

Desigualdad social y espacio en la infancia Trayectorias espaciales observadas en el juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales

*Social inequality and space in the childhood
The spatial trajectories observed in children's play of
different social positions*

Patricia Castillo¹

Resumen

El presente artículo se realiza en el marco de la investigación doctoral de la autora. Amparándose en la geografía crítica (Garrido, 2009; Massey, 2005), se utiliza el modelo de la metodología clínica de investigación (Gaulejac, 1993) para indagar a través del juego infantil las trayectorias espaciales de los niños en diferentes posiciones sociales. El material de análisis consiste en el registro de la observación clínica de juego infantil. Los resultados de esta investigación muestran diferencias en las trayectorias espaciales de los niños de 3 a 5 años. Dichas diferencias se relacionan con los temores y expectativas de los otros significativos, con las preguntas de la realidad que viven, y con la relación directa o mediatizada con los medios de comunicación.

Palabras clave: *Espacio, infancia, investigación clínica, desigualdad, trayectorias espaciales.*

1 Lic. en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Psicoanálisis Universidad de Buenos Aires. Este artículo es parte de la tesis doctoral que la autora desarrolla bajo la dirección de Professeur Dr Méd. Nielle Puig-Verges en el Laboratoire d'études et de recherches sur les logiques contemporaines. Université Paris 8. E-mail: pcastilg@uc.cl

Abstract

This work is framed into the author's doctoral research. Drawing from Critical Geography (Garrido, 2009; Massey, 2005), it uses the method of Clinic Research Methodology (Gaulejac, 1993) to investigate through children's playing the spatial trajectories of children in different social positions. The analysis material consists of the clinical observation of infantile playing. The results show differences in the spatial trajectories in children between 3 and 5 years old, which relate to the fears and expectations of significant others, the social reality where they are, and the children's direct or mediated relationship with mass media.

Key words: *Space, children, clinical research, inequality, spatial trajectories.*

Definición del problema

En Chile, según la encuesta Casen del 2009, los índices de desigualdad han aumentado de manera importante. La brecha entre ricos y pobres, lejos de disminuirse, se acrecienta. En esa misma dirección apunta de manera casi simultánea el informe del PNUD (2010) sobre desigualdad, ubicando a nuestro país en el sexto lugar entre los países más desiguales del mundo. Frente a estos datos resulta evidente que las diferencias sociales hoy día son abrumadoras en múltiples planos de la vida de las personas y que, sin embargo, esas diferencias parecieran mudas en lo referido a la conflictividad social percibida. La naturalización del orden y de las condiciones desiguales e injustas de dicho orden son cuestiones que han llamado la atención de varios investigadores chilenos y extranjeros en el último tiempo. (Ardigo, 1987; Bollen & Jackman, 1985; Castillo, J., 2009, 2007; Cipriani, 1987; Stollte, 1983).

Este artículo se inscribe dentro de los estudios que buscan pronunciarse sobre un tema tan complejo como es el de la invisibilización de la desigualdad y está escrito bajo algunas ideas que funcionan como hipótesis/sospecha:

- Hay relación entre la espacialización de los sujetos y la naturalización del orden social.
- Hay diferencias entre las trayectorias espaciales de los sujetos en las distintas posiciones sociales.
- Es posible observar las modalidades de construcción de dichas trayectorias espaciales tempranamente en la infancia a través del juego.

En función de estas tres ideas este trabajo de investigación busca profundizar en el establecimiento de un diálogo interdisciplinario entre la psicología/psicoanálisis y la geografía, un diálogo ficcionado y ejemplificado desde las escenas singulares de la constitución subjetiva en la infancia.

Aspectos conceptuales

Definir el espacio de la infancia desde la psicología/psicoanálisis exige que nos interroguemos por el proceso de constitución de sujeto y

por cómo se presenta esto en la niñez. La pregunta es: ¿Estamos frente a un sujeto? Pues bien, habría que decir que estamos frente a un ser biológico, una existencia que está en el camino de constituirse en sujeto, de apropiarse de la historia, de la suya y de la de todos. Dicho de otro modo, para comprender el espacio de la infancia deberíamos decir que él mismo está constituyéndose a la par de su proceso de devenir sujeto, por lo tanto, este conflictivo espacio encontrará, de a poco, los elementos necesarios para poder constituirse en lugar y dará paso a la conformación de la identidad, en la identificación con un rasgo que finalmente será el lugar (Santos, 1996; Tuan, 1983).

La reflexión sobre el espacio de la infancia solo puede pensarse de acuerdo a una definición de espacio que adscriba a una matriz relacional-compleja y multidimensional-política. Eso quiere decir, una noción de espacio en donde se integren de manera compleja y superpuestas dimensiones de los objetos, de las palabras, de los encuentros y los conflictos. Al partir desde este punto es donde podemos apropiarnos de un concepto o categoría generalmente usado para disciplinas más bien distantes de la psicología que, sin embargo, encuentran a través de esta significación un terreno para actuar de manera conjunta y fructífera.

Para ello traemos a cita a la geografía, aunque no cualquier geografía, una geografía que ponga al centro de su hermenéutica la cuestión de la experiencia espacial, para poder definir que el espacio es ante todo una experiencia (Garrido, 2005; Santos, 1996; Tuan, 1983), una experiencia que remite a un modo de relación entre los actores, entre los sujetos y los objetos. Esta experiencia está relacionada con el cómo se constituyen bordes, límites, extremos tanto del individuo como de las sociedades. Si el espacio es una experiencia, y sobre todo una experiencia de la constitución subjetiva, entonces, ¿cuál es la experiencia en la que se constituye el espacio en la infancia? ¿Cómo se constituye y cuándo se destituye el espacio en la infancia?

