

## **Vol 3, No 5 (2014)**

Juego y deporte: el cuerpo como herramienta lúdica

Tabla de contenidos

### **Editorial**

Lovisoló, Hugo Rodolfo

*Editorial Revista Ludicamente N°5 / Presentation Ludicamente Journal N°5*

### **Artículos inéditos**

Moraes de Mello, Alexandre; Garnier, Pascale

*Análisis de la cultura material infantil a través del objeto deportivo: materialidad y representaciones. / Analysis of the material culture of children through the object of sport: materiality and representations.*

Tuñón, Ianina; Fourcade, Helga

*Entre el tiempo escolar y el no escolar. Cómo se reparten las oportunidades para el juego recreativo, el deporte, las artes y las TICs / Between school and out-of.-school time. How the opportunities of recreational play, sports, arts and ICTs are distribut.*

Lovisoló, Hugo; Cassia, Armando

*O jogo dos lances: preferências de crianças populares no Brasil / "O jogo dos lances": preferences of popular childhoods in Brazil.*

### **Dossier**

Alabarces, Pablo

*Dossier Archetti - La cocina de Oslo / The Oslo kitchen*

Garriga Zucal, José

*Dossier Archetti - 10 de handicap / Hándicap:10*

Zurita, Carlos Virgilio

*Dossier Archetti - Eduardo Archetti, antropólogo itinerante / Eduardo Archetti: an intinerant anthropologist*

### **Reseñas y entrevistas**

Levoratti, Alejo

*Reseña del libro: "Violencia en el Fútbol. Investigaciones sociales y fracasos políticos" / "Violence in soccer. Social research and political failure" (José Garriga editor)*

## Presentación

Un nuevo número de *Lúdicamente*, importante para los que consideran que el “espíritu lúdico” tiene un lugar central en la sociedad y, especialmente, en el campo de la formación de niños y jóvenes. Observando los juegos podemos entender las pretensiones y expectativas en relación a la formación, pero, también, en el recorrido inverso, comprender un poco mejor las sociedades y sus culturas.

Este número está formado por tres artículos, una reseña y un cálido homenaje a la herencia intelectual y afectiva dejada por Eduardo Archetti (El Lali). Cortos y sentidos, los tres textos del homenaje, parecen escritos y recortados por ese sentimiento que en portugués se anuncia y manifiesta como “saudade”.

El primer artículo, de Pascale Garnier y Alexandre Moraes Mello, reflexiona sobre el objeto deportivo destinado a los niños, una producción en crecimiento en la cual se manifiestan el cuerpo y las representaciones. El objeto ocupa, para los autores, una posición central tanto en el campo de las condiciones de su producción como en sus integraciones con la cultura deportiva e infantil. La materialidad de los objetos, a partir de la investigación empírica cualitativa, permite formular descriptores y sugerencias sobre los cuerpos y los modos de significar la relación en crecimiento entre infancias y deportes.

El segundo artículo, de Ianina Tuñón y Helga Fourcade, parte de la aceptación del derecho del niño al juego, programado o espontáneo, en contexto escolar o extraescolar. Empíricamente, tanto cuantitativa como cualitativamente, se describen y evalúan los modos y modas de la actividad recreativa, tomando en consideración género y diferencia socioeconómica sobre los mismos. O sea, lo que está en juego son las prácticas del jugar en una parte de la sociedad argentina.

El tercer artículo, de Cássia Guimarães Armando, Hugo Rodolfo Lovisolo y María Auxiliadora Terra Cunha, traza una trayectoria diferente. Por medio de la creación de un juego, de lances o apuestas, se investigan diferentes derechos y expectativas demandadas por los niños en un grupo social significativamente uniforme y en el cual la única diferencia notable es generada por el género. En algún sentido, el grupo estudiado parece reflejar con alta semejanza las demandas de los adultos de la sociedad brasilera. El juego les pareció a los niños bueno para jugar pensando sobre sus deseos y a los investigadores nos puede servir para pensar sobre ellos.

La reseña hecha por Alejo Levoratti del libro “Violencia en el Fútbol. Investigaciones sociales y fracasos políticos” Compilado por José Garriga Zucal, completa el número.

Los tres textos sobre Eduardo Archetti no necesitan de presentación, apenas de una cálida lectura.

Dr. Hugo Rodolfo Lovisolo

## Análisis de la cultura material infantil a través del objeto deportivo: materialidad y representaciones. / Analysis of the material culture of children through the object of sport: materiality and representations.

**Cita:** Pascale Garnier y Alexandre Moraes De Mello. 2014. Análisis de la cultura material infantil a través del objeto deportivo: materialidad y representaciones. En Ludicamente Año 3 N°5, Mayo 2014, Buenos Aires (issn 2250-723x) Primera versión recibida el 20 de Febrero de 2014; Versión final aceptada el 20 de Abril de 2014

### Resumen

*El objeto deportivo destinado a los niños es un elemento fundamental para el análisis de la cultura material infantil, tanto en su concepción, como en la producción, comercialización y utilización. Se ponen en juego simultáneamente el cuerpo del niño y las representaciones de lo que conviene a la edad. Desde 1960 los objetos deportivos pasaron a ser adaptados en función de sus finalidades, modalidades deportivas y edades de los practicantes. Pero, ¿hasta dónde se puede bajar en la escala de edades? ¿Cómo el deporte y los equipamientos entran en la vida de los niños? ¿Cómo los objetos se integran a la vez a las culturas deportivas y culturas infantiles? ¿Qué efectos provocan en los niños? Para comprender estas hibridaciones culturales entre el mundo deportivo y el mundo de la infancia, es central el análisis de los objetos. Este artículo, basado en una investigación empírica de abordaje cualitativo, trata de esta centralidad y presenta los resultados desde el punto de vista de un análisis tecnológico y semiótico de los objetos deportivos para los niños (Douglas & Isherwood 2008; Merleau-Ponty 1978). Considera su materialidad e influencia sobre los cuerpos de los niños y los modos de significar la infancia y el deporte. Palabras-clave: Cultura material infantil; Objetos deportivos infantiles; Cuerpo y cultura infantil; Deporte e infancia*

### Summaries

*Sports objects aimed at children are a fundamental element for the analysis of the material culture of children, as much in its design as in its production, commercialization and use. Simultaneously at play are the child's body and the representations befitting age. Since the 1960s, sports objects have been undergoing changes in light of their aims, modalities and the practitioners' age range. However, a few questions arise: how far is it possible to lower the age ranges? How sports and their equipment move into children's lives? How objects integrate themselves into sports and cultures at the same time, and what is their effect on children? To understand these cultural hybridizations between the sports world and the childhood world, the analysis of the objects becomes central. This article, based on an empirical research of qualitative nature, approaches this centrality and presents results from the point of view of a technological and semiotics analysis of sports objects for children (Douglas & Isherwood 2008; Merleau-Ponty 1978). It takes into account the materiality of sports objects and their influence on the children's bodies, as well as the ways to signify sports and childhood. Keywords: Children's material culture; Children's sports objects; Children's body and culture; Sports and childhood.*

### Introducción

Es imposible imaginar el fútbol sin el balón, el tenis sin la raqueta o aún el skate sin el material que nombra esta práctica. El mundo deportivo es, ante todo, un mundo de objetos y precisamente en este artículo se analizan los objetos deportivos producidos industrialmente, comercializados, y que se destinan a los niños.

El objeto deportivo es un ejemplo privilegiado de la cultura material infantil, porque pone en juego simultáneamente el cuerpo del niño, con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y sociales reales, y las representaciones de lo que conviene a la edad. En efecto, si el deporte es en su origen "reducto de masculinidad" (Dunning 1994) y atributo de lo masculino es, a la vez, demostración

de fuerza de la edad, destinado a los adultos. Pierre de Coubertin, idealizador de los Juegos Olímpicos de la era moderna, ya condenaba la práctica deportiva precoz entre los niños: “nada peor que entregarle al niño prematuramente a los aparatos del deporte. [...]. El inconveniente sería doble: psicológicamente habría el riesgo de provocar el desarrollo desarmonioso del cuerpo, moralmente, se agravaría con la potencialidad de la acción de los deportes viriles” (Coubertin 1972: 105) (traducción nuestra).

Recientemente, la principal crítica registrada en la literatura científica sobre la práctica de deportes en la infancia se relaciona a los entrenamientos y las competencias. Las exigencias de los entrenamientos deportivos, en general realizados con cargas estresantes, producen serios problemas de orden anatómico y fisiológico. Las competencias deportivas y la busca por resultados que no siempre pueden ser alcanzados, ponen a niños y niñas bajo intensa presión psicológica, lo que les causa innúmeros problemas (Mello 2001; Mello 2004).

Sin embargo, ya a partir de los años 1960, se empieza a soslayar la condenación de prácticas deportivas infantiles y sus objetos debido a una adaptación de sus finalidades y las modalidades de deporte, según la edad de los practicantes (Garnier 2005). El desarrollo a través de federaciones de prácticas deportivas infantiles no ocurre sin innovaciones materiales, que son en sí mismas condición para que el deporte se vuelva accesible a los niños más pequeños, aunque se conserve la especificidad de cada modalidad deportiva (Garnier 2006).

Pero, si hoy los deportes se practican masivamente por los niños (Octubre 2010), ¿hasta dónde se puede bajar en la escala de edades? ¿Cómo, además del conjunto de las federaciones deportivas, el deporte y sus equipamientos participan en su vida? ¿Cómo los objetos se integran al mismo tiempo a las culturas deportivas y las culturas infantiles y qué efecto provocan en este público?

En este artículo, la atención puesta sobre los objetos circunscribe nuestra investigación, pone en evidencia lo que es del orden de su concepción, producción y comercialización y también lo que se refiere a sus usos efectivos (Bromberger & Ségalen 1996). Ello nos obliga, a fin de cuentas, a seccionar el conjunto de la “vida social de los objetos” (Appadurai 1986), no conservando sino lo esencial, los objetos, y a concentrarnos sobre el nudo en el que se cruzan y se cristalizan múltiples inversiones en juego, a veces sobre los objetos que hacen el deporte y a veces sobre lo que estos hacen sobre los niños.

Para comprender estas hibridaciones culturales entre el mundo deportivo y el mundo de la infancia, es fundamental el análisis de los objetos. Se requiere, en este estudio, en primer lugar, justificar esta centralidad sobre los objetos aislados y mostrar las perspectivas teóricas, en términos del análisis de una cultura material infantil. A continuación, es importante explicitar las elecciones que presiden una investigación empírica, para luego presentar los resultados desde el doble punto de vista de un análisis tecnológico y semiótico de los objetos deportivos para los niños. Por tanto, está en juego en este artículo mostrar no solo cómo el análisis de los objetos deportivos debe al mismo tiempo tener en cuenta su materialidad y su influencia sobre los cuerpos de los niños, sino también el modo de significar la infancia y el deporte. Se trata, en suma, de mostrar la doble visión de una cultura material: materialidad comprometida dentro de la acción y producción de significados sujeta a interpretaciones.

## Analizando los objetos para los niños

### Los objetos deportivos: material de movimiento y de marcas simbólicas

En el área del deporte, el interés teórico por los objetos es inversamente proporcional a su importancia en el interior de las prácticas. Sin duda, la débil legitimidad cultural del dominio deportivo se une aquí a una dificultad general para introducir un pensamiento técnico a la altura de su lugar y su papel en nuestras vidas cotidianas (Latour 2010). Y esta ausencia de pensamiento es tan profunda que afecta a los objetos destinados a los niños. ¿Acaso sería porque son muy rudimentarios o, lo contrario, muy sofisticados? En todo caso, el mundo deportivo de los niños y el de la cultura material infantil carecen muy especialmente de reconocimiento y visibilidad como materia de investigación. Los escasos estudios sobre los objetos deportivos se refieren a los adultos y se diferencian claramente según el enfoque dado a la materialidad de los objetos o a su valor simbólico.

Es la materialidad de los objetos deportivos la que, en primer lugar, ofrece apoyo a las investigaciones. El análisis de Vigarello (1988) pone en la perspectiva de una historia cultural la evolución de los materiales utilizados dentro del universo deportivo, de las formas, de las series de transformaciones técnicas en las que se imbrican, de forma limitada, lógicas motrices y lógicas instrumentales y, de otro modo, innovaciones materiales, tecnológicas y científicas. Por cierto, a medida que se apresura la definición de una modalidad deportiva, la innovación técnica no se lleva a cabo sin conflicto, como muestra el análisis de DeFrance (1985) respecto de la adopción de la pértiga de fibra de vidrio en el atletismo. El análisis de las transformaciones de los objetos condujo a nuevas formas de compromiso motriz dentro de las prácticas y, en la misma medida, sus principios de percepción y apreciación. Es lo que muestran, muy particularmente, respecto de la toma de riesgo, los instrumentos del alpinista estudiado por Duez (2009). También es el “cuerpo sensible” el que puede ponerse en el primer plano de un entramado entre el material de deporte y la experiencia corporal (Level & Lesage 2012). El objeto deportivo no tiene sino el sentido de integración dentro de las “conductas motrices”, volviendo aquí al término de Parlebas (1967), que designa la totalidad de las dimensiones, a la vez, sensorio-motriz, afectiva, social y significativa de toda la motricidad.

Recientemente se abrió una segunda vía de análisis de los objetos deportivos a favor de las transformaciones económicas y culturales del mundo deportivo: la de los objetos de consumo de masa convertidos en marcas identitarias, individuales y colectivas (Ohl 2003). Una vez no encerrados en los estadios y canchas, los objetos invaden los espacios y los tiempos cotidianos y cristalizan la mediatización de las narraciones deportivas. A través de esta perspectiva, parece que la materialidad de los objetos pierde su dimensión, hasta que se “aligera” bajo la forma de palabras, de imágenes o taxonomías (Dagognet 1996). El objeto se convierte en signo, soporte a la producción de las apariencias, superficie en la que se inscribió una partición de emociones e identificaciones suscitadas por el deporte. Esta materialidad también se borra cuando los objetos deportivos son mostrados como temas de conversaciones entre practicantes, reliquias que marcan las biografías individuales o incluso patrimonio de los museos de deporte. Queda esta idea fundamental de una exploración económica y simbólica del deporte que impulsa estos objetos de consumo a la posición de los analizadores de las categorías de la cultura y las mutaciones de lo simbólico (Douglas & Isherwood 2008). Todo el interés del abordaje antropológico de los bienes de consumo que proponen Douglas e Isherwood proviene del estrecho vínculo construido entre juicios morales, categorías cognitivas y objetos. Es a través de los objetos que una cultura se concreta, adquiere estabilidad y consistencia, haciéndose visible y convincente. Al mismo tiempo, los objetos aparecen como “marcadores”, definiendo la identidad de

los individuos, que adquieren de inmediato una dimensión moral, y muestran a través de aquellos, qué conviene y cómo es necesario tratarlos. Centrado sobre la dimensión simbólica de los objetos, este abordaje pasa deliberadamente al margen de su materialidad y su función práctica del mismo modo que el análisis de Baudrillard (1968) sucumbe bajo la crítica de un “semiotismo”, que redujo los objetos a los signos en detrimento de su materialidad y su compromiso con la acción (Julien & Warnier 1999; Julien & Rossselin 2005).

Para rebasar esta alternativa entre los análisis de tipo tecnológico y semiológico de los objetos, importa trabajar hacia una “semio-tecnología” de los objetos, recurriendo aquí al término de Bromberger (1979). El problema no es elegir entre la materialidad de la cultura y su simbolismo o, dicho de otro modo, entre una “inteligencia de las situaciones, donde la acción y las cosas se funden” y una “inteligencia que opera sobre las representaciones y los símbolos” (Wallon 1970: 95) (traducción nuestra). La verdadera cuestión es la necesidad de un posicionamiento teórico que permita pensar su articulación, comprender sus interfaces, ver sus conflictos.

### **Del cuerpo a la acción, del objeto a sus solicitudes**

En el corazón de relaciones teóricas complejas entre el cuerpo y los objetos (Diassio 2009), la comprensión de los objetos del mundo deportivo adquiere significados a partir de un posicionamiento fenomenológico: “mover el cuerpo es apuntar hacia las cosas, es dejarse responder a la solicitud que las cosas ejercen sobre él antes de cualquier representación” (Merleau-Ponty 1978: 161). Una fenomenología del cuerpo propio, pensada como “punto de pasaje de mi movimiento perpetuo hacia el mundo”, es una experiencia obtenida con los objetos y adquisición de hábito como significación originaria. Contra el intelectualismo y empirismo, Merleau-Ponty valoriza un nuevo sentido de la palabra “sentido”, una “aprensión motriz de la significación motriz” que no se confunde con la función simbólica o significativa en general (Merleau-Ponty 1978: 167) (traducción nuestra). En otras palabras, significa considerar el objeto como una invitación a actuar, un “polo de actos virtuales”: “El objeto percibido es inmediatamente codificado como un conjunto determinado de hipótesis de acciones” (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008: 60) (traducción nuestra). No se trata de substancializar los objetos sino de atribuirles una significación *a priori* que es relativa a su comprensión primera, no intelectual, la de un “hacer con” en la acción misma, indisociable de la construcción cultural de un repertorio de acciones. Es invitarnos a pensar los objetos como objetos que son los “objetos hechos para...”, lo que significa los objetos siempre, por lo menos potencialmente, comprometidos en la acción.

Sin duda, solamente el análisis de los usos efectivos de los objetos permite delimitar las significaciones múltiples, jamás fijadas definitivamente. Al mismo tiempo, este análisis de los usos supone una calificación previa de los objetos. Estudiar, por ejemplo, la producción social de las identidades sexuales a través de una cultura material implica presuponer la existencia de objetos *a priori* diferentes según el sexo, aunque estos permitan diferentes reinterpretaciones, usos desviados, o incluso invertidos (Anstett & Gélard 2012). Del mismo modo que lleva en sí las diferencias relacionadas al sexo, la cultura material concreta, *a priori*, las diferencias de edad, distinguiendo particularmente los objetos “para niños” y “para adultos”, entre la imprecisión y el rigor de la clasificación de edad (Garnier 1995). Esta comprensión primera de los objetos no es del orden de los atributos que les serán intrínsecos sino que está siempre ubicada en los repertorios de la acción, del “hacer con”, direccionados a los destinatarios diferentes o semejantes. Para Merleau-Ponty, esta

acción de sollicitación de los objetos se relaciona al modo por el cual, en un “mundo cultural”, “en cada objeto subyace la marca de la acción humana a la que sirve” (Merleau-Ponty 1978: 162) (traducción nuestra). En este sentido, el objeto puede ser pensado como algo que ofrece apoyo a la actividad de los niños, ante sus posibilidades de acción sobre el objeto (Gibson 1986) a la vez que este ejerce su influencia sobre los niños.

Indicamos sucintamente dos claves de lectura de los objetos, las cuales, precisamente, se atan al “vacío” (traducción nuestra) del que trata Merleau-Ponty y que también podemos denominar, según Céfaï (1994), “*esperas de relleno*” (traducción nuestra) ligadas a la trama y al contexto de nuestras actividades ordinarias. De una parte, a partir de la Gestalt, muy especialmente el contraste figura-fondo, es como proceso de “adaptación-concretización” que podemos calificar la conexión tecnológica entre el objeto y su destinatario, al modo por el cual Simondon (1989) caracteriza las relaciones entre el invento técnico y su medio. El interés de esta posición es valorizar una doble actualización: la de un objeto “hecho para” el niño y la de un niño que utiliza el objeto. Se evitan de este modo las trampas de un constructivismo y un naturalismo, lo que presupondría atribuir respectivamente a los niños o los objetos propiedades intrínsecas. Por otra parte, en vez de hacer de la materialidad de los objetos un dato imprescindible, esta posición se abre ampliamente al análisis de los “diferentes modos de existencia” de los objetos (Souriau 2009), lo que significa decir que la materialidad y la geometría variable también son diferentes materias a significar y modos de producir sentido. Podemos explicitar el enlace semiótico entre el objeto y su usuario, pensando el objeto como texto, “tejido de espacios en blanco, de intersticios que rellenar”, que da lugar a una “iniciativa interpretativa” en la medida de lo no dicho a ser actualizado (Eco 1985: 66) (traducción nuestra). El pensamiento acerca de una “cooperación interpretativa” reenvía a Eco a la teoría de las interpretaciones de Peirce, teoría pragmática y “triádica” del signo, que rebasa el pensamiento del signo en el enlace significante-significado. “Comprender un signo, es aprender lo que es necesario hacer para producir una situación concreta en la que se pueda obtener la experiencia perceptiva del objeto al que se refiere este signo” (Eco 1985: 52) (traducción nuestra). Eco asocia esta definición a la de una enciclopedia cultural compartida, en la que se inscribe el valor signo del objeto dentro de los repertorios culturales de modos de pensar y actuar, y esta perspectiva permite subrayar su regreso a la conexión que se opera entre el objeto y su destinatario a través de su actividad interpretativa. Del mismo modo en que Eco distingue obras abiertas o cerradas según la amplitud de posibilidades que ofrecen a la interpretación, el objeto presenta una apertura o un cierre variable respecto de las posibilidades de representación de sus usos.

