

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**EL JUEGO COMO FACILITADOR DEL DESARROLLO COMUNITARIO.
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE JUEGO INFANTIL DE UN GRUPO DE MADRES Y
PADRES DEL CENTRO POBLADO “LA GARITA”**

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología

Comunitaria que presenta:

KATHERINE GRETTEL FOURMENT SIFUENTES

Rosa María Cueto Saldivar (Asesora)

María Raguz Zavala (Jurado)

Regina Moromizato Izu (Jurado)

LIMA – PERÚ

2012

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primero a mi familia. A mi papá y mi mamá, por apoyarme y confiar en mí siempre. A mi hermano y hermana, César y Pía, por haber sido mi compañía durante muchos años. A mi abuelos/as, por cuidar de mí y haber colaborado con mis papis en mi cuidado, a ti *abue* que tuviste que partir mientras hacía este trabajo. A los nuevos integrantes de la familia, Ana, Brianna y Cesitar, aunque estén lejos siempre los tengo presentes.

A la población de “La Garita”, por su ayuda y colaboración desinteresada en este proyecto y por haberme enseñado muchas cosas a lo largo de estos años juntos. A los niños y a las niñas, con quienes juego siempre, por ayudarme a ver lo importante que es seguir jugando. A las madres y padres participantes por brindarme un poco de su preciado tiempo.

A Rochi, mi asesora, por acompañarme y ayudarme a lo largo de este trabajo. Porque sin sus valiosos comentarios y aportes no hubiera sido posible culminar esta investigación.

A María Raguz y a Regina Moromizato por sus sugerencias y valiosos aportes que permitieron mejorar este trabajo.

A Eloy Neira (Loy) por su cuidadosa y paciente ayuda en cada una de las etapas de este trabajo. Gracias por ayudarme a ver *la cancha completa* y por invitarme siempre a transgredir *lúdicamente*. Muchas gracias por compartir conmigo tu sabiduría.

A mis amigas y amigos, Sophia, Karina, Guzmán y José Carlos, por su ayuda y compañía a lo largo de todo este proceso. Por alentarme a continuar en los momentos más difíciles y por ayudarme a confiar en que lo podía lograr.

Quiero agradecer también a mis compañeros/as – amigos/as de trabajo. A Nora, Tesania, Pati y Adriana por permitirme formar parte de su equipo y haber contribuido con sus reflexiones sobre el trabajo en “La Garita”. A Luciana, Lucia, Paolo, Benji y Marité por haber compartido conmigo largos viajes y encantadoras y agotadoras visitas a “La Garita”, y por haber compartido reflexiones sobre nuestra experiencia que han enriquecido este trabajo.

Muchas gracias!

RESUMEN

El juego permite desarrollar capacidades y habilidades como la posibilidad de imaginar y modificar la realidad; la capacidad de unión y de participación; la organización y ayuda mutua; y el sentido de comunidad. En ese sentido, podría facilitar en los niños/as adquirir cualidades relevantes para los procesos de desarrollo comunitario. Por ello, el presente estudio describe las representaciones sociales de un grupo de madres y padres, de un centro poblado rural de la costa peruana, acerca del juego infantil, y cómo éstas se vinculan con los procesos de desarrollo comunitario. La investigación se realizó con un grupo de 12 pobladores, 8 mujeres y 4 hombres, de entre 20 y 48 años de edad ($M=37$; $DE=8,6$), el total de ellas/os habita en el centro poblado "La Garita" entre hace 15 y 48 años ($M=32$; $DE=11$). A través de la aproximación cualitativa se hizo uso de entrevistas a profundidad con guión temático y entrevistas participativas. Los resultados muestran que existe una representación ambivalente respecto al juego de los niños/as. Por un lado, los padres y madres manifiestan temores y miedos frente a lo que el juego y las condiciones de éste implican; por el otro, reconocen positivamente el valor e importancia que el juego posee, pues permite en los niños/as la aproximación al espacio público, la asimilación de normas sociales, y el desarrollo de valores y habilidades. Asimismo, se identifica la presencia de la variable género como transversal a los hallazgos.

Palabras claves: juego, desarrollo comunitario, representaciones sociales

ABSTRACT

Play allows children to develop capacities and abilities such as the possibility of imagining and changing reality; the capacity to share and to take part; the organization and mutual help; as well as the sense of community. In this way, play could make children acquire outstanding qualities for the community development processes. Having this as starting point, the present study describes the social representations of a group mothers and fathers of a small village in the coast of Peru as far as childhood play is concerned, and shows how these representations are linked to the community development processes. The research was carried out in a group of 12 adults, 8 women and 4 men, aged between 20 and 48 ($M=37$; $SD=8,6$). They have lived in the village "La Garita" for between 15 and 48 years ($M=32$; $SD=11$). Using a qualitative approach, in-depth interviews were implemented with a thematic guide and participatory interviews. Results showed that there is an ambivalent representation regarding children play. On the one hand, parents express their fears in relation with the play and the conditions it requires; on the other hand, they also acknowledge positively its value and importance, since it allows the children to get closer to the public space, to assimilate social norms and to develop new values and abilities. Furthermore, gender was found to be a transverse variable for the whole of the study.

Key words: play, community development, social representations

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
MÉTODO	19
Participantes	19
Técnicas de recolección	20
Procedimiento	20
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	23
REFERENCIAS	
ANEXOS	

EL JUEGO COMO FACILITADOR DEL DESARROLLO COMUNITARIO. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL JUEGO INFANTIL DE UN GRUPO DE MADRES Y PADRES DEL CENTRO POBLADO “LA GARITA”

Juego y desarrollo comunitario

Juego, comunidad y cultura

Las actividades lúdicas están presentes en casi toda la escala del reino animal y, en los diferentes casos, esta actividad parece ser una necesidad vital que podríamos suponer existe desde siempre (Panez, 2000a; Sánchez & Valdivia 1994). Esta actividad se expresa principalmente en los miembros más jóvenes de las especies y, conforme más evolucionada es una especie, se evidencia una mayor presencia y diferenciación en la realización de esta actividad (Panez & Ochoa, 2000). Asimismo, el juego representa un impulso que permite la sobrevivencia de la especie, ya que activa una serie de recursos que permiten dominar e incorporarse al medio físico y cultural (Panez & Ochoa, 2000). Del mismo modo, se puede afirmar que el juego no tiene otra finalidad que él mismo, no tiene meta a no ser que se la otorguemos (López, 2005).

Uno de los primeros estudios vinculados al tema del juego es el del historiador holandés Johan Huizinga, quien reconoció al juego como uno de los rasgos más característicos e interesantes de la humanidad, tanto como la reflexión y el trabajo. Asimismo, señala que el juego representa uno de los elementos primordiales para el desarrollo de la cultura, pues en él se sitúan los cimientos de las instituciones sociales, el poder político, la guerra, el comercio, entre otros (Huizinga, 1943; Palomero, 2008).

Al centrarnos en la especie humana, se identifica al juego como una actividad esencial para el niño y la niña, rasgo que se encuentra presente en todas las culturas y civilizaciones, a pesar de que su expresión pueda variar entre éstas (Panez, 2000; Ponce, 2009). Idealmente, es una actividad libre y espontánea – aunque en ocasiones puede estar normada y organizada – y posee el potencial de brindar placer y satisfacción (López, 2005; Ponce, 2009).

Existe gran acuerdo al considerar el juego como una actividad primordial en el desarrollo del ser humano (Panez & Ochoa, 2000) y, específicamente, como parte integral del universo de los niños y las niñas (INDECI, UNICEF & Terre de hommes, 2010), ya que es la actividad más productiva y entretenida que realizan (Berger, 2006).

2 Juego y Desarrollo Comunitaria

En la misma línea, Sánchez y Valdivia (1994) y Ponce (2009) afirman que el juego es una de las principales actividades en el proceso de desarrollo de las personas y cumple una función básica en la vida del niño y de la niña, pues es a través de esta actividad que aprende a sobrevivir y encuentra un modelo de actuación en su sociedad. El juego infantil es considerado como el “vehículo universal para el aprendizaje de múltiples destrezas y habilidades” (Sánchez & Valdivia, 1994; pp.7).

Como se señala desde la psicología del desarrollo, el juego forma parte del descubrimiento del mundo y del sentido de pertenencia a él. Así, el juego presenta una serie de etapas en las que es posible desarrollar habilidades particulares (MINEDU, 2004; Palomero, 2008): el juego funcional o de ejercicio, el juego de ficción o simbólico y el juego de reglas, que implica comprender y respetar ciertas normas, y permite establecer relaciones de reciprocidad y cooperación (MINEDU, 2004; Palomero, 2008; Shaffer & Kipp, 2007). Asimismo, se afirma que el juego es necesario para la estimulación y el perfeccionamiento de diferentes componentes del desarrollo infantil: cognitivo, social, emocional y físico (López, 2005; Meuwly & Heiniger, 2007; Palomero, 2008; Pecci, 2010).

Si bien es posible analizar el juego desde diversos enfoques y áreas de desarrollo, en el presente estudio nos centraremos en los elementos del desarrollo social que se ven favorecidos por el juego infantil.

Diversos autores (López, 2005; Ponce, 2009; Pecci, 2010; Winnicott, 1942) afirman que el juego facilita el desarrollo de diversas habilidades sociales que permiten mejorar la relación de la persona con los demás y con su medio social, al ser participativo y comunicativo. De este modo, el juego, al cumplir una función de ensayo, permite explorar y dominar las realidades y, de modo particular, permite explorar las relaciones con los demás, así como los patrones, usos y hábitos que posibilitan la construcción de la identidad individual, de género y cultural (Panez & Ochoa, 2000).

Asimismo, Winnicott (1971) plantea que el juego permite tanto al niño y a la niña como al adulto convertirse en un ser creador y descubrirse en relación con los otros. El juego resultaría siendo creación para uno mismo y de uno mismo hacia una *dimensión comunitaria* —con lo que se alude al conglomerado de personas que comparten ciertos significados que los hacen sentirse identificados como parte de un grupo (Abad, 2008)—, ya que constituye un ámbito de relación con el otro (López Quintás, como se citó en Abad, 2008), brinda la posibilidad de relacionarse y tomar en cuenta a los otros, compartir, comunicarse e iniciar el desarrollo de habilidades sociales como la reciprocidad y la empatía (Ponce, 2009; Pecci, 2010).

De esta manera, el juego se constituye en un elemento principal del proceso de socialización, ya que permite la adquisición de elementos ordenadores como la disciplina y las normas sociales, aprender a ganar y perder, respetar turnos, y considerar a los demás (Ochoa, 2000; Pecci, 2010).

Muchos de los juegos grupales permiten aproximarse a la construcción del sentido de comunidad —entendido como el recurso que permite sentirse identificado y perteneciente al grupo con el que se puede trabajar de manera organizada para cumplir un objetivo (Panez & Ochoa, 2000)—, y a la capacidad de unión y de cooperación; ya que en éstos se evidencia la ayuda mutua y la fuerza del colectivo apuntando a un objetivo común (Panez & Ochoa, 2000).

No obstante, si bien en este estudio nos centraremos en los aportes positivos ya mencionados del juego, conviene introducir una nota de cautela. El juego también ha sido empleado como factor de distinción, ya sea en función de la restricción a su acceso o en términos de los costos involucrados para su ejercicio (Huizinga, 1943; Mannarelli, 1993; Muñoz, 2001).

También debemos reconocer el importante papel que cumple el juego infantil en los procesos de adquisición y perpetuación de roles de género (Lobato, 2003; Rodríguez, Hernández & Peña, 2004), así como la clara relación existente entre el juego infantil de los niños y las niñas y el ambiente cultural de los adultos (Goudena & Sánchez, 1996). En ese sentido, podemos señalar que en ocasiones el ambiente en el que se desarrolla el juego contribuye a marcar fuertes distinciones por sexo/género. Es así que diversos estudios evidencian la relación entre niñas y juegos vinculados a actividades reproductivas o de la casa, recluidas en la vida privada; y niños relacionados con actividades reproductivas, vinculándose al espacio público (Lobato, 2003; Vizcarra & Marin, 2006). En la historia peruana, por ejemplo, el acceso (o prohibición) a ciertos juegos corporales de las niñas se basó en una visión de las mujeres como madres (el juego debía preparar al cuerpo para la maternidad), o ellas no debían realizar otros juegos por causa de su “fragilidad” (Mannarelli, 1999; Muñoz, 2001).

Por otro lado, a pesar de lo beneficioso que puede resultar el juego y de las funciones que cumple, éste no fue siempre considerado importante. En algunas culturas antiguas su objetivo principal consistía en fungir de medio de enseñanza y aprendizaje, a modo de preparación para realizar otras actividades como, por ejemplo, la caza (Ponce, 2009; Sánchez & Valdivia 1994). Lo anterior permite afirmar que el factor cultural influirá en la concepción que se tenga sobre el juego y, por lo tanto, en

cómo se manifieste éste (Panez, 2000a). A pesar de ello, Panez y Ochoa (2000) afirman que la cultura no determinará la presencia o ausencia de la actividad del juego, sino que únicamente determinará cómo es que ésta se presenta y qué expresiones toma.

El Desarrollo comunitario

Para referirnos al desarrollo comunitario resulta primordial definir qué entendemos por comunidad, ya que este concepto se encuentra estrechamente vinculado con los procesos de desarrollo comunitario. Montero (1980, 1984, 2007) define a la comunidad como un grupo social e histórico, primario (familiares) o secundario (otros vecinos), que posee una cultura, determinada organización, e intereses y necesidades comunes (Mejía-Ricart, 2001). A través de la interacción sus miembros desarrollan el sentido de identidad social y fortalecen su unidad. Además, la comunidad es comprendida como un grupo en constante transformación y evolución, situación que puede llevar al grupo al fortalecimiento, por medio de la toma de conciencia de sí, o a la división interna y la pérdida de identidad (Montero, 1980, 1984, 2007).

Por su parte, Krausse (2001) plantea que para referirnos a una comunidad se requiere del cumplimiento de tres criterios indispensables. Primero, el sentido de pertenencia, que implica el sentirse parte de o identificado con. Segundo, la cultura común, vinculada al compartir una historia, valores, rituales sociales comunes que permiten la construcción conjunta de significados. Finalmente, la interrelación, que corresponde al contacto y a la comunicación influyente entre los involucrados. Tomando en cuenta estas visiones de comunidad, pasaremos a comprender lo que implican los procesos de desarrollo comunitario.

Según su primera definición, estipulada por el Informe de Desarrollo de la Comunidad y Servicios Conexos, conocida como carta magna del Desarrollo Comunitario (como se citó en López de Llergo & Cruz Galindo, 2003; Ander Egg como se citó en Terry & Terry, 2001), el desarrollo comunitario alude a un proceso en el que se suman los esfuerzos de los pobladores/as, los actores externos y del gobierno buscando mejorar las condiciones económicas, psicosociales y culturales de una comunidad.