Quizás, antes de eso, habría que preguntarse de qué se habla cuando se habla de un niño. En definitiva, ¿qué es un niño? En psicoanálisis, cuando nos preguntamos qué es un niño hemos aprendido a observar donde están o de dónde vienen los significantes que dan existencia a este

niño y sabemos que estos significantes son siempre producidos por otros. El niño, en el mejor de los casos, es hablado, caracterizado, espacializado por los otros, en lo óptimo, porque en el peor de los casos eso no ocurre y es entonces cuando más problemas encuentran la formación de esa estructura (casos de abandono, etc.).

Por tanto, si coincidimos en que un niño es esa construcción que aparece en la mirada de quienes lo rodean, lo más lógico será decir que el espacio de los niños lo vamos a encontrar a su alrededor: en las palabras y los cuerpos que construirán el borde en el universo del niño.

Sin embargo, ese espacio no viene dado, es más bien lo que pensaremos como el primer trabajo del bebé, el cual consiste en delinear un sitio con los significantes que lo representan y que irá descubriendo e interpretando a partir de la presencia del otro y de sus semejantes. Trabajo que Rodolfo sintetizara en estas palabras:

Ocupar un espacio físico viniendo al mundo primeramente, pero sobre todo ocupar un lugar en el deseo del Otro, sin el cual la vida, de entrada, pierde toda posibilidad de sentido; pero para que esto se cumpla es preciso que alguien done lugar. [...] Ahora bien, si el espacio es una característica esencial del deseo, el siguiente paso es señalar que la instrumentación concreta, el medio de dicha operación, es un dispositivo o una composición de significantes (1989, p.43).

La experiencia de espacio en la infancia refiere, entonces, a las primeras miradas que constituyen a los niños en tanto sujetos. Esas primeras miradas son de amor y reconocimiento, son invitaciones a compartir, a experimentar, a comprobar, a aprender y, sobre todo, son invitaciones a decir en nombre propio, cuestión que le va a permitir la apropiación del espacio y su transformación en lugar.

El espacio se complejiza, se apropia y se singulariza a partir de la ausencia del Otro y podemos dar cuenta de esto por la presencia del lenguaje. Es decir, cuando aún el niño ocupa el espacio de la madre y el espacio propio no está constituido, el lenguaje no existe o es muy precario, pues es el lenguaje el que permite relacionar la intencionalidad con el otro.

El concepto de trayectoria espacial ha sido estudiado históricamente, principalmente desde las ciencias llamadas “duras”, en tanto que apunta a un concepto que permitiría describir el movimiento de un objeto desde un punto a otro, en donde la reiteración de dicho desplazamiento puede devenir en leyes que permitan profundizar el conocimiento sobre la naturaleza del objeto, y a su vez, predecir posibles cambios y continuidades de dicho movimiento en el futuro. Por lo tanto, estudios sobre las trayectorias espaciales han habido desde la descripción del movimiento de los planetas, hasta el día de hoy en que la estadística se ha apropiado de este concepto para la generación de modelos predictivos de alto alcance.

Las ciencias sociales pueden tomar conceptos de la física y la estadística que son interesantes por sus propiedades hermenéuticas, sin embargo, es necesario darles una cierta singularidad que es la que le permitirá aprovechar dicho potencial desde un marco epistémico particular. En este caso, tomaremos la noción de trayectoria espacial desde la posibilidad que ofrece este concepto de rescatar la condición de movimiento, que está en la base de la constitución subjetiva que estamos explorando. El sujeto, en este caso el niño, está en movimiento y es en esa experiencia de desplazamiento donde se producen los encuentros con los otros sujetos y objetos que le permitirán espacializarse e identificarse en un lugar.

Entenderemos las trayectorias espaciales como un recorrido experiencial por el territorio en el que un sujeto habita y que da origen a una geografía personal cuyas coordenadas son observables en acciones y palabras, es decir, están presentes en el discurso existencial del ser humano. En ese sentido, será posible hacer emerger las trayectorias espaciales mediante la observación de la relación del sujeto con los objetos, con el Otro y con los semejantes. De esta manera, será posible poner en palabras algo de estas frases circunstanciales que constituyen las marcas que las trayectorias espaciales inscriben en el devenir subjetivo del sujeto.

En el caso de los niños pequeños, la relevancia de la observación de un determinado desplazamiento de la trayectoria espacial solo se logra si ubicamos en un lugar de privilegio el juego infantil, entendiendo este como una práctica social de la infancia. Sin embargo, definirlo como una práctica social no es suficiente, en cuanto al rol que tiene esta actividad

en la vida de los niños. Será necesario definir el juego como una práctica significativa, lo que implica reconocer que es el resultado de un proceso de producción.

Metodología

Para indagar los elementos distintivos de las trayectorias espaciales según cada clase social investigada a través del juego, se utilizó una metodología cualitativa cuya especificidad se encuentra en la adecuación del método clínico con énfasis en la observación clínica del juego. En este apartado se entregarán los elementos conceptuales básicos de la observación clínica aplicadas a esta investigación, seguido de la descripción de la muestra y los instrumentos aplicados, para llegar al final del apartado con el modelo de análisis aplicado.

Algunas definiciones conceptuales de la observación clínica del juego

La observación en la investigación científica no ha dejado de ser cuestionada y controvertida. El lugar de la mirada y la concepción que hay detrás de crear teoría a partir de la observación son aspectos con los que hay que ser rigurosos, pues de otra forma pueden ser cuestionados aspectos centrales de las conclusiones.

Para esto hay que enfatizar, desde un inicio, que la experiencia de introducción en el universo simbólico de una sociedad no es una experiencia que exista al interior de un individuo con anterioridad. Por el contrario, la experiencia de constituirse como sujeto de la cultura es algo que está en un espacio de relaciones que conforma la unidad fundamental de observación. Esta unidad está configurada por el espacio entre los sujetos y los objetos.

