Trabajo Final de Grado

El Rol del Juego en el Desarrollo Infantil.
Abordajes teóricos y conceptualizaciones contemporáneas.

Estudiante: Paula Urrutia
C.I: 5.423.196-0

Docente Tutor: Prof. Adj. Daniela Díaz

Docente Revisor: Prof. Agr. Karen Moreira

Modalidad: Ensayo Académico.

Setiembre, 2026.
Montevideo, Uruguay.

Índice

Introducción..... 3
Perspectivas teóricas sobre el juego..... 5
El juego en la teoría constructivista de Piaget..... 5
El juego en la teoría sociohistórica de Vygotski..... 7
El juego como zona de desarrollo próximo..... 10
El juego desde el psicoanálisis: el lugar del otro..... 12
El juego desde una mirada ecológica: creador y transmisor cultural..... 15
El juego como posibilidad de transformación..... 18
Jugar en contextos de extrema pobreza..... 19
Jugar en contextos de emergencia..... 20
Infancias Contemporáneas..... 23
Las infancias en una era de consumo..... 23
¿Dónde juegan las infancias?..... 25
¿Cómo juegan las infancias?..... 28
Conclusiones..... 36
Referencias..... 38

Introducción

Jugar es hacer posible aquello que, fuera del juego, aún no existe. En un espacio donde la realidad puede imaginarse, ensayarse y transformarse, niños y niñas crean formas singulares de relacionarse con el mundo.

Desde esta premisa, este trabajo tiene como objetivo poner en diálogo distintas perspectivas teóricas para reflexionar sobre el juego en relación con el desarrollo infantil, sus potencialidades en la vida diaria de las infancias, su rol en la cultura y algunas problematizaciones en torno a las modalidades que adquiere en diversos contextos sociales.

Con el paso de los años, y especialmente a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), las infancias adquirieron un lugar central en las políticas públicas y en las agendas de atención social, posicionando su bienestar como una prioridad. Esta Convención consolidó un reconocimiento normativo que afirma la idea del niño como sujeto de derecho: no solo como destinatario de cuidado y protección por parte de los adultos, sino como sujeto activo con derechos propios que los Estados están obligados a garantizar. La inclusión del juego entre sus artículos le otorga una relevancia particular en relación con las infancias, situándolo al mismo nivel que otros derechos fundamentales para su desarrollo.

Desde diversas áreas, se ha abogado por la importancia del juego en el desarrollo de niños y niñas, dando lugar a que en la actualidad los desarrollos teóricos en torno al tema sean sumamente amplios.

A lo largo de este ensayo se emplearán distintas denominaciones para referir al juego, como juego simbólico (Piaget, 1961) y juego de roles (Elkonin, 1980). Más allá de las diferencias terminológicas, el presente trabajo se centra en la modalidad de juego que sitúa a las infancias como creadoras de la experiencia lúdica, mediante la construcción de escenarios imaginarios, reglas y significados propios.

Este ensayo se presenta dividido en tres capítulos, con sus correspondientes secciones. El primer capítulo aborda las concepciones base del juego, con sus formas y características. El segundo capítulo se centra en los roles del juego en la cultura: como espacio creador, y como modo de sobrellevar las circunstancias de la vida diaria en situaciones adversas. Por último, entendiendo que la época contemporánea trae aparejados nuevos modos de vida, ritmos y desafíos, el tercer capítulo ahonda en las distintas modalidades del juego en la actualidad.

Las perspectivas recuperadas en este trabajo fueron seleccionadas debido a su relevancia en el desarrollo de la temática, y por concebir al juego en estrecha relación con su dimensión social, la cual constituye un eje central en este ensayo. En conjunto, estas aproximaciones

permiten abordar el juego desde una mirada amplia, reconociendo la diversidad de experiencias, contextos y formas que asumen las infancias.

Perspectivas teóricas sobre el juego

El juego ha sido objeto de múltiples conceptualizaciones, en tanto diversas disciplinas han privilegiado dimensiones diferentes de esta actividad. La dificultad de brindar una respuesta simple a la pregunta ¿qué es el juego? se vincula con la complejidad y multiplicidad inherente a la actividad lúdica. En este sentido, sin pretender establecer una definición única, el presente capítulo se centra en el abordaje de tres perspectivas teóricas relevantes para el estudio del juego infantil.

El juego en la teoría constructivista de Piaget

En la teoría piagetiana, se delimitan tres tipos de juego sucesivos entre sí. Piaget (1961) explica su teoría del juego planteando que, en primera instancia, el bebé se enfrenta al mundo con esquemas sensoriomotores que se van desarrollando paulatinamente, y se adentra en una etapa que denomina “juego de ejercicio”. Estos juegos se centran en la repetición de esquemas sensoriomotores ya adquiridos, en el conocimiento del mundo y del propio cuerpo. No se realizan las acciones por una necesidad, sino meramente por el placer de repetirlas. A modo de ejemplo, menciona a una niña llenando un balde de arena y volviéndolo a vaciar, y un niño llenando su mano de polvo y dejando que este se escurra entre sus dedos (Piaget, 1961).

Será necesario un mayor dominio del entorno y el propio cuerpo, de la mano de esquemas más avanzados y el surgimiento de la función simbólica para poder adentrarse en lo que el autor denominó “juego simbólico”. Piaget (1961) refiere a estos como constituidos por la ficción e imaginación, destacándose como diferencias explícitas respecto al estadio anterior basado en la repetición de esquemas sensoriomotores.

Piaget (1961) introduce en este punto la noción de “símbolo”, como una forma de representación que media entre la realidad externa y las representaciones mentales. Es importante recalcar que el paso de un juego a otro no es automático y rígido, sino que ocurre progresivamente, y los nuevos esquemas simbólicos se integran a los sensoriomotores, sin reemplazarlos. Los denominados esquemas simbólicos constituyen una forma de transición entre el juego de ejercicio y el juego simbólico, ya que implican la progresiva transposición de los esquemas sensoriomotores a situaciones distintas de aquellas en las que originalmente fueron adquiridos. Piaget (1961) ejemplifica este punto basado en una niña que toma una tela similar a su almohada y finge estar durmiendo, o pretende que se está lavando las manos. En este caso, explica cómo la acción está escindida de su contexto original, pero aún gira en torno a la propia niña.

Posteriormente podrá traspolar estos esquemas, los juguetes también podrán dormir, y se comenzará a transformar simbólicamente a unos objetos en otros. “(...) el esquema simbólico basta ya para asegurar la primacía de la representación sobre la acción pura, la cual permitirá al juego asimilar el mundo exterior al Yo con medios infinitamente más poderosos que los del simple ejercicio” (Piaget, 1961, p.168).

Más adelante, Piaget (1961) desarrolla la aparición del elemento complementario a los esquemas simbólicos: la proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos. Su diferencia radica en que los esquemas que se proyectarán sobre otros objetos o personas no salen de su repertorio propio de ejercicios, sino que provienen de la observación de otros y su posterior repetición. Indican un nivel mayor de desarrollo y son una forma plena de juego simbólico, no una transición. El autor plantea la importancia de la capacidad progresiva para disociar significante y significado, y someterlos a su nueva modalidad de juego. Cuando las infancias juegan, en esta etapa, siempre hay dos partes: lo simbolizado, entendido como la cosa real que se está representando, y lo simbolizante, como los gestos u objetos que se usan para representarla (Piaget, 1961).

Eventualmente, niños y niñas pueden trascender la imitación, comenzando a apropiarse de modelos ajenos y traspolarlos a objetos. No se limitarán a comportarse como su madre, sino que harán que su muñeca se comporte como tal; de este modo, el juego cada vez posee más elementos e intermediarios, que han sido facilitados por la progresiva adquisición simbólica (Piaget, 1961).

Sucesivamente, Piaget (1961) describe que las infancias pueden comenzar a adoptar roles: por ejemplo, al expresar “soy mamá”; así como realizar combinaciones simbólicas simples, construir historias inventadas, armar escenas y crear personajes. De esta manera, la trascendencia del juego simbólico recae en la complejidad que adquieren las acciones, que ya no serán meramente repeticiones, sino que se verán enlazados mecanismos como el cumplimiento de deseos, la compensación y la liquidación de conflictos (1961).

Entonces, se puede pensar que, si pueden manejar un auto de cartón porque les fue impedido manejar uno de verdad, si son capaces de invertir roles siendo ellos los enfermeros y no los que recibieron la vacuna, o revivir una discusión familiar para procesarla o crearle un final feliz, entonces las infancias encuentran una vía para no someterse a la realidad: crear otros mundos posibles. Al respecto, Elkonin manifiesta:

> Usted le comprará al niño una casa clara y bonita, y él hará de ella una cárcel; le comprará un muñeco bonito, y él le pegará; no empleará según su significado los

> juguetes que usted le compre, sino los rehará según la incidencia que en él tengan los elementos de la vida circundante (...). (Elkonin, 1980, p.35).

Piaget (1961) argumenta que, gradualmente, niños y niñas empiezan a adaptarse a la realidad de forma más lógica, sin necesidad de someter ésta a su Yo. De esta manera, se introduce la última modalidad lúdica: el juego de reglas, que aparece en el contacto con otros jugadores (Piaget, 1961). Si bien su introducción no implica la desaparición de los dos anteriores, el autor plantea que el juego simbólico entra en un notorio declive, y cede progresivamente su lugar privilegiado al juego de reglas (Piaget, 1961). Entre la amplia variedad de juegos reglados, el autor resalta que suelen ser juegos de combinaciones sensoriomotoras, como carreras, o intelectuales como las cartas. Es este último período del juego el que persiste, y se sigue desarrollando durante toda la vida. Si bien no es común que los adultos jueguen a "la atrapada", sí juegan a las cartas, al ajedrez y a distintos deportes. Piaget (1961) plantea que "el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado" (p.194).

Pensar el juego desde la teoría de Piaget (1961) habilita a comprender al juego como una expresión del desarrollo, posibilitado por sus consecuentes estructuras cognitivas y formas de pensamiento. Sitúa la importancia de la función simbólica como capacidad que posibilita representar, interpretar y otorgar significado a la realidad, trascendiendo el espacio específico del juego y manifestándose en la vida cotidiana.

El juego en la teoría sociohistórica de Vygotski

Cuando se habla de juego, siguiendo a Vygotski (2008), se alude a un modo de poner en acción una situación imaginaria, elemento constitutivo del mismo. Esto presenta una serie de características, entre ellas la presencia de reglas. Podría pensarse que no todos los modos de juego las incluyen, y que este es un aspecto relegado únicamente a aquellos que se dan de forma grupal y organizada. Por ejemplo, Piaget (1961) explica que, en oposición al pensamiento objetivo cuyo propósito es acompasarse a la realidad exterior, el juego simbólico "... somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones [...] asimila libremente a todas las cosas, y todas las cosas al yo" (p.123). A su vez, plantea que los niños llegan a regularidades espontáneas, pero las diferencia de una regla en sentido estricto (1961).

Sin embargo, Vygotski (2008) plantea una oposición: cualquier situación imaginaria contiene reglas, y todo juego de reglas contiene una situación imaginaria. Niños y niñas organizan el juego simbólico a partir de distintas conductas que han observado en su entorno y en base a eso crean su propia representación de los roles, y por consiguiente, de las reglas a seguir. Para comprender esta afirmación es necesario descentralizar la noción de "regla" como

aquella que se pauta de antemano entre los participantes, y ampliar su concepción a todo aquello que encauce ciertos tipos de comportamiento, y niegue otros (Vygotski, 2008).