El desarrollo comunitario es entendido como un modelo alternativo de desarrollo, que tiene lugar en aquellas comunidades que se encuentran en situación de subdesarrollo o marginación sociocultural o económica y busca acceder a niveles adecuados de bienestar psicosocial y de calidad de vida, a través de la participación voluntaria, responsable y consciente de la población (Nogueiras, 1996).

En ese sentido, Amar (como se citó en Macías, 1993) plantea que es únicamente mediante la unidad de las personas, la participación, la organización y la autoayuda que se puede lograr el desarrollo comunitario. Asimismo, se requiere contar con una organización autogestionaria, que permitirá a las personas hacerse responsables de su proceso de mejora; siendo también necesario para ello fortalecer el sentido de comunidad y propiciar el esfuerzo cooperativo (López de Llergo & Cruz Galindo, 2003). Adicionalmente, Escribens, Ruiz y Velázquez (2008) y Neira y Escribens (2010) enfatizan el componente de salud mental, como condición subjetiva que posibilita la participación y la acción colectiva, condiciones que, a su vez, se nutren del desarrollo comunitario.

Nogueiras (1996) plantea la existencia de ciertas características que determinan el desarrollo comunitario: éste es endógeno, hace uso de los propios recursos (p.e. culturales) y recibe ayudas externas; es ecológico, busca potenciar los recursos naturales; es local, su ámbito inicial de acción es su comunidad, luego busca extenderse; es equilibrado y armónico, intenta no provocar impactos ambientales ni sociales; es de base popular, busca el involucramiento de la población para que sean sujetos activos de su desarrollo; es cooperativo, promueve el trabajo organizativo cooperativo o asociativo; y es social y cultural, promociona y potencia el desarrollo social y cultural propio de cada contexto.

Entendemos el desarrollo comunitario como un fenómeno o hecho de la realidad que cuenta con una dinámica propia, compuesta por un entramado de procesos psicosociales, y que si bien es influido por diferentes actores, está principalmente determinado por los pobladores/as como principales protagonistas (Macías, 1993). Quisiéramos subrayar que percibimos dicho entramado de procesos más a nivel psicosocial, no exclusivamente social, pues no se trata únicamente de un grupo de personas con un interés común sino que existe entre las personas involucradas relaciones que definen un reconocimiento mutuo y un sentido de pertenencia.

El entramado de procesos sociales, según nuestra propuesta psicosociales, que componen el desarrollo comunitario y se mantienen en constante relación, está constituido por (Macías, 1993):

- *El movimiento social comunitario*, que alude al movimiento social concreto que supone la búsqueda del desarrollo comunitario. Este movimiento está a cargo de los pobladores, quienes buscan cambios en su calidad de vida.
- *La organización comunitaria*, que se refiere al ordenamiento de la población, y que cuenta tanto con grupos primarios e informales, es decir, relaciones de parentesco o amistades, como con grupos secundarios o formales, formados por un interés y objetivo común. Los primeros suelen estar presentes en los segundos.
- *La participación comunitaria*, que alude tanto a la participación de los pobladores en la toma de decisiones al interior de su comunidad, como a las organizaciones ciudadanas que representan a la comunidad frente al Estado y buscan incidir en él.
- *La integración social*, que consiste en la búsqueda del consenso comunitario a través del logro de acuerdos entre diferentes sectores sociales y políticos; buscando primero acuerdos al interior de estos grupos.
- *La sociogestión comunitaria*, que busca plantear una dinámica propia que permita a la comunidad auto-determinarse y auto-gestionarse, y así poder cumplir con sus objetivos y realizar sus propios proyectos.
- *La educación comunitaria*, que consiste en reconocer la propia capacidad de la comunidad para generar nuevo conocimiento y la habilidad que poseen para entenderse e interpretarse a sí mismos y las relaciones que poseen.

De este modo, el desarrollo comunitario busca fomentar la participación de los ciudadanos como agentes de su propio cambio y de su progreso (López de Llergo & Cruz Galindo, 2003). Al mismo tiempo, presenta un doble objetivo; por un lado, busca mejorar y transformar la realidad material y, por otro, intenta evolucionar hacia formas mejores de relaciones sociales (Macías, 1993).

En ese sentido, el desarrollo comunitario se presenta como una posibilidad para devolver espacios de gestión pública al ámbito de la sociedad civil, ya que asumir el desarrollo comunitario como resultado únicamente de la acción estatal o de acciones de fuera es negar la posibilidad de acción de las personas y pobladores organizados, que podrían participar en la resolución de sus problemas (Macías, 1993). En la misma línea, López de Llergo y Cruz Galindo (2003) afirman que el desarrollo comunitario representa una acción multifacética que se evidencia en la ejecución de programas que tienen como finalidad lograr mejoras concretas, constituyéndose en una acción de

la comunidad y no *sobre* la comunidad. Al mismo tiempo, estas acciones nutrirán un sentido de agencia personal, autoestima y sentido de futuro que, a su vez, redundarán positivamente en las posibilidades de desarrollo comunitario (Neira & Escribens, 2010).

En la búsqueda del desarrollo comunitario resulta necesario el fortalecimiento del sentido de comunidad, así como la capacitación para trabajar de manera cooperativa, buscando salvar las limitaciones y actualizar posibilidades. Así, es posible afirmar la existencia de elementos esenciales a cumplir en la práctica social del desarrollo comunitario, tales como la participación activa y solidaria de los pobladores para mejorar sus condiciones y la intervención de actores externos (López de Llergo & Cruz Galindo, 2003).

Tanto el desarrollo como el fortalecimiento comunitario permitirían la comprensión de procesos por medio de los cuales la población o un grupo de la misma se organizan para mejorar sus condiciones de vida. En la misma línea, Montero (2003) plantea que el proceso de fortalecimiento comunitario, de manera muy similar al desarrollo comunitario, implica la obtención de control sobre sus propias vidas, la unión de capacidades y fortalezas individuales, la participación comprometida y autogestionaria, y el trabajo conjunto con diferentes instancias. De este modo, el fortalecimiento comunitario está sumamente vinculado con la organización participativa, la cual se evidencia en ciudadanos conscientes y una sociedad civil fuerte (Montero, 2007) y, al mismo tiempo, está vinculado con el desarrollo de capacidades individuales, auto percepciones positivas y sentimientos de optimismo que contribuyan a la participación y la acción colectiva (Velázquez, 2007; Cárdenas & Neira, 2010).

En la misma línea, Musitu y Buelga (2004) aluden al desarrollo comunitario y a la potenciación a nivel comunitario como el interés de terceros por favorecer el protagonismo de los/as pobladores en la vida social de sus comunidades. Para alcanzar esta meta se tiene como objetivo colaborar en el acceso a recursos de la comunidad y la apertura a estructuras fuera de la comunidad, buscando obtener como resultado coaliciones entre organizaciones y la participación activa de los pobladores/as.

Los mismos autores proponen ciertos indicadores que permiten la identificación de una comunidad fortalecida, o que podríamos decir que ha alcanzado el desarrollo comunitario: trabajan para el bien común o colectivo; saben identificar sus necesidades y gestionar y adquirir los recursos que requieren; disponen de recursos accesibles para toda la comunidad (infraestructura o medios de comunicación social);

poseen redes asociativas y organizaciones relacionadas y conectadas entre sí; cuentan con sistemas de gobierno abierto, participativo y que toman en cuenta las demandas de sus habitantes (Musitu & Buelga, 2004).

Por otro parte, resulta relevante señalar aquí que si bien el desarrollo comunitario busca involucrar a los diferentes actores presentes en una comunidad, esto no siempre sucederá así de manera sencilla. Por ejemplo, reconociendo la desigualdad de género existente en la participación de las mujeres en el espacio público (Massolo, 2003), podemos asumir que éstas contarán con mayores dificultades para convertirse en aquellos representantes de la comunidad que cumplan el rol de catalizador social o propulsor de desarrollo, planteado por Fals Borda (como se citó en Montero, 1984) que es necesario para iniciar procesos de desarrollo comunitario. Por su parte, Massolo (2003) refiere que las mujeres tienden a proyectar las características de su rol doméstico en el espacio público, esto debido a que su participación se centra en las tareas relacionadas con el cuidado de la familia y de la comunidad, mientras que para los hombres se preserva la participación a nivel de los cargos de poder – una investigación psicosocial sobre nuestro centro poblado de estudio corrobora esta característica, y subraya el sentimiento personal de miedo que expresan las mujeres, y que requieren superar para poder “participar” (Córdova & Bracco, 2010a) –.

Representaciones sociales

Definición, componentes y su construcción

Intentar definir lo que es una representación social constituye una ardua tarea (Sandoval, 2004) puesto que la representación responde a la necesidad de claridad acerca de los fenómenos que se dan en nuestras sociedades (Jodelet, 1984). En este sentido, las representaciones sociales implican un espectro amplio de nociones, pues poseen un carácter integrador y se pueden presentar bajo formas más o menos complejas (Gutiérrez, 1998). Las representaciones sociales pueden tomarse como productos constituidos pero también como procesos constituyentes o generativos, y se expresan a modo de sistemas de creencias compartidas y prácticas sociales (Gutiérrez, 1998; Morant, 1998).

Las representaciones sociales son definidas como el conocimiento social del sentido común (Jodelet, 1984) que se tiene sobre el mundo o sobre determinados temas (Morant, 1998). Por su parte, Moscovici (como se citó en Alfonso, 2007) las considera un proceso y un producto de construcción de la realidad de colectivos y

personas enmarcadas en un contexto histórico, social y cultural determinado. En ese sentido, Morant (1998) refiere que las representaciones sociales, al ser construidas socialmente, varían con el paso del tiempo y de una sociedad a otra, motivo por el cual no pueden expresar comprensiones universales o generalizables.

Araya (2002) refiere que las representaciones sociales definen la conciencia social, la que a su vez determinará los valores, creencias, estereotipos, opiniones, así como los límites, posibilidades o normas de actuar tanto en las mujeres como en los hombres, y tanto a nivel individual como colectivo (Martínez & García, 1992; Sandoval, 2004).

Las representaciones sociales pueden ser comprendidas como dos formas de conocimiento: como proceso o como contenido (Araya, 2002). La primera alude a una forma particular de adquirir y comunicar el conocimiento, mientras que la segunda alude a una forma particular de conocimiento. En este último caso se distinguen tres dimensiones o componentes fundamentales: la actitud hacia el objeto, la información sobre el mismo y un campo de representación o núcleo central donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos que remiten al mismo objeto (Moscovici, 1979; Martínez & García, 1992; Gutiérrez, 1998; Araya, 2002).

Se considera a la actitud como el elemento afectivo – psíquico – de la representación social que expresa una postura evaluativa, positiva o negativa, en relación con el objeto, y supone una disposición más o menos favorable de la persona hacia el objeto de la representación (Araya, 2002). La actitud representa el componente más primitivo y resistente, ya que siempre se encuentra presente, incluso si no se cuenta con información sobre el objeto de la representación (Araya, 2002); asimismo, no presenta dificultad para ser captada, pues las categorías lingüísticas, al poseer, por consenso, un valor positivo o negativo, hacen evidente la identificación (Araya, 2002).

En segundo lugar, la dimensión de la información alude a los conocimientos o nociones con relación a un objeto o situación social que posee una persona o grupo. Engloba la cantidad y la calidad de la información que se posee, la que puede variar en función de factores como la pertenencia grupal y la inserción social, factores que, a su vez, involucran la cercanía o distancia de los grupos respecto al objeto de representación y las prácticas sociales en torno a éste (Martínez & García, 1992; Moñivas, 1994; Gutiérrez, 1998).

Finalmente, los autores aluden al campo de representación que está referido al orden, a la jerarquización u organización interna que tienen los contenidos representacionales. Dicho campo se estructura en torno al núcleo que representa la parte más sólida y estable de la representación, y está conformado por cogniciones que dan significado al resto de elementos (Araya, 2002; Martínez & García, 1992). El núcleo de la representación social está formado por los contenidos de mayor importancia. Los autores plantean que el sistema central permitirá estructurar los contenidos fuertemente anclados sobre la memoria colectiva del grupo, lo que permite que la representación sea estable y permanente (Araya, 2002; Jodelet, 1984; Moñivas, 1994).

En contraposición, el sistema periférico se encuentra compuesto por experiencias individuales y permite explicar, por su flexibilidad y condicionalidad, la diversidad de representaciones que se dan al interior de un grupo (Gutiérrez, 1998; Moñivas, 1994; Poeschl, 2003). Según Sánchez (como se citó en Poeschl, 2003), el sistema periférico cumpliría cinco funciones: proteger el núcleo central, determinar las prácticas, concretizar el núcleo central en conductas o toma de posturas, regular el sistema central para adaptarlo a la situación concreta del grupo y la modulación personalizada que permite integrar particularidades a la representación.

Las representaciones sociales son productos socioculturales; es decir, provienen de la sociedad y nos dan información sobre las características de la misma en un momento específico de la historia (Sandoval, 2004). Asimismo, podemos afirmar que se constituyen por medio de una serie de materiales de diversa procedencia, como el fondo cultural de la sociedad, que representa las creencias, valores, referencias históricas y culturales, así como la memoria colectiva y la identidad de la sociedad (Araya, 2002).

Para la construcción de las representaciones sociales resulta imprescindible la ocurrencia de dos procesos: la objetivación y el anclaje, los mismos que son interdependientes, ocurren de manera simultánea y permiten orientar nuestros comportamientos con relación a un objeto una vez que han sucedido ambas (Araya, 2002; Gutiérrez, 1998; Moñivas, 1994; Mora, 2002).

Por un lado, como proceso fundamental del conocimiento social, encontramos la objetivación u objetivización. Ésta consiste en la transferencia de algo que está en la mente a un objeto que existe en el mundo físico; en otras palabras, es aquel proceso a través del cual llevamos a imágenes concretas o tangibles aquellos conceptos que aparecen de manera abstracta, y así se materializa el conocimiento en objetos

concretos, y lo imperceptible se convierte en visible (Araya, 2002; Jodelet, 1984; Mora, 2002; Morant, 1998).

Por otro lado, el anclaje es un proceso o mecanismo que consiste en que la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad, permitiendo la interpretación de la realidad y el poder dar sentido a los nuevos objetos del campo social, a partir de la vinculación con el conocimiento familiar (Gutiérrez, 1998; Moñivas, 1994; Mora, 2002; Morant, 1998). Es decir, brinda la posibilidad de transformar lo que es extraño en familiar; pero se debe advertir que estas incorporaciones tendrán como factor determinante el grupo social de referencia (Araya, 2002). Así, Jodelet (1984) define el anclaje como la inserción armónica del conocimiento dentro de un pensamiento previamente constituido.