También es importante señalar que la observación, en este caso, no trata de mirar algo que sea del orden de la “realidad”, sino que va a dar por producto una construcción de la realidad psíquica que se expresa en la interacción en donde ya está implicado el observador (Pedinielli & Fernández, 2007). Obviar esto aludiendo a un concepto ingenuo de objetividad es algo que escaparía a las nociones fundamentales de una

investigación científica. La metodología de la observación clínica define una posición para el observador que está en coherencia con las coordenadas éticas y técnicas definidas para el método clínico, es decir, una posición de abstinencia y neutralidad técnica que privilegia la atención flotante en el investigador.

En el caso específico de esta investigación, referida al juego como práctica significativa y como síntesis del proceso de constitución subjetiva en la primera infancia, lo que se observa ha de ser bien específico:

- Las sensaciones y experiencias corporales de los niños, es decir, sus movimientos en la escena del juego y de relación con los objetos.
- Las características de la relación entre el niño y las figuras protectoras.
- El desarrollo de capacidades y la relación de este aprendizaje con los elementos del entorno (personas y objetos).
- La reacción del entorno ante las demandas del niño durante el juego.
- Las características de la relación entre el niño y los pares (hermanos, primos u otros niños); como también las variaciones en intensidad, tono y contenido de esta relación en la escena del juego, observando la función de los objetos en la expresión de dichas variaciones durante la observación.
- Significados atribuidos a los objetos y de dónde provienen dichos significados.
- Contenidos de los juegos, descripción verbal y postural.

Evidentemente, estos tópicos orientadores implican rescatar la interacción verbal y no verbal, las asociaciones que libremente vayan realizando los niños y la contra-transferencia del observador.

Muestra

Para dar cuenta de la compleja realidad social en la que se inserta esta investigación, la metodología anteriormente descrita se aplicó en cuatro posiciones sociales distintas, definidas de la siguiente forma:

- Clase Alta: Familias de clase alta cuyo ingreso per cápita es superior a \$270.415 que tuvieran hijos entre 3 y 5 años, cuya pertenencia

en esa posición trascendiera una generación anterior.

- Clase Media Tradicional: Familias de clase media cuyo ingreso per cápita sea igual o inferior a \$270.415 y mayor a \$95.650 que tuvieran hijos entre 3 y 5 años, cuya pertenencia en esa posición trascendiera una generación anterior.
- Clase Media Emergente: Familias de clase media cuyo ingreso per cápita sea igual o inferior a \$270.415 y mayor a \$95.650 que tuvieran hijos entre 3 y 5 años, cuya pertenencia en esa posición se deba fundamentalmente a razones de ascendencia social mediante estudios superiores o inserciones laborales en puestos de mayores ingresos que los de sus familias de origen en una generación.
- Clase Baja: Familias de clase baja cuyo ingreso per cápita sea igual o inferior a \$95.650 que tuvieran hijos entre 3 y 5 años, cuya pertenencia en esa posición trascendiera en una generación anterior.

La muestra es de carácter intencional, es decir, se buscaron establecimientos educacionales que atendieran familias que correspondiesen a los criterios ya mencionados; separadamente se buscaron niños entre 3 y 5 años que pertenecieran a familias catalogables en cualquiera de las posiciones definidas.

Fueron observados niños entre 3 y 5 años en cinco instancias de formación preescolar: 2 de clase baja, 1 de clase media emergente, 1 de clase media tradicional y 1 de clase alta. Todos establecimientos de carácter mixto. La observación se implementó durante dos meses, fluctuando el número de observaciones entre 6 y 10 por establecimiento, durante una hora a la semana.

También se observaron a diez niños por el espacio de un mes, una hora a la semana, en sus domicilios, de los cuales solo los correspondientes a la clase baja fueron observados tanto en el espacio preescolar como en sus respectivas casas:

- 4 de clase baja, dos de sexo masculino y dos de sexo femenino, todos de 4 años.
- 2 de clase media tradicional, una de sexo femenino y uno de sexo masculino, ambos de cuatro años.

- 2 de clase media emergente, ambos de sexo masculino, uno de cuatro años y el otro de cuatro años ocho meses.
- 2 de clase media alta, ambos de sexo masculino, uno de cuatro años y el otro de tres años ocho meses.

Se implementó consentimiento informado en las instituciones educacionales y a los padres que participaron del estudio.

Instrumentos

En cada segmento social se seleccionaron dos casos y a cada uno se aplicaron los siguientes instrumentos de la metodología clínica:

- Entrevista clínica a la madre. Guiada por pauta de entrevista semiestructurada.
- Observación clínica al niño durante un mes, en su casa. Guiada por pauta de observación y lista de chequeo. Indagaba espacio de juego, juegos realizados durante la observación, objetos presentes en la escena y objetos utilizados, relación con semejantes, relación con figura de autoridad, relación con el observador, conductas no lúdicas.

En cada segmento social se seleccionaron jardines infantiles en los cuales se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Entrevista clínica a la educadora. Guiada por pauta de entrevista semiestructurada.
- Observación clínica durante dos meses, una vez por semana, al interior del aula y en el patio. Guiada por pauta de observación que indagaba espacio de juego, juegos realizados durante la observación, objetos presentes en la escena y objetos utilizados, relación con semejantes, relación con figura de autoridad, relación con el observador, conductas no lúdicas, prácticas educativas desarrolladas durante la observación.

Modelo de Análisis

Los resultados obtenidos mediante esta metodología fueron analizados de acuerdo al método de análisis de discurso, lo cual significa entender el juego como un evento comunicativo cultural.

Para definir lo discursivo en este caso consideró lo que indica la llamada Escuela Francesa de Análisis del Discurso que toma como unidad de análisis, siguiendo a D. Maingueneau (1997), el dispositivo de enunciación que vincula dialécticamente (y no por un presupuesto causal) una serie de regularidades lingüísticas y textuales con determinados actores y prácticas sociales. La determinación de las propiedades relevantes de dichas prácticas para la formulación de los textos constituye la descripción de lo que esta escuela llama las condiciones sociohistóricas de producción. La relación entre las condiciones sociohistóricas y el conjunto de textos producido a partir de ellas serán el objeto del análisis del discurso.

