo que hacen los adultos (las niñas juegan a la comidita, mientras que los niños suelen jugar con las herramientas o materiales con los que trabajan sus padres). La segunda es la etapa del juego, en ella el niño actúa con creatividad y adopta los roles de otros, por ejemplo, se juega a ser mamá, médico, policía, etcétera; sin embargo el niño sabe que él es alguien diferente a quien está representando. La última etapa es la del deporte, en ella el niño asume su rol y el de los otros en distintas situaciones, es decir, considera la importancia del grupo y la reciprocidad que éste implica. En esta etapa el niño se encuentra en situaciones más complejas, en donde el juego organizado y el esfuerzo por cumplir con las expectativas de los demás, enmarcan las reglas que deben ser conocidas, compartidas y respetadas por él y por los demás integrantes del grupo.¹¹⁸

Desde el subtítulo de su libro, Mead advierte lo que se va a leer “desde el punto de vista del conductismo social”. Y es lo que sucede, en particular al juego lo trata como una serie de estímulos a los que corresponden reacciones. Al contrario de Goffman quien enfatiza en el carácter transaccional de la interacción en la sociedad, es decir, en las consecuencias de la acción y en el lenguaje verbal o no verbal, el cual constituye los “recursos seguros”, las justificaciones o reparaciones de dicha acción que hacen posible la socialización; Mead, trata al proceso de socialización o a la formación de la persona, como una serie de estímulos a los que corresponden reacciones, sin embargo la propuesta conductista del autor va más allá de lo orgánico del conductismo de la psicología, en este caso, para Mead el desarrollo de la persona está condicionado por las experiencias, acciones y relaciones que establezca con su medio social y con otros individuos, todo esto llevado a cabo mediante el lenguaje que resulta esencial para el desarrollo de la persona. Así, el autor propone los temas del juego y del deporte –además del lenguaje– como ejemplos de las condiciones sociales en las que se da paso a la constitución de la persona. Son estas condiciones sociales las que permiten al individuo ser una “persona para sí”, es decir, experimentarse como sujeto y objeto. Esto es posible cuando el individuo forma

¹¹⁸ Véase: Mead, G. H., *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, Barcelona, Paidós, 1999.

parte de distintos grupos que le permitirán experimentarse a si mismo desde el punto de vista de los integrantes de dichos grupos.

En el caso del juego, Mead lo señala como antecedente del deporte, basado en la idea de que el niño adopta deliberadamente el papel de otro, así puede pasar de ser policía a ser un doctor o un ladrón cuando él lo disponga. En cambio, en el deporte tiene que saber qué harán los demás a fin de continuar con el “juego”, de esta forma, el juego pasa a ser un deporte gracias a la organización que se expresa en la forma de reglas del juego. El autor menciona que son las reglas y la organización lo que “controla” las actitudes del niño:

Cada uno de sus propios actos es determinado por su expectativa de las acciones de los otros que están jugando. Lo que hace es fiscalizado por el hecho de que él es todos los demás integrantes del equipo, por lo menos en la medida en que esas actitudes afectan su reacción particular. Tenemos entonces un “otro” que es una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso. La comunidad o grupo social organizados que proporcionan al individuo su unidad de personas pueden ser llamados “el otro generalizado”. La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad.¹¹⁹

De este modo tenemos que el equipo, el grupo o la comunidad, es el otro generalizado en la medida en que se interpone y es parte de la experiencia de sus miembros.

El deporte tiene una lógica, cosa que torna posible tal organización de la persona: es preciso obtener un objetivo definido; las acciones de los distintos individuos están todas relacionadas entre sí con referencia a ese objetivo.

El deporte representa el paso en la vida del niño, desde la adopción del papel de otros en el juego, hasta la parte organizada que es esencial para la conciencia de sí en la acepción completa del término.¹²⁰

Es importante puntualizar que en la postura de Mead no se debe entender al juego como fase preparatoria para llegar al deporte, a mi juicio el autor señala los estadios para la conformación de la personalidad como etapas en las que cada una tiene su importancia, en donde estos se definen no por sustituir la una por la

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 184.

¹²⁰ *Ibidem*, pp. 180 y 188.

otra –el deporte con el juego, por ejemplo–, sino en las que es posible definir y actuar conforme a diversas circunstancias.¹²¹

¿Cómo se vive la educación física en la escuela primaria Emiliano Zapata? Aquí como en la mayoría de las primarias públicas, la educación física la imparte el mismo maestro de todas las demás materias. Este hecho hace que en la



escuela se considere este tiempo como un segundo recreo, con la diferencia de que en ese momento todo el patio es para un solo grupo. Siguiendo esta idea, algunos profesores dejan que los niños jueguen a placer, otros les indican qué juegos deben llevar a cabo, el fútbol es, por su popularidad y facilidad en

cuanto espacio y material, el deporte que más se practica en la hora de educación física. Hay también quienes ponen en práctica ejercicios que exigen más la atención de los alumnos con respecto a los maestros y por lo tanto estos últimos se colocan en la misma situación que si estuvieran en el salón de clases. La idea de educar el cuerpo y sus movimientos se presenta aquí literalmente; solo se cambia de escenario pero la actitud de enseñanza-aprendizaje es la misma que en el aula. La hora a la semana que se destina para la educación física da lugar al uso del patio escolar como espacio para la enseñanza en donde el niño se posiciona en el estado del estudiante (siendo el patio un espacio abierto, las distracciones son más comunes); de manera distinta a la que se le da en el tiempo del recreo, tiempo de juego “libre”, lugar del estado de la esquina.

¹²¹ En cuanto a los temas de juego y deporte en la educación física escolar, Jorge Saraví menciona lo siguiente “[...] el deporte no debe ocupar un lugar preeminente con respecto a los juegos, sino debe estar presente en las clases y en las planificaciones desde una posición de igualdad. [...] Considerar al juego sólo como preparatorio al deporte es darle un rango menor y significa ignorar la riqueza que presentan los juegos desde sus redes de comunicación... (Saraví, Jorge, “Los juegos motores. Una nueva mirada”, en *Experiencias en educación física*, Novedades Educativas, año 16, N°. 157, Buenos Aires, Enero, 2004, p. 9)

Es muy común observar en la escuela primaria, que el tiempo destinado a la educación física, es muchas veces utilizado para preparar las actividades de los días festivos, por ejemplo bailables, rondas, declamaciones de poesía, entre otras.

3.4 Los juegos de los niños y de las niñas

Los límites que demarca la sociedad son muchas veces reforzados por la escuela, lugar donde se reúnen diversas características y múltiples formas de conocer las reglas de cada comunidad, a partir de ellas la sociedad y las instituciones asumen posiciones respecto a los fenómenos y acciones que se generan en su contexto. La cuestión del género pone en manifiesto las exigencias que la sociedad tiene para con quienes son parte de ella, esto según los roles que se supone cada individuo debería cumplir. Las diferencias biológicas entre un ser humano hembra y uno macho toman protagonismo desde antes de nacer. Es una regla no escrita que las niñas son rosas y los niños azules; las primeras juegan con muñecas, mientras estos últimos lo hacen con carritos. Es así que la exteriorización de estas diferencias es también muy común en los juegos de los niños y de las niñas, es por ello que en el presente apartado se atiende a este tema haciendo uso de las fotografías tomadas en el patio escolar de la escuela primaria en cuestión.

Teniendo en cuenta que las fotografías que aquí se presentan no reflejan fielmente a la escuela ni mucho menos a la sociedad, y que tampoco nos pueden enseñar mucho sobre ella pero aceptando que proporcionan indicios de la realidad, se ha seleccionado una serie de fotografías tomadas en la escuela primaria, con las cuales se expone el tema relativo a los juegos de los niños y de las niñas. En este caso, las fotografías ayudan a la investigación a ilustrar y dejar que ellas digan más que las palabras, pues reflejan no sólo momentos de la vida cotidiana en la escuela –de los que está hecha cualquier institución y cualquier interacción– sino que además en la investigación, los datos superan cualquier teoría, con lo que se muestra así una limitación, es por eso que Goffman justifica

su estudio basado en fotografías –y del cual se retoma aquí la idea– mencionando que el uso de ellas se debe a “la incapacidad literaria del investigador, no al carácter de los datos”¹²².

El grupo social y las instituciones imponen normas de comportamiento según los estereotipos dados por el reparto de los roles sexuales en la sociedad. Los varones desempeñan roles distintos a los de las niñas, papeles que se modifican en la medida en que transcurre el tiempo (lo mismo sucede con los niños, los adolescentes, los adultos, etcétera); cuando esto ocurre ya no sólo interviene el factor sexual, sino que la edad y las demandas de los demás también cambian. Cuántas veces escuchamos: “ya eres grande, no debes llorar”. Esta frase comúnmente se les dice a los hombres, pues la sola idea de llorar remite de inmediato a la flaqueza, característica “reservada para las mujeres”. Aunado a esto, en la escuela también vemos que la elección de los juegos y la forma de llevarlos a cabo responde a los intereses y características de los niños de acuerdo a su edad, género, personalidad, etcétera. En este sentido una profesora de cuarto grado menciona lo siguiente en cuanto a las diferencias entre el comportamiento de las niñas y de los niños:

Los niños son muy agresivos. Sus juegos son pegarse, empujarse. Siempre se agraden mucho, son muy agresivos, de manera general tengo quince niños y los quince tienen ese problema de conducta muy fuerte y las niñas son más tranquilas, entonces hay una separación porque las niñas casi no se llevan con los niños o sea no hay convivencia entre ellos [...] Yo me imagino que es porque los niños son muy pesados, aparte de que dicen unas palabrotas y sí son groseros y muy agresivos, pues se pegan entre ellos.

Así, en la primaria se podrían clasificar los juegos de los niños de acuerdo a la edad o al género, pues bien podemos observar a las niñas de los primeros grados llevando sus muñecas a la escuela y reuniéndose con sus amigas a la hora del recreo para jugar con ellas. En cambio es común ver a muchas niñas de los grados más avanzados ya con intereses de adolescentes, buscan un mayor acercamiento con sus compañeros varones, en esta edad es muy probable observar juegos de niñas con niños mayoritariamente en grupo. Las diferencias

¹²² Goffman, Erving, “Ritualización de la femineidad”, en: Goffman, Erving, *Los momentos y sus hombres*, España, Paidós, 1991, p. 138.

entre los intereses de los niños y de las niñas también se presentan en los “problemas” y peleas que se desarrollan dentro de la institución, un ejemplo de esto lo menciona una maestra de la siguiente manera:

[...] se pelean por los niños, sobre todo las niñas de 6°. Aquí hay dos o tres galanes, ese es el principal problema entre las niñas, el asunto amoroso. Y los niños obviamente no se pelean por las niñas sino porque perdieron en el fútbol o porque tienen problemas en vida comunitaria y los traen para acá, pero las niñas sí se pelean por los niños.

Como ya se mencionó, desde temprana edad los juegos de los niños se diferencian de los de las niñas. Sin embargo, Peter Woods otorga al tema de los roles un sentido que va más allá de una simple determinación social. El autor ve en el comportamiento de los infantes una forma de adaptarse y resistir a las condiciones que la sociedad le proporciona, al respecto, menciona que:

Ni los niños ni las niñas son recipientes pasivos de una cultura impuesta, sino más bien crean sus propias respuestas al interactuar con ella. Este punto queda bien ilustrado respecto a las niñas «pasivas» o «calladas». [...] No se trata de una descarga de propensiones basada en un comportamiento femenino *natural*, ni de una respuesta generada por un condicionamiento social, sino de una adaptación activa de esas niñas a las circunstancias en que se ven envueltas. Puede adoptar la forma de resistencia, o puede representar el medio más expeditivo para alcanzar un fin, y se puede manifestar de distintas maneras.¹²³

Mantener la atención del otro es uno de los intereses de los juegos que se muestran entre niños y niñas preadolescentes, el juego se presenta así, como un medio por el que se busca estar presente ante la mirada del otro. Esta característica la señala una maestra de sexto grado comentando que:

[...] conviven las niñas con los niños, algunos niños pelean con la niñas, les pegan o las están molestando, yo supongo que es una forma de llamar la atención, se da mucho en esta etapa. Tengo dos niños que los tuve que separar porque siempre estaban jugando a jalones o cosas así, pero pues al principio la niña decía que le gustaba el niño y después ya no lo aguantaba porque nada más la estaba molestando. Es parte de llamar la atención.

El tema de la atracción sexual, principalmente entre los niños de mayor edad dentro de la escuela primaria, pone de manifiesto que el rol según el sexo

¹²³ Woods, Peter, *Investigar el arte...*, Op. Cit., p. 52.

contribuye como un factor en la socialización de los niños, pues aprenden diversas formas de significar y accionar con respecto a otro, una de ellas es el juego.

Para finalizar y dar paso a las fotografías que ilustran los momentos de los niños y de las niñas en la escuela, cabe decir que la distinción entre los juegos de ambos, cada vez son menos contrastantes a medida que los roles de las mujeres y de los hombres en la sociedad se manifiestan menos diferenciados y más compartidos.

Serie 1: El cuerpo, el juego, la violencia, los niños y las niñas



El cuerpo presente en la escuela se ve también en los juegos, que sin distinguir si se es niña o niño, dejan ver el lado violento donde el contacto corporal es el medio del juego al tiempo que las risas y las miradas, hacen saber que todo es parte de un juego.



Serie 2: De la comunidad a la escuela



El comportamiento y las actitudes que los chicos y chicas de los grados más avanzados toman en la escuela, llevan algo más allá de lo aprendido en el círculo familiar: la comunidad o barrio en el que se desarrollan.



Las formas como conviven en el patio escolar –en las imágenes se muestra cómo los jóvenes tanto varones como mujeres, se reúnen simulando lo que comúnmente se llaman “bandas”–, las posturas, las miradas y las formas de hablar, son ejemplos de cómo se vive en las calles de la colonia.