En principio podría haber una exclusión mutua entre los autores, sin embargo la contradicción parece deberse a un empleo distinto de la palabra “regla”. Mientras Piaget (1961) alude a estas como normas sociales que organizan los juegos reglados, Vygotski (2008) amplía la concepción para incluir a aquellas limitaciones que surgen de la propia situación imaginaria. Tomando la perspectiva de Piaget (1961), parece que las reglas quedan siempre ligadas a un otro, ya sea por transmisión intergeneracional o por acuerdos improvisados. Por su parte, la teoría de Vygotski (2008) alude a juegos en los cuales las reglas habilitan o prohíben acciones según el rol que se asuma, sin importar la cantidad de jugadores. Así, por ejemplo, no es lo mismo jugar al veterinario que al bombero.

Piaget (1961) postula una idea fundamental: "El individuo solo no se da a sí mismo reglas, sino por analogía con las que ha recibido. En efecto, jamás hemos comprobado reglas espontáneas en un niño aislado" (p.194). Esto habilita a pensar que, a pesar de mostrar una diferencia clave en cuanto a la conceptualización del término, ambos autores concuerdan en una idea central: el origen social de las reglas del juego. Ya sea para desarrollar un juego grupal o para jugar a ser piloto de avión, es la inmersión en un determinado contexto social la que proporciona los significados, roles y normas que organizan, de una u otra forma, el juego infantil.

Si la cuestión es ser o no ser un piloto de avión, es fundamental destacar la complejidad del mecanismo de la imaginación, imposible de ejercer por niños y niñas muy pequeños. Poder imaginar implica renunciar a la acción inmediatamente motivada por la percepción, abstraerse de los objetos y su situación inmediata para crear nuevas posibilidades (Vygotski, 2008). Entonces, imaginar es hacer una nave espacial con cajas de cartón.

Desde sus primeros meses de vida, niños y niñas aprenden a ligar objetos con su significado para adquirir un lenguaje, de esta manera se vuelven, en primera instancia, indivisibles. Esa persona a la que se señala y nombra como “Papá”, incitando al infante a una repetición, ¿cómo podría ser otra cosa más allá de ese rol que le fue asignado? La imaginación les exige romper con ese lazo, “papá” puede ser múltiples cosas.

Se observa en este punto una conexión entre Piaget (1961) y Vygotski (2008): la relación primordial entre la adquisición progresiva de lo simbólico (simbolizante y simbolizado) y su importancia para el juego. En relación a esto, Bodrova y Leong (2004) refieren a que los significados se adquieren gradualmente según los contextos, en donde al principio el significado infantil diferirá del adulto, creando barreras en la comunicación. Gradualmente,

mediante la experiencia y la inmersión en distintas situaciones cotidianas, niños y niñas comienzan a comprender mejor los significados, y por ende, a comunicarse más efectivamente con su entorno. Puede inferirse que esto influye positivamente en el juego, que ahora será posible de ser compartido con otros, con un entendimiento mutuo, generando nuevas posibilidades para jugar en compañía.

Por otra parte, Vygotski (2008) postula una idea fundamental en torno a la motivación en el juego: las reglas de este no son impuestas por alguien a quien se obedece por miedo o presión, son algo que las infancias quieren respetar, ya que en su ausencia el juego pierde su forma, no existe. El juego es lo que niños y niñas más desean, es su fuente de placer, y de esta manera, las reglas se ven interiorizadas como un deseo propio. Esto constituye una manifestación de autocontrol: una tensión entre lo que en verdad quiere hacer, y lo que el juego requiere que no haga.

> El juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un «yo» ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad. (Vygotski, 2008, p.152)

De esta manera, los niños y niñas al jugar frenan sus impulsos, porque eso corrompería el juego. En el ejemplo que plantea el autor, donde dos niñas están jugando a “las hermanas”, deberán regular sus acciones en base a lo que las hermanas hacen y lo que no hacen, a su concepción sobre ese parentesco, que se adquiere gradualmente (Vygotski, 2008). En cambio, los adultos regulan lo que hacen o no hacen según códigos morales, según sus nociones de bien y mal, impartidas socialmente. El juego es el terreno fértil en el que se practican las normas sociales y su inserción a las mismas, es donde las reglas se conjugan como aquello que se quiere y debe respetar.

El autor también realza la capacidad adaptativa que la adquisición del juego le brinda a niños y niñas, permitiendo la transformación de la realidad en algo más tolerable, similar a los mecanismos que menciona Piaget (1961): el cumplimiento de deseos, compensación y liquidación de conflictos. A modo de ejemplo, Vygotski (2008) explica que hay una manera saludable de trasladar la lógica del juego a la realidad:

> Cuando los niños empiezan a jugar a lo que están haciendo en realidad, creando asociaciones que facilitan la ejecución de una acción desagradable — como cuando no quieren acostarse y dicen 'vamos a jugar a que es hora de irse a la cama'. (Vygotski, 2008, p. 155)

Es así como la actividad lúdica se presenta como una experiencia potenciadora y facilitadora en sí misma, no una mera forma de entretenimiento. En este eje, toma sentido uno de los aportes más significativos de la teoría de Vygotski (2008): la zona de desarrollo próximo. “Durante el mismo [juego], el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria” (Vygotski, 2008, p.156). Las infancias juegan con ideales, normas sociales, conflictos, deseos, regulación de impulsos, etc. Todos ellos son aspectos que pueden resultar confusos o difíciles en su día a día, y que se adquieren gradualmente.

El juego como zona de desarrollo próximo

Centrarse en la edad madurativa de niños y niñas, en su cronología y año escolar, oculta piezas cruciales de información sobre los sujetos. Vygotski señala que aquello que las infancias pueden hacer por sí mismas corresponde a funciones mentales que ya han madurado, su zona de desarrollo real (2008); sin embargo, si la atención se centra exclusivamente allí, ¿dónde queda la potencialidad? Es ignorar al sujeto “en desarrollo”. Vygotski (2008) define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como aquel espacio potencial en donde se refleja lo que el niño o la niña es capaz de hacer con ayuda de otro. “El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente" (Vygotski, 2008, p. 134).

Además, siguiendo a Wood, Bruner y Ross (1976, como se citó en Bodrova y Leong, 2004) se adhiere a la ZDP la noción de “andamiaje”, como una forma de propiciar a las infancias un apoyo temporal para favorecer una adquisición progresiva de habilidades, retirándose gradualmente a medida que logran realizarlas de manera autónoma. Los autores señalan, a su vez, que hay diversas maneras de brindar andamios: señalar, guiar en voz alta, mostrar la forma de ejecución correcta; pero también es fundamental mantener el interés de las infancias en la actividad y la meta.

Según Bodrova y Leong (2004) la ZDP considera las singularidades de cada niño o niña, ya que pueden necesitar diferentes formas de asistencia para llegar a los mismos objetivos, o incluso pueden requerir más o menos ayuda según el tipo de tarea que realicen. Por otra parte, las autoras resaltan que la zona de desarrollo próximo tiene límites, y no se puede enseñar algo que la rebase, en tanto ese umbral asistido es el máximo nivel que pueden alcanzar en el momento actual (2004).

Como se mencionó anteriormente, el juego es facilitador y promotor de habilidades y conductas que las infancias aún no adquieren definitivamente, y permite ponerlas en práctica. Desde los primeros esquemas sensoriomotores descritos por Piaget (1961), hasta

modalidades de juego más complejas, como la creación de historias, la representación de personajes o los juegos reglados, niños y niñas encuentran distintas formas de conocer el mundo y formarse en él. En este proceso, la zona de desarrollo próximo permite comprender que el desarrollo no se limita a aquello ya adquirido, sino que incluye las capacidades que comienzan a emerger, lo que aún no es, pero será. En este sentido, el juego constituye un escenario privilegiado para hacer visibles esas potencialidades en proceso de desarrollo.

El juego funciona como zona de desarrollo próximo por diversas razones; la más significativa para el propósito de este ensayo gira en torno al desarrollo de la conciencia moral, el relacionamiento con otros y la inserción social. Elkonin (1980) refiere al juego de roles como una situación que posiciona al niño por encima de sus posibilidades reales, recreando personajes y situaciones que pueden, o no, haber sido vivenciadas, imitando roles adultos y reproduciendo relaciones sociales. Esto conduce a pensar en cómo las infancias comienzan a desarrollar la denominada “teoría de la mente” que, a pesar de no ser una formulación Vygotskiana, tiene estrecha relación con sus postulados acerca del juego como forma de inserción social.

La teoría de la mente (ToM) según Uribe et al. (2010) es la habilidad cognitiva compleja mediante la cual un infante puede empezar a comprender la existencia de otros distintos a él, y permite otorgar estados mentales a los demás y a sí mismo. Explica que es “un sistema de conocimientos que permite inferir creencias, deseos y sentimientos, y de esta manera conseguir interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de otros, así como predecirlos y controlarlos” (Uribe et al., 2010, p.29). Leslie (1987) menciona que esta se adquiere mediante la adquisición progresiva de la capacidad de metarrepresentar, y que el juego simbólico es su punto de partida (como se citó en Uribe et al. 2010).

Entonces, la teoría de la mente es fundamental para el relacionamiento entre las personas, y el juego aparece como factor situacional que permite el desarrollo y puesta en evidencia de la misma. Las interacciones humanas se dan en gran medida de manera implícita: pensar que decir y que no, a quién, qué puede necesitar el otro, etc. De esta forma, conduce a la empatía, a comprender a los demás y establecer vínculos sociales. Mediante el ensayo de roles en el juego, con la interpretación de personajes y sus historias, las infancias se posicionan gradualmente en el lugar del otro y, consecuentemente, trasladan esta capacidad a todos los aspectos de la vida cotidiana.

En síntesis, desde la perspectiva sociohistórica de Vygotski (2008), el juego se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo infantil, no solo por las capacidades cognitivas que pone en movimiento, sino por su carácter social y cultural. A través de la imaginación, la

asunción de roles y la interiorización de reglas, niños y niñas ensayan formas de actuar, relacionarse y comprender el mundo que los rodea, convirtiéndose en un escenario donde se despliegan potencialidades de desarrollo.

El juego desde el psicoanálisis: el lugar del otro

Desde la teoría psicoanalítica, el juego como medio de contacto entre las infancias y su entorno se origina de manera gradual mediante la interacción de la madre con sus hijos e hijas. Se torna necesario realizar la aclaración de que, al hablar de "madre", se alude a aquel adulto que lleve a cabo los cuidados del niño o niña en el día a día, independientemente de su género o rol en la estructura familiar. Dado que algunos de los trabajos recopilados en este escrito tienen notoria antigüedad, el término "madre" requiere una reconsideración para adaptarse a las configuraciones contemporáneas. Su uso en este ensayo está siempre supeditado a cierta flexibilidad.