A este corpus, construido a partir de la observación clínica del juego infantil, se aplica un análisis temático que busca obtener indicadores que puedan resumir los múltiples sentidos de los mensajes en un discurso (Poussin, 1992).

Así, el texto es dividido en unidades de registro que ingresan en categorías generales a las que se llama temas. Estos no son determinados por algún indicador lingüístico sino que se refieren a categorías creadas desde la psicología (distintas funciones de la norma, simbolización de la vida cotidiana, simbolización de contenidos de los medios de comunicación, organización y jerarquía en el juego).

Las unidades de registro son definidas según dos criterios:

- Autosuficiencia: la frase considera un sentido que se entiende sin necesidad de convocar otro elemento para entender.
- No son escindibles: otro recorte destruiría el sentido de la frase.

No siempre las frases se utilizan para un solo tema, a veces, estas se repiten en varios temas según pertinencia. A partir de este procedimiento se construyen hipótesis sobre las relaciones de significado, las diferentes posiciones sociales, tomando principalmente en consideración la presencia, ausencia y repetición de los temas.

Resultados

Para sintetizar los resultados de la observación de juego realizada en cada segmento social, se incorporó en el análisis la información recolectada

tanto en los jardines infantiles como en la observación individual que cada niño recibió en su casa. Por razones de espacio se analizaron solo los resultados del análisis de texto obtenido de la observación de juego. No se incluyó en detalle el análisis del material obtenido en las entrevistas, sin embargo, se menciona en algunos casos para enmarcar ciertas referencias a la subjetividad adulta involucrada.

La clase baja

Las trayectorias espaciales entendidas como síntesis del proceso de subjetivación histórica de un ser humano en un determinado momento y en un determinado lugar se hacen transparentes en los juegos de dramatización de los niños de cuatro años. En ellos nos muestran su vida cotidiana, permitiéndonos observar el papel de los semejantes y de los Otros en su desplazamiento, y cuáles son los espacios susceptibles de identificación que se les ofrecen para construir su lugar.

En el análisis del material mediante la observación clínica en la clase baja fue posible distinguir que la mayor parte del contenido manifiesto del juego de estos niños se concentra en la simbolización de la vida cotidiana. En ello es posible observar la dimensión laboral de su entorno, una actividad en la que parecen estar cotidianamente presentes y conscientes de su organización.

Ejemplo 1:

Tres niños juegan con unos autitos de juguetes, los llevan a la tierra y luego se dirigen juntos al baño. Les pregunto: “¿A qué juegan?”

X: “A ensuciar los autos, después los lavamos y se ven como nuevos”.

Ejemplo 2:

Tres niños en el banco de arena, toman un puño de arena y me dicen: “¿quiere un helado?”, “es de chocolate”. (Un niño comienza y los demás lo siguen, trayéndome reiteradas veces puñados de arena). Yo le pregunto qué harán con tantos helados, “los vamos a vender”, “a 100”, me responden.

Insiste en estos juegos una finalidad útil y única en la actividad desarrollada, el sentido otorgado a la acción se identifica con actividades cotidianas, simboliza actividades de carácter laboral que son las que se interpretan como las importantes.

También fue significativa la insistencia de contenidos relacionados con la mala conducta de los más pequeños, la visión de una maternidad agobiada de responsabilidades, en donde ellos, los niños, no son un aporte, sino una carga.

Ejemplo 3:

X (cuatro años) vende helado con una palita, saca arena de la tierra y la ofrece a gritos: “¡Helado! ¡Helado! A \$50 los helados, son de vainilla y frutilla”. Al ver esto, otro niño también se pone a vender. Vende bebidas y jugos. Las bebidas valen 120 y los jugos 7 pesos.

Le pregunto si ella siempre está aquí vendiendo: “No –me dice–, vendo helado hasta tres semanas. Después va a venir otra señora a vender helado”.

Luego empieza a sacudir objetos imaginariamente y dice: “Mi hija hace puras *embarrás*, desordena y yo trabajo, pero ella hace puras *embarrás*. Hoy es el cumpleaños de mi hija, quién quiere venir” –se dirige al resto de los niños–. Una niña hace el papel de su hija ahora, ella le hace una torta de arena, luego le canta el cumpleaños feliz, sopla la vela y le reparte la torta.

La hija dice: “No me gustó”.

X bota la torta de arena, la “hija” me mira y me dice que es porque tiene fruta y a ella no le gusta la fruta.

X le da comida de arena.

Las escenas felices dramatizadas en los juegos observados consisten sistemáticamente en la representación del cumpleaños. Pareciera como si no estuvieran presentes como referencia imaginaria, otras instancias de disfrute cuyo contenido tenga tal grado de importancia como para ser jugado.

Las trayectorias espaciales de estos niños describen un desplazamiento que es el resultado de la producción de las condiciones materiales

de la existencia de sus padres. La relación con los Otros de la cultura está siendo simbolizada desde y hacia una determinada posición social, posición social desde y en la cual el acceso al Otro, en la mayor parte de los casos, es mediado por un intercambio económico o una actividad laboral. Valorar el trabajo de los adultos permite encontrar un lugar para ser; desobedecer, no comer la comida, desordenar la casa, son a su vez formas de generar trabajo en los adultos y por ello actividades valoradas que alcanzan la importancia para ser jugadas. Madres que hacen todo, hijos que no comen, ni respetan y que, en resumen, dan tanto trabajo.