## De los adultos a los niños

El clivaje entre dos perspectivas de análisis de los objetos deportivos para los adultos, una asentada sobre la materialidad, otra sobre la dimensión simbólica, no se presenta sin hacer eco a una doble orientación de los trabajos sociológicos sobre la infancia: una a la que le interesa la producción de una “*agency*” de los niños por dispositivos híbridos implicando los cuerpos (Prout 2000); otra centrada sobre la noción de “reproducción interpretativa” (Corsaro 2005), a través de la cual los niños se apropian de la cultura de los adultos atribuyendo sus propias significaciones. Una y otra son, en nuestra percepción, indispensables para pensar las culturas materiales y, más particularmente, para estudiar las operaciones que permiten considerar los objetos deportivos como algo que mira específicamente al niño y el modo por el cual él es producido por sus objetos. Estas operaciones son

necesariamente dobles, inscritas a su vez dentro de la materialidad de los objetos y los cuerpos en el interior de la interpretación de las representaciones que significan una actividad física, lúdica y/o deportiva para los niños. Consideramos a priori que el espacio interpretativo es abierto, como lo es el espacio de las modalidades de compromiso corporal, en la medida de la materialidad variable del objeto que está en juego.

De este modo, los objetos no son simplemente destinados como externos a los niños sino que los integran, indirectamente, dentro de su materialidad, y el conjunto de las representaciones que especifican. En efecto, los objetos ya no se contentan con adaptarse a los niños, a sus características y necesidades específicas. Los objetos ya no se contentan con vehicular imágenes o definiciones de infancia sino que, más radicalmente, desafían, actualizan lo que son los niños y lo que les conviene. El objeto no solo presupone dar soporte para las competencias motrices e interpretativas del niño, sino que al mismo tiempo las instituye, contribuye para su producción. En términos pragmáticos, son evidentes las “condiciones de felicidad” para realizar esta “*performatividad*” de los objetos: en primer lugar, estar a la disposición de los niños y su cooperación, sin la cual los objetos son abandonados o destruidos. Por otro lado, pensar los objetos deportivos para los niños obliga a redoblar la seriedad con el producto técnico, su objetivo de eficacia, por la frivolidad y fantasía del juego a través del cambio del cuadro que el juego opera (Brougère 2005). Pero, si “con el juego, atentamos para los límites del dispositivo de extracción de las propiedades de los objetos” (Thévenot 1993: 98) (traducción nuestra), es precisamente su plasticidad, esta apertura variable de los objetos a las interpretaciones, lo que impide trazar fronteras bastante definidas entre juguetes y material de deporte.

### **Metodología: producción y análisis de un “corpus”**

Cada objeto puede presentarse como un montaje de elementos diversos, haciendo uso de diferentes marcos referenciales, unos anclados dentro de universos deportivos, otros alrededor del juego y la infancia, en los que competencias motrices e interpretativas pueden estar en interferencias y tensiones. La producción de un *corpus* constituido de diferentes series de objetos se inscribe dentro de un círculo metódico que sigue a la par con el análisis reflexivo de operaciones de categorización de los objetos según diferentes tipos (o “familias”), fundados sobre la idea de “*typicalité*” y de “*substituabilité*” de los elementos de un mismo tipo (Houdé 1992).

A partir de la investigación de diferentes tipos de sitios en internet (sitio de comparación de precios, empresas de deporte, empresas de juguetes, sitios de usuarios, sitio de imágenes), doce series de objetos fueron constituidas, cuyos universos de referencia son los de las modalidades deportivas más o menos mediatizadas e institucionalizadas <sup>1</sup>, y los de los juegos de tradición infantil: raqueta, patinete, skate, caballito de madera, canasta de baloncesto, frisbee, fútbol de botones, comba, saco de golf, bicicleta (o triciclo), hasta un total de 225 objetos. La metodología cualitativa y comparativa de análisis se dio a través de interacciones sucesivas entre la construcción de categorías de codificación y la producción de *corpus* del objeto, refiriéndose a un método de comparación continuo de datos cualitativos (Glazer & Strauss 2010). Como forma de control de la cualificación y la difusión de esos objetos se realizaron diversas visitas a tiendas (de deportes, de juguetes e hipermercados), una decena de entrevistas con padres de niños de 5-6 años y nueve entrevistas colectivas con tríos de niños de esta edad.



Primero serán presentadas las variaciones tecnológicas, después las combinaciones interpretativas que son prestadas a los objetos, luego insistiremos sobre los cruces entre estos dos cuadros de análisis, lo que requiere la comprensión de la singularidad de cada objeto. Para tomar como ejemplo, una pequeña bicicleta “vestida” de cebra (fotografía 1) opera la síntesis entre una adaptación de bicicleta para niños pequeños y su metamorfosis lúdica en animal: objeto para pedalear, pero también para sumergir dentro del universo narrativo. Y si en comparación a la bicicleta, una raqueta de mini-tenis (fotografía 2) parece ser un objeto despojado, esta invita tanto como a aquella a otras historias y acciones. Estos dos objetos ilustran este cruce a cada aspecto original entre la materialidad del objeto y los universos de sentidos dentro de los cuales se inscriben, definiendo así lo que le conviene al niño y al mismo tiempo autodefiniéndose.

(Espacio para las fotografías del Archivo 1- Complementario)

## En el cruce de universos deportivos y de la infancia

### Crecimiento y desarrollo: aumento del tamaño de los objetos

El tamaño de los objetos o, más precisamente, una proporcionalidad entre las características físicas (tamaño, peso, volumen, etc.) de los objetos y las de los niños es la primera forma de ajustar medidas, alejando a los menores de los mayores. Esta es la primera diferencia a ser vista, la primera en nuestras representaciones de lo que conviene al niño, la primera cuando se trata de poner el objeto al alcance de los pequeños. La institución de un crecimiento “normal” (Turmel 2008) sigue en paralelo a las series de objetos ordenados según su tamaño, u objetos que permiten reglajes de altura a medida que el niño crece (como un “sillín” – asiento de la bicicleta – fotografía 1). De hecho, el tamaño y el peso de los niños abren un espacio de cálculos entre su edad, definida en número de años, y las dimensiones de los objetos, en el sentido de la medida tanto normativa como descriptiva.

Ya las sucesivas remodelaciones de los objetos en el seno de una misma serie retratan un desarrollo del niño, diferente de un crecimiento aritmético, que se revela sea por la simplificación de un tipo de objeto, por ejemplo, al quitarse el pedal y freno de una bicicleta (fotografía 1), sea por el aumento de la complejidad. Con dos, tres o cuatro ruedas, el patinete ilustra claramente lo que se debe hacer cada vez más temprano, es decir, que conviene dar a los niños un soporte biomecánico a la medida de su equilibrio y sus fuerzas: apoyos múltiples, superficies ampliadas, brazos de palancas reducidas, etc. En este sentido, la raqueta de “mini-tenis” (fotografía 2) no es una raqueta en miniatura sino un dispositivo específico: mango más corto, cordaje ampliado (cabeza de la raqueta ampliada), cordaje flexible... Toda una orientación del movimiento puede ser igualmente integrada dentro del objeto: referencias visuales, reducción del grado de libertad, etc., lo que predetermina la motricidad de los niños. La orientación puede ser “negativa”, creando obstáculos para evitar un uso desviado, o “de iniciación”, buscando favorecer ciertos gestos (Dodier 1993).

Para los niños, el objeto pone en práctica muy especialmente la *tolerancia*: permite remediar las dificultades o minimizar sus consecuencias. Aunque jamás se sustituya completamente el rol de la vigilancia de los adultos, la *seguridad* del niño se delega primeramente a los objetos a través de normas que estos deben respetar, materiales (espumas, plásticos, etc.), formas redondeadas, o aún elementos de protección integrados. A veces el objeto posee un apoyo para el adulto, como un soporte

metálico que puede ser acoplado para empujar algunos triciclos y que permite que las fuerzas de los mayores alternen con las de los pequeños. Si lo observamos atentamente, este apoyo para el adulto señala otros apoyos más discretos (claramente para la conservación y manutención del objeto) lo que induce a pensar que si el objeto es bueno “para” el niño, al mismo tiempo se dirige a los padres.

Por otro lado, gracias a los elementos integrados y la elasticidad de los materiales, el objeto es creado con potencialidades a explorar a favor de un dominio futuro, y puede responder a las solicitudes que demanda, por ejemplo, el uso acrobático. Como una tabla en la que es necesario descubrir la flexibilidad bajo la rigidez en primer plano, el objeto autoriza, entonces, un salto hacia la motricidad futura; reserva el poder de futuro a medida que se lleva a cabo un desarrollo potencial de las competencias del niño. En fin, una característica frecuente de los objetos para los niños es su polivalencia, que autoriza un doble uso, como en el caso de las raquetas, que pueden servir tanto al tenis como al bádminton, significadas respectivamente por la pelota y el volante con los que son vendidos. Polivalentes son también los dos, a veces tres, objetos en uno solo, que cambian de funcionalidad a medida que el niño crece. También se puede obtener esta polivalencia gracias a la venta conjunta de varios objetos, como los “kits” que reúnen una pelota, un par de raquetas y un frisbee, como una muestra que le permite al niño “experimentar” diferentes deportes, antes de elegir una modalidad deportiva particular.

### Para una iniciación deportiva

A través de múltiples ajustes, se presenta una tensión entre incompetencias y competencias motrices de los niños. Esta sigue a la par con una fuerte tensión entre ponerse en riesgo y garantizar la seguridad, entre lo que el objeto autoriza y lo que está prohibido hacer con él, entre fuerzas y debilidades (dificultades) de los pequeños. De este modo, en los objetos que integran las bolsas de golf en plástico (fotografía 3) los choques y los golpes son a veces previstos y amortiguados; el objeto puede, entonces, ponerse en todas las manos, pero en contrapartida, no ofrece apoyo para la realización de trayectorias precisas y/o largas. También se presenta la tensión entre presente y futuro: lo que hace posible una motricidad actual puede revelarse un freno para el progreso futuro. En grados variados, los objetos son todos de compromisos frágiles, por un lado se trata de un material para mover y gastar energía, modo de distraerse, por otro es materia de un “cuerpo a cuerpo” exigente en que, al mismo tiempo en que es agarrado, “el objeto agarra el cuerpo” (Chateauraynaud & Bessy 1995: 273) (traducción nuestra).

Es precisamente en este punto, el de una influencia del objeto sobre el niño, que se abre el espacio propio para la iniciación en una modalidad deportiva, sea realizada en un club deportivo o en una comunidad de practicantes, entre pares. Aunque no se trate aquí de una iniciación ritual (Zempléni 2007), todo proceso de iniciación marca el cuerpo y le imprime trazos durables. En efecto, si la iniciación no es, obligatoriamente, sinónimo de prueba corporal dolorosa (patadas, golpes, lesiones, etc.), va acompañada de los aprendizajes que se anclan en los pliegues que se forman entre cosas y cuerpo. Esta capacidad de incorporación de los objetos ha sido muy destacada: “Habitarse a un sombrero, un coche o un bastón es instalarse en estos objetos, o, inversamente, hacerlos participar en la ‘voluminosidad’ del propio cuerpo. El hábito expresa el poder que tenemos de dilatar nuestro ser al mundo o de cambiar de existencia en nosotros mismos anexando nuevos instrumentos” (Merleau-Ponty 1978: 168) (traducción nuestra). En un instante, la vista, la captación inmediata por la

mirada que ejerce un objeto seductor o la curiosidad que este suscita (Cochoy 2011) puede transformarse en un segundo, más exactamente alternar una infinidad de percepciones del cuerpo propio, la propiocepción, a través de las cuales un objeto “hecho para durar” renueva su influencia.

Asimismo nos atendremos a la iniciación que, por su transitividad y su autorreferencia, pide un espacio y un tiempo separados que provocan una ruptura con los apegos domésticos del niño. Si los padres son los primeros vectores de una iniciación deportiva, esta requiere por principio un espacio especializado, un mundo propio, más que aquel de la familia. La iniciación es igualmente el principio de una motricidad “extra”-ordinaria que tiene la validez y el valor apenas dentro del círculo de los “iniciados”, amadores y practicantes de una modalidad deportiva particular. Con la iniciación, se abre de un mismo golpe otro orden de grandeza tal como el de la edad: el que conduce del “debutante”, del novato, al experto, al campeón. En esta nueva situación, surge la aspiración al “alto nivel” deportivo, el desarrollo de un entrenamiento intensivo precoz, que solicita una “subida en la escala” del material, es decir, de nuevas inversiones que son al mismo tiempo económicas, sociales y afectivas, en el sentido de apegos y emociones que pueden renovarse periódicamente.

Por otro lado, es importante resaltar que los procedimientos metodológicos utilizados por los profesionales de educación física y deporte en la conducción de la iniciación deportiva, además del ambiente de convivencia entre los grupos de pares, son determinantes para el establecimiento de vínculos con determinada modalidad deportiva (Mello 1989). Es indispensable que los profesionales que se dedican a la iniciación deportiva conozcan a los niños que orientan - sus características, necesidades e intereses. Sin esto, frecuentemente se da el abandono de la práctica por parte del niño. La dimensión lúdica, o sea, juegos asociados a las modalidades deportivas, y el uso de objetos adecuados a los niños, en general, son la clave para una práctica duradera (Mello 2000).

## La interpretación de los universos deportivos

Los objetos sumergen a los niños en diferentes universos culturales, dentro de los cuales se inscriben el tipo del objeto y la motricidad a la que puede materializar. Los objetos significan y componen estos universos formando, progresivamente, las colecciones o las narrativas relativas a los eventos o situaciones; forma de categorización anclada en la experiencia y anteriormente privilegiada por el niño (Houdé 1992). De este modo, por ejemplo, la canasta del baloncesto pide un balón de baloncesto, pero también calzados particulares, un “*look*” de prendas de vestir, de equipamientos, la NBA (*National Basketball Association*), sus campeones y sus productos derivados, en fin, todo un universo del baloncesto, causa y efecto de este agrupamiento/reunión. La lista de objetos sigue una progresión geométrica según las disciplinas deportivas, en la medida de sus imbricaciones específicas con el mundo que vende (mercado) y su mediatización. Cada modalidad deportiva representa así un universo propio, marcado por su autorreferencialidad, en el cual los equipamientos son todos a su vez símbolo, ícono e indicio. Esta integración de los objetos a los universos deportivos es más frecuentemente intensificado por las marcas: logotipos, palabras, imágenes asociadas a los objetos, como es el caso del tenis y la raqueta de tenis (fotografía 2). Apropiándose del objeto, el niño toma parte de un universo deportivo particular. De este modo, él ya no solamente juega “con” una raqueta de tenis, él “juega” al tenis. A través de su raqueta, el niño se introduce en este universo del tenis y se familiariza con su motricidad, su léxico, sus códigos, sus normas y sus valores; él se convierte en un “jugador de tenis”, personaje de este universo. Y aunque la raqueta que el niño tenga en manos

no dé materialidad a una motricidad a la altura de una “verdadera” actividad tenística, puede, sin embargo, dar apoyo a sus operaciones interpretativas, hacerse coadyuvante indispensable a las epopeyas deportivas.

Lo que puede ser considerado peyorativamente como “juguete”, material de “fantasía”, o “simulacro” de material de deporte, permite el ejercicio de estas competencias interpretativas infantiles. Constituyen claves de lectura de los objetos; lectura en el sentido propio como en el sentido figurado, cuando el objeto es muy expresamente marcado, adornado y realzado por la palabra que designa una disciplina deportiva, como el carrito de diferentes sacos de golf en plástico, donde está inscrita a palabra “*golf*” (fotografía 3). Cuanto más un objeto deportivo se parezca a una “imitación”, más tiene la chance de ser marcado, etiquetado por una palabra, como si el débil apoyo dado al compromiso en una motricidad deportiva pueda compensarse por su apropiación simbólica: para el niño, jugar a “jugar al golf” todavía es jugar en el sentido lúdico de hacer de cuenta. Al mismo tiempo en que las tiendas de deporte extienden su oferta para niños cada vez más jóvenes, las secciones de las tiendas de juguetes se llenan de imitaciones más o menos realistas de equipamientos de deportes que, como vajillas de cocina en miniatura y pequeños carros, participan en la omnipresencia del hecho deportivo en el mundo que se pone para la vivencia de los niños.

### Los objetos sumergidos en el universo de la infancia

Los objetos remiten igualmente a una cultura infantil de masa que, como para la cultura deportiva, representa los “universos inmersos” y las “lógicas *transmediáticas*”, en particular a través de las licencias de productos (Brougère 2008). Aquí, los objetos deportivos son, por así decir, marcados y colonizados por los personajes que circulan de un soporte a otro: del pijama a la mochila de la escuela, de la televisión al videojuego, pasando por la pelota, las raquetas, el patinete, etc., o aún los frisbees bajo licencia Disney (fotografía 4). El Hombre Araña, de inmediato, marca nuestro *corpus* de objetos: rojo y azul, musculoso, ágil y combativo, él representa bastante bien la importancia del “sexo fuerte” (Rausch: 2000) dentro del universo deportivo. Este viene seguido por Hello Kitty: figura central de una cultura “*cute*”, incontestablemente desplazada dentro de los universos deportivos, pero omnipresente dentro de todos los dominios de la vida de las niñas. A través de la diversidad de los personajes, de los colores y los accesorios (por ejemplo, en una cesta de muñeca para bicicletas o una funda para patinetes, etc.) se masifican significados de diferencias de sexo para un mismo tipo de objeto o, aún, según los diferentes tipos de objetos.

Por estas combinaciones semióticas, el objeto se integra dentro de narrativas, invita a juegos que pueden relativizar la implicación motriz o hacerla perder su carácter autorreferencial, como, por ejemplo, elegir entre ¿hacer su muñeca andar en bici o llevarla para caminar dentro del pequeño espacio previsto para eso (la cesta)? ¿Jugar a ser Ben 10 o andar en *skate*? Los objetos se vuelven de este modo divertidos, permiten pasar al margen de la seriedad de un compromiso deportivo, de contornearlo o desviarlo, sin oponerse frontalmente. Así revestidos, señalan hacia un mundo propio de los niños, poblado de objetos que, manifiestamente, son para ellos y, desde su punto de vista, lo son también “para nosotros”. Por este conjunto, los objetos deportivos cambian de cuadro; “re”-“tornando” como juego, se ponen a la altura de los pequeños, permiten dominar lo que en principio está destinado a los grandes, que se familiaricen de forma suave, en conformidad con los universos deportivos. Esta producción de los objetos con sus marcas, en particular por las licencias de una

cultura de masa infantil, significa igualmente fuertes diferenciaciones según la edad. En efecto, se tiende a eliminarla a medida que el objeto y el niño crecen, como si hubiera ahí una sucesión de actividades primero interpretativas, después motrices.

Con el avance de la edad, parece que se abre paso al anonimato en función de los mecanismos del deporte, que reivindica la competición deportiva, salvo si precisamente esta no es relanzada por una mercantilización y una espectacularización de las prácticas deportivas.