Otro aspecto interesante, y particularmente en el tema de las diferencias, es que en las fotografías se presentan tres distintos momentos en donde en ninguno hay mezcla de hombres con mujeres.

Serie 3: Círculos



A diferencia de la secuencia pasada en donde se muestran fotografías de alumnos más grandes de la escuela primaria, aquí se presenta la convivencia de los más pequeños, quienes también se reúnen en círculos, pero en contraste con los anteriores lo hacen sentados en el suelo de patio escolar.

Como se observa, generalmente las niñas suelen juntarse en círculos, como emulando una mesa para comer.

Por otro lado, los niños también se reúnen, pero con la diferencia de que ellos lo hacen para jugar.



Serie 4



En la mayoría de los juegos de los niños se puede observar el contacto físico y la fuerza como características comunes, a diferencia de las niñas en cuyos juegos generalmente muestran la armonía. Sin embargo estas características no están del todo relacionadas con el sexo o género, sino que son una cuestión más de las condiciones sociales y culturales de cada sociedad, pues son las interacciones con los demás las que determinan la naturaleza la realidad cotidiana que incluye formas de ser y de hacer.



3.5 Los medios del juego

La instancia tercera entre la cultura y la personalidad es el cuerpo. La cultura se encarna. [...] Los gestos son tan susceptibles de análisis sociológico como las “instituciones” y otros “hechos sociales”.

Yves Winkin

Estoy imaginando que soy un tigre y atrapo a mi presa. Y ¡fun...! Uno, dos y me mueve. Y luego: uno, dos, tres y gane.¹²⁴

Una forma de pensar el juego es a partir de la ritualidad donde se crean y reproducen posibilidades de percibir el mundo. Las actividades en las que participa el hombre son siempre un intercambio con alguien o con algo, así el lenguaje, el cuerpo y los objetos son algunos de los medios de los que hace uso el juego que, como actividad creativa y lúdica, forma parte de una búsqueda por comprender la realidad. Bettelheim afirma que basándose en los juegos de un niño, se puede comprender cómo éste ve e interpreta su mundo ya que es ahí, donde el niño expresa lo que le costaría mucho manifestar con palabras.

En este juego de las relaciones humanas donde se intercambian cosas y personas, se entiende que “el juego es un lenguaje secreto”¹²⁵ al tiempo que también se puede jugar con el lenguaje, en este sentido, dos autores refieren al juego de la siguiente manera: por una parte, Gustav Bally menciona que “jugar es siempre jugar con algo”.¹²⁶ Por otra parte, George Mead señala que “El juego, [...] es un juego a algo. El niño juega a ser una madre, un maestro, policía; es decir, adopta diferentes papeles”.¹²⁷ El primero refiere a objetos o instrumentos que sirven para realizar la acción: jugar, mientras que el segundo indica representación, es decir, la situación y el modo en el que la acción se llevará a cabo. Ésta es sólo una de las variantes por las que el lenguaje presenta la característica de complejidad, hecho que al mismo tiempo enriquece, diversifica y por tanto dificulta las formas de abordar una situación, una palabra, una acción o cualquier otra manifestación donde se presente el lenguaje. De esta manera se

¹²⁴ *Notas del diario de campo.*

¹²⁵ Bettelheim, Bruno, *No hay padres perfectos: El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*, México, Grijalbo, 1992, p. 226.

¹²⁶ Bally, Gustav, *Op. Cit.*, p. 10.

¹²⁷ Mead, George, *Op. Cit.*, p. 180.

observa cómo el lenguaje es esencial en cualquier relación humana. En el caso del juego las dificultades que el lenguaje genera van, como ya se mencionó, desde la definición. Se entiende entonces que el juego hace uso del lenguaje, esto es, que se juega con el lenguaje. A propósito de esto Garvey menciona que:

Casi todos los niveles de organización del lenguaje (fonética, gramática, significado) y la mayoría de los fenómenos del lenguaje y del habla, tales como ruidos expresivos, variaciones de ritmo y de intensidad, la distribución de lo que se dice entre los participantes, los objetivos del lenguaje hablado (aquellos que intentamos llevar a cabo hablando), constituyen recursos potenciales para el juego.¹²⁸

Los ruidos son parte esencial en los juegos de los niños, de hecho, el solo sonido es en sí divertido ya que viste la situación, es como parte de la escenografía que se logra en el momento de jugar y fantasear. Es muy común escuchar a un niño produciendo sus propios sonidos especiales necesarios para la situación, de modo que el movimiento y los sonidos son características fundamentales en el juego. Desde pequeños aprendemos ruidos convencionalizados utilizados para identificar ciertos objetos y acciones. Estos sonidos tienen un significado específico según corresponda a la acción que se lleva a cabo. Este tipo de ruidos son lo que en fonética llaman onomatopeyas, las cuales son utilizadas en cierto contexto y situación y siempre acompañan a una acción correspondiente al sonido. Algunos ejemplos son: *pum, pum* (disparo), *run, run* (carro), *guau, guau* (ladrido), etcétera.

Del mismo modo en que los sonidos y el lenguaje son esenciales en el juego, el movimiento es un constitutivo de dicha actividad. Aunado a ello, el cuerpo es el principal recurso con el que cuenta el juego. Si bien la imaginación es primordial, se debe tener en cuenta que se imagina solo lo que tenemos posibilidad de experimentar, ya sea a través de otros o con la propia experiencia. Es cierto que la imaginación es lo más cercano a la libertad, pero siempre llega el momento en el que se enfrenta con los límites sociales y culturales de la sociedad.

Y a pesar de estos límites, en los juegos se presenta la oportunidad de fantasear esos temas que transgreden, que la sociedad sabe que de llevarse a cabo levantando las prohibiciones, la desestructurarían; y sin embargo,

¹²⁸ Garvey, Catherine, *El juego infantil*, Madrid, Morata, 1985, p. 97.

paradójicamente son elementos que estructuran al sujeto. Jugar constituye un campo sublimatorio que se configura desde la fantasía, esto es, que la fantasía es representada a través de algunos juegos: “a través de los juegos, la fantasía se modifica hasta el punto en que las limitaciones de la realidad se vuelven visibles por medio de la actividad lúdica”.¹²⁹ En el mismo sentido, Bettelheim afirma que los niños someten a prueba los límites que impone la realidad representando sus fantasías. Es por ello que las fantasías y los juegos son estructurantes en la vida del niño, gracias a ellas se puede jugar a la muerte, representarla, darla, pero también recibirla:

Los niños juegan a la guerra, a los prisioneros sometidos por crueles vencedores que exigen rescate y prendas. Jugar a matar para conocer el cuerpo, jugar a explorar el cuerpo y el sexo de los demás, jugar a curar o dejarse curar, jugar a la vida social, [...] jugar a la maestra, al comerciante, al policía y al ladrón, todos esos juegos también son juegos sociales gracias a los cuales los niños tienen acceso a la comprensión de las funciones en la sociedad y de los derechos conferidos por las mismas.¹³⁰

Así, el juego como medio de interacción de los niños con otros niños, objetos y espacios presenta relación con la adquisición de pautas sociales. Las situaciones de contraste lejos-cerca, pequeño-grande, dentro-fuera, bueno-malo, etcétera, son las formas más comunes con las que los niños ordenan y entienden sus experiencias de un modo lógico: “la manera en que un niño puede poner en orden su visión del mundo es separando todas las cosas por parejas de contrarios.”¹³¹

¹²⁹ Bettelheim, Bruno, *No hay padres... Op. Cit*, p. 243.

¹³⁰ Dolto, Françoise, *En el juego del deseo*, México, Siglo XXI, 2006, p. 214.

¹³¹ Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 2005, p. 81.

3.6 Viñetas sobre los juegos de los niños en la escuela primaria

Inventar un juego

En un grupo de cuarto grado de la Escuela Primaria Emiliano Zapata, se tuvo la oportunidad de responder por un momento a la demanda que alguna vez hizo Roland Barthes, en donde criticaba que en un mundo repleto de juguetes, el niño tan solo fuera un usuario, un propietario de esos objetos y que jamás se constituyera como creador: “no inventa el mundo, lo utiliza”. Sin saber qué se iba obtener o qué aportes daría la actividad, se pidió a los alumnos inventaran un juego. La petición se cumplió y después de algunos minutos salí del salón de clases con un montón de hojas que no sabía cómo utilizar y no lo supe por muchos meses. Teniendo presente el principio –que quien sabe del tema repite y no sé cómo citarlo– según el cual “el material de campo se debe dejar madurar”, supe que algún día lo iba utilizar. Es así que presento lo que emanó de la imaginación de los niños y que mi “razón” trató de estructurar.

La mayoría de los juegos que los niños escribieron se caracterizan por tener las reglas claras, muchas veces pareciera que las reglas definen al juego y que éstas aparecen más como prohibiciones: *no jalarse, no golpear, no empujarse*, son preceptos institucionales que muy bien aprenden los niños al tenerlos también presentes como reglas en sus juegos. De la misma manera, el cuerpo toma protagonismo, pues es a él al que se le golpea, jala o empuja, pero no obstante que las prohibiciones hacia el cuerpo son muy frecuentes, hay juegos donde éste es precisamente el único medio del que se puede hacer uso para darle un sentido muchas veces jugando con el dolor: *“tienes que pellizcar a alguien y él te tiene que pellizcar a ti hasta dejarte rojo”*. Taparse los ojos, agarrarse de la cintura o tomarse de las manos, son algunos ejemplos en los que se hace referencia al cuerpo: *“Tenemos que tener una pelota y ponértela en la pansa. Luego le tenemos que pegar en la pansa y no se vale pegarle con las manos”*. Y así como el cuerpo, los objetos también son muy usuales en los juegos de los niños: una pelota, un bote, una cuerda, una bicicleta, son los que predominan.

No enojarse ni hacer trampa, son las advertencias que se plantean a la hora de jugar: *“No debe ver cuando está contando y no debe seguirnos, tampoco le puede ayudar otra persona, sino pierde”*. Establecer cómo ganar así como qué causa perder o descalificación, es lo más común al momento de describir y/o inventar un juego.

Finalmente, cuando se les preguntó a los niños por qué les gustaba ese juego, dos fueron las respuestas: o bien porque dicen les divierte o porque ganan: *“me gusta porque tienes que ganar y tienes que poner todas las fuerzas y tienes que correr”*, *“me gusta porque siempre le gano a mi primo”*, *“me gusta cuando corro porque me divierto mucho”*.

El juego de los caballazos

El límite de la atracción del juego es el miedo: el deseo de conservar, de estar a resguardo, se opone en nosotros al derroche. El deseo ingenuo –y oculto– de cada uno de nosotros es enfrentar la muerte y sobrevivir, gastar y enriquecer.

Georges Bataille

En la Escuela Primaria Emiliano Zapata, los juegos que parecen más agresivos y por ende los que prohíben las autoridades, paradójicamente se juegan a un costado de la Dirección. Es un espacio utilizado como patio para los conserjes que ahí viven, y al estar junto a la dirección, la visibilidad se complica, pues no existe ventana alguna que permita la comunicación. Siendo un lugar más privado, durante el recreo los niños juegan sin preocupación de que algún profesor los vea, pues la atención de estos está en el patio central.

Los juegos que demandan mayor contacto físico y fuerza por parte de los jugadores, son los que más atraen a los niños. La competencia proporciona a quienes juegan un entusiasmo que sólo el vértigo puede producir. “Enfrentarse a la muerte y sobrevivir”¹³², es lo que afirma Bataille en cuanto a la atracción por el

¹³² Bataille, Georges, *La felicidad, el erotismo y la literatura. Ensayos 1944-1961*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2008, p. 202.

juego y nada mejor que el que se describe a continuación, para comprender dicha frase.

Cuando juega, el hombre hace “como sí”, y en el juego de “los caballazos” simula el comportamiento de un animal, como el nombre lo dice, dicha actividad requiere dos participantes por equipo: el jinete (el que monta) y el caballo (el que carga). Derribar al o los contrincantes es el objetivo. El juego de los caballazos el espíritu combativo y por tanto agresivo, es esencial, sin él, el éxito no es posible. Pese a ello, la organización y las reglas del juego requieren del jugador una sincronización con su compañero a fin de dominar al contrario

Pero el juego transgrede sus propias reglas:

Teniendo como escenario un patio propio de una casa con un lavadero, tendedores, una bicicleta en el fondo, una escoba y dos cubetas; el cual de pronto se convierte en un campo de batalla entre caballos con sus respectivos jinetes, durante el recreo los alumnos de escuela juegan. Son ocho: cuatro caballos y cuatro jinetes que luchan por derribar a los otros. Ganan los que logren quedar de pie aunque los que caen nunca pierden por se vuelven a levantar. Caen los primeros mientras los gritos de guerra que se pierden con las risas son cada vez con mayor intensidad. Inclinarsse para que el jinete pueda subir agiliza el juego. Cuando parece que los empujones y las caídas ya no son suficientes, se impone una nueva regla: —con patadas— dice el equipo ganador. Los ocho jugadores están entonces dispuestos a continuar con el combate, se preparan subiendo el menos fuerte sobre el que por su discreta mayor estatura está destinado a ser el caballo. La listos, los que cargan giran con rapidez al tiempo que los jinetes abren los pies con el fin de golpear para derribar a los contrincantes. Pero los niños se dan cuenta de que algo no está bien: siempre quedan de pie los mismos, son equipo difícil; por ello los demás se unen y entre todos los avientan hasta que el jinete se cae de su caballo, muy agitado y con una sonrisa en la cara, el niño-caballo se da cuenta de que “perdieron”, ante ello grita con entusiasmo: —nos vencieron— y se deja caer como signo de su derrota... Cualquiera que haya experimentado el placer de jugar y vencer a su oponente, también ha de saber que cuando uno “pierde” tiene la satisfacción de la revancha.