Siguiendo a Donald Winnicott (2003), el juego les sirve a las infancias para apropiarse de lo exterior a uno mismo: "Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer" (Winnicott, 2003, p.64). Explica que jugar tiene un lugar y un tiempo, y es habilitado o no. Analizando el desarrollo de los infantes, es posible discernir entre los estadios que llevan a jugar. Siguiendo los postulados psicoanalíticos que desarrolla el autor, se comienza con un estado primario de fusión entre el cuidador y el bebé, donde el primero se encuentra, de cierta forma, a merced del segundo. Si el bebé tiene hambre, aparece un pecho o mamadera, si tiene frío, alguien que lo abriga, y así sucesivamente. El concepto de "madre suficientemente buena" que trae el psicoanalista refiere precisamente a esta figura cuidadora que es capaz de responder a las demandas del infante correctamente, de brindarle un sostén, y eventualmente des-adaptarse a sus demandas para que este comience a diferenciarse y formar su propio yo (Winnicott, 2003).

Posteriormente, en esa tensión entre ser lo que el bebé necesita y ser uno mismo, un sujeto externo, es que comienza una diferenciación entre ambos. Lo fundamental aquí es que, pudiendo cumplir ese rol durante un tiempo, la confianza que se tiene en el cuidador habilitará que el pequeño viva una experiencia de control mágico, de omnipotencia. Se gesta entonces un espacio intermedio denominado espacio potencial, que existe entre la madre y el infante, el yo y el no-yo. Es en este espacio donde se crea un terreno fértil para el juego, que no es puramente adentro (plenamente fantasía) ni puramente afuera (plenamente realidad objetiva), es un "entre" (Winnicott, 2003, p. 71).

> Lo que siempre importa es lo precario de la acción recíproca entre la realidad psíquica personal y la experiencia del 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 (Winnicott, 2003, p.72).

Todo esto lleva a la vivencia de un “yo” diferenciado, que permite encontrarse solo en presencia de alguien (Winnicott, 2003). Se habilita el juego teniendo en cuenta que el sujeto cuidador está cerca, y siente la confianza suficiente para investir al mundo exterior sabiendo que en caso de que lo necesite, aparecerá.

Finalmente, el autor plantea la etapa que habilita una superposición entre dos zonas de juego. En primera instancia, el cuidador juega con el bebé siguiendo sus parámetros de juego, encajando en ellos. Eventualmente, pone en juego su propio modo de jugar, a lo que cada bebé reacciona con más o menos aceptación. Es en este interjuego que se promueve la capacidad de jugar en relación (Winnicott, 2003). Entonces, desde esta perspectiva, los primeros meses de vida del bebé constituyen una base para su posterior relacionamiento con otros, partiendo desde la propia capacidad de discernir entre otro y uno mismo. Se comprende así, la importancia de los cuidados, del cariño, del sostén que eventualmente le permite al infante constituirse como sujeto y apropiarse del entorno.

La teoría de Winnicott (2003) aporta a la comprensión de la constitución psíquica y habilita a pensar en los roles de aquellos que rodean a los más pequeños. En esta línea, el juego no surge de manera aislada, sino que constituye una posibilidad construida en relación con otros, evidenciando, una vez más, la importancia del ambiente social.

A modo de síntesis, se puede observar en esta recopilación teórica cómo las diferentes posturas interaccionan en torno a la temática. En primera instancia, con Piaget (1961) se observa que las infancias adquieren progresivamente formas nuevas y más complejas de jugar, que se ven habilitadas por un progresivo desarrollo cognitivo, incluyendo en sus teorizaciones la interacción de los infantes con el entorno. No obstante, las conceptualizaciones de Vygotski (2008) profundizan en este aspecto, estableciendo el contexto de las infancias como aquel que las configura, transmitiendo significados, roles y normas sociales. A raíz de esto, se comprende que desde Piaget (1961) el desarrollo cognitivo permite nuevas formas de juego, mientras que Vygotski (2008) enfatiza en que el juego promueve el desarrollo. A su vez, la introducción de la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2008) habilitó una nueva comprensión del desarrollo: más allá de las acciones que niños y niñas pueden realizar de manera autónoma, se debe contemplar el desarrollo prospectivo y gradual y, una vez más, el rol de los otros como acompañantes y propulsores del mismo.

Por otra parte, los aportes de Winnicott (2003) a la teorización sobre la actividad lúdica brindan una mirada diferente. El juego es en sí mismo una experiencia significativa para las infancias, en donde la capacidad de jugar surge en determinadas condiciones de confianza con los cuidadores primarios, y en un espacio potencial en el que se puede crear y apropiarse del entorno. Tanto Piaget (1961) como Vygotski (2008) mencionan el juego con otros como experiencia fundamental, y Winnicott (2003) agrega que cualquier juego colectivo surge, en primera instancia, en un vínculo seguro con el cuidador primario, quien progresivamente lo introduce a una forma distinta de jugar. El autor hace énfasis en los primeros momentos de la vida de niños y niñas, y en aquellas condiciones que hacen posibles los modos de jugar que abordan Piaget (1961) y Vygotski (2008).

La articulación de estas tres teorías sobre el juego infantil evidencia su carácter complementario, permitiendo englobar diversas perspectivas que habiliten la comprensión de la actividad lúdica en la infancia. A su vez, se complejiza gradualmente la noción de interacción con el entorno de las infancias, en donde hay una relación recíproca que atraviesa a los sujetos, y donde el juego posee un rol fundamental.

El juego desde una mirada ecológica: creador y transmisor cultural

Tanto Vygotski (2008) como Elkonin (1980) y Winnicott (2003), resaltan la importancia del rol de las personas circundantes a las infancias, y rechazan las posturas de tendencia individualista que acaban por aislar al sujeto de su contexto. Desde esta perspectiva, los cimientos para la construcción de la subjetividad se dan en un ser y hacer con otros, que están a su vez inmersos en sistemas cada vez más grandes y abarcativos, que los constituyen como sujetos. Bronfenbrenner (2002) propone una teoría del desarrollo que lo encuadra más allá de los cambios internos de los sujetos y lo comprende como una relación de estos con su ambiente. Desarrollo es, entonces, "la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades" (Bronfenbrenner, 2002, p.29). De esta forma, el concepto "desarrollo" se aprecia cada vez más amplio, incluyendo nuevos elementos, y sobre todo, la posibilidad de acción e influencia del sujeto en su vida cotidiana.

El autor desarrolla cuatro sistemas anillados, que se contienen unos a otros. Propone el microsistema, como aquel que incluye al sujeto mismo y su entorno inmediato en el que participa activamente: familia, escuela, amigos, etc. Son fundamentales en este las relaciones que establece y sus respectivos roles. En un nivel más amplio, se encuentra el mesosistema como las interrelaciones entre los microsistemas, por ejemplo, cómo se relacionan la escuela y la familia, y las consecuentes afectaciones que generan en la persona en desarrollo. El exosistema contiene a ambos, y se sitúa a un nivel más lejano en el que el sujeto no participa activamente, pero igualmente lo influyen y afectan a su entorno, como el trabajo de sus padres. Incluyendo a todos, se encuentra el denominado macrosistema, y representa el Estado, la cultura, creencias, ciencias, etc. (Bronfenbrenner, 2002). Posteriormente, fue agregada la noción de cronosistema, como la dimensión más amplia, para referir al transcurso del tiempo abarcando cambios y consistencias, y su influencia tanto a nivel personal como a nivel sociohistórico (Bronfenbrenner, 1994).

Para Bronfenbrenner (2002), es fundamental resaltar la relación recíproca que hay entre el sujeto y su ecosistema, que lo influye y al mismo tiempo es modificado por él. Propone una relación de interdependencia de unos a otros, por más alejados que puedan parecer en primera instancia. A su vez, puntualiza en la relevancia que toma la percepción de la persona sobre sus circunstancias y cómo esta será más importante que la realidad llamada "objetiva". Se puede apreciar como esto, a su vez, potenciará la capacidad de los sujetos de incidir recíprocamente en su entorno y poder modificarlo, transformarlo junto a sí mismo.

Siendo el juego parte fundamental de la vida de las infancias, no puede ser pensado por fuera de un encuadre social, histórico y cultural. El juego a nivel microsistémico incluye a las infancias y los que juegan con ellas, pero el lugar y la posición que se le dé a este, y las concepciones que de él se tengan, trascienden una lógica individual. Es necesario abarcar de forma global el juego infantil, comprendiéndolo siempre en un contexto determinado.

Elkonin (1980) escribe “La psicología del juego” en torno a las raíces sociales que enmarcan al mismo, y propone que las teorías que se quedan únicamente con un origen biológico de este no son suficientes para comprenderlo en su totalidad. Desde este enfoque histórico-cultural no se está pensando puntualmente en la diferenciación madre-bebé, sino en la profunda interrelación de las personas con la sociedad en la que están inmersas.

Huizinga (2007) plantea la idea central de que no se debería hablar de juego “en la cultura”, ya que este es su origen y condición de posibilidad: plantea la cultura como una forma de juego. Explica que cualquier definición de cultura que se tome, requiere en sus bases la existencia de una sociedad humana, y dado que los animales también juegan, se establece su teoría de que el juego no surge como retoño de la cultura, sino como previo a ella. De la misma forma que otros autores desarrollados en este escrito, propone que el juego tiene sus propias características. A la par de Vygotski (2008), señala la libertad: se hace porque se quiere y se puede parar en cualquier momento, sin obligaciones. El goce, como punto de partida para jugar, en tanto genera placer y disfrute. Las reglas, como aquello que le dará sentido y que, de romperse, acaba con el juego. A su vez, destaca que se generan mundos imaginarios que se toman con total seriedad, pero se distinguen de la realidad, como una forma de escape temporal (Huizinga, 2007).

Con estos lineamientos es que el autor construye la idea de que la cultura emerge dentro del juego, y que el nombre que mejor define al ser humano es “Homo Ludens”. Los humanos han dedicado sus vidas enteras a imaginar otros mundos con total seriedad, asignándoles espacios físicos, como los templos, o “jugando” con las palabras para crear lenguajes y jergas, con sus propias lógicas y reglas internas (Huizinga, 2007). Diferentes acciones cargadas de sentido, que trascienden una mera cadena de movimientos enlazados, han sentado las bases para las culturas que se conocen hoy, y que están siempre expuestas al cambio. Así como Piaget (1961) plantea que el juego adquiere progresivamente una mayor rigidez hasta dar lugar a los juegos reglados, también es posible pensar que esa no constituye la única dirección que puede tomar su desarrollo. En esta línea, Elkonin (1980) trae su apreciación en cuanto al juego y los elementos culturales, y explica que el juego y el arte están íntimamente entramados, ambos siendo formas de reconstruir la vida cotidiana, sus experiencias, tramas y emociones. Alude a que el juego de roles es interpretación y

reconstrucción, y el arte cumple el mismo fin, con medios estéticos (Elkonin, 1980). A medida en que los niños se convierten en adultos, el juego no desaparece, se puede transformar en diversas formas de arte o deporte, como forma racionalizada y esquematizada del juego infantil (Elkonin, 1980).

> [El juego] Adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad por el sentido que encierra, por su significado, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea (...). (Huizinga, 2007, p.22)

Como ha sido mencionado en el capítulo anterior, la interiorización de las dinámicas sociales mediante el juego se da debido a que en este se ejercitan valores y normas. Las propias reglas que ponen niños y niñas, o adultos mediadores, son un reflejo de lo que está moralmente aceptado o no. Los más pequeños replican jerarquías, como cuando juegan al maestro y alumno; y nociones del bien y el mal, como en el “poli-ladron”. En esta misma línea, son reconocidos grupos de juegos “de niñas” y “de niños”, haciendo centrales nociones de género y formas de inclusión-exclusión, arraigadas en la sociedad.