El estudio de las representaciones sociales

Diferentes autores concuerdan en señalar que el acceso a las representaciones sociales se puede realizar desde diferentes perspectivas (Martínez & García, 1992; Araya, 2002). En la misma línea, Martínez y García (1992) afirman que no existe, hasta el momento, ningún instrumento definitivo que permita el acceso a la realidad compleja y subjetiva de las representaciones, por lo que es válida la afirmación de Moran (1998) quien refiere que las representaciones pueden ser evaluadas por medio del habla, las conductas de las personas, así como también a través de los medios de comunicación, las políticas del gobierno, entre otras.

Gutiérrez (1998) afirma que es por medio del método de la observación, las entrevistas o encuestas y otras técnicas de ayuda, que es posible acceder al conocimiento de las opiniones, preferencias, prejuicios y representaciones de las personas o grupos. Asimismo, señala la importancia de colocar el discurso del otro como constructor de su propio conocimiento y teorías, por lo que resulta relevante cumplir la función de facilitar ese proceso de construcción de conocimiento.

Para acceder a las representaciones sociales existen diversos enfoques que se vinculan con los instrumentos de los que se hace uso. Araya (2002) señala algunos de ellos; desde el enfoque procesual, se hará uso principalmente de técnicas cualitativas, como entrevistas o cuestionarios, mientras que el enfoque estructural, privilegia las técnicas experimentales.

En América Latina se ha dado mayor énfasis al enfoque procesual (Araya, 2002), motivo por el cual las técnicas de recolección de información más usadas en nuestro medio son de naturaleza cualitativa, tanto interrogativas como asociativas, pasando por las entrevistas, los cuestionarios, las tablas inductoras, los dibujos y gráficos, las técnicas etnográficas, las técnicas de clasificación y de asociación libre, el uso de escalas y el análisis del discurso (Araya, 2002; Martínez & García, 1992).

La entrevista permite analizar información y crear categorías referidas al grupo y categorías referidas al contenido, que posibilitan la separación de los temas más recurrentes (Martínez & García, 1992). En esta técnica es el evaluador/a quien cumple la función primordial de ser el instrumento, ya que si bien puede contar con una guía de entrevistas, debe ser el evaluador/a quien da la pauta a seguir, teniendo claridad acerca de qué preguntas hacer y cómo hacerlas, sin ceñirse rígidamente a lo estipulado por su guía de entrevista (Araya, 2002).

El Centro poblado “La Garita” y su población

“La Garita” y sus características

El centro poblado “La Garita”, ubicado a los márgenes de la carretera Panamericana Sur en el Km. 213, pertenece al distrito de El Carmen en la provincia de Chíncha, departamento de Ica. Este centro poblado, junto con otras zonas, fue afectado por el terremoto ocurrido el 15 de agosto de 2007 (PUCP, 2008). El terremoto causó tanto daños materiales como pérdidas humanas, registrándose muertos, heridos y damnificados; situación a la que se suma la pérdida de proyectos de vida y planes a futuro (Bracco et al., 2011; Rivera, 2010; PUCP, 2008).

A partir de la información obtenida gracias al trabajo que viene realizando la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en el centro poblado “La Garita” como parte del proyecto “Reconstruyéndonos”, es posible realizar una descripción del centro poblado.

En “La Garita” habitan aproximadamente 123 familias; entre varones, mujeres, niños, niñas, jóvenes y adultos hacen un total de 410 personas, de las cuales 209 son hombres y 201 mujeres. La mayoría de la población es mayor de edad, encontrándose el grupo principal entre los 18 y 40 años de edad (160 personas). Poco menos del 25% de la población se encuentra entre los 0 y 12 años de edad, siendo la distribución dentro de este grupo muy similar entre niños y niñas (Córdova & Bracco, 2010a).

Con relación a los servicios básicos, el centro poblado cuenta con redes eléctricas y de telefonía móvil. Los servicios de agua potable y desagüe aún no han llegado a dicho centro poblado, por lo que se abastecen de agua por medio de camiones cisterna y desde la acequia que pasa por las calles del centro poblado. Para la eliminación de sus desechos los pobladores recurren a la construcción de silos, pozos ciegos y letrinas (Durand, 2010).

El centro poblado “La Garita” cuenta con un centro educativo inicial y uno primario en modalidad multigrado, asimismo cuenta con una promotora de salud quien es la responsable de brindar servicios a la comunidad cuando se trata de problemas menores. Sobre temas de seguridad ciudadana, “La garita” no cuenta con un puesto policial próximo ni rondas policiales en la zona; sin embargo, hace algunos meses el serenazgo del Distrito de El Carmen, al cual pertenece el centro poblado, ha implementado una ronda nocturna, buscando prevenir los actos delictivos. Por otro lado, el centro poblado no cuenta con otros espacios de recreación más allá de la cancha de futbol, la cual es usada, principalmente, por los hombres jóvenes y adultos. El acceso de los niños más pequeños se da en menor medida y las niñas no suelen ocupar ese espacio (Durand, 2010; Fourment & Padilla, 2010a).

Con relación al juego de los niños y niñas del centro poblado, si bien ya se mencionó que no cuentan con espacios apropiados de esparcimiento y juego, ellos y ellas se ubican en diferentes zonas de la comunidad para jugar. Los niños varones más pequeños y las niñas en general suelen jugar en la puerta de sus casas o cerca de éstas. Mientras que los niños varones más grandes son quienes acceden a la cancha, espacio que usan principalmente para jugar futbol o algunos otros juegos, generalmente de competencia. Además, se evidencia que los niños varones suelen estar más presentes en los espacios públicos, hacen mayor uso de éste y tienen mayor facilidad para desenvolverse en estos espacios; mientras que las niñas presentan dificultades para poder ocupar estos espacios, expresarse y desenvolverse, mostrándose temerosas y tímidas (Fourment & Padilla, 2010a, 2010b).

Organización y la población de “La Garita”

Los pobladores de “La Garita” fueron fuertemente afectados por el terremoto, no únicamente perdieron sus viviendas y sus medios de sustento, sino que también todo esto produjo malestar psicológico y pérdida de las redes sociales en la población

(Córdova & Bracco, 2012a; Fourment & Padilla, 2010a), tal como sucedió en otras localidades (PUCP, 2008).

Los estudios realizados también identificaron la existencia de dificultades para la acción colectiva a nivel comunal. A pesar de que se evidenció la presencia de trabajo organizado y colaborativo en pequeños grupos de mujeres, a nivel de familia extensa, que permitió administrar las donaciones de alimentos y la organización para la preparación de la olla común, lamentablemente tiempo después esta organización se vio desintegrada (Córdova & Bracco, 2010a; Durand, 2010), y si bien actualmente existen los cargos, principalmente de mujeres delegadas de cuadras, éstas no cumplen una función de organización de la comunidad.

Del mismo modo, los estudios mencionados encontraron que no existía en “La Garita” algún sistema de gobierno democrático y participativo. El gobierno local se da bajo un modelo de dirigente o líder carismático. Asimismo, como señalan los estudios mencionados, los vínculos sociales son débiles y escasos, y expresan a escala local lo que se señala como una característica de la sociedad peruana en general, es decir, una débil sociedad civil (Córdova & Bracco, 2010a, 2010b; Durand, 2010; Cotler, 2005).

De la mano de la fragilidad de la acción colectiva y la ausencia de un gobierno democrático y participativo, a nivel de las relaciones interpersonales, los estudios mencionados subrayan como una característica de los pobladores de “La Garita” la debilidad de los vínculos de confianza o, dicho en otros términos, la poca presencia de capital social (Woolcok & Narayan (s.f.)). En parte, este resultado se debió a que, en efecto, varias familias eran nuevas en “La Garita”, adonde se habían visto obligadas a migrar a consecuencia del sismo. Por otra parte, si bien en menor medida, la dificultad para establecer vínculos de confianza proviene también de representaciones históricas que no favorecen la integración entre migrantes serranos y la población costeña de “La Garita” (Córdova & Bracco, 2010a, 2010b; Durand, 2010; Fourment & Padilla, 2010a, 2010b).

Resulta posible proponer para el caso de “La Garita” otra dimensión de la desconfianza a partir de los hallazgos de Neira y Ruiz Bravo (2002). Estos autores sugieren que el desarrollo de las haciendas capitalistas en la costa desde fines del siglo XIX hasta la Reforma Agraria implicó un nuevo tipo de socialización para las poblaciones y esta situación contribuyó a que no se propiciaran vínculos horizontales.

Tal como señalan los autores, Neira y Ruiz Bravo (2002), con la Reforma Agraria este esquema no cambio mucho. Las cooperativas creadas fueron gestionadas de manera similar, contando con representantes del gobierno que hacían las veces de patronos. Con el colapso de las cooperativas, y la consiguiente parcelación, este esquema vertical de ordenamiento social desapareció pero dejando su impronta en las poblaciones y sus modos de relación. La historia de “La Garita” es similar: primero perteneció a una hacienda capitalista, luego formó parte de una cooperativa y, finalmente se parceló (Córdova & Bracco, 2010a; Durand, 2010).

Así como podemos establecer una relación entre, por un lado, la fragilidad de la acción colectiva y la ausencia de gobierno democrático y, por otro, la desconfianza imperante en las relaciones interpersonales, es importante señalar la presencia de un elemento subjetivo que los estudios revelan como uno de los principales obstáculos para promover el desarrollo comunitario: el miedo. En efecto, tanto en las conversaciones con mujeres (Córdova & Bracco, 2010a, 2010b) como en la observación participante con niños y niñas (Fourment & Padilla, 2010a, 2010b), el miedo surge con respecto a varias dimensiones de la vida: miedo en el ámbito doméstico, en las relaciones laborales, ante las dependencias del Estado, en la escuela, entre otros.

Por cierto, estos tres ámbitos – la ausencia o fragilidad de la acción colectiva y el autogobierno, la desconfianza interpersonal, el miedo que invade la vida psíquica – forman un todo, están interrelacionados y se refuerzan – producen mutuamente (Neira, 2011). Por lo mismo, nos señalan los distintos niveles de trabajo comunitario a tomar en cuenta; específicamente, nos señalan caminos para pensar cómo el juego puede contribuir a perder el miedo, construir confianza y, por ende, a participar y actuar colectivamente.

Finalmente, no debemos olvidar que en el caso de “La Garita” estamos hablando de una población en situación de pobreza y de carencia de servicios públicos. Los pobladores señalan diversos temas vinculados a esto, desde las condiciones laborales que quisieran transformar hasta los problemas de servicios que quisieran resolver – como el abastecimiento de agua que es hoy el problema más remarcado por la población –. Este ejemplo concreto muestra cómo interactúan las tres dimensiones mencionadas, dificultando que ellos mismos encuentren una solución a esta necesidad sentida (Durand, 2010).

Planteamiento del problema de investigación

Tomando en cuenta lo señalado sobre las potencialidades del juego, podemos anotar que éste, al igual que la vida cotidiana, se convierte en una estrategia primordial que posibilita el desarrollo, con determinadas características, de la formación ciudadana y de las condiciones psicosociales para el desarrollo comunitario (Gómez Serrudo, 2008). Dicho en otros términos, el juego permite que los niños y las niñas “ensayen” aquel entramado de procesos sociales que menciona Macías (1993)

Tomando los referentes antes mencionados, el desarrollo comunitario vendría a ser un complejo de procesos sociales que permiten ir creando nuevas maneras de relación social (política, económica y cultural) en la búsqueda de una vida social superior, como es entendida la comunidad (Macías, 1993). Este proceso de creación o imaginación de lo que se quiere hacer (Musitu & Buelga, 2004) es similar al que se produce a partir del juego infantil, en el que, tal como plantean diversos autores, se establece la posibilidad de imaginar y modificar la realidad, buscando transformar diversas circunstancias en la búsqueda de una realidad distinta (Abad, 2008; INDECI, UNICEF & Terre de hommes, 2010; Winnicott, 1971).

Podríamos entonces suponer que en tanto el juego permite desarrollar ciertas capacidades y habilidades —como la posibilidad de imaginar y modificar la realidad (Winnicott, 1971; Abad, 2008; INDECI, UNICEF, Terre de hommes, 2010); la capacidad de unión, de participación y la fuerza de grupo; la organización, la ayuda mutua y la cooperación, y el sentido de comunidad; sentir confianza en uno para la interacción, aprender a negociar, tramitar experiencias desagradables (Abad, 2008; INDECI, UNICEF y Terre de hommes, 2010; Ochoa, 2000; Panez y Ochoa, 2000; Pecci, 2010; Ponce, 2009; Winnicott, 1942) —, facilitaría en los niños y niñas adquirir cualidades individuales y colectivas relevantes para los procesos de desarrollo comunitario (Macías, 1993; López de Llergo y Cruz Galindo, 2003).

En esta investigación, proponemos acercarnos a conocer las concepciones acerca del juego infantil que posee un grupo de madres y padres de “La Garita” — centro poblado rural ubicado en la costa peruana, en situación de pobreza y en contexto post-desastre —, en el que el desarrollo comunitario resultaría clave para iniciar procesos de reconstrucción y recuperación que permitan mejorar las condiciones psicosociales que contribuyan al desarrollo de agencias que, a su vez, permitan mejoras económicas, culturales y sociales (López de Llergo & Cruz Galindo, 2003), como son

el ejercicio de ciudadanía, la participación y la inclusión social, la lucha contra la pobreza, la interculturalidad y la equidad de género, entre otros.

Según afirman diversos autores (PUCP, 2008; Rivera, 2010) una situación de desastre —como un terremoto— afectará indiscutiblemente las estructuras vecinales y comunales de soporte, debilitará las redes y lazos de solidaridad y ayuda mutua, y tendrá impacto en la organización social. Por ello, resulta pertinente promover el fortalecimiento de las redes de apoyo social, el sentido de comunidad, la acción colectiva y las capacidades comunitarias, con el objetivo de favorecer el desarrollo comunitario.

Proponemos una aproximación a las concepciones sobre el juego infantil a través del estudio de las representaciones sociales, ya que éstas permiten tener un acercamiento amplio y complejo a la comprensión que se tiene respecto al juego infantil (Jodelet, 1984). En ese sentido, resulta fundamental reconocer el sentido común que poseen un grupo de madres y padres de “La Garita” acerca del juego infantil y la relación de éste con los procesos de desarrollo comunitario. Esta comprensión nos permitirá, a partir de la recuperación y valoración de los saberes de la población, proponer líneas de acción que, desde la psicología comunitaria, tengan el objetivo de propiciar espacios para el juego infantil en esta comunidad, que a la larga podrían favorecer los procesos de desarrollo comunitario.

Por lo expuesto, el presente estudio busca analizar las representaciones sociales de un grupo de madres y padres de “La Garita” acerca del juego infantil, y cómo éstas se vinculan con los procesos de desarrollo comunitario.

