

# Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza

---

## Game concept and practice ordering elusive

*Noelia Enriz \**

### **Resumen**

En este trabajo nos proponemos abordar teóricamente la conformación de propuestas taxonómicas del juego como una modalidad que encuentra grandes limitaciones. Para ello daremos cuenta del modelo más ampliamente abordado, el de Roger Caillois. Desarrollaremos sus vínculos con el desarrollo de las investigaciones de ciencias sociales referidas al juego. Para ampliar la reflexión sobre las taxonomías, las interpretaremos a la luz de experiencias etnográficas con población indígena de la provincia de Misiones. Tomaremos experiencias de juego con pelota y de juegos de adivinación, como modelos de análisis. El argumento central será que las propuestas de ordenamiento centradas en los fines de las prácticas lúdicas no permiten dar cuenta de la diversidad de situaciones que se plantean.

**Palabras clave:** práctica lúdica; taxonomía; mbyá guaraní.

### **Abstract**

In this paper we try to address theoretically the formation of taxonomic proposals of the game as a mode that show great limitations. The model that will be more widely discussed is the one of Roger Caillois. In this paper we will develop its links with the development of social science research regarding gaming. For further reflection on taxonomies, we're going to interpret them in the light of ethnographic experiences with indigenous people in the province of Misiones. We will point to the games with balls and guessing games as models of analysis. The central argument is that the proposed that focused on the purpose of playful practices do not allow to account for the diversity of situations that arise.

**Key words:** playful practice; taxonomy; mbyá Guarani.

---

\*Doctora Ciencias Antropológicas UBA Investigadora Asistente CONICET, docente en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.  
E-mail: nenriz@yahoo.com.ar

## **Introducción**

*¿A qué estás jugando? ¿A qué juegan esos chicos? ¿A qué jugaron?*, preguntas que pueden haber sido formuladas a la salida de un cumpleaños, en el patio de una casa, en la plaza, en la cocina, en el aula. Preguntas muy reiteradas y cuyo objetivo suele ser poder asir la práctica a través de un concepto y en el mismo acto organizarla a través de las categorías de quien pregunta. Esto puede dar lugar tanto a reflexiones del tipo "*pero eso no es un juego*" como a "*entonces no tienen juego simbólico*". El objetivo en cualquier caso es ordenar la práctica y entonces, unirla a una larga serie de referencias respecto de qué cosas significa tal tipo de juegos para quien escucha.

Los intentos taxonómicos pueden rastrearse de una punta a otra de la historia del pensamiento, pero en el juego encuentran un escollo particular. Allí donde la definición del concepto se vuelve tan esquivada, poder establecer disecciones a su interior parece luego imposible.

No obstante, muchos de los investigadores más relevantes de la investigación sobre el juego proponen una serie diversa de modos de ordenamiento de las acciones. Muchas de ellas son revisadas en la actualidad, complementadas, descartadas.

En este trabajo nos proponemos dar cuenta de las potencialidades y limitaciones de ciertas taxonomías sobre el juego tomando como elemento de análisis algunas prácticas etnográficas con niños mbyá guaraní de la provincia de Misiones<sup>1</sup> (Argentina).

## **El juego y las reflexiones teóricas**

No diríamos nada nuevo si destacamos la polisemia de la noción de juego y por tanto la dificultad de utilizarla en enunciados académicos. Por tanto, en este trabajo abonaremos a la noción de "práctica lúdica"<sup>2</sup> como aquella que nos permite abordar el juego desde las prácticas que son definidas de tal modo por los sujetos que las desarrollan. Práctica en tanto tiene como interlocutores centrales a los sujetos que la constituyen y son constituidos por ésta. Porque el juego, como toda experiencia, produce transformaciones, es transformadora de

los sujetos y del grupo en que éstos están inmersos. En nuestro análisis, esta perspectiva es beneficiada por la existencia de categorías nativas que permiten comprender qué elementos son considerados como juego por los sujetos, hablantes de una lengua particular.

Pero, un paso antes de llegar a tensionar a partir de experiencias propias las propuestas teóricas, vamos a dedicarle un tiempo a revisar las taxonomías más relevantes. Sin duda, la propuesta taxonómica más revisada, citada y pensada de la historia de la teoría del juego es la de Roger Caillois.

Para dar cuenta de la taxonomía, será necesario expresar algunos de los fundamentos del autor. Son pocas las obras destinadas al juego, más aún antes de los escritos de Caillois. Por tanto, uno de los autores en que abrevó necesariamente Caillois ha sido Huizinga (1972), quién destaca tres aspectos definitorios del juego: es libre, no es la vida "corriente" y reconoce límites de tiempo y espacio. Tres aspectos revisados y revisitados innumerable cantidad de veces por los teóricos de la temática.

Para Huizinga, el juego es libre a punto tal de sostener que los individuos que juegan por mandato no están jugando, y que quienes juegan lo hacen porque encuentran gusto en la práctica y en eso consiste la libertad. Frente al concepto de tiempo de ocio y tiempo de trabajo el autor refuerza estas expresiones. El juego se diferencia de la vida corriente porque es una forma de escaparse de ella generando tiempos y espacios propios. En este punto, el autor compara la abstracción lúdica con la de los cultos religiosos.