Pero, además de estas marcaciones, el objeto se metamorfosea, convirtiéndose muy frecuentemente en un animal (fotografía 1), próximo a los universos de la infancia; menos aún que la durabilidad de su material, la madera por excelencia, figura la tradición de una infancia permanente, que atraviesa las épocas y los modos.

La distracción esperada de los objetos, este modo relajado de conectarse a las cosas (Assouly 2006) se nota a través de los accesorios a los que se les asocian: toque musical, música, luces, incluso brillantes, de un patinete... Son, en principio, objetos animados por mecánicas a muelles o dispositivos electrónicos, pero también invenciones lúdicas realizadas por hibridación entre tipos de objetos. ¿Cómo nombrar estas fantasías, mitad patinete, mitad *skateboard*, o mitad *skate*, mitad patines de ruedas? Existe ahí otro criterio que se opone a los objetos convencionales de las modalidades deportivas: la diversión (“*fun*”), la investigación de sensaciones que mezclan placer, sorpresa, subversión. Puede ser ahí, en esta ausencia de límites y en este eclecticismo, que se expresen los deportes del mañana. En todo caso, estos objetos presentan la medida de una apuesta en el ocio a través del deporte, por oposición al mundo de la competición institucionalizada. Es en el interior de estas invenciones lúdicas que encontramos también los objetos que, en casa, pueden ser compartidos por los mayores y los pequeños.

## Conclusión

Es necesario subrayar que los objetos no se limitan a marcar las diferencias de edad entre los pequeños y los grandes. Mientras atienden al niño pueden estar dotados de un futuro potencial y un potencial de futuro. Crecimiento y desarrollo del niño, pero también crecimiento hacia el “alto nivel” deportivo, son marcados por los objetos, por los diferentes niveles deportivos y también por los reglamentos. Así podemos distinguir cuatro modos diferentes de poner los objetos deportivos a la disposición de los niños: una producción de un material específicamente concebido para una iniciación deportiva precoz (fotografía 2); la puesta como juguete de un material deportivo, soporte para la simulación lúdica de los más pequeños (fotografía 3); el conjunto de objetos con características asociadas a una cultura infantil de masa, claramente a través de licenciamiento del producto (fotografía 4); o aún las invenciones decididamente destinadas a la diversión (fotografía 1), aunque fuera de las convenciones deportivas. Los objetos permiten de esta forma delinear diferentes infancias: algunas en torno al futuro, a través de la imitación de un mundo deportivo adulto; otras actualizando las auténticas competencias deportivas de los niños; unas valorizando la cultura infantil de masa o, aún, reactualizando el patrimonio tradicional para una infancia de hoy. En este sentido, nuestro análisis señala las implicaciones de orden socioeconómico en el seno de las familias que

son, en principio, consumidoras de objetos más o menos cargados de innovaciones tecnológicas, más o menos marcados por una cultura infantil de masa o, al contrario, por la preocupación de un "diseño" apurado. A menudo, debido a las diferencias socioeconómicas, solamente los objetos más baratos son accesibles a las familias.

Por tanto, los objetos son ellos mismos indispensables para que se hagan tangibles las competencias motrices de los niños, ligados a su compromiso en la acción y sus competencias interpretativas, ligadas a las representaciones de lo que es a veces "deportivo" o de "características propias". Insistimos aquí sobre la ausencia de frontera rígida que distinguiría de un lado el "verdadero" material de deporte y, de otro, los juegos y juguetes. Parece, al revés, que la oferta de productos juega deliberadamente sobre las fronteras imprecisas y ambivalentes entre la seriedad de los deportes y la diversión de las culturas lúdicas. Esta distinción puede entonces hacerse objeto de debate, de negociaciones, tanto entre adultos como entre niños (Garnier 2013). El análisis de los objetos nos da acceso a las maneras de pensar y actuar que, aunque poderosas, son naturalizadas y pasan desapercibidas. Este análisis aclara no solamente los aprendizajes anclados en nuestras interacciones incesantes con una cultura material (Miller 2010), sino también una materialización de las diferencias de edad.

Articulando estrechamente el análisis tecnológico y el semiológico, un principio pragmático demuestra la rica abundancia de los objetos que permean nuestra vida cotidiana, constituyendo un observatorio privilegiado de esclarecimiento y recomposición de nuestros universos culturales, como nuestro modo de actuar con los niños. Cuando, por ejemplo, la pelota y el skate se convierten en objetos digitales y la interfaz de un captador de movimiento ocupa el lugar de una raqueta, este posicionamiento teórico parece de lo más necesario en lo que se relaciona a comprender cómo las transformaciones tecnológicas y simbólicas de prácticas lúdicas abren múltiples posibilidades corporales. Apoyándose en la teoría pragmática de la señal, este abordaje permite ligar la cuestión ontológica de modos de existencia de objetos con sus diferentes maneras de significar y de modalidades de compromiso del cuerpo. Superar la alternativa entre abordajes tecnológicos y corporales de la cultura material y sus dimensiones simbólicas y narrativas se hizo un imperativo para comprender la extensión y la renovación de las prácticas lúdicas y deportivas.

## Referencias Bibliográficas

ANSTETT, E., & GÉLARD, M-L.(dir.) (2012). *Les objets ont-il un genre ? Culture matérielle et production sociale des identités sexuées* . Paris: A. Colin.

APPADURAI, A. (1986). *The social life of things. Commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

ASSOULY, O. (2006). "Le design comme esthétique de la réception". In B. Flamand (ed.), *Le design. Essai sur des théories et des pratiques* . Paris: Institut de la mode- Regard, p. 259-276.

BAUDRILLARD, J. (1968). *Le système des objets*. Paris: Gallimard.

- BROMBERGER, C. (1979). "Technologie et analyse sémantique des objets: pour une sémio-technologie", *L'homme*, janvier-mars, XIX (1), p. 105-140.
- BROMBERGER, C., & SEGALIN, M. (1996). "L'objet moderne : de la production sérielle à la diversité des usages", *Ethnologie française*, XXVI (1), p. 5-16.
- BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris: Economica.
- BROUGÈRE, G. (ed.) (2008). *La ronde des jeux et des jouets*. Paris: Autrement.
- CEFAÏ, D. (1994). "Type, typicalité, typification", *Raisons pratiques*, 5, p. 105-128.
- CHATEAURAYNAUD, F., & BESSY, O. (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. Paris: Métailié.
- CHENG, F. (1991). *Vide et plein. Le langage pictural chinois*. Paris: Seuil.
- COCHOY, F. (2011). *De la curiosité. L'art de la séduction marchande*. Paris: Colin.
- CORSARO, W. (2005) [1997]. *The sociology of childhood*. Thousand Oak: Pine Forge Press.
- COUBERTIN, P. 1972 [1921]. *Pédagogie sportive*. Paris: Vrin.
- DAGOGNET, F. (1996). *Les dieux sont dans la cuisine. Philosophie des objets et objets de la philosophie*. Tours: Synthelabo.
- DEFRANCE, J. (1985). "L'adoption de la perche en fibre de verre", *Culture technique*, 13, p. 257-263.
- DIASIO, N. (2009). "La liaison tumultueuse des choses et des corps: un positionnement théorique". In M.P. Julien, C. Rosselin (eds.), *Le sujet contre les objets... tout contre. Ethnographies de cultures matérielles*, CTHS, p. 21-83.
- DODIER, N. (1993). "Les arènes des habiletés techniques", *Raisons Pratiques*, 4, p. 115-139.
- DOUGLAS, M., & ISHERWOOD, B. (2008) [1979]. *Pour une anthropologie de la consommation. Le monde des biens*. Paris: Edition du regard.
- DUEZ, J.B. (2009). "Les instruments de l'alpiniste", *Techniques et culture*, 52-53, p. 330-351.
- DUNNING, E. (1994). "Le sport, fief de la virilité". In N. Norbert, E. Dunning, *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris: Fayard, p. 367-392.
- ECO, U. (1985) [1979]. *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset.
- GARNIER, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables*. Paris: Métailié.

GARNIER, P. (2005). "Le développement des pratiques sportives des plus jeunes, Eléments pour une histoire comparative en France", *Sport History Review*, 36 (1), p. 3-20.

GARNIER, P. (2006). "L'enfant et le sport : classements d'âge et pratiques sportives". In R. Sirota (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance* . Rennes: PUR, p. 205-214.

GARNIER, P. (2012). "La culture matérielle enfantine : catégorisation et performativité des objets", *Strenae*, n° 3 (on line <http://strenae.revues.org/761>).

GARNIER, P. (2013). "Childhood as a question of critiques and justifications: Insight into Boltanski's Sociology", *Childhood*, (on line first, june 2013)

GIBSON J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.

GLAZER, B., & STRAUSS, A. (2010) [1967]. *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative*. Paris: Colin.

HOUDE, O. (1992). *Catégorisation et développement cognitif* . Paris: PUF.

JULIEN, M. P., & ROSSELIN, C. (2005). *La culture matérielle* . Paris: La Découverte.

JULIEN, M. P., & WARNIER, J. P. (eds.) (1999). *Approches de la culture matérielle. Corps à corps avec l'objet* . Paris: L'Harmattan.

LATOURET, B. (2010). "Prendre le pli des techniques", *Réseau* , 163, p. 14-31.

LEVEL, M., & LESAGE, T. (2012). "Objets sportifs et corps sensibles: entre cultures matérielles et expériences corporelles", *Staps*, 98, p. 23-38.

MELLO, A. M. (2000). "Jogos e brincadeiras como estratégias metodológicas de ensino na iniciação esportiva". In: *Coletâneas do 1º. Congresso Latino-Americano FIEP-UNIMEP*, Piracicaba, p.146-149.

MELLO, A. M. (2001). "O brincar na iniciação esportiva: por uma participação infantil de qualidade e sem exclusão", In: *Desafios para o Século XXI: Coletânea de textos*. 1ª. Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. Brasília: Câmara dos Deputados, p. 667-670.

MELLO, A. M. (2004). "Brazilian traditional children's games: as cultural value and motor activity", In: *The First International Conference and Festival on Traditional Plays, Games and Sports, Traditional Plays, Games and Sports from Localization to Globalization*, Bangkok, Tiranasar Press, p. 61-64.

MELLO, A. M. (2006) [1989]. *Psicomotricidade, educação física e jogos infantis*. São Paulo: Ibrasa.

MERLEAU-PONTY, M. (1978) [1945]. *Phénoménologie de la perception* . Paris: Gallimard.

MILLER, D. (2010). *Stuff*. London: Polity Press.

OCTOBRE, S. (2010). *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation* . Paris:



Ministère de la culture.

OHL, F. (2003). "Les objets sportifs : comment des biens banalisés peuvent constituer des référents identitaires", *Anthropologie et société* , 27 (2), p.167-184.

PARLEBAS, P. (1967). Une pédagogie des conduites motrices, *Revue EPS*, n° 88, p. 17-23.

PROUT, A. (ed.) (2000). *The Body, childhood and society*. London: Macmillan Press.

RAUCH, A. (2000). *Le premier sexe. Mutations et crises de l'identité masculine* . Paris: Hachette.

RIZZOLATTI, G., & SINIGAGLIA, C. (2008) [2006]. *Les neurones miroirs*. Paris: Jacob.

SIMONDON, G. (1989) [1958]. *Du mode d'existence des objets techniques* . Paris: Aubier.

SOURIAU, E. (2009) [1943]. *Les différents modes d'existence* . Paris: PUF.

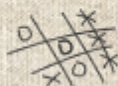
THEVENOT, L. (1993). "Essai sur les objets usuels", *Raisons Pratiques* , 4, p. 85-111.

TURMEL, A. (2008). *A historical sociology of childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

VIGARELLO, G. (1988). *Techniques d'hier et d'aujourd'hui. Une histoire culturelle du sport* . Paris: Ed. EPS-R. Laffont.

WALLON, H. (1970). *De l'acte à la pensée* . Paris: Flammarion.

ZEMPLÉNI, A. (2007). "Initiation". In P. Bonte, M. Izard (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* . Paris: PUF, p. 375-377.



## Entre el tiempo escolar y el no escolar. Cómo se reparten las oportunidades para el juego recreativo, el deporte, las artes y las TICS./ Between school and non-school time. How the opportunities of recreational play, sports, arts and ICTs are distribut.

**Cita:** Ianina Tuñón y Helga Fourcade. 2014. Entre el tiempo escolar y el no escolar. Cómo se reparten las oportunidades para el juego recreativo, el deporte, las artes y las TICS . En Ludicamente Año 3 N°5, Mayo 2014, Buenos Aires (ISSN 2250-723x) Primera versión recibida el 20 de Febrero de 2014; Versión final aceptada el 20 de Abril de 2014

### Resumen

*El Estado Argentino vela por el cumplimiento de los derechos del niño a través de diversas normativas. Si bien uno de los derechos con mayor visibilidad es el educativo, no debe olvidarse el derecho al juego, ejercicio del deporte, las actividades físicas y culturales, y a la información. Poco se conoce sobre el ejercicio de estos derechos fuera del espacio escolar. Se conjetura que en el marco de escuelas de doble jornada se amplían las oportunidades de desarrollar actividades en relación a estos derechos que en escuelas de simple jornada. Lo cierto es que aun cuando la Ley de Educación Nacional promueve la extensión de la jornada, sólo alcanza a una parte minoritaria de la infancia. ¿Qué hacen las diferentes infancias en su tiempo no escolar y en particular aquellas que asisten a escuelas de jornada simple? El tiempo escolar y las múltiples oportunidades de formación en el campo del deporte, las artes y las nuevas tecnologías; así como en los usos del tiempo libre se encuentran fragmentados en la Argentina urbana. Palabras clave: derechos; jornada escolar; actividad física; juego*

### Summaries

*The Argentine State enforces the rights of children through various regulations. While one of the most visible rights is education, we must not forget about the right to play, practice sports, physical activities and cultural activities, and the access to information. Little is known about the exercise of these rights outside of the school environment. It is conjectured that full-time schools offer more extracurricular activities and foster these rights better than single shift schools. It is true that although the National Education Law promotes an extended school day, this only reaches a minority of children. How do these children spend their free time outside of school, and more specifically, those who attend single day schools? School time and the many opportunities to play, practice sports and arts, experience new technologies are fragmented in urban Argentina. Key words: rights; school time; physical activity; games*

### Introducción

El Estado Argentino, a través de diversos instrumentos normativos, vela por el cumplimiento de los derechos de la infancia. Uno de los derechos y espacios de inclusión con mayor visibilidad es el educativo, sin embargo los chicos/as también tienen derecho al juego, el ejercicio del deporte, la realización de actividades físicas y culturales, así como el derecho a la información. El ejercicio de todos estos derechos se encuentra condicionado por las estructuras de oportunidades<sup>[1]</sup> que se construyen de modo prioritario desde el Estado, pero en el que también intervienen diferentes actores de la sociedad y del mercado (Katzman y Filgueria, 2001).

En este artículo se adhiere al enfoque de derechos porque ofrece un marco socialmente legitimado, y cuya garantía es exigible a los Estados. Asimismo, existe un amplio conocimiento construido en torno a la relevancia de dicho ejercicio en el desarrollo humano y social de la infancia. La aproximación que

aquí se realiza es a la situación de déficit en el ejercicio de estos derechos y a las desigualdades sociales asociadas al pleno ejercicio de los mismos.

En Argentina, los niños/as entre los 5 y los 17 años tienen derecho a la educación formal y en el marco de la misma se debe garantizar el acceso a un conjunto de recursos educativos vinculados a los procesos de socialización en un sentido integral. Es decir, que la Ley de Educación Nacional no sólo señala la obligatoriedad de la escolarización desde el nivel inicial (sala de 5 años) hasta la terminalidad de la escuela secundaria, sino que también establece la importancia de *desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación* (Art 11, inc. m); *escuelas primarias de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel* (Art. 28) y *brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as* (Art 27 inc. J).

Asimismo, y relacionado con el tiempo escolar y no escolar, es importante a la Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (26.061) que establece el derecho al deporte y al juego recreativo. *Los Organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales* (Art 20).

Por otro lado, la Convención Internacional de los Derechos del niño (en adelante CIDN), sostiene que *los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Asimismo, respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento* (Art 31).

La mayoría de los chicos/as en la Argentina urbana transcurre un tiempo parcial en la escuela y parte importante pertenece a hogares con escasas oportunidades de formación y socialización extra-escolares. Adicionalmente, se reconoce una tendencia creciente a que los chicos/as transcurran parte significativa de las horas del día en el espacio privado de su hogar como consecuencia de la progresiva incorporación de nuevas tecnologías, la temprana socialización de los niños/as con ellas, la concomitancia de los procesos como la percepción de la inseguridad en las grandes ciudades y el empobrecimiento de muchos espacios públicos que lejos están de considerar el derecho al juego recreativo, en el ejercicio del deporte y la actividad física.

Asimismo, en un contexto de globalización y constante avance de las nuevas tecnologías de la comunicación, se observan significativas modificaciones en la forma en la que los niños, las niñas y adolescentes estudian, se relacionan y entretienen. Internet y las redes sociales virtuales, han comenzado a ocupar un lugar cada vez más importante en el proceso de socialización de los chicos/as convirtiéndose cada vez más en un elemento esencial para su vida. Así, el impacto de estos cambios en

la vida de los sujetos, también permite preguntarse sobre la medida en que los usos del tiempo no escolar evidencian esa tendencia a los estilos de vida sedentarios y a la actividad física insuficiente que preocupa y se combate en buena parte de la cultura occidental.

En este marco, nos preguntamos sobre los procesos de socialización de las infancias urbanas. Sin duda, una pregunta inicial y prioritaria se vincula con el tiempo de socialización escolar y no escolar. ¿Qué proporción de la infancia en edad escolar asiste a escuela de doble jornada y simple jornada? ¿Estas ofertas educativas presentan diferencias según el tipo de gestión educativa y el estrato social de origen de sus estudiantes? Esta primera información nos permitirá dimensionar y diferenciar a las infancias en términos de su tiempo escolar y no escolar. Y entonces surge como interrogante inmediato, ¿qué sucede con el tiempo no escolar? Es decir, ¿en qué medida la jornada reducida abre la posibilidad del uso del tiempo no escolar en otras actividades formativas y/o de recreación en el campo del juego, el deporte, las actividades culturales o a través del acceso a tecnologías? O por el contrario, el desarrollo de estas actividades no se vincula a la disponibilidad de tiempo no escolar sino a los recursos de los hogares que condicionan el acceso y desarrollo de las actividades de referencia.

Avanzar en la descripción de las actividades de uso del tiempo no escolar en relación al tiempo escolar según el tipo de jornada escolar y la estratificación social de origen de las infancias parece relevante en términos de reconocer las desigualdades sociales en el acceso a procesos de socialización y formación integrales.

Para responder a estas preguntas de investigación, se realizó un análisis cuantitativo, a partir de los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (en adelante, EDSA) 2012<sup>1</sup>. Asimismo, se incluyó un apartado en el que se propone una mirada cualitativa y acotada a las infancias del Área Metropolitana del Gran Buenos Aires (en adelante, AMBA)<sup>2</sup>.

### **La dimensión del tiempo escolar y no escolar**

La gran mayoría de la infancia escolarizada en las grandes ciudades asiste a escuelas de jornada simple. Tal como se observa en la siguiente tabla (1), el 92,1% de los niños/as en la educación

---

<sup>1</sup>La Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) es una encuesta de hogares, multipropósito, que desde el 2004 releva datos de hogares y personas en grandes centros urbanos de la Argentina. A partir del 2006 dicha encuesta incorpora un módulo específico que busca medir el grado de cumplimiento de los derechos del niño y el desarrollo humano y social de la niñez y adolescencia. Dicho módulo es realizado al adulto padre, madre o tutor/a del niño o niña de 0 a 17 años de edad residente en el hogar. El presente informe se apoya en los datos generados a partir de una muestra de 5334 niños, niñas y adolescentes en 2653 hogares de una muestra total de 5636 hogares (950 puntos muestra), realizada en el año 2012, representativa de los siguientes conglomerados urbanos: Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, Gran Córdoba, Gran Rosario, Gran Mendoza y San Rafael, Gran Salta, Gran Tucumán y Tafi Viejo, Mar del Plata, Gran Paraná, Gran San Juan, Gran Resistencia, Neuquén-Plottier, Zárate, Goya, La Rioja, Comodoro Rivadavia, Ushuaia y Río Grande.