CAPÍTULO IV

JUEGO Y VIOLENCIA COMO EXPRESIÓN DE LA VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA PRIMARIA

La violencia, advirtió Bataille, es inabordable porque es lo propiamente excluido del ámbito del pensar. Su expresión radicalmente negativa es accesible sólo a partir de una experiencia limítrofe, en la plenitud del vértigo. [...] La violencia es lo intolerable mismo para la cultura del trabajo. No es sólo porque contraviene la norma, sino lo que ésta excluye de forma radical. [...] No es, por consiguiente, lo inhumano, sino la exacerbación negativa de lo absolutamente humano.

Raymundo Mier

4.1 Juego y violencia en la escuela

La *educación* puede describirse, sin más vacilaciones, como incitación a vencer el principio de placer y a sustituirlo por el principio de realidad; por tanto, quiere acudir en auxilio de aquel proceso de desarrollo en que se ve envuelto el yo, y para este fin se sirve de los premios de amor por parte del educador; por eso fracasa cuando el niño mimado cree poseer ese amor de todos modos, y que no puede perderlo bajo ninguna circunstancia.

Freud

Al estudiar la institución escolar es necesario no concebirla como un ente autónomo, cerrado y desvinculado con el resto de las instituciones; al contrario, tratar de comprender una institución, es también tratar de explicar una pequeña parte que dice mucho del entramado social en general. Asimismo, es importante tener en cuenta que en la institución escolar confluyen personas distintas, por su educación, su familia, sus capacidades, sus objetivos, sus intereses, sus motivaciones, etcétera; que hacen que cada sujeto tenga –en palabras de Schutz– su propia *situación biográfica*, una historia de vida particular que influye en las múltiples formas de interacción dentro de la institución. Sin embargo, también hay que considerar que debido a la dinámica de cualquier institución, en ellas se generan situaciones particulares gracias a las características que tiene cada una y en torno a las cuales se presentan dichas interacciones. Así, en una escuela primaria, como aquí es el caso, las relaciones que se generan en su interior son consecuencia de hechos que van desde la cuestión de la jerarquización, la obligatoriedad de la regular asistencia y el uniforme, hasta el contexto social,

político y económico en el que se encuentra la institución. Por lo tanto, todos los factores que se acaban de mencionar, y seguro muchos más, traen como corolario el tema del conflicto, la agresividad y la violencia. Porque como ya se dijo, estos son inevitables, por lo que aquí se propone:

[...] una comprensión de la violencia como una experiencia constitutiva del tiempo social, inherente al juego, al proceso ritual, a la creación misma. [...] La violencia, advirtió Bataille, es inabordable porque es lo propiamente excluido del ámbito del pensar. Su expresión radicalmente negativa es accesible sólo a partir de una experiencia limítrofe, en la plenitud del vértigo. [...] La violencia es lo intolerable mismo para la cultura del trabajo. No es sólo porque contraviene la norma, sino lo que ésta excluye de forma radical. [...] No es, por consiguiente, lo inhumano, sino la exacerbación negativa de lo absolutamente humano.¹³³

De esta manera concebimos a la violencia, y no menos al juego, como acciones constitutivas de lo humano, en los que aspectos como el cuerpo y el dolor, siempre están presentes en el momento de analizar estos temas. El cuerpo se convierte así en el portador de violencia, pero también del juego:

¿Cómo puede ser que a los niños les guste pellizcarse, morderse, pincharse con agujas, tirarse de los cabellos o de las orejas, tomar bebidas repugnantes o comer comidas nauseabundas, torturarse deslumbrándose con el sol, guardando equilibrio sobre un pie, deteniendo la respiración, hurgando un diente enfermo o arrancándose costras?¹³⁴

Una forma de responder esta pregunta está en la vinculación del cuerpo con el otro, en otras palabras, el que un niño muestre su valor haciendo uso de cuerpo, llevándolo a los extremos, al dolor y al goce, se debe a que la presencia de otro, aquel que en los planteamientos de Goffman constituye un público, que es alguien que le da más valor a la acción, es por eso que Château afirma que “el juego es ante todo una prueba.”¹³⁵ Un ejemplo de esto es cuando los niños dicen “yo puedo hacer eso...”. El tema del juego como válvula de escape de la violencia se lleva a cabo en un contexto simbólico aceptado por todos los que participan en él, lo que a su vez regula el acto que puede conducir a la lesión del cuerpo. De este modo, el juego es un escape, al tiempo que marca límites, todo esto a través del cuerpo.

¹³³ Mier, Raymundo, *Op. Cit.*, p. 125.

¹³⁴ Château, Jean, *Op. Cit.*, p. 20.

¹³⁵ *Ibidem.*

A continuación se describe dos juegos en los que los maestros muestran su punto de vista respecto al tema.

[...] hay conductas agresivas como juegos muy violentos sobre todo entre los niños de 5° y 6°. Por ejemplo empezaron a hacer un juego en donde agarraban los brazos de un niño, o sea un niño agarraba un brazo, otro niño otro brazo, entre cuatro, otro niño agarraba una pierna otra pierna y se empezaban a subir encima de él como si fuera caballo y lo jalaban para todos lados para hacerles caballito a los que estaban encima, entonces llegaba un momento en que eran tantos los que estaban encima que algún brazo se soltaba o alguna pierna se soltaba y daba el azotón el niño que estaba sirviendo de caballito y se lastimaba continuamente. Así que tenemos que estar muy a las vivas para que no jueguen a eso.

Habían agarrado también una moda que la trajeron de las secundarias de por aquí, de agarrar a los niños abrirles las piernas y azotarles el pene contra uno de los tubos de luz, o sea esos son sus tipos de juegos, son un tipo de violencia.¹³⁶

En este mismo sentido, el tema del cuerpo se vuelve a presentar cuando se le interroga a una maestra de la escuela primaria, acerca de cómo definiría la violencia, ella responde con un ejemplo que resulta perfecto para el tema de interés: el juego:

Yo digo que una forma de violencia es, por ejemplo cuando juegan pesado. Aunque dicen que están jugando, se están lastimando, se están afectando. No puede ser un juego cuando sí te doy un golpe y te duele, pues ya te estoy afectando. No es un juego, ya te estoy afectando, entonces a mí sí me parece que es un juego violento cuando empiezan a aventarse y se enciman unos con otros, me parece violencia aunque ellos digan que: –¡ay! No maestros, estamos jugando– No, es que, eso no es juego, porque se están lastimando.¹³⁷



Pero si es verdad que la violencia y el juego pueden presentarse juntos, ¿cómo distinguir? ¿Cómo saber cuando el juego deja de serlo para dar paso a la violencia “destructora”? Siguiendo la teoría del juego de Gregory Bateson, con la que se propone comprender cómo opera la comunicación humana,

¹³⁶ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

¹³⁷ *Ibíd*em

tenemos que el autor deja claro que el lenguaje no sólo está conformado por palabras, sino además por el sentido que se le da a esas palabras de acuerdo a cada situación, es por eso que el lenguaje es equívoco, porque denota cosas distintas según el contexto en el que nos encontremos. De esta forma, Bateson señala que:

[...] el juego, sólo podía producirse si los organismos participantes eran capaces de cierto grado de metacomunicación, es decir, de intercambiar señales que transmitieran el mensaje “Esto es un juego”. [...] este mensaje contiene aquellos elementos que necesariamente generan una paradoja del tipo Russell o Epiménides, una enunciación negativa que contiene una metaenunciación negativa implícita. Si se la desarrolla, la enunciación “Esto es un juego” suena más o menos de la siguiente manera: [...] “Las acciones a las que estamos dedicados no denotan lo que sería denotado por aquellas acciones que estas acciones denotan.”¹³⁸

Un ejemplo servirá para entender el enunciado: durante un juego, un niño patea a otro, sin embargo esa patada no significa lo que en otro contexto representaría una agresión, es decir, que los mensajes y las señales que se intercambian en el juego son en cierto sentido, no tomados en serio debido a que lo denotado por esas señales es inexistente, pues no significa lo que comúnmente significaría dicha señal –la patada por ejemplo, se acompaña de la risa, de una mirada amable, etcétera–. Así, se reconoce que un gesto o un guiño acompañado por un insulto verbal, marca ese contraste entre una simulación y una ofensa. Esto deriva de la convencionalización del comportamiento según la situación en cada cultura, esto es que cada sociedad dota de sentido las acciones de los individuos. “Todo juego exige a los jugadores que comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser. Es esta actitud no literal la que permite que el juego presente unas consecuencias amortiguadas: en efecto, permite al juego ser juego.”¹³⁹ No obstante, además de a los jugadores, también se lo demanda al público, al espectador, a quien presencia la acción. Es por esto que el ámbito de juego constituye un marco de referencia que, aunque paradójico, le permite al receptor – en este caso otros niños, el profesor, las autoridades– recibir los mensajes que le hacen saber que “esto es un juego”.

¹³⁸ Bateson, Gregory, *Op. Cit.*, pp. 207-208.

¹³⁹ Garvey, Catherine, *Op. Cit.*, p. 18-19.

Al respecto, se cuestionó a una maestra sobre el cómo distinguir cuando los niños de la primaria están jugando o cuándo se están peleando. La respuesta estuvo acompañada por titubeos y pausas, pero después contestó:

Lo que noto para intervenir es que discuten, y pues sí se ve cuando ya no están jugando... O sea, lo identificamos, pues se ven con coraje, se ven con molestia, con enojo; se nota cuando vemos que están discutiendo y ya se están haciendo bolita con otros niños, porque ellos mismos se dan cuenta si es algo ya serio o si es un juego.¹⁴⁰

Es interesante ver cómo los maestros ven en el juego algo que se opone a lo serio y en contraste, la violencia se toma con la mayor seriedad posible. Esta concepción tiene que ver con una característica del juego: la gratuidad. El que juega no espera algo, en sentido utilitarista. Ni siquiera en los juegos de apuestas lo importante es el dinero, sino más bien el vértigo. Así, el juego es gratuito en el sentido de que en el momento en que se hace no es resultado de un cálculo, es decir, es espontáneo; se vincula con el arrebató, con el impulso, con la "locura". El juego no produce, no es útil, no tiene más fin que el juego mismo. En cambio, la violencia siempre tiene un objetivo, un destino. La violencia se toma "en serio" porque es capaz de romper con el lazo social y con cualquier vínculo. La violencia tiene consecuencias visibles, hace uso de la agresividad para cometer su fin.

Con esto vemos que el lenguaje se presenta en todas las acciones del ser humano y es base para su proceso de socialización. Encontramos dentro de los procesos comunicativos una diversidad de posibilidades de encuentro con los otros en determinados contextos, por eso tratamos de que esa mirada, ese gesto o esa palabra eviten que haya confusión entre una cosa y otra, es decir, que permitan diferenciar y acentuar lo que es o no un juego. En otras palabras, la interacción simbólica es lo que posibilita a los niños pasar del *estado de la esquina* al del *estudiante* o viceversa.¹⁴¹

Hay que tener presente que los niños no son seres pasivos a quienes se les pueda moldear como la sociedad lo requiera, muchos de ellos presentan

¹⁴⁰ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria

¹⁴¹ Peter McLaren menciona que pasar de un estado a otro implica un cambio de actitud y comportamiento de acuerdo a la situación. Véase: McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI, 2007.

resistencia hacia las formas de dominación de los maestros, ya sea con sonidos, muecas, palabras o movimientos a los que estos últimos llaman “agresión”, debido a que son maneras de resistir la investidura de una autoridad que se percibirse “no legítima” o que no otorga sentido a sus acciones. Durante una entrevista, al preguntarle a un profesor si había sido blanco de violencia hacia su persona por parte de los niños, responde:

Afortunadamente no, en mi caso no, porque son niños, todavía uno los puede dominar, con la mirada o con la voz, ellos se alinean todavía. Todavía no se oponen. Sin embargo, sí he recibido señales de agresión, por ejemplo las de las señas, la del pelado de dientes y la boca torcida, el –no lo hago, –sí, haga lo que quiera, –como quiera no lo voy hacer, el arrastrarse y no levantar la mirada, y le digo pero ¿por qué? a veces sí me miran y no me quitan la mirada, o sea, depende de la facción de su cara el que yo sienta que me está ofendiendo, pero pues le digo –pues no te queda otra, trabajas o trabajas–, pero que podemos hacer, son niños y le dice uno –bueno, aunque yo te caiga mal, tú vas a trabajar, a eso venimos–¹⁴²

De esta forma, nos damos cuenta que las instituciones, incluyendo la escolar, están llenas de un sin fin de símbolos, significados y rituales que permiten el sostén y funcionamiento de ellas mismas y de la sociedad. Sin embargo, la escuela no puede, por si sola, con la difícil tarea de socializar a los individuos si ésta no cuenta con el respaldo de otras instituciones como la familia, que juega un papel primordial para el proceso de formación de los sujetos.

¹⁴² Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria

4.2 Las ceremonias institucionales: una mirada a la escuela desde sus rituales

El título del presente apartado, lleva a referirnos a la triada instituido-instituyente-institucionalización¹⁴³, debido al carácter ambivalente que presentan las ceremonias o rituales organizados por la propia institución. Aquí nos referiremos a esas fiestas calendarizadas en las que la institución interviene, pero en donde no por ello deja de estar presente el cambio de ritmo de la vida cotidiana. De esta forma, se pretende estudiar a la escuela tomándola como parte de tres momentos en los que lo instituido es, gracias a sus normas, el encargado del funcionamiento de la institución. Sin embargo este primer momento es atravesado por lo instituyente, es decir, por todas esas actividades que, sin tener el reconocimiento formal y funcional de las primeras, se realizan dentro de los límites de la escuela.