Quizá la relación entre juego y libertad haya sido la más ampliamente explorada por los teóricos, la que mayor interés ha suscitado en diversas investigaciones y la que mayores aportes generales ha posibilitado, si bien el concepto mismo de libertad presenta una tensión muy compleja.

Fundado en estos elementos, Caillois (1967) logra diseñar una clasificación de los juegos, a los que considera impulsados por una libertad primera y una necesidad de relajación que pueden conjugarse según él, incluso en las formas lúdicas más complejas. Según su clasificación, los juegos pueden ordenarse a partir de los fines que los jugadores debieran perseguir en la tarea. En este

marco el juego puede ser ordenado según sea de competición, azar, ficción y/o vértigo.

Ambos autores, padres de la indagación social sobre el juego, dejan por completo al margen de la discusión al deporte. Éste, en ningún caso, podría ser incluido ya que el nivel de formalización de sus prácticas, la industria que lo sostiene y hasta la profesionalización a la que los sujetos son inducidos deja de lado la posibilidad de hablar de libertad, incluso para quienes pueden dar cuenta de un concepto actualizado y condicionado del término. Libertad y deporte parecen ser dos ámbitos sin contacto.

Pero, a su vez, éstos se enmarcan en dos formas de manifestación del impulso lúdico: *la paidía* –juego puro, expresión feliz y desordenada– y *el ludus*, que implica la necesidad de someter y encauzar el juego mediante reglas y límites. Según el mismo autor, el segundo corresponde a sociedades civilizadas, donde el cálculo, la combinatoria, la legalidad y el orden son la base de la organización. En esta dimensión, la del *ludus*, se suceden épocas convulsionadas y caóticas durante las cuales las reglas del juego de la vida se mezclan y la vida tiende a convertirse en hipertrofia o atrofia del juego. Es decir, en jugar desmesuradamente o no jugar a nada.

Caillois (1967) define el juego a partir de seis características esenciales: es libre (el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda su sentido de divertimento); es separado (está marcado por límites específicos de tiempo y espacio previstos anticipadamente); es incierto (no se pueden prever el resultado ni las condiciones específicas de su desarrollo); es improductivo (no crea bienes comerciales, ni ganancias, ni rédito); es reglado (se encuentra bajo reglas generales y a su vez establece nuevas reglas que sólo se aplican a su práctica); es ficticio (confronta la vida corriente frente a una irrealidad diferente de lo cotidiano).

A su vez, para Caillois (2000) las prácticas se encuadran en cuatro tendencias, que son las que le permiten diferenciar ciertas prácticas de otras: *Agon* (competencia), *Alea* (azar), *Mimicryx* (simulación) e *Ilinx* (vértigo). Recordemos que son dos polos opuestos los que definen al fenómeno lúdico

*paidía* y *ludus*, y que mientras el primero refiere a un principio de turbulencia, improvisación y energía vital, el segundo da cuenta del disciplinamiento, las convenciones y los resultados. Consideramos con Graciela Scheines (1985) que en esta tensión se enmarca la relación entre juego y deporte, este último como profesionalización de ciertos aspectos presentes en el juego.

De esta misma línea de intereses asociados con la relación entre el juego y la libertad de los sujetos son subsidiarios también aquellos desarrollos que consideran al juego como una conducta instintiva, donde se coloca a los hombres en un mismo plano con los animales, concepción que claramente desconoce los aspectos culturales que más fuertemente destacamos en este trabajo. El juego es concebido allí como parte del desarrollo instintivo de los seres, y en tal medida está dotado de absoluta libertad. Desde esta perspectiva, en estrecha relación con el medio ambiente, los seres desarrollan sus habilidades instintivas y construyen sus conductas características, que no son más que rasgos únicos. Mediante estos actos se liberan los instintos y por lo tanto el juego no es más que la expresión de esta libertad, una libertad entendida en términos de la naturaleza.

“Ser libre significa hacerse libre; la libertad se comprende como el vencimiento de aquello que se le opone. Ya desde su origen, la libertad se ve encerrada en el límite representado por el orden, y solamente dentro de este límite puede existir” (Bally, 1973: 99).

Aquí no sólo está en juego la discusión filosófica sobre la libertad, sino el sesgo de considerar la animalidad humana.