La clase media emergente

Se considera clase media emergente para efectos de este estudio a aquellas familias cuya generación precedente correspondían a un estrato social bajo y que producto de los estudios y posterior inserción laboral hoy viven una situación económica de mayor solvencia. Este tipo de familia se distingue en las entrevistas por tener un fuerte énfasis en la valoración de la educación y del aprendizaje cognitivo de los niños, que parece ser la herencia de una fórmula que consideran exitosa. Para efectos de las trayectorias espaciales podemos concluir que existen dos elementos primordiales: las experiencias sociales y de intercambio que provee la educación preescolar, en las cuales la cuestión cognitiva está altamente valorizada (a modo de ejemplo, si bien no les hablan en inglés, pues sólo en las clases altas los colegios son realmente bilingües, les enseñan inglés tempranamente). Esto influencia de manera importante el contenido manifiesto del juego, pues estos niños constantemente en las observaciones estaban referenciando su saber (“¡Mira!, sé escribir mi nombre, sé los colores en inglés”, etc.) y también el tener (“Tengo todos estos juguetes, ¡mira!”):

Ejemplo 4:

Los niños dibujan en el piso con tiza. Uno se levanta y dice:

X: “¡Adiós! Me voy a aventurar. Hasta que la muerte...”

(camina teatralmente).

Y: “Este es un camino con agua...”.

Z: “Hacia China”.

Y: “No, hacia Japón”.

Z: “No, hacia Francia, entonces vamos a comer caracol”.

Y: “¿Puedo hacer una cruz para decir dónde estamos?”.

Y dibuja tres cruces (representa los tres niños que juegan).

Z: “Yo no quiero ser ése” (muestra una de esas cruces, la borra).

Y: “Voy a seguir el mapa”.

Se aleja con una hoja arrugada con un dibujo. Le pido que me la muestre, es un dibujo cualquiera, él me muestra un lugar donde debiera haber un tesoro. Otro niño se acerca y me muestra su mapa-dibujo: “en la planta carnívora que está dibujada ahí es el tesoro”. Ahora las tres cruces que dibujó Y son sus tres tesoros. Los niños corren con sus mapas, los juntan y siguen un camino.

La televisión y los juguetes electrónicos parecen ser un elemento excesivamente presente en la vida de los niños de clase media emergente, una o varias consolas de juegos electrónicos, televisión LCD en sus habitaciones, muchísimos objetos lúdicos, sobre todo Lego. Sin embargo, la presencia de la televisión es visible en cómo tematizan la experiencia lúdica:

Ejemplo 5:

X se dirige a mí: “Esta es la consulta de animales” –hay un niño tirado, simula enfermedad–

X a Y: “Hagamos que tú eras un gatito”.

Y: “No, yo quiero ser un dragoncito”.

X: “Ya”.

Y: “¿Te comiste todos los tallarines?”

X: (Dice que sí con la cabeza).

Y: “Entonces ahora voy a calentarte unas papas con azúcar”.

(Llega otra niña).

Z: “Yo soy la mamá”.

X: “No, estamos jugando a los doctores”.

Y: “De dragoncitos”.

X: “¿Quieres ser una Barbie veterinaria?”

Z: “Ya”.

X: “Y vamos a salir en televisión” –se dirige al público–: “El

hermanito del dragoncito, ya, ¡por fin está en el hospital!”. Ahora se dirige al niño Y: “¿Te gustó lo que hice en mi trabajo en la televisión?”.

Z: “Vayamos a ver si se mejoró el dragoncito” (corren hacia afuera los tres niños).(Vuelven).

X: (Al público) “Lamentablemente no se mejoró”.

Z: “Vamos a ver cómo está ahora” (salen corriendo nuevamente).

Les pregunto: “¿Adónde van?”.

X: “Al hospital”.

(Vuelven).

Z: “Está empeorando”.

X: “Mi chaqueta tiene muchos botones para salvarlo” (se dirige a mí).

Z: “Y mi cintillo también”.

En las trayectorias espaciales de este segmento social se observa una constelación de elementos en donde está presente la visita recurrente a los ideales cognitivos en tanto promesa de futuro y representación de éxito en el presente. Esta propuesta de tránsito contempla a su vez innumerables objetos que son fruto de la conducta de consumo de los padres, que encuentra serias dificultades para establecer un límite en ello, tanto para los niños como para sí mismos. El objeto-televisor² y su presencia en la vida de los niños parece ser una consecuencia lógica de las prácticas de consumo de los adultos y de las maneras de compensar, lo que se interpreta como costo del éxito laboral: la ausencia.

El desplazamiento geográfico, en este sentido, es limitado y se encuentra en el camino con otros/semejantes recién en el escenario escolar. El juego entonces se concentra en la simbolización de contenidos de la televisión y de los saberes aprendidos en los espacios preescolares.

2 Si bien el objeto televisor durante la observación se encuentra omnipresente en la clase baja, esos niños no tematizan sus juegos en función de eso. Se observó, por el contrario, que la televisión en todos los casos de la clase baja inhibió juego y solo fue posible observar comportamiento lúdico en el espacio preescolar.

Clase Media Tradicional

La clase media tradicional, tanto en las entrevistas como en la observación, se muestra con una tendencia a la austeridad, un cierto discurso acerca de aprender y transmitir el valor “real” de las cosas. Eso impacta fuertemente en el tipo de educación que eligen, buscan un establecimiento que fortalezca sus valores o que favorezca el desarrollo de habilidades sociales, cuestión que consideran fundamental como herramienta para construir futuro.

En los juegos, los niños pertenecientes a esta posición social suelen estar marcados por un discurso sobre lo normativo y el cómo se establece lo normativo en la vida real más allá de ellos mismos. Su posición en el mundo no está en el juego, sino en los parámetros de maldad y bondad, en general:

Ejemplo 6:

X e Y son ladrones.

Z: “Robé 15.000 bancos y 8.000 millones de billetes”.

Da vueltas en un juego de madera que está en el patio. Esta estructura da la posibilidad de un adentro y un afuera, él se encuentra adentro de la estructura de palos. Salta afuera: “Yo soy un carabinero de todos los bancos”.

Vuelve adentro de la estructura de madera:

Z: “Mira, el ladrón me encerró, pero yo tengo la llave”.