Son prácticas que permiten observar que la institución no es un campo geométrico y homogéneo, como quisieran siempre sus dirigentes, sino que es un lugar apropiado por seres humanos que le dan un tono peculiar. Esta otra dimensión es la *instituyente*, aquí privan los sucesos informales, las actividades que son aparentemente secundarias o triviales pero que se convierten en “analizadores” muy importantes ya que dan cuenta del sentido de interacción entre los actores sociales. Incluso los actores pueden aprovecharse de dicha normatividad, de sus roles y de los espacios para dar a su acción un sentido diferente. [...] Dinámica de lo instituido y lo instituyente como proceso que imbrica ambas dimensiones y que da como resultado la dimensión de la *institucionalización*.¹⁴⁴

Es así que por converger en las categorías de lo instituido y lo instituyente, las fiestas en la escuela son ceremonias institucionalizadas. Y es desde esta perspectiva que se busca reflexionar sobre dichas ceremonias para pensar la institución escolar.

Los acontecimientos festivos dentro de cualquier institución son situaciones que permiten ver aspectos en los que, por ejemplo, las diferencias entre las autoridades, el personal y los internos; se tornan de diversas formas. Así, las ceremonias fomentadas y organizadas por la institución constituyen un analizador que revela los vínculos y los distintos tipos de relaciones que en ella se establecen

¹⁴³ Véase: Lourau, René, *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

¹⁴⁴ Payá, Víctor, “Teoría social y socioanálisis”, En: Payá, Víctor (Coord.), *Institución, Imaginario y Socioanálisis*, UNAM-FES Acatlán, México, 2005, p. 51.

durante un momento en el que se sale de la cotidianeidad de la institución, pero que al mismo tiempo no deja de ser parte de ella. Es por eso que desde algunos enfoques no es cuestionable aceptar que las ceremonias institucionales cumplen con determinada función. Sin embargo, también es preciso señalar que este tipo de festividades no dejan de ser del orden de la ritualidad, pues pertenecen a un tiempo y a un espacio específico en el que las prohibiciones son distintas a las de la vida cotidiana, acá hay exceso, alegría, baile; hay fiesta.

La disposición parcial y aparente del orden establecido, es rota en los momentos en los que se aparece la violencia como movimiento instituyente – caracterizado por la irrupción de los analizadores o históricos según el institucionalismo–, y del desplazamiento de los linderos de la realidad, convocados y producidos mediante los analizadores tradicionales de la cultura conocidos como rituales (la fiesta, la guerra, el juego).¹⁴⁵

Las celebraciones suelen asociarse con la decoración de la institución, que la transforman y con ello se atenúan (al menos para los alumnos) los rigores de la vida en ella. Así, la escuela se viste según la fecha próxima a celebrarse: por ejemplo en marzo con flores y colores alusivos a la primavera, en abril refiriendo a los derechos de los niños, en mayo con rosas y expresiones dedicadas a las mamás, en septiembre con banderas y con los colores verde, blanco y rojo, en noviembre con calaveritas, flores anaranjadas y todo lo que refiera al día de muertos, y en diciembre también en la escuela esta presente la navidad.

Otro tipo de ceremonias, son aquellas que la particularidad de cada una de las instituciones va organizando. En las escuelas primarias, se acostumbra hacer “el rincón de lectura”¹⁴⁶, en el que se convoca a los padres de familia (aunque también asisten en su lugar hermanos, tíos u otros parientes) al salón de clases para que junto con sus hijos realicen diversas tareas, principalmente leer juntos algún cuento, dibujar o hacer manualidades. El objetivo, según los maestros, es promover los principios familiares y fomentar el vínculo entre padres e hijos, que

¹⁴⁵ Juárez, Alejandro, “El análisis institucional: catarsis ritual o implicación develadora de la tragedia humana”, En: Payá, Víctor (Coord.), *Op. Cit.*, p. 43.

¹⁴⁶ En esta escuela, dentro cada uno de los salones de clases se coloca justamente en una esquina el “rincón de lectura”, en el que se encuentran algunos libros que los niños se supone deben leer durante el año escolar, por lo regular son cuentos; y el lugar se adorna como cada profesor quiera. También se simula un árbol en el que cada manzana representa un libro leído por cada alumno (*Notas de diario de campo*).

permita que los primeros –como lo dice una profesora– “estén al pendiente de sus hijos y no tomen a la escuela como guardería”. Casi al final del año escolar se realiza un festival de “cierre de rincón de lectura” que se asemeja al del día de las madres o al de la primavera, pues toda la escuela se organiza para presentar a las familias: bailables, canciones, representaciones, etcétera.

A pesar de todo, durante las ceremonias la autoridad no deja de inspeccionar que la “libertad” que se permite en esos momentos no exceda ciertos límites, pues a fin de cuentas, se sigue estando dentro de la institución.

La institución no constituye en realidad un mundo autónomo, sino que está burocráticamente subordinado a las estructuras del mundo exterior [...] el despliegue institucional puede también persuadir a los internos de que pertenecen a la mejor institución en su especie, cosa que todos parecen asombrosamente dispuestos a creer. Claro está que a través de esta creencia, pueden pensar que también ellos tienen un status en el mundo exterior...¹⁴⁷

Durante las fiestas, muchas veces se permite pasar por alto los límites que hay entre autoridades, maestros y alumnos, con lo que se puede llegar a lo que Goffman llama “la inversión ritual de roles”. Por ejemplo, cuando los niños son festejados durante algún festival, los adultos suelen disfrazarse de niños. Así los integrantes de la institución participan en bailables, comidas o juegos en los que no lo harían en otras circunstancias, debido a las jerarquías y a los roles de cada uno. El significado de bailar con el uniforme, que en ese momento paradójicamente a su función cotidiana, se convierte en una especie de estigma, al que lo porta se le señala como “pobrecito”, así como lo menciona un directivo de la escuela.

*[...] preferimos el uso del uniforme porque el uniforme disfraza. Si vinieran con su ropa de calle, y eso lo notamos el día del niño por ejemplo, pobrecitos hay niños que vienen ese día con el uniforme y los niños que tiene recursos pues traen los tenis, los pantalones de mezclilla, las niñas con sus vestidos muy bonitos. Igual en vals de sexto grado; procuramos que todos vengan parejitos porque si no se ve muy claramente la diferencia socioeconómica entre unos y otros.*¹⁴⁸

¹⁴⁷ Goffman, Erving, *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004, pp. 110-111.

¹⁴⁸ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

Los torneos de deportes –principalmente de fútbol– constituyen otro tipo de ceremonias que resultan particularmente interesantes por todo lo que desencadenan. En estos torneos se ve la identificación con un grupo; en los tiempos que duran dichas competencias, los alumnos representan a sus grupos y no a su institución, es decir, saben que son de 5° A y que van a competir contra los demás grupos, dejando la identificación con la escuela Emiliano Zapata a lado. Este tipo de ceremonias suelen presentarse en muy pocas ocasiones, por lo regular se hacen una vez cada año escolar, lo que provocan –como todas las actividades lúdicas– cierta agitación en la escuela. De esta manera vemos que la violencia es aceptada cuando se presenta, por ejemplo, bajo la forma de juegos, concursos y competencias deportivas.

En las escuelas primarias en las que por lo general un sólo maestro imparte todas o la mayoría de las asignaturas, existe una identificación total entre el maestro y sus alumnos. Y durante todo tipo de torneos y competencias, este sentimiento toma mayor fuerza.

Durante este tipo de ceremonias es muy común que por la naturaleza de la competencia entre grupos, se cree un ambiente de rivalidad que traspasa el área del juego. Así, los compañeros que alientan a su equipo también manifiestan destellos de violencia y agresividad. Lo que hace que a través de estas ceremonias el grupo muestre unido. Aquí se muestra la ambivalencia del torneo, que por un lado muestra signos de violencia y agresividad, mientras que por otro lado esto sirve para cohesionar al grupo.

De ahí que exteriorizar los conflictos sea directamente por inversión, o en otras formas simbólicas enfatiza la cohesión social dentro de la cual existen los conflictos.

Exteriorizar la propia rebeldía ante las autoridades, en un momento en que esto es legítimo, significa sustituir la conspiración por la expresión.¹⁴⁹

Por lo tanto habría que subrayar que por su dinámica, dentro de la institución escolar se generan conflictos debido a la capacidad que tienen los alumnos de resistir, es decir, de no ser integrados completamente por dicha institución. Todo

¹⁴⁹ Goffman, Erving, *Internados...* Op. Cit., 2004, p.116.

esto, lo instituyente, es lo que hace que emanen del centro del conflicto, esos rituales como el juego, el arte o la fiesta.

4.3 Escenarios rituales en la escuela: los momentos de transgresión necesaria

Durante ese estallido súbito y momentáneo de las relaciones humanas establecidas, se rompe el consenso, se borran los modelos culturales transmitidos de generación en generación, no por una transgresión cualquiera, sino porque el ser descubre, a veces con violencia, una plenitud o una superabundancia prohibidas a la vida cotidiana.

Jean Duvignaud

El juego, desde la concepción antropológica, es una manifestación ritual en la que se plasman los ideales y valores de una comunidad, la necesidad de ritualizar se



da a partir de la búsqueda del hombre por contemplarse y reflejarse e igualmente por representar otros papeles, otros personajes distintos al propio, es decir jugar al “como si” se fuera alguien más. El juego como ritual supone

detener el tiempo, poner entre paréntesis el curso natural de la vida cotidiana para superar nuestra propia condición y la de las instituciones; para obtener, después de todo, la confirmación y el mantenimiento de la vida colectiva.

La institución escolar está llena de pequeños microrituales que son la unidad que le da sentido a las relaciones que en ella se establecen, es decir que los rituales son, al mismo tiempo parte del orden natural de la institución: saludos, despedidas, reglas y rutinas, entre ellas el recreo; pero también son necesarios

cuando se presentan con motivo de festividades como lo son las celebraciones y festivales que nunca pueden faltar en una escuela.

Como dice Durkheim, por medio de las prácticas rituales periódicas los sentimientos sociales mantienen su fuerza y vitalidad. Estos rituales marcan la vida social y proporcionan un marco de referencia específico para la expresión y liberación de la emoción popular [...] Los rituales no sólo “expresan” emociones; las suscitan y organizan su contenido; proporcionan una especie de teatro didáctico por medio del cual se enseña al espectador qué sentir, cómo reaccionar y cuáles sentimientos exhibir en esa situación. Los rituales [...] son ceremonias que, mediante la manipulación de la emoción, despiertan compromisos de valor específicos en los participantes y en el público, y actúan como una especie de educación sentimental, generando y regenerando una mentalidad y sensibilidad definidas.¹⁵⁰

En este sentido, se retoman dos situaciones: el recreo y la kermés como escenarios de socialización donde el niño aprende el sentido de las ceremonias y los rituales. Son acontecimientos que la propia institución organiza, les otorga un tiempo y un espacio determinado en donde casi todas las prohibiciones de la vida cotidiana se cancelan para dar paso al exceso con el que se drenan acciones violentas que en otro momento, distinto al del juego y de la fiesta, no serían posibles ni toleradas por la institución. Estos escenarios no sólo constituyen una válvula de escape de la violencia, sino que en ellos –como constitutiva del juego– podemos ver la otra parte de la violencia, la que es imaginación, la que irrumpe en el modo natural de proceder de la institución para crear.

Tenemos entonces, que la violencia es ambigua: a la vez que destruye, construye, inventa; porque así como irrumpe un intento de orden, trata de imponer otro. Siguiendo a Girard, el principio del argumento expuesto es que “sólo se puede oponer a la violencia otra violencia”.

A continuación se ejemplifica cómo el ambiente lúdico constituye una situación en donde “el círculo vicioso de la violencia recíproca, totalmente destructora, es sustituido entonces por el círculo vicioso de la violencia ritual, creadora y protectora.”¹⁵¹

¹⁵⁰ Garland, David, *Castigo y sociedad moderna: un estudio de teoría social*, México, Siglo XXI, 1999, pp. 88-89.

¹⁵¹ Girard, René, *La violencia y lo... Op. Cit.*, p.151.

4.3.1 El escenario del recreo

El recreo es el momento preferido y el más esperado por casi cualquier estudiante. Es por excelencia, donde los niños se muestran en ese estado que mencionamos antes, el lúdico, es decir, el de la esquina. Es una experiencia inmensa detenerse en un patio escolar a observar, aunque sea por un momento, a los niños jugar. En él se muestran sin fin de imágenes, de situaciones de juego, risas, peleas, entre muchas otras escenas; pero siempre se ve y se siente a los niños en movimiento.

Todos corren, siempre están en movimiento, van de un lugar a otro. Algunos se sientan en el piso para comer, por lo general lo hacen en círculos y casi siempre son niñas, aunque nunca falta que los niños más pequeños de primer y segundo grado también repitan esa escena. Sin embargo algo queda claro, el recreo, para los niños, se hizo para jugar, ya que se ve en esos círculos que forman, que por lo regular está presente un juguete, una muñeca, un oso... La mayoría aprovecha y puede jugar y comer a la vez, corren, brincan o simplemente pasean...¹⁵²

El espacio de la institución está conformado por las aulas, patios, horarios de clase, comida, juego, fiesta. Todo está organizado de acuerdo a las reglas que la institución señala y que la sociedad demanda para un “buen funcionamiento”. Sin embargo, el espacio y el tiempo que la escuela le otorga al recreo resulta placentero ya que en él se pueden realizar actividades que no son posibles en el salón de clases.