La antropología, disciplina donde el juego ha sido un tema completamente marginal (Enriz, 2011), también aportó elementos para pensar una taxonomía mucho más general, que defina qué es juego y lo ubique en relación con otras prácticas, en lugar de la taxonomía al interior de la práctica. Tales son los aportes de Lévi-Strauss, tan pocas veces considerados en las investigaciones referidas al juego y que tienen como aportación central poner al juego en diálogo con otras ceremonias. Interesado por los sistemas clasificatorios, el autor considera que los juegos cumplen una función similar a los rituales: sirven para integrar sucesos en estructuras (Lévi-Strauss, 1964). Dado que el mundo mítico se encuadra en el

*bricolaje*—es decir, en la forma en que opera la lógica de lo concreto—, los rituales aparecen como opuestos a los juegos. En efecto, los primeros tienen como fin recuperar la afinidad entre dos grupos, mientras que los otros son disyuntivos, ya que diferencian ganadores y perdedores. Unos aparecen asociados a la magia y otros a la ciencia. En estas reflexiones, la referencia clara es al juego agonístico, en el que hay vencedores y perdedores. Como él mismo expresa, esta relación entre juego y rito presenta grandes diferenciaciones:

“Todo juego se define por el conjunto de sus reglas que hacen posible un número prácticamente ilimitado de partidas, pero el rito, que también se juega, se asemeja más a una partida privilegiada, escogida y conservada de entre todas las posibles, porque sólo ella se obtiene en un determinado tipo de equilibrio entre los dos campos” (P. 56).

Es decir que uno y otro aparecen como fenómenos análogos, producidos en contextos diferentes.

En este trabajo nos proponemos ver cómo, a partir del juego, pueden relevarse algunos aspectos de ordenamiento social, pero especialmente como un esquema taxonómico a priori puede habilitar o sesgar la mirada<sup>3</sup>.

### **Prácticas lúdicas en la niñez mbyá**

Los registros etnográficos que componen este texto han sido producidos en el marco de mi tesis de doctorado denominada “Jeroky Porã, Juegos Saberes y Experiencias infantiles Mbyá guaraní en Misiones”, financiada por CONICET<sup>4</sup> sumado al apoyo de la Universidad de Buenos Aires<sup>5</sup>. La etnografía fue realizada en distintos núcleos de la comunidad mbyá guaraní, en período de convivencia con las familias, intentando participar de las actividades de los niños en la medida en que éstos me lo permitieran<sup>6</sup>. Respecto de lo metodológico nos gustaría agregar unas líneas resto del registro de las actividades en sí. Un elemento relevante de la producción de registro etnográfico tiene que ver con la descripción exhaustiva (Geertz, 2001). Las prácticas lúdicas presentan una gran complejidad a la hora de ser registradas. Su característica principal, podríamos decir, es la simultaneidad. Hay una serie de actividades que suceden al mismo tiempo cuando los niños se disponen a jugar. En varias ocasiones, realizar un

registro se convierte en algo frustrante por la incapacidad de registrar varias actividades a la vez. Valga esto de salvedad a la hora de utilizar registros que serán siempre fragmentarios.

Nuestro interés por el juego está centrado en las prácticas de los sujetos como ámbito de producción de saber, de organización social y de construcción de experiencias superadoras de lo cotidiano. Como expresamos al comienzo de este texto, hablaremos de práctica lúdica porque el juego produce transformaciones en los otros a la vez que sobre sí misma, una experiencia transformadora tanto de los sujetos como del grupo. Además, la categoría prácticas lúdicas permiten desdibujar un poco los límites de lo que es y lo que no es juego, considerando en cambio la forma de aproximarse a diferentes situaciones y las definiciones de los sujetos sobre la práctica.

En aquellas comunidades en las que hay escuela, el patio de la escuela es un lugar de presencia de los niños en los horarios de funcionamiento y en los horarios de inactividad de esta. El siguiente registro plasma algunas actividades que suceden en el patio mientras la escuela está cerrada.

Una niña (4 años) se acerca y abraza a otros dos (un niño y una niña, ambos de 5 años) que están corriéndose. Los tres abrazados se caen al piso y ruedan un rato. Mientras están abrazados, tirados en el piso, aparece otro niño. Se acerca y les tira todo lo que tiene en sus manos: hojas, ramitas, piedritas, chapitas, etc. Una de las nenas lo corre y le pega; otra le cuenta al hermano. El niño se va corriendo y al rato vuelve y repite lo mismo. Para salir de la situación, la nena toma todo y se cambia de lugar hacia el mástil. Los otros la siguen. Juegan a poner todo lo que tienen en línea y así pasan un rato.

Cerca de ellos, Cristian (6 años) se pone a practicar kapichu'a y ellas quieren imitarlo, pero no lo logran porque tienen materiales inapropiados. La que está con las chapitas no puede hacerlo porque no le entran en la mano y se pincha con el filo. La otra, porque sostiene los pastos, que no pesan y no se levantan. Y el de las piedritas, porque son muy grandes (Kuña Pirú, 13/05/2003).

El fragmento precedente da cuenta de la multiplicidad de eventos que se suscitan a la hora de tomar registro de las prácticas lúdicas. Se trata de eventos que emergen sin que exista un ritual específico, un aviso previo, una preparación. Puede darse en ciertas circunstancias que los niños generen cierto ámbito especial, pero no en todos los casos. En las escenas registradas aquí, los eventos

lúdicos se suceden, cambian, coexisten sin diálogo a pocos metros de distancia, en síntesis, los jugadores se expresan mostrando un diálogo muy particular con el entorno. No podríamos decir que se hubieran abstraído, pero sí que la propia dinámica de sus prácticas capta la atención de tal modo que puede estar sucediendo algo muy cerca sin que sea incorporado.