Sale fuera de la estructura, corre unos metros y vuelve como si fuera arrastrado por una fuerza ajena:

Z: “Un policía invisible, me trajo a la cárcel” – y agrega en voz muy baja– “pero acuérdate que yo tengo la llave. ¡¡Huy!! ¡Me la robó! No importa, tengo millones de llaves. Hay millones de ladrones, por eso hay millones de cárceles”.

Ejemplo 7:

X (4 años) juega bajo la chimenea con otro niño, se mete en la caja de disfraces (es una caja de plástico donde cabe perfecto un niño de su edad). Hace como que está encerrado y le dice al otro niño:

X: “Estuvo robando y por eso está en una jaula”.

Y: “Tu jaula era tu cama y esta era la mía” (apunta a la otra caja un poco más pequeña).

X: “Pero siempre me dejabas aquí y nunca me dejabas salir”.

Y: “Te dejaba salir de día, ahora es de noche”.

X: “Los policías me querían matar”.

Y: “Los policías nunca matan, son buenos, los que matan son los ladrones”.

(La caja ahora es un autito, después es la tina en la que se da un baño. Prepara comida y le da al otro niño).

Los buenos y los malos aparecen con frecuencia en el juego infantil de la clase media tradicional (superhéroes, ladrones y policías, etc.). Es la pregunta por los preceptos morales abstractos: ¿qué es lo bueno y qué es lo malo? Esta pregunta es radicalmente distinta a la de la clase baja, pues en la respuesta el niño no se juega su posición en el mundo, en estos casos dicha posición está asegurada y la pregunta es sobre la bondad y maldad en el otro. Su trayectoria espacial está constituida a partir de ciertas certezas básicas respecto a su posición en el mundo, que le permiten construir preguntas sobre la cualidad del espacio del otro y las razones de dichas diferencias.

La trayectoria espacial de los niños de la clase media tradicional tiene un desplazamiento geográfico que abarca muchos elementos de la naturaleza, de la ciudad y de la formación moral. Su subjetividad es visitada por los ideales paternos constatados en las entrevistas entre los cuales está la formación de “buenas personas”, que en este caso consiste en personas con valores cristianos, con conciencia de la desigualdad, con mentalidad ecológica, con respeto por las personas y a los animales, etc.

La visión del éxito de los padres de estos niños se distancia bastante de los ideales cognitivos. Estos se dan por supuestos, se invierte tiempo y dinero en la formación de conciencia moral y de habilidades sociales; esos énfasis se pueden observar en el juego infantil. Así también se controla bastante el encuentro entre el niño, la televisión y el consumo, mediando de manera constante este recorrido, generando que, en algunos de los

casos observados, los niños no conocieran los grandes centros comerciales u otros espacios propios del consumo.

Los lugares para ser que ofrece la clase media tradicional a sus hijos y que ellos simbolizan a través del juego, son lugares donde están presentes las conductas heroicas, la preocupación por el otro y la naturaleza, la interpretación del conflicto y el control de la impulsividad mediante la razón. Ocupar una posición en el mundo es, en resumidas cuentas, ser un niño bueno y descifrar ese mandato es lo que insiste en sus juegos.

Clase alta

Los niños de la clase alta observados corresponden a familias numerosas, existen varios hermanos que nacen sin mucha distancia unos de otros, esto los obliga a estar siempre ubicados en un colectivo de niños, con el cual desarrollan juegos de diversa índole. La clase alta, al igual que la clase media tradicional, controla bastante la relación del niño con el mercado y la cultura, por lo tanto, en sus trayectorias espaciales la televisión, los juegos electrónicos y las otras influencias observadas en la clase baja y clase media emergente no están presentes de manera tan flagrante.

La educación de los valores cristianos aparece como fundamental y para ello se buscan espacios educacionales acordes con esta formación moral. Sin embargo, se distinguen de la clase media tradicional pues en su discurso sobre el ideal no está presente la conciencia ecológica, el respeto por las personas y los animales, sino más bien se concentra en el despliegue de la moral católica como discurso base para organizar la conducta y la conciencia.

En los juegos de los niños observados de la clase alta se encuentran presentes elementos de la naturaleza, de los cuentos de hadas, y por supuesto, del bien y el mal.

Ejemplo 8:

En su pieza con un montón de soldaditos y juguetes con forma humana chiquitos.

X: “Hagamos que yo soy el buzo y que mato a las personas”.

Yo: “¿Y por qué las mata el buzo?”.

X: “No te voy a decir”.

Pone los barquitos de papel distribuidos en la habitación y lanza un oso de peluche sobre la gente. Mientras lanza el oso, se interroga: “¿Esto dolerá? ¿Y si se lo hago a un niño? ¿O llorará?”.

Ejemplo 9:

X está jugando, me dice:

- “Soy un puente que se transforma en niño (mientras tiene su tronco apoyado en el sillón y sus pies en la mesa de centro) debajo pasa agua y por arriba pasa agua. Hasta aquí llega el agua” (marca un límite con su mano, yo quedo dentro del agua, según ese límite).

Yo: “O sea, yo estoy en el agua”.

X: “Sí, ¿y tú sabes nadar?”.

Sin esperar mi respuesta, él se lanza al agua.

Yo: “Yo me voy a subir aquí, porque esto es un bote” (un banco del living).

X también se sube, me dice:

- “Cuidado con la serpiente marina, te puede morder un pie”.

Yo: “¿Y cómo sabes?”.

X: “Porque le tiran veneno, como a la manzana de Blancanieves. Mira, pasó un príncipe en un caballo... uy, tengo muchos disfraces, ven” (me toma de la mano, se disfraza de pirata).

Va donde su mamá a mostrarle su disfraz y sus animales. Le pregunta:

X: “¿Dónde hay un loro? –me mira– porque siempre los piratas tienen loro”. “Éste puede ser” (toma un avión para cumplir la función de loro).