El patio escolar de recreo es un escenario complejo; analizarlo formalmente con pretensiones investigativas se asemeja a mirar a través de un caleidoscopio: cualquier imperceptible rotación muestra un objeto diferente y el que hasta ese momento se creía configurado se transforma y desaparece. Es un escenario particular, incluido dentro de otro muy particular: la escuela; y ésta, a su vez, nos lleva a analizar los espacios públicos de socialización en general.¹⁵³

El patio escolar constituye el espacio en el que se llevan a cabo las actividades que como el juego, son modos de utilizar ese lugar en diferentes tiempos, a veces sirve de escenario para el recreo, la educación física, los festivales, etcétera. El escenario condiciona a la vez que es condicionado por lo que ocurre en él

¹⁵² *Notas de diario de campo.*

¹⁵³ Pavía, Víctor, *El patio escolar: el juego en libertad vigilada. Un lugar emblemático territorio de pluralidad*, Buenos Aires, Noveduc, 2005, p. 17.

cotidianamente. Así, debe entenderse a “[...] los patios de recreo, percibidos no como espacios vacíos, ayunos de actores, sino como un escenario próximo y cotidiano ocupado ritualmente por los habitantes adheridos a una singular sede: la escuela.”¹⁵⁴ Y es que el patio como escenario social, se encuentra condicionado por otro escenario, la institución escolar.

Todo horario surge como un intento de distribución del tiempo, la escuela, tomando en consideración esto en la actividad escolar, se ve forzada a otorgar los descansos necesarios durante la jornada escolar. El recreo por lo tanto es ese tiempo necesario para rejuvenecer todo lo que existe y volver a empezar el orden y el funcionamiento regular de todo. Y es que siguiendo los planteamientos de Víctor Pavía, en la escuela se presentan dos regiones: la primera es donde se encuentran las aulas y el área administrativa y de gestión, en estos espacios se suelen ver “cuerpos sujetos al trabajo”. En la segunda región se encuentra el patio del recreo en donde se “instalan los cuerpos fugazmente liberados de la tarea obligada”. La siguiente cita muestra la noción que dicho autor tiene sobre el patio de recreo:

[...] el patio de recreo, con rasgos simbólicos de transición, de acomodación y de ruptura, entre lo obligatorio y lo libre, lo impuesto y lo elegido. Una región caracterizada por actividades especiales a las que se les adjudican sentidos varios. Dos predominan: el que ve al recreo como acotada catarsis compensadora y que ve al recreo como la oportunidad de profundizar la tarea formativa propia de la escuela.¹⁵⁵

El recreo es una actitud que se toma en el estado de la esquina, es también una



expresión, una actividad, un estado de ánimo. Es por eso que es fuente de creación por medio de movimientos agitados. La actitud lúdica es una necesidad humana, aún cuando sus manifestaciones y expresiones tomen diferentes formas según el contexto, la

¹⁵⁴ *Ibídem*, p. 53.

¹⁵⁵ *Ibídem*, p. 96.

época, el lugar. Durante el recreo, los niños tienen la libertad para jugar a lo que ellos quieran, desarrollando de esa forma su propia autonomía, personalidad y creatividad; aunque la mayoría de las veces esta “libertad” se convierte en una “libertad supervisada”.

El sentido del recreo escolar es el de una acción compensadora, reequilibradora y reordenadora, donde “se hace lo que se quiere”. Es la oportunidad que tienen los niños para interactuar con otros niños en un ambiente distinto al del salón de clases, pues aunque es común que los niños jueguen en todos lados, los juegos dentro del salón generalmente se realizan por prescripción del profesor; a consecuencia, el juego queda atrapado en una dinámica que se mueve entre la idealización y la domesticación, pues la actividad lúdica pierde su característica de libertad, ya que los niños no pueden elegir retirarse del juego ni mucho menos a qué quieren jugar. En cambio, el recreo les ofrece una situación más abierta en donde ellos son libres para abandonar o cambiar de juego en el momento en que lo decidan, para organizarlo e inventarlo, para correr y gritar por el placer que eso produce, para comer o sentarse a voluntad, etcétera.

Uno de los juegos que en ningún lugar puede faltar y menos en una escuela, desde el nivel básico hasta el nivel superior, es el fútbol. Este juego en los niños de la primaria, nos muestra que más allá de las reglas necesarias para practicar cualquier deporte, en ellos está esa “necesidad”, ese deseo por jugar y nos muestran que gracias a su imaginación, pueden jugar fútbol sin necesidad de un balón, pues por lo regular una botella de plástico cumple la misma función. Aquí también vemos que los niños juegan a ser sus jugadores favoritos de fútbol. En este caso los niños juegan a representar simbólicamente al otro por identificación, es decir por el deseo de ocupar su lugar. Por lo regular los niños juegan a ser esos personajes a los que sólo conoce a partir de los medios de comunicación, a esas figuras de los diferentes ámbitos de la vida cotidiana que se convierten en ideales y a los que a partir de la imaginación no pueden imitar, sino que en su mundo de fantasía realmente lo son. Es a través de las representaciones que hace el niño en sus juegos que manifiesta lo que percibe del medio que lo rodea. Es por esto que el recreo es el lugar en donde se ven

infinidad de personajes, de actividades espontáneas, es decir, es el lugar en donde los niños juegan.

4.3.2 El escenario de una realidad en miniatura: la kermés

En casi todas las escuelas hay un tipo de celebraciones que presentan las características de ritual, éstas son conocidas como kermés. Es decir, que este tipo de festividades traen consigo aspectos como la exaltación con gritos y gestos, los disfraces, los bailes y, en general, todos esos elementos que hacen de la kermés una especie de carnaval dentro de la escuela; pero sobre todo, en ellas se ve la transgresión de las prohibiciones.

La ritualización es un proceso que implica la encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas mediante gestos corporales formativos. Los rituales, como formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales.¹⁵⁶

Para René Girard, el tema de la transgresión y la violencia debe ser entendido en el marco de la desaparición o transmutación de las diferencias que se encuentran temporalmente suprimidas o invertidas.

Lo importante es obrar en contra de las normas. Todo debe efectuarse al revés. En la época mítica, el curso del tiempo estaba invertido: se nacía viejo, se moría niño. En esas circunstancias dos razones concurren para recomendar el desenfreno y la locura. Para estar más seguro de encontrar nuevamente las condiciones de la existencia del pasado mítico, hay que ingeniarse en hacer lo contrario de lo que se hace habitualmente. Por otra parte, toda exhuberancia manifiesta un suplemento de vigor que sólo puede traer abundancia y prosperidad en la renovación esperada.¹⁵⁷

De lo anterior se desprende que en la kermés del día del niño llevada a cabo en la escuela primaria –muestra atemperada de una especie de carnaval–, se observa a los adultos disfrazados de niños y, a estos últimos haciendo acciones que en

¹⁵⁶ McLaren, Peter, *Op. Cit.*, p.69.

¹⁵⁷ Caillois, Roger, *El hombre y lo sagrado*, México, FCE, 2006, p. 121.

circunstancias más “normales” no hubieran podido realizar. Al respecto, Girard menciona que:

[...] la desaparición de las diferencias va asociada con frecuencia a la violencia y al conflicto [...] En numerosos casos, el tema de la rivalidad hostil sólo aparece bajo la forma de los juegos, de los concursos, de las competiciones deportivas más o menos ritualizadas.¹⁵⁸



De este modo, en la kermés encontramos elementos y situaciones como juegos de competencias, de simulación, de azar y de vértigo, clasificación ideal que Roger Caillois construye en su libro *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*, en la que nombra a esos juegos como *agón*, *mimicry*, *alea* e *ilinx*¹⁵⁹,

respectivamente y según el elemento que más caractericé y se presente en dicha actividad:

Con este modelo se clasifican los diferentes juegos que se llevaron a cabo en la kermés mencionada. En primer lugar tenemos los juegos en los que predomina la competencia (*Agón*), entre éstas “las donas”, que consistieron en una serie de cinco donas de pan colgadas en un lazo, eran dos filas y el mismo número de competidores, ganaba quien se comiera más rápido sus cinco donas. Otro juego en el que los niños competían era “la carrera de costales”, en la que los niños meten sus piernas en un costal para recorrer cierta distancia y luego brincan hasta llegar a la meta, en este juego es común ver niños que caen y causan risa como parte de la burla del otro que gana o pierde, pero aún así, todos quieren jugar porque la risa, la burla, la superioridad y otra serie de casos inesperados son parte del juego. Un juego más es el de “las sillas”, en el que los niños giran bailando al ritmo de la música alrededor de un número menor de sillas que de participantes, por lo que cuando dicha música se detiene, los niños corren a

¹⁵⁸ Girard, René, *La violencia y lo...* Op. Cit., p. 127.

¹⁵⁹ Véase: Caillois, Roger, *Los juegos y los hombres...*, Op. Cit.

sentarse y ocupar una de estas sillas, y como siempre va a faltar una, pierde quien no haya alcanzado silla. Los gritos y la habilidad física, intelectual y emocional son parte de estos juegos.

En segundo lugar tenemos los juegos de azar, por ejemplo, la lotería, el “ponle la cola al burro”¹⁶⁰, entre otros. Actividades que, no por llamarse de azar, dejan de tener el sentimiento de competencia.



Es difícil hacer una clasificación tan exacta como se desearía, sin embargo hay que tener en cuenta que

la taxonomía que propone Caillois y que es la retomada en el presente trabajo, es un ejemplo de lo que Max Weber llamó tipo ideal,¹⁶¹ lo que equivale a decir que “la acción real sólo en casos raros, y eso de manera aproximada, transcurre tal como fue construida en el tipo ideal”¹⁶². Con lo que queda entendido que en la realidad no es posible encontrar cada uno de estos elementos de manera aislada, lo que sucede es que la mayoría de los juegos tienen implícitos una combinación de competencia, azar, imitación y/o, por supuesto, de vértigo.

Es por eso que al tratar de clasificar las actividades de la kermés en las que predominará el vértigo, las dificultades no se hicieron esperar, así como la duda de en cuál de los juegos no se presenta el vértigo, después de todo, éste es una característica imprescindible del juego.

¹⁶⁰ Desde la psicología, este tipo de juegos “[...] representan intentos de arreglárselas sin vista, pues permiten al jugador poner a prueba en qué medida puede fiarse de su sentido de orientación. En la «gallina ciega» el jugador que lleva los ojos vendados avanza a tientas de un objeto a otro y se encuentra perdido momentáneamente cuando se mueve por los espacios vacíos que hay entre ellos.” (Bettelheim, Bruno, *No hay padres perfectos: El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*, México, Grijalbo, 1992, p. 254.)

¹⁶¹ Para acercarse a una comprensión explicativa del sentido de una acción –del juego–, Weber propone elaborar construcciones típico-ideales que consisten en una construcción conceptual que realza aspectos típicos de la “realidad”, y que además sirven como un instrumento o medio para la medición, comparación y comprensión de ésta; Así, dicha construcción resulta cambiante por las causas en las que se propician las acciones en la “realidad”. Al respecto véase: Weber, Max, *Economía y Sociedad*, México, FCE, 1984.

¹⁶² *Ibidem*, p. 9.

En cuanto a los juegos de imitación, el análisis resulta más complejo e interesante



al ser actividades que constituyen parte importante en la socialización de los niños. Entre los juegos de simulación, o debería decir entre los escenarios en miniatura de la realidad, que se encontraban en la kermés de la primaria, están una discoteca, un hospital, un registro civil y una cárcel; así como la posibilidad de adornarse el cuerpo, ya sea con maquillaje o con un tatuaje. Lo interesante se veía en la cárcel, en donde eran marcados en la cara como símbolo de su paso por ese lugar; esto como una metáfora de la realidad en la que los

exconvictos también son marcados por la institución y quedan estigmatizados. En la vida cotidiana, haber estado en la cárcel deja una marca social, representada en la kermés de los niños con pintura en la cara.

Esto es, que en esta simulación de la realidad la institución recrea escenarios propios de la cultura, mientras que el niño muestra elementos de su propia socialización y de su entorno, pero al mismo tiempo deja ver su gusto por la transgresión de las normas sociales y prohibiciones que sólo en la situación del juego le es posible realizarlas.

De igual forma, el momento histórico y social es condición para determinar cuáles son las prohibiciones que la sociedad condena y cuáles tolera, es decir que ahora, por ejemplo, es común que los mayores permitan a los niños pegarse un tatuaje, de hecho hay algunos que están dirigidos hacia ellos, y lo mismo pasa con el maquillaje que está hecho especialmente para las niñas. En otro momento o en otro lugar, tal vez esto hubiera sido impensable. Al respecto, Caillois menciona que el juego es esencial para la cultura, pero que en el transcurso de la historia, los juegos y los juguetes resultan residuos de ésta; así mientras ahora se toleran

los tatuajes desechables (que se quitan con agua), en la sociedad en la que surgieron eran elemento fundamental de las instituciones sagradas¹⁶³.

El niño interpreta papeles y elabora planes de juego con materiales tomados de su experiencia y en su interpretación refleja la comprensión que tiene de su entorno. [...] Igualmente inventa situaciones que no ha experimentado, sino que deduce de lo que conoce de la vida real. Su juego espontáneo no parte de cero en cuanto a la invención, se basa en la información general que registra según va avanzando en el conocimiento acerca del mundo social y acerca de sí mismo, como parte de aquél. Información obtenida de su propia experiencia y de la que aportan las personas de su entorno.¹⁶⁴

Aunado a esto, Katia Mandoki propone la quinta categoría en cuanto a los juegos a la que denomina *peripatos*¹⁶⁵, que tiene que ver con explorar, pero también con los juegos de invención, las adivinanzas y los acertijos. De este modo, la autora busca diferenciar el *peripatos* de las otras cuatro categorías, arguyendo que en ésta, no se actúa “como si...”, sino que se trata de imaginar “que tal si...” pasara tal o cual cosa. Jean Duvignaud ya había mostrado interés en este aspecto, sin embargo, para él, esta característica constituye algo cercano a “la puerta del juego”, es decir, que es la frontera que diferencia el mundo de la vida cotidiana y el mundo del juego y de la fantasía. Dicha característica, es esencial en las artes y en las ciencias que construyen un entorno en el que los hechos pueden suceder si se dan ciertas condiciones.