Pero a su vez, la experiencia lúdica puede establecer gran cantidad de conexiones con otras actividades y con el contexto, el afecto, la tensión, los bienes disponibles, los sentidos atribuidos a los objetos, etc.

Por otro lado, es relevante considerar que en la simultaneidad de las prácticas existe una segregación de sujetos, que sucede a la vez que la construcción de grupalidad, esta vinculación no necesariamente se da de modo estable, sino que varía entre prácticas.

La consolidación de grupos de juego será uno de los ejes a la luz de los cuales revisaremos los registros siguientes. Lo grupal incorpora sujetos muy diversos, con actividades que suceden sin tener vinculaciones concretas. Pero además, lo grupal supone que la ausencia de algunos o el cambio de personajes pueden variar la práctica sin que esto detenga la práctica en sí misma:

Los chicos juegan descalzos y uno de ellos sin remera. Van del juego de pelota a la lucha reiteradamente. Un jugador se va y vuelve al rato con su hermanito de unos 3 años. Queda el chiquito ahí parado en el campo de juego. Ni lo sacan ni le pasan la pelota. Hay tres que se preparan para irse: "Opa, opa, opa porá". Ahora quedan cuatro. Cuando uno va a patear de frente al arco y tres están en la barrera, el que patea mete la pelota en el arco y los cuatro gritan "¡Gole!". Llamam a uno que pasa caminando para que se sume: "¡Tereo joni!". (Centro Oeste, 09/06/2008)

Los juegos con pelota tienen la convocatoria conocida en cualquier grupo. Tienen además, esa ductibilidad de permitir a los sujetos modificar su uso, los roles, la ubicación, la forma, etc. Pero el relato anterior permite ver la ductibilidad de estos sujetos para considerar o no el uso de la pelota en el juego. Esta particularidad la asociamos a la distante relación que mantienen estos niños con los objetos de juego (Enriz, 2011). En nuestra investigación pudimos dar cuenta del valor marginal que tiene el objeto de juego en sí y de su función absolutamente prescindente. Sostenemos que en nuestras observaciones el jugar



de valor ha estado ubicado en la posibilidad de construir objetos de juego, cuando estos fueran requeridos. En el caso de la pelota, conseguir una o más bolsas y hojas secas para rellenar y dar forma.

En esta misma línea nos animamos a sostener que el juego descrito, está más próximo a centrarse en las habilidades físicas que en la existencia de la pelota. Esto queda claro allí dónde puede verse el camino de ida y vuelta de la lucha al "fútbol".

Quizá aquí sea la felicidad el objetivo último, queda demostrado que no ha sido conseguir los goles, sumarlos, calcularlos, etc. Tampoco es objetivo ganarle a otro, ni que otro pierda. El festejo es superador. Las taxonomías se confunden aquí: ni *agon* ni *alea*; ni *paidía* ni *ludus*.

Además de lo dicho, este juego de pelota tiene ciertas características que se repetirán luego, las adelantamos solamente: los jugadores pueden cambiar sus roles dentro del juego sin conflicto, más aún, los sujetos pueden entrar y salir del campo de juego sin más. En el próximo registro esto también se verá.

Se ve que los chicos abren las ventanas del salón comedor y me voy para ahí. Están empezando un partido de fútbol. Juegan en un salón de madera que no se utiliza. Son ocho chicos y dos arcos marcados con ladrillos. Corren detrás de la pelota muy juntos. No hay arquero establecido: cuando la pelota se acerca al arco, alguno corre para sacarla. En general no la tocan con la mano. Corren y gritan cuando ocurre algo especial, como por ejemplo que la pelota se acerque a la ventana, que pegue en la pared, o que dos chicos se choquen. En medio del partido hacen piruetas: medialunas, roles, verticales. En cierto momento uno entra por la ventana y se suma al partido; al instante otro sale sin que medie ninguna conversación. Uno se va del salón y una nena entra al partido. Algo sucede y uno de los chicos sale llorando. Paran el partido y salen todos detrás de éste; se acercan e intentan convencerlo de que no lo han golpeado a propósito. No se convence, así que se vuelven todos a jugar y éste se queda afuera, solo por un rato, hasta que decide regresar. Las entradas y salidas de los chicos se van dando espontáneamente, sin ser conversadas en el momento. Lo mismo sucede respecto del lugar del arquero. En cierto momento el cacique aparece, se asoma por la ventana. Me mira. Mira un rato el partido y le da un poco de risa (Kuña Pirú, 09/05/2003).

La complejidad del registro puede ser captada muy débilmente. No obstante permite advertir lo que ya adelantáramos: los jugadores pueden cambiar sus roles dentro del juego sin conflicto. El juego, que posiblemente haya sido

incorporado a través de la tarea de algún docente o de algún animador adulto externo a la comunidad supone una oposición de grupos, razón por la cual se establecen dos arcos. Pero esta oposición no se plasma luego en el juego, ya que la existencia de equipos no se corresponde con la dinámica. En otro caso, registramos cómo durante la clase de educación física el juego se desarrolla al modo del fútbol convencional (con dos equipos opuestos con la misma cantidad de integrantes) y al finalizar la clase continúa sin ese formato.