El punto fundamental de la teoría de Elkonin (1980) es encontrarse con que lo principal del juego de los niños y niñas preescolares es el rol que estos asumen. Su tesis principal, en este caso, será que la unidad fundamental del juego es la situación ficticia: el papel que toma un niño en el juego, con las acciones y relaciones que corresponden a él. Para poder crear esta situación ficticia debe de poder transferir significados de un objeto a otro, del mismo modo en el que Vygotski (2008) y Piaget (1961) hablan de la disociación significante- significado, con la consecuente capacidad para apropiarse de lo simbólico y ponerlo a la merced de su juego. Elkonin (1980) sigue las teorizaciones de Vygotski (2008) sobre la complejidad de la imaginación, y postula que esta no se da antes de jugar, sino que aparece por primera vez mientras se juega. Al mismo tiempo, ambos sitúan como primordiales tanto la imaginación como la imitación.

Al hablar de imitación se entra en una órbita plenamente social, totalmente indivisible de las personas que encarnan un modelo a imitar. Ya ha sido mencionada la capacidad del juego para oficiar como motor de la zona de desarrollo próximo y, a decir de Elkonin (1980), dentro de los parámetros sociales, brinda a los niños la capacidad de adentrarse en las dinámicas de sus adultos de referencia. Entonces, asumiendo roles, recreando las conductas que han observado, y gradualmente pudiendo interiorizarlas como propias, es que el juego les sirve de herramienta para practicar y poder apropiarse de su entorno.

Es importante resaltar que los niños no únicamente imitarán a sus padres u otros adultos, sino que también imitan a otros niños, de su edad o mayores. Desde el rol adulto, es pertinente prestar atención a los juegos infantiles, e intervenir tanto para avalar conductas como para moldear otras, en tanto encarnan la forma en la que construyen su mundo.

El juego como posibilidad de transformación

Más allá de la forma de aparición de la cultura, una vez que ya está instaurada de cierta forma, los juegos infantiles pasan a inscribirse en sus lógicas, a seguir sus lineamientos o buscar romperlos. Jugar a ser maestros, superhéroes, o a la guerra, no son ocurrencias desligadas del ecosistema en el que viven, son un reflejo del mismo y sus influencias. Si bien las temáticas de los juegos infantiles son extremadamente variadas, sostienen siempre algún lazo con lo que han observado de aquellos que los rodean dentro de su microsistema, y las relaciones entre estos.

Millones de infancias alrededor del mundo viven situaciones adversas de distinta índole que los atraviesan. Boyden y Mann (2005) refieren a la capacidad de acción de niños y niñas en su entorno, así como sus posibilidades de resiliencia ante la adversidad. Mencionan la tendencia a calificar a las infancias como “víctimas” de sus circunstancias, etiqueta que si bien puede resultar apropiada para resaltar la responsabilidad de los adultos en determinados escenarios, también las relega a una posición pasiva e indefensa. Resaltan la capacidad de las infancias para afrontar situaciones adversas, mediante sus propios recursos, de forma resiliente. En este encuadre, la resiliencia puede ser conceptualizada como la capacidad de un individuo para recuperarse, adaptarse, y permanecer fuerte frente a la adversidad (Boyden y Mann, 2005).

Otros autores brindan una definición más amplia, como un proceso dinámico de adaptación frente a experiencias adversas, desestabilizadoras o traumáticas que pueden sobrepasar los recursos disponibles del sujeto, favoreciendo la continuidad del desarrollo y una proyección a futuro (Cyrulnik et al. 2003, como se citó en Granados-Ospina et al., 2017). Si bien son variados los factores que pueden contribuir a la resiliencia de las infancias, como las relaciones positivas con la familia, adultos cercanos y pares (Granados-Ospina et al., 2017), una vez más, el juego entra en escena.

En esta misma línea, en contextos de vulnerabilidad, de exclusión y de desafíos que provienen de niveles ecológicos superiores, se desarrolló en España por Alonso (2016) el estudio llamado “Trauma y Resiliencia en el juego de niños y niñas en contexto de pobreza extrema”. En el mismo se toma la conceptualización de Chazan y Cohen (2010) sobre juegos de “Re-edición con alivio” definiéndolos como aquellos en los que se presentan elementos de

vivencias traumáticas que alcanzan una resolución en el juego, poseen una planificación y anticipación, son controlados, y proporcionan alivio. Además, aluden a las capacidades simbólicas que permiten tomar distancia de la realidad inmediata para transformarla (como se citó en Alonso, 2016), tal como contemplaban Piaget (1961) y Vygotski (2008). La autora agrega, a propósito del estudio, nuevas posibilidades de aparición para este tipo de juego, aludiendo a que no siempre surgen repeticiones de los eventos traumáticos. Los juegos de re-edición con alivio son conceptualizados como resilientes, en tanto brindan diversión, alivio y control de la situación a niños y niñas que han tenido vivencias traumáticas (Alonso, 2016).

Anteriormente, se tomó a Winnicott (2003) para referir al juego como necesitado de ciertas condiciones para poder desarrollarse, sin embargo, en ocasiones las circunstancias parecen no habilitarlo ni promoverlo, y este luchará por estar presente. A continuación se desarrollarán diversos escenarios, en donde el juego puede verse obstaculizado por circunstancias a nivel exo y macrosistémico, y operar como motor de la resiliencia.

Jugar en contextos de extrema pobreza

La temática de la pobreza ha sido ampliamente desarrollada en vínculo con el desarrollo infantil, desde sus múltiples vertientes, en muchas ocasiones desde un paradigma del déficit. Se entiende a la pobreza como el contexto en que los ingresos no son suficientes como para conseguir la canasta básica de bienes y servicios (Ministerio de Economía y Finanzas, 2019). A su vez, “una persona es pobre cuando se encuentra en una situación de clara desventaja, económica y socialmente, respecto al resto de personas de su entorno.” (Instituto Nacional de Estadística, s.f, p.3). En esta línea, resulta fundamental entender que la pobreza trasciende lo material y atraviesa múltiples dimensiones de la vida cotidiana, construyendo vulnerabilidades. Según Granados y Bagnoli Fernandez (2019) en entornos de pobreza se generan “barreras estructurales” que pueden afectar todos los ámbitos de la vida de los niños y niñas, incluido el juego. Se menciona como característico el espacio que ocupan las familias empobrecidas y los lugares a los que queda relegado su habitar. En términos de fragmentación urbana, se mencionan barrios con fábricas o basurales cerca, escasos espacios verdes, y la creciente sensación de inseguridad (2019). Entonces, estas barreras estructurales, vinculadas al macrosistema, se expresan mediante el territorio, la economía, la política, la cultura y las propias dinámicas sociales, perpetuando desigualdades y limitando el derecho al juego en la infancia. Se agrega que niños y niñas en estas situaciones muchas veces deben recurrir a estrategias que les permitan encontrar tiempos y espacios para jugar (Granados y Bagnoli Fernandez, 2019).

Es así como una etapa vital fundamental, que es en principio vulnerable, puede verse vulnerada. Winnicott (2003), como ya fue descrito, resaltaba la importancia del sostén, la diferenciación gradual del propio yo y la confianza que habilita a investir el mundo; pero se debe tener en cuenta que ese “paso a paso” puede verse favorecido si las necesidades básicas están cubiertas, si se cuenta con políticas públicas que sostengan, y si no se dan enfrentamientos constantes con barreras que perpetúan desigualdades. Con esto, de ninguna manera se pretende inferir que en los entornos de pobreza no pueden producirse estos escenarios, pero sí resaltar la necesidad de promover teorías que se alineen con las distintas realidades de la vida cotidiana, y que la práctica psicológica no tienda a homogeneizar realidades heterogéneas. Es un hecho que los niños en entornos de pobreza juegan, y por ende, se crean espacios de desarrollo.

Se entiende entonces que el juego es, más que una actividad, un espacio que brinda autonomía, que habilita aprender con otros, delimita parámetros de acción y sus límites, permite desarrollar y practicar esquemas sensorio-motores, imaginar, elaborar conflictos y sobre todo, apropiarse de su entorno y aprender a transformarlo. Si se percibe la pobreza únicamente desde una perspectiva de déficit, se elimina la posibilidad de crecimiento, de cambio, y a fin de cuentas, de desarrollo.

Jugar en contextos de emergencia

Entre los diversos contextos que pueden atravesar las infancias, las situaciones de emergencia plantean un escenario relevante para pensar el lugar del juego. Ya sea como consecuencia de conflictos armados o de catástrofes naturales, estas circunstancias transforman profundamente las condiciones cotidianas en las que niños y niñas crecen, se relacionan y juegan. En este marco, resulta pertinente indagar cómo el juego se manifiesta y qué lugar ocupa cuando el entorno habitual se ve alterado.

Retomando las perspectivas de Piaget (1961) y Vygotski (2008), el juego simbólico se establece como una manera de afrontar situaciones de la vida cotidiana, elaborar conflictos y duelos, tramitar ansiedades y apropiarse del entorno.

Siguiendo a Weissbecker et al. (2008, como se citó en Woolley, 2021) en contextos de emergencia y desastres, las rutinas diarias de las infancias se corrompen, causando que niños y niñas experimenten una pérdida de su normalidad debido a eventos que cambian repentinamente su vida. Además, se agrega la distinción entre dos tipos de desastres: los naturales, como terremotos y tsunamis; o aquellos producidos por el hombre, como las guerras y el terrorismo.

En este encuadre, el estudio de Woolley (2021) se centra en identificar las particularidades de los espacios de juego infantil en ambos contextos: el terremoto de Japón en el año 2011, con su consecuente tsunami y accidente nuclear; y el conflicto en Siria, focalizando en Za'atari, un campo de refugiados en Jordania.

Woolley (2021) diferencia dos espacios de juego: los "espacios construidos" como aquellos que se diseñaron para el uso de las infancias, que suelen incluir un kit de juegos, piso de goma, y están cerrados por una valla, que pueden volverse restrictivos de algunos tipos de juego. Por otra parte, los "espacios encontrados" son aquellos que no fueron diseñados específicamente para las infancias, sino apropiados por estas. Por otra parte, junto al juego espontáneo de las infancias, también se suelen presenciar en contextos post-desastre actividades guiadas por adultos, con propuestas expresivas y creativas para fomentar la comunicación y resiliencia.

Woolley (2021) toma a Gibson (1979) para interpretar los espacios de juego encontrados mediante el concepto de "affordances", que sugiere que las personas interactúan con el ambiente en maneras que perciben posibles. La autora señala que las infancias que habitan en complejos de viviendas temporales identifican y utilizan espacios encontrados, aprovechando las posibilidades de acción que les brindan los espacios exteriores y los elementos del paisaje (Woolley, 2021).

El estudio muestra que niños y niñas utilizan ambos tipos de espacios, buscando siempre momentos y lugares para jugar. A pesar de las situaciones de emergencia que atraviesan, el juego prevalece como forma de afrontamiento y diversión. Woolley (2021) enfatiza que todas las oportunidades que tengan las infancias de jugar en contextos posteriores al desastre, les brindan posibilidades de lidiar con el impacto de las consecuencias físicas y mentales que puedan padecer. De esta manera, tanto en juegos dirigidos por adultos, como en el juego libre iniciado por las infancias, jugar puede contribuir a la salud y el bienestar infantil. A su vez, realza la importancia de los espacios de juego, y fundamenta que la implementación de los espacios construidos demuestra que la comunidad considera el derecho al juego a la par de otros derechos humanos (Woolley, 2021).