<sup>2</sup>Se realizaron más de cincuenta entrevistas en profundidad a niños, niñas y adolescentes del AMBA, a través de guías de pautas que abordaban dimensiones de derechos tales como hábitat, educación, oportunidades de socialización entre otras, adaptadas a los diferentes grupos de edad (5 a 8; 9 a 12 y 13 a 17). Los casos fueron seleccionados a partir de las muestras 2010 y 2011 de la EDSA sobre la población alcanzada por el módulo de infancia. La selección se hizo en el marco de un muestreo de máxima variación, relevando la amplitud de variación y diferenciación existente en el campo, a través de aquellos casos que se presentan los más diferentes posibles (Quinn Patton, 1990 en Flick, 2004:82).

primaria y 90,6% en la educación secundaria asiste a jornada simple, mientras que la jornada extendida no alcanza los dos dígitos en ninguno de los niveles educativos, siendo levemente superior en la educación secundaria (7,7% y 9,8%, respectivamente en 2012)<sup>3</sup>.

**Tabla 1.**

**Tipo de jornada en la educación primaria y secundaria**

*Evolución en porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 5 a 17 años. Período 2010-2012*

Grupo de edad	Tipo de jornada	Encuesta año del relevamiento			Total
		2010	2011	2012	
5 a 12 años	Jornada simple	92,0	91,9	92,3	92,1
	Jornada completa	8,0	8,1	7,7	7,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
13 a 17 años	Jornada simple	90,0	91,6	90,2	90,6
	Jornada completa	10,0	8,4	9,8	9,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: EDSA-Bicentenario (2010-2016). Observatorio de la Deuda Social Argentina, Año 2012

La jornada extendida es una oferta educativa casi exclusiva de las escuelas de gestión privada, a las que concurren las poblaciones más aventajadas en términos socioeconómicos (18,4% en el estrato medio alto y 2% en el muy bajo<sup>4</sup>). Estas brechas de desigualdad social no han experimentado cambios significativos entre 2010 y 2012.

Si bien la ampliación de la oferta de escuelas de jornada extendida en el nivel primario de gestión pública en nuestro país está presente en la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y proyectó una meta de un aumento del 30% para el año 2010 (Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012), la jornada extendida no alcanza los dos dígitos en ninguno de los niveles educativos, como se evidencia en la Tabla 1.

A nivel de la educación secundaria dichas brechas son similares y tampoco han sufrido cambios en los últimos tres años. En el estrato social medio alto, 18,6% de los adolescentes escolarizados asiste a una escuela de jornada extendida y 4,3% en el estrato medio bajo, 14,7% en escuelas de gestión privada y 8% en escuelas de gestión pública. Es decir, que 9 de cada 10 chicos/as escolarizados en la Argentina urbana asisten a una escuela de jornada simple. Cabe entonces preguntarse, qué otras actividades realizan durante su tiempo no escolarizado y cuáles son las desigualdades sociales en las estructuras de oportunidades en el juego recreativos, el ejercicio del deporte, actividad física y en relación al uso de las tecnologías.

**El uso del tiempo no escolar. Las nuevas formas de socialización.**

Si bien la escuela es una institución central en lo que refiere a la organización de las vidas cotidianas de las infancias y adolescencias urbanas, para la mayoría de estas poblaciones existe un tiempo de vida

<sup>3</sup> Con la única excepción en Ciudad de Buenos Aires (CABA) en donde la doble jornada alcanza 45,6% en la educación primaria y 25,2% en la educación secundaria (Tuñón, 2013)

<sup>4</sup>Un estudio de CIPPEC y UNICEF (2013), sobre los datos de la DINIECE reflejan resultados similares. Señala que en 2010 la ampliación de la jornada alcanzaba al 8,4% de los alumnos en escuelas públicas y privadas del país, dentro de los cuales el 12% eran alumnos del sector privado y el 7% del sector público (Veleda, 2013).

no escolar que es de interés observar. En ese tiempo no escolar se hace evidente la creciente presencia de nuevas formas de socialización a través de los medios de comunicación, proceso que se agudiza con la incesante multiplicación tecnológica y su penetración en todos los resquicios de la vida cotidiana (Quevedo, 2006).

Efectivamente, en los últimos años, los hogares han ido incorporando de modo creciente nuevas tecnologías (computadoras, celulares, televisores, tabletas, entre otras pantallas) que al parecer fueron transformando las preferencias de algunas infancias y adolescencias a la hora de elegir las actividades a realizar en su tiempo libre extraescolar. Así, estas múltiples pantallas y el juego son dos elementos omnipresentes en la cotidianeidad infantil que se entrelazan de maneras diferentes (Duek, 2010). Estudios propios y ajenos han mostrado como el uso de tecnologías, y la participación en redes sociales desplaza de modo creciente a la práctica de juegos activos al aire libre y conlleva a un incremento del comportamiento sedentario entre los niños/as y adolescentes.

Por supuesto que más allá de las pantallas, el tiempo extra escolar es potencial fuente de ricos aprendizajes en otras actividades culturales tales como leer, hacer deportes, realizar talleres artísticos, ver películas o viajar; todas ellas, por lo general placenteras y muy importantes para la socialización. Sin embargo, cabe preguntarse sobre las actividades que realizan los chicos/as cuando no están en la escuela, pero también sobre las desigualdades sociales en las mismas. Partimos de dos supuestos, uno vinculado a la disponibilidad de tiempo extra-escolar y en tal sentido quienes asisten a escuela de jornada simple disponen de más tiempo para el desarrollo de actividades en el campo del juego, la recreación, el deporte y las actividades culturales, y claro también para el uso de tecnologías; sin embargo ello no está únicamente vinculado a la disponibilidad de tiempo sino también a las estructuras de oportunidades que se construyen desde el Estado, la comunidad y el mercado para ello. En tal sentido, las desigualdades sociales de origen de algunas infancias determinan los recursos de los hogares para poder apropiarse de estructuras de oportunidades que muchas veces son escasas, de diversas calidades y desigualmente distribuidas en el espacio socio-residencial de las ciudades.

A continuación se presenta una aproximación al uso del tiempo no escolar que realizan los chicos/as según su grupo de edad, el tipo de jornada escolar y el estrato social de origen. Cabe aclarar que los indicadores que se presentan definen como una situación deficitaria en términos de los procesos de socialización cuando los chicos/as no realizan actividades deportivas o físicas programadas, o no realizan actividades artísticas o en aquellos casos en que el juego al aire libre es poco frecuente y la exposición a pantallas es elevada. Los criterios que guían la definición de la situación de déficit pueden ser objeto de controversia pero en cualquier caso permiten una aproximación a situaciones más favorables y menos favorables en torno a las oportunidades de socialización y formación en ámbitos alternativos al escolar.

### ***Actividades programadas, juego recreativo al aire libre y las tecnologías***

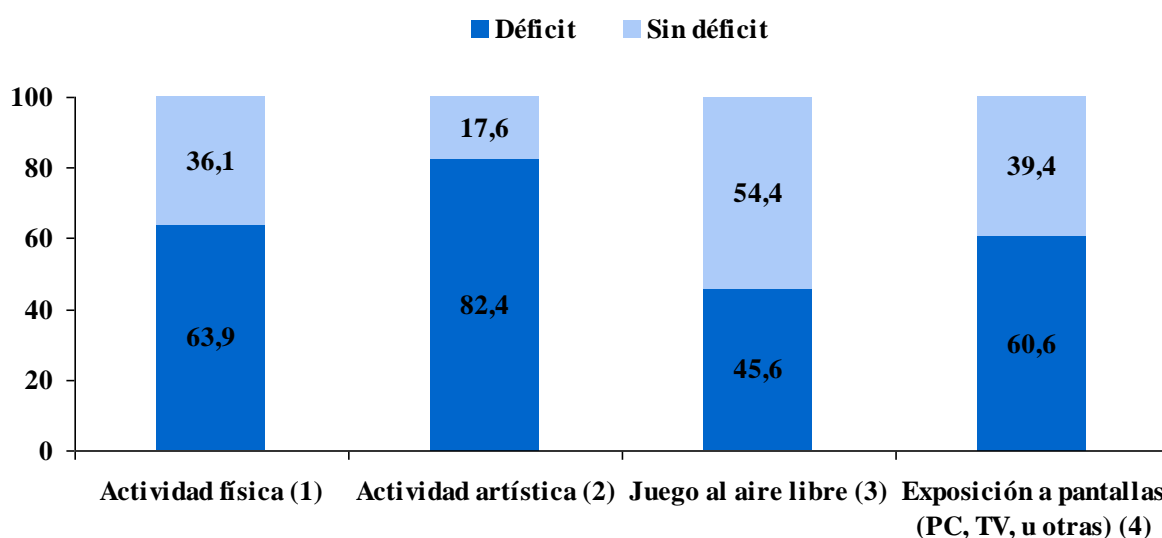
La mayoría de la infancia y adolescencia realiza un uso frecuente de tecnologías de la informática o

mira televisión, pero eso no quita que casi la mitad de los niños/as aún suele jugar de modo activo al aire libre<sup>5</sup> con una frecuencia recomendada (3 o más veces por semana) (OMS, 2010).

Más específicamente, los niños y las niñas entre 5 y 12 años en más de un 60% no suelen realizar actividades deportivas o actividad física programada en espacios extra-escolares<sup>6</sup>, más del 80% no suele realizar actividades artísticas (canto, pintura, teatro, títeres, talleres, entre otros)<sup>7</sup>, 45,6% suele jugar al aire libre menos de 3 veces por semana, y 60% suele utilizar o estar expuesto a pantallas por un tiempo promedio diario de 2 o más horas<sup>8</sup>. Es decir, que los niños/as en edad escolar presentan pocas oportunidades formativas en el campo del deporte y arte alternativos al ámbito escolar, pero aún más del 50% suele jugar de modo activo al aire libre (Ver figura 1).

Entre los adolescentes es algo mayor que en los niños/as la propensión a realizar actividad física programada, y significativamente menor la propensión a realizar juegos activos al aire libre. Asimismo, es mayor la exposición de los adolescentes a pantallas por un tiempo promedio de 2 horas diarias o más (67,8%). Mientras que la probabilidad de no realizar actividades artísticas extra-escolares es similar a la observada en los niños/as. Es decir, que a medida que los chicos/as crecen aumenta la propensión al comportamiento sedentario en el dominio de la exposición a pantallas, aumenta la actividad física programa y disminuye el juego activo al aire libre (Figura 2).

**Figura 1.**  
**Situación ante las oportunidades de socialización extra-escolares en la niñez**  
*En porcentaje de niños/as de 5 a 12 años, Año 2012,*



<sup>5</sup> El indicador utilizado para la construcción de este dato se definió operativamente en la siguiente pregunta: ¿Cuántos días de la semana suele (...) jugar al aire libre (bicicleta, patines, correr, trepar, futbol, etc.)? El cuestionario de la EDSA se encuentra disponible en: [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/CUESTIONARIO\\_EDSA\\_2013\\_VF.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/CUESTIONARIO_EDSA_2013_VF.pdf)

<sup>6</sup> Este indicador se construyó a partir de la siguiente pregunta: ¿En los últimos 30 días, (...) practicó alguna actividad física o deportiva NO escolar (fútbol, básquet, bicicleta, natación, patín, etc.)?

<sup>7</sup> Este indicador se construyó a partir de la siguiente pregunta: ¿En los últimos 30 días, ¿(...) practicó alguna actividad artística o cultural NO escolar (música, pintura, baile, idiomas, ajedrez, etc.)?

<sup>8</sup> Este indicador se construyó a partir de la siguiente pregunta: ¿De lunes a viernes (...) cuántas horas diarias en promedio, dedica a ver televisión o jugar con la playstation o la computadora? Para la definición del déficit de este indicador fue tomado el siguiente parámetro: 120 minutos y menos frente a una pantalla de cualquier tipo: cumple la recomendación internacional de salud pública. Si la exposición a pantallas es mayor a 120 minutos: no cumple la recomendación de salud pública (Tremblay, Salmón, Marshall y Hume, 2011).

- (1) Déficit: no realiza actividad física
- (2) Déficit: no realiza actividades artísticas
- (3) Déficit= menos de 3 veces por semana
- (4) Déficit= 2 o más horas diarias

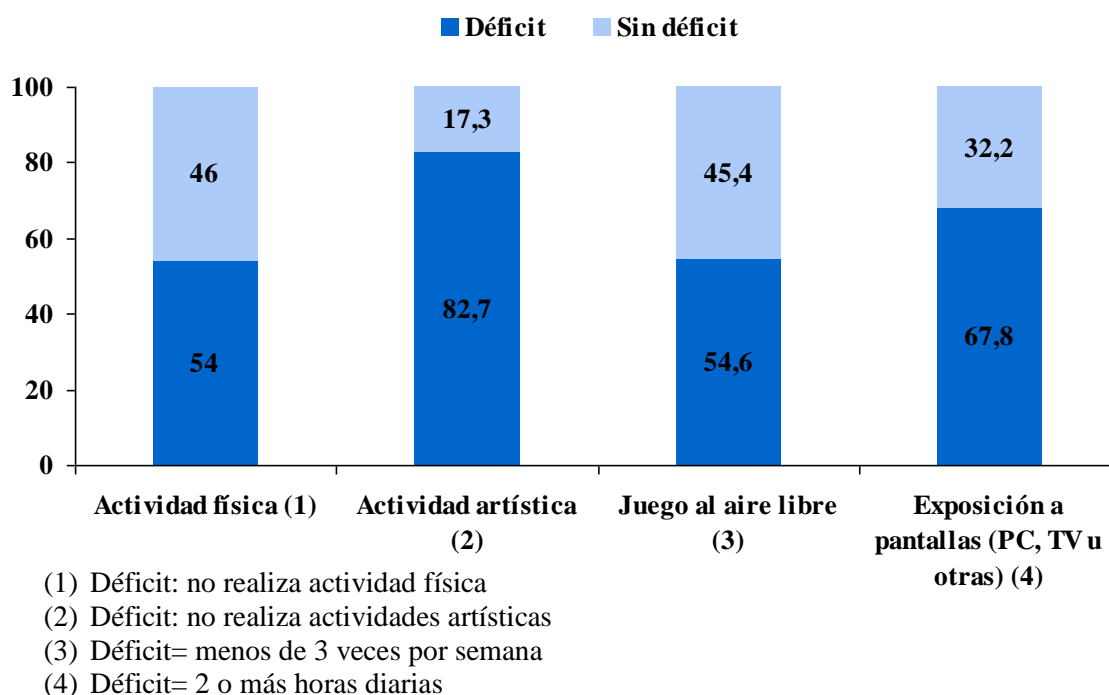
Fuente: EDSA – BICENTENARIO (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2012



**Figura 2.**

**Situación ante las oportunidades de socialización extra-escolares en la niñez**

*En porcentaje de adolescentes de 13 a 17 años. Año 2012*



Fuente: EDSA – BICENTENARIO (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2012

Cuando se analiza la propensión a realizar estas actividades según el tipo de jornada escolar simple o extendida se advierte que la situación de déficit frente a las actividades deportivas y artísticas programadas es mayor en el caso de los alumnos de escuelas de jornada simple. Es decir, que aun teniendo mayor disponibilidad de tiempo las estructuras de oportunidades para el desarrollo de actividades físicas o deportivas y artísticas extra-escolares se encuentran determinadas por los recursos socioeconómicos de los hogares. Esto pone en evidencia diferencias sociales en las oportunidades de acceso a ofertas educativas alternativas a las escolares (Tabla 2).

Mientras que el déficit de juego activo al aire libre es levemente mayor entre los chicos/as que asisten a escuelas de jornada extendida y el tiempo promedio de uso y/o exposición a pantallas es menor entre estos que entre quienes asisten a escuela de jornada simple. Los chicos/as que asisten a escuelas de jornada simple tienen más tiempo disponible para el juego recreativo al aire libre pero también para ver televisión, jugar con la computadora y relacionarse a través de las redes sociales.

Los adolescentes que asisten a escuelas de jornada extendida participan en mayor medida que quienes asisten a jornada simple de ofertas deportivas y artísticas extra-escolares. El tiempo de juego o recreación al aire libre es menor y la propensión a participar de las redes sociales o exponerse a pantallas es similar (Tabla 2).

**Tabla 2.****Situación ante las oportunidades de socialización extra escolares en la niñez, según grupo de edad y tipo de jornada escolar***En porcentaje de niños/as y adolescentes entre 5 y 17 años*

Grupo de edad	Tipo de jornada		Actividad física	Actividad artística	Juego al aire libre	Exposición a las pantallas
5 a 12 años	Jornada extendida	Déficit	59,3	74,1	61,6	57,3
		Sin déficit	40,7	25,9	38,4	42,7
	Jornada simple	Déficit	64,1	83,0	44,7	60,8
		Sin déficit	35,9	17,0	55,3	39,2
13 a 17 años	Jornada extendida	Déficit	43,3	65,3	61,0	70,5
		Sin déficit	56,7	34,7	39,0	29,5
	Jornada simple	Déficit	53,9	83,3	53,4	68,2
		Sin déficit	46,1	16,7	46,6	31,8

Fuente: EDSA – BICENTENARIO (2010 – 2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA, 2012.

Sin embargo, las diferencias más relevantes se observan según el estrato social de origen. Una vez más las diferencias de recursos socio-educativos de los hogares condicionan la elección y el ejercicio de derechos en las infancias y adolescencias.

Los chicos/as en el estrato social muy bajo (25% inferior) en un 71,5% no realiza actividades deportivas extra-escolares frente a un 49,6% en los chicos/as del estrato medio alto. Asimismo, los primeros en un 90,9% no realizan actividades artísticas mientras que entre los segundos el 66,9% tampoco lo hace (Tabla 3).

Las oportunidades de juego al aire libre son algo menos frecuentes entre los chicos/as del estrato medio alto que entre los del estrato muy bajo (50,4% y 45%, respectivamente), mientras que estas diferencias se diluyen cuando se trata de ocupar tiempo libre utilizando alguna tecnología o mirando la televisión. Probablemente, aquí resida la diferencia, mientras que unos multiplican el uso de las pantallas otros sólo acceden a la televisión.

**Tabla 3.****Situación ante las oportunidades de socialización extra escolares según grupo edad y estrato social***En porcentaje de niños/as entre 5 y 17 años*

Grupo de edad	Estrato Social		Actividad física	Actividad artística	Juego al aire libre	Exposición a las pantallas
5 a 12 años	Estrato muy bajo	Déficit	71,5	90,9	45,0	56,9
		Sin déficit	28,5	9,1	55,0	43,1
	Estrato medio alto	Déficit	49,6	66,9	50,4	56,1
		Sin déficit	50,4	33,1	49,6	43,9
13 a 17 años	Estrato muy bajo	Déficit	67,7	95,3	54,8	60,0
		Sin déficit	32,3	4,7	45,2	40,0
	Estrato medio alto	Déficit	36,7	66,7	62,2	70,3
		Sin déficit	63,3	33,3	37,8	29,7

Fuente: EDSA – BICENTENARIO (2010 – 2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA, 2012.

Claro está que el algo más acotado tiempo de juego recreativo al aire libre de los chicos/as de los sectores sociales más aventajados es compensado con otras actividades formativas y recreativas programadas, en tanto entre los chicos/as de los sectores sociales menos favorecidos las opciones en general son escasas.

Las desigualdades sociales son más significativas en la adolescencia que en la niñez. Los adolescentes en el estrato social muy bajo (25% inferior) registran el doble de probabilidad de no realizar actividades deportivas programadas que pares en el estrato social medio alto (como puede observarse en la Tabla 3).

Si bien la mayoría de los adolescentes no realiza actividades artísticas o culturales programadas, las desigualdades son muy significativas y claramente regresivas para los adolescentes del 25% inferior (95,3% frente a 66,7% en el estrato medio alto).