En toda manifestación artística hay un “supongamos que...”, un “si ocurriera que...” cuyo recuerdo ha conservado el cuento con su “había una vez”: una hipótesis y una especie de puesta entre paréntesis del orden común y de lo conocido. Fingir lo que no es –lo que jamás será o aún no es– equivale a abrir el ser al juego.¹⁶⁶

En efecto, el *peripatos* es la opción que en la escuela le permitiría al niño jugar y crear más que simplemente competir. Para Mandoki, éste proporciona “una especie de meditación lúdica donde la abducción se añade a la inducción y a la deducción por la invención, la conjetura y el enigma. Sin embargo, lo que más se

¹⁶³ Caillois, Roger, *Los juegos y los hombres... Op. Cit.*, p.109.

¹⁶⁴ Tejerina, Isabel, *Op. Cit.*, p.59.

¹⁶⁵ Véase: Mandoki, Katia, *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*, México, Siglo XXI, 2008.

¹⁶⁶ Duvignaud, Jean, *El juego... Op. Cit.*, p. 81.

juega es *agon*, que [...] deja de ser divertido al adquirir la severidad del castigo y la humillación”.¹⁶⁷

Es así como se resalta la importancia y trascendencia de la actividad lúdica en la infancia, pues los niños siempre juegan a todo y con todo, lo mismo lo hacen con la enfermedad, que con la ley y por lo tanto, con su cuerpo, pues por él pasan las marcas que le muestran a los demás que por un momento, por lo menos dentro del mundo del juego, tienen un tatuaje, se maquillan, se casaron, estuvieron en la cárcel o en un hospital en donde lo que más atrae es la condición de alteridad como preso o accidentado.

Así, podemos ver que el juego como ritual recrea el caos para después regresar a la institución. Por eso la fiesta es el tiempo de la renovación, es el tiempo destinado para la violación de todas las prohibiciones que al igual que ella, protegen el orden y el funcionamiento de la sociedad: “el ritual no refleja simplemente valores sociales mensurables, sino que sostiene la fuente generadora de cultura y estructura.”¹⁶⁸

¹⁶⁷ Mandoki, Katia, *Op. Cit.*, p. 177.

¹⁶⁸ McLaren, Peter, *Op. Cit.*, 2007, p.41.

4.4 En el juego de la Ley y del deseo: Estudio de caso sobre el juego de un niño en la escuela primaria

[...] Mamá, deberías de ver que feliz me siento, aunque perdí mis tazos... pero los jugué mamá.

Israel, alumno de la escuela primaria.

Tomando como base la idea freudiana del estudio del juego infantil autocreado¹⁶⁹, es que se toma la oportunidad de abordar la acción de Israel¹⁷⁰. Se trata de un alumno de la escuela “Emiliano Zapata”, con quien se trabajó durante algunas semanas al interior de la institución escolar. Asimismo, parte del equipo de investigación del proyecto PAPIIT, tuvo la ocasión de platicar con la madre de éste, contando con la aprobación tanto de las autoridades escolares como de la misma señora y del niño. Comenzaré entonces, describiendo la situación personal de Israel, quien, no sobra decir, se convirtió en uno de los casos que más elementos empíricos proporcionaron a la investigación debido a la fama que autoridades, profesores y alumnos tenían sobre él. Israel es para la institución escolar un alumno “con necesidades especiales”, vale decir que así se refieren a aquellos niños que se salen del estándar del alumno que la institución procura mantener, esto es, que su rendimiento escolar no sea el “adecuado” conforme al nivel de estudios en el que se encuentra. Así, Israel forma parte de ese selecto grupo de niños, de sujetos que muestran a la institución, a su familia y a la sociedad, *sus* síntomas (entiéndase “sus”, como adjetivo posesivo tanto del niño, como de las instituciones mencionadas). El hombre es un ser de lenguaje y siguiendo a Bateson, el hombre no puede no comunicar, todos expresamos de diversas formas nuestra vida anímica; así, dentro de las instituciones, en este caso la escolar, tenemos al menos dos tipos de sujetos: los que dicen a través de sus síntomas, es decir transgrediendo los límites de la institución mostrándose como “no deberían”; y los que lo dicen sometiéndose bajo la voracidad que implica la

¹⁶⁹ Véase: Freud, Sigmund, “Más allá del principio del placer”, en: *Obras completas*, t. XVIII, Buenos Aires, 1988.

¹⁷⁰ Los nombres tanto del niño como de su madre han sido cambiados para respetar su identidad.

institución, sus reglas, sus métodos y propósitos. De este modo, los primeros son el chivo expiatorio que todo grupo humano necesita para su propio equilibrio, ellos muestran su angustia por medio de la agresividad, del aislamiento de sus compañeros, de su “desobediencia”, de sus distracciones, de su “falta de atención”¹⁷¹, de sus malas calificaciones y con ello el peligro de no pasar el curso; pero muestran su angustia en el mismo sentido que lo hace un anoréxico, un delincuente, un enfermo, un suicida, un artista, un genio; aunque es claro que se les violenta de distinta forma. Por otro lado, los que responden a las demandas institucionales, los sometidos, son para Dolto más graves que los anteriores, muchas veces aquellos que no presentan síntomas:

[...] son bien vistos por las maestras, pero que no por ello dejan de sentir una angustia igualmente aguda, sin atreverse a manifestarla, y desarrollan por consiguiente trastornos fóbicos duraderos. Por desgracia, la maestra y los compañeros, sostenidos por una reglamentación escolar orientada en ese sentido, rechazan al niño que [...] reacciona a la escuela por tales síntomas, como inepto para frecuentar a los alumnos de la misma edad (llamados, en cambio, adaptados).¹⁷²

Para los maestros y las autoridades escolares, los “niños-problema” o con “necesidades especiales” son sólo aquellos que, como Israel, demuestran sus angustias y los hacen parte de ellas. Es por eso que él llama la atención y es etiquetado como “niño-problema”, el problema es entonces, que no se ajusta a las demandas y requerimientos de la escuela, de lo que “debe ser” un alumno, y como la institución no puede hacerse cargo de él y de sus angustias, le confiere el calificativo de “problema” al alumno, dicha etiqueta se desplaza de la institución al sujeto, y con ella todo lo que implica ser la escoria de ésta que, sin embargo, necesita para minar por medio de esos niños sus propios problemas.

En la escuela primaria hablar de Israel es sinónimo de “niño-problema”, él es un chico de diez años que cursa el tercer grado, a lo largo de diversas entrevistas, siempre hace notar que junto con otro niño, él es el más grande de su

¹⁷¹ Resulta paradójico que a quienes se les acusa de eso que los psicólogos y pedagogos llaman “déficit de atención”, sean quienes más la llaman, y para quienes se requieren “necesidades especiales”, el déficit o la falta de atención, es para con él por parte de aquellos que lo rodean, con quienes convive. En el niño no hay déficit de atención, su atención, seguramente, está en otro lado, en otra situación no siempre ajena a la institución.

¹⁷² Dolto, Françoise, *Op. Cit.*, p. 186.

salón, esto se debe a que en su primer año de primaria, fue dado de baja unos meses después de empezar, su madre refiere que Israel se lastimó una pierna y esto le impidió seguir en la escuela; al siguiente año, el niño es inscrito nuevamente a primero. Esta explicación la cuenta su madre con orgullo debido a que ella dice “nunca le ha reprobado ningún año”.

Esbozo sobre la situación familiar

Un niño no tiene la menor posibilidad de pasar del principio del placer al de realidad, o a la identificación primaria y más allá de ella, si no existe una madre lo bastante buena. La “madre” lo bastante buena (que no tiene por qué ser la del niño) es la que lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades de éste y que la disminuye poco a poco, según la creciente capacidad del niño para hacer frente al fracaso en materia de adaptación y para tolerar los resultados de la frustración.

D. W. Winnicott

Entender que los hijos son el síntoma de los padres, implica un estudio elaborado sobre los antecedentes del niño. Lejos de eso, lo que se pretende aquí es mostrar la situación familiar en la que la madre de Israel se desarrolló, estableciendo de esta manera, reflexiones sobre lo que se considera puede ser parte del niño al interior de la escuela. Cualquier estudio de caso se desborda de las manos y de las teorías del investigador, cuando los observables se multiplican y con ello los temas se amplían. Pretender hacer un análisis de las actividades lúdicas de un alumno de escuela primaria, rebasa la situación institucional en la escuela y consecuentemente lleva a otros contextos, en este caso a la vida familiar y en particular la relación de Israel con su madre Ana Luisa, se muestra por ejemplo, a través de un juego, una canción, un dibujo; los cuales constituyen escenarios lúdicos contruidos por el niño y observados por el investigador en determinada situación con los otros.

Así como en la escuela, en la familia encontramos relaciones complementarias, las cuales –como ya se mencionó en el capítulo 2– están basadas en la diferencia de sus integrantes, Watzlawick menciona que en el caso de la familia, los roles y el estatus superior-inferior están establecidos socialmente, sin embargo, también refiere que con el tiempo, esta relación se modifica; hecho

que cobra importancia particularmente en la etapa de la preadolescencia, en la que paulatinamente se va haciendo necesaria dicha modificación. Al respecto, el autor menciona que: “el mismo patrón que resulta biológicamente y emocionalmente vital durante una fase temprana en la vida del niño se convierte en un serio obstáculo para su desarrollo ulterior si no se permite que tenga lugar un cambio adecuado en la relación.”¹⁷³

Observando a Israel y a su madre, se muestra la dificultad que enfrentan respecto al cambio de relación necesaria para la separación madre-hijo; al ser hijo único de una madre soltera y encargada de mantener al padre del niño nombrado lo que quizá le permitió al niño tenerlo en el imaginario, esto es, que, aunque simbólicamente el padre está ausente, la madre y el niño conservan la figura paterna en su deseo y en la palabra. Israel trae a su papá en el discurso y a partir de un dibujo que podemos seguir en palabras de su madre Ana Luisa:

[...] en uno de sus cuadernos nos trae dibujados a mí, a su papá, a él y abajo tiene: –a mi papá, éramos bonitos cuando vivíamos con mi papá, pero cuando nos separamos me puse triste– [...] su papá es su ídolo, es su súper papá, yo soy su súper mamá y él dice que su papá es Superman, a lo mejor me voy a oír mal pero yo no quiero que baje a su papá de dónde está, para él es su papá...¹⁷⁴

Sin embargo, durante las entrevistas, tanto Israel como su madre mencionan hechos contradictorios, ya que en otra ocasión Ana Luisa menciona lo siguiente:

[...] él tiene resentimiento con su papá, mucho resentimiento porque dice que nunca iba. Por ejemplo en la escuela, en los bailables dice –¿por qué nunca está, mamá?, ¿por qué nunca viene a verme?, ¿por qué no está conmigo?– no sé hijo, dice –cuando yo lo vea sí le voy a decir, que yo no lo quiero.¹⁷⁵

Pero en el discurso de Israel pasa algo similar, pues durante el primer acercamiento, él dice tener seis hermanos, quienes en realidad son sus primos, el niño suele mezclar y hablar de sus familiares según le convenga la situación, es decir, no hay diferenciación; así, más tarde comenta que él se parece a su tía, la

¹⁷³ Watzlawick, Paul, Beavin, Janet y Jackson, Don, *Op. Cit.*, p. 105.

¹⁷⁴ *Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.*

¹⁷⁵ *Ibíd.*

hermana gemela de su mamá –y a quien ella dice le gusta verla humillada–, porque sus familiares le dicen que parece su hijo ya que “se parecen en todo”:

Entrevistador: ¿Cómo se llama tú mamá?

Israel: Ana Luisa Nava Gómez, no, espérate..., (se queda pensando, como acordándose) Ana Luisa Gómez Nava

Entrevistador: ¿Y cómo es tu tía Lupe?

Israel: Igualita a mí

Entrevistador: ¿Pero cómo es, qué hace?

Israel: Trabajadora, juega con sus hijos.¹⁷⁶

Ana Luisa menciona que Israel se lleva muy bien con su primo –hijo de su hermana gemela–, y siempre dice querer ser como él. Esta situación podríamos entenderla como una identificación en la que el niño ve en su tía un reflejo de su madre, pero de la madre “buena”, la que “juega con sus hijos”. Bettelheim afirma que “la manera en que un niño puede poner orden en su visión del mundo es separando todas las cosas por parejas de contrarios”¹⁷⁷; acá la madre y la tía gemela constituyen esa pareja de contrarios en donde que la disociación de la “buena” y la “mala” permite a Israel manejar los sentimientos contradictorios que puede llegar a tener para con su madre; y la seguridad de sentirse protegido por la tía en un ambiente familiar.

Como ya se mencionó, una constante en las entrevistas de Israel y Ana Luisa son los comentarios contradictorios que en muchas ocasiones parecen ser mentiras que les permiten ser dueños de su realidad y manejarla de acuerdo a la situación. Al respecto, Dolto asocia la mentira al juego, en este caso, al que se establece en cualquier entrevista en donde madre e hijo tienen el papel principal, y la idea de ser escuchados por otros:

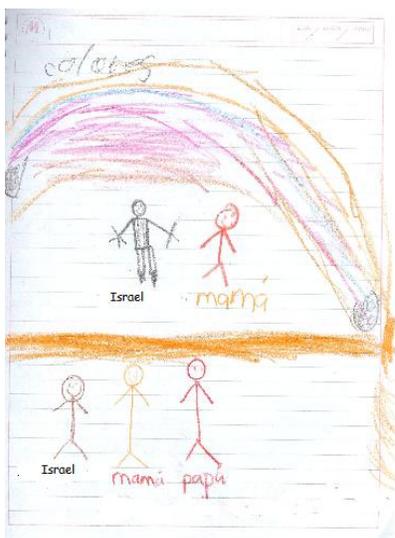
[...] aquella “mentira” parece aportarle al juego esa dimensión humana de complicidad que da todo su valor a los sujetos dueños de la realidad. Ése es, en efecto, el origen del juego de palabras: de hecho, juego de sujetos que dominan las cosas, y que, sometiéndolas a su función simbólica, pueden disfrutar tanto e incluso más que de la contradicción que de la confirmación.¹⁷⁸

¹⁷⁶ *Notas del diario de campo.*

¹⁷⁷ Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 2005, p.81.