Por otra parte, dentro de la categorización de Wolley (2021), la guerra corresponde a los desastres producidos por el hombre. Los conflictos bélicos traen consigo grandes cantidades de sufrimiento, conjugando daños psicológicos, físicos y materiales.

El artículo de Feldman (2019) explica cómo incluso en los contextos más vulnerables y conflictivos el juego infantil no desaparece, sino que se adapta a las condiciones dadas, por inhóspitas que resulten. El autor plantea al juego en una tensión bipolar: por un lado es una

víctima de guerra, al ser lo primero que se pone en peligro; y al mismo tiempo es una herramienta terapéutica fundamental para sobrevivir a ella. A pesar de las condiciones hostiles, la evidencia ha demostrado que el juego infantil no desaparece. Los infantes adaptan sus vidas a las condiciones críticas en las que se han visto forzados a vivir, y su mecanismo de afrontamiento los acompaña (Feldman, 2019). A modo de ejemplo, es posible recurrir a lo documentado por el noticiero NPC que en zonas como Ucrania, los niños juegan a ser soldados de guerra. Los mismos reporteros analizan el juego de una niña Rohingya (grupo étnico no reconocido de Birmania) donde se visualiza que construye una casa de barro rodeada de vallas “para que aquellos que nos torturan no puedan entrar” (Kim, 2025, párr. 9). De esta manera, puede observarse el juego en acción, elaborando lo vivido en el día a día, tramitando lo que puede aparecer como traumático e intentando integrarlo a su propia historia, a su propio mundo.

La guerra puede ser el juego más mortífero de todos, pero el simple juego de niños puede, incluso en tiempos de extraordinaria violencia, preservar la vida de una personita (Feldman, 2019).

En conclusión, el juego se gesta en espacios abiertos, cerrados, en público o en privado, con otros o en solitario, pero siempre lucha por tener su lugar. Cuando las condiciones ambientales amenazan con obstaculizarlo, o volverlo peligroso, insiste para generar nuevas posibilidades, busca abrirse camino en la adversidad. Jugar, en esta y toda circunstancia, es desarrollo en sí mismo, ya que, siguiendo a Bronfenbrenner (2002) potencia la capacidad para descubrir, modificar o mantener las propiedades de su ambiente ecológico. En este contexto y debido a su potencialidad, Woolley (2021) insiste en que el juego infantil es más que un accesorio, y debe convertirse en un pilar fundamental de la ayuda humanitaria en situaciones de emergencia.

Infancias Contemporáneas

Hasta este punto se ha realizado un recorrido por distintas posiciones teóricas respecto al juego, las dimensiones que potencia e influencia, su alianza con las relaciones interpersonales y, a mayor escala, con la cultura. Se torna esencial, en este último capítulo, profundizar sobre el juego y la cultura, en relación con particularidades de la época contemporánea. En este apartado, se desarrollan distintas vertientes de estas transformaciones, que se consideran fundamentales para comprender las diversas infancias del siglo XXI.

Las infancias en una era de consumo

Retomando la noción de macrosistema de Bronfenbrenner (2002), puede entenderse que la sociedad contemporánea se sitúa dentro de una lógica capitalista, que transversaliza las maneras de ver, pensar y actuar en el mundo. Dos de los elementos característicos de esta ideología son las nociones de mercado y consumo.

“Se entiende por mercado a la interacción, cada vez más compleja e interdependiente, entre focos dispersos de producción, circulación y consumos” (Castells, 1995, como se citó en Minzi, 2006, p.210).

En tanto elemento fundamental del sistema ecológico, atraviesa a todos los componentes de los subsistemas: ciencias e ideologías, organizaciones gubernamentales, instituciones, etc. así como a los sujetos que lo habitan. En esta línea, las infancias se ubican dentro de los mismos mecanismos que los adultos, que incluso son adaptados para pensar a niños y niñas como sujetos de consumo. Minzi (2006) destaca que la publicidad comienza a ocupar un lugar central, entendida como agente discursivo de mercado, que moldea a las infancias al mismo tiempo que promociona objetos específicos. La misma autora introduce la noción de “mercado planificado” para aludir a todo el trabajo estratégico que hay detrás de la producción, promoción y venta de ciertos artículos a la población infantil (2006). Con la popularidad de la televisión, y otras plataformas de contenido audiovisual actuales: YouTube, TikTok, Instagram, etc. Se ha establecido a los niños como consumidores recurrentes de publicidades. En esta área, el concepto “merchandising” se torna central respecto a los productos infantiles: “los niños ven una y otra vez ya no sólo los programas y sus personajes, sino las publicidades de los objetos que se desprenden de dichas emisiones: muñecos, juegos de mesa, juegos electrónicos, ropa, útiles escolares (...)” (Duek, 2012, p.7).

Estas nociones se vuelven indispensables para pensar el juego infantil, debido a las implicaciones que puede tener sobre la imaginación y creatividad, así como las formas de

juego y los elementos que se “necesitan” para jugar. En este encuadre, retomando la noción de juego simbólico de Piaget (1961) se resalta la importancia de la función simbólica dentro del juego infantil, con la capacidad de otorgar significados distintos a los objetos y utilizarlos a su favor. En base a estas lógicas de consumo, ¿cómo podría verse modificada dicha función simbólica?

Minzi (2006) alude a que en las publicidades se muestran juguetes con un propósito definido, de esa forma, no son las infancias las que determinan su uso según su imaginación, sino que su función viene dada de antemano, y son esos bienes los que estructuran su juego. Aclara que, pautando productos específicos y sus reglas de acción, es el mercado el que tiene la capacidad de brindarle a niños y niñas una forma de diversión, no ellos mismos (2006). Este fenómeno es presentado también por Leong y Bodrova (2012) al mencionar que, en la actualidad, muchos niños crecen jugando mayoritariamente con juguetes realistas, lo cual disminuye la experiencia de utilizar materiales aislados, y así dificulta el desarrollo de un espectro amplio de sustituciones simbólicas. Frente a elementos específicos, con funciones predeterminadas, disminuye la posibilidad de trasladar significados, moldear simbolizantes y simbolizados y, de este modo, favorecer las posibilidades del juego simbólico (Piaget, 1961).

Niños y niñas al jugar tienen la capacidad de inventar mundos, a su gusto y con los elementos que deseen, pero ¿qué sucede cuando los elementos ya están dados?; ¿qué inventar cuando todo está inventado? Duek (2012) responde que “(...) El niño se constituye en propietario, jamás en creador; no inventa el mundo, lo utiliza.” (p.8).

Minzi (2003) también propone una posición del adulto en torno a esta dinámica, como aquel que le propicia al niño estos objetos, un “facilitador” (como se citó en Duek, 2012). Por otra parte, Dotro (2007) señala que, sucesivamente, la circulación de productos específicos para esta población se vuelven una forma de segmentación, debido a que las mercancías se vuelven progresivamente más específicas según grupos etarios, género e intereses. El autor describe cómo elementos tan específicos agudizan la brecha intergeneracional, y pueden contribuir a relegar a cada persona a un espacio propio. Retomando las conceptualizaciones sobre la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2008), se enfatiza la importancia del espacio compartido con pares, así como con personas mayores al niño, para fomentar el desarrollo. Fundamentado en esto, las prácticas que avalan la distinción entre los espacios de las infancias y de los adultos, incluso dentro del hogar, pueden reducir las oportunidades de generar momentos compartidos que favorezcan el desarrollo infantil.

Entonces, en el siglo XXI se presencia una nueva concepción de la infancia, niños y niñas como sujetos de consumo, que acarrea cambios en los modos de jugar y compartir espacios con otros.

¿Dónde juegan las infancias?

A la par de la nueva conceptualización de las infancias, la época contemporánea trae aparejados diversos cambios en el espacio físico y las relaciones interpersonales. Debido a esto, corresponde pensar las configuraciones del juego en relación con los elementos que lo favorecen o interfieren en él. Cabe preguntarse, en este aspecto, ¿dónde juegan las infancias?

Rasmussen (2004, como se citó en Gülgönen, 2016) trae a la luz la diferencia entre espacios "de los niños" y "para los niños". Los espacios para los niños son pensados por los adultos según sus propias nociones del juego infantil, generando que muchas veces las infancias no puedan apropiarse del espacio. Los espacios de los niños son aquellos que adoptan como propios, sin que hayan sido necesariamente planeados para ellos (Gülgönen, 2016). Esta distinción guarda estrecha relación con los espacios encontrados y construidos de Woolley (2021), afirmando que las infancias están continuamente buscando lugares para el despliegue de sus actividades lúdicas.

Los espacios públicos, según Gülgönen (2016), permiten el encuentro entre niños desconocidos, de distintas edades, y sectores sociales que pueden favorecer la ampliación de la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2008) de todos los involucrados. Este intercambio permite que las infancias participen de relaciones sociales, apropiándose de herramientas, significados y reglas que contribuyen a su desarrollo y a las temáticas de sus juegos.

El juego constituye un espacio para la puesta en práctica y el desarrollo de los esquemas sensoriomotores (Piaget, 1961), por lo que resulta necesario que niños y niñas dispongan de entornos que favorezcan el libre movimiento y la exploración del espacio. Asimismo, en este caso, no sería solo un espacio para moverse, sino moverse con otros, fomentando la socialización y los espacios de negociación que se dan en relación. Pedir turno para usar la hamaca, hacer fila para subir al tobogán, darle la mano a quien cae, o explicarle a otro las reglas de un juego, puede sentar pilares fundamentales del desarrollo de niños y niñas. Al mismo tiempo, jugar en espacios variados y con diferentes elementos del entorno ofrece oportunidades para negociar significados, favoreciendo el desarrollo de diversos recursos para el juego simbólico.

Gülgönen (2016) también resalta que los espacios públicos agradables son concurridos por personas de todas las edades, lo cual, visto desde un punto intergeneracional, es sumamente beneficioso. No obstante, se puede observar cómo en los espacios urbanos sucede un fenómeno similar al de la estratificación de los juguetes y productos para los niños: se generan distinciones que acaban por separar a las personas. En el estudio de Delgado-Acosta et al. (2016) se analizaron los espacios públicos de España para visibilizar cómo estos se subdividen en áreas de deportes para jóvenes, aparatos de ejercicio para adultos mayores y sectores de juegos para niños. Asimismo, los autores señalan la existencia de numerosos espacios con baja accesibilidad. De esta forma, se aprecia que los espacios urbanos, en principio destinados al encuentro entre personas de una sociedad, en la práctica acaban realizando escisiones. Se da así la distinción entre "multigeneracional" en tanto confluyen poblaciones de distintas edades, mas no "intergeneracional" que implica la interrelación entre ellas (Delgado-Acosta et al., 2016).

A pesar de los beneficios que puede tener para la sociedad, y especialmente para las infancias, el uso y la apropiación de los espacios públicos, con el paso de los años se ha observado un progresivo retraimiento de los niños y niñas hacia el hogar. Gülgönen (2016) menciona que los motivos que conducen a esto son variados, pero suelen tener en común la percepción de peligrosidad del entorno. La autora encuadra al tráfico vehicular como factor principal, a la par de la falta de infraestructura que contemple este factor, y la violencia e inseguridad percibida por la población. La desconfianza generalizada y la preocupación por el bienestar de niños y niñas generan que su habitar se dé cada vez más puertas adentro.