En este registro vemos que no hay jugadores asignados a tareas específicas como la de "arquero", sino que eventualmente quien está cerca se encarga de ello.

Además, se expresa cómo la cantidad de sujetos involucrados varía y más aún, que en esa variación no hay asignación de pertenencia a equipos. Tampoco sería cierto decir que entran y salen todo el tiempo, seguramente ese sea el límite de la tarea, que el propio grupo controle de algún modo las acciones. No obstante visto desde fuera maneja niveles de libertad pocas veces registrados para este tipo de prácticas, de las que podemos asegurar altos niveles de estandarización, profesionalidad y regulación.

Existen otras particularidades, asociadas a la ausencia de conteo de goles y, por tanto, a la ausencia de valor positivo en la victoria de unos sobre otros. Algo que hace lógica con la dinámica que da lugar a que los equipos se reagrupen espontáneamente y con aquella referencia a la celebración de los goles sin importar de donde vinieran. A su vez esto habilita que pueda ser un valor en medio de la tarea la destreza física, mas allá de cuál sea su asociación con la práctica en cuestión. Este tipo de práctica, con sutiles diferencias, puede narrarse mil veces en el campo. Los niños construyen pelotas con miles de elementos (bolsas, hojas, papeles, ropa, etcétera) y llevan adelante el juego cuando quieren.

Comienza un partido de fútbol entre cuatro chicos. Con una particularidad: el arco es de cerca de 10 centímetros, lo que obliga a tener gran precisión para anotar goles. Juegan tres varones y una nena; el resto mira. Hay algunos chicos comiendo en el piso del lugar, que se plantea como comedor comunitario. Esta vez en el partido se cuentan los goles, pero no todos.

Parece que se establece un alto de un ladrillo para el arco. A la media hora, los que jugaban y algunos de los que conversaban al sol se van al arroyo. Llegan tranquilos, se sacan la ropa, se mojan, pero ninguno se sumerge. Dos chicos dejan su remera en el borde, como en remojo, con otra ropa que hay ahí. Un chico se pone a cepillar una remera en una tabla, la lava y la lleva a su casa (Kuña Pirú, 12/05/2003).

Así como en este recorte el juego es con un solo arco y se confunde con la visita al arroyo, en el siguiente el juego tiene muy pocos jugadores y termina en el mismo lugar:

Dos chicos juegan un partido de arco a arco, dentro del edificio de la otra casita. Hay cinco chicos que miran. El partido se desarrolla a través de pelotazos desde una pared a otra. Si la pelota entra en el arco, cuentan. Cuando llegan a diez cada uno, comienzan de nuevo a contar; esta segunda cuenta llega sólo hasta cinco y salen del salón. Van corriendo hasta el arroyo (Kuña Pirú, 13/05/2003).

La ausencia de este tipo de prácticas también se constituye en dato etnográfico. La ausencia de prácticas con pelotas parecía una rareza. Aunque habíamos registrado acciones similares al juego de la bolita, pero con semillas, no teníamos registro en este lugar de juegos de pelota con los pies. Esto no era casual, implicaba una situación particular:

Por primera vez veo fútbol aquí, y de pares opuestos, parece. Son cuatro y comenzaron divididos en pares; juegan con una especie de globo duro, que no sé de dónde salió. Han armado dos arcos. Se festeja el movimiento y la habilidad, pero también se hacen goles en un arco o en otro (Yabotí, 10/06/2005).

A la mañana siguiente, vuelve a darse un juego con pelotas y finalmente el fútbol:

Es una mañana muy lluviosa, lo cual no impidió a los chicos la búsqueda de mandarinas y naranjas, como tampoco el fútbol. Parece que la bolita (de alguna índole de vidrio o ambay) quedó completamente olvidada, por lo menos por hoy. Mientras la mañana corre y la lluvia persiste, comienzan los partidos con la misma pelota que ayer y unos arcos improvisados (palitos). Hay mucho barro y risas. Juega también César, que tiene gran diferencia de edad con los demás. En cierto momento aparece en la misma cancha un partido alternativo, con otros dos jugadores y otra pelota en el mismo espacio, y yo no entiendo qué arcos usan. El juego es de bastante destreza: hay piruetas, saltitos... Cuando consulto sobre la novedad del fútbol como

práctica, los chicos se sorprenden. Me cuentan que al anciano –ausente por unos días del lugar- no le gusta que jueguen a esto y por eso cuando él está lo evitan (Yabotí, 11/06/2005).

Por lo que pude reponer luego, para el anciano el fútbol está asociado a las peleas y la banalización del ejercicio del cuerpo, además de ser considerado una actividad de “otros”. Los conocimientos de los chicos sobre el deporte están vinculados a las observaciones de partidos que hicieron en algunas salidas de sus padres a trabajar como campesinos en Brasil.