MÉTODO

Al ser el juego infantil y su relación con el desarrollo comunitario un tema poco estudiado en nuestro medio, la investigación es de nivel exploratorio y tiene el propósito de lograr una familiarización con el tema así como proponer una delimitación de conceptos o variables que permitan futuras investigaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Dado el carácter exploratorio, la presente investigación se desarrolla desde una aproximación cualitativa que permita una mayor comprensión del objeto de estudio (Hernández et al., 2006). Asimismo, el apelar a una metodología cualitativa permite el estudio de procesos complejos, sin buscar fragmentarlos, predecirlos ni controlarlos de antemano (González Rey, 1999); permite el estudio de un “todo integrado”, logrando dar cuenta de las manifestaciones con relación a un tema determinado (González Rey, 1999; Martínez, 2004).

En este caso, se explorarán las representaciones sociales que posee un grupo de madres y padres de “La Garita” sobre el juego infantil y la vinculación de éstas con los procesos de desarrollo comunitario.

Participantes

Inicialmente se determinó que las madres y los padres participantes debían cumplir con ciertos criterios: tener por lo menos un hijo/a entre 4 y 14 años de edad y vivir en el centro poblado “La Garita” hace por lo menos 15 años. Este último criterio para asegurar que las/os participantes contaran con cierto periodo de años compartidos de vida en “comunidad”, lo que podría facilitar la existencia de representaciones sociales compartidas.

De este modo, los participantes finalmente fueron 12 personas, 8 mujeres y 4 hombres, de entre 20 y 48 años de edad ($M=37$; $DE=8,6$). El total de ellas/os ha nacido en Chíncha y habita en el centro poblado “La Garita” entre hace 15 y 48 años ($M=32$; $DE=11$). Asimismo, el total de los participantes tiene por lo menos un hijo o hija entre 4 y 14 años, contando en algunos casos con dos o tres hijos/as en este rango de edad.

Es importante señalar que el número total de participantes fue determinado a través del principio de saturación de la información, lo que quiere decir que el grupo

final se obtuvo cuando la información que estaba siendo recabada por medio de las entrevistas a profundidad y las entrevistas participativas ya no brindaban mayor contenido novedoso, respecto a los datos con los que ya se contaba (Hernández et al., 2006).

Técnicas de recolección de información

La información recogida para describir las representaciones sociales acerca del juego infantil y la vinculación de éstas con el desarrollo comunitario, se obtuvo, principalmente, por medio de entrevistas a profundidad con guión temático (Anexo A) (Mejía, 2000). Éstas buscaban, a través de una serie de preguntas vinculadas a la experiencia de juegos de alguno de sus menores hijos/as, conocer la información y la valoración acerca del juego infantil con la que contaban las personas entrevistadas.

Con un esquema bastante similar y con el mismo objetivo, se elaboró una guía para realizar entrevistas participativas (Anexo B) (Montero, 2006). En este tipo de entrevistas, a diferencia de los grupos focales, se propicia la discusión abierta e informal sobre un tema específico (Montero, 2006; Montero, 2009), en este caso el juego infantil y su vinculación con el desarrollo comunitario. Asimismo, se asumió que al equilibrar las relaciones de poder y homogenizar a los miembros de los grupos, a través de la separación por edades y sexo, se podría favorecer la emergencia de diferentes contenidos (Iñiguez, 2008).

Ambos instrumentos permitieron aproximarse a los temas planteados en los objetivos de la investigación; dejando en manos de la entrevistadora la secuencia de temas a indagar y la posibilidad de incorporar nuevos ejes, de ser necesario (Kerlinger & Lee, 2002; Montero, 2006).

Procedimiento

Debido a que ya se contaba con un trabajo previo en la zona, la etapa de familiarización tuvo como objetivo básicamente establecer contacto con aquellos pobladores/as con los que no se había mantenido relación hasta el momento. Asimismo, se fue informando a los posibles participantes acerca del interés por realizar la investigación y se les propuso ser parte de la misma.

A aquellas personas que se mostraron interesadas en participar se les invitó a realizar la revisión del consentimiento informado (Anexo C), en el que se detallaron los objetivos y términos de la investigación: la participación era totalmente voluntaria, de aceptar podían abstenerse de responder preguntas y podrían retirarse del estudio cuando así lo desearan. Las entrevistas serían grabadas y la información sería manejada exclusivamente por la investigadora. Quienes aceptaron participar procedieron a dar su autorización firmando el consentimiento informado.

Como segundo paso se procedió a completar una ficha de datos personales (Anexo D), que permitió contar con información para realizar una descripción general de los y las participantes. Seguidamente se realizaron las entrevistas a profundidad y una única entrevista participativa (Kerlinger & Lee, 2002; Montero, 2006) que se llevó a cabo con un grupo de tres mujeres. Si bien inicialmente se propuso utilizar esta técnica pues se asumía que, al buscar equilibrar relaciones de poder al interior de los grupos (Iñiguez, 2008), se favorecería la emergencia de diferentes contenidos, no fue posible programar ni ejecutar ninguna entrevista participativa con hombres, como se tenía planificado, pues éstos generalmente no se encontraban en el centro poblado o si estaban, no se encontraban dispuestos a participar.

Ambas modalidades de entrevista se llevaron a cabo en las casas de las y los participantes y, en algunos casos, ellas/os se encontraban realizando otras actividades (p.e. lavar ropa, ordenar, etc.) mientras se realizaban las entrevistas.

Una vez recopilada la información se procedió a realizar el estudio de la misma a través del análisis de contenido, haciendo uso del programa ATLAS ti versión 5. Este programa permitió la creación de categorías que posibilitaron el ordenamiento de la información, para poder dar cuenta de la misma. De este modo, los resultados se organizaron de la siguiente manera: El espacio público como escenario de juego, La asimilación de normas a partir del juego, Los valores desarrollados a través del juego y El desarrollo de habilidades a partir del juego. Asimismo, siguiendo este esquema, se presentan las creencias y actitudes de las representaciones sociales, identificando tanto la información central como la periférica.

Si bien el análisis de los resultados de esta investigación se ciñe a lo hallado mediante los instrumentos metodológicos señalados, es importante mencionar que la interpretación se ha enriquecido de investigaciones previas que enfatizaron la observación participante (Fourment & Padilla, 2010a; Fourment & Padilla, 2010b); asimismo, la interpretación considera también los resultados de investigaciones interdisciplinarias realizadas en la zona de estudio con mujeres adultas, todas en el

marco del proyecto “Reconstruyéndonos” (Bracco et al., 2011; Córdova & Bracco, 2010a, 2010b)

Finalmente, una vez analizada la información, se compartió ésta con los pobladores/as de “La Garita” que la produjeron a través de reuniones comunitarias de discusión reflexión (Montero, 2006), que se realizaron en grupos pequeños propuestos por las/os participantes. Estas reuniones buscaron favorecer el inicio de procesos de problematización sobre la temática (Montero, 2004), así como la posibilidad de devolver a la población la información que ellos y ellas mismas habían producido.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación serán presentados a continuación, para ello se ha organizado la información en cuatro ejes de análisis: *el espacio público como escenario del juego, la asimilación de normas a partir del juego, los valores desarrollados a través del juego y el desarrollo de habilidades a partir del juego*. Resulta importante señalar que los distintos ejes se ven atravesados de manera constante por la variable género. Dicha información será mostrada luego de hacer una breve introducción acerca de las representaciones sociales del juego de los niños y las niñas de “La Garita” que poseen las madres y padres entrevistados, lo que nos brinda el contexto de los juegos en el cual se enmarca el análisis posterior. Finalmente, plantearemos algunas propuestas a partir de lo encontrado.

El juego de los niños y las niñas en La Garita

Las madres y los padres entrevistados afirman que a los niños y a las niñas de “La Garita” les gusta invertir parte importante de su tiempo en jugar. Entre los juegos más mencionados como practicados con mayor frecuencia, encontramos el “jugar con la pelota”, es decir el fútbol o el vóley, también figuran las escondidas, la chapadanza o chapadas, mata-gente y el kiwi. Del mismo modo, existen algunos otros juegos que, según las representaciones sociales de las madres y los padres, realizan los niños y las niñas de manera menos frecuente, entre ellos encontramos el montar bicicleta, dando vueltas por algunas calles o realizando carreras; así como el jugar a las muñecas, a los carritos, a los yackses o a saltar soga. Se menciona también los juegos de roles, como jugar a la mamá y al papá, a las profesoras o doctoras, o a la cocinita o a la tienda.

Se alude también los juegos por temporadas o épocas, en ellos podemos identificar claramente la presencia de las cometas, las canicas, los chipi taps, el trompo y las hondas. Estos juegos, de acuerdo a lo planteado por las madres y padres, aparecen en determinadas épocas del año y los niños y las niñas piden les compren el juguete de “moda”. De manera más constante, se menciona que algunos niños y niñas juegan también con aparatos electrónicos, ya sea el televisor que tiene juegos o la computadora; sin embargo, se refiere que estos juegos no son tan frecuentes en el centro poblado y solo algunos hogares gozan de estas posibilidades.

Las chapadas, también juegan a los carritos, he observado, bueno los más chiquitos. Los más grandes sí juegan a las chapadas, al... cómo se llama el otro donde tienen una pelota (su esposa dice: 'voley'), no (su esposa dice: 'mata gente'), mata gente, eso también juegan, mata gente, claro (Oscar, 36 años).

Más juegan a la pelotita, partido algunos niños, algunas niñas a su vóley, se ponen a jugar a las escondidas, chapa danza (Mariana, 32 años).

El espacio público como escenario del juego

Asumiendo que es por medio de la relación con los espacios de socialización que se instituye el carácter social de la vida pública y que es por medio de la vida cotidiana y el juego que se establecen las habilidades de formación ciudadana (Gómez-Serrudo, 2008), proponemos analizar cómo es que se da, a través del juego, la aproximación de los niños y las niñas de "La Garita" a la dinámica del espacio público.

Para las madres y los padres entrevistados, al momento de definir dónde es que los niños y las niñas tienen la posibilidad de jugar, les resulta muy importante poder observar y vigilar con quién y dónde juegan sus hijos e hijas. Consideran que es mejor tenerlos cerca de casa para poder verlos; por ello, en algunos casos no los dejan salir a jugar, prefiriendo que jueguen sólo dentro de la casa, pues así pueden vigilarlos mejor. Una situación usual también es que limiten las amistades con las cuales pueden jugar, argumentando que ciertos niños o niñas son muy malcriados y les pueden enseñar malas palabras y malas costumbres.

Sin embargo, según refieren los entrevistados, a pesar de los temores, los niños y las niñas suelen salir a jugar. De este modo, el principal espacio de juego en "La Garita" es el "campo deportivo" o cancha de fútbol, los padres y las madres coinciden en que es el lugar en el que todos los niños y las niñas pasan la mayor parte del tiempo jugando. También afirman que juegan frente a la escuela, en la loza deportiva dentro de la escuela o en la vereda frente a la capilla. Otro espacio reconocido por todos los padres y las madres son las puertas de las casas y las calles, sobre todo aquellos ingresos que tienen espacios más amplios y libres.

Algunos lugares menos mencionados son la acequia del centro poblado, así como los sembríos aledaños. En general, los entrevistados/as afirman que estos

lugares son usados mayormente por los niños quienes, a diferencia de las niñas, sí se mueven a todos lados para jugar.

Acá en su casa, a veces que juegan en la casa de un vecino, ahí se juntan... a veces van por allí a la calle, a veces van por ahí a donde Karen (casa de una vecina que tiene espacio amplio a la entrada) (Omar, 46 años).

Mayormente es acá nomás, casi todos los juegos de los chicos es acá en el campo (deportivo) nomás (César, 37 años).

Podemos observar cómo las madres y los padres entrevistados refieren un temor general frente a los posibles lugares de juego de sus hijos e hijas; de este modo, por motivos de protección, en ocasiones limitan sus salidas y relaciones con otros niños y niñas. Podemos plantear que se estaría entonces dificultando o poniendo ciertas limitaciones para que el espacio lúdico cumpla su función de escenario esencial de encuentro e intercambio en el que es posible desarrollar habilidades de interacción y comunicación (Rodríguez, Hernández & Peña, 2004). Si bien reconocemos los factores del contexto por los cuales las madres y padres optan por la restricción mencionada, también creemos que de considerar relevante o valiosos los espacios de juego podrían contar con mayor disposición para idear estrategias que brinden a sus hijos e hijas la posibilidad de acceder a los espacios de juego, planteándose así una vigilancia que no restrinja.

En la misma línea, al circunscribir los espacios compartidos de juegos y las interacciones con determinados niños y niñas, los padres y las madres estarían permitiendo una socialización limitada. Ésta implicaría ciertas restricciones para que sus hijos e hijas tengan la posibilidad de aprender a tomar en cuenta al otro, así como reconocer las posibles diferencias existentes entre ellos y ellas a distintos niveles (p.e. puntos de vista, experiencias, etc.) (López, 2005). Esta situación podría redundar en la dificultad futura para percibirse como iguales y eventualmente como parte de o identificados con un colectivo/comunidad (Krausse, 2001; Montero, 2004), requisito indispensable para iniciar procesos de desarrollo comunitario (López de Llergo y Cruz Galindo, 2003).

Del mismo modo, asumiendo que es a partir de la interacción y experimentación (a partir del juego) en escenarios públicos como la calle, el vecindario y la escuela que los niños y las niñas aprenden a deliberar acerca de los intereses y necesidades de su comunidad, y la forma como participar en ellos (Gómez-Serrudo,

2008). Entonces, al restringir los espacios de juego e interacción se podría estar limitando la futura participación e involucramiento de estos niños y niñas en los temas de interés de su comunidad. Situación que se complejiza si se toma en cuenta que para llevar a cabo procesos de desarrollo comunitario se requiere de la toma de conciencia, así como de la participación responsable de la población, que se hace cargo de sus problemas y se organiza para hacerles frente (Montero, 1980,1984; Musitu y Buelga, 2004; Nogueiras, 1996).

Retomando el tema de los temores, podemos identificar en las representaciones sociales una serie de motivos por los cuales las madres y padres sienten preocupación de que sus hijos e hijas jueguen. En primer lugar, podríamos citar el peligro físico que, por diversos motivos, representa el jugar en los alrededores de “La Garita”. Existe una importante preocupación porque los niños y las niñas jueguen cerca del zanjón (o acequia grande) pues podrían caer dentro de ella. Al mismo tiempo, existe gran preocupación porque los niños y las niñas jueguen cerca de la carretera, ya que al ser un centro poblado ubicado al margen de ésta, corren el riesgo de ser atropellados por los autos y vehículos pesados que transitan constantemente.

Por otro lado, existe temor a que los niños y las niñas sufran algún accidente, debido a las maquinas (p.e. tractores) que transitan por las calles del centro poblado o los autos, así como que se corten con algún vidrio en el suelo. En la misma línea, se evidencia que a las madres y a los padres les preocupa la brusquedad de los niños y las niñas, sobre todo hombres más grandes, pues suelen golpear y patear la pelota muy fuerte y pueden lastimar a los más pequeños.