En el juego o recreación al aire libre la relación se invierte pero la diferencia es menor a las antes descriptas. En relación al uso de tecnologías o exposición a pantallas, la situación es de mayor uso entre los adolescentes más aventajados en términos socio-económicos. Seguramente, entre estos últimos el acceso es mayor porque las opciones tecnológicas son más diversificadas y la disponibilidad de las mismas en cantidades es mayor que en los sectores sociales más bajos donde la computadora suele ser única y de uso de todos los miembros del hogar.

Es fácil advertir que existen diferencias entre los niños/as y los adolescentes en las actividades de tiempo libre o tiempo no escolar. Ahora como tendencia general se puede reconocer que las desigualdades sociales estructuran oportunidades muy diversas en el uso del tiempo de niños/as y adolescentes.

Si bien los avances tecnológicos pueden constituirse en facilitadores del ejercicio de derechos como el acceso a la información, la libertad de expresión, propician la participación social, formas de juego y esparcimiento, las mismas compiten con el ejercicio de otros derechos como el juego recreativo en contacto directo con otros, el deporte y la actividad física, entre otros.

En este sentido, las evidencias presentadas permiten reconocer estructuras de oportunidades empobrecidas en el campo del deporte, la actividad física recreativa y las actividades artísticas, que obstaculizan el ejercicio de derechos como los proclamados en el artículo 31 CIDN, en el que los Estados se comprometen a respetar y promover el derecho al juego y las actividades recreativas, a participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento, y a promover actividades apropiadas de acuerdo a la edad, y en condiciones de igualdad, derechos también proclamados en la Ley de Protección Integral a los Niños, Niñas y Adolescentes.

### ***Actividad física programada y otras formas de actividad física cotidianas***

La UNESCO (1978), en la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte establece que la práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos en términos de acceso, y que es indispensable para el desarrollo de la personalidad. El derecho a desarrollar las habilidades físicas, actitudinales e intelectuales por medio de la educación física y el deporte debe garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo, como en los demás ámbitos de la vida social. Asimismo, establece que todos deben gozar de todas las oportunidades de practicar la educación física y el deporte, de mejorar su condición física y alcanzar el nivel de realización deportiva correspondiente a sus dotes.

Asimismo, en esta carta se señala que a nivel del sujeto la educación física y el deporte contribuyen a preservar y mejorar la salud, a proporcionar una sana ocupación del tiempo de ocio y a prevenir algunos de los inconvenientes de la vida moderna. Mientras que a nivel del colectivo, enriquecen las relaciones sociales y desarrollan las competencias colectivas y deportivas que son recursos valiosos para la vida en sociedad.

Numerosos estudios han construido evidencia sobre los beneficios que tiene la realización de la actividad física desde temprana edad, ya sea por sus consecuencias preventivas y positivas en la salud, como en los vínculos sociales y la promoción del trabajo en equipo.

En este marco, la Organización Mundial de la Salud (OMS), establece que todos los niños, niñas y adolescentes deberían realizar diariamente actividades físicas en forma de juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela y/o las actividades comunitarias. Con el fin de mejorar las funciones cardiorrespiratorias y musculares y la salud ósea y de reducir el riesgo de enfermedades no transmisibles, se recomienda que los niños, las niñas y adolescentes entre 5 a 17 años realicen un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física de intensidad moderada a vigorosa, principalmente aeróbica; y al menos 3 veces por semana actividad física programada. Asimismo investigaciones especializadas sobre la actividad física en la infancia y adolescencia, reflejan que existe valor crítico para la salud de tiempo sentado frente a una pantalla, el que no debe exceder las 2 horas (Tremblay, Salmón, Marshall y Hume, 2011).

- *Actividades de juego activo al aire libre no programadas*

En este contexto, puede observarse en la tabla 4, que el 30,1% de los chicos/as entre 5 y 12 años pasa menos de 60 minutos diarios en promedio jugando al aire libre (32,6% en las mujeres y 27,5% en los varones). Entre los niños/as en el estrato social muy bajo dicha probabilidad es mayor que entre los niños/as del estrato social medio alto (35,4% y 28,9%, respectivamente).

**Tabla 4.****Juego activo al aire libre según grupo de edad, sexo, y estrato social.***En porcentaje de niños/as y adolescentes de 5 a 17 años. Año 2012*

Grupo de edad	Características seleccionadas		Menos de 60 minutos diarios	60 minutos diarios o mas
5 a 12 años	Sexo	Varón	27,5	72,5
		Mujer	32,6	64,6
	Estrato	25% inferior	35,6	64,4
		25% superior	28,9	71,1
13 a 17 años	Sexo	Varón	28,5	71,5
		Mujer	48,5	51,5
	Estrato	25% inferior	32,0	68,0
		25% superior	28,7	71,3

Fuente: EDSA – BICENTENARIO (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA, 2012.

En los adolescentes, se incrementa la probabilidad de no realizar juegos activos al aire libre (andar en bicicleta, patines, correr, jugar al futbol, entre otros) respecto de los niños/as en 8 puntos porcentuales (38,4%) y sobre todo en las adolescentes mujeres. En efecto, mientras que los varones mantienen una propensión en torno al 28,5% en el caso de las mujeres el 48,5% no suele jugar al aire libre. Asimismo, las diferencias sociales son casi nulas. Es decir, que en la adolescencia y en particular en las mujeres comienzan a operar otros factores que los/as distancia del juego recreativo al aire libre.

- *Formas de transporte activas entre casa y la escuela*

El traslado de los chicos/as de su casa a la escuela suele ser, sobre todo durante la educación primaria, una de las primeras actividades autónomas que desarrollan y que adicionalmente les reporta un gasto energético que es beneficioso para su equilibrio calórico y al que aporta cada una de las actividades en las que existe movimiento corporal.

La mayoría de los niños/as entre 5 y 12 años escolarizados suelen caminar o usar la bicicleta para trasladarse de casa a la escuela y viceversa (61,2% camina y 3,4% usa bicicleta). Las diferencias de sexo son menores, sin embargo las sociales son significativas en tanto los chicos/as en el estrato social muy bajo registran el doble de probabilidad de caminar o ir en bicicleta a su escuela que pares más favorecidos en términos socioeconómicos.

Esta brecha es aún mayor según la cercanía o no de la escuela. Los chicos/as que tienen su escuela a menos de 10 cuadras de su domicilio tienen cuatro veces más chance de ir a la escuela caminando o en bicicleta que sus pares cuya escuela se encuentra a una distancia mayor. Lo cual pone en evidencia la mayor propensión de los niños/as más pobres a asistir a escuelas en el ámbito barrial y de los chicos/as de estratos medios profesionales a buscar otras escuelas. Entre los primeros, el 73% asiste a escuelas cercanas a su domicilio, mientras que entre los segundos el 50,5% lo hace.

**Tabla 5.****Formas de transporte activas entre la casa y la escuela según grupo de edad, sexo y estrato social.***En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados de 5 a 17 años. Año 2012*

Grupo de edad	Características seleccionadas		Caminando o en bicicleta	Por otros medios
5 a 12 años	Sexo	Varón	66,2	33,8
		Mujer	63,0	37,0
	Estrato	25% inferior	87,0	13,0
		25% superior	40,8	59,2
13 a 17 años	Sexo	Varón	57,2	42,8
		Mujer	51,6	48,4
	Estrato	25% inferior	75,7	24,3
		25% superior	35,7	64,3

Fuente: EDSA – BICENTENARIO (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA, 2012

Entre los adolescentes escolarizados, la propensión a caminar o ir en bicicleta a la escuela se incrementa respecto de los niños/as. En efecto, el 54,4% de los adolescentes escolarizados se traslada a la escuela caminando o en bicicleta (52% y 2,4%, respectivamente).

Las diferencias sociales también son significativas y relacionadas con la accesibilidad de la escuela. Los adolescentes en el estrato social más bajo tienen el doble de probabilidad de ir caminando o en bici al colegio que pares del estrato medio alto, y los chicos/as que tienen la escuela cerca de su casa suelen caminar o usar bici casi cuatro veces más que quienes están más distantes de la ubicación de la escuela.

Según la EDSA 2012, el 60% de los adolescentes escolarizados en el estrato muy bajo asiste a una escuela cercana a su domicilio y 42,2% en el estrato medio alto. Lo cual no quiere decir que la distribución de los establecimientos educativos presenta desigualdades socio-residenciales sino que a medida que desciende el estrato social la elección de la escuela está orientada por la cercanía del domicilio mientras que en los estratos medio y medio alto las motivaciones son más diversas (Tuñón; 2013).

- *El tiempo de actividad física programada (escolar y extra-escolar)*

La recomendación de la Organización Mundial de la Salud (2010) dice que los niños/as y adolescentes entre 5 y 17 años deben realizar actividad física a través de juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o ejercicios programados, en el contexto de la familia, en la escuela o en otros espacios sociales o comunitarios. Asimismo, se señala que la actividad física diaria programada debería ser preferentemente aeróbica y como mínimo tres veces por semana.

A continuación se estima la proporción de niños/as y adolescentes que no realizan una actividad física programada, es decir planificada, estructurada, repetitiva y realizada con un objetivo relacionado con la mejora o el mantenimiento de uno o más componentes de la aptitud física (OMS, 2010)

La mayoría de los chicos/as entre 5 y 12 años (78,3%) realiza menos de 3 horas semanales de actividad física programada. Es decir, que para la mayoría de la infancia escolarizada en la educación

primaria los únicos estímulos de actividad física son los de la clase de educación física (41% de los chicos/as escolarizados sólo tiene un estímulo semanal de educación física).

En el caso de las mujeres la propensión a la actividad física programada es menor que en los varones (84,6% y 72%, respectivamente). Asimismo, la propensión a realizar menos de 3 horas semanales de actividad física programada es mayor entre los chicos/as en el 25% inferior respecto de pares en el estrato medio alto. Asimismo, el contar con un club o centro deportivo cercano al domicilio aumenta la probabilidad a realizar actividad física programada. Sin embargo, lo que se destaca es que la mayoría de los niños/as en edad escolar tiene poca oportunidad de realizar actividad física programada con la frecuencia semanal recomendada.

**Tabla 6.**

**Tiempo de actividad física programada escolar y/o extra-escolar según grupo de edad, sexo y estrato social.**

*En porcentaje de niños/as y adolescentes de 5 a 17 años- Año 2012*

Grupo de edad	Características seleccionadas		Menos de 3 veces por semana	3 o más veces por semana
5 a 12 años	Sexo	Varón	72,0	28,0
		Mujer	84,6	15,4
	Estrato	25% inferior	87,6	12,4
		25% superior	62,5	37,5
13 a 17 años	Sexo	Varón	70,1	29,9
		Mujer	83,2	16,8
	Estrato	25% inferior	87,7	12,3
		25% superior	56,4	43,6

Fuente: EDSA – BICENTENARIO (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA, 2012

En el caso de los adolescentes, el 76,6% realiza menos de 3 horas semanales de actividad física programada (35,5% sólo tiene un estímulo semanal de educación física en la escuela).

Las diferencias según el sexo de los adolescentes es similar al observado en los niños/as, la insuficiente actividad física alcanza al 83,2% de las mujeres y al 70,1% de los varones.

Las desigualdades sociales son más pronunciadas que las observadas en los niños/as en edad escolar. Mientras que casi 9 de cada 10 adolescentes en el estrato social muy bajo no alcanzan las 3 horas semanales de actividad física programa, en el estrato social medio alto casi 6 de cada 10 chicos/as está en similar situación. Lo cierto es que los adolescentes también están lejos de realizar la actividad física programada recomendada.

**Los usos del tiempo no escolar en primera persona**

El análisis realizado hasta aquí ha permitido advertir los diferentes usos que realizan niños/as y adolescentes de su tiempo no escolar. Estas diferencias se advierten a nivel de los ciclos vitales, algunas y en particular las relacionadas con la actividad física se expresan en el sexo, y sobre todo se advierten profundas desigualdades sociales que configuran unas infancias más vinculadas a los

espacios formativos en el campo de las actividades físico-deportivas y artísticas ofertadas en el mercado al que acceden los chicos/as de los estratos sociales más aventajados, mientras que el juego activo no programado en el espacio público y las caminatas al colegio son más frecuentes en la cotidianeidad de las infancias menos favorecidas en términos de los recursos socio-económicos de sus hogares. Asimismo, el uso de las tecnologías y los procesos de socialización asociados a las mismas parecen traspasar a las diferencias infancias y encontrar algunas diferencias en la adolescencia.

Ahora lo cierto es que a partir de este análisis tenemos una mirada del uso del tiempo no escolar de las infancias y adolescencias urbanas orientada por esquemas conceptuales y un enfoque de derechos; sin embargo parece relevante el análisis desde la perspectiva de los propios niños/as y adolescentes que viven en las áreas metropolitanas.

Para ello, apelamos a una aproximación cualitativa y exploratoria realizada en el año 2012, en torno a las representaciones sociales de infancias en situaciones sociales disímiles sobre algunas dimensiones de derechos tales como el hábitat, la educación y las oportunidades de socialización, entre otras. Para ello se realizaron más de cincuenta entrevistas en profundidad a niños/as y adolescentes en el AMBA, a través de la utilización de guías de pautas específicas adaptadas tres grupos de edad (5 a 8 años, 9 a 12 años y 13 a 17 años)<sup>9</sup>. En este marco, para este apartado, se seleccionaron ocho casos de chicos/as en diferentes situaciones socioeconómicas, presentados en dos grandes grupos según nivel escolar (primario y secundario), tipos de jornada escolar y estrato socioeconómico de origen (ver tabla 7), a través de las cuales se propone reflejar las particularidades de las desigualdades sociales en el acceso a estructuras de oportunidades para el juego, el desarrollo de actividades deportivas, artísticas, entre otros, brindando una descripción en primera persona de los usos del tiempo no escolar.

#### - *Los chicos/as en la educación primaria*

Las entrevistas en profundidad realizadas reflejan la importancia que han cobrado las nuevas tecnologías de la información en el tiempo no escolar de la infancia y adolescencia. Sin embargo, los primeros cuatro casos analizados, representan, a modo de ejemplo, las actividades deportivas o actividad física, artísticas, así como su exposición a las diferentes pantallas, en el tiempo escolar y no escolar.

El primer caso de este grupo es Pablo<sup>10</sup>, es un niño de siete años que vive en una villa<sup>11</sup>, y describe un día de su vida de la siguiente manera.

[Me despierto] muy tarde, cuando ya sale casi el sol (...) espero que se levanten todos, después espero un ratito y nos vamos al comedor, volvemos y yo y Caco [hermano] empezamos a platicar.  
(...) ¿Cuándo vas a la escuela?

---

<sup>9</sup> Este trabajo de entrevistas en profundidad forman parte del proyecto Foncyt 2010-2195, *Condiciones de vida y capacidades de desarrollo humano de la niñez y adolescencia en diferentes contextos Macro-económicos, tipos de familia y dimensiones de derechos*, en curso, bajo la coordinación de Ianina Tuñón.

<sup>10</sup> Como es habitual, todos los nombres son ficticios para preservar el anonimato de los informantes.

<sup>11</sup> Asentamiento poblacional no planificado, de trazado irregular, surgido de la ocupación ilegal de terrenos fiscales, cuyas viviendas originalmente de materiales de desecho son mejoradas a lo largo del tiempo por sus habitantes y van incorporando servicios públicos y equipamiento comunitario por la acción del Estado, y/o de instituciones de la sociedad civil (Definición de la DGE de la Ciudad de Buenos Aires).



Ah, cuando me despierto (...)  
¿y después de que vuelves de la escuela qué haces?  
Me divierto con Caco con la Netbook y jugamos a la pelota en la noche

Pablo asiste a una escuela de jornada simple, dedicando su tiempo extra escolar, de acuerdo a su descripción, a jugar con su hermano mayor, jugar con la computadora y realizar actividades deportivas al aire libre en la canchita del barrio. Sin embargo, en la entrevista amplía la información sobre sus días de fin de semana también y menciona otras actividades:

También juego al fútbol y de día porque en la noche me tengo que ir a bailar (...) en el corso  
Ahora bien, observando las actividades que realiza este niño en particular cotidianamente, podría afirmarse que si bien su estrato socioeconómico de origen, accede de forma no programada y gratuita, a actividades físicas y artísticas.

El segundo caso seleccionado para este apartado, es Tomás, un niño de ocho años, que también asiste a una escuela de jornada simple de gestión pública, pero que reside en un barrio de nivel socioeconómico medio alto.

Cuando no estoy en la escuela, si hay paro, voy a la casa de mi abuela, la ayudo a cocinar, juego juegos de mesa, juego con mi perro, y algunas veces a casa de mi tía, o mi tía viene acá para cuidarme, juego con mi primo, juego con mi tía (...) Algunos días [después de la escuela] me quedo a fútbol y otros hago teatro hasta las 7... [Cuando llego a casa] me baño, hago la tarea, juego un rato, después como y me voy a dormir.

Tomás vive en un departamento, junto con su hermano y sus padres. Su casa está a la vuelta de la casa de su mejor amigo, con quien asiste al mismo grado de la misma escuela. Su hermano y su mejor amigo, constituyen sus dos principales agentes de socialización extra escolar.

Mi mejor amigo vive acá, y nos conocemos desde sala amarilla, sala de 2 [años]  
¿y la mayoría de tus amigos son de la escuela?  
Sí, es que los varones somos poquitos, somos 10 y todos son amigos de todos

Así, al observar y contrastar estos dos casos, se evidencian algunas diferencias que cabe destacar. Si bien ambos realizan actividades deportivas y artísticas en su espacio de tiempo extra escolar, en el caso de Tomás, las realiza de forma programada y rentada en el marco de la misma escuela, con los mismos compañeros, mientras que Pablo, las realiza en el espacio barrial, con sus amigos del barrio de modo no programado y en agrupaciones locales, como el corso en el que baila.

En este sentido, el contraste de los casos, si bien refleja mayor diversidad en las oportunidades de socialización para Pablo, que cambia de contextos para realización de sus actividades extra escolares (además del tiempo que pasa jugando con sus hermanos y sobrino), mientras que la institucionalización de las actividades que realiza Tomás, garantizan su continuidad, al tratarse de espacios rentados y programados por sus padres.

Por otro lado, fueron seleccionadas dos niñas que asisten a escuelas de jornada completa, y nos contaron sobre las actividades que realizan en su tiempo no escolar. Ana, por ejemplo, tiene seis años y reside en una casa de un barrio de nivel socioeconómico alto:

Llego de la escuela, me pongo a ver tele tomando la leche acá en el living, después paso un ratito jugando y a la noche, antes de ir a comer, eh, veo mini así, chiquito, tele.

La niña en el marco de la entrevista describe las numerosas actividades que realiza en su doble jornada escolar, dentro de las cuales enumera artísticas y deportivas, y cuando está fuera de la escuela, destaca el tiempo que pasa jugando con su hermanita y su mejor amiga y vecina Miranda.

Casi todos [mis amigos] son de la escuela recién. Y hay una que es mi vecina que es Miranda. Con ella después de la escuela (...) a veces Miranda viene a mi casa como hoy. Y a veces yo voy a la casa de Miranda y jugamos con Santino, el hermano, el hermano de Miranda.

Al asistir a una escuela de jornada completa, Ana no realiza actividades extraescolares programadas por sus padres, sólo juego libre con su hermana, su vecina y el hermano de su vecina. Sin embargo, esto no significa que no las realice, sino que accede a las mismas en el marco de la escuela.

Por último, Roxana quien también asiste a una escuela de jornada completa, describe la siguiente rutina luego de la escuela.