Se pone la mano en la frente y dice:

- “Tierra a la vista –me mira– necesito una barba, Mamáaaaaa! Necesito una barba y una espada y un sombrero grande así” (hace una circunferencia con los brazos).

La mamá dibuja una barba, la recorta y luego se la amarra, él toma el “loro” y ahora busca una espada. Va a bucear.

X: “Tierra a la vista—me mira y yo repito—. No, tú no”.

Se dirige al living y me dice:

- “Aquí guardamos los loros. ¿Sabes dónde guardamos los loros?” Los esconde debajo de los cojines del sillón más grande, lo mismo hace con la barba y el pañuelo. Se acuesta y agrega:

- “Es de noche. La bicicleta la tenemos aquí para cuando vienen los malos e ir rápido a buscarlos, yyyyyyyy! La bicicleta se está mojando (está debajo del sillón) La sube al sillón. “Aquí guardamos las bicicletas. ¿Qué hacen los piratas? Ahhhhhhh, buscan tesoros —se dirige a mí— me *ponís* la barba”. Se vuelve a poner toda su indumentaria.

Yo: “¿Ya se acabó la noche?”.

X: “No”.

Yo: “¿Este es nuestro barco?”.

X: “¡Fuera de nuestro barco, fuera del barco, ahora es de día y vamos a matar a todos los malos!”. Se saca toda la vestimenta, porque así duermen los piratas. “¡Fuera de mi barco!”.

Yo: “¡Pero yo soy amiga del loro!”.

X: “Bueno, entonces te puedes quedar en el barco”.

Llega su hermano Y, no lo quiere dejar entrar al barco.

X: “Dame mi tesoro”, le dice a su mamá.

En los juegos observados es posible hablar de una trayectoria espacial que se ha desplazado por escenarios diversos; escenarios naturales que lo han puesto en contacto con saberes específicos de las actividades al aire libre y escenarios de fantasía en donde se asoma una serie de preguntas a resolver en el juego. Estas se relacionan con lo malo y lo bueno, y las razones de lo mismo. También es posible observar la incorporación de hábitos (“así dormimos los piratas”, “aquí guardamos las bicicletas”) que se produce en ese trayecto y el papel del Otro Madre en el juego como facilitador de materiales, como entidad normativa, como elemento base para el despliegue de la fantasía.

Las trayectorias espaciales en este segmento social encuentran su elemento base en la relación de los niños con los adultos significativos.

Estos favorecen un intercambio en donde el control de la situación y del juego le pertenece al niño. Él decide el desplazamiento por los distintos espacios ofertados, estos espacios consisten en la visita a diversos espacios geográficos naturales y fantaseados en los que se los acompaña en la exploración, otorgándole un lugar de privilegio a su iniciativa.

Los espacios ofertados por la clase alta a sus hijos para la construcción de lugar/identidad se parecen bastante a los de la clase media tradicional. Como diferencia fue posible observar el papel de soporte que cumple el adulto en el juego, su presencia. Si bien no interviene directamente en el juego, actúa como facilitador, interlocutor, objeto y personaje al servicio de la fantasía del niño. Frente a este, el niño exhibe sus preguntas y construye las respuestas, la función de este testigo se da por descontada cuando se juega.

Conclusiones

En este artículo es posible distinguir algunos de los elementos que se diferencian en el proceso de construcción de subjetividad en los niños de diferentes posiciones sociales. El juego infantil presenta una síntesis de los espacios recorridos por los niños como parte de la propuesta parental para la construcción de identidad.

La propuesta parental es representada por los niños de acuerdo a los elementos que les hacen más preguntas (¿Qué clase de trabajo soy yo? ¿Qué es lo importante que debo aprender? ¿En qué actos se demuestra la bondad y la maldad? ¿Cómo se sanciona la maldad?, etc.). Las respuestas a estas y otras preguntas pueden interpretarse como el motor del juego. En el devenir del mismo advienen todos los recursos reales y fantaseados que el mundo adulto les provee para entender mejor cómo funciona la sociedad.

Esta propuesta parental es más bien la herencia de una forma de hacer con la vida, en ella están contenidas algunas de las posibilidades de respuestas que los adultos ya encontraron e implementaron en las suyas, con más o menos éxito. En este sentido, es posible indicar que la función de borde que las figuras parentales cumplen en la definición espacial del

niño, se ancla necesariamente en la herencia, en la transmisión consciente e inconsciente, de su propia trayectoria espacial.

Sin embargo, en el juego infantil, esta transmisión transgeneracional de la construcción de espacio tiene la posibilidad de encontrar, con esas coordenadas, otras formas de ser en el mundo, otras posibilidades para transgredir ese borde propuesto e impuesto y crear algo nuevo.

Refiriéndonos a las tres hipótesis/sospechas de la introducción:

- Hay relación entre la espacialización de los sujetos y la naturalización del orden social.

Las trayectorias espaciales de los niños chilenos de los distintos estratos sociales observados son tan ajenas, tan distantes, que no alcanzan los unos a ser pregunta de los otros; no se ven, no se encuentran, sus caminos van en paralelo en la misma ciudad. En los juegos observados de las distintas clases sociales se ve cómo se tematiza al interior de la escena lúdica la vida cotidiana, la norma, los medios de comunicación y el saber. En ello los niños buscan respuestas para entender el orden social, para estructurarlo y ubicar su posición en él.

La desigualdad social se reproduce desde los primeros tiempos. La segmentación de la ciudad produce un grado de separación que no solo naturaliza la desigualdad, sino que la hace invisible.

La espacialización de los sujetos y las trayectorias que determinan el encuentro con los semejantes, con los Otros de la cultura y con los objetos del escenario que habitan resultan esenciales para comprender la manera en que se mantienen los sujetos ubicados en determinadas posiciones sociales. En cada trayectoria espacial es posible distinguir un lugar que se oferta a los niños para su identificación, un lugar desde el cual ellos están en condiciones de captar la mirada y disputar la atención, ese lugar con sus interrogantes y sus procedimientos es el que podemos ver construir a través del juego.