Continuando con las preocupaciones primordiales mencionadas, podemos citar el temor a que les suceda “cualquier cosa” (Norberto, 46 años). Dentro de estos cuidados que tienen los padres y las madres en relación a sus hijos e hijas, podríamos citar el miedo a que se pierdan, los roben o abusen de ellos/as, sobre todo, en el caso de las niñas.

A veces salen a jugar aquí al frente (señala la puerta de su casa que está al borde de la carretera) y es peligroso (Elena, 20 años).

Hoy en día se ven tantas cosas y no todos tenemos el mismo pensamiento, entonces prefiero que vengan acá a jugar, vienen acá a jugar sus amiguitos (Mariana, 32 años).

Idealmente, los espacios compartidos de juego permiten a los niños y las niñas interactuar con su grupo de pares y crear espacios de participación para sentirse incluidos, basándose en valores como la confianza, que es uno de los aspectos de la participación ciudadana que más se desarrolla en el juego de los niños y las niñas, y que permite adquirir seguridad en uno mismo y reconocer a los otros (Gómez-Serrudo, 2008). En el caso de “La Garita” los temores, por motivo de cuidado y de variables del contexto, de los padres y las madres, al influir en los espacios y condiciones del juego, estarían limitando la posibilidad de que el juego cumpla dicha función.

El temor que representa para los padres y las madres el juego en los espacios públicos del centro poblado, evidencia, entre otras cosas, los elevados grados de desconfianza con los demás pobladores. El miedo a que les suceda “cualquier cosa”, podría estar reflejando la ausencia de relaciones sociales estrechas, aspecto consciente del concepto de comunidad, que supone la seguridad como consecuencia de la confianza en los otros (Montero y Krausse, 2004).

Tomando en cuenta que los espacios de juego reflejan los rasgos o ambientes culturales del mundo adulto en los que se desarrollan (Goudena & Sánchez, 1996) y a la vez los perpetúan (López, 2005), podríamos asumir que las dinámicas de miedo y desconfianza, por un lado, reflejan la situación actual de los pobladores de “La Garita” y, por el otro, se convierten en elementos a ser reproducidos por los mismos niños y las niñas en sus futuras relaciones con los demás pobladores, dificultando la posibilidad de que se organicen como un grupo social secundario que busca satisfacer sus necesidades (Macías, 1993; Montero, 1980). Resulta importante señalar aquí que si bien los miedos evidencian relaciones frágiles entre los pobladores, son también el reflejo de una realidad con potenciales riesgos, con ausencia de espacios públicos seguros, así como con ausencia de Estado que brinde la seguridad debida.

De este modo, podríamos asumir que al ser los padres y las madres las figuras principales a partir de las cuales los niños y las niñas organizan sus representaciones sobre el mundo (Casas, 2006), y que al transmitir sensaciones de miedo y desconfianza hacia los miembros de su centro poblado, estarían también insertando, desde un inicio, la desconfianza en los niños y las niñas. Esta situación podría perdurar en las futuras relaciones que los niños y las niñas establezcan con los pobladores y podría afectar significativamente la noción de sentido de comunidad, en sus componentes de pertenencia e interrelación (Krausse, 2001).

Muchos de los padres y las madres entrevistados tiene ciertas nociones sobre lo que puede/debe hacer un niño o una niña, cuáles son sus opciones de juego y las formas en las que pueden aproximarse al espacio público por medio del juego. De esta manera, afirman que el fútbol es para los hombres y el vóley para las mujeres. Asimismo, refieren que existen otros juegos diferenciados por sexo: el trompo, las canicas, la cometa y la pelota para los niños; y las muñecas, la cocinita, mundo y la tiendita para las niñas. Algunos de los entrevistados y las entrevistadas también comentan que no les agrada que los niños y las niñas jueguen con elementos o juguetes que le corresponden al otro sexo/género.

Con relación a los horarios y espacios de juego, las niñas suelen jugar dentro de su casa o cerca a ella y no pueden salir desde temprano, siendo preferible que salgan por la tarde, idealmente luego del almuerzo. Mientras que a los niños se les identifica como “más andariegos” y con mayor posibilidad de salir a jugar a cualquier hora y a cualquier lugar, aunque éste sea lejano.

Del hombre mayormente el fútbol, las bolitas, el trompo, el yo-yo. En la mujer su muñeca, su cocinita, la comidita, esas cositas (Omar, 46 años).

Los que salen más a andar son los niños hombres, los hombres. Las niñas sí se quedan en su casa o afuera jugando y los niños sí se van para todos lados (Elena, 20 años).

Retomando lo planteado por Casas (2006) con relación a la construcción de las representaciones del mundo de los niños y las niñas, los padres y las madres al establecer estas diferencias sobre las posibilidades y opciones en el juego de los niños y las niñas, están también contribuyendo a la perpetuación de los roles y estereotipos de género. En la misma línea, Rodríguez, Hernández y Peña (2004) señalan que es a partir del juego que los niños y las niñas organizan su mundo social, siendo por medio de éste que se reproducen los estereotipos y roles de género.

A partir de las diferencias mencionadas en la asignación de juegos y elementos para el mismo, se confirma lo planteado por Vizcarra (como se citó en Vizcarra y Marín, 2006), quien refiere que a las niñas se les suele vincular con actividades de reproducción o relacionadas a la casa, confinándolas al espacio de lo privado, mientras que a los niños se les relaciona con actividades de producción o supeditadas explícitamente al espacio público. Así, al limitarle a las niñas las posibilidades de interacción y desempeño en el espacio público, se les estaría restringiendo la

posibilidad de aprender a interaccionar y desarrollar habilidades comunicativas para la esfera pública (Rodríguez, Hernández & Peña, 2004), elemento que resultaría imprescindible para involucrarse en procesos participativos y de desarrollo comunitario posteriores.

En ese sentido, al determinarse de manera tan marcada los espacios de relación y desarrollo de los niños y las niñas (a través del juego), se están también, en cierta medida, determinando o limitando sus futuras posibilidades de acción e intervención en el espacio público, pues los papeles sociales ensayados en su juego estarían ajustándose a los roles y estereotipos tradicionales (Rodríguez, Hernández & Peña, 2004). Esta información confirma lo planteado por Massolo (2003), en una investigación acerca de las mujeres y su participación en el espacio local, en la que se señala que en estos espacios existen diversas formas de desigualdad de género, pues las mujeres tienden a proyectar su rol doméstico sobre el espacio público, ya que su participación se resume a tareas vinculadas al cuidado de la familia y la comunidad, mientras que para los hombres se guarda la participación en los cargos de poder, y por tanto la representatividad.

A partir de lo planteado, podemos asumir que la aproximación que estarían teniendo las niñas al espacio público, como lugar que les permite desarrollar recursos y habilidades necesarias para su futura incursión e involucramiento en actividades participativas, no está siendo la óptima. Situación que contribuye a confirmar la escasa valoración que se tiene sobre las mujeres, y que ellas mismas poseen de sí mismas, como sujetos capaces de participar e involucrarse como agentes de cambio en el desarrollo (Massolo, 1996; Massolo, 2003). Esta situación excluye a las mujeres de convertirse, eventualmente, en ese catalizador social o propulsor del desarrollo, necesario para iniciar procesos de desarrollo comunitario (Fals Borda como se citó en Montero, 1984).

La asimilación de normas sociales a partir del juego

En este segundo eje de análisis presentaremos las representaciones sociales acerca de la vinculación entre los espacios de juego y las normas sociales, reconociendo al primero como uno de los instrumentos de socialización y trasmisión de cultura, por medio del cual los niños y las niñas tienen su primer contacto con las reglas y aprenden de ellas, y las convenciones sociales (Garoz Puerta, 2005; Ochoa, 2000;

Pecci, 2010). En ese sentido, plantearemos cómo las pautas y normas estipuladas por los padres y las madres, así como los mismos juegos, configuran un potencial espacio de aprendizaje, que podría permitir a los niños y a las niñas interiorizar normas que contribuyan con una convivencia armónica y colaborativa en comunidad.

En relación con las normas y pautas que acompañan al juego, podemos señalar que los padres y las madres deciden llevar a sus hijos e hijas a jugar a determinados lugares, optando por dejarlos ahí y luego volver por ellos y ellas o esperándolos en el lugar mientras juegan. Asimismo, cuando sus hijos e hijas están jugando en algún lugar, los padres y las madres determinan los horarios de salida y retorno, decidiendo en qué momento llamarlos/as. Del mismo modo, al parecer los niños y las niñas pueden salir sólo luego de “escribir” o hacer las tareas, y en los casos en los que hay hermanos/as, éstos tienen que salir a jugar juntos, siempre que sea posible.

Los adultos ponen las normas acerca de cuáles son los espacios en los que los niños y las niñas pueden jugar. Retomando las nociones vinculadas a diferencias por sexo/género, también les prohíben jugar entre hombres y mujeres, aduciendo que hay juegos y juguetes diferenciados y que no es bueno que los compartan ni que pasen tiempo juntos entre ellos y ellas. Esta situación es más resaltante en el caso de las niñas, quienes cuentan con menor permiso y mayores limitaciones al momento de decidir con qué y con quién jugar.

Por decir, nosotros los... lo vemos siempre dónde va a jugar, todo ellos, con quién juegan (Oscar, 36 años).

Yo voy lo deajo, me dice ‘mami voy a jugar con los chiquitos’, ‘ya te quedas y me voy para la casa, ya’, le digo, ‘yo vengo más tarde’ (Elena, 20 años).

Las niñas salen pero salen en las tardes, o sea que su mamá no las dejan salir así nomas, tan temprano no (César, 37 años).

Con relación a los horarios de juego, se evidencia una marcada diferencia entre el horario de juego en época escolar y el horario de juego en época de vacaciones. En el primer caso, la mayoría de padres y madres coinciden en que al regresar de la escuela, los niños y las niñas almuerzan y deben “escribir” o hacer sus tareas antes de poder salir a jugar. Algunos niños y niñas no salen a jugar en época escolar, permanecen en casa y pueden jugar dentro. En relación con el horario de juego en

época de vacaciones, existe gran acuerdo al afirmar que se juega siempre y en cualquier momento. Los niños hombres salen en la mañana, regresan para la hora de almuerzo y salen nuevamente hasta la hora de la cena, momento en que ya no vuelven salir. Sin embargo, esto no sucede de manera similar en el caso de las niñas, pues ellas no pueden salir desde temprano, consiguiendo salir ya avanzada la mañana o luego del almuerzo.

Tienen sus horas también, de ahí los llamo para cambiarlos y estudiar, al otro día tienen que ir a clases (Norma y Delia; 30 y 35 años).

De lunes a viernes no (juegan) porque no alcanza el tiempo, van a la escuela, van al colegio, regresan, las tareas, ya el tiempo falta (Andrea, 38 años).

En sus vacaciones, se levantan, se asean, toman su desayuno y se desaparecen hasta la hora de almuerzo, hasta la hora de almuerzo, recién llegan de nuevo, ya después de almuerzo, de nuevo ya se desaparecen, hasta la hora que vienen a cenar (César, 37 años).

Se evidencia aquí cómo se va construyendo e introduciendo la noción de norma social en las relaciones interpersonales que se establecen entre los niños y las niñas y sus cuidadores, al momento en que estos últimos establecen las normas para el juego. Existen ciertas pautas planteadas por los adultos que los niños y las niñas deben respetar: en qué momentos jugar, dónde jugar, con qué jugar, con quién jugar, etc. De este modo, los niños y las niñas van incorporando las normas, las responsabilidades y tareas por cumplir; situación que podría contribuir positivamente a la asimilación futura de responsabilidades y respeto de las normas convenidas. Esto, se alinea con lo planteado por Gómez Serrudo (2008) quien afirma que los espacios de juego permiten percibir la norma como un compromiso asumido y compartido por todos; situación que se extrapola a los procesos de participación ciudadana, proceso social que compone el desarrollo comunitario (Macías, 1993), en los que las normas deben ser claras, convenidas y aceptadas por los involucrados.

Por otro lado, se observa nuevamente la diferenciación que se establece por género al momento de determinar las posibilidades de juego. De este modo, el juego, al poseer un enorme potencial de aprendizaje, permite la asimilación de los roles y estereotipos de género (Rodríguez, Hernández & Peña, 2004), y al perpetuarse estos roles tradicionales se limitan las posibilidades de acción de las mujeres, ya que se aprende que los niños y las niñas desempeñan diferentes papeles (Rodríguez,

Hernández & Peña, 2004) en los distintos ámbitos. En este sentido, al experimentarse diferencias entre las funciones que deben desempeñar los hombres y las mujeres se pueden ver dificultados también los procesos sociales de organización comunitaria e integración social, necesarios para el desarrollo comunitario, que aluden a la conformación de grupos tanto de parentesco como secundarios y a la búsqueda de acuerdos entre éstos para plantear un objetivo común (Macías, 1993).

En el centro poblado “La Garita”, el nivel de sociabilidad de las mujeres parece pasar por las familias extensas, mientras que en el caso de los varones pasa más por el grupo de pares. En este sentido, la fragmentación de las mujeres fuera de la familia extensa (Córdova & Bracco, 2010a, 2010b) podría ser una de las expresiones de la ausencia de capital social (Woolcok & Narayan, (s.f.)). Si en general hoy se dice que son las mujeres quienes tejen el tejido social más que los hombres (Palchykov, Kaski, Kertésza, Barabási & Dunbar, 2012) y en el caso de “La Garita” el sistema de género estaría limitando esta posibilidad, entonces el tejido social – capital social (Woolcok & Narayan, (s.f.)) se ve afectado. En el caso de los niños y las niñas, estas últimas cuentan con menores posibilidades, en tiempo e intensidad, de realizar juegos de equipo, menos aún si no se cuenta con lugares apropiados, de este modo el deporte termina siendo un espacio de juego de varones, en el que es posible tejer redes al interior del grupo de pares.

Algunos de los entrevistados mencionan que anteriormente la división entre hombres y mujeres era más estricta que hoy en día, pues era más complejo imaginar un juego mixto, juego que ahora sí se da, a pesar de los cuestionamientos. Otros mencionan que anteriormente dejaban salir más a las niñas y en la actualidad se han reducido sus horarios y posibilidades de salir a jugar debido al peligro que esto representa. Sin embargo, todos coinciden en que antes todos salían más, pasaban mayor tiempo jugando en las tierras o campos y había menor control por parte de los cuidadores principales. Situación que cambió a raíz de la llegada de “nuevos patrones”, quienes a su vez trajeron nuevas personas desconocidas, que representan un peligro para la población. Esta inseguridad ciudadana sentida en “La Garita” es más bien un fenómeno nacional, por lo que el centro poblado podría estar reflejando procesos sociales mayores.