En este contexto, en el artículo de investigación de Benítez Larghi y Duek (2026) se menciona cómo los videojuegos crean un espacio con otros en el que los adultos pueden controlar qué están haciendo sus hijos e hijas, en dónde y con quién. Los autores vinculan esta modalidad de juego con la percepción del espacio exterior como un lugar amenazante, favoreciendo que las actividades lúdicas se desplacen hacia el ámbito doméstico.

Alejando a niños y niñas de su derecho a la ciudad, se puede estar interfiriendo en sus posibilidades de juego libre, de intercambio entre pares y de relacionamiento intergeneracional, por ende, en su desarrollo saludable. Es por esto que, habilitar el acceso de niños y niñas a los espacios públicos va más allá de una solicitud a sus cuidadores, se trata de un derecho que debe ser promovido, garantizado y protegido a nivel estatal. Este planteo encuentra sustento en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se reconocen los derechos de niños y niñas "al descanso y el esparcimiento, al juego y las actividades recreativas propias de su edad", al mismo tiempo que los Estados Partes

“propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (Naciones Unidas, 1989, art. 31).

Por otra parte, en cuanto a la habilitación del juego infantil en diversos espacios, Leong y Bodrova (2012) ilustran varias de las formas en las que se puede promover el juego en un salón de clases, y el rol de los educadores en esta misión. Siguiendo estos lineamientos, se podría considerar que sus postulados no tienen que verse limitados al ámbito escolar, sino que, todos los adultos circundantes a las infancias pueden aplicarlos. Por este motivo, se tomarán sus aportes para extenderlos más allá del aula: ¿cómo pueden los adultos andamiar el juego y desarrollo infantil? La pregunta retoma directamente lo desarrollado en el primer capítulo en torno a la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2008), trasladando ahora esta noción desde el plano conceptual hacia algunas de las condiciones concretas en las que los adultos pueden acompañar el juego infantil.

Leong y Bodrova (2012) mencionan que, sin el apoyo de los adultos, el juego infantil puede no alcanzar su máximo desarrollo, por lo que se entiende como fundamental promoverlo en todos los ámbitos posibles. Se comprende que el rol de los adultos no debe permanecer únicamente al margen del juego, sino que pueden involucrarse en él, participar como jugadores, sumar a una persona de edad diferente a la del niño o niña, fomentando así la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2008). Con el objetivo de promover la adquisición de roles sociales, los adultos pueden explicar las acciones cotidianas y los motivos detrás de las actividades, las relaciones causa y efecto, y todo aquello que puede ser difícil de aprender solamente mediante la observación (Leong y Bodrova, 2012). Además, las autoras aclaran que, dada la presencia inmanente de juguetes cada vez más específicos, puede resultar beneficioso el intercambio o introducción gradual de objetos que permitan ser transformados en lo que el juego requiera. Estas intervenciones pueden vincularse con el despliegue de la función simbólica desarrollada por Piaget (1961). A su vez, brindar información amplia y variada puede ser beneficioso para enriquecer los escenarios de juego (Leong y Bodrova, 2012). Por ejemplo, se comprende que más allá de informar que un zoológico es un lugar donde hay animales, se puede explicar los roles de los cuidadores del lugar, qué tipos de animales hay, por qué los visitantes no los pueden alimentar, etc. Asimismo, esta riqueza de conocimiento puede ser transmitida si se les lee libros, se los lleva de paseo, o se mira una película (Leong y Bodrova, 2012).

Desde los aportes de Winnicott (2003), estas intervenciones pueden pensarse a partir de una condición básica: el juego debe ser habilitado, y sus condiciones de posibilidad inician en vínculos de cercanía y confianza con los adultos cuidadores. En esta línea, se hace tangible la capacidad que tienen estos de avalar espacios de juego, buscar formas de agregar

elementos que enriquezcan los escenarios lúdicos, y promover el desarrollo desde una posición de disfrute. Si el juego se ve cada vez más puertas adentro, entonces es fundamental resaltar la importancia del mismo entre las infancias y los adultos, con el fin de impulsar condiciones favorables de desarrollo.

¿Cómo juegan las infancias?

Es evidente cómo, con el paso de los años, los avances en la tecnología han modificado una inmensa cantidad de elementos de la vida cotidiana: la comunicación, el tiempo de ocio, las maneras de estar con otros, e inevitablemente, las formas de jugar. En primera instancia, suele ser sencillo considerar negativamente los cambios en los modos de vida, en tanto son diferentes a las formas que han sido tradicionales. Por este motivo, parece pertinente indagar sobre los aspectos positivos y negativos de los cambios contemporáneos, en aras de lograr una perspectiva integral.

Un estudio de Cánovas et al. (2014), situado en España, explica que a los 2 y 3 años niños y niñas tienen acceso regularmente a los dispositivos móviles de sus padres, desplazándose entre la galería de fotos, juegos de diversa índole e incluso videos de YouTube. Esto plantea un panorama de acceso temprano a la tecnología, así como un manejo de la misma. Es pertinente mencionar que, desde la popularización de los teléfonos inteligentes, el acceso al internet y redes sociales no está restringido a un espacio físico. Esto puede habilitar a que los niños y niñas tengan todo el tiempo acceso, o al menos cercanía, a dispositivos electrónicos.

Si bien el paso de los años ha introducido modificaciones importantes respecto a los dispositivos, la introducción de la televisión en la vida diaria fue primordial. Komorowska (1964, como se citó en Duek, 2012) habla de la televisión desde dos vertientes entrelazadas: primero se plantea como aquella que disminuye el tiempo de juego colectivo, en tanto actividad que puede realizarse individualmente; por otra parte, la televisión aparece como un homogeneizador de contenidos que acaba por unir y establecer contactos entre las infancias. Desde esta perspectiva, se posiciona al televisor como obturador de espacios de juego y, a su vez, como estimulador del mismo. En este contexto, siguiendo a Zires (1983) se crean nuevas formas de comunicación entre niños y niñas, que tienen temáticas en común desde las cuales relacionarse, e incluso ubicarlas como centrales en los juegos que pudieran desarrollar. Con la televisión, se presentan una gran cantidad de personajes y mundos ficticios que podrían trasladar de la pantalla a sus fantasías, que adquieren mayor presencia al resultar comprensibles y compartidas por muchos (Zires, 1983). Singer y Singer (2005) ilustran un ejemplo, aludiendo a dos infantes jugando a volar siendo “Peter Pan” y a cocinar siendo “Wendy”.

En la actualidad, es pertinente reconfigurar las nociones de televisión que se poseen, ya que lo que predomina son las plataformas de *streaming* y otras aplicaciones, como YouTube o TikTok, en las cuales se puede consumir una amplia variedad de contenido, a cualquier hora y la cantidad de veces que se desee. Aun así, se sostiene la idea de un espacio en común, a pesar de la distancia, que se genera con los otros en una universalización de un código compartido: chistes, conceptos, referencias y personajes.

Cualquiera sea la plataforma que se tome de referencia, con la introducción de la tecnología a la vida diaria, los transmisores de conocimiento y valores ya no son únicamente los adultos que circundan la vida de los infantes, sino también las personas que se encuentren detrás de una pantalla. Como se ha descrito en capítulos anteriores, los niños comienzan a reproducir las conductas que perciben de su entorno y las practican en su juego, moldeando así su personalidad e inserción social. La influencia de personajes ficticios o personas reales a las que los niños y niñas acceden es sustancial, y estos se conforman como modelos de la misma forma que aquellos de su entorno. Singer y Singer (2005), ilustran el ejemplo de una niña cuyo programa favorito era COPS [policías] y cómo era incentivada por su madre a consumirlo para mantener viva la conexión de la pequeña con su padre en prisión. Agregan que la niña ya se metía en problemas en el preescolar con sus compañeros de aula.

Estos autores destacan la relación entre la televisión y la imaginación, entendiendo a la primera como un elemento que puede disminuir la capacidad imaginativa de los niños. Esto fue más notorio en aquellos que consumían contenido de acción y aventuras o dibujos animados, asociados con mayor cantidad de estímulos y violencia (Singer y Singer, 2005). Fundamental en este punto es retomar la idea previamente mencionada de Elkonin (1980) y Vygotski (2008), en la que postulan que la imaginación no es previa al juego, sino que se adquiere y ejercita a partir de él. Si los medios digitales ocupan una parte significativa del tiempo que podría dedicarse al juego, podrían reducirse las oportunidades para el despliegue de la imaginación mediante esta actividad.

En otra vertiente, existe otro tipo de juego del que se apropian niños y niñas, los videojuegos. Bodrova y Leong (2003) plantean que, a medida que los niños crecen, comienzan a pasar menos tiempo en el juego simbólico, y más en deportes o juegos de computadora.

Si bien es evidente que existen muchos tipos de juegos digitales, algo que los caracteriza es que fueron creados con una intención, y el jugador tiene un propósito en el correr del juego. Este puede ir desde vestir a un personaje, hasta realizar una secuencia de misiones de progresiva dificultad para completar el objetivo. Como explican Bodrova y Leong (2003), en estos casos los infantes comienzan a verse envueltos en juegos sobre los que no tienen una

verdadera libertad de creación, sujetos a normas externas y a un modo de jugar que no necesariamente construyen, ni tienen capacidad de modificar. Esto dificulta los escenarios de negociación, establecimiento de reglas propias, práctica de valores y acciones cotidianas (2003), que se han descrito como elementos fundamentales del desarrollo infantil. Las mismas autoras enfatizan que, si el juego de roles tradicional se ve totalmente reemplazado por videojuegos, o juegos organizados como los deportes, las habilidades que se practican en el juego libre podrían no desarrollarse totalmente (Bodrova y Leong, 2003). Como ya se ha mencionado, las edades de acceso a los dispositivos electrónicos han descendido significativamente, por lo que se podría repensar la idea de que este intercambio, de una modalidad de juego tradicional por una digital, no se da a medida que los niños crecen, sino que se aprecia desde edades sumamente tempranas en sus distintas versiones.

En otra vertiente, los juegos multijugador en línea brindan a los usuarios un espacio virtual que une a aquellos que están separados, ya no se necesita estar con otros, para jugar con otros. Se comienza a ver entonces a las infancias jugando entre sí, pero sin estar ocupando un espacio físico que, como ya se ha visto, es potenciador de desarrollo. Sin embargo, tampoco se puede argumentar que estén jugando solos, es una nueva forma de jugar con otros, que posee sus características y beneficios propios.

El estudio de Barbabella y García (2015) en Argentina busca conocer la opinión de los niños y las niñas sobre los videojuegos a los que acceden, y así correrlos de una posición de sujeto pasivo que únicamente recibe estímulos de la pantalla. Con sus observaciones, afirman que lo que más valoraba la mayoría de los niños de los videojuegos era el “poder hacer”. Destacan que “(...) el videojuego abre en la experiencia del niño un campo de nuevas potencialidades ausentes en la realidad: es una potencia inmanente al videojuego que se hace acto en el despliegue de la actividad lúdica” (Barbabella y García, 2015, p.93).