Me saco el guardapolvos, dejo la mochila, guardo el guardapolvo, me cambio, me voy abajo, perdón saco la vianda de mi mochila, después bajo, mi hermana hace el té o hace los bollos y después nada más, ahí miro la tele

Roxana, al igual que Pablo, vive en una villa de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, al asistir a una escuela de jornada completa, tal como Ana, realiza actividades físicas y artísticas en el ámbito escolar. En este contexto, relata cómo aprendió a tocar el violín:

Sí, no me enseñaron, me mostraron los instrumento y había que elegir 2, yo elegí la flauta y el violín y como no había espacio en la flauta, me dejaron el violín, y bueno, igual a mí me gustaba, quería tocar yo guitarra, pero no había, y bueno, elegí violín, y después aprendí a tocar porque me enseñaron de a poquito, después seguí tocando así canciones

Sin embargo, cuando hablamos de sus amigos, Roxana sólo nombró a una vecina de su barrio y a sus hermanas. Su principal espacio de socialización es la escuela, desde donde conoce a sus amigos más cercanos, y con quienes realiza las actividades artísticas y deportivas.

En la comparación de estos casos en particular, puede observarse la restricción de la exposición a las pantallas de Ana y su realización de actividades al aire libre con su vecina y amiga, mientras que en el caso de Roxana, se relata un tiempo de exposición a la televisión mucho más importante y menos actividades al aire libre.

En este marco, al contrastar las oportunidades de socialización de los cuatro niños/as puede observarse que el uso del tiempo no escolar es diferente según tipo de jornada escolar y estrato de origen. Sin embargo, es destacable la interacción entre el tipo de jornada escolar y el estrato social de origen. Mientras que los niños/as que asisten a jornadas simples en la educación primaria que pertenecen al estrato social medio alto acceden a actividades formativas en el campo del deporte y la actividad artística rentadas en el tiempo extra-escolar pero en la misma escuela, su par en el estrato bajo lo hace a través de actividades no programadas en el espacio barrial o comunitario. La situación parece ser similar cuando se trata de jornadas escolares completas donde las ofertas formativas son más integrales con relativa independencia del estrato social de pertenencia.

- *La adolescencia en la educación secundaria*

En el grupo de adolescentes, como pudo observarse en los datos estadísticos anteriormente descriptos, es mayor la propensión a realizar actividades físicas programadas, y menor la propensión a realizar juegos al aire libre, aunque esto además, como puede verse en los casos presentados a continuación, también varía según el sexo.

El primer caso seleccionado del grupo de nivel secundario es Simona, una adolescente de trece años, que asiste a una escuela de jornada simple. Cuando describe su tiempo no escolar, lo hace de esta manera:

(...) tuve clases en el colegio, a las 1 salí y como todos los lunes voy a la casa de una amiga hasta las 5.30 que voy al instituto de inglés, después llegué acá a las 8 de la noche, y me bañé, hice la tarea, comí y me fui a dormir (...) mi colegio está ubicado en Palermo y tengo bastante cerca el Shopping que salgo a veces con unas amigas después del colegio o casas de amigas que están bastante cerca también. (...) Salgo al cine con mis amigas, o al Shopping

Por un lado, puede observarse que Simona no realiza actividades deportivas en su tiempo no escolar y que sólo realiza actividades culturales como asistir a un instituto de inglés. Sin embargo, a partir de su relato puede interpretarse que no constituye una ampliación y diversificación de sus oportunidades de socialización extra escolar, dado que sus compañeros de inglés, son sus compañeros de escuela.

El segundo caso seleccionado para el apartado es Walter, un adolescente de trece años que vive con su familia en un asentamiento urbano y asiste a una escuela media de jornada simple.

Me levanté, me cepillé, me fui a buscar a un amigo a la casa, fuimos a la escuela (...) después vine a mi casa, me quedé un ratito jodiendo, me puse a ordenar mi pieza... después me dormí una hora y media... después jugué a la pelota... Después volví a mi casa, me metí en facebook, después me fui a jugar otra vez a la pelota, después me fui, entré otra vez al facebook y me dormí.  
Cuando no estoy en la escuela vengo y trabajo en la casa de mi abuela (...) atiendo el kiosco, la ayudo a limpiar las cosas...

En este caso, puede observarse que Walter si realiza actividades deportivas y juego al aire libre en su tiempo no escolar, combinado con ayuda familiar en el quiosco de su abuela.

Nada, juego a la pelota... acá con los chicos de acá (...) Y sino, si es que me voy a jugar un domingo o un sábado, me voy a jugar con los chicos de la escuela...

En este sentido, al comparar los casos de ambos asistentes a escuelas de jornada simple, puede observarse que las limitaciones en la realización de actividades artísticas programadas, parecen estar más asociadas al estrato de origen más bajo.

Mientras que los adolescentes que asisten a escuelas secundarias de jornada completa, muestran una mayor propensión a la realización de actividades artísticas y deportivas, en su gran mayoría en el ámbito escolar. Gloria, por ejemplo, una adolescente de quince años, relata un día de su vida, en tiempo escolar y extra escolar:

... me levanto, me baño, como, desayuno, voy al colegio (...) voy en colectivo... después hasta la una estoy en el colegio, a la una, a las dos salgo, como, tengo que entrar de nuevo a danza clásica (...) Es en el mismo colegio, porque es de cuatro pisos y en el medio está danza. Después, bueno, danza hasta las seis de la tarde, después vengo, los lunes vengo y me quedo un rato, como algo y

me voy a patinar porque tengo patines (...) de seis a ocho. Y después vengo acá, ceno y me acuesto a dormir

Como puede observarse, Gloria tiene prácticas de danza por la tarde (asiste a una escuela secundaria de Danza de la Ciudad de Buenos Aires) y luego de ello, asiste a una actividad deportiva programada como es patín. Sin embargo, destaca que los momentos en los que está sola, elige leer y dispersarse, siendo los amigos del barrio, su principal agencia de socialización, con quienes comparte espacios de música y curso.

*¿Y qué haces cuando no estás en la escuela?*

Acá todo el día escuchando música o me pongo a leer, me gusta leer a mí (...)

*¿Y dónde conociste a tu grupo de amigos?*

En el colegio, y acá en el barrio... nos fuimos conociendo de chiquitos (...) nos juntamos, vamos todos al curso, escuchamos música...

Por último, Agustina, es una adolescente de quince años que asiste a una escuela de jornada extendida y describe su tiempo no escolar de la siguiente manera:

El lunes... me desperté a las seis y media, fui al colegio y salí a las dos y veinte. Después, me quedé un rato por ahí por el colegio y tipo cuatro volví para mi casa... y después estuve un rato en la computadora, miré la tele... comí y me fui a dormir. (...) Ahora en abril empiezo el bachillerato internacional de inglés pero... creo que lo voy a hacer en el colegio... después de eso nada...

*Y cuando no estás en la escuela, ¿qué haces?*

Eh... leo, estoy en la computadora... estudio (...) [leo] novelas, y obras de teatro también

Como puede observarse, la adolescente no describe actividades artísticas ni deportivas en su tiempo no escolar, aunque menciona en la entrevista que las realizó en algún momento:

Hacía hace bastante hacía tenis, inglés dejé este año, antes hacía inglés a parte pero este año ya me parece que no hay nada importante, así que prefiero seguir en el colegio, porque no tiene mal nivel de inglés...

Así, al observar sus oportunidades de socialización, se evidencia que su principal agencia de socialización, es la escuela, y las demás actividades que compartía ya las abandono, así como sus clases privadas de inglés y mantiene su vínculo con su grupo de amigas escolar en esa actividad también.

El contraste de casos de nivel secundario, también refleja algunas diferencias que cabe destacar, tales como el uso de las nuevas tecnologías y la exposición a las pantallas. Se evidencia que es más común en los adolescentes de estratos más altos, y que el desarrollo de actividades al aire libre es más usual en los niños/as de nivel primario, y principalmente en las mujeres, dado que los varones, mantienen la práctica de juego grupal de fútbol en algunos de los casos.

La jornada extendida en la educación secundaria, con relativa independencia del estrato social de origen, parece constituirse en un espacio de oportunidad para el desarrollo de actividades formativas en el campo de arte, y la cultura, tal como lo representan, los caso de Agustina y Gloria.

Sin duda, una particularidad en los procesos de socialización de las adolescencias en los estratos bajos, y que se evidencia en el caso de Walter, es la temprana asunción de responsabilidades de reproducción

de sus hogares a través del trabajo en el mercado o en el interior de sus hogares en tareas domésticas. Actividades que comienzan siendo formas de ayuda a la reproducción social y económica de sus hogares pero que entran en tensión con la escolarización y claro está con las actividades lúdicas de los espacios no escolares.

## **Conclusiones**

En este recorrido sobre los procesos de socialización de las infancias y adolescencias urbanas, se aporta evidencia en torno a la situación de déficit en el ejercicio de los derechos al juego activo en el espacio público, la realización de deportes, actividades recreativas y culturales, y las desigualdades sociales asociadas al pleno ejercicio de los mismos. Sin embargo, también se advierte que en el marco de procesos de escolarización en jornadas extendidas las oportunidades de ejercicio de estos derechos son más amplias aun en contextos de menores recursos socio-educativos como se advierte en el relato de Roxana en la educación primaria, y de Gloria en la educación secundaria.

En este sentido, puede concluirse que el espacio educativo a través de la implementación de la jornada extendida podría cumplir un rol importante en términos de garantizar el derecho de los niños/as y adolescentes al juego recreativo, al deporte, al desarrollo de actividades artísticas, entre otras. Por lo tanto, continuar avanzando sobre la inclusión educativa en los adolescentes es prioritario, y ampliar la jornada escolar con propuestas pedagógicas innovadoras, de calidad y que consideren las particularidades regionales y locales, constituye un recurso estratégico para enriquecer los procesos de socialización de muchas infancias y adolescencias (Tuñón, 2013).

Sin embargo, no se debe perder de vista que las infancias y adolescencias tienen derechos en el campo del esparcimiento, el juego recreativo, el ejercicio del deporte y la actividad física, entre otros, que exceden el espacio escolar. Sin duda, estos derechos encuentran fundamento en el amplio conocimiento construido en torno a la importancia que tiene el logro de la socialización. La multiplicación de espacios de interacción social alternativos al escolar y familiar, durante la infancia y adolescencia, es favorable al desarrollo humano y social. En tanto, en esos múltiples espacios se propicia el vínculo con pares, diferentes roles, diversos entornos, en los que desarrollar habilidades adaptativas y de integración social, así como aptitudes físicas y procesos cognitivos.

El acercamiento que se ha realizado a esta cuestión a nivel estadístico advierte sobre el elevado porcentaje de niños/as y adolescentes que no suelen acceder a múltiples espacios de socialización extra-escolares con relativa independencia del estrato social, el tipo de jornada escolar o características sociodemográficas como la edad o el sexo. Sin embargo, aun cuando la situación es extendida se advierten desigualdades sociales que son regresivas para las infancias y adolescencias menos favorecidas en términos de los recursos socio-educativos y económicos de sus hogares. Infancias y adolescencias que disponen de tiempo no escolar pero cuyas estructuras de oportunidades en el campo de las ofertas formativas y recreativas en lo deportivo y cultural parecen insuficientes.

Como tendencia general, también se pudo reconocer que los procesos de socialización se vehiculizan a través del uso de tecnologías y redes sociales, y ello se profundiza durante la adolescencia. No obstante, también se advierten desigualdades sociales en tanto esta propensión es mayor en las adolescencias más favorecidas que probablemente multiplican sus opciones de acceso a internet, uso de tecnologías y pantallas.

## **Bibliografía**

Bezem, P; Mezzadra, F y Rivas, A. (2012) *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Informe final*. Buenos Aires, CIPPEC. Disponible en: <http://www.cippec.org/documents/10179/52927/Bezem,%20Mezzadra+y+Rivas+-+Informe+Final+Monitoreo.pdf/fb546915-04d2-4853-b61d-02fd0772af96>

Duek, C. (2010) *Infancia, medios de comunicación y juego: un campo de trabajo, un objeto de estudio*. The Hebrew University of Jerusalem Vol 3 N° 1.

Duek, C (2007) “Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Niñez*, Jul 5 (1). Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewFile/296/164Flick>, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata. Madrid: Ediciones Morata.

Katzman, R. y Filgueira, F. (2001) *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión social (IPES) – Universidad Católica del Uruguay

Ley 26.206 Ley Nacional de Educación –

Ley 26.601 Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes

Ley de Financiamiento Educativo -

Naciones Unidas (1989) *Convención internacional sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

OMS (2010): *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Organización Mundial de la Salud, Ginebra. Disponible en:

Quevedo, L.A. (2006) “Cambios culturales en las ciudades latinoamericanas” en *Revista FLACSO Argentina*, Buenos Aires.

Tremblay, M. S., Salmon, J., Marshall, S. J., & Hume, C. (2011). “Health risks, correlates, and interventions to reduce sedentary behavior in young people”. *American journal of preventive medicine*, 41(2), 197-206.

Tuñón, I. (2013) “Inclusión educativa y estructura de oportunidades para la recreación. Niñez y adolescencia en la argentina urbana” en *Barómetro de la Deuda Social de la Infancia* N°1 año 2013 – Fundación Arcor– UCA

UNESCO (1978) *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte* disponible en

Veleda, C. (2013) *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires, CIPPEC, UNICEF

## O jogo dos lances: preferências de crianças populares no Brasil / "O jogo dos lances": preferences of popular childhoods in Brazil.

**Cita:** Cassia Guimarães Armando, Hugo Rodolfo Lovisolo & Maria Auxiliadora Terra Cunha. 2014. O jogo dos lances: preferências de crianças populares no Brasil . En Ludicamente Año 3 N°5, Mayo 2014, Buenos Aires (ISSN 2250-723x) Primera versión recibida el 20 de Febrero 2014; Versión final aceptada el 20 de Abril de 2014

### Resumen

*El artículo relata los resultados de una investigación piloto con niños mediante "O jogo dos lances" ( El juego de las apuestas). El objetivo del juego, además de divertir, es convertirse en un medio para describir las aspiraciones y expectativas de un grupo estudiantes de estrato social bajo. Los resultados son interesantes pues apuntan tanto a la fuerte socialización en términos de demandas de derechos y expectativas, a pesar de la corta edad, y de la incidencia de la variable género sobre los resultados. Los datos indican que estamos en un mundo en el cual la cumbre de las preferencias es ocupado por la salud (niñas) y renta (niños). Se agregan las preferencias por las tecnologías, por los juegos electrónicos y la tecnología celular. Los datos indican un mundo de razones prácticas moldados por necesidades donde, las formas tradicionales del juego, parecen haber perdido parcela significativa de su demanda garantida.*

### Summaries

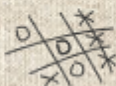
*The article narrates the results of a pilot research with children through "O jogo dos lances" (the game of bets). The objective of the game, besides having fun, is to be a medium to describe both the aspirations and the expectations of a group of students of a low social stratum. The results are interesting as they aim to the strength of the socialization regarding the demands and expectations and to the incidence of the gender dimension in the results. Data indicates that we are in a world in which the top of the preferences is occupied by health (girls) and income (boys). Technologies, electronic games and mobile phones are in the second line in preferences. Data also indicates that, in a world regulated by needs and by practical reason, traditional games have lost a significant amount of their guaranteed demand.*

### Introdução

Estudar os valores e preferências das crianças não é uma tarefa fácil. Mais ainda, quando imbuídos das técnicas usadas nos estudos dos adultos elaboramos roteiros de entrevistas ou questionários que aparecem como adaptados para as crianças. Nesta pesquisa piloto tentamos, mediante a criação de um "jogo de lances por direitos", aproximar-nos de suas preferências de um modo lúdico.

Partilhamos duas ideias entrelaçadas. A primeira é que a influencia sobre as crianças, mediante processos educativos ou de socialização, é poderosa em profundidade e duradoura no tempo. De forma crescente colocamos as crianças em ambientes educativos formais, creches e pré-escolas, com o intuito de criar um ambiente estimulante para a mente e o corpo. A antecipação da entrada das crianças no mundo educativo formal integra as políticas públicas de educação e se espera que incidam no desenvolvimento e rendimento futuro das crianças.

O estímulo repetitivo está na base da fisiologia do esporte, músculos e funções se desenvolvem a partir da estimulação. Contudo, é um campo de discussão dos educadores físicos quando devem ser aplicados os estímulos "especializadores" e uma boa parte dos autores defendem a ideia de que a



variação dos estímulos é fundamental antes de se iniciar a estimulação especializada. Os estímulos adequados também deveriam desenvolver a mente na diversidade de suas funções.

A esfera do relacionamento social também é colocada no fulcro da estimulação no ambiente formal. Trata-se de desenvolver nas crianças padrões aceitos e valorizados de relacionamentos que, supostamente, estariam adequados a um processo civilizador nas diversas esferas de atividades. Trata-se, habitualmente, de desenvolver e interiorizar padrões morais nos relacionamentos com pessoas, animais e coisas considerados como de moral mais elevada. As crianças devem interiorizar o valor de fazer a coisa certa e, se possível, desenvolver as razões do fazer.

Nesta pesquisa piloto tentamos visualizar o universo de valores, expectativa ou desejos das crianças supondo que os mesmos são o resultado da influência do processo de educação e socialização sem pretender distinguir as origens, formal-informal ou escolar-familiar, por exemplo, dessas influências.

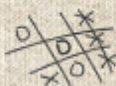
Acompanhamos a ideia de que a criança gosta de brincar, de jogar. Criamos um país imaginário no qual o governo dava 500.000 unidades da moeda local (batizados como “realdemos”) para que seus cidadãos fizessem lances com o intuito de ganhar “direitos” (No anexo I pode ser visto o modelo original aplicado).

Os professores que aplicaram o jogo declararam que as crianças logo se dispuseram a jogar com entusiasmo e que pareciam ter entendido o jogo quase que imediatamente. Durante seu transcurso o silêncio da turma era maior que durante as provas, um sinal da concentração das crianças no jogo.

Os resultados que apresentamos correspondem à aplicação em uma turma do oitavo ano, com 21 respondentes, 11 meninas e 10 meninos e uma turma do nono ano, respondendo 11 meninas e 11 meninos. Totalizando um conjunto de 43 respondentes. Consideramos que o jogo tinha sido entendido corretamente quanto os apostadores gastaram o total disponível na compra de um ou vários direitos. O uso parcial dos recursos podia significar a) que a lógica do jogo não tinha sido entendida corretamente, pois, maximizar os recursos significa sua aplicação total ou b) dificuldades em realizar a soma dos valores quando os recursos forem distribuídos entre vários direitos. A pesquisa piloto nos indica que devemos solucionar tais dúvidas na pesquisa a ser realizada, talvez introduzindo um comando que lhes orientem a gastar todo o “dinheiro” recebido no jogo, pois o realdemos é uma moeda válida somente para aquele jogo do país imaginário.

## **Análises das respostas**

1) Dado que o dinheiro recebido apenas podia ser aplicado nos lances, a maximização de seu uso implicava sua aplicação total. Dos 43 respondentes somente 9 aplicaram menos do total disponível. 21% dos respondentes pareceriam, então, que não entenderam esse critério de maximização e pouparam ou não aplicaram o total do valor disponível em unidades. No entanto, seis dos nove aplicaram mais de 400.000 unidades e isto coloca a dúvida sobre o não entendimento do critério ou





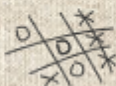
se simplesmente operaram por aproximação.

2) A moda da distribuição foi o lance para “ter sempre os melhores médicos e hospitais (D15)”. Foram apostadas 4.550.000 unidades de valores por 26 apostadores, 17 meninas e 9 meninos. O valor aplicado representou 22,2 % do total e a média foi de 175.000 unidades. O valor médio aplicado pelos meninos foi de 125.556 unidades e as meninas aplicaram em média 201.176 unidades. A preferência, portanto, pelo direito em pauta, foi maior entre as meninas. A preocupação pela atenção da saúde parece ser superior entre as meninas, embora seja propagandeada a menor esperança de vida dos homens. O resultado aparece como próximo de representações e condutas entre os adultos. De modo geral, as mulheres usam mais os recursos de saúde, públicos e privados, que os homens. [\[1\]](#) (Isto pode ser facilmente constatado pela observação das salas de espera das clínicas médicas ou pela contagem por gênero da marcação das consultas). Importa salientar que esta aplicação é de muita seriedade e que se fossem adultos jogando talvez não tivesse variação significativa.