Su temporada de ellos ahorita no es como la temporada de nosotros (...) ya es un poco distinta ya, porque ya se juegan entre hombres y mujeres (César, 37 años).

Podemos observar cómo, a pesar del paso del tiempo, las pautas y roles de género se mantienen presentes y aunque, según refieren, se han flexibilizado un poco, aún se presentan ciertas limitaciones. Esto podría vincularse con lo planteado por Mannarelli (1999), Muñoz (2001), y Goudena y Sánchez (1996) quienes afirman que el juego de los niños y las niñas refleja el ambiente cultural del mundo de los adultos en el que se desarrolla.

En otra línea, se evidencia la influencia o efecto de lo externo – como la gente nueva y desconocida que llega al centro poblado – en el establecimiento de nuevas normas y pautas para los espacios de juego de los niños y las niñas. De este modo, ahora los niños y las niñas salen menos a jugar, por temor a lo que estas “nuevas personas” les puedan hacer, situación que no solo se limita a los “nuevos patrones” y obreros, sino también a la llegada de nuevas personas al centro poblado “La Garita”, a raíz del terremoto del 2007. Este desconocimiento y desconfianza, inicialmente por parte de los padres y las madres, que puede ser transmitido a los niños y las niñas, se vincula estrechamente con la posibilidad de consolidar y fortalecer un sentido de comunidad entre los pobladores (Krausse, 2001), elemento fundamental para iniciar procesos de desarrollo comunitario (López de Llergo y Cruz Galindo, 2003).

De este modo, en el caso del centro poblado “La Garita” los lazos de desconfianza podrían impedir el adecuado desarrollo del sentido de interrelación y de comunidad entre los pobladores; tal como se ha observado viene sucediendo en el centro poblado (Córdova & Bracco, 2010a, 2010b; Durand, 2010; Fourment & Padilla, 2010a).

A partir de las representaciones sociales de las madres y los padres podemos mencionar que, en los juegos los niños y las niñas también establecen sus propias normas. Los juegos se inician porque se arma un “grupito” o una “manchita”; entre ellos y ellas deciden a qué jugar y si alguno no está de acuerdo se pueden hacer turnos para jugar primero una cosa y luego otra. Sin embargo, no siempre se soluciona de este modo, ya que pueden surgir discusiones, en las que algún niño o niña se molesta, se pelea y opta por irse. Del mismo modo, cuando se cansan o se aburren de jugar algún juego, cambian inmediatamente a otro.

Se reúnen todos y ahí deciden, si hay hombres y mujeres en ese grupo, ellos deciden qué jugar, ‘ya’ dicen ‘vamos a jugar a las escondidas’ (...) a veces se turnan. ‘Ya’ dicen ‘jugamos a las escondidas, terminamos de jugar y más tarde jugamos a la chapadanza’ (Elena, 20 años).

De inicio, resulta interesante observar cómo los niños y las niñas se ponen de acuerdo y logran organizarse para decidir a qué jugar. En estas situaciones, es evidente que se suele tomar en cuenta el deseo de la mayoría y buscar un consenso al momento de tomar la decisión. En este sentido, Garoz Puerta (2005) plantea que es por medio de la experiencia de estos acuerdos que los niños y las niñas aprenden que la opinión de la mayoría de los participantes legitima las decisiones, lo cual es similar a legitimar cualquier norma social o ley.

La situación antes planteada puede vincularse con la organización comunitaria y la integración social, procesos sociales planteados por Macías (1993) como componentes del desarrollo comunitario, que requieren de la agrupación y el acuerdo entre los involucrados por un interés común. Así, los niños y las niñas al tener la experiencia de llegar a consensos y acuerdos como parte de su juego, podrían contar con mayor predisposición para desarrollar habilidades que les permitan desenvolverse mejor en los procesos de toma de decisiones y acuerdos, como parte de los procesos de desarrollo comunitario. En la misma línea, López (2005) plantea que los juegos con reglas, como los realizados por los niños y las niñas de La Garita, permiten la instrucción en las normas sociales.

Asimismo, la oportunidad de decidir a qué jugar de manera coordinada, así como los mismos juegos que desarrollan los niños y las niñas les brindan la oportunidad de tener los primeros acercamientos a la organización social y experiencias de regulación planteadas por el grupo, que al ser quebrantadas se reconocen como una falta (Singer como se citó en Garoz Puerta, 2005).

Los valores desarrollados a través del juego

Diversos autores (Abad, 2008; Garoz Puerta, 2005; Gómez Serrudo; 2008; INDECI, UNICEF y Terre de hommes, 2010; López, 2005; Ochoa, 2000; Panez y Ochoa, 2000; Pecci, 2010; Ponce, 2009; Rodríguez, Hernández & Peña, 2004) afirman que el juego representa un instrumento de aprendizaje de gran potencial, que permite a los niños y a las niñas desarrollar una serie de valores que contribuyen a la transformación social desde lo cotidiano – la interacción en el juego. Entre estos valores podemos mencionar la cooperación, la solidaridad, el sentido de igualdad y comunidad, el trabajo en equipo, la organización, la participación, entre otros.

De inicio queremos señalar que los entrevistados/as poseen una visión ambivalente acerca del juego infantil, ya que se considera que aporta y a la vez no al niño y a la niña, pues permite aprender cosas buenas pero a la vez cosas malas que ellos/as aún no deberían conocer. Existe acuerdo en que tiene ventajas y desventajas.

Que sea responsable, no?, porque si lo dejo que juegue, va a jugar toda la santa tarde y entonces en qué momento hace la tarea (Mariana, 32 años).

Por eso te digo, aprenden tantas cosas buenas como aprenden cosas malas también (Andrea, 38 años).

La información ambivalente con relación al juego infantil, demuestra que los padres y las madres propician y a la vez limitan el desarrollo del juego. Por un lado, se manifiestan temores y miedos frente a lo que el juego y las condiciones de éste implican, motivo por el cual parece no se encontraran muy de acuerdo con que éste se dé. Sin embargo, por el otro, los padres y madres reconocen positivamente el valor y la importancia que el juego posee, ya que permite en los niños y las niñas el desarrollo de valores, habilidades y, como ya se mencionó, en la incorporación de normas.

De este modo, podemos señalar que los entrevistados/as han logrado identificar una serie de aprendizajes y ventajas sumamente relevantes para el desarrollo apropiado de los niños y las niñas, así como para la contribución a su entorno – comunidad.

Así, se considera que aprenden a respetar a los demás, pues entre ellos y ellas se enseñan que no deben decir malas palabras, ni insultar, ni pegar a otros/as niños o niñas; y también que deben respetarse ellos/as mismos/as. Del mismo modo, permite desarrollar la solidaridad, pues se van conociendo y preocupando entre ellos/as, y en los casos en que a alguno le hace falta algo comparten.

Hay unas veces que juegan, ellos se enseñan a respetarse entre ambos porque hay cosas que, por decir, ‘ya no le empujes’... se enseñan a explicarle entre ellos (Andrea, 38 años).

En la misma línea, existe claridad sobre la contribución del juego infantil al desarrollo de la amistad, ya que afirman que a través de éste, los niños y las niñas se van conociendo y se van haciendo amigos/as, por lo que se va practicando y formando el compañerismo; es decir se va estableciendo el sentido de comunidad y de pertenencia a un colectivo.

Lo otro es que se van conociendo más entre ellos y se van haciendo más amigos (Omar, 46 años).

Finalmente, algunos de los beneficios que fueron mencionados de manera aislada se refieren a que el juego colabora a desarrollar la unión y cariño de los niños y las niñas; a aprender a no robar los juguetes y cosas ajenas; y a aprender a obedecer a los padres y madres, pues en ocasiones algunos niños y niñas le enseñan a otros.

(Se aprende que) si nosotras vamos a jugar y traemos nuestros juguetes, eso mismo se tiene que quedar ahí y nadie se lo tiene que llevar (Elena, 20 años).

A veces ellos se dicen, 'no así no se habla, mi mamá me ha dicho que así no se habla porque eso es malo' (Mariana, 32 años).

Se señala aquí que los espacios de juego de los niños y las niñas contribuyen al desarrollo de una serie de valores, definidos por diversos autores como beneficios a nivel del desarrollo social que contribuirían a la transformación de la vida social cotidiana (Gómez Serrudo, 2008; López, 2005).

Algunos de los valores que perciben los padres y las madres que se desarrollan en los espacios de juego se vinculan con el respeto, la solidaridad, la amistad, la unión de grupo y el cariño. Es por medio del juego que surge la aceptación y adaptación al otro (López, 2005; Winnicott, 1942) y es por medio del juego de reglas que se relativizan las competencias entre los niños y las niñas y es posible desarrollar valores como los mencionados (López, 2005). Asimismo, Ochoa (2000), Panez (2000b) y Panez y Ochoa (2000) afirman que al llevar a cabo juegos de reglas o competencia, se evidencia la necesidad de unión y cooperación para poder ayudarse y vencer las dificultades, apuntando a lograr un objetivo común. Asimismo, refieren que los juegos grupales contribuyen a la construcción del sentido de comunidad, ya que se pertenece a un grupo en el que se trabaja de manera organizada para cumplir un objetivo. Todos estos elementos/valores son requeridos de manera indispensable para poder entablar procesos de desarrollo comunitario (Macías, 1993; López de Llargo y Cruz Galindo, 2003)

Por último, las madres y los padres mencionan valores como el respeto por lo ajeno y la obediencia, características que se vinculan con la adquisición de normas, como lo planteado en el acápite anterior. De este modo, ya se ha mencionado en líneas previas que los espacios de juego permitir comprender la norma como

compromisos asumidos entre los involucrados, que deben ser respetados por éstos; situación que se da de manera similar en los procesos sociales de participación ciudadana que componen el desarrollo comunitario (Gómez Serrudo, 2008; Macías, 1993).

Se identificó también algunos beneficios que tienen una temporalidad mayor, pues se imaginan para los niños y las niñas cosas que les servirán para cuando sean adultos. Se puede asumir entonces que el juego es comprendido como componente de la crianza.

Por un lado, se menciona la importancia de tener experiencias para poder compartir con los futuros hijos e hijas. Es decir, en la medida en que el niño o la niña ha pasado por la situación, en el futuro podrá compartir con sus hijos e hijas algunos juegos o comentarle cómo eran los juegos en su época. Asimismo, en los casos en que a los niños y a las niñas les permitieron salir y recrearse, éstos estarán más dispuestos a brindarle las mismas facilidades a sus futuros hijos e hijas para que también puedan pasar por la misma experiencia.

Si algún día se llegan a casar, tienen que enseñarle, explicarle a sus hijos que en su temporada qué juegos jugaban (César, 37 años).

En este punto se confirma lo planteado por Goudena y Sánchez (1996) y López (2005) acerca del reflejo en el juego del ambiente adulto. Es decir, los adultos entrevistados son conscientes de la transmisión inter-generacional y de la importancia de lo que ello/as les pueden transferir a sus hijos e hijas por medio del juego; ello a pesar de que colocan esta situación en la relación de sus hijos e hijas con los futuros hijos e hijas de éstos. En este sentido, el tomar consciencia de la importancia de los espacios de juego y las posibilidades de trasmisión por medio de ellos, los espacios de juego podrían favorecer la transferencia de valores positivos que colaboren con el desarrollo de procesos sociales y de desarrollo comunitario.

De la misma manera, se alude como beneficios a futuro la solidaridad y la amistad con aquellas personas con las que de niño y niña se jugó y se entablo una relación. De este modo, se propone que cuando los niños y las niñas sean grandes, y en caso tengan las posibilidades, podrán mostrarse dispuestos a colaborar con algún amigo/a que requiera de su apoyo.

Finalmente, aquí se retoma de cierta manera los cimientos del sentido de comunidad entre los miembros de la misma. Ello por medio del desarrollo de valores como el interés, la preocupación y, sobre todo, el cuidado por el otro, así como la posibilidad de una eventual acción colectiva que redunde en el beneficio de uno o algunos de ellos/as. Esto como paso previo al movimiento, organización, participación, integración y sociogestión comunitaria, procesos primordiales para el desarrollo comunitario (Macías, 1993), que requieren de la participación comprometida y organizada de los miembros de una comunidad para alcanzar un objetivo común que redunde en la satisfacción de algunas de sus necesidades (Montero, 1980, 2007)

El desarrollo de habilidades a partir del juego

En este cuarto eje de análisis los padres y las madres identificaron una serie de habilidades que los niños y las niñas tienen la posibilidad de desarrollar en los espacios de juego infantil.

De este modo, se señala como un beneficio importante el desenvolvimiento, pues ayuda al niño o niña a salir de casa y saber cómo interactuar con otros niños y niñas, se considera que aquellos/as que no tienen la oportunidad de practicar su desenvolvimiento pueden ser engañados pues no conocen muchas cosas.

Claro, porque son... van a ser unos niños más desenvueltos y todo, porque parece mentira pero en la calle se aprende también a uno desenvolverse (Adriana, 33 años).

De este modo, la capacidad de desenvolvimiento mencionada por las madres y los padres se verifica con lo planteado por Sanchez y Valdivia (1994) y Ponce (2009), quienes afirman que es por medio del juego que los niños y las niñas aprenden a sobrevivir y adquieren un modelo de actuación al interior de su sociedad; mientras que Winnicott (1942) y Pecci (2010) refirieron que es por medio del juego que los niños y las niñas desarrollan habilidades sociales que les permiten mejorar sus relaciones personales con los demás y con su medio social. Situación que podría facilitar el establecimiento de vínculos que favorecen el desarrollo del sentido de comunidad (Krause, 2001), así como el avance en procesos sociales (p.e. movimiento social, organización social, etc.), todos estos elementos necesarios para poner en marcha

procesos de desarrollo comunitario (Macías, 1993; López de Llergo y Cruz Galindo, 203).

Por otro parte, los padres y las madres consideran al juego como un espacio que propicia los desacuerdos, las discusiones y las peleas, en los que a veces se incluyen golpes, entre los niños y las niñas. Sin embargo, en muchos de los casos mencionados, se considera que esta situación es arreglada rápidamente.

A veces que salen peleando entre algunos, se pegan, el otro, no?. Pero eso es normal nomás pa ellos (César, 37 años).

Diversos autores (Garoz Puerta, 2005; López, 2005) confirman que el juego genera conflictos y discusiones entre los niños y las niñas. Sin embargo, podríamos pensar que estas situaciones contribuyen a que los niños y las niñas logren coordinar sus distintos intereses y puntos de vista al solucionar sus dificultades, permitiendo así la aparición de una regulación autónoma (Linaza como se citó en Garoz Puerta, 2005). De este manera, se tiene la posibilidad de que los niños y las niñas descubran nuevas formas de solucionar conflictos, tratando de llegar a acuerdos y consensuándolos entre ellos y ellas; habilidad que sería útil al momento de involucrarse en procesos sociales y de desarrollo comunitario.