Pero, en cambio, este espacio de la comunidad mbyá guaraní despliega una serie de prácticas de vinculación de adultos y niños a través del juego, muy particulares. Motivados por mi interés por el juego y en el marco de un momento de reflexión cercano a la ceremonia religiosa comienzan a hablar sobre los juegos y recordar sus propias experiencias:

Armando cuenta que cuando él era chico el juego era con los adultos, para que los niños aprendieran a sembrar mandioca, cosechar mandioca, cazar con trampas y esas cosas. Dice que ahora, en cambio, los adultos tienen poco tiempo para estar con los chicos y los chicos juegan solos. Natalio dice que para que yo conozca eso, van a tener que mostrarme ellos (Yabotí, 18/05/2003).

El recuerdo permanece como disparador que genera intercambios entre adultos, una evocación de lo que pasaba y qué sentido tenía tal práctica. Esa conversación juntó a los niños y niñas, que así conocen este tipo de prácticas, reflexiones y relatos:

En cierto momento comienzan a contar sobre un juego al que llamaban “maravilla, maravilla”

–Maravilla, maravilla, qué es el ombligo de la tierra.

–El tacurú.

–Maravilla, maravilla, qué es yo después vos, yo después vos.

–Las piernas.

–Maravilla, maravilla, quién es el que tiene debajo de la tierra su negocio.

–La abeja (la que tiene el panal bajo tierra).

Después de decirlas, Armando aclara que esto no lo inventaron ellos, sino que lo aprendieron, que son historias que se contaron siempre porque fueron creadas en otro mundo donde no estaban los blancos pero sí los mbyá, que cuando se sentaron a descansar contaban las maravillas. Dice que de este mundo no hay maravillas nuevas, ni cuentos, ni historias, ni

casos. Antes la gente contaba más historias; a veces amanecían contando historias, pero ahora no. Y de este mundo actual no hay ni casos ni cuentos (Yabotí, 19/05/2003),

Así se manifiesta el valor conservador que pueden presentar los juegos ya que, en los casos relatados, no hay novedades ni transformaciones. En un caso, porque el juego se desarrollaba con la compañía adulta. En el otro, porque el juego fue revelado y no tiene lugar para ser creado nuevamente; incluso pertenece a la mirada de los dioses sobre esta tierra. Esto se asocia con la particular relación que los niños del lugar tienen con los juegos de pelota, por el sentido que se atribuye a estos desde la mirada adulta. La noción de cambio y permanencia parece ser un vector para entender las limitaciones que se ofrecen a las prácticas en este ámbito.

Sin dudas pensar la ausencia de cambio es casi una propuesta de ciencia ficción. Pero allí donde el cambio se manifiesta como algo evidente, es importante considerar las recurrencias y permanencias que nos permitan comprender no sólo por qué se le atribuye la noción de juego a esa práctica, sino de qué modo se vincula con elementos ya existentes. Un juego de dominó con personajes de películas actuales o un juego de persecución desarrollado a través de un videojuego se anclan en prácticas preexistentes y antiquísimas, aunque con un nuevo formato.

Nuestro aporte en relación a las taxonomías quiso ser poner en discusión los fines que persiguen las prácticas como elemento ordenador. Las prácticas lúdicas son mucho más que actividades asociadas a ciertos fines. En cambio, son muchas veces, actividades que no llegan a su fin, porque en medio cobran nuevo sentido.

### **A modo de cierre**

Como plantea Ángela Nunes (1997), entendemos que las prácticas lúdicas infantiles son ámbitos cuya principal función es la vinculación con reglas y valores socialmente válidos.

Nos interesó indagar el juego como fenómeno, pero como tal, no es entendido de modo homogéneo por los sujetos. Desde la perspectiva de los adultos *mbyá* de las comunidades visitadas, el mundo infantil no supera el juego, sino que se restringe a él. Esto puede sostenerse tanto en las preguntas específicas sobre las actividades infantiles, cómo en las reflexiones sobre las cosas que los niños hacen. En el período liminar entre edad adulta y niñez, cuando los niños y niñas realizan tareas referidas a lo adulto, se considera a estas como actividades lúdicas, por carecer de la responsabilidad de lo adulto.

No obstante, desde el punto de vista infantil, ciertas actividades no se corresponden con el juego. Las diferenciaciones que los sujetos establecen parece asemejarse a las que Nunes (1997) establece entre juego y juego responsable. Este último es el que se realiza en medio de tareas domésticas y actividades productivas que los niños realizan "de verdad" (P. 163).

Consideramos que la categoría nativa relativa al juego es un interesante timón de abordaje, es decir, el elemento que indique que lo que se desarrolla es definido como juego, más allá de las propias percepciones del investigador. Por tanto, avanzaremos con estos puntos ahí donde *ñeovanga* –la categoría *mbyá* para definir el juego– sea indicado por niños o adultos (he aquí una diferencia de la que hablaremos más adelante).

En Argentina, los juegos indígenas han sido abordados de manera diversa pero con gran interés. Estos abordajes han sido en su mayoría de corte simbólico, dando lugar al establecimiento de relaciones entre las prácticas concretas y el mundo simbólico que las incluyera<sup>7</sup>.