En principio, son las mismas bases que posee el juego analógico, con su sinfín de posibilidades. Se podría pensar que la diferencia sería entonces que, mientras en el digital puede ver y oír todo lo que sucede, en el analógico muchos de esos elementos se construyen en su imaginación, sin proyecciones en una pantalla. Se habilita a suponer que esto reflejaría las mismas implicaciones para la imaginación que surgían en torno a la televisión, una cantidad de imágenes que están dadas de antemano, que no son necesarias crear. A su vez, desde Piaget (1961) puede comprenderse que la presencia de estos elementos podría reducir las posibilidades de despliegue de la función simbólica. De la misma manera que ocurre con los juguetes con funciones altamente definidas, podría existir un menor margen para la construcción de significados y la transformación de los objetos en función de las necesidades del juego.

Según el estudio de Barbabella y García (2015), las imágenes, situaciones y posibilidades que se desatan en un videojuego, se presentan como el mayor incentivo de los más pequeños. Como se ha planteado a lo largo de este ensayo, las infancias se desarrollan en una interacción constante con los otros y su medio ambiente, es por esto que el juego en espacios físicos y compartidos, en donde hay movimiento, exploración del espacio y de sí mismo, no puede verse reemplazado por una pantalla. Las habilidades que se ejercitan jugando, corriendo, saltando, conversando o discutiendo, son aplicables al día a día de los más pequeños, y constituyen su forma de adaptarse al mundo en el que viven. A pesar de que algunas de ellas pueden darse mediante los juegos virtuales, la exploración de un verdadero ambiente físico y de su cuerpo es primordial y, en contextos digitales, estas experiencias son ficticias.

A pesar de las controversias que presenta la temática en cuanto a los juegos digitales, es necesario hacer mención a las capacidades que poseen para generar espacios de desarrollo. Tal como mencionan Barbabella y García (2015), los jugadores no son meros receptores de las experiencias del juego, sino que participan activamente en su construcción y pueden encontrar su propio camino singular, descubrir sus propias aficiones y aquellos elementos que les resultan significativos y placenteros. A partir de estos aportes, es posible pensar en la existencia de videojuegos que permiten cierta libertad de acción, donde niños y niñas pueden decidir ignorar el objetivo principal y explorar otras posibilidades que el entorno virtual ofrece. La posibilidad de cocinar, vestir personajes libremente, recorrer escenarios sin perseguir una misión específica o experimentar con los elementos disponibles, le brinda al jugador otros horizontes de posibilidades. Los videojuegos que habilitan distintas posibilidades de acción a los jugadores favorecen la construcción de modos propios de diversión, el descubrimiento de intereses y la exploración de deseos; en definitiva, permiten apropiarse del juego.

En esta misma línea, niños y niñas señalan que valoran los niveles de dificultad presentes en muchos juegos digitales, incluso afirmando que aquellos en los que siempre se gana terminan resultando aburridos, mientras que un nivel de dificultad excesivo puede generar frustración (Barbabella y García, 2015). Asimismo, los videojuegos que incorporan niveles progresivos y nuevas habilidades suelen ofrecer breves tutoriales para las acciones desbloqueadas, los cuales pueden interpretarse, desde el concepto de andamiaje desarrollado por Bodrova y Leong (2004), como una forma de orientar al jugador en la adquisición de nuevas habilidades. En consecuencia, suele ser necesario realizar varios intentos hasta alcanzar el dominio suficiente para avanzar, evidenciando un proceso de aprendizaje gradual en el que la adquisición de habilidades cada vez más complejas se ve favorecida por estrategias,

recursos, orientación y coordinación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008, como se citó en Barbabella y García, 2015).

Desde un punto de vista relacional, en el estudio mencionado se puntualiza que tanto niños como niñas señalan jugar, en ocasiones, a juegos populares por el reconocimiento que esto genera entre sus pares, como una forma de pertenecer al grupo (Barbabella y García, 2015). Parece haber aquí otra relación con el fenómeno televisivo, en torno al código común que se genera entre pares que juegan a los mismos videojuegos. Por otra parte, los autores también describen que, en ocasiones, niños y niñas juegan determinados videojuegos no porque les gusten, sino porque le gustan a otro, promoviendo incluso situaciones lúdicas en las que se turnan el dispositivo y disfrutan observando al otro jugar (Barbabella y García, 2015).

Con base en esto, se pueden apreciar indicios de la teoría de la mente, en tanto niños y niñas son capaces de reconocer las preferencias del otro y modificar su propia conducta en función de estas, por ejemplo, cediendo para permitirle jugar a aquello que disfruta. De esta manera, se ponen en juego capacidades vinculadas a la consideración de los estados mentales de los demás, que resultan fundamentales para la constitución de las relaciones sociales. A su vez, también se mencionó el jugar a videojuegos como modo de identificación con personas queridas, como forma de replicar situaciones de la adultez y como modo de insertarse en una identidad de género (Duek, 2014, como se citó en Barbabella y García, 2015). En este encuadre, se aprecia que los juegos digitales siguen, de cierta forma, las mismas lógicas de relacionamiento y desarrollo que las mencionadas para los juegos tradicionales, solo en distinto formato.

Finalmente, a pesar de la creciente popularidad de los videojuegos, en el estudio de Barbabella y García (2015) los entrevistados manifestaban que el juego digital no reemplaza el juego analógico, solamente se suma a este como una nueva gama de posibilidades entre las que les gusta alternar. Explican que, a niños y niñas les agrada jugar a juegos diferentes entre sí, e incluso preferían los juegos “tradicionales” antes que los digitales.

Por otra parte, siguiendo a Rogoff (2003) se debe retomar la perspectiva situacional y cultural respecto al juego infantil y, en este aspecto, la autora alude a cómo los procesos culturales tienen una coherencia más allá de elementos aislados, como recursos económicos, configuración familiar, modernización y urbanización. De esta forma, es necesario resaltar la idea de que el papel creciente del juego digital se da en un contexto de capitalismo, urbanización, modernización y consumo, pero no necesariamente debe darse en todos los ambientes. Estas configuraciones habilitan u obturan distintos modos de jugar, distintos compañeros, e incluso qué juegos se elegirán o descartarán.

A modo de ahondar en esos parámetros, se toma el trabajo de investigación de Fiorotto (2021), situado en Argentina, con una muestra de niños y niñas de entre 6 y 12 años, y una distinción entre contextos urbanos “barriales” y “no barriales”. Entre los propósitos del estudio se encontraba abordar las modalidades de juego más recurrentes en ambos contextos, y las distinciones según géneros. Encabezando la lista se encontraban los juegos motores (96,4% en contexto barrial; 81,3% en contexto no barrial), el juego simbólico (46,4% en contexto barrial; 37,5% en contexto no barrial) y los juegos electrónicos (17,9% en contexto barrial; 46,9% en contexto no barrial). Entre esas tres categorías lúdicas, la diferencia más significativa está en los juegos electrónicos, y se atribuye al nivel de acceso que tienen las infancias de estos contextos a los dispositivos. La autora señala que varios niños y niñas de contextos barriales no tenían dispositivos en su casa, por lo que accedían a estos solo en casas ajenas. Por otra parte, las infancias no barriales relataban poseer al menos un dispositivo para jugar, que incluso podía ser propio y estar en su habitación (Fiorotto, 2021).

En cuanto a compañeros de juego, ambos grupos ubicaban a sus amigos en primer lugar, seguidos de hermanos y compañeros de la escuela. En los contextos barriales, los vecinos representaban un 82,1% de los compañeros de juego, en contraste con el 31,3% registrado en las infancias de contextos no barriales. Otra diferencia relevante se observa en la participación de padres y madres en los juegos: mientras que en los contextos no barriales alcanzaba un 84,4%, en los contextos barriales correspondía al 39,3% (Fiorotto, 2021).

Por otra parte, Fiorotto (2021) señala que el factor del género influye en los juegos de niños y niñas, desde la concepción que tienen de estos, hasta las probabilidades de elegir unos u otros para sus momentos de ocio. Por un lado, indica que los varones mostraron niveles más altos de juegos electrónicos que las niñas, mientras que estas reportaron índices más altos de juego simbólico, brindando ejemplos como las muñecas, cuidar bebés, maestras, etc.; mientras que los niños relataban juegos de pistoleros y cazadores. La mayoría de los entrevistados aludía a que había juegos “de niños” y “de niñas”, en donde se resaltaba la fuerza y violencia de los juegos masculinos, desde la perspectiva femenina, quienes consideran jugar a juegos más tranquilos (2021).

Extendiendo los horizontes a otras poblaciones, el estudio de Iannelli et al. (2026) pretende analizar cómo es concebido el juego por padres y cuidadores, así como los sistemas que lo moldean. Se recogieron datos de 12 países de medianos y bajos recursos, con el objetivo de que la muestra se alejara de los parámetros de población “WEIRD” (occidental, educada, industrializada, rica y democrática) en la que se basan la mayoría de los estudios sobre la temática. Para realizar una aproximación a los modos de juego contemporáneos en otras sociedades, es necesario, en primera instancia, comprender que las concepciones de juego

varían según cada cultura, por lo que en el estudio no se pautó una definición previa. A raíz de esto, se muestra que en países como Kazajistán, Kirguistán y Kenia, ayudar en el hogar es entendido como juego, y que en Etiopía es común que los pequeños hagan juguetes de barro o elementos encontrados en su hogar (Iannelli et al., 2026).

Asimismo, se menciona también la diferencia entre los sectores urbanos y rurales, y entre las distintas clases económicas, que condicionan aquello a lo que pueden o no acceder esos niños y niñas a la hora de jugar, así como las tendencias que sigue su juego. Por ejemplo, en la República Democrática del Congo, hay que pagar para utilizar las zonas de juego infantil, generando impedimentos a aquellos que no puedan costearlo, relegando el juego a espacios cerrados o inseguros para las infancias (Iannelli et al., 2026). Se observa, en este último punto, un factor que, si bien difiere en motivo, acaba por tener la misma consecuencia respecto a la localización del juego que se mencionó anteriormente.

En el estudio también se utiliza la dimensión del género, indicando que el juego infantil se ve influenciado por esta. Manifiestan que los juegos cambian según el género de las infancias y que, a su vez, este factor moldea la manera en la que los cuidadores participan del juego. Con base en esto, agregan que los niños suelen incluirse en las actividades diarias de sus padres y jugar en relación con estas, mientras que las niñas aprenden de sus madres. En esta vertiente, se relata que los padres tienden a jugar más con sus hijos, mientras que las madres se ubican en un rol de “alguien con quien hablar”, como una forma de apoyo (Iannelli et al., 2026).

A pesar de estar situado en contextos fuera de los parámetros WEIRD, la tecnología también ocupa un lugar en los países del estudio mencionado. En este se describen casos en los que se les brinda a las infancias dispositivos para mantenerlos ocupados, o cuando los cuidadores no saben cómo jugar con ellos. Los autores aclaran que también se apreciaba una preocupación por el uso de pantallas (Iannelli et al., 2026).

De esta forma, se plantean ejemplos de modos de juego que se dan alrededor del mundo, con sus respectivas conceptualizaciones, que no necesariamente siguen los parámetros que se han abordado anteriormente. En este punto, corresponde volver a mencionar las situaciones adversas, en las que las condiciones de vida diarias no permiten ciertas formas de juego, que sí se ven habilitadas en otros contextos.