Se menciona también en las entrevistas, aunque no con muchas repeticiones ni relaciones, el servicio futuro a la comunidad. Se considera que el juego infantil, permite el desenvolvimiento, que contribuirá al desempeño futuro de algún cargo en la comunidad. Por medio del juego, uno desde niño o niña puede ir ejerciendo cierto mando, haciéndose cargo de solucionar algunas dificultades sencillas, entre los niños y las niñas o con algún adulto.

Sí, porque se saben desenvolver y se sabe desempeñar en ese cargo que tu comunidad a ti te designa (Andrea, 38 años).

En este punto se evidencia de manera clara la relevancia que podrían tener los espacios de juego en los niños y las niñas para el desarrollo de habilidades necesarias para contribuir al desarrollo de la comunidad y a la transformación social (López, 2005). Y si bien no es un valor percibido, de manera constante, por todos los padres y las madres, algunos de ellos asumen que gracias a diversos aprendizajes que se dan en el juego se cuenta con más y mejores herramientas para ejercer adecuadamente un cargo público en la comunidad; ya que se rescata la importancia del aprendizaje

vinculado a la solución de conflictos y la toma de decisiones y acuerdos, que potencian un comportamiento social positivo (Garoz Puerta, 2005; López, 2005).

Propuestas y contribuciones

A partir de la aproximación a las representaciones sociales sobre del juego infantil de las madres y los padres entrevistados se ha podido conocer que existe una serie de concepciones y sentidos comunes sobre el juego que pueden vincularse con los procesos de desarrollo comunitario, así como con los procesos sociales que, según Macías (1993), se dan al interior de éste (movimiento social, organización comunitaria, participación comunitaria, integración social y sociogestión comunitaria). Se considera que el juego infantil permite en los niños y las niñas la aproximación al espacio público, la asimilación de normas sociales y el desarrollo de valores y habilidades pertinente.

Tomando en cuenta dichos hallazgos, consideramos relevante plantear algunas propuestas, tanto a nivel de futuras investigaciones (1), de pautas en el acompañamiento del juego infantil (2) como a nivel de una propuesta puntual de intervención (3). El objetivo de esta última consistiría en colaborar con la población del centro poblado, buscando, a partir de la recuperación y valoración de los saberes recopilados en la presente investigación, contribuir a la sensibilización y a la creación de condiciones que favorezcan los espacios de juego infantil, que a la larga podrían beneficiar los procesos de desarrollo comunitario.

Como primer punto, creemos necesario señalar algunas limitaciones del estudio y, a partir de ellas, algunas propuestas para futuros estudios que podrían colaborar a una comprensión más amplia y completa respecto a las representaciones sociales del juego infantil en el centro poblado "La Garita". Por un lado, consideramos relevante profundizar en el estudio de las representaciones sociales del juego infantil tratando de identificar si en relación a los beneficios existen diferencias por género y por edades. Para ello, creemos, se requerirá realizar entrevistas más guiadas que permitan obtener información más puntual respecto a las representaciones sociales diferenciando las variables mencionadas. En el presente estudio dicho análisis no fue posible, ya que se priorizó el discurso de los entrevistados tal y como surgió, y en éste no se establecieron dichas diferencias.

Por otro lado, debemos señalar un sesgo en los hallazgos ya que los y las participantes fueron principalmente madres de familia e incluso la única entrevista participativa realizada fue con un grupo de tres madres. Consideramos que este factor

podría haber influido en la información encontrada en el presente estudio pues las madres, a diferencias de los padres, podrían contar con información y valoraciones diferentes respecto a los espacios y características del juego de sus niños y niñas, así como en relación a los beneficios del mismo. Frente a esta limitación proponemos realizar futuras investigaciones que logren incorporar el discurso de un número mayor de hombres como parte de los participantes pues se podría obtener nueva información que complemente los hallazgos actuales.

En línea con lo anterior, proponemos también realizar estudios que incorporen las representaciones sociales de los docentes de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, escuela a la que asisten la mayoría de los niños y las niñas de “La Garita”. Esto debido a que se reconoce la importancia de la escuela como uno de los principales espacios de socialización, luego del hogar, en el que las dinámicas de juego podrían diferir de las de la casa. Asimismo, se propone trabajar con los docentes dado que los momentos de juego en la escuela no pueden ser captados fácilmente por las madres y los padres de familia pues no cuentan con la posibilidad de observar y conocer la manera cómo se da el juego de sus hijos e hijas en dicho espacio.

Finalmente, continuando con futuras propuestas de investigación, consideramos primordial incorporar las voces de los niños y las niñas pues sus representaciones sociales respecto al juego infantil, así como la práctica del mismo, podrían brindar información sumamente relevante, ésta al provenir directamente de los niños y las niñas involucradas podría permitir conocer de mejor manera cómo promover sus espacios de juego. Además, sería interesante contar con la posibilidad de contrastar la información obtenida en el presente estudio con lo aportado por lo niños y las niñas.

En este punto creemos interesante plantear el uso de diversas herramientas que permiten, al igual que las entrevistas, acceder a las representaciones sociales pero desde distintas entradas. Así, podemos mencionar las observaciones, las encuestas u otras técnicas (Guiérrez, 1998) que permitirían imaginar estudios que incorporen diversas herramientas para su aproximación a las representaciones.

Para concluir este punto, debemos señalar que el presente estudio se centró en las representaciones sociales de un grupo de adultos madres y padres debido a que, por el trabajo que se venía realizando como parte del proyecto “Reconstruyéndonos”, se contaba ya con información, si bien no sistematizada, de la valoración positiva por parte de los niños y las niñas de los espacios de juego, así

como de la visión un tanto ambivalente de los espacios de juego por parte de los adultos. Fue así que se consideró relevante investigar y conocer con mayor detalle, y de forma sistematizada, las representaciones sociales que poseían las madres y los padres respecto al juego infantil y los posibles beneficios del mismo. Sobre todo, considerando que son, generalmente, ellos y ellas quienes determinan las posibilidades y condiciones del juego de los niños y las niñas.

Como segundo punto, con relación a las pautas en el acompañamiento del juego infantil consideramos que éstas podrían contribuir en la potenciación de los recursos que se considera pueden desarrollarse en los espacios de juego de los niños y las niñas. En este punto, resulta importante señalar que dichas pautas podrían ser útiles tanto para los adultos (madres, padres y cuidadores principales), como para los docentes de la escuela del centro poblado y para las personas involucradas en el proyecto “Reconstruyéndonos”, que se desarrolla en el centro poblado y en el que se cuenta con espacios lúdicos y de juego con los niños y las niñas.

Así, es importante considerar que en la participación de los adultos como parte del juego de los niños y las niñas se debe tener cuidado con no quitarles el protagonismo a estos últimos. Teniendo presente que la intervención por parte de los adultos, cuando sea necesaria, debe estar dirigida a facilitar las condiciones, más no a imponer determinadas características en el juego (Garoz Puerta, 2005).

Por otro lado, en el acompañamiento se debe buscar favorecer el desarrollo de juegos mixtos, pues éstos contribuyen a disminuir las manifestaciones y el establecimiento de conductas estereotipadas (Lobato, 2003). Por ello, resulta primordial organizar los espacios de juego de tal manera que no se contribuya a que los niños y las niñas ensayen únicamente conductas tradicionales y estereotipadas de roles de género, buscando más bien trascenderlas; cuidando también de las intervenciones de los adultos en este sentido y en estos espacios pues, en ocasiones, podrían más bien contribuir a reproducir los estereotipos tradicionales en lugar de cuestionarlos (Rodríguez, Hernández & Peña, 2004).

En línea con lo anterior, Lobato (2003) propone ofrecer a los niños y a las niñas una gama amplia de opciones, en las que se consideren ámbitos de dominación femenina, masculina y neutra; buscando estar atentos a los comportamientos diferenciales para intervenir frente a éstos con actitud abierta, proponiendo nuevas opciones y situaciones que inviten a los niños y a las niñas a ampliar sus esquemas

lúdicos (p.e. invitando en el juego de la casita a que sea el padre quien lleva a los hijos e hijas al colegio o a pasear).

En la misma línea, y centrándonos principalmente en los momentos de juego en la escuela, resulta relevante tomar en cuenta la organización y distribución de los espacios y materiales de los patios de recreo (p.e. con qué espacios se cuenta, para jugar qué juegos, quiénes pueden acceder a dichos espacios, qué juguetes tienen, etc.), pues se ha demostrado que en diferentes comunidades, a partir de la diferente organización y distribución de dichas condiciones se contribuye o no a determinar diferentes características en el juego de los niños y de las niñas (Goudena & Sánchez, 1996).

Estas últimas pautas de acompañamiento en el juego, vinculadas al cuestionamiento de los roles tradicionales de género, se sustentan, entre otras cosas, en la importancia de problematizar las condiciones de miedo y vergüenza para interactuar en el espacio público que expresan las mujeres adultas de “La Garita”, así como en las conductas de constricción que se han observado en algunas de las niñas del centro poblado (Córdova & Bracco, 2010a; Fourment & Padilla, 2010a, 2012b). Sensaciones y conductas con las que, en cierta medida, se podría estar contribuyendo a partir de algunos de los hallazgos mencionados en los acápites de *El espacio público como escenario del juego* y *La asimilación de normas sociales a partir del juego*.

Tal como ya se mencionó, creemos que sería importante que estos señalamientos sean tomados en cuenta por los diferentes actores involucrados, ya que éstos al influir o determinar las condiciones y posibilidades del juego infantil podrían contribuir a no perpetuar los roles de género tradicionales. Del mismo modo, contribuirían a favorecer la equidad de condiciones y posibilidades, como por ejemplo para aprender a interactuar y desarrollar habilidades comunicativas necesarias para un adecuado desenvolvimiento en la esfera pública (Rodríguez, Hernández & Peña, 2004), espacio muchas veces restringido para las mujeres.

Como tercer punto, en relación con la propuesta de intervención planteada, se propone realizar algunas actividades como parte del proyecto “Reconstruyéndonos”. Así, las actividades propuestas tendrían un doble objetivo, por un lado sensibilizar a los adultos del centro poblado (madres, padres, cuidadores principales, docentes, entre otros) respecto a la importancia de favorecer los espacios de juego infantil de los niños y niñas, así como crear espacios que permitan poner en práctica las pautas de acompañamiento mencionadas anteriormente. Y, por otro, visibilizar a los niños y las

niñas como actores sociales activos que se involucran y comprometen con el reconocimiento de su derecho a los espacios de esparcimiento y recreación.

La propuesta de intervención se considera relevante en la medida en que se reconoce que las representaciones sociales, al ser construidas socialmente, varían con el paso del tiempo (Morant, 1998) y por tanto, proponemos, podrían cambiar también. Además, se reconoce que las representaciones sociales definen los valores, creencias, estereotipos, opiniones y normas de acción tanto de hombres como de mujeres (Araya, 2002; Martínez & García, 1992; Sandoval, 2004), por lo que resulta pertinente trabajar en el cuestionamiento y problematización de aquellos aspectos de las representaciones sociales que estarían contribuyendo con la perpetuación de roles tradicionales de género.

De este modo, proponemos implementar algunas actividades que, si bien serían impulsadas como parte del proyecto “Reconstruyéndonos”, podrían contar con la participación activa de los diferentes actores mencionados – padres, madres, cuidadores principales, docentes de la escuela y otros adultos del centro poblado–, pero principalmente con la participación protagónica de los niños y las niñas tanto en la planificación como en la ejecución de las actividades propuestas. Así, se propone el fomento de “espacios educativos para el juego” (López, 2005), entendiendo que éstos favorecerían el reconocimiento del valor del juego como espacio de integración al desarrollo social y como recurso de dinamización de la comunidad.

Además, se registra que estos espacios de juego podrían permitir el desarrollo de determinadas habilidades, favorecer el clima positivo y podrían formar parte de la memoria colectiva; asimismo al ser una actividad inter-generacional por excelencia, permiten el desarrollo del sentido de pertenencia (Garoz Puerta, 2005; López, 2005; Panez & Ocho, 2000; Rodríguez, Hernández & Peña, 2004), todas habilidades y capacidades que podrían favorecer el desarrollo comunitario. Por estos motivos, se señala la importancia de recuperar o no perder los espacios de juego – calles, espacios comunitarios, etc. –, reconociendo a los pobladores adultos como responsables de la educación infantil (López, 2005; Tonnucci, 2006).

A partir de estas reflexiones y tomando en cuenta lo mencionado por López (2005), proponemos algunas actividades específicas que, podrían desarrollarse en un mediano plazo y, serían el inicio de un proceso de trabajo mayor que permita sensibilizar y crear las condiciones necesarias para valorar y fomentar los espacios de juego infantil, reconociendo sus potencialidades. Entre las actividades podemos

mencionar la ejecución de fiestas de juego en el barrio (eventos de la comunidad), proyectos inter-generacionales (fiestas o concursos familiares) y la dinamización lúdico-cultural en la zona (crear eventos o ferias con temáticas particulares), todos vinculados a la ejecución de actividades lúdicas o de juego en fechas o eventos importantes para el centro poblado. Estas actividades, tal como ya se mencionó, favorecerían la sensibilización y la creación de condiciones para valorar los espacios de juego infantil y el potencial que éstos brindan. Asimismo, los niños y las niñas serían los invitados a colaborar en la implementación de dichas actividades como actores primordiales, no siendo únicamente consultados sino, por el contrario, involucrados activamente en la toma de decisiones para la planificación y ejecución de las actividades propuestas.

De este modo, el proceso de planificación y ejecución, de manera conjunta entre los diversos actores, de los 'espacios educativos para el juego' permitiría a la par ir trabajando en el cuestionamiento y la problematización de aquellos aspectos de las representaciones sociales que no estarían favoreciendo al desarrollo apropiado de determinadas habilidades y capacidades relevantes para contribuir con los procesos de desarrollo comunitario.