- Hay diferencias entre las trayectorias espaciales de los sujetos en las distintas posiciones sociales.

Las diferencias entre las trayectorias espaciales observadas a través del juego son evidentes y construyen modalidades de aproximación a las preguntas existenciales de la subjetivación que dan por resultado lugares

para ser en el mundo diferentes desde muy temprana edad. La segregación residencial particularmente impresionante (Sabatini, Cáceres & Cerda, 2001; Rodríguez, 2001, 2002) en la ciudad de Santiago, ofrece y restringe según clase social experiencias espaciales orientadas hacia la reproducción del orden social.

Las trayectorias espaciales darán cuenta de un recorrido, y de los sujetos y objetos presentes en dicho recorrido, además de una manera de ampliar y de restringir las geografías personales según las expectativas que los Otros significativos del niño tienen para él.

Las diferencias en las trayectorias espaciales que pudimos observar están determinadas fundamentalmente por el lugar que le asignan los adultos a los niños para ser foco de interés.

- Es posible observar las modalidades de construcción de dichas trayectorias espaciales tempranamente en la infancia a través del juego.

El juego está estrechamente vinculado a la cultura. La estructura de los juegos especulariza las preocupaciones y valores de la sociedad en la que se desarrollan. Tal como lo plantean Nwukah e Ikekeonwu (1998) los juegos son el contexto para el aprendizaje cultural, de ahí que en el caso de la psicología infantil siempre haya tenido una importancia radical.

A través del juego hemos observado instituciones, actores y objetos presentes en el tránsito de los niños en Santiago de Chile. Es posible dar cuenta de la presencia de los medios de comunicación y de la ausencia de disputa de las categorías hegemónicas en las que se ampara el orden social.

La observación del juego infantil permite hacer emerger algo del proceso psíquico temprano involucrado en la construcción de lugar/identidad.

El acercamiento a las trayectorias espaciales, desde el punto de origen de su recorrido, puede ser una metodología particularmente enriquecedora para el futuro diseño de intervenciones sociales o de prácticas educativas desde el espacio formal o no formal.

Es necesario sistematizar de mejor manera el método y realizar nuevas experiencias de validación, no solo en distintas clases sociales sino también en diferentes contextos interculturales, a fin de visualizar

cuál es su capacidad descriptiva. En ese sentido este estudio es la primera aproximación de un método clínico a una problemática social, su muestra ha sido pequeña y fue seleccionada como muestra intencional, de acuerdo a los perfiles definidos previamente. Ello ha permitido concluir ciertas distinciones entre los niños de las distintas clases sociales que sería interesante validar en un espacio muestral mayor.

Referencias

- Ardigo, A. (1987). The Moral Question and Legitimation. *Current Sociology*, 35(2), 29-40.
- Bollen, K. & Jackman, R. (1985) Political Democracy and the Size Distribution of Income. *American Sociological Review*, 50(4), 438-457.
- Castillo, J. (2007). *Legitimation and Justice Ideologies in Contexts of Extreme Economic Inequalities*. International Conference of Political Psychology. Portland.
- Castillo, J. (2009). ¿Cuál es la Brecha Salarial Justa? Opinión Pública y Legitimación de la Desigualdad Económica en Chile. *Estudios Públicos*, 113, 237-266.
- Cipriani, R. (1987). The Sociology of Legitimation: An Introduction. *Current Sociology*, 35(2), 1-20.
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cuadernos CEDES*, 25(66), 137-163.
- Garrido, M. (2009). *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo escolar*. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Garrido, M. (SF). *El espacio de calle y el derecho a construir lugares. Documento elaborado a propósito de la instalación de una plataforma de prácticas progresivas, siendo Caleta Sur, la institución patrocinante y orientadora del trabajo con comunidades de calle*. Recuperado el 15 de julio 2010, de <http://www.caletasur.cl/BOLETIN/MAYO%2009/Gente%20en%20situaci%F3n%20de%20calle.pdf>
- Gaulejac, V. (1993). *Sociologies cliniques*. Paris: Ed. Hommes & Perspectives.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendencias em analise do discurso*. Campinas/SP: Pontes: UNICAMP.

- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-128). Buenos Aires: Paidós.
- Nwokah, E.E. & Ikekeonwu, C. (1998). A sociocultural comparison of Nigerian and American children's games. En S. Reifel, M.C. Duncan, G. Chick & A. Aycook (Eds.), *Play and Culture, Volume 1: Diversions and Divergencies in Fields of Play* (pp. 59-76) Greenwich, Connecticut: Ablex.
- Pedinielli & Fernández. (2007) *L'observation clinique et l'etude de cas*. París: Armand Colin.
- PNUD (2010) Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. *Informe regional del desarrollo humano para América Latina y el Caribe*. PNUD. Rescatado el 10 de agosto de 2010 en <http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/descarga.php?archivo=idhalc2010.pdf>
- Poussin, G. (1992). *La pratique de l'entretien clinique*. Toulouse: Edition Privat.
- Rodríguez, J. (2001). Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa? *Serie Población y Desarrollo*, 16, LC/L.1576-P.
- Rodríguez, J. (2002). Distribución espacial de la población de América Latina y el Caribe: tendencias, interpretaciones y desafíos para las políticas públicas. *Serie Población y Desarrollo*, 32, LC/L.1831-P.
- Rodulfo, R. (2009) *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós.
- Sabatini, F., Cáceres, G. & Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *EURE*, 27(82), 21-42.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Stollte, J. (1983). The Legitimation of Structural Inequality: Reformulation and Test of the Self-Evaluation Argument. *American Sociological Review*, 48, June, 331-342.
- Tuan, Y.F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiencia*. São Paulo: DIFEL.

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2010.

Fecha de aceptación: 07 de junio de 2011.