Finalmente, es necesario destacar que las prácticas lúdicas son, en nuestra perspectiva, experiencias formativas de los sujetos (Rockwell, 1996), en tanto son constitutivas de un desarrollo activo y transformador, a la vez que están condicionadas por este mismo. Y lo son más allá de los cortes taxonómicos que las atraviesen. Las experiencias de los sujetos son, a la vez, formadoras de saberes en interacción con el medio e instancias de circulación de este saber, en las que aparece lo identitario.

Si bien, como vimos, el juego y la niñez han estado presentes en las indagaciones desde el comienzo de la antropología, es a partir de los impulsos dados por antropólogos norteamericanos a mediados de los años 40 cuando estos temas toman vigor en el campo disciplinar. En este marco se destacan los trabajos de Jules y Zunia Henry (1974 [1944]), acompañados por otros de la misma época y corriente, pero cuyo eje no ha sido el juego (G. Mead, 1975; Whiting, 1979 [1975]). El trabajo del matrimonio Henry expresa, para nosotros, el antecedente más importante. Por un lado, porque trabaja con niñez indígena en Argentina; por otro porque, en cierta medida, pretende avanzar respecto del lugar social que al juego le es atribuido por un grupo particular en cierto contexto, lo cual representa un punto en común con nuestros objetivos. Esta orientación de trabajo se mantiene hasta entrados los años 70.

*Recibido: 17/11/2013*

*Aceptado: 25 /11/2013*

## **Notas**

<sup>1</sup> La población guaraní ocupa un vasto territorio, atravesado por las nacionales de Argentina, Brasil, Bolivia y Paraguay. En la actualidad se evidencian cuatro parcialidades dentro del tronco guaraní. Los mbyá, que habitan el sur de Brasil, Paraguay y noreste de Argentina (Misiones); los avá chiripa o avá katú eté o ñandeva en el sur de Brasil, Paraguay, Bolivia, el noroeste y noreste argentino (Salta y Misiones), en ocasiones mixturados dentro de los núcleos mbyá; los pai-taviterá, también denominados kaiowa o kaiowa, que habitan en Brasil y Paraguay; y los aché sólo en Paraguay (Bartolomé, 2006; Mura, 2006; Wilde, 2007). Según destaca el mapa denominado Guaraní Reta (Grumberg, 2008) los guaraníes suman más de cien mil solo en Argentina, Brasil y Paraguay, con altas y sostenidas tasas de crecimiento. Los mbyá suman veintisiete mil de los cuales, aproximadamente 6500 habitan en Argentina, en la provincia de Misiones en el ámbito rural, en núcleos comunitarios distribuidos por todo el territorio de la provincia. Del total, un porcentaje superior al 50% lo constituyen menores de 16 años.

<sup>2</sup> El investigador francés Gilles Brougere (1998) resalta la presencia de tres aspectos que combinados entre sí permiten considerar cierta instancia como lúdica. Por un lado el aspecto material, que refiere al conjunto de objetos vinculado entre sí para jugar, claro que nos son los objetos en sí mismos quienes cuentan con esta virtud, sino que el uso que se hace de ellos los convierte en lúdicos. No obstante, un objeto lúdico puede ser utilizado en cierto marco sin esta condición y un objeto no lúdico puede ser utilizado para jugar. El segundo aspecto de análisis es la estructura, que referencia al sistema de reglas en que el jugador enmarca su actividad y que otorgan sentido a la práctica. Este sistema no basta para la existencia del juego, y a su vez, no basta denominar juego a una acción si no se inscribe en un marco de reglas que definan lo posible e imposible para tal. Para superar esta instancia se encuentra la práctica en sí, es decir la acción de jugar. Práctica que se emplaza en un contexto determinado, marco que las condiciones y es condicionado por estas prácticas. Y por otra parte, como otra cara de la misma moneda, y las acciones o mejor dicho las actitudes que convierten la actividad en tal. Abonando fuertemente a este último aspecto es que nos inclinamos por considerar la categoría de práctica lúdica.

<sup>3</sup> Desde nuestra perspectiva, colocar juego y rito como formas de dos sociedades diferentes resta la posibilidad de hallarlos juntos. A su vez, esta definición presenta dificultades a la hora de abordar juegos

que no se correspondan con el modelo agonístico. En el caso mbyá, sostenemos que el juego no es agonístico ya que su fin no está asociado a la victoria, sino a otras eventualidades.

<sup>4</sup> Por el otorgamiento de la Beca de Post grado Tipo 1 y también por la participación en equipos de investigación de esta institución.

<sup>5</sup> Que enmarco mi tarea pero además que financió ciertos aspectos a través de los proyectos UBACyT dirigidos por la Dra. Gabriela Novaro.

<sup>6</sup> Tanto los nombres de las comunidades como los de los niños y adultos involucrados han sido modificados para conservar el anonimato. Los registros se produjeron desde el comienzo de modo escrito, con un mínimo apoyo de registros de audio. Si bien no hubo protocolo firmado de admisión al campo, mi presencia fue avalada en primer lugar por las autoridades religiosas y políticas de los núcleos, luego por las personas de la comunidad asociadas a la escuela (allí dónde la hubiera) y finalmente por las familias de los niños que permitieron mi cercanía. El trabajo no hubiera podido realizarse si los niños no hubieran avalado en la práctica mi presencia permitiéndome participar de sus actividades.