3) Em ordem de grandeza dos lances, a segunda preferência de direito foi “receber pensão mensal de 6000,00 reais” (D3). Foram apostados 3.990.000 sobre o total geral de 20.730.000 unidades. Ou seja, que quase 20% do capital para os lances foram aplicados neste direito por 26 apostadores (12 meninas e 14 meninos) fazendo uma média próxima a 153.000 unidades por apostador. A preferência destacada do direito da renda mensal é um pouco mais forte entre os meninos (185.000 valor médio) que entre as meninas (115.833). Apesar de que os problemas de ocupação e renda se assemelham crescentemente entre homens e mulheres, os dados indicam uma atenção maior dos meninos na renda mensal garantida. Se lembrarmos de que o direito D2 significava uma renda mensal de 3000,00 reais temos 5 meninas e 4 meninos apostando nele, a média respectiva foi de 54.000 e 125.000 unidades respectivamente. No total de ambos direitos, 3.000 e 6.000 reais de renda, apostaram 17 meninas e 18 meninos. Embora a diferença não parecesse ser significativa, em termos de apostadores, ela sim o é em termos dos valores médios apostados. De modo geral, podemos concluir que o direito a renda é visto como mais importante por meninos do que por meninas. Este resultado apontaria para a permanência cultural do valor preferencial dos homens enquanto provedores, apesar das significativas mudanças no campo do emprego?

4) Em terceiro lugar em ordem em importância da aposta total foi o direito D5 (“receber roupas.....”). O total de unidades apostadas foi de 2.560.000, 12,3%. Aqui aparece uma diferença bastante significativa tanto em quantidade de apostadores 16 meninas e 10 meninos, quanto no valor médio de meninas e meninos, 116.250 e 65.000 unidades respectivamente. Este direito estético ou de estar na moda parece ser importante entre os escolares respondentes e mais ainda entre as meninas.

5) Seguindo a ordem de grandeza das apostas temos o D16 de assistir a todos os ídolos teve um montante de 1.570.000 unidades, 7,66% do total. A emoção de assistir ao espetáculo dos ídolos supera direitos anteriores ou de tipo mais material, como, por exemplo, D4, “comer o que se deseja”,



ou D8 “poder brincar a vontade”. Se observarmos que a idade esperada corresponde a pré-adolescentes, o dado em pauta se torna significativo. Ídolos e espetáculos parecem que já formam parte da realidade dos respondentes. “O comer o que se deseja”, com um total de apostas de 540.000 realdemos aparece com um valor baixo tanto em termos de aposta sobre o total quanto em termos de valores médios (47.142 para 7 meninas e 42.000 para 5 meninos). Se lembrarmos dos discursos sobre a pobreza, e considerarmos que os respondentes são alunos de escolas públicas situadas em área relativamente pobre, o “comer” tem pouco destaque no jogo. Este “paradoxo” merece ser melhor descrito na pesquisa.

6) Temos quatro direitos (D1, D6, D7 e D14) que são indicadores da relação com a escola. O D1 (“direito de não ir à escola”) teve um baixo investimento total, próximo dos 3% do total. A diferença é que este direito foi mais apostado pelos meninos, cinco, que pelas meninas, três, e que a média de aposta foi muito baixa entre as meninas, 30.000 realdemos e subiu para 104.000 entre os meninos. Podemos pensar que a resistência à escola, embora menos importante enquanto direito, é mais alta entre os meninos. O D6 “não ter deveres na escola” teve ainda um total de lances de menor valor. Contudo quatro meninos apostaram uma média de 100.000 realdemos para conquistar este direito e apenas duas meninas com uma média de 10.000 realdemos. O D7 “poder escolher o professor que gostasse” teve uma quantidade de lances maior, 9 meninas e 7 meninos e a média das apostas foi muito próxima entre eles, quase 69.000 para as meninas e 71.000 para os meninos. Levemente superior foi a aposta no D14 “ir ao colégio somente para conversar com amigos”. Sete meninas apostaram neste direito com uma média de quase 43.000 realdemos. Quatro meninos apostaram nele, entretanto, a média do valor apostado pulou para 200.000 realdemos. Temos uma inversão do tipo “mais meninas e menor valor médio das apostas versus menos meninos e maior valor médio”. Contudo, a representação de serem as meninas as “conversadoras” aparece arranhada. De qualquer forma, as apostas para se conquistar direitos escolares que podíamos supor agradavam as crianças foi bem menos significativa que apostas em direitos mais “sérios”.

JOGO DOS DIREITOS (multiplicar os valores por 1000)					
Total	610	420	1120	1150	3300
Média/meninas	30.0	10.0	68.88	42.85	
Total/meninas	3	2	9	7	
Média/meninos	104.0	100.0	71.42	200.0	
Total/meninos	5	4	7	4	

7) Incluímos um conjunto de direitos que relacionamos com a “vida fácil”, vida de menores responsabilidades e com maiores contatos sociais. D8, “poder brincar e praticar esportes o dia todo”; D9 “jogos eletrônicos à vontade”; D10, “usar o celular à vontade”, D11 “não trabalhar”; D12 “não ter

que cuidar da casa nem de irmãos” e D13 “namorar a vontade”. Os direitos da vida fácil surgiram de conversas informais com as crianças e formam parte de suas manifestações espontâneas nos recreios e na sala de aula. Supostamente, então, manifestam desenhos de uma vida fácil e agradável marcada por jogo, conversas e namoros e sem trabalho e responsabilidades. Fomos também influenciados pelo lugar comum que salienta a dominância do hedonismo e consumismo em nossas orientações de conduta.

A vida fácil e alegre não exhibe grandes apostas em cada um dos direitos. A recusa ao trabalho, D11, e às tarefas do lar, D12, exhibe apostas totais muito baixas, 360.000 e 150.000 realdemos, sendo 5 e 2 apostadores respectivamente. Pareceria que trabalho e responsabilidade não afetam o cotidiano das crianças ao ponto de fazerem altas apostas para sua eliminação. D8, o direito “a brincar e praticar esportes”, também aparece com baixos valores, quase a metade das apostas para D9 “jogos eletrônicos” e D10, “usar o celular a vontade”.

Se considerarmos estes últimos dois direitos como vínculos com a modernização tecnológica devemos reconhecer que obtêm uma expressão maior que o simples brincar e praticar esportes. O D13, namorar a vontade, cai para valores que significam a metade dos direitos de vínculo com a modernidade e estão bem próximos de D8.

Uma análise fatorial dos resultados de pesquisa poderá agrupar os direitos e seus lances em termos de fatores explicativos da variação total, coisa que até aqui temos feito de forma intuitiva.

#### JOGO DOS DIREITOS (multiplicar os valores por 1000)

Direito/Sexo	D8	D9	D10	D11	D12	D13	TOTAL
Méd/meninas	250.0	50.0	71.11	100.0	50.0	48.57	
Total/meninas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	
Méd/meninos	56.0	107.5	42.0	65.0	100.0	42.0	
Total/meninos	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	

## Conclusões

Os dados indicam que estamos em um mundo de preferências cujo topo é ocupado por saúde e

renda, seguido pelos valores da estética pessoal e do divertimento. Agregam-se as preferências pelas tecnologias da modernidade, jogos eletrônicos e tecnologia celular. Estamos em um mundo de razões práticas moldado por necessidades.

Estranhamente a escola não aparece negativamente refletida nos direitos que minimizariam sua presença. Talvez falar mal da escola é como falar mal da sogra ou dos políticos. Poderia se tratar apenas de negativas quando encarnam categorias gerais estereotipadas (escola, sogra e político) que contam com pouca adesão e serem relativizadas quando se trata de “minha escola”, de “minha sogra” e do “político no qual votei”, se isto fosse fácil de lembrar.. Os estereótipos formam parte dos preconceitos, contudo, não fica claro quanto afetam a vida cotidiana e, de fato, quando se aponta a ação do preconceito é um caso particular que não se coloca no contexto geral dos casos que o infirmam, ou seja não são comparados com atos que destacam sua inexistência.

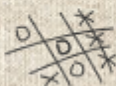
Fugir das responsabilidades do trabalho e da vida familiar não são preferências com alta presença no jogo dos direitos. Embora possam englobar atividades cansativas, rotineiras e chatas, a tendência a fugir delas mediante a compra de direitos liberadores é baixa. As crianças parecem aceitar as obrigações que o mundo lhes impõe, embora não gostem delas. O dever ainda parece, contra toda suposição hedonista, ocupar um lugar firme.

## Anexo 1

### Jogo a compra dos direitos

O Governo da República de Utildemo resolveu criar um jogo para distribuir direitos. Entregou a cada cidadão com mais de 10 anos de idade a quantia de 500.000 *realdemos*, seu valor é igual ao do real. Cada cidadão podia comprar os direitos enunciados na lista abaixo pela quantidade que estivesse disposto a pagar. Tanto podia jogar todo seu dinheiro em um direito quanto distribuir o valor por diferentes direitos, sendo o mínimo que podia ofertar era 10.000. O Governo tinha uma quantidade de direitos para serem entregues. Os cidadãos não sabiam o montante. Assim, cada um criou sua estratégia de lances para ganhar os direitos que mais desejavam. Tente a sua que depois receberá os resultados dos lances para cada grupo participante.

Lance	Direito
	Não ir a escola.
Receber uma pensão mensal de 3000,00	<i>realdemos</i> .
Receber uma pensão mensal de 6000,00	<i>realdemos</i> .
	Comer o que deseja em cada momento.



Receber as roupas que gosta quando as solicitasse.

Não ter deveres na escola.

Poder escolher os professores que gostasse.

Poder brincar e praticar esporte o dia todo.

Jogos eletrônicos a vontade.

Escolher os professores.

Uso de celular a vontade.

Não trabalhar.

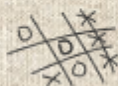
Não ter que cuidar da casa nem de irmãos menores.

Namorar a vontade.

#### Códigos

#### DIREITOS

D1	Não ir a escola
D2	Receber pensão mensal de 3000,00
D3	Receber pensão mensal de 6000,00
D4	Comer o que desejava em cada momento
D5	Receber as roupas que gosta quando as solicitasse
D6	Não ter deveres na escola
D7	Poder escolher o professor que gostasse
D8	Poder brincar e praticar esporte o dia todo
D9	Jogos eletrônicos à vontade
D10	Uso de celular à vontade
D11	Não trabalhar
D12	Não ter de cuidar da casa nem de irmãos menores
D13	Namorar a vontade
D14	Ir ao colégio somente para conversar com amigos



## D16 Assistir todos os ídolos ao vivo

[1] A maior disposição das mulheres em tomar conta de sua saúde e da saúde dos membros da família pode ser atribuída ao peso da tradição reforçado pela propaganda. Teríamos assim uma explicação social e cultural estrito senso. Contudo, não pode ser eliminada a hipótese que a ampla distribuição dessa conduta possa estar relacionada com sentimentos de fragilidade e a necessidade de cuidados derivados da maior “complexidade” biológica das mulheres.



## Anexo 2

### Quadro com os valores apostados

JOGO DOS DIREITOS (multiplicar os valores por 1000)																	
Série/ Sexo	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	TOTAL
8ª/F															500		500
8ª/F			50		50		50			50				50		250	500
8ª/F	50		50		50		50			50		50	50	50	50	50	500
8ª/F			10		20								60	10		200	300
8ª/F			20	50	100				50	50			100	100	30		500
8ª/F															500		500
8ª/F			50	50	200						100			100			500
8ª/F			100		50					100			50		200		500
8ª/F					100		100								300		500
8ª/F				100	300											100	500
8ª/F		50	60				190								200		500
8ª/M		100													250	150	500
8ª/M			500														500
8ª/M														500			500
8ª/M	100				50					50		50	50			200	500
8ª/M		50	100	50	50				50	50			50		100		500
8ª/M					100			10	30		10			200		100	450
8ª/M			300												200		500
8ª/M			500														500
8ª/M			100	50	100	50	50				100			50			500
8ª/M	90		60		50	100	100								100		500
9ª/F				20	90		40		50	70			60		100	50	480
9ª/F															500		500
9ª/F					200		100			200							500
9ª/F		50	100	50	50		50								150	50	500
9ª/F					300										100	100	500
9ª/F	20	10	300	30	50	10	20			10			10	20	20		500
9ª/F	20	10	300	30	50	10	20			10			10	20	20		500
9ª/F			100		100					100					100	100	500
9ª/F			250												250		500
9ª/F		150			200										150		500
9ª/F								250							250		500
9ª/M				10	100							100			100	100	410
9ª/M							10		300						100		410
9ª/M			250		100			100					50				500
9ª/M	200		100			200											500
9ª/M		50	100				150		200								500
9ª/M			80	50	50		40	100	20	10			30		70		450
9ª/M	30			50	40		100	20	60	50			30		10	20	410
9ª/M			10		10				100		100					100	320
9ª/M			100			50	50	50		50					200		500
9ª/M		200	100						100	100							500
9ª/M	100	100	300														500
Total	610	770	3990	540	2560	420	1120	530	960	900	360	150	550	1150	4550	1570	20730
Média meninas	30.0	54.0	115.83	47.14	116.25	10.0	68.88	250.0	50.0	71.11	100.0	50.0	48.57	42.85	201.17	112.50	

Total meninas	3	5	12	7	16	2	9	1	2	9	1	1	7	7	17	8	
Média meninos	104.0	125.0	185.0	42	65.0	100.0	71.42	56.0	107.5	42.0	65.0	100.0	42.0	200.0	125.55	111.66	
Total meninos	5	4	14	5	10	4	7	5	8	5	4	1	5	4	9	6	



## Dossier Archetti - La cocina de Oslo / The Oslo kitchen

**Cita:** Alabarces, Pablo. 2014. Dossier Archetti - La cocina de Oslo . En Ludicamente Año 3 N°5, Mayo 2014, Buenos Aires (ISSN 2250-723x) Primera versión recibida el 20 de Febrero 2014; Versión final aceptada el 20 de Abril de 2014

### Resumen

\*

### Summaries

\*

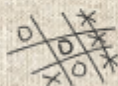
En la casa de Lali Archetti vivían dos antropólogos: él y Kristi Anne Stølen, su esposa y madre de sus dos hijos. Por eso, el departamento (un hermoso piso del siglo XIX, lleno de maderas y ventanas a la nieve y el escaso sol noruego) estaba repleto de objetos traídos de sus viajes. Tanto Lali como Kristi Anne habían dado varias vueltas al mundo trabajando como antropólogos: haciendo campo –así se habían conocido en las colonias friulianas del norte de Santa Fe– o desplegando su compromiso como maestros de jóvenes, enganchados en cantidad de proyectos de desarrollos de posgrado para antropólogos en el Tercer Mundo. Conocían América Latina del derecho y del revés; pero también tenían África entre sus destinos.

(Creo que fue en Burkina Fasso donde Archetti, que insistía en viajar con su pasaporte argentino y nunca aceptó el pasaporte noruego, se enfrentó a la clásica prueba del argentino por el mundo: ante las cavilaciones del oficial migratorio, debió pronunciar la palabra mágica, “Maradona”, para que le permitieran el ingreso al país).

Entre los objetos sobresalían las ensaladeras. Todas eran cerámicas centroamericanas: guatemaltecas, mexicanas, más mayas o menos aztecas. Lali cocinaba todas las noches: ponía un atril con sus recetas, servía una copa de vino y comenzaba a conversar mientras cocinaba y contaba anécdotas. El menú usual era una pasta o un pescado y una ensalada, en ese orden: Archetti afirmaba que ese era el orden correcto, y jamás osé contradecirlo. La ensalada, claro, venía en la cerámica correspondiente, más maya o menos azteca.

(La conversación de Lali era insuperable. Podía saltar de las andanzas del Real Madrid de los galácticos al tango de Piazzolla y a los modos correctos de cocinar un risotto, con escalas en la literatura de Borges y la salsa cubana. Nada de lo humano le era ajeno: lo culto o lo popular, la poesía y la danza, el deporte y la música. Por eso podía afirmar que las diferencias entre los mundos cultos y los populares no eran tan marcadas como la teoría se empeñaba en afirmar: porque él transitaba todos los mundos con fluidez, atención, respeto y talento).

Amaba conversar en español. Como es sabido, había dejado su Santiago del Estero natal para estudiar su escuela media en Córdoba, y luego ido a Buenos Aires a estudiar sociología, y más tarde a París a doctorarse, y finalmente, enamorado de Kristi Anne, afincado en la insólita Oslo –no eran tiempos para gente inteligente y comprometida en la Argentina. Pero la Argentina y Santiago no se



esfumaban jamás: había conocido a Kristi Anne en Santa Fe, donde su trabajo con los chacareros inmigrantes lo habían vuelto un nombre clave en la sociología rural latinoamericana de comienzos de los años setenta. Y entre sus derroteros, había inventado el fútbol, el tango y el polo como lugares donde inventar una patria; e iba a culminar su trabajo, casi treinta años después, afirmando que la Argentina era malbec o que la patria se hacía cada día en el triángulo cárnico: milanesa, puchero, asado. Por todo eso, siguió hablando santiagueño hasta su muerte: arrastraba un poco las erres, aunque las eses se le habían suavizado. Y le había contagiado el español a Kristi Anne, que lo mezclaba con lunfardo, noruego y puteadas.

(Conversaba también por mail: nunca había que esperar dos líneas, sino anécdotas, reflexiones, orientaciones, cariño. Leía todo y a todos. En un homenaje de los varios que se sucedieron luego de su muerte intolerable en 2005, todos y todas los/las presentes podían contar cómo Archetti los había escuchado, leído, aconsejado, orientado: a más de uno, alojado y alimentado, seguramente con las mismas ensaladeras, más mayas o menos aztecas).

En 1994 publicó un artículo en la renombrada revista *Punto de vista*, un artículo que presentaba sus preocupaciones de entonces: la relación entre el gran relato nacionalista de Borges o Lugones o Rojas, y la pequeña narrativa popular del criollismo futbolístico que Borocotó y Chantecler inventaban contemporáneamente en *El Gráfico*. Cuatro años más tarde fue mi turno de publicar un trabajo sobre fútbol y cultura popular en *Punto de vista*: Lali lo celebró por mail al grito de “le estamos ganando a la academia argentina”. Me queda la duda de si dijo “ganando” o “penetrando”.

(Porque Archetti se preocupó por impulsar toda una generación de sociólogos/as y especialmente antropólogos/as, los que hoy tienen entre 35 y 50 años: yo soy un poquito más grande, pero disfruté de ese impulso, en el que él valoraba y guiaba cada paso que supusiera, a la vez, la consolidación de los campos que había inventado. Aunque añoraba la Argentina, no podía tolerar ni las insularidades ni las estrecheces ni los dogmatismos disciplinares criollos: era un navegador, era el descentramiento en acto. Y el tipo más generoso que he conocido en mi vida, por mucho, por lejos. Conocí su cocina noruega mientras me refugiaba y alimentaba en las semanas previas a la defensa de mi tesis de doctorado en Inglaterra, en medio de la crisis argentina de 2001-2002; me hizo invitar por la Universidad para dar una charla, se las hizo pagármela y en efectivo, “para evitar el corralito”; me dio refugio, casa, comida y charla; me dio una notebook para que trabajara tranquilo en la defensa. Unos días más tarde, después de la *viva voce* (el nombre maravilloso de las defensas de tesis británicas), fue la primera persona a la que le escribí para contarle el resultado y agradecerle: “no hubiera hecho esto sin tu ayuda, Lali”. La respuesta fue sencilla: “tengo que hacer por los demás lo que Alain Touraine hizo por mí en París a comienzos de los setenta”. Y en eso justificaba hacer lo que nadie hacía, hizo ni hará en nuestras academias.