Por último, consideramos que estas reflexiones y propuestas podrían permitir fortalecer el potencial de los espacios de juego infantil y de esta manera favorecer una adecuada y equitativa aproximación tanto de los niños como de las niñas al espacio público. Asimismo, se podría contribuir a desarrollar una mejor concepción e interiorización de las normas en el juego, sin marcadas diferenciaciones por género y, sobre todo, potenciar el desarrollo de normas, valores y habilidades pertinentes para iniciar procesos sociales y de desarrollo comunitario, que apunten a la transformación social de las condiciones inadecuadas de vida.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia – Papeles de arteterapia y educación artística*. 3, 167-188
- Alfonso, I. (2007). *La teoría de las representaciones sociales*. Cuba: Instituto Superior Politécnico 'José Antonio Echeverría'. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- Berger, K. (2006). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. España: Editorial Médica Panamericana. Cap. X. Los años del juego: el desarrollo psicosocial, pp 305-307
- Bracco, L., Cárdenas, N., Córdova, L., Durand, P., Fourment, K., Neira, E. y Padilla, K. (2011). Mi lugar, yo lugar – La PUCP en el proceso de reconstrucción tras el terremoto del sur. *Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo*. 5(5), 46-51
- Cárdenas, N. y Neira, E. (noviembre, 2010). *El mal y los patrones de dominación entre las poblaciones rurales del Perú: consideraciones desde la cultura, el género y la psicología política*. Ponencia presentada en X Congreso de psicología social de la liberación. Venezuela.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*. 43 (1), 27-42
- Córdova, L. y Bracco, L. (2010a) (Inédito). *Proyecto "La Garita": Sistematización: el caso del grupo de mujeres* (Documento de trabajo Dirección Académica de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú)
- Córdova, L. y Bracco, L. (noviembre, 2010b). *La Crisis como posibilidad: hacia la reconstrucción del vínculo social. El caso de las mujeres de La Garita*. Ponencia presentada en X Congreso de psicología social de la liberación. Venezuela.
- Cotler, J. (2005). *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: IEP, 2005.
- Rivera, M. (2010). Apoyo psicosocial y salud mental comunitaria en el proceso de reconstrucción post-terremoto en Chíncha. Murales para ver y soñar. Lima
- Durand, P. (2010) (Inédito). Diagnóstico del centro poblado La Garita 2008-2010 (Documento de trabajo Dirección Académica de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú)
- Escribens, P., Ruiz, S. y Velázquez, T. (2008). A partir de la experiencia de trabajo en una comunidad andina: una propuesta de salud comunitaria. En: P. Escribens, D. Portal, S. Ruiz y T. Velázquez. *Reconociendo otros saberes. Salud mental comunitaria, justicia y reparación*. Lima: DEMUS
- Fourment, K. y Padilla, K. (2010a) (Inédito). *Construcción del Vínculo Universidad – Sociedad: La experiencia con los niños y niñas de La Garita*. (Documento de trabajo Dirección Académica de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú)

- Fourment, K. y Padilla, K. (noviembre, 2010b). *La paradoja del encuadre: sujeción y transgresión; en una experiencia de trabajo con los niños y niñas de La Garita en un contexto post-terremoto*. Ponencia presentada en X Congreso de psicología social de la liberación. Venezuela.
- Fourment, K., Padilla, K. y Pérez, B. (2011) (Inédito). Evaluación del taller con el grupo de niños y niñas. Proyecto La Garita – Chincha 2011. (Documento de trabajo Dirección Académica de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú)
- Garoz Puerta, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 5 (19), 238-269
- Gómez Serrudo, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. *Universitas Humanistica*. 66, 179-198
- González Rey, F. (1999). La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos. Sao Paulo: EDUC
- Goudena, P. y Sánchez, J. (1996). El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización: implicancias educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses y andaluces. *C & E: Cultura y Educación* 1, 87-98
- Gutiérrez, A. (1998). La teoría de las representaciones sociales y sus implicancias metodológicas en el ámbito psicosocial. *Psiquiatría pública*. 10(4), 211-219
- Hernández, R.; Fernández, C; Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México D.F: McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (1943). *Homo ludens: el juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Instituto Nacional de Defensa (INDECI), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Fundación Terre de hommes. (2010). *Guía para docentes en Atención de Salud Mental en Situación de Emergencia o Desastres*. Lima: INDECI, UNICEF, Terre de hommes
- Iñiguez, L. (2008). *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Guadalajara: Maestría en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara
- Jodelet (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: S. Moscovici. (1984). *Psicología social*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. México: Mc Graw-Hill.
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad-Cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología* X(2), 49-60
- Lobato, E. (2003). *Juego sociodramático y género. Estudio de caso en el último curso de educación infantil*. Manuscrito inédito. Universidad de Oviedo, España.
- López, M. (2005). El juego, instrumentos de transformación social. Algunos apuntes para reflexionar. En: B. Acosta et al. (2005). *Desafíos a la misión educativa de la Compañía de María*. Roma: Orden de la compañía de María

- López de Llergo, A. y Cruz Galindo, L. (2003). Desarrollo comunitario y calidad de vida. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 4, 57-76
- Macías, A. (1993). Desarrollo comunitario y atención comunitaria a la infancia. *Investigación y Desarrollo*. 3, 28-58
- Mannarelli, M. E. (1999). Limpias y modernas: género, higiene y cultura en la Lima del novecientos. Lima: Flora Tristán
- Martínez, M. y García, M. (1992). Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales. En: Clement, M. (Ed.). *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudeba
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Massollo, A. (1996). Mujeres en el espacio local y el poder municipal. *Revista Mexicana de Sociología*. 3, 133-144
- Massollo, A. (2003). El espacio local y las mujeres: pobreza, participación y empoderamiento. *La Aljaba. Segunda época*. VIII, 37-49
- Mejía, J. (2000). Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales. *Revista de Investigación Educativa*, Diciembre, 34-42
- Mejía-Ricart, T. (2001). *Psicología social, salud y comunidad*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Salud Pública y Asistencia Social.
- Meuwly, M. y Heiniger, J. P. (2007). Correr, reírse y moverse para crecer juntos. Juegos con meta psicosocial. Suiza: Fondation Terre des hommes
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2004). *Formación en la Práctica. Programa de Formación en Servicio. Educación Básica Regular – Nivel Educación Inicial*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/dinfocad/comunicacion.php>
- Montero, M. (1980). La psicología y el desarrollo de comunidades en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 12(1), 159-170
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 16(3), 387-400
- Montero, M. (2003). *Teorías y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós
- Montero, M. (2007). Fortalecimiento comunitario y formación ciudadana. Un estudio psicosocial comunitario. En: E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá Sarriera, A. Lapalma, M. De Lellis (compiladores) (2007). *Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana*. Buenos Aires: JVE Ediciones
- Montero, M. (2009). Grupos focales. Caracas: AVEPSO Psicoprisma

- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de psicología general y aplicada: Universidad Complutense de Madrid* 47(4), 409-419
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athernea Digital* 2, 1-25
- Morant, N. (1998). Social representations of gender in the media: Quantitative and qualitative content analysis. En: D. Miell y M. Wetherell (Eds.). *Doing social psychology*. London: Sage
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul
- Muñoz, F. (2001). *Diversiones públicas en Lima. 1890-1920. La experiencia de la modernidad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú
- Musitu, G. y Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y Potenciación. En: G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona: UOC
- Neira, E. (2011) (Inédito) *Ciudadanía, conciudadanía y prociudadanía. Universidad, compromiso social y políticas públicas*.
- Neira, E. y Escribens, P. (2010). *Una experiencia de psicología política. Encuentro con una comunidad afectada por violencia*. Lima: DEMUS
- Neira, E. y Ruiz-Bravo, P. (2002). Enfrentados al patrón: una aproximación al estudio de las masculinidades en el medio rural peruano. En: L. Maguiña et al. (Eds.). *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú
- Nogueiras, L. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario: descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- Ochoa, S. (2000). Juego y juguetes andinos. En: R. Panez, y S. Ochoa (2000). *Resiliencia en el ande: un modelo para promoverla en los niños*. Lima: Panez & Silva Ediciones: Bernard van Leer
- Palomero, J. (2008). *El valor del juego en el desarrollo infantil*. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1255013299.pdf
- Palchykov, V. Kaski, K., Kertésza, J., Barabási, A.L. & Dunbar, R. (2012). Sex differences in intimate relationships. Recuperado de <http://www.nature.com/srep/2012/120419/srep00370/full/srep00370.html>
- Panez, R. (2000a). Crianza y juego en el incanato. En: Panez, R. y Ochoa, S. (2000). *Resiliencia en el ande: un modelo para promoverla en los niños*. Lima: Panez & Silva Ediciones: Bernard van Leer
- Panez, R. (2000b). Los niños y la cultura recreacional andina. En: R. Panez, y S. Ochoa (2000). *Resiliencia en el ande: un modelo para promoverla en los niños*. Lima: Panez & Silva Ediciones: Bernard van Leer
- Panez, R. y Ochoa, S. (2000). *Cultura recreacional andina*. Lima: Panez & Silva Consultores

- Pecci, M.C., et al. (2010). El juego infantil y su metodología, el grado superior. España: Mc Graw-Hill
- Ponce. C. (2009). *El juego como recurso educativo*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/CATALINA_PONCE_HUERTAS02.pdf
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Departamento de Psicología. (2008). *Brigadas Psicológicas de la PUCP. Una experiencia en el camino hacia la reconstrucción*. Lima: PUCP, Departamento de Psicología
- Poeschl, G. (2003). Teoría de las representaciones sociales. En: J. Morales y Huici, C. (Eds.). *Estudios de psicología social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Rodríguez, M.C., Hernández, J. y Peña, J. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*. 229, 455-466
- Sánchez, R. y Valdivia. (1994). *Socialización infantil mediante el juego en el sur andino: estudio de casos en diez comunidades campesinas de Andahuaylas*. Lima: Fundación Bernard Van Leer: Ministerio de Educación
- Sandoval, J. (2004). *Representación, discursividad y acción situada. Introducción crítica a la psicología social del conocimiento*. Valparaíso: Edeval
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México, D.F.: Thomson
- Terry, J. y Terry, J. (2001). *Desarrollo comunitario integrado: Una aproximación estratégica*. Cuba: Universidad Ciego de Ávila
- Tonucci, F. (2006) La ciudad de los niños. ¿por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?. Recuperado de <http://www.ciccp.es/revistaIT/textos/pdf/08-Francesco%20Tonucci.pdf>
- Velázquez, T. (2007). *Experiencias de dolor: reconocimiento y reparación. Violencia sexual contra las mujeres*. Lima: DEMUS.
- Vizcarra, I. Marín, N. (2006). Las niñas a la casa y los niños a la Milpa: La construcción social de la infancia Mazahua. *Convergencia* 13(40), 39-67
- Winnicott, D. (1942). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires. Paidós. Cap. IV. ¿Por qué juegan los niños?
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gesida
- Woolcok, M. y Narayan, D. (s.f.). Capital social: implicancias para la teoría y las políticas sobre desarrollo. Recuperado de <http://preval.org/documentos/00418.pdf>

ANEXOS

Anexo A

Eje de indagación y preguntas directrices: creencias sobre el juego infantil y actitudes hacia el juego infantil

- Lugares para jugar
 - ¿En qué lugares se debe jugar y en qué lugares no? ¿Por qué?
 - ¿Depende del tipo de juego?
 - ¿Los espacios son iguales para niños y para niñas?
- Momentos para jugar
 - ¿Se puede jugar en cualquier momento o hay momentos apropiados para jugar? Si es así, ¿cuáles son estos?
 - ¿Cómo se determinan estos momentos?, ¿Quién los determina?
 - ¿Los momentos son iguales para niños y para niñas?
- Tipos de juegos, diferencias por edades, sexo, etc.
 - ¿A qué se puede o debe jugar?
 - ¿Todos los niños y las niñas pueden jugar las mismas cosas? ¿De qué depende?
 - ¿Quién elige a qué juegan los niños y las niñas?, ¿Ellos/as, sus padres, etc.?
- Beneficios del juego
 - ¿Sirve de algo el juego?, ¿Para qué sirve?
 - ¿De igual manera para niños y niñas o es diferentes, por edades cómo es?
 - ¿Qué tipo de habilidades cree que se desarrollan en el juego?
 - ¿Le servirán de algo estas habilidades cuando sea adulto?
 - ¿Le servirá de algo en la relación con los otros adultos de su comunidad?
- Cuando él o ella jugaba
 - ¿A qué cosas jugaba cuando era niño o niña?
 - ¿Con quién?, ¿En qué lugares jugaba?
 - ¿Siente que aprendió algo de esos espacios de juego cuando era niño o niña?, ¿Qué aprendió?
 - ¿Cree que le sirvió de algo en el futuro?

Anexo B

Temas de indagación: creencias sobre el juego infantil y actitudes hacia el juego infantil

- El juego infantil
 - ¿Qué se entiende por juego infantil?
 - ¿Qué es el juego?
 - ¿Qué palabras usan para referirse al juego infantil?
- Condiciones y entorno para el juego
 - ¿Cómo es el entorno de juego en “La Garita”?
 - ¿Se necesitan materiales para el juego?
 - ¿Con qué se juega?
 - ¿Cómo debe ser el entorno físico para el juego?
- Lugares para jugar
 - ¿En qué lugares se debe jugar y en qué lugares no? ¿Por qué?
 - ¿Depende del tipo de juego?
 - ¿Los espacios son iguales para niños y para niñas?
- Momentos para jugar
 - ¿Se puede jugar en cualquier momento o hay momentos apropiados para jugar?, Si es así, ¿Cuáles son éstos?
 - ¿Cómo se determinan éstos momentos?, ¿Quién los determina?
 - ¿Los momentos son iguales para niños y para niñas?
- Tipos de juegos, diferencias por edades, sexo, etc.
 - ¿A qué se puede o debe jugar?
 - ¿Todos los niños y niñas pueden jugar las mismas cosas? ¿De qué depende?
 - ¿Quién elige a qué juegan los niños y niñas?, ¿Ellos/as, sus padres, etc.?
- Beneficios del juego
 - ¿Sirve de algo el juego?, ¿Para qué sirve?
 - ¿De igual manera para niños y niñas o es diferentes, por edades cómo es?
 - ¿Qué tipo de habilidades cree que se desarrollan en el juego?
 - ¿Le servirán de algo estas habilidades cuando sea adulto?

- ¿Le servirá de algo en la relación con los otros adultos de su comunidad?
- Intervención de los adultos en el juego infantil
 - ¿Qué tanto interviene los adultos en el juego infantil?
 - ¿En qué aspectos interviene?
 - ¿Los dejan jugar libremente?
 - Cuando se da una situación de conflicto o competencia, intervienen o los niños y niñas lo resuelven solos?
 - ¿Qué mensajes les transmiten en relación al juego?

Anexo C

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha_____

Juego y desarrollo comunitario

Usted está siendo invitado/a a participar de una investigación que tiene como objetivo conocer cuáles son las concepciones que tienen a cerca del juego infantil y la relación de éstas con el desarrollo comunitario. Esta investigación está a cargo de *Katherine Fourment*, estudiante de la Maestría de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Si usted accede a participar, se le realizará una entrevista que tomará aproximadamente 30 a 40 minutos, sobre las concepciones que tiene sobre el juego infantil. La información que se obtenga de dicha entrevista será absolutamente confidencial y será manejada únicamente por la investigadora. Además, usted podrá negarse a responder cualquier pregunta si así lo desea o podrá retirarse del estudio.

Agradecemos de antemano su colaboración, y ante cualquier duda o comentario, no dude en contactarse con la investigadora, a su correo kfourment@pucp.pe o a su celular 997900596.

A partir de lo leído:

¿Está de acuerdo en participar de esta investigación?

SI___ NO___