Tanto en el estudio de Fiorotto (2021) como en el de Iannelli et al. (2026) se encuentran similitudes en los factores que moldean los juegos infantiles, los contextos en los que se dan y las personas que los acompañan. En ambos casos se presentan elementos como la vida urbana y la periférica o rural, que ofrecen a las infancias distintas posibilidades para desplegar

sus actividades, en términos de recursos, espacios físicos y compañeros de juego. De la mano de esto, las clases sociales aparecen como habilitadoras de distintos elementos, como la tecnología o espacios de juego libres, generando distinciones entre niños y niñas de familias con diverso contexto económico. Finalmente, el factor del género se hace presente transversalmente, estructurando tanto los juegos posibles como a sus jugadores. Se podría pensar en las segregaciones por género de la misma manera en que se piensa en las configuraciones de los espacios públicos y la especificidad de los juguetes infantiles: como obstáculos para la construcción de espacios de intercambio.

Lo desarrollado en este capítulo reafirma, en el terreno de las infancias contemporáneas, lo planteado anteriormente: la variedad de escenarios y compañeros de juego no es un detalle accesorio, sino una condición para el despliegue del juego simbólico (Piaget, 1961) y para la ampliación de la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2008), en tanto la inmersión en distintos ámbitos permite a las infancias el acercamiento a nuevos roles, significados y dinámicas sociales. Finalmente, retomando a Winnicott (2003) resulta pertinente considerar cómo la diversidad de factores ambientales, sociales y vinculares puede facilitar o dificultar las condiciones para el despliegue del juego en un espacio potencial, en el que sea posible crear y apropiarse del entorno.

Por otra parte, se puede inferir que el uso de la tecnología en la infancia se está constituyendo como un fenómeno global que ha llegado para quedarse, pero no sería correcto generalizar que el acceso a ella es universal, ni que las formas de juego tradicionales se ven reemplazadas por esta.

Retomando a Rogoff (2003), se hace hincapié en que el desarrollo humano es de naturaleza cultural y, desde ese posicionamiento, se entiende que el juego infantil varía ampliamente según la localidad en la que se desarrolle. La autora hace énfasis en que no es apropiado posicionarse ciegamente en la propia cultura ni pensarla como la única forma correcta de vivir (Rogoff, 2003). Esta idea también invita a cuestionar la existencia de una única forma correcta de jugar. Desde esta perspectiva, es posible sostener que, más allá de las formas que tome el juego en la vida de las infancias, este constituye un cimiento de su desarrollo, opera como potencia y herramienta social e impulsa capacidades cognitivas. Sería imposible pretender una forma de juego universal y, de existir, perdería su esencia misma: formarse a partir de su entorno y ayudar a vivir en él.

Conclusiones

El recorrido realizado permite comprender al juego como práctica fundamental para el desarrollo infantil, cuya complejidad se hace visible cuando se lo sitúa en relación con los contextos sociales, culturales e históricos en los que transcurre la vida de las infancias.

De esta forma, se comprende que el juego va más allá de las capacidades de niños y niñas, y se encuentra atravesado por múltiples condiciones como los vínculos de cuidado, la confianza, los espacios y las oportunidades para jugar. En esta línea, son diversos los factores que restringen o promueven las actividades lúdicas de las infancias, y están intrínsecamente relacionados con su ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 2002). Niños y niñas nacen y se desarrollan en contextos variados, permeados por elementos ambientales desde micro hasta cronosistémicos (Bronfenbrenner, 2002). Se identificaron algunos de los factores que transversalizan los modos de juego, como el lugar de residencia, las configuraciones familiares, el nivel socioeconómico y el género de las infancias. En base a esto, se resalta la idea de que el relacionamiento con personas de distinta edad, género o clase social expande los horizontes de aprendizaje y desarrollo. La diversidad de vínculos posibilita la creación de andamiajes para niños y niñas (Bodrova y Leong, 2004), favoreciendo la creación de zonas de desarrollo próximo (Vygotski, 2008). En esta línea, el rol de los adultos en torno al juego es primordial, y debe promoverse su inclusión en él. Si los grupos de juego se restringen, se coartan las posibilidades de relacionamiento mutuo, espacios de intercambio y nuevos roles que pueden salirse de los típicamente escogidos por niños o niñas.

Existe una fuerte interrelación entre el juego, el desarrollo y la apropiación de normas, habilidades y prácticas sociales, en donde éste se configura como un espacio privilegiado para la exploración, el aprendizaje, y la elaboración de experiencias. Se visualiza un lazo entre las experiencias adversas de la vida de las infancias, y el juego como vía para atravesarlas y elaborarlas. De esta manera, se posiciona como una vía de resiliencia ante situaciones de vulnerabilidad, evidenciando la importancia de considerarlo como herramienta al momento de intervenir en situaciones de emergencia (Woolley, 2021).

A su vez, el paso del tiempo permite observar transformaciones en la vida contemporánea, acompañadas por nuevas maneras de habitar el mundo y jugar en él. Entendiendo al juego digital como elemento recurrente de la actividad lúdica, es necesario trascender perspectivas centradas en sus posibles efectos negativos para incorporar la visión de las infancias y las posibilidades que ofrece. En tanto la digitalidad es parte de la vida cotidiana de muchos niños y niñas, jugar con dispositivos electrónicos puede ser también una forma de apropiarse del

entorno. El progresivo repliegue de los espacios de juego infantil, junto con el avance de las tecnologías y el acceso temprano a ellas, plantea un desafío para las políticas públicas, las instituciones y los adultos responsables del cuidado. En este escenario, resulta necesario promover modos saludables de acceso a las tecnologías, favorecer videojuegos que brinden mayor margen de acción al jugador y garantizar espacios destinados al juego analógico y al encuentro con otros.

El juego sienta las bases de la imaginación, a la vez que impulsa la función simbólica, brindando herramientas para desarrollar la teoría de la mente, relacionarse con otros y habitar contextos sociales. Amoldándose a la realidad de cada niño o niña, se conjuga como un espacio de ensayo de roles y reglas, al mismo tiempo que posibilita confrontarlas.

El juego no es una actividad accesoria, ni una mera forma de entretenimiento, es una práctica constitutiva del desarrollo infantil, profundamente transversalizada por las condiciones históricas, sociales y culturales en las que transcurren las infancias. Adoptar una perspectiva sociocultural es fundamental para reconocer la diversidad de las infancias y lograr una práctica psicológica situada que fomente el desarrollo en sus distintos contextos. A su vez, esta perspectiva permite comprender el juego como una forma de integrarse en la sociedad, al mismo tiempo que muestra cómo surge siempre en un contexto y brinda herramientas para vivir en él.

Todo mundo que puede transformarse debió ser imaginado alguna vez. Entre lo que es y lo que podría ser existe un espacio de posibilidades; un territorio donde la realidad admite ser reinventada. Puede ser digital, analógico, solitario, grupal, surgir en contextos de bienestar o de adversidad; pero mientras haya juego, seguirá existiendo la posibilidad de construir mundos y transformarlos.

Referencias

Alonso Apausa, I. (2016). *Trauma y resiliencia en el juego de niños y niñas expuestos a la pobreza extrema: Estudio sobre una muestra de menores de "El Gallinero"* [Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas].

Barbabella, M., & García, S. (2015). La infancia y los videojuegos: Un aporte desde la perspectiva de los niños. *Diálogos Pedagógicos*, *13*(25), 86–105.

Benítez Larghi, S. & Duek, C. S. (2026). Los videojuegos y su socialización generizada durante la infancia en Argentina. *Revista Colombiana de Educación*, (100), e21978. https://doi.org/10.17227/rce.num100-21978

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership*, *60*(7), 50–53.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky* (A. Jiménez, Trad.). SEP/Pearson Educación de México.

Boyden, J., & Mann, G. (2005). Children's risk, resilience, and coping in extreme situations. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* (pp. 3-26). Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano* (A. Devoto, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1979)

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed.). Elsevier. Reimpreso en M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed., pp. 37-43). Freeman.

Cánovas, G. (Dir.), García de Pablo, A., Oliaga San Atilano, A., & Aboy Ferrer, I. (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y smartphones*. PROTEGELES. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4138

Delgado-Acosta, C.-R., Calero-Martín, C.-G., & González-Bencomo, H. (2016). Potencialidad de los espacios públicos abiertos para las relaciones intergeneracionales. Un estudio de caso en la ciudad de Santa Cruz de Tenerife (Canarias, España). *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, *62*(1), 5–25. https://doi.org/10.5565/rev/dag.253

Dotro, V. (2007). *La infancia entre la inocencia y el mercado* [Ponencia]. Cine y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Río Grande y Ushuaia, Argentina. https://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001736.pdf

Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: Medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 34*(3), 649-664.

Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego* (V. Uribes, Trad.). Visor Libros.

Feldman, D. (2019). Children's play in the shadow of war. *American Journal of Play*, *11*(3), 288–307.

Fiorotto, P. (2021). *Tipos de juego y espacios lúdicos en niños y niñas de 6 a 12 años en diferentes contextos* [Trabajo Final de Licenciatura, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA.

Granados, M. & Bagnoli Fernández, V. (2019, marzo). *Aportes del juego para garantizar derechos y mitigar problemáticas en contextos urbanos vulnerables*. Equidad para la Infancia. https://equidadparalainfancia.org/2019/03/aportes-del-juego-para-garantizar-derechos-y-mitigar-problematicas-en-contextos-urbanos-vulnerables/

Granados-Ospina, L. F., Alvarado-Salgado, S. V., & Carmona-Parra, J. (2017). El camino de la resiliencia: del sujeto individual al sujeto político. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10*(20), 49-68. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.crsi

Gülgönen, T. (2016). *Jugar la ciudad: Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos / Laboratorio para la Ciudad.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (E. Imaz, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938)

Iannelli, O., Naderbagi, A., Poulsen, A., Alam, M., Song, Y. J. C., Hindmarsh, G., Hickie, I. B., & LaMonica, H. M. (2026). Multistakeholder perspectives on children's play and the systemic factors that influence it across 12 low- and middle-income countries. *Humanities & Social Sciences Communications*, *13*, 57. https://doi.org/10.1057/s41599-025-06354-x

Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). *La pobreza y su medición: Presentación de diversos métodos de obtención de medidas de pobreza*. https://www.ine.es/daco/daco42/sociales/pobreza.pdf

Kim, J. (2025, 5 de octubre). *In conflict zones, children invent games and toys to cope*. NPR. https://www.npr.org/sections/goats-and-soda/2025/10/05/g-s1-90311/children-play-war-refugees-games

Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, *67*(1), 28–34.

Ministerio de Economía y Finanzas. (2019). *Pobreza e indigencia. Exposición de motivos: Proyecto de Ley de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal año 2018*. Gub.uy. https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/node/1580

Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad: Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. In S. Carli (Comp.), *La cuestión de la infancia: Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-240). Paidós.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación* (J. Gutiérrez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard University Press.

Uribe Ortiz, D. S. Gómez Botero, M, & Arango Tobón, O. E. (2010). Teoría de la Mente: Una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *1*(1), 28–37. https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856289002.pdf

Vygotski, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trad.). Crítica.

Winnicott, D. W. (2003). *Realidad y juego* (F. Mazía, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1971)

Woolley, H. (2021). Beyond the fence: Constructed and found spaces for children's outdoor play in natural and human-induced disaster contexts – Lessons from north-east Japan, and Za'atari refugee camp in Jordan. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 56*, Article 102155. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2021.102155

Zires, M. (1983). El discurso de la televisión y los juegos infantiles. *Comunicación y Cultura*, (10), 109–136.