¹⁷⁸ Dolto, Françoise, *Op. Cit.*, p. 13.

De este modo transcurre la vida de esta familia en la que el intercambio –muchas veces violento– entre sus integrantes madre e hijo y la apropiación exacerbada del uno para con el otro¹⁷⁹, conllevan a una ambigüedad en el posicionamiento de cada uno en ese contexto, en esa realidad, en esa familia. Parece que ninguno tiene claras sus funciones, es como si no se supiera en realidad quién es el hijo, quién es la madre y mucho menos quién es el padre, el que sólo se hace presente en el imaginario de esa familia y al que se representa algunas veces a través de la fantasía, y otras en los dibujos que Israel hace de su familia.



En esta hoja se pueden observar dos dibujos que corresponden a dos situaciones que vive Israel. En la parte superior, el niño se encuentra solo con su madre, esto corresponde a la realidad social. Mientras que en la parte inferior de la hoja, dividida por unos rayones de colores, está el dibujo de Israel, su madre y su padre, es decir, su propia realidad.

Entre la fantasía y la realidad

Entrevistador: ¿A ti qué planeta te gustaría ser?

Israel: El Sol.

Entrevistador: Pero el Sol no es un planeta.

Israel: Si, pero me gusta como quema.

Israel

En la fantasía se puede ser lo que sea sin más limitaciones que la imaginación misma, pero cuando por medio del lenguaje esta fantasía se representa, de inmediato se demuestran los límites que la realidad y la sociedad establecen para

¹⁷⁹ En una carta que Ana Luisa (madre) escribe para Israel antes de que éste naciera, dice: “[...] eres lo mejor que imaginaba saber que existes, saber que eres mío [...]” (*Notas del diario de campo*)

actuar. El mundo de la fantasía es representado por Israel a través de canciones, de cartas dirigidas a su madre, de dibujos y de juegos. “Mi hijo escribe mucho” menciona la madre:

[...] le da por estar dibujando, me escribe cartas, luego me dice que me ama que soy todo para él. [...] ayer me regaló una carta, me dice – ¡mira “gorda” lo que te hice!– y yo le pregunto ¿qué es eso hijo? –es una carta–, le digo haber léemela –no, porque es para ti– y ya la leí; pero está mal escrita, me pone – “mami te amo, eres todo para mí. Eres mi gordita preciosa, y abajo pone su firma y su nombre. [...] mi Israel no se cohíbe, por ejemplo en el aspecto de que dondequiera que vayamos: en la combi, en el metro –¡mamá te amo!– me dice, me grita –¡mami te amo!– [...] Israel se está bañando y grita desde la regadera, me grita –¡mamá te amo, mamá te quiero!¹⁸⁰

Con sus dibujos y con sus cartas, Israel expresa algo más de lo que grita con sus palabras, más allá del “mamá te amo”, el niño somete a prueba los límites que impone la realidad social; y es que precisamente la reiteración de escribir, dibujar y gritar, demanda lo que le hace falta: la palabra que límite, que prohíba y que lo haga discernir entre la fantasía y la realidad en donde las consecuencias suelen ser irreversibles. Israel no solo fantasea con casarse con su madre –desde el psicoanálisis este proceso edípico es común en cualquier niño– sino que además lo lleva al plano de lo simbólico, al respecto la madre menciona lo siguiente:

Me dio un anillo, ahí está mi anillo que me regaló mi niño. Me dijo que cuando sea grande se va a casar conmigo. Ahí lo traigo. No me lo pongo porque lo vaya yo a perder. Me lo dio el 14 de febrero del 2008, dice que se va a casar conmigo.¹⁸¹

Este tipo de declaraciones de amor son muy comunes en las cartas que Israel le escribe a su madre, en alguna otra carta se puede leer: “Estoy pensando como robarte”. Sin embargo, la falta de discernición entre la fantasía y la realidad permite al niño atribuirle a sus juguetes acciones y palabras que de otra forma difícilmente diría a su madre, un día, Israel llora porque su mamá aventó su muñeco y él le reclama que “le rompió los huesos a su *bob esponja*”, al tiempo que dice repetir lo

¹⁸⁰ Fragmento de una entrevista realizada en la escuela primaria.

¹⁸¹ *Ibíd*

que el muñeco piensa sobre ella: –es mi amigo mamá, es con el que juego– ah y qué te dice –que tú le caes gorda porque le dijiste que era joto–¹⁸²

Por otra parte, muestra de estos sentimientos ambivalentes que Israel –y cualquier niño– experimenta por su madre, días antes de la celebración del 10 de mayo, durante una plática con el niño se le pregunta qué le va a regalar a su mamá, a lo que él responde que una canción, al pedirle que la cante, parece improvisar lo siguiente:

Mamita linda yo he querido que tu siempre estés a mi lado. Cuando tú no estás, yo siento que no estás, no has regresado de tu trabajo, por eso yo quiero estar contigo mamita, porque tú eres mi mamá... y es lo que yo... el mundo... Dios me mando contigo porque... que tú me cuidaras en este mundo.¹⁸³

El reclamo de no estar y el recordar a la madre el compromiso que le fue asignado por él, por el mundo y por Dios, son algunos de los aspectos de la vida de Israel, los cuales configura creativamente a través de una canción.

El juego de Israel

Bruno Bettelheim afirma que por medio del juego el niño intenta obtener una sensación de control que la mayoría de las veces en la realidad no tiene, es decir, que en un nivel inconsciente, el juego le permite al niño la posibilidad de resolver problemas. Al respecto menciona que:

[...] por medio del juego, el niño intenta compensar las incontables situaciones en que se siente controlado o manipulado por sus padres, situaciones que frustran y debilitan su conciencia de sí mismo. Esta compensación sólo puede obtenerla por medio de juegos libres elegidos por él mismo [...]¹⁸⁴

Pero al mismo tiempo también es cierto que a través del juego el niño puede controlar una situación, bien lo puede hacer marcando los límites o desviando la atención, esto es, realizando una acción que le permita escapar de dicha

¹⁸² *Ibídem*

¹⁸³ *Notas del diario de campo.*

¹⁸⁴ Bettelheim, Bruno, *No hay padres... Op. Cit.*, p. 275.

situación. En este orden de ideas es como se desarrolla el juego de Israel que a continuación se describe.

En una ocasión dentro de la escuela primaria se le pide a la directora del plantel, permita a parte del equipo de investigación platicar con Israel, con quien ya se habían tenido algunos acercamientos anteriormente. El marco de la situación fue una mesa en el patio escolar. El niño accedió a conversar con nosotros mostrando un particular interés por la cámara de video con la que se llevaría a cabo el acercamiento. Sin embargo, a penas empezando, el niño cambia del gusto por la cámara a la incomodidad que le generan los cuestionamientos sobre su vida familiar. Se inquieta y el juego con una botella es la forma de escapar de ese “malestar” que le provoca que lo estén cuestionando sobre lo que pasó días antes cuando huyó de su casa; y que en otro momento reclama a la madre que nos lo haya contado.

Durante la entrevista, Israel trae un refresco de tamarindo, al principio no lo destapa, solo juega con él. Cuando le preguntan por qué se fue de su casa, entonces agacha la cabeza y su semblante cambia al tiempo que abre su refresco y contesta que porque le pegaban.

Entrevistador: ¿Con qué te pegaban?

Mientras le toma a su refresco, lo ve y expresa el placer de disfrutar su bebida diciendo: ¡mmm que rico! [*Como provocando la atención de quienes lo entrevistan*] Se limpia la boca con el brazo y luego titubeando contesta:

Israel: este... con un alambre (mientras tapa su botella)

Entrevistador: ¿Te pegó mucho?

El niño lanza su refresco de una mano a otra, siempre siguiéndolo con la mirada. Contesta: –Sí.

Mientras se le pregunta por qué le pegaban, Israel pone la botella de refresco sobre la mesa y la hace girar de un lado a otro.

Israel: Es que yo hacia una cosa mal [...] es que me pidió (refiriéndose a la madre sin nombrarla) que trajera un shampoo de “pantene” y yo traía de suavitel; y por eso me pegó.

En tanto sigue la entrevista, el niño nunca deja de jugar con su refresco, lo tapa y destapa varias veces y usa la taparosca como vaso. Luego, quien lo está entrevistando le regala una leche. Ve el empaque, la agita y destapa de nuevo el refresco; le toma varias veces hasta que queda la mitad del líquido. Lo deja a un lado, así, destapado, toma la leche, la vuelve a ver y a agitar. Destapa un popote con los dientes y luego intenta meterlo en el refresco; pero cambia de opinión y lo usa sólo para abrir la leche. Posteriormente los mezcla: echa la leche en la botella con refresco.

Mientras tanto, Raúl, un niño mayor que Israel, le pregunta: –Oye niño ¿qué no te da asco?–

Israel: No

Enseguida le toma a su “experimento” mientras Raúl lo ve con desconcierto y le platica a su amigo lo sucedido:

Raúl: Mira, le echo de ese de tamarindo con leche.

Ambos lo ven con desagrado mientras Israel cuenta su hazaña:

Israel: Es refresco con leche y con agua. (Y lame la botella)

Más tarde, durante la entrevista Israel señala que su abuela es mala.

Entrevistador: ¿Por qué es mala?

Israel: Cuando quiero revolver algo, como ponerle otra cosa, y luego ya no quiero tomármela, me dice –¿por qué la revuelves?– Nada más –Pues tíralo– No quiero tirarlo abuela, por eso ya no la quiero, ya no quiero verla.¹⁸⁵

En esta situación se muestra que el niño utiliza su bebida y su acción al mezclarla como distractor, pero paradójicamente, como una demanda de ser visto en su *confusión* y como forma de controlar la situación, pero también es claro que cuando no había más niños que conformen su público alrededor, no tomó de la botella; esto es, que vemos aquí la prueba: él puede hacerlo porque es él a quien la institución no soporta, porque vive la mezcla de tener una madre y una tía iguales físicamente pero a las que sus acciones afectivas para con sus hijos las diferencian, de ahí la mezcla de leche que refiere alimento y por tanto a su madre, Israel se sabe diferente y lo asegura cuando otro alumno le pregunta si no le da asco. Y es que durante la entrevista, el niño sabía que estaba siendo videograbado, así este hecho no sólo constituyó una prueba de que él puede hacer lo que normalmente nadie haría, lo que para lo demás resulta asqueroso y con ello también puso a prueba los límites de los demás –desde el psicoanálisis este hecho constituye una transferencia que el niño hace de su abuela hacia los entrevistados–, de aquellos con quienes estaba platicando y a quienes con su actitud parece cuestionar para saber hasta dónde le pueden prohibir o simplemente desacreditar su acción, su juego.¹⁸⁶ Un objeto, en este caso la botella, sirve como nexo de unión entre Israel y la situación a la que se está enfrentando en ese momento. La botella le permite disponer de un medio con el que puede representar y expresar sus sentimientos, intereses y preocupaciones. El juego es así parte del síntoma que provoca la angustia de estar frente a

¹⁸⁵ *Notas de diario de campo*

¹⁸⁶ “Resulta curioso [...] observar que cuando un niño decreta que *una cosa* (y no un acto, ni una persona) es “buena” o “mala”, no le pide su opinión al adulto. Puede no estar de acuerdo con los juicios estéticos, gustativos o sensoriales de los adultos, e incluso oponerse a ellos sin problema. Dolto, Françoise, *Op. Cit.*, p. 22.

cuestionamientos sobre su vida personal, los cuales le incomodan, de esta forma, la botella y el juego con ella son incorporados al comportamiento y expresión de Israel.

De esta manera se muestra la importancia de los estudios de caso en las investigaciones empíricas, pues como ya mencionaba Dolto, observar equivale a observar comportamientos y a través de ellos situaciones propias del niño; así, vemos que el juego autocreado en un momento de angustia lleva al contexto de la situación social, familiar e interior de un sujeto. Reconocer las relaciones de intercambio que se producen en el proceso de socialización, primero en la familia y luego en la escuela a través de la actividad lúdica, permite dar cuenta de la vida tanto interna como externa del sujeto, teniendo como uno de los principales elementos la introyección de normas y valores culturales, al tiempo que reconoce los límites entre las situaciones, las personas y las cosas.

CONCLUSIONES

La frase con la que Freud comienza su ensayo *Psicología de las masas y análisis del yo*, es significativa para el estudio de lo social, en ella menciona que “desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social”¹⁸⁷, esto es, que los individuos como personas somos producto de la sociedad en la que nos desarrollamos. Todas las implicaciones y conclusiones que esta frase es capaz de generar, parecen estar apoyadas como un sustento sociológico. Leer dicho enunciado puede, sin duda, remitirnos a los planteamientos durkhemianos. Y es que al contrario de lo que muchos dicen, que toda psicología sea psicología social, no es una ley que impone la supremacía de la sociedad sobre el individuo, de ser así, ningún caso tendría estudiar las culturas, las formas de percibir y conocer el mundo, los modos de actuar, los rituales, los juegos; esta concepción muestra al individuo como desprovisto de significación, ausente en una sociedad que lo determina y decide cuáles deben ser sus intereses, necesidades, deseos. Por el contrario, pensar la sociedad significa comprender la realidad como una continua construcción social, no como una determinante, sino como una condición del individuo en sociedad, mismo que la construye, se apropia de ella y la obstaculiza –muchas veces con violencia– buscando los recursos para recrearla.