Esto ya lo he contado en otro lado, pero quiero repetirlo: amaba profundamente lo suyo –ese trabajo que alimentaba con pasión, además de inteligencia y crítica– y a los suyos, esos *argies* desolados por las crisis y por sus egos desmesurados, esos provincianos devastados por la mediocridad y el feudalismo, a los que no olvidaba –ni dejaba de amar– ni siquiera a pocos kilómetros del polo norte: “No parezco santiagueño –decía, quejándose del cansancio que le provocaba el exceso de trabajo– y lamento haberme olvidado de la profunda ideología de mi provincia, que se basa en una suerte de sanos principios: 1. dormir mucho y, sobre todo, largas siestas. 2. pensar que los sueños y las

fantasías son la realidad. 3. estar siempre preparando una obra maestra que asombrará a la humanidad (pero que dada su envergadura no verá la luz). 4. nunca negarse a una guitarreada.”

Pero hoy quiero quedarme con este dato: Lali Archetti era, además, un magnífico cocinero.



## Dossier Archetti - 10 de handicap / Hándicap:10

**Cita:** Garriga Zucal, José. 2014. Dossier Archetti - 10 de handicap. En Ludicamente Año 3 N°5, Mayo 2014, Buenos Aires (ISSN 2250-723x) Primera versión recibida el 20 de Febrero 2014; Versión final aceptada el 20 de Abril de 2014

### Resumen

\*

### Summaries

\*

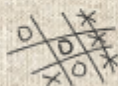
Eduardo Archetti es para los investigadores argentinos en el campo del deporte una referencia ineludible, imposible de gambetear. Aquellos que toman algún deporte y quieren analizarlo con las herramientas de las ciencias sociales tienen que empezar por él, no puede ser de otra manera. Y no puede ser de otra manera porque Archetti fue el primero y el más habilidoso de todos los jugadores que pisaron este campo.

Cuando el deporte era para las ciencias sociales un objeto ilegítimo, periférico abordado sólo y de mala manera por periodistas, un santiagueño que vivía en Oslo empezó desde las adyacencias a construir un campo. A delimitar un objeto de estudio, a presentar como posible y serias investigaciones entre actores y espacios desprestigiados. El plural es aquí un dato más que relevante. Archetti sentó las bases para hacer de los deportes un objeto de estudio de las ciencias sociales. Indagó y validó investigaciones en el fútbol, en el polo, en el boxeo, en el automovilismo. Y hasta inició los estudios sobre la danza. Quebró, así, una historia argentina de prejuicios e indiferencias y se convirtió en un fundador. Unos años antes había Da Matta iniciado un camino similar en Brasil y, las noticias del "primer mundo" traían rumores de cambio en la misma dirección.

La clave argumentativa que le permitió este ejercicio de legitimación estaba en la concepción de "arena pública" (1985) que le sirvió para mostrar cómo se podía en los deportes investigar ciertos elementos que la sociedad y la cultura ponen en escena. En clave geertziana mostraba al deporte como un "juego profundo", una riña de gallos balinesa que permitía estudiar las formas en que los actores perciben, actúan y manipulan el mundo en el que están insertos.

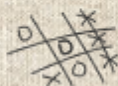
La elección de Archetti de vincular la nación al fútbol, y secundariamente a la masculinidad, tema que ahora llamamos género, fue una estrategia ganadora en la legitimación de este campo de estudios. *Nación* era un tópico suficientemente serio como para exorcizar los miedos de la academia local. Pero no era la popularidad del fútbol lo que validaba la mirada, era la estrategia analítica que presentaba, sin vueltas la posibilidad de estudiar la nación en espacios periféricos. Así, tanto el box como el automovilismo, o cualquier deporte, se construía en un espacio privilegiado para indagar otros fenómenos sociales. Él investigaría la masculinidad y la *nación* pero su argumento habilitaría líneas múltiples de interpretación.

Este ejercicio, fina operación de legitimidad, le permitiría también exorcizar sus propios temores, ya que habilitaban el paso de temas de investigación políticamente correctos, como las ligas agrarias, a otros temas que de buenas a primeras parecen sumamente irrelevantes pero ocultan un enorme potencial analítico.



Además de definir un campo las obras de Archetti son riquísimas teórica y analíticamente. En sus múltiples trabajos “habilitó” conceptos: Identidad, nación, masculinidad, violencia, ritual, etc. Jugó con los conceptos. Pero, además, Archetti era un excelente antropólogo y tenía la agudeza para descubrir conceptos nativos. Como ejemplo vale recordar que fue él quien descubrió la idea de aguante, eje central de los trabajos de muchos de los que reconocemos su legado. Por último y no por ello menos importante, también creo conceptos, muchos: el de “hinchas militantes” para pensar el vínculo afectivo de algunos espectadores en el fútbol, el de “triángulo cárnico” para pensar la socialización carnívora de los argentinos, entre muchos otros. Entre ellos el de “zonas libres” uno de los más interesantes desde mí punto de vista. En él afirmaba que la identidad nacional podía rastrearse e indagarse en las zonas limítrofes y periféricas, en los espacios menos privilegiados y legítimos de los discursos; en “las zonas libres” de una cultura, las que, por estar más lejos de las restricciones, daban lugar a la creatividad. Es decir espacios, afuera de las instituciones públicas, para la mezcla, la aparición de híbridos, la sexualidad y la exaltación de desempeños físicos. En las sociedades modernas, el deporte, los juegos y el baile son sitios privilegiados para la expresión y el análisis de la libertad y la creatividad cultural, que pueden hasta ser conceptualizados como amenaza a las ideologías oficiales.

Los que trabajamos el deporte nos encontramos, entonces, ante una cita ineludible. Archetti nutrió al campo de una lógica de oficio, de referencias obligadas por lo vigente e innovadoras. Nos legó herramientas analíticas, formas de observar. Dejó un 10 de hándicap difícil de igualar – para mí imposible pero no quiero herir el ego de los colegas- para los que recorremos este campo.



## Dossier Archetti - Eduardo Archetti, antropólogo itinerante / Eduardo Archetti: an intinerant anthropologist

**Cita:** Zurita, Carlos Virgilio. 2014. Dossier Archetti - Eduardo Archetti, antropólogo itinerante . En Ludicamente Año 3 N°5, Mayo 2014, Buenos Aires (ISSN 2250-723x) Primera versión recibida el 20 de Febrero 2014; Versión final aceptada el 20 de Abril de 2014

### Resumen

\*

### Summaries

\*

Mi padre vislumbró un destino manifiesto para mí.

Él era médico, masón, librepensador,

y con firmes convicciones

sobre la educación de su hijo varón.

Quería que templara cuerpo y espíritu

lejos de mi ciudad natal.

Por eso me envió a Córdoba, al Liceo Militar,

donde estuve cinco años.

Cuando regresé a Santiago tenía dieciocho,

escribía versos, y con unos amigos

me vinculé a un grupo indigenista.

Luego fui a Buenos Aires, y en la Universidad

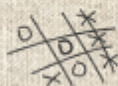
se me reveló un mundo al que quise pertenecer.

Mi carrera académica me llevó

a París donde mi doctorado fue auspiciado

por los mejores profesores. Allí conocí

a la bella Kristi Anne, colega, compañera



de vida y madre de nuestros dos hijos.

Con ella fui a su patria, Noruega,

donde he vivido treinta inviernos.

He sido docente en universidades de todo el mundo.

Pero en el fondo nunca salí

del país de mi infancia. Para bien

y para mal, lo reconozco.

Mis escrituras siempre se refieren

a la distante y cercana Argentina:

quise dejar testimonio

de las vidas de campesinos y chacareros,

de los rituales de la cocina y la comensalidad,

las diversas patrias del deporte,

las ceremonias del tango,

la construcción de la masculinidad,

el destilado de malbec como afirmación cultural,

acerca de las certidumbres

y perplejidades de la identidad nacional.

Sobre estas cuestiones versan mis libros y artículos académicos.

Quise que tuvieran cierta respiración humana,

pero no sé cuáles habrán sido los resultados.

Porque siempre tuve la sensación de que tan sólo la poesía

era un recurso de conocimiento inagotable

y la única forma expresiva

que no podía ser desgastada por el tiempo.

Al cabo de mis años,

ahora yazgo en un cementerio noruego.

Aunque sea la tierra de mis hijos

es curioso destino para un santiagueño.

Supe que Kristi Anne

envolvió mi ataúd

en una manta tejida en Salavina.

Fue la última caricia que recibí de ella.

Mi vida fue plena, maravillosa y abierta.

“Ay, Salavina,

quisiera verte otra vez...”

*C. V. Zurita*



## Reseña del libro: "Violencia en el Fútbol. Investigaciones sociales y fracasos políticos" (Comp. José Garriga Zucal) / "Violence in soccer. Social research and political failure" (José Garriga Zucal editor) Ediciones Godot. ISBN 978-987-1489-67-1

**Cita:** Levoratti, Alejo. 2014. Reseña del libro: "Violencia en el Fútbol. Investigaciones sociales y fracasos políticos" Compilado por José Garriga Zucal. Ediciones Godot. ISBN 978-987-1489-67-1 . En Ludicamente Año 3 N°5, Mayo 2014, Buenos Aires (ISSN 2250-723x) Primera versión recibida el 20 de Febrero 2014; Versión final aceptada el 20 de Abril de 2014

### Resumen

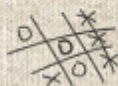
*Resumen: El presente texto reseña el libro Violencia en el Fútbol. Investigaciones sociales y fracasos políticos. Compilado por José Garriga Zucal. Este trabajo combina artículos de autores formados en diferentes disciplinas de las ciencias sociales tanto de país como del extranjero, que analizan articuladamente la problemática de la violencia en el fútbol y las diferentes medidas implementadas por los Estados para atender a esta problemática social. En este texto recorreremos los nudos centrales y sus posibilidades para pesar nuevas investigaciones o propuestas para la intervención de políticas públicas. Palabras Clave: Violencia en el Fútbol, Investigación, Políticas Públicas.*

### Summaries

*This paper reviews the book "Violence in Football. Social research and policy failures", Edited by José Garriga Zucal. This text combines articles by authors from different disciplines in the social sciences both home and abroad, who articulately discussed the problem of football violence and the various measures taken by States to address this social problem. This text will cross the central knots and possibilities for further research despite or proposals for public policy intervention. Keywords: Soccer Violence, Research, Public Policy.*

En los últimos 20 años en la Argentina han proliferado las investigaciones realizadas desde distintas disciplinas de las ciencias sociales sobre la problemática de la "Violencia en el fútbol". Antropólogos, comunicadores, sociólogos han indagado con diferentes miradas este fenómeno social, concentrándose principalmente en el colectivo etiquetado por la prensa y el decir popular como "barras bravas". Estas investigaciones han analizado en torno a este tópico distintas problemáticas entre las que se destacan: la construcción de identidades en torno a la cultura del aguante, la problemática de las masculinidades, del cuerpo, las moralidades, las redes sociales, la política, los sentidos de la violencia, el rol de los medios, entre otras cuestiones. En este contexto se inscribe el libro singularizándose en este terreno al hacer un aporte extra por la vinculación de las producciones y de la labor académica con la discusión y proposición de líneas de acción y modalidades de gestión de las políticas públicas para disminuir los hechos de violencia en el fútbol. En este sentido, esta compilación realizada por Garriga Zucal es la primera que se concentra y dedica a poner en diálogo las producciones realizadas en las ciencias sociales con el análisis y la proposición de nuevos enfoques y líneas acción para las políticas de seguridad en los espectáculos deportivos [\[1\]](#).

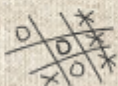
Este libro se encuentra organizado en tres secciones, con un total de catorce trabajos de especialistas del país y del extranjero con diferentes trayectos formativos de distintas disciplinas de las ciencias sociales. Estos momentos se articulan permanentemente para comprender las múltiples aristas y actores sociales vinculados con esta problemática. A lo largo del libro, transitamos por estudios que



permiten profundizar la mirada sobre las prácticas y significados en torno a la violencia de los integrantes de las denominadas “barras bravas” en la Argentina; las formas de organización de las hinchadas, los usos de la violencia, las medidas tomadas y modalidades de abordarlo por diferentes estados de América latina y Europa; presentando en su tercer apartado un análisis sobre las políticas implementadas en torno a la seguridad en los espectáculos deportivos en el ámbito local. Estas tres cuestiones trabajadas a lo largo de los capítulos y secciones permiten al público en general, académico, políticos y funcionarios tener a su disposición en este libro un excelente compendio que le permitirá superar las miradas reduccionistas mediáticas sobre la violencia en el fútbol, para crear nuevos caminos para las políticas de “seguridad” en el deporte.

Ingresando a la primera sección del libro titulada “Violencias locales: abordajes, miradas y diagnósticos” nos sumergimos en la problemática de la violencia y los hinchas de los clubes, particularmente aquellos denominados como “barras bravas” en la Argentina. Los distintos capítulos abordan diferentes casos ligados a clubes de primera y segunda división, teniendo como aporte extra y sustancial la combinación de casos del gran de Buenos Aires y del interior del país. Los autores suspenden las visiones reduccionistas de este fenómeno, en donde se liga a los “barras brava” y sus prácticas con la barbarie y la sin razón. Esto lo realizan a partir de posicionarse frente a las acciones violentas concibiéndolas como prácticas con diferentes sentidos sociales, encuadradas dentro de la cultura del aguante, resultante de condiciones estructurales. Esta premisa posibilita el análisis de las distintas moralidades en torno al uso de las armas de fuego en los “combates” entre los diferentes grupos que lideraron la “barra brava” del mismo club de fútbol e indagar en los procesos de construcción de identidades, por un lado a partir de la configuración de una narrativa que dé sentido a sus familiares y allegados la muerte de un hincha, por el otro en torno a las construcciones de género y corporalidades masculinas en las prácticas y cánticos en el estadio. Es decir que estas investigaciones dan cuenta que detrás de estas prácticas, los actores sociales ponen en juego sus identidades, moralidades y masculinidades encuadrado esto dentro de la cultura del aguante, que la prensa en muchos casos se encarga de reproducir en lugar de analizar.

La segunda sección titulada “Otras tramas, otros problemas y algunas soluciones” nos acerca a la problemática de la violencia en el fútbol y las medidas implementadas en México, Brasil, Colombia, Inglaterra, Bélgica y Francia. Este ejercicio de descentralización del caso local permite poner bajo la lupa las singularidades del suceso argentino para la planificación de políticas públicas que respondan a las particularidades de esta cuestión, ampliamente analizadas en la primera sección. El ejercicio comparativo le permiten a Segura Trejo y Murzi afirmar que “...en Argentina, una de las aristas principales del fenómeno de la violencia tiene que ver con la red de relaciones y complicidades existente entre el poder político, los clubes y las barras bravas” (2013: 291) por ello plantean más adelante que la “Argentina tiene el desafío de encontrar sus propias alternativas y esquemas” (2013: 292)<sup>[2]</sup>. Por ello, las construcciones estigmatizantes efectuadas mediáticamente en torno a la “porra plus” en México se comprende en la medida que la mayoría de los clubes son empresas y estos grupos no responden a los intereses corporativos. La experiencia en Bogotá del programa “Goles en Paz” que consistió en un proceso consensual entre hinchas e instituciones, para la conformación de los puestos de mando unificados, entendiéndose éstos como las reuniones previas a los partidos, donde se cuenta con los representantes de las “barras”, instancias oficiales y deportivas. Asimismo, el análisis de los casos europeos nos permite ver la existencia de distintas soluciones a partir de diagnósticos críticos del fenómeno y definiciones por parte del Estado sobre la modalidad de considerar al fenómeno futbolístico y a los aficionados. Esto llevó en el caso inglés a apreciar a los espectadores como parte del fenómeno, además de las medidas conocidas de exclusión a partir de



los altos costos de las entradas, se produjo el remplazo de los agentes policiales, por los llamados “stewards”, civiles capacitados para organizar grandes grupos y mediar en caso de ser necesario, sin el perfil represivo que caracteriza a los agentes. En cambio Bélgica, decidió tomar otro camino al de la estigmatización de los grupos radicales y propició medidas para su inclusión. En ese terreno aparecen los “fan coaching” que consiste en el acompañamiento social de estos grupos a partir de distintos especialistas de las ciencias sociales para la búsqueda de empleo, capacitación, creación de normas de conducta para dentro y fuera de los estadios, como afirman los autores “La manera de afrontar las tensiones pasó entonces por la creación de lazos estrechos entre aficionados y clubes más que en la ruptura de los mismos como ocurrió en Inglaterra” (2013: 279). El último caso europeo presentado es el de Francia que ha implementado medidas como la incorporación de los “stewards” pero no ha producido un programa sistemático de acompañamiento social. Volviendo a Latinoamérica la experiencia de Brasil incorpora una nueva arista para el análisis de las políticas públicas de seguridad en los espectáculos deportivos, como son las exigencias internacionales para la realización de mega eventos, donde la FIFA exige la suspensión de artículos del “estatuto del hincha” que buscan prevenir la violencia como la venta de bebidas alcohólicas en los estadios, privilegiando la dimensión mercantil del fenómeno futbolístico.

En la sección llamada “La gestión de la “Seguridad”: represión y prevención” se vuelve al caso argentino, analizando las medidas implementadas en los últimos treinta años en materia de políticas públicas. Lo primero que dejan en claro estos trabajos es el reduccionismo que se realiza desde las políticas de seguridad sobre la problemática de la violencia en el deporte, donde se focaliza en aquellos hinchas que tienen determinados comportamientos. Asimismo estas políticas no tienen en consideración los sentidos que para los actores tienen estas prácticas, al mismo tiempo se asimila a la violencia en el fútbol como un hecho de inseguridad, es decir se busca criminalizar determinadas acciones a partir de un parámetro de legalidad, donde todos los simpatizantes asistente al estadio son observados como medio de prevención. Se trabaja sobre la idea de que los hinchas de fútbol son en esencia sujetos peligrosos que deben ser conducidos, observados y controlados ya desde antes del ingreso al estadio, para recibir luego dentro de él un monitoreo constante. Las formas de prevenir las violencias en el fútbol continúan teniendo como horizonte la identificación y catalogación de los contraventores. Estas medidas no tienen en consideración las condiciones sociales de producción y la totalidad de los actores que forman parte de este fenómeno. Es decir, ellas son medidas, que se centran en la represión ante hechos que afectan la “seguridad”. Para superar tal situación resulta oportuno reformular el problema, hablando de “ambientes de violencia”, donde estos hechos tienen múltiples factores y actores entre los que se destacan: históricos, organizativo-institucionales, políticos, jugadores, simbólicos, paradigma de seguridad, estadios, mediáticos, hinchas comunes, que son parte de la problemática y que los abordajes desde la política no han atendido a ellos. Es decir la problemática de la seguridad no es solo de un grupo de hinchas que generan hechos de violencia, por el contrario es la convivencia de dichos factores. Es decir, este enfoque de trabajo invita a los actores encargados de la planificación y ejecución de políticas de seguridad, a asumir una nueva mirada ante este problema, donde buena parte de la estructura institucional estatal forma parte de la cuestión.

A lo largo de este volumen de cuatrocientas páginas encontramos diferentes maneras de mirar y de comprender a la violencia en el fútbol, estas tienen como preocupación y deseo el contribuir a la planificación y ejecución de políticas públicas que permitan revertir la situación actual de respuestas del Estado ante un hecho en particular, pero sin atender las múltiples aristas que este problema tiene. Al mismo tiempo que abre el debate sobre el lugar asignados a las investigaciones y a los científicos

sociales en las instancias de discusión y gestión de las políticas de seguridad.

Este libro invita a la construcción de diálogos e intercambios para la planificación e intervención de todos los actores en las diferentes instancias de la política pública, para superar la historia de fracasos compartidos que caracteriza esta problemática social, por un lado de las políticas de seguridad que en sus medidas espasmódicas no solucionan ni previenen los hechos de violencia y de la Academia que no ha logrado que los resultados de sus investigaciones graviten a la hora de sancionar nuevas medidas por parte del estado.

[1] Recomendamos al lector interesado sobre las propuestas realizadas desde las ciencias sociales argentinas para la planificación de políticas de seguridad deportiva ver el documento “Propuestas de acción e intervención para la construcción de una seguridad deportiva” del año 2012.

[2] El lector interesado en profundizar en la relación entre violencia y redes sociales, puede ver Garriza Zucal (2007) “Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol”.