<sup>7</sup> Pero, lo que nos interesará recuperar aquí es el corpus de indagaciones que se propusieron de modo sistemático relevar las prácticas lúdicas. En primer lugar, es importante destacar las sistematizaciones del grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Nordeste, que entre los años 1930 y 1950 realizaron diversas indagaciones en campo con población guaraní, vilela, toba, pilagá, chaqueños en general y de la Patagonia. Estas indagaciones fueron realizadas por E. Palavecino, Millán de Palavecino y Martínez Crovetto, y tenían como objetivo común recuperar aspectos de la cultura de estas poblaciones mediante la construcción de un repertorio de prácticas, organizadas por los autores. Luego, dependiendo de cada experiencia, los resultados fueron más taxonómicos o más descriptivos. Uno de los temas que estos relevamientos abordan es el de los juegos de hilos, que fue luego profundizado por las investigaciones de José Braunstein. Allí, Braunstein da cuenta de un enorme corpus documental de figuras, que permiten establecer diversas relaciones con la naturaleza. Su interés no ha estado centrado solo en los resultados de las imágenes, sino también en las técnicas físicas de construcción de estas imágenes y los símbolos de la naturaleza a que éstas refieren. Las figuras de hilos han permitido una revisión por la región del Gran Chaco, en poblaciones diferentes, con las consiguientes comparaciones entre estas poblaciones. Además, dejan explicitadas las diversas figuras con las denominaciones asignadas por la población involucrada. Henry y Henry indagaron específicamente el juego de muñecas en la población pilagá. Pero en este caso el interés no estuvo centrado en la cosmovisión, sino en las prácticas de crianza que recuperaron a partir de diversos elementos, en particular el juego de muñecas. Otro elemento relevante que diferencia el abordaje de los Henry es que su interés está centrado en la niñez, en los juegos infantiles. Otros trabajos han sido de corte compilatorio, y han recuperado en términos generales abordajes sobre el juego indígena en Argentina. Se puede ampliar en Enriz (2012).

## Bibliografía

- BALLY, G. (1973). *El Juego Como Expresión De Libertad*. Fondo De Cultura Económica. México
- BARTOLOMÉ, M. (2006) "Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas". En: *Revista Avá*. no.9 p.28-48. Posadas.
- BROUGERE, G. (1998) *Brinquedo E Cultura*. Sao Paulo, Cortez Editora. Jogo E Educação. Artes Médicas. Porto Alegre.
- CAILLOIS, R. (1967) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. F.C.E, México.
- CAILLOIS, R. (2000). *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*. Bompiani, Milano
- ENRIZ, N. (2011) "Jeroky Porã, Juegos Saberes y Experiencias infantiles Mbyá guaraní en Misiones". En: *LINCOM Studies in Anthropology* n°14. Alemania.
- \_\_\_\_\_ (2012) "Antropología y juego: apuntes para una reflexión". En: *Cuadernos de Antropología Social* n°34, Jul. 2011. Universidad de Buenos Aires. p.93-114. Buenos Aires.
- GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.



- GRUMBERG, G (Coord.) & B. MELIÀ (Ed.) (2008). *Guarani Retã 2008: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai*. (Mapa (100x69cm) e Livro Explicativo). CTI, Sao Paulo.
- HENRY J y HENRY Z. (1974 [1944]). *Doll Play Of Pilagá Indian Children*. New York, Vintage Books.
- HUIZINGA J. (1972 [1958]). *Homoludens*. Alianza Editorial / Emecé Editores. Madrid.
- LEVI-STRAUSS, C. (1964) *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MEAD, M. (1975) "Children's Play Style: Potentialities And Limitations Of Its Use As A Cultural Indicator". En: *Anthropological Quarterly*, Vol. 48, Nº 3, Anthropology: Retrospect And Prospect A Special Issue In Honor Of Regina Flannery Herzfeld- Jul. Pp. 157-181.
- MURA, F. (2006). *À Procura Do "Bom Viver" Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Río de Janeiro.
- NUNES A. (1997) *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, FFLCH/USP.
- ROCKWELL, E. (1996) "La dinámica cultural en la escuela". En: ÁLVAREZ, A. Y DEL RÍO, P. (eds.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- SCHEINES, G. (1985). *Los Juegos De La Vida Cotidiana*. (Comp.) Editorial Universitaria De Buenos Aires. Buenos Aires.
- WILDE, G. (2007). "De la depredación a la conservación. Génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes". En: *Revista Ambiente & sociedade*, janeiro-junho, año/vol. 10, nº 001, pp. 87-106. Associação Nacional de pos-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. Campinas Brasil.
- WHITING B. y John. (1979 [1975]). *Children of six cultures. A psycho-Cultural analysis*. USA, Harvard University Press.