Esto también implica reconocer que la educación está condicionada socialmente, pero al mismo tiempo deja lugar al sujeto, quien es el que la vive y quien además está precedido por su biografía, su contexto y su subjetividad única, y por ello compleja. De este modo, el postulado freudiano también nos convoca a establecer que tras la investidura de un grupo, de un aula, hay individuos que la conforman más allá de un edificio, pues cada uno lleva consigo a ese espacio sus experiencias, motivaciones, formas de vida en familia, en la comunidad y en otros grupos donde suele suceder, parece que con más frecuencia, que los principios que se enseñan en cada uno se contraponen o no son del todo congruentes el uno respecto al otro, por ejemplo, se tiene la noción de que la escuela es una institución complementaria de la educación otorgada por la familia, sin embargo en

¹⁸⁷ Véase: Freud, Sigmund, “Psicología de las masas y análisis del yo”, en *Obras completas*, t. XVIII, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

la actualidad, con el desdibujamiento de las figuras de autoridad, las funciones institucionales se modifican y a pesar de ello las instituciones siguen constituyendo la existencia social al tiempo que parecen consumirla.

La violencia como parte constitutiva del individuo, lo es también de sus instituciones quienes fundan su existencia y la creencia en ellas y en sus principios a partir de mandamientos enfocados a la implementación del miedo entre sus miembros; en una reflexión Bruno Bettelheim preguntaba que si no tememos a Dios ¿por qué aprender religión?, lo mismo sucede en otras instituciones como la familia, donde la enseñanza de las pautas de comportamiento se inculcan por medio de la palabra que puntualiza y señala lo que se debe o no hacer, la figura de la ley del padre debe ser sostenida e introyectada por algún miembro de la familia que la haga valer, de otra forma el niño será un individuo que no conozca los límites ni la educación moral de la que habla Durkheim, la cual le permita adquirir sentido a su realidad. La escuela es otra institución donde la necesidad por la disciplina y la búsqueda de la atención de los alumnos constituyen una forma violenta de apaciguar al sujeto y, sin embargo, la primacía de ese tipo de lineamientos constituye la base para el sostén y fortalecimiento de dicha institución, ¿cómo creer en la escuela sino se tiene la certeza, o por lo menos la fe, de que ella nos llevará a satisfacciones futuras por medio del éxito?

Es por eso que la educación brindada, por un lado por la familia y por otro la por escuela, corresponden a formas de concebir la realidad, es decir, proporcionan las bases para la adquisición de las pautas que forman parte del orden social y, por tanto, del orden de la interacción, pero al mismo tiempo la educación es la posibilidad de creación y de revelación en cuanto a distintas formas de ser, de pensar y actuar. Ésta es una doble forma de ver a la educación, superando la idea de la escuela como modelo a seguir, pues actualmente vemos cómo la escuela pretende educar a partir de una concepción generalizadora en la que no hay lugar para la creación, sino sólo para la reproducción de datos e información. Habría que decir que la escuela primaria tendría que dar lugar a esa otra parte de la educación que posibilita diversas visiones del mundo, distintas formas de vivir. La sociedad necesita que sus escuelas proporcionen las bases para tener una

educación no solo como guía, sino como revelación de distintas formas de concebir la propia realidad.

Por ello las expectativas respecto a la educación impartida por las escuelas es cada vez más grande, razón por la cual se debe mirar más allá de lo que históricamente se permite y comprender que educar no significa saturar la mente de los niños con información y datos que de poco sirven cuando el niño se enfrenta a situaciones que violentan su subjetividad, me refiero a conflictos en su familia, en su barrio, con sus propios compañeros; como lo mencione en el desarrollo de esta tesis, pensar que los problemas de un niño en la escuela se reducen a las dificultades para aprender debido a que “padece déficit de atención”, es hacer de lado situaciones muy comunes entre los alumnos de una escuela primaria anclada en un barrio popular, por ejemplo que la mayoría de los niños no desayunen antes de llegar a la escuela; ¿cómo enseñar a un individuo que vive angustiado por lo que le sucede en su vida diaria? ¿Cómo lograr que la escuela tenga sentido para quienes son obligados a asistir? Seguro hay muchas posibles respuestas, pero lo que se deja aquí es la posibilidad de reconocer en cada uno de los alumnos a la persona, y el principio para esto es conocer su contexto, su historia de vida, sus aspiraciones, emociones y deseos. Estar al tanto de la situación del niño es el primer paso para la formación del alumno.

Durante este trabajo, el juego se planteó no como fórmula pedagógica para potencializar el aprendizaje escolar, sino como experiencia del niño en la que es capaz de crear y recrear situaciones que le permiten construir su visión del mundo a la vez que muestran su propia condición dada por la realidad en la que vive. Así, el juego y otras actividades lúdicas como la kermés, permitieron mostrar cómo el niño construye nuevas relaciones con sus compañeros, maestros y con autoridades escolares. El juego permite comprender la realidad interior del niño, ya que éste la recrea y presenta la forma en cómo ve y percibe su mundo a través de actividades lúdicas. El juego entonces, constituye una actividad sublimatoria que libera las emociones del niño; pero que también promueve el dominio y el control de situaciones, aunque en su forma más básica, el juego y la violencia se estrechan al ser ambas categorías las que tienen la capacidad de hacer perceptible cierta libertad ante las prohibiciones, siguiendo a Bataille, el juego

exige un desencadenamiento de violencia que bien podría llamarse sublimación pero que en el fondo también es violencia. Es por eso que a lo largo de este trabajo nunca se pretendió retomar la idea que relaciona la condición del niño con la de víctima. No cabe menor duda que la escuela –como todas las instituciones encargadas de encauzar o rehabilitar al individuo– inviste al sujeto y se apropia de él, pero esto nunca se lograra por completo pues los individuos resisten a partir de nuevas formas de relacionarse entre ellos y con sus espacios. Y es que a través de sus mecanismos racionales, la escuela continua sosteniendo a muchos sujetos que logran resignificar y reapropiarse de ese espacio por medio de diversos recursos como el juego, que junto con la violencia constituyen formas de inflexión de la realidad que permiten ver más allá del orden disciplinado que pretende la escuela.

En las instituciones, en este caso la educativa, se siguen los principios dados por la sociedad, es por eso que en la escuela como en la familia y en general en las instituciones, se sabe que no se puede excluir al juego de las actividades que son parte de nuestra vida cotidiana, el reto es saber cómo regular el cuerpo cuando juega, es decir, cuando entra al goce.

Así tenemos que cuando se intenta enseñar a los niños con juegos, de lo que se trata es de incluir esta actividad en el orden de la estructura, es decir, que el juego en la escuela –como lo sería la fiesta para cualquier sociedad– es una transgresión permitida en un momento de carnaval tolerado durante algunos momentos; y lo es porque se necesita para reordenar la institución.

Debido a esto, quienes se encuentran dentro del sistema educativo deben replantear el uso de los juegos en las aulas para el aprendizaje de los niños y tomar en cuenta que los juegos educativos no deben constituir una lección más que los alumnos tienen que aprender y realizar como si fuera un requisito más para su evaluación. Esto le quita su naturaleza lúdica al juego y por tanto lo deja de ser. Hay que comprender que el niño que juega encuentra su satisfacción en la actividad misma, el juego no tiene más sentido que el juego mismo.

Para finalizar debo decir que durante toda nuestra vida jugamos (con esto no busco afirmar que todo se reduce al juego, pues de ser así, le quitaría cada una de sus características que forman parte de su especificidad, como la libertad, su

espacio específico, la gratuidad) pasamos por los juegos que nos enseñan y nos preparan para “entrar a la vida”, pero después, cuando somos adultos siempre jugamos, participamos en distintas relaciones sociales en las que a veces toca representar al hijo, al empleado, al maestro; pero entonces llegamos otra vez a la pregunta ¿qué es un juego? ¿Qué es la realidad? Juego y realidad no son contrarios, sino que son distintos niveles de realidad, subuniversos en los que podemos entrar y salir porque tenemos la capacidad de pensar de manera diferente cada objeto, cada situación, porque gracias al lenguaje, a la comunicación, podemos decir: “esto es un juego”.

BIBLIOGRAFÍA

Bally, Gustav, *El juego como expresión de libertad*, México, FCE, 1964.

Bataille, George, *El erotismo*, México, Tusquets, 2005.

_____, *La felicidad, el erotismo y la literatura. Ensayos 1944-1961*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2008.

Bateson, Gregory, *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Argentina, Lohlé-lumen, 1998.

Benjamín, Walter, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus, 2001.

Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 2005.

_____, *No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*, México, Grijalbo, 1992.

Caillois, Roger, *El hombre y lo sagrado*, México, FCE, 2006.

_____, *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*, México, FCE, 1994.

Château, Jean, *Psicología de los juegos infantiles*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973

Derrida, Jaques, *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*, España, Paidós, 1995.

Dolto, Françoise, *En el juego del deseo*, México, Siglo XXI, 2006.

Dostoievsky, Fiodor, *El jugador*, Barcelona, Biblioteca de la Literatura Universal, 2002.

Durkheim, Émile, *Educación como socialización*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976.

_____, *Educación y sociología*, Buenos Aires, Schapire S.R.L, 1974.

_____, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza, 2003.

Duverger, Christian, *La flor letal. Economía del sacrificio azteca*, México, FCE, 1983.

Duvignaud, Jean, *El juego del juego*, Colombia, FCE, 1997.

_____, *El lenguaje perdido: ensayo sobre la diferencia antropológica*, México, Siglo XXI, 1977.

_____, *El sacrificio inútil*, México, FCE, 1997.

Flesler, Alba, *El niño en análisis y el lugar de los padres*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1991.

Freud, Sigmund, "El porvenir de una ilusión", en *Obras completas, t. XXI*, Buenos Aires, Amorrortu, 1988.

_____, "El malestar en la cultura", en *Obras completas, t. XXI*, Buenos Aires, Amorrortu, 1988.

_____, "Más allá del principio del placer", en: *Obras completas, t. XVIII*, Buenos Aires, 1988.

_____, "Psicología de las masas y análisis del yo", en: *Obras completas, t. XVIII*, Buenos Aires, 1988.

_____, "¿Por qué la guerra?", en *Obras completas, t. XXII*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

Fröebel, Federico. *La educación del hombre* [Libro en línea]. Traducción Abelardo Núñez. <<http://www.readme.it/libri/Letteratura%20spagnola/La%20educaci%C3%B3n%20del%20hombre.shtml>> [Consulta: 17-8-2009]

Garland, David, *Castigo y sociedad moderna: un estudio de teoría social*, México, Siglo XXI, 1999.

Garvey, Catherine, *El juego infantil*, Madrid, Morata, 1985.

Girard, René, *El chivo expiatorio*, Barcelona, Anagrama, 2002.

_____, *La violencia y lo sagrado*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Godbout, Jacques, *El espíritu del don*, México, Siglo XXI, 1997.

Goffman, Erving, *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

_____, *Los momentos y sus hombres*, España, Paidós, 1991.

Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 2005.

Jackson, P. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1992.

Jaeger, Werner, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 1974, p. 1060.

Jiménez, Marco A. (Editor), *Subversión de la violencia*, México, Casa Juan Pablos-UNAM, 2007.

Joseph, Isaac, *Erving Goffman y la microsociología*, Barcelona, Gedisa, 1999.

Juárez, Alejandro, "El análisis institucional: catarsis ritual o implicación develadora de la tragedia humana", En: Payá, Víctor (Coord.), *Institución, Imaginario y Socioanálisis*, UNAM-FES Acatlán, México, 2005.

Lévi-Strauss, "Pensamiento «primitivo» y mente «civilizada»", en: *Mito y significado*, México, Alianza, 1989.

Lourau, René, *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

Mandoki, Katia, *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*, México, Siglo XXI, 2008.

McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI, 2007.

Mead, George, *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, Barcelona, Paidós, 1999.

Melero Martín, José, *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, México, Siglo XXI, 1996.

Mier, Raymundo, "Notas sobre la violencia: las figuras y el pensamiento de la discordia", En: Jiménez, Marco A. (Editor), *Subversión de la violencia*, México, Casa Juan Pablos, UNAM, 2007.

Moor, Paul, *El juego en la educación*, Barcelona, Herder, 1987.

Ottaway, A. K. C., *Educación y sociedad*, Argentina, Kapelusz, 1973.

Payá, Víctor (Coord.), *Institución, Imaginario y Socioanálisis*, UNAM-FES Acatlán, México, 2005.

_____, "Reflexiones sociológicas desde la fenomenología de Alfred Schutz", en Jiménez, Marco (Coord.), *Sociología y filosofía. Pensar las ciencias sociales*, México, UNAM-Casa Juan Pablos, 2008.

Pavía, Víctor, *El patio escolar: el juego en libertad vigilada. Un lugar emblemático territorio de pluralidad*, Buenos Aires, Noveduc, 2005.

Platón, *Las leyes, Epinomis, El político*, México, Porrúa, 1985.

Rousseau, J. J., *Emilio o de la educación*, México, Porrúa, 1999.

Saraví, Jorge, "Los juegos motores. Una nueva mirada", en *Experiencias en educación física*, Novedades Educativas, año 16, N°. 157, Buenos Aires, Enero, 2004.

Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

_____, *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1964.

_____ y Luckman, Thomas, *Las estructuras del mundo de vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

Tejerina, Isabel, *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, México, Siglo XXI, 2001.

Watzlawick, Paul, Beavin, Janet y Jackson, Don, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 2008.

Weber, Max, *Economía y Sociedad*, México, FCE, 1984.

Winnicott, D., *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1992

Woods, Peter, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de etnografía en la educación*, España, Paidós, 1998.