

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

POSGRADO EN ESTUDIOS DE LA CIUDAD

**Las competencias urbanas de los niños
en los espacios públicos de juego en la Ciudad de México**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS DE LA CIUDAD

P R E S E N T A

SAÚL GUTIÉRREZ LOZANO

DIRECTOR: **DR. LUIS LÓPEZ ASPEITIA**

CODIRECTOR: **DR. ÁLVARO ARAGÓN RIVERA**

Ciudad de México, a 27 octubre de 2023.

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS[©]

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

Tabla de contenido

1. Introducción	3
1.1. Presentación	3
1.2. Delimitación espacio temporal.....	4
1.3. Estudios previos y conceptos clave.....	5
1.4. Preguntas, objetivos, hipótesis de investigación y organización de la tesis	11
2. Espacio público urbano, niños, juego corporal y competencias	20
2.1. El gesto de escape.....	20
2.1.2. Jugar-vivir la ciudad	24
2.2. La ciudad, el cuerpo y los niños.....	29
2.3. Competencias urbanas.....	39
2.3.1. Las competencias: conocimientos y habilidades.....	39
2.3.2. Las competencias: actualización de un conocimiento mediante la realización situada	44
2.4. Competencias urbanas de los niños: sociabilidad, socialización y autonomía	47
2.4.1. Competencias de sociabilidad.....	49
2.4.2. Competencias de socialización	54
2.4.3. Competencias de autonomía.....	60
2.5. La función planificada del espacio y el juego normalizado	66
2.5.1. Ciudad neoliberal, ciudad garantizada.....	66
2.5.2. La ciudad garantizada, la función planeada del espacio público de juego y los lugares para los niños.....	68
2.5.3. Apropiación del espacio público urbano de juego y los lugares de los niños.	74
3. Diseño metodológico	81
3.1. Ciudad, relaciones sociales y el espacio urbano construido	82
3.2. Diseño de investigación.....	85
3.2.1. Observación etnográfica.....	86
3.2.2. Escenarios de trabajo de campo y análisis de la información recopilada	89
3.2.3. Escenarios de observación etnográfica	89
3.2.4. Participantes.....	97
3.2.5. Instrumentos de recopilación de información.....	99
3.2.6. Compilación de información.....	100
3.2.7. Análisis e interpretación de los datos etnográficos	102

4. Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México	106
4.1. Los espacios públicos de juego como lugares para los niños	106
4.1.1. Los espacios públicos urbanos de juego incluyen y excluyen	107
4.1.2. Del centro a la periferia: los adultos vigilan a los niños.....	120
4.1.3. Del espacio doméstico al espacio público: los adultos vigilan a los niños	135
4.2. Los niños desorganizan la función planeada del espacio público de juego.....	139
4.2.1. Inventar un juego, desestructurar el espacio público	140
4.3. Los niños y los adultos perturban el espacio público de juego	160
5. El espacio público de juego, los niños y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía	167
5.1. El espacio público de juego y el código de sociabilidad entre desconocidos	167
5.1.1. El espacio público de juego y la relación social de proximidad entre los niños	168
5.1.2. El espacio público de juego, un espacio de relaciones de cercanía entre niños y adultos.....	188
5.2. Espacio público de juego y coordinación social	200
5.2.1. Coordinarse con el otro en el espacio público de juego.....	202
5.2.2. Ensayar reglas cívicas mientras se utiliza el espacio público de juego.....	219
5.2.3. El espacio público de juego: la identidad de género de los usuarios se disuelve	224
5.3. Espacio público de juego y los primeros ensayos de autonomía infantil	234
5.3.1. El espacio público de juego, el momento de encuentro compartido entre niño-adulto y la autonomía infantil	237
6. Conclusiones	266
Bibliografía	286
Anexos	293

1. Introducción

1.1. Presentación

En este trabajo de tesis se ofrece una descripción etnográfica de cómo los niños practicaron competencias de sociabilidad/civilidad, socialización y autonomía mientras desarrollaban sus actividades en las áreas de juego de cuatro parques ubicados en las alcaldías Tlalpan y Benito Juárez de la Ciudad de México.

En estos escenarios donde realicé observación directa y tomé un sinnúmero de notas en mi cuaderno de campo, registré la presencia de niños quienes invariablemente estuvieron acompañados por adultos. Tanto como se puede hacer mediante la observación etnográfica no participante, registré de principio a fin “secuencias” de lo que hacían los niños en las áreas de juego. No sin sorpresa, lo admito, me percaté de un “mundo¹”, de una realidad sutilmente tejida con la filigrana del cuerpo, los desplazamientos de un lado a otro, el uso del mobiliario, la invención de “narrativas” de juego, la interacción entre niños y entre éstos y adultos, actividades todas atravesadas por el “juego-corporal”.

Mientras construía las líneas principales del marco conceptual (esto es, las relacionadas con los niños, el juego, competencias urbanas, espacio público) paralelamente me dediqué a construir el aparato metodológico. Ya colocadas las bases del marco conceptual y trazadas tanto la técnica de recopilación de datos como las categorías de análisis de la información, procedí a organizar e interpretar las notas etnográficas recogidas en mi cuaderno de trabajo de campo. El resultado es lo que se reporta en esta tesis, a saber: la descripción etnográfica de cómo los niños durante su estancia en las áreas de juego se servían o practicaban un conjunto de competencias urbanas: de sociabilidad (por cuyo medio se aproximaban a otros niños e incluso a adultos “desconocidos”); de socialización (organizaban ciertas actividades de juego conduciéndose en consecuencia según la “posición” ocupada en esas actividades. Si el juego era, por ejemplo, “perseguirse”, había quien ocupa

¹ Al reflexionar sobre la instalación *Juego de niños* de Francis Alÿs, Cuauhtémoc Medina utiliza el término micro sociedad para referirse a lo que los niños construyen mientras juegan en el espacio público. “Como hemos dicho, una parte importante del interés del artista por estos juegos descansa en lo que él mismo [Francis Alÿs] describe como su rigor, elegancia y racionalidad intrínsecas, y la forma en que implican la existencia de una especie de micro sociedad conformada por sus participantes” (Medina, 2023: 29, corchetes añadidos)

la posición “perseguidor” y quien la de “perseguido”) y de autonomía (los niños hacían uso del mobiliario “por sí mismos” en la medida que los adultos no intervenían con la intención de controlar o brindar cuidado y protección a sus hijos). Para ponerlo en otras palabras: en esta tesis el posible lector encontrará la descripción de cómo, mientras jugaban organizando una “micro sociedad”, los niños ejercitaban y actualizaban (es decir, renovaban al momento de ponerlo en práctica un “saber hacer”) competencias urbanas en el área de juego de cuatro parques de la Ciudad de México.

1.2. Delimitación espacio temporal

Dado que con esta investigación se pretende dar cuenta del ejercicio y actualización de competencias urbanas de las cuales los niños se servían mientras utilizaban las áreas de juego de la Ciudad de México tomé –consecuentemente- como criterio de selección de los escenarios de trabajo de campo la categoría “Parques con equipamiento de juego”, categoría que aparece en la clasificación de espacios públicos de juego elaborada por Tuline Gülgönen (2016). Con base en esta categoría, busqué en la Ciudad de México parques que tuvieran un área equipada con mobiliario de juego. No está demás decir que de una exploración en internet resultó que estos parques² están ampliamente distribuidos en la Ciudad de México.

Los parques que fueron para mí una “fuente de información” *ad hoc* para los fines de este trabajo de tesis son el Juana de Asbaje, Toriello, María Enriqueta Camarillo y Luis Gonzaga Urbina, Hundido, ubicados en las alcaldías Tlalpan y Benito Juárez, respectivamente. En esos parques existen espacios públicos de juego donde la presencia de los niños fue un hecho evidente. Así que en todas las ocasiones que fui a hacer observación etnográfica, esas áreas de juego estuvieron invariablemente ocupadas por niños y adultos. De modo tal que siempre pude ver y registrar lo que los usuarios de esos espacios hacían mientras desarrollaban las más diversas actividades.

² Como se argumentará ampliamente en el capítulo 3 *Diseño metodológico*, aunque en la Ciudad de México se han dispuesto espacios públicos de juego cuya población beneficiaria son los niños, se carece de una política pública de la cual se desprenda una normatividad institucional por cuyo medio se definan, clasifiquen y cuantifiquen esos espacios públicos de juego.

No fue empero sino hasta finales del año 2021 y, ya plenamente, durante el primer semestre del 2022 que visité los parques donde llevé a cabo la observación etnográfica. Como se sabe, fue la pandemia de COVID 19 y sus dañinas consecuencias para la salud humana la que movió a las autoridades de la Ciudad de México a cerrar todos los parques, incluidos, por supuesto, aquellos que seleccioné como escenarios para realizar mi trabajo de campo.

1.3. Estudios previos y conceptos clave

La literatura ya ha puesto en evidencia que la relación de los niños con el espacio público de la ciudad se expresa en formas diversas de interacción con el entorno material y, por supuesto, con los “otros”, es decir, con el entorno social. Para los niños entonces “...existe un amplio abanico de formas de experimentar la ciudad, resultado de la combinación entre la existencia de espacios públicos, las maneras en que los adultos acompañantes se relacionan con dichos espacios, incluso en términos de movilidad y las representaciones sociales de la infancia” (Gülgönen, 2016: 19). Quiero destacar el hecho de que pude identificar en la literatura que una de las “maneras” en la que los niños se relacionan con el espacio público de la ciudad es el juego.

En efecto. Algunos autores recientemente han enfatizado que al salir del espacio doméstico e incursionar en el espacio público de la ciudad, los niños a menudo exhiben “una disposición lúdica” que suele expresarse como una conducta de juego (Lester y Russell, 2013). Que esta conducta integra acción, movimientos corporales, estados afectivos, diversión y retos. “El juego involucra el ejercicio de autonomía, de actividad emocional, mental y física, y tiene el potencial de tomar infinitas formas, ya en grupos, ya en solitario. Las características clave del juego son la diversión, incertidumbre, reto, flexibilidad y no productividad” (Convención de los Derechos del Niño, 2013: 5). Así, se puede ilustrar estas características del juego si se piensa que el charco que se forma después de la lluvia puede transformarse en el “juego del agua” (Curnier, 2014) en tanto los niños corren, brincan, chapotean sobre tal espejo de agua formado después de la lluvia. Este juego incluye en su dinámica la imaginación y el movimiento, la activación corpóreo emocional (la cual

proporciona “colorido” a las actividades), así como los objetos inanimados y los seres vivos que constituyen el entorno urbano físico y social correspondientemente.

Tal como se considera en este trabajo de tesis, el juego que se desarrolla en el espacio público tiene como dos de sus frutos el que, por una parte, los niños exploren su entorno físico y social y, por la otra, el que “afecten” su propio desarrollo. “...Sin embargo, el juego y el movimiento tienen un valor intrínseco. Durante el movimiento en el juego, *los niños descubren quiénes son y cómo pueden explorarse a sí mismos y sus entornos en calidad de seres corpóreos*. El juego y el movimiento se refieren a las condiciones básicas de la vida” (Pedersen y Moe, 2020: 69, *itálicas añadidas*). Mediante este “juego-corpóreo” (Løndal, 2013), los niños tienen a su alcance la oportunidad de conocer el medio material que los rodea y la gente que habita la ciudad. Y una vez que es adquirido, este conocimiento influye sin duda en la forma en la que los niños se ven a sí mismos tanto más cuanto que esos niños ahora poseen nuevos repertorios de habilidades con los cuales se despliegan conductas que antes no era posible realizar a fin de explorar sus entornos.

Como ha quedado consignado en algunos reportes académicos, por medio de estas actividades de juego en el espacio público de la ciudad los niños se apropian de competencias urbanas que no son otra cosa que “un saber hacer” en una situación social. Y un grupo de autores ha afirmado también que esas competencias confieren a los niños su calidad de “navegantes” de la ciudad y los proveen ciertamente de la capacidad para encarar las diversas situaciones que se presentan en múltiples y diversos espacios públicos urbanos. Los niños, cuando, de un modo u otro, se desplazan y juegan y, por tanto, ocupan y exploran su barrio o el vecindario, la calle, la plaza o el parque o las áreas verdes no sólo ponen en marcha procesos de sociabilidad y socialización, es decir, modos de actuar durables que se modifican y adecuan de manera incesante en función de las situaciones vividas (Devaux y Oppenchain, 2012), sino también otros de autonomía personal: los niños “ensayan” nuevos comportamientos, exploran por sí mismos, sin la intervención directa de los adultos³, su entorno físico y social (Romero, 2010).

³ Como se argumenta en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, los adultos en ciertas situaciones sirven como

Así, pues, según en este trabajo de tesis, al jugar, los niños viven *en* y exploran la ciudad sólo porque ésta se encuentra constituida *por* y ofrece una diversidad de espacios públicos donde, al incursionar, los niños podrían encontrar “oportunidades significativas”, (y también, claro está, restricciones), esto es, ciertas condiciones en la ciudad a efecto de adquirir, al practicarlas, competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía (conocimientos y habilidades para actuar en ciertas situaciones en el espacio público urbano).

Pero la presencia de los niños en el espacio público de la ciudad está, sin duda, condicionada por la calidad del entorno urbano. Como se ha puesto en evidencia, en las ciudades contemporáneas ya muy urbanizadas las calles y otros espacios públicos son tan inseguras y “poco amigables” para los niños que este contexto suele provocar una creciente ansiedad de los padres sobre la movilidad y el desarrollo de actividades de juego por parte de sus hijos en el espacio público urbano (Pia Christensen *et al.*, 2018). Así, para ilustrar el tema, varias investigaciones (Gülgönen, 2016, 2016b; Gülgönen y Corona, 2015, 2019) demuestran que la prevalencia del automóvil, la contaminación del medio ambiente producida por partículas suspendidas en el aire tanto como la auditiva por los altos decibeles que el ruido alcanza; la multiplicación de los actos de carácter delictivo y el riesgo permanente a ser agredido o maltratado (incluso secuestrado), estas condiciones en su conjunto, entonces, trabajan (en ocasiones al unísono) para excluir (o al menos condicionar la estancia de) los niños del espacio público de la ciudad contemporánea.

Además, semejante exclusión se ve reforzada mediante una concepción socialmente distribuida sobre qué significa ser niño, a saber: la infancia es una etapa del desarrollo humano que se caracteriza por, entre otras cosas, la dependencia respecto de los adultos, la vulnerabilidad ante los riesgos presentes en la ciudad y la manifestación de conductas “problemáticas o impredecibles” de los individuos en el espacio público urbano (Weber, 2015).

una especie de andamiaje social que favorece los ensayos de autonomía que los niños practicaban en el área de juego.

Entonces, ya sea para proteger (de un entorno hostil y peligroso) o de controlar y vigilar el comportamiento “impredecible” de los niños en la ciudad, por una parte, muchos adultos se han inclinado por retener a los niños en el espacio doméstico (mediante el uso de dispositivos electrónicos, por ejemplo) y, por la otra, se han diseñado y construido “lugares para los niños”, unos de “carácter privado mercantil” (parques temáticos o centros “educativos y de diversión” exitosos como Kidzania en la Ciudad de México) y otros de naturaleza “no comercial” y sin fines de lucro (bibliotecas, ludotecas y parques equipados con mobiliario de juego).

Se observan por tanto dos grandes tendencias que conllevan la exclusión de los niños de los espacios compartidos con otros en los contextos urbanos...Por una parte, una voluntad de protección frente a los peligros que los rodean en un entorno que no está hecho para ellos (tráfico, contaminación, diferentes tipos de violencia en la comunidad, que incluye el miedo a “otros” niños). Por otra parte, la voluntad de excluir a los niños, y sobre todo a los adolescentes de los medios sociales pobres, fenómeno que corresponde a una criminalización de la pobreza que es común a muchas de las ciudades latinoamericanas. Fuera del hogar o de espacios pensados para ellos, los niños se encuentran en peligro o, al contrario, su comportamiento fuera de control amenaza el espacio público de los adultos. Si bien son en algún sentido contradictorias, ambas tendencias llevan a la conclusión que el lugar del niño está en espacios privados, y sobre todo en la casa. Las respuestas a estas dos tendencias refuerzan, en ambos casos, el control de los adultos sobre el espacio “público”, que tiende a excluir a los niños del mismo (Gülgönen, 2016b: 418).

No sin razón, entonces, Francesco Tonucci (2005) promulga con un evidente tono de nostalgia “el fin de la ciudad” como espacio de experiencia infantil. Llama la atención sobre el hecho de que, si la ciudad fue alguna vez un sitio que “estaba ahí” para ser explorado y para facilitar, por ello, también, en mayor o menor medida, el autodescubrimiento y el crecimiento personal de los niños, en estos tiempos que corren, según el propio Francesco Tonucci, la ciudad de nuestros días perdió ya definitivamente su carácter de espacio de exploración y de participación infantil y adquirió uno de peligro, de hostilidad y de enorme riesgo para los niños.

Lo que sucede actualmente en la Ciudad de México ilustra -en mayor o menor medida- la afirmación de Francesco Tonucci. En una investigación sobre la presencia de los niños en el espacio público urbano (Gülgönen, 2017) se demostró que los niños que vivían en aquel entonces en algunas alcaldías de la Ciudad de México se

representaban las calles como sitios de alto riesgo y llenos de problemas⁴. Con base en un conjunto de testimonios de los propios niños, Tuline Gülgönen identifica, *grosso modo*, un vínculo entre los problemas de acceso de los niños al espacio público en contextos urbanos (debido, por ejemplo, al uso intensivo del automóvil) y la desaparición del juego infantil en las calles (Gülgönen, 2016b). Por su parte, Margaret O'Brien (2003) afirma que en algunas ciudades europeas la pérdida de las calles en tanto lugar para jugar, así como la desaparición de los espacios urbanos "no estructurados" (solares baldíos, por ejemplo), lugares que no han sido intervenidos por los planificadores o que no han sido diseñados como "lugares para los niños" (bajopuentes, plaza públicas, las calles), la pérdida y desaparición de esos espacios públicos en las ciudades -afirma la autora- expresan abiertamente una transformación notable en la vida de los niños que habitan la ciudad⁵.

Así, en muchas ocasiones, como una expresión de la voluntad de proteger a los niños de los riesgos y amenazas de su entorno (Gülgönen, 2016), las intervenciones de política urbana se han orientado a edificar espacios públicos de juego para los niños, lugares de diversión y sociabilidad, relevantes a decir de Mary Klin y Stina Bodelius (2015), ya que contribuyen a sostener una vida cotidiana sustentable asociada a componentes de la salud en la infancia (para limitar los casos

⁴ La pandemia de COVID 19 que llegó a nuestro país, México, según las autoridades sanitarias, en la última semana de febrero de 2020, acrecentó los temores de los padres tanto a desplazarse como a acompañar a sus hijos a los espacios urbanos de juego de la Ciudad de México. Al modificar comportamientos de los habitantes de la ciudad, la pandemia y la alerta sanitaria se convirtieron en un componente cuyos efectos se reflejaron en el uso de los espacios públicos de la ciudad.

⁵ Cuauhtémoc Medina afirma que el inventario de juegos callejeros de Francis Alÿs es "un intento" de preservar una experiencia urbana condenada a la extinción. "...Alÿs entiende su inventario de juegos callejeros como una puesta a prueba de su vigencia global a través de cultura y fronteras, y como un último intento de preservar las imágenes de una forma de experiencia urbana condenada, al parecer, a su próxima extinción" (Medina, 2023: 27). Lo que llama la atención es el hecho de que en su comentario sobre la obra *El juego de los niños* de Francis Alÿs, Cuauhtémoc Medina no alude -ya sea para bien o para mal- a lo largo de su texto a los espacios públicos urbanos de juego. Cuando el autor menciona el confinamiento de niños se refiere a "la soledad de las escuelas", cursos de toda índole (sobre música, pintura, deportes, etcétera) y entretenimiento de las pantallas (Medina, 2023) pero no incluye los parques equipados con módulos de juego de las ciudades donde, según mi trabajo etnográfico, la presencia de los niños es irrefutable. Quizá para el autor, como para Marc Breviglieri (2017), el espacio público urbano de juego, por su carácter de espacio planeado o "programado", vacía a las actividades de juego del "...profundo significado poético como formas culturales uniformes y como potentes símbolos sociales locales (Medina, 26), que Francis Alÿs le atribuye al juego de los niños. Quizá para Cuauhtémoc Medina las actividades que desarrollan los niños en los espacios públicos de juego no son símbolos sociales en la medida que están desprovistas de significado poético.

de obesidad, por ejemplo), a la libertad de movimiento y la participación de los niños en la comunidad urbana. De acuerdo con las autoras, esos espacios públicos de juego han adquirido una relevancia innegable en las ciudades contemporáneas.

Aunque esos espacios públicos de juego ahora son materia de análisis y severas críticas debido a que, según ciertos autores, aquéllos tienden a disminuir o constreñir toda actividad de juego (Paquot, 2005), a facilitar la vigilancia de los adultos sobre los niños (López, 2017) y a promover una experiencia urbana la cual se distingue por una experiencia de ruptura en la continuidad espacial de la ciudad (Breviglieri, 2017), otros investigadores del tema ven en los espacios públicos de juegos escenarios urbanos por cuyo medio los niños pueden adquirir habilidades sociales de socialización, cooperación y autonomía, amén de impulsar su propio desarrollo sensorio motriz, cognitivo y emocional (Jansson, 2008; Gülgönen y Corona, 2015; Gülgönen, 2016; Pedersen y Moe, 2020).

En este trabajo de tesis, por cierto, se sostendrá una convergencia de ambas perspectivas teóricas. Me explico: por una parte, se pondrá en evidencia que ciertamente los espacios públicos de juego en las ciudades son escenarios cuya función planeada limita, constriñe el desarrollo de las actividades tanto como estereotipa el comportamiento de los usuarios. Además, y no es cosa menor, facilita que los adultos vigilen y ejerzan control sobre los niños. Por la otra, empero, intentaré demostrar que en esos escenarios los niños inauguran un horizonte de posibilidad al desafiar, “desobedecer”, actuar en contra de la función planeada (que limita y constriñe) del espacio público de juego. Y que cuando tal situación se presenta entonces los niños practican y actualizan sus competencias de sociabilidad, socialización y autonomía mientras juegan.

Si bien a duras penas es un intento, este trabajo de investigación asume la propuesta de John Horton y Peter Kraftl (2018) que consiste, *grosso modo*, en comprender cómo ambas lógicas, la de la restricción y la de la posibilidad, se activan en cuatro parques -con áreas de juego- ubicados en la Ciudad de México e influyen en las actividades allí desarrolladas, así como en el ejercicio de competencias urbanas por parte de los niños.

Para construir esta convergencia de perspectivas teóricas, en el capítulo 2 *Espacio público urbano, niños, juego corporal y competencias* se presentan los conceptos clave de este trabajo de tesis, por ejemplo: ciudad “neoliberal”, función planeada del espacio público de juego, jugar-vivir, el cuerpo y los niños (presento una definición de juego -bodily play- como una actividad corporal) y competencias urbanas. Así, pues, “equipado” con este aparato crítico salí a hacer observación etnográfica en las áreas de juego de cuatro parques de la Ciudad de México para identificar las lógicas espaciales de restricción-posibilidad y registrar cómo ejercían y actualizaban los niños competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía.

1.4. Preguntas, objetivos, hipótesis de investigación y organización de la tesis

El objetivo general de esta investigación fue identificar qué clase de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía los niños ponen en práctica y actualizan mientras desarrollan sus actividades en cuatro parques equipados con mobiliario de juego de la Ciudad de México. Y no menos relevantes fueron los objetivos particulares a los que se intentó dar cumplimiento: 1) analizar la relación entre las actividades realizadas y el ejercicio de competencias urbanas por parte de los niños que usan alguna de las áreas de juego albergadas en cuatro parques de la Ciudad de México; 2) comprender en qué medida la función planeada de las áreas de juego de cuatro parques ubicados en la Ciudad de México influye sobre las actividades y las competencias urbanas y, el último objetivo, discernir cómo al ejercitar competencias de sociabilidad, socialización y autonomía los niños pueden organizar y desarrollar diversas actividades en las áreas de juego de cuatro parques ubicados en la Ciudad de México.

La pregunta general que dio encuadre al desarrollo de esta investigación fue ¿qué competencias de sociabilidad, socialización y autonomía practican y actualizan los niños que usan algunos espacios públicos de juego de la Ciudad de México? También se plantearon las siguientes preguntas particulares. ¿Cuál es la relación entre las actividades de juego y el ejercicio de competencias urbanas cuando los niños utilizan algunas áreas de juego ubicadas en cuatro parques de la Ciudad de

México? ¿En qué medida influye la función planeada de las áreas de juego de cuatro parques de la Ciudad de México sobre las actividades y la práctica de competencias urbanas de los niños? ¿Cómo al ejercitar competencias de sociabilidad, socialización y autonomía los niños pueden organizar y desarrollar diversas actividades en las áreas de juego de cuatro parques ubicados en la Ciudad de México?

En el marco de una investigación cualitativa como es el caso de esta tesis, la hipótesis planteada desde un inicio fue de “carácter provisional” (Strauss y Corbin, 2002) lo cual significa que tal hipótesis la fui replanteando progresivamente conforme desarrollaba la investigación. Al final, la hipótesis quedó como se enuncia a continuación.

Sólo si los niños logran apropiarse del espacio público de juego, transformarlo de un “lugar para niños” (espacio cuya función planeada se impone sobre las actividades desarrolladas) a “un lugar de los niños” (espacio donde las actividades desarrolladas por los usuarios exceden la función planeada de ese espacio), entonces es mucho más probable que los niños que utilizan algunas de las áreas de juego de cuatro parques ubicados en la Ciudad de México ejerciten y actualicen sus competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía.

Tal como ya anuncié líneas arriba, el fundamento metodológico de esta tesis es de naturaleza cualitativa. Y dado que presento una amplia reflexión sobre el tema en el capítulo 3 *Diseño metodológico* me limitaré aquí a decir que en este trabajo de tesis existe congruencia entre el marco conceptual, el método de investigación y la técnica de sistematización, análisis e interpretación de datos o información. Y que tal congruencia está justificada en términos de una clara definición de metodología cualitativa que, grosso modo, consiste en la noción de que la naturaleza cualitativa de una metodología se sustenta en la ausencia de un algoritmo matemático (o estadístico) para producir y analizar información (Strauss y Corbin, 2002).

Por último, haré una breve descripción de la organización de este trabajo de tesis. El contenido del documento se divide en cinco capítulos y tres apartados (conclusiones, bibliografía y anexos). El capítulo 1 es precisamente esta breve introducción que el posible lector ha revisado hasta este punto. En el capítulo 2 *Espacio público urbano, niños, juego corporal y competencias* se sentaron las bases teórico-conceptuales sobre las que se edificó la relación lógica entre ciudad, espacio

público, infancia, juego y competencias urbanas. Aquí se afirma, en primer lugar, que los niños tienen en el juego un conjunto de actividades por cuyo medio se relacionan con la ciudad. Que son capaces de identificar oportunidades y momentos para jugar en el espacio público y transformarlo en un lugar de juego y que, por esta razón, en las más de las ocasiones, los niños perturban la norma civil de uso inquietando (perturbando) a los otros usuarios del espacio público de la ciudad. Por tanto, que los cuidadores o acompañantes de esos niños, los adultos, con frecuencia suelen reaccionar “pedagógicamente” enfatizando cuál es el comportamiento admisible de cualquier persona en el espacio público. Y que el niño, entonces, en una situación así se mueve entre el polo de una “conducta desbocada” y lúdica (Breviglieri, 2017) y el de la norma civil que reglamenta la relación con el otro extraño en el espacio público de la ciudad.

Se propone, en segundo lugar, que es en esta tensión surgida de estos dos extremos (conducta desbocada y comportamiento apegado a la norma civil) que los niños exploran la ciudad y que, al hacerlo, adquieren -entonces- conocimiento y habilidades de carácter urbano que ejercitan cada vez que en el espacio público esos niños se relacionan con su entorno físico y social. Y que ese conocimiento y habilidades pueden ser entendidas en términos de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía. Se argumenta, en tercer lugar, y no menos importante, que la práctica y actualización de tales competencias involucran necesariamente patrones sensorio motores desarrollados durante las actividades de juego. Que, además, los niños mediante la relación corporal con el entorno físico y social proceden a tejer un “sentido” del lugar (Christensen, 2003). Esto es, que producen un significado “pre objetivo” (Merleau-Ponty, 1993), sensorio-corporal que sirve como punto de referencia alrededor del cual se organiza la acción o la conducta de los niños. Por último, en este capítulo se presenta la distinción conceptual “lugar para niños” y “lugar de los niños” (Rasmussen, 2004). “Lugar para los niños” es un concepto usado para afirmar que los sitios de diversión infantil, por ejemplo, Kidzania, las escuelas y los espacios públicos de juego tienen una “función planeada” o “programada” (diseñada por planificadores urbanos) a fin de “canalizar” u organizar el comportamiento de los usuarios. Los niños -de acuerdo con la función planeada

del espacio público de juego- simplemente tendrán que “aprender” las normas de uso “inscritas” en esos espacios. De otro lado, “lugar de los niños”, en contraposición, refiere a todo espacio que no lleva inscrito un programa o una función orientada a canalizar, en este caso, el comportamiento de los niños. Más importante aún: como se consigna en la literatura sobre el tema, sostengo en este capítulo que los niños en muchas ocasiones transforman los “lugares para niños” en “lugares de los niños” al pautar las actividades de juego según sus intereses y su punto de vista. Esta afirmación es central para este trabajo de tesis en el que se toman los espacios de juego en cuyo seno se inscribe una función previamente planeada como escenarios de observación etnográfica. No está demás decir desde ya que, a partir de la información compilada e interpretada en los capítulos 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México* y 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía* de este trabajo de tesis, los niños mientras desarrollaban sus actividades de juego no sólo ejercían competencias urbanas sino “excedían” la función planeada, programada de los espacios de juego de los parques donde hice observación etnográfica y, por ello, transformaban estos espacios en “lugares de los niños”.

Como ya dije, en el capítulo 3 se presenta la reflexión metodológica sobre el proceso de investigación sobre el ejercicio y actualización de competencias urbanas por parte de los usuarios de algunas áreas de juego de la Ciudad de México. Se describen –desde un punto de vista sociológico- las características del espacio público urbano que lo hacen distinto respecto a otros espacios. En efecto. Se afirma allí que tanto una dimensión material como social distingue a la ciudad de otros espacios. Que la ciudad es el resultado de una transformación antrópica del entorno físico (Ullán, 2014) y de la emergencia de un espacio social⁶ (Santos, 2000). Y que es la íntima relación de estas dos dimensiones (material y social) la que le confieren a la ciudad sus propias particularidades.

⁶ La existencia del espacio social le viene dada por toda clase de interacciones en las que los individuos participan haciendo circular cierta clase de símbolos y produciendo ciertos estados afectivos. (Como ya se mencionó, en este trabajo se sostiene que es en ese espacio público urbano socialmente constituido donde los niños hacen su aparición a menudo explorando su entorno inmediato mientras juegan).

Enseguida se desarrolla brevemente el diseño de investigación. En esta sección se diferencia entre metodología cualitativa y cuantitativa. A partir de esta distinción se hace saber que este trabajo de tesis toma a la primera como el lugar desde el cual se realizó la observación etnográfica, la recopilación y la interpretación de la información así acopiada. Además, se presenta el criterio de selección de los lugares donde se llevó a cabo el trabajo de campo. Por último, se describe (1) qué es y en qué consiste el trabajo etnográfico; (2) una guía que sirvió al propósito de apoyar la toma de notas etnográficas y (3) el tratamiento en términos analíticos e interpretativos de los datos recopilados mediante la observación etnográfica.

En el capítulo 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México*, se describen – por un lado- algunas de las actividades de los niños a efecto de evidenciar que la lógica de la función planeada del espacio público de juego en ciertos momentos se impone sobre los usuarios. Aquí destaca sin duda el hecho de que la función planeada inscrita en los “lugares para los niños” no sólo conduce o canaliza comportamientos sino también facilita a los adultos la vigilancia y el control sobre los niños. Quienes acompañan (mujeres y hombres adultos) a los niños, intentan que éstos se ciñan a la función planeada de lugar. Esto es, los adultos se esfuerzan por controlar la conducta de los niños tanto más cuanto que intentan enseñar a sus hijos más jóvenes el uso del mobiliario o a los de mayor edad los amonestan para que se apeguen a la norma al uso del mobiliario o para que no abandonen el área de juego del parque y así evitar que se pongan en riesgo ellos mismos o que causen inquietud o molestias o “daño” a otros niños o adultos presentes en el parque.

Pero si esto es relevante en sí mismo porque confirma las críticas dirigidas a los “lugares para los niños” (Paquot, 2005) lo es también el hecho de que a menudo los niños rebasan, transgreden, excede la función planeada o programada del área de juego siempre de acuerdo con la investigación etnográfica realizada en esta investigación. Así, por ejemplo, no obstante la presencia de los adultos, mientras desarrollaban sus actividades, los niños desestimaban los límites, no reconocían las fronteras y frecuentemente abandonaban las áreas donde está instalado el mobiliario de juego; o se relacionaban con éste en franca violación a la norma de uso ya que

desarrollaban actividades para las cuales no fueron diseñados los dispositivos lúdicos (escalar los toboganes de la resbaladilla o desde este módulo de juego lanzar objetos que los mismos niños habían introducido al área de juego) y, no menos, importante en ocasiones usaban el área para jugar ¡con los adultos! (a pesar del riesgo de que los usuarios más jóvenes que estaban en el área de juego resultasen lastimados). Para ponerlo en otras palabras: mediante las actividades ahí desarrolladas los usuarios transformaron un lugar “para los niños” en un “lugar de los niños”.

Establecido entonces que las lógicas espaciales “lugar para niños” y “lugar de los niños” aparecen en ocasiones entrelazadas en las áreas de juego de los parques equipados donde se hizo trabajo etnográfico, en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía* se procedió a describir cómo se ponen en práctica y se actualizan tales competencias urbanas.

Se desarrolló un análisis que deja entrever que la figura del niño en esos espacios públicos de juego sustentó “rituales” de sociabilidad, es decir, encuentros sociales cuya naturaleza de proximidad y cercanía contrastan notablemente con los rituales (encuentros) de distanciamiento y frialdad que los adultos practican en el espacio público urbano (Gayet-Viaud, 2015). Cada vez que se presentó la situación, fue sorprendente constatar la relativa facilidad con la que los niños -desconocidos entre sí- trababan relaciones sociales para jugar juntos, ofrecerse ayuda en caso de accidentes o cuando utilizaban el mobiliario, etcétera. Y no sólo eso, sino que esa sociabilidad de aproximación y cercanía involucró a los adultos a quienes los niños se aproximaban para saludar, ofrecerles alguna golosina o, de plano, para jugar todos juntos. En esas situaciones los niños hicieron gala de competencias de sociabilidad para establecer lazos de amistad entre sí y con los adultos así haya sido sólo el tiempo en el que permanecieron en el parque.

Además, cuando jugaban juntos, los niños expresaron una capacidad de saber ubicarse, de tomar la “posición” correcta durante la relación que sostuvieron con sus compañeros de juego. Es decir, practicaron competencias de socialización, formas de actuar o comportarse según la posición que ocupaban en la “línea

argumentativa” del juego desarrollado. En este apartado se pone de relieve el hecho de que “saber jugar”, es decir, identificar y “actuar” la posición que se ocupa en el grupo de pares de acuerdo con las reglas del juego, los niños lo expresan no sólo con el uso del lenguaje verbal sino también con movimientos corporales. Así, por ejemplo, en algunas notas etnográficas se consigna cómo al desarrollar sus actividades los niños se coordinaron -mientras jugaban- únicamente con movimientos del cuerpo, gritos y risas. En contraste, en otros momentos, los niños hicieron ciertas pausas para, vía el lenguaje, redefinir o reorganizar las actividades de juego. Según el análisis de esta situación, el que los niños se coordinaran en ocasiones con “señales corporales” y en otras mediante la conversación verbal, demuestra que esos niños en esos espacios públicos de juego pudieron pasar de la creación y uso de un “significado corporal” (pre-objetivo) al uso de un significado simbólico, verbal (“objetivo”) a efecto de organizar las actividades de juego.

Por último, en este capítulo se encontró evidencia de que en las áreas de juego tomadas como escenarios de investigación los niños lograron “ensayar” conductas de autonomía. Éstas emergieron producto de un delicado equilibrio entre el cuidado/vigilancia y el dejar hacer a los niños. Cuando los adultos por la razón que fuese no ejercían de manera abierta control, vigilancia o incluso no intentaron sobreproteger a los niños, éstos, entonces, “liberados” momentáneamente de “la mirada” de los adultos, encontraron las condiciones para ejercer o ensayar una autonomía que se expresó no sólo pero destacadamente en subvertir la función planeada del espacio de juego. Por ejemplo, en ocasiones los niños abandonaban el área de juego para ir a otros lugares del parque, subían a los módulos de las resbaladillas “escalando” los toboganes (en lugar de usar las escaleras), en suma, realizaban actividades para las cuales no fueron planeadas o diseñadas las áreas de juego de los parques. Y el cuerpo, apareció otra vez. En efecto. En este capítulo se sostiene que, quizá llevar a cabo “proezas corporales” (escalar la cara externa de los toboganes del módulo de las resbaladillas, descender la parte más alta de este módulo no por el tobogán, sino por un poste metálico, intentar tocar el tronco de un árbol balanceándose en el columpio, etcétera) era un intento de ensayar autonomía en tanto que los niños hacían “cosas” por iniciativa propia, sin la intervención de los

adultos, aun a costa de correr ciertos riesgos para su integridad física. Así, pues, en los parques visitados se pudo registrar esa tensión entre control/cuidado (para disminuir riesgos y peligros para los niños) y autonomía infantil.

Este trabajo de tesis remata con el capítulo 6 *Conclusiones*. En éste intenté agrupar los principales hallazgos que según mi punto de vista son los más relevantes o representativos de los capítulos 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México* y 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*. A guisa de ejemplo, en esos capítulos menciono que cuando la función planeada del espacio público predomina los niños realizan actividades estereotipadas (por ejemplo, subir-la-escalera-deslizarse-por-el-tobogán-subir-la-escalera, etcétera) en detrimento de la vitalidad y lo lúdico asociadas al juego “imaginativo”. Y que, no obstante, con frecuencia los niños se oponen a esa función planeada mientras juegan, por ejemplo, a perseguirse sin usar el mobiliario derrochando energía y vitalidad y apropiándose del espacio público de juego.

Para concluir este capítulo doy cuenta del hecho de que la presencia de los niños en el espacio público de juego pavimenta el camino para mirar desde otras perspectivas temas concernientes con la ciudad, el espacio público, lo político y la ciudadanía. Así, y únicamente para ilustrar uno de estos temas, en el cierre del capítulo *Conclusiones* sostengo que la actividad de los niños arrastra consigo el uso normado y la función planeada del espacio público urbano de juego. Si fuese de este modo entonces me pregunto ¿es posible hablar de un “acto infantil” de carácter político, en el sentido de oponer resistencia a una de las vertientes de lógica espacial adulto-céntrica dominante en las ciudades contemporáneas? Y si al apropiarse del espacio público de juego de la ciudad los niños “exceden”, sobrepasan lo “institucional” (aquello que las instituciones planean o diseñan para los niños en términos del uso del espacio público urbano) desarrollando una acción socio-corporal ligada al juego y a las emociones me pregunto -otra vez- si es factible hablar de que en las áreas de juego ubicados en los parques de la Ciudad de México se construye una ciudadanía infantil “fundamentada” precisamente en un acto político de resistencia “ciudadana” – en tanto los niños son habitantes y usuarios de la ciudad-

en contra de las “normas” y la función planeada que reglamentan el uso del espacio público urbano. Como se menciona al final de este capítulo, quizá sea necesario realizar investigación detallada, mejor fundamentada, para saber si la presencia de los niños en el espacio público urbano en general y en el de juego, en particular, arroja luz sobre nuevas formas de entender -repito- la relación entre ciudad, el espacio público, infancia, lo político y la ciudadanía.

2. Espacio público urbano, niños, juego corporal y competencias

En este capítulo busco tejer la relación teórica entre espacio público urbano, niños, juego y competencias. Consecuentemente, propongo, *grosso modo*, un marco conceptual dentro de cuyos márgenes (1) se identificará el lugar que ocupan tanto los niños como el juego en la ciudad contemporánea; (2) se establecerá el vínculo entre los niños que cursan la primera infancia (período de la vida humana que va desde los cero hasta los ocho años) y el espacio público de juego; (3) se construirá una definición de competencias urbanas y (4) se describirán las características y la lógica de las áreas de juego de los parques en términos de función planeada o programada del espacio público.

2.1. El gesto de escape

Sirva para los propósitos de este trabajo de tesis citar de inmediato a Marc Breviglieri quien, a efecto de reflexionar sobre la relación entre la ciudad y los niños, sobre el uso que éstos hacen del espacio público urbano, acuñó -para llevar a cabo su análisis- la expresión “gesto de escape”.

Decíamos, un niño desplazándose con su papá, cuyo control físico y atención se relajan gradualmente, lo sujeta con menos firmeza y este le suelta la mano y parte como un jet, evadiéndose momentáneamente... El niño prepara allí su gesto potente y esplendido, escapándose en los alrededores, abre un horizonte de posibilidades. La embriaguez de la escapada libera, al mismo tiempo, una descarga de afectos vitales y un torbellino de apetencias. Sus vocalizaciones de alegría, sus brazos que se agitan, su carrera sin freno son el testimonio de su triunfo (Breviglieri, 2017: 33).

Con la descripción de esta escena, Marc Breviglieri comunica que, libre del control del adulto (así sea momentáneamente), el niño se abandona a sus propios movimientos cuyo ritmo desata “afectos vitales” (es la energía emocional que impulsa el gesto de escape) y “un torbellino de apetencias” (que se manifiesta en la exploración del entorno donde el niño se mueve). Luis López Aspeitia afirma que en términos heurísticos el gesto de escape pavimenta el camino para entender que de algún modo la presencia del niño en la ciudad supone la “alteración” del entorno social del espacio público. “Lo que el bello texto de Breviglieri nos sugiere es que, en una lógica interaccionista, la presencia del niño en la ciudad no puede

aprehenderse si no es por medio de la relación entre el gesto espontáneo...y el orden social que se ve alterado por la presencia inopinada de un ser definido por su vulnerabilidad” (López, 2017: 82). Así, desde este punto de vista, y no obstante que se le define por su fragilidad y vulnerabilidad, el niño, cada vez que prepara y ejecuta ese gesto potente de escape, “abre un horizonte de posibilidades”, novísimas formas de relacionarse con los entornos tanto físico como social de la ciudad.

Este “gesto de escape” -por cuyo medio el niño explora “los alrededores” impulsado por esa energía vital liberada- adquiere con rapidez una connotación de juego. A decir de Marc Breviglieri, el niño, al emprender ese desplazamiento que produce e irradia vitalidad y apetencia, ve en el entorno material de la calle un “dispositivo lúdico” en el que está involucrado también el otro desconocido que habita el espacio público urbano. Para ponerlo en otras palabras: impulsado por el gesto de escape, la conducta, la acción del niño que se expresa en su desplazamiento “no siempre controlado”, levanta, edifica en la calle un “horizonte infinito y variable de juegos”.

Para él, la calle es impresionante: pendientes y bajadas, superficies brillantes para deslizarse, rostros desconocidos y roces con lo extraño, las masas que serpentean los caminos, el flujo rugiente del tráfico, edificios grandiosos acurrucados unos con otros, andamios que surgen de la tierra, puertas abiertas brutalmente y resquicios oscuros detrás. La impresionabilidad del niño, aumentada por el desplazamiento que no controla, se presta ante todo a la inclinación lúdica. Particularmente extensible, esta hace que la calle se extienda para él como un espacio de potencialidades diversas y de grandes variaciones fenomenales en las que se erige un horizonte infinito y variable de juegos.

[...]

Reencontraríamos sin problema la traza de dicha excitación observando de cerca algunos juegos infantiles, en particular aquellos basados en un aparecer/desaparecer o también el del <<gato y el ratón>> ... Dichos juegos se animan y estructuran gracias a la posibilidad de una escapada que implica y moviliza un potente estremecimiento suscitado por la separación repentina de un lugar de refugio que asegure y la travesía subsecuente a un espacio vacío y potencialmente amenazante (Breviglieri, 2017: 32, 34, énfasis en original).

Según el autor, la similitud de ciertos juegos infantiles como el del gato y el ratón y el juego que el niño acomete en el espacio público urbano se produce en gran medida por el hecho de que el gesto de escape en el espacio público involucra necesariamente el desplazamiento palpitante desde “un lugar de refugio y

protección” (representado por el adulto) hacía otro lugar donde emergen potencialidades diversas y grandes variaciones fenomenales asociadas a la amenaza y riesgo a la integridad física del niño.

En efecto, como puede preverse, ese gesto de escape que aleja al niño de la protección del adulto produce en el primero riesgos y peligros. El movimiento enérgico, el desplazamiento “alocado” y multidireccional del gesto de escape podría dar paso al desequilibrio, la caída, el choque, el tropiezo, la herida. Transformar los objetos en obstáculos o en trampas que ponen en serio peligro la integridad física del niño. “Al horizonte discutible de una inquietud excesiva, ... [se] genera un riesgo para la seguridad del niño, pues la complejidad motora, rítmica y direccional de los movimientos implicados en el juego potencializan desaventuras, entre las cuales estarían el desequilibrio, la caída, la escaramuza, una posible estrangulación...” (Breviglieri, 2017: 41, corchetes añadidos).

Y como afirma el autor, el riesgo que emerge provoca inquietud en el adulto cuya reacción -de acuerdo con el autor- suele ser un acto de protección. Ir en su ayuda y arropar al niño. Lo “acuerpa” y por esta razón lo regresa a esa zona de seguridad de la cual se alejó el niño mediante el gesto de escape. Con ese acto de protección en el espacio público se constituyen dos polos, por un lado, el que promete seguridad y protección (el del adulto) y, por el otro, el de “una descarga de afectos vitales y un torbellino de apetencias”.

Así, pues, lo que hasta aquí se puede afirmar es que esta reflexión teórica que tiene como punto de partida el “gesto de escape” conduce al hecho de que la vitalidad del desplazamiento desbocado (1) activa una inclinación lúdica del niño que configura un horizonte infinito y variable de juegos; (2) desborda, pone entre dicho, la función normalizada de la calle al arrastrar consigo la norma funcional-civil de ese espacio público y (3) produce inquietud no sólo en el adulto que acompaña al niño (Breviglieri, 2017) y (4) sino también en los “otros desconocidos” ya que como afirma Luis López Aspeitia (2017) la experiencia infantil en el espacio público de la ciudad se realiza mediante una conducta dubitativa, sensible y desorganizada. Y que, consecuentemente, argumenta el autor, el niño irrita o al menos incomoda al transeúnte o al “otro desconocido”, al usuario del espacio público de la ciudad.

La reflexión elaborada por Marc Breviglieri a partir del gesto de escape sobre la disposición lúdica de los niños, la amenaza a la organización del espacio público urbano y la inquietud provocada en el otro “desconocido” las capturas Jackie Bourke mediante lo que la autora llama dualidad vulnerabilidad/amenaza del infante. Para Jackie Bourke existe una noción socialmente distribuida de la infancia en las sociedades contemporáneas que clasifica a los niños como personas vulnerables y al mismo tiempo amenazantes cuando éstos ocupan un lugar en el espacio público de la ciudad. “...La discusión se centra en lo que ha sido descrito como una geografía del miedo...y un deseo de los padres de proteger a sus hijos, a quienes consideran vulnerables. Al mismo tiempo, a los niños se les categoriza como representantes de una amenaza al espacio público...y existe evidencia de que la conducta de juego entre los niños los adultos la interpretan como amenazante” (Bourke, 2014: 26). Así, por una parte, el niño en la calle, conducido por el gesto de escape, se le considera vulnerable, poco o nada dispuesto a percatarse o a ser consciente de las caídas, raspones, choques con objetos y otras personas que podría sufrir mientras juega. A no medir los riesgos de ser atropellado por los vehículos automotores o, por su vulnerabilidad, ser presa de la violencia que campea en las grandes ciudades. Así, Marc Breviglieri y Jackie Bourke afirman que esa vulnerabilidad del niño en el espacio público de la ciudad causa inquietud, angustia a los padres que acompañan a sus hijos por el espacio público urbano.

Por otra parte, si su conducta tomase un cariz de juego (esa complejidad motora, rítmica, multidireccional que despliegan) entonces los niños podrían causar molestia o perturbar a los paseantes que admiran la belleza arquitectónica del lugar, atropellar al peatón empeñado en cumplir su propósito de llegar a su destino, derribar anaqueles colocados en la calle, desequilibrar al ciclista que circula por la banqueta, etcétera. Se le consideraría, por tanto, una seria amenaza a la norma funcional civil del espacio público urbano.

En este sentido, Bendich Weber (2015) afirma que las nociones de vulnerabilidad y de potencial amenaza infantil al espacio público provienen de la representación de la infancia como un periodo en el que las personas se consideran frágiles y descuidados. Y parece que estas nociones sobre la infancia han tenido eco

porque en las ciudades contemporáneas se ha prolijado el diseño de políticas urbanas orientadas a construir “lugares para los niños” (Rasmussen, 2004), espacios institucionalizados donde ya confinados, sin posibilidad de hacerse presente en la calle, los niños ya no representarían una amenaza a la función civil del espacio público urbano. Aún más: en esos lugares para los niños supuestamente éstos quedarían a salvo de los riesgos y peligros ya que la función planeada del espacio público contendría, orientaría, canalizaría la conducta del niño anulando así “la conducta saturada de afectos vitales”, “el torbellino de apetencias” y el “comportamiento extravagante”, componentes asociados al gesto de escape.

2.1.2. Jugar-vivir la ciudad

Parece que a efecto de tener una mejor comprensión de la relación entre ciudad, infancia y juego es importante considerar éste como una actividad que los niños pueden realizar en el espacio público urbano. En el tono marcado por Marc Breviglieri, es dable afirmar que a menudo los niños suelen mostrar una “disposición lúdica” (Lester y Russell, 2011) por cuyo medio cualquier espacio público de la ciudad puede transformarse en un escenario de juego. Así, por ejemplo, Pia Christensen (2003), describe el recorrido que hizo con niños en una pequeña ciudad al norte de Inglaterra, así como en una de Copenhague, Dinamarca, recorrido que fue parte de su trabajo de investigación. La autora se percató de que en cualquier momento y lugar los niños podían desarrollar actividades como empujarse unos a otros, las cuales significaban para esos niños “ponerse a jugar”. Cuauhtémoc Medina (2023) al hablar de la exposición de Francis Alÿs *Juego de Niños* utiliza el término “inventario de juegos callejeros” para referirse al hecho de que el artista gráfico capturó en video a niños de varias ciudades del mundo manifestar, expresar abiertamente su “disposición lúdica” mediante actividades como patear una botella de plástico de Coca-Cola aún con líquido cuesta arriba y luego dejarla rodar hacia abajo.

Visto de este modo, el juego puede considerarse una actividad -iniciada y controlada por los niños- que acontece, como ya dije, en “cualquier momento” y en “cualquier lugar”. La definición de juego manejada por el Comité de los Derechos del Niño incluye las características de que el juego acontece en cualquier sitio. El juego

es "...todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. [...] Es una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia" (citado en Gülgönen, 2016: 13, corchetes en original). Stuart Lester y Wendy Russell no afirman otra cosa al expresar que "En el juego se trata de crear un mundo en el que, en ese momento, los niños tengan el control y puedan salir en búsqueda de lo incierto para conquistarlo – o, si no, no importa, sólo es un juego...Es principalmente una conducta y un fin en sí mismo, por el placer y la alegría de poder hacerlo" (Lester y Russell, 2011: X).

No obstante lo dicho hasta este momento, Pia Christensen *et al.* (2018) informa, por un lado, que fijar una definición "completa" de juego es harto difícil en la medida que éste es objeto de estudio de diversas disciplinas académicas y, por el otro, en consecuencia, que ella y sus colegas, en su investigación sobre el tema, se limitaron a poner de relieve -en términos conceptuales- algunas peculiaridades del juego a fin de comprender el desarrollo de esta actividad en el entorno urbano (espacios urbanos sustentables, en este caso).

Los autores aseveran que el juego es (1) acción. Es una conducta conscientemente dirigida la cual se relaciona con el movimiento corporal (correr, saltar, caminar, etcétera). Knut Løndal (2013) en su análisis sobre infancia y juego en Noruega utiliza el término "juego corporal" (bodily play) para referirse a las actividades desarrolladas por los niños en las áreas de juego ubicadas en centros escolares. "En el marco de la teoría fenomenológica, el juego corporal incluye aspectos subjetivos y de experiencia de los movimientos, incluidas actividades auto orientadas y autónomas... El juego corporal comprende movimientos con una dimensión de esfuerzo físico expresada mediante desplazamientos, posturas estabilizadas y ejercicios de manipulación" (Løndal, 2013: 104). (2) Interacción. El juego contiene la relación con otras personas y con el entorno físico. Según Pia Christensen y sus colegas, en la investigación académica inspirada en una teoría "post-humana", la dimensión material "no humana" (el entorno físico) es central. Así, para la autora y sus colegas el juego "...incluye actantes no humanos, y se representan <<como una coproducción emergente de un entramado de cuerpos,

afectos, objetos, espacio, relatos en formas en las que mejoran la vida durante el período de juego>> (Christensen, *et al.*, 2018: 150, énfasis en original). (3) Actividad. El juego implica comunicación y cooperación, así como la movilización de valores culturales. “... en la toma de turnos, <<el juego es una forma de y para la conducta humana>>: <<vitalidad>>” (Christensen, *et al.*, 2018: 150, énfasis en original). (4) Disposición. El juego requiere no sólo un compromiso cultural sino también psicológico. Una “energía” o, como afirma Pia Christensen *et al.*, una “visión” para jugar. Es, por tanto, indispensable que la acción se declare y se sienta como juego. “...Como Woodyer...resume: la habilidad de jugar a efecto de reunirnos (afectiva, material y corporalmente) <<se logra porque somos afectados. En este sentido, la presencia del juego se perpetúa a sí misma en tanto la vitalidad que emerge anima a uno mismo a ser más receptivo con relación a los otros>>. Por tanto, el juego es potencialmente generativo de cierto tipo de *generosidad...*” (Christensen, *et al.*, 2018: 150, énfasis en original).

Por supuesto, tales características del juego deben situarse en el marco de la infancia y de la ciudad. Así, en primer lugar, se propone en este trabajo, entender el juego desde una perspectiva según la cual esa actividad se organiza en línea con el modo en que los niños experimentan y actúan en el mundo (ya sea en el espacio privado o en el espacio público). Y ciertamente el juego con frecuencia no coincide necesariamente con la visión o perspectiva de los adultos. “Mientras que los adultos desearían que el juego de los niños actúe como un proceso de socialización, a veces lo excede, cosa que preocupa a los adultos respecto a si el juego es perjudicial, una amenaza o no tiene valor, lo que provoca sanciones y prohibiciones” (Lester y Russell, 2011: X). Y ello es así, al menos en parte, porque los niños al jugar crean una “realidad” en la que a menudo las reglas de la vida cotidiana⁷ se subvierten, las

⁷ Pablo Fernández Christlieb afirma que el juego aparece cuando los participantes aceptan “las reglas” y, por tanto, olvidan que están “bajo” el imperativo de un reglamento artificial “...para sentir que están bajo el imperio natural de una realidad <<inexcusable>>...” (Fernández, 1994: 216, énfasis en original). Y aunque las reglas que dan forma a los juegos no siempre son evidentes. Desde esta perspectiva se afirma que los niños expresan abiertamente una disposición lúdica que se realiza cuando se establecen reglas que separan “las preocupaciones de la vida diaria (Fernández, 1994) de las actividades de juego. En una conversación entre Francis Alÿs y Cuauhtémoc Medina llevada a cabo el 18 de agosto de 2019 el primero afirmó que, aunque a menudo no están claramente definidas las reglas de los juegos que desarrollan los niños, “...siempre hay un límite claro entre estar dentro o fuera de un juego (Medina, 2023: 24).

emociones o afectividad toma un lugar central y las actividades se orientan a mantener el desarrollo del juego. Es prioritario, por ello, comprender el juego como una actividad que se “organiza” en función de la infancia como etapa de la vida socialmente construida de los seres humanos (Gülgönen, 2016).

Y, en segundo lugar, se sostiene en esta tesis que los niños “interactúan con la ciudad” mediante el juego. Pia Christensen *et al.* (2018) afirma que la infancia y el juego están imbricados en los desplazamientos de los niños por el espacio público urbano y en las prácticas cotidianas de las familias en la ciudad. Subraya incluso que en los lugares de trabajo donde los adultos se hacen acompañar de niños estos suelen arreglárselas por sí mismos para “jugar”. Visto de este modo, el juego representa para los niños una forma primaria de participación en la ciudad y un “hilo” entreverado en la urdimbre de la vida cotidiana (Lester y Russell, 2011). Pia Christensen *et al.* (2018), en el marco de su proyecto de investigación sobre infancia y ciudades sustentables, va más allá al afirmar que los niños no distinguen entre jugar y vivir. Los autores dan cuenta de cómo al ser entrevistados los niños “batallaron” con la palabra jugar ya que ellos se sentían inseguros de afirmar que pasar tiempo en la calle y vagabundear “por ahí” eran realmente actividades de juego.

Esclarecedoramente, algunos de los jóvenes adolescentes en nuestro estudio NUNC en algunas ocasiones batallaron con la palabra <<juego>> durante nuestras entrevistas con ellos – inseguros de si lo que nos dijeron sobre pasar el tiempo en la calle o sobre sus desplazamientos significó <<jugar>> o <<pasar el rato>> o algo más. Notoriamente, tales dificultades para discernir las diferencias entre <<jugar>> y <<vivir>> no son características de un momento particular del curso de la vida cuando los niños pequeños pasan a ser adolescentes...Antes bien, ambos componentes son un microcosmos de un punto más amplio en el que jugar y vivir se coproducen, se entremezclan y se constituyen: ...*jugar-vivir* (Christensen, *et al.*, 2018: 154-55, énfasis en original).

El concepto jugar-vivir sugiere, también, que en ocasiones el juego es tan sutil que las actividades de juego no suelen ser disruptivas del flujo de las actividades de rutina, de la vida diaria. Aunque, por supuesto, se puede proponer una escala en uno de cuyos extremos se encuentra el juego disruptivo y en la otra el no disruptivo de la vida cotidiana. Como sea, desde esta perspectiva, entonces, en ocasiones se torna extremadamente difícil hacer la distinción entre aquello que para los niños es una

actividad de juego de la que no lo es. Como afirman Stuart Lester y Wendy Russell, el juego de los niños integra la trama de la vida cotidiana. Ello significa que el juego no es una actividad que se desarrolle según un programa que incluye horarios y lugares.

El juego aparece entremezclado en la trama de la vida cotidiana, no es una actividad construida específica que se diferencie del mundo real, prevista para determinados momentos, espacios y rutinas en la vida diaria de un niño... La capacidad de moverse desde el mundo organizado de los adultos a un estado o postura “como si” – algo que Lester y Russell definen como “disposición lúdica” – está siempre presente y surge cuando los niños “sienten” que es posible jugar. Esto marca un estado de excitación emocional positiva que busca relacionarse con el mundo de una manera especial (Lester y Russell, 2011: 7-8).

Como otros autores, Stuart Lester y Wendy Russell reconocen este “jugar-vivir” en el que se involucran los niños. Valga como un ejemplo del jugar-vivir la siguiente escena donde, en un entorno inhóspito, los niños transitan desde el mundo de los adultos a otro con una postura lúdica “como si”. Pia Christensen *et al.* (2018) menciona que, debido a la crisis económica de 2008, el trabajo de construcción de edificios -en un par de comunidades en Londres, Inglaterra- se prolongó por más de dos décadas. De tal manera que para los niños habitar “un sitio en obra” formó parte de su vida cotidiana. Lo impresionante fue, en todo caso, cómo los niños pasaban fácilmente de ese espacio “en permanente construcción” a uno más bien de juego. Así, mediante el uso repetido de sus bicicletas, dos niños, Zed y Daniel, “inauguraron” Mud Hill, una pendiente -delineada previamente por las máquinas usadas durante el levantamiento de los edificios- comunicada por sus costados con unas suaves laderas de lodo. “Elocuentemente, este ejemplo se ubica entre la confluencia del significado y la materialidad, entre la representación y la no-representación. Habla de los encuentros de orden corporal de Zed, Daniel y otros niños con materiales desordenados, heterogéneos y fangosos...” (Christensen, et al. 2018: 160). Mediante su juego-corporal, ambos niños pusieron en marcha -según los autores- un proceso por cuyo medio un lugar aparentemente inhóspito e incluso peligroso cobró la forma de un “espacio de juego”. Zed y Daniel tenían una “visión” para jugar, una energía que los movió a desarrollar sus actividades mediante las

cuales integraron las características (los materiales desordenados, heterogéneos y fangosos) del sitio al mundo del juego.

Antes de entrar de lleno al tema de las competencias urbanas y los niños profundizaré sobre la dimensión corporal que tienen las actividades de juego. Esa dimensión inicialmente ya fue capturada con el concepto juego corporal (juego encarnado). Pero ahora diré algo más sobre el tema.

2.2. La ciudad, el cuerpo y los niños

Según Marc Breviglieri (2017) la relación del niño con la ciudad procede del cuerpo. Que éste durante el juego se esparce, se dilata a través de los materiales no humanos y cuya reverberación se extiende y afecta a los “otros” (usuarios del espacio urbano). De la misma manera, Bendich Weber, al interpretar la obra del arquitecto Louis Isadore Kahn, en términos del lugar que ocupan los niños en la ciudad, afirma que ese arquitecto sostuvo que el infante, primero de manera intuitiva y después con plena conciencia, se relaciona de manera profundamente sensorial-corporal con su entorno (el niño desea tocar, oler, escuchar, sentir) a diferencia del adulto quien, confiado en su juicio, “...considera poder servirse de un perspectiva principalmente práctica y visual” (Weber, 2015: 4).

Desde este punto de vista, la calle para los niños, entonces, es un lugar de práctica sensorio corporal, de exploración, de adquisición de conocimiento sobre su entorno inmediato y, a su vez, de un conocimiento de sí mismo y del propio cuerpo. Louis Isadore Khan sugirió que la relación entre cuerpo de los niños y espacio urbano es de doble vía. Si se relaciona y familiariza con el espacio urbano corporalmente, el niño -a la par- se coloca en la posición privilegiada de conocer su cuerpo y sus sentidos. “Para el niño, el espacio es un compañero en un andar y proceso de aprendizaje que son vitales para aquél, un compañero clave para el descubrimiento de sus propios sentidos y cuerpo, y, por tanto, de las formas, las dimensiones, los colores, los sonidos, la materia, los materiales, la hierba, el agua, del viento, la luz y, más aún, de la sombra” (Weber, 2015: 4-5).

Al adoptar un enfoque fenomenológico en su investigación, Pia Christensen (2003) pretendió demostrar cómo los niños pueden construir un “sentido” del lugar

mediante la exploración corporal del espacio urbano. La autora afirma que los seres humanos en primera instancia estamos “emplazados”, es decir, unidos, relacionados corporalmente con los lugares. Por tanto, siempre mediante el cuerpo, nos ubicamos y mantenemos una relación con el entorno (físico y social) y en el marco de esa relación emerge “un lugar”. De hecho, al percibir y “encarnar” el espacio, emerge o se produce mediante ese “emplazamiento”, esa relación encarnada con el espacio, un lugar. “La noción de emplazamiento implica el proceso mediante el cual la conciencia, el cuerpo, el registro sensual y el lugar se producen y se tejen simultánea y conjuntamente” (Christensen, 2003: 27, nota de pie de página 2).

En efecto. Desde el mismo encuadre fenomenológico, Edward Casey (1996) afirma que el punto esencial en términos de espacio es que la percepción provee algo más que información sensitiva sobre el aspecto externo de las cosas. Ese algo más, en tanto ingrediente de la percepción, es una comunicación de lo que significa estar en un lugar. “Merleau-Ponty considera que esta comunicación es la profundidad, una <<profundidad primaria>> que, lejos de ser imputada a las sensaciones... desde ya las sitúa [la profundidad primaria] en una escena de la que nosotros mismos formamos parte” (Casey, 1996: 17, énfasis en original y corchetes añadidos). Rodeado de esa “profundidad primaria” el perceptor, aquel que percibe con todo el cuerpo, se encuentra a sí mismo en un mundo-lugar pleno y no en un escenario confuso donde flota libremente la información sensorial. Desde esta perspectiva, la percepción entonces tiene un carácter global (o una experiencia de sinestesia) antes que uno especializado por sentidos (visión, tacto, gusto, etcétera). “Gracias a su inherente complejidad, la percepción corporal se dirige hacia (y es conveniente) para las cosas y lugares que llegan configuradas, con frecuencia en modos muy complejos” (Casey, 1996: 18, paréntesis en original). Edward Casey agrega que esa percepción y complejidad son en sí mismas significativas y no algo internamente registrado como si fuesen datos sensoriales que “...carecen de sentido en sí mismos: lo sensorial es significativo” (Casey, 1996: 18).

Aquí se debe entender que el juego corporal no sólo implica percepción globalmente configurada (sinestesia) sino también movimiento. El movimiento corporal caracteriza la exploración del entorno físico y social. Al respecto, Pia

Christensen considera que la experiencia vivida en los “lugares” (creados mediante el “emplazamiento”, la relación creada entre cuerpo y espacio) recalca en el movimiento corporal⁸. Afirma que “...La primacía de la percepción es, en última instancia, una primacía del cuerpo vivido, así como de los procesos culturales y sociales habituales. El movimiento corporal es central en este proceso: ...” (Christensen, 2003: 16). La autora subraya la importancia del movimiento corporal citando a Edward Casey: “...<<parte del poder del lugar, su principal dinamismo, se encuentra en su impulso al movimiento en su propio centro, en su fuerza <<emotivacional>> (a menudo abiertamente emocional) ...” (Casey, 1996: 23 citado en Christensen, 2003: 16, énfasis en original). Creado mediante el cuerpo y la exploración sensomotriz de los entornos ya social, ya físico, “el sentido del lugar” (Christensen, 2003), a su vez, promueve el desplazamiento corporal. O para ponerlo en otras palabras: el lugar provee de “oportunidades” significativas a efecto de que estimular el desplazamiento corporal por cuyo medio se tejen relaciones sociales, emocionales y funcionales (Khu, *et al.* 2013).

Por otra parte, percibir y conocer un lugar es estar en un mundo corporalmente configurado. Y la presencia corporal que constituye un lugar es, al mismo tiempo, percibir y tener una experiencia de un lugar. “Estar en” y tener una experiencia del lugar se constituyen simultáneamente. Por tanto, siempre mediante el cuerpo, estamos ubicados en un lugar particular. Nuestro conocimiento y experiencias, en primera instancia, son de carácter situado (Christensen, 2003). Así, la “reorganización” corporal de un lugar también es conocimiento de la situación, una experiencia del lugar. Como afirma Edward Casey se trata de un conocimiento genuinamente local. “...Tal conocimiento, verdaderamente local, es en sí mismo experiencial a la manera de *Erlebnis*, <<experiencia vivida>> y no a la de *Erfahrung*,

⁸ Maurice Merleau-Ponty, al proponer una “concepción activa” del cuerpo, afirma que los seres humanos no establecemos por principio una relación mecánica con los objetos de nuestro entorno, sino que la función del organismo en la percepción de los estímulos es concebir cierta forma de organización de esos estímulos. La excitación se capta como un todo y se reorganiza corporalmente. “Es decir, la «cualidad sensible», las determinaciones espaciales de lo percibido e incluso la presencia o la ausencia de una percepción, no son efectos de la situación efectiva exterior del organismo, sino que representan la manera como éste va al encuentro de unas estimulaciones y cómo se remite a las mismas” (Merleau-Ponty, 1993: 94, énfasis en original). Se trata siempre de un cuerpo en movimiento.

experiencia que ya sucedió y que es objeto de conocimiento analítico o abstracto” (Casey, 1996:18, énfasis en original).

Este conocimiento “genuinamente local” no se forja mediante una operación de carácter analítico. Proviene de la disposición del cuerpo como un todo, de una “sinestesia” creada por el desplazamiento corporal. Para Maurice Merleau-Ponty, el cuerpo, situado en un contexto determinado, no se relaciona – al menos no inicialmente- con el entorno en términos de objeto a objeto, de relaciones exteriores o mecánicas o de función a variable. Para el autor, el cuerpo pertenece a una situación, a un mundo y éste ofrece al cuerpo una significación práctica, “una experiencia vivida”. El mundo “...sólo invita a un reconocimiento corpóreo [que] se vive como situación abierta...” (Merleau-Ponty, 1993: 98, corchetes añadidos). El cuerpo, así, no se encuentra inicialmente en una relación objetiva con el entorno o el mundo, sino en una “relación de sentido de la situación”, relación que en sí misma configura un significado pre-objetivo, práctico. El cuerpo, que crea su propio espacio y tiempo, que se presenta como totalidad corpórea en el mundo, como una unidad sensomotora, crea un significado experiencial –sensual y estéticamente formado- de su propia presencia que antecede y es tanto condición para cualquier función simbólica “objetiva” como fondo o profundidad gracias a la cual es posible que emerja por medio de una operación cognitiva una relación del cuerpo como objeto en el mundo con otros objetos.

Desde otra perspectiva, pero en coincidencia con el enfoque fenomenológico; y en un rechazo abierto a las teorías racionales de la acción que tienen como punto de partida que los individuos en todo momento de su vida usan su cuerpo como una mera herramienta, un medio con el propósito de alcanzar fines racionalmente definidos. Hans Joas (1996) sostiene que en muchas ocasiones el cuerpo se libera del control instrumental al que lo someten los individuos en la vida cotidiana y que los fines u objetivos a alcanzar, lejos de establecerse en términos puramente reflexivos o racionales, se definen durante el desarrollo de la acción a partir de “aspiraciones y tendencias” pre-reflectivas siempre en operación. “Pero ¿exactamente en dónde se encuentran localizadas esas aspiraciones? Están localizadas en los cuerpos. Son las capacidades corporales, hábitos y modos de

relacionarnos con el ambiente los cuales forman el fondo de todo establecimiento consciente de objetivos...” (Joas, 1996: 158).

Así, afirma Hans Joas, inmerso en una lógica “experiencial” pre-objetiva, el cuerpo en ocasiones se libera del control racional e instrumental al que es sometido en muchos escenarios de la vida cotidiana e impone su horizonte de experiencia, sus intenciones y su significado sensual. Y cuando así sucede, cancelado el control racional, el cuerpo actúa con una “intencionalidad pasiva”, término que “...refiere a todas aquellas formas de acción en las cuales el cuerpo es intencionalmente liberado del control” (Joas, 1999: 169). Es una forma de acción que se inscribe en lógica del significado corpóreo “pre-objetivo” de acuerdo con Maurice Merleau-Ponty. Hans Joas precisamente recurre a este último, a Maurice Merleau-Ponty para ilustrar la “intencionalidad pasiva” mediante la conducta del dormir.

...me echo en la cama, del lado izquierdo, las rodillas dobladas, cierro los ojos, respiro lentamente, alejo de mí los proyectos. Pero el poder de mi voluntad o de mi conciencia se detiene ahí. Como los fieles, en los misterios dionisiacos, invocan al Dios imitando las escenas de su vida, yo llamo la visitación del sueño imitando el respirar del durmiente y su postura. El Dios está ahí cuando los fieles no se distinguen ya del papel que desempeñan, cuando su cuerpo y su conciencia dejan de oponerle su opacidad particular y se han fundido por entero en el mito. Hay un momento en el que el sueño «viene», se posa en esta imitación de sí mismo, que yo le proponía, consigo ser lo que fingía: esta masa sin mirada y casi sin pensamientos, clavada en un punto del espacio, y que ya no es más del mundo sino por la vigilancia anónima de los sentidos (Merleau-Ponty, 1993: 180, énfasis en original).

Aquí, mediante “la intencionalidad pasiva” del dormir⁹, el cuerpo se libera de la conciencia o de la voluntad, del control racional, para transformarse en un cuerpo (“encerrado en su propia casa y experiencia”) relacionado -en el contexto del dormir- con el mundo únicamente por “la vigilancia anónima de los sentidos”. La liberación del control racional, instrumental sobre el cuerpo mediante una “intencionalidad pasiva” (de acuerdo con Maurice Merleau-Ponty) abre las puertas -según Hans Joas- para entender sin duda aspectos tan relevantes de la vida social, como, por ejemplo, la sexualidad (Joas, 1999). De hecho, para Hans Joas (1996) esta concepción sobre

⁹ Si el dormir es una conducta que implica que el cuerpo opere con una intencionalidad pasiva el peor remedio para el insomnio es que la persona que sufre de insomnio desee “voluntariamente” dormirse. Según el punto de vista aquí descrito, el resultado será la incapacidad de dormirse mientras el cuerpo esté sujeto a una “intencionalidad racional o activa”.

el cuerpo transforma sustancialmente nuestro panorama de todos los fenómenos relacionados con la acción humana. El autor enfatiza, particularmente, el impacto en la comprensión sociológica de la percepción. Desde la perspectiva de una teoría de la acción, la cual asume la noción fenomenológica “intencionalidad pasiva”, la percepción es un suceso de orden práctico, dinámico y no meramente contemplativo. Como antes Pia Christensen y Edward Casey, Hans Joas afirma que la percepción del mundo se sustenta, en primera instancia, en el movimiento corporal. Vale la pena presentar en extenso la cita de Hans Joas.

Nuestra percepción no se dirige hacia las propiedades del mundo como tal, sino hacia nuestra capacidad de usar en la práctica en el contexto de nuestras acciones aquello lo cual percibimos. En nuestra percepción de la realidad, lo que experimentamos no es una modificación subjetiva de la realidad, sino la realidad tal como es. Dado que las formas fundamentales de nuestra capacidad para la acción se asientan en el movimiento intencional de nuestro cuerpo acoplado con la locomoción, la manipulación de objetos y la comunicación, nuestro mundo inicialmente se estructura de acuerdo con esas categorías.

[...]

La percepción humana, anclada en nuestras capacidades de movimiento físico intencional, diverge de la concepción tradicional de la percepción... Primero, nuestra relación práctico-corpórea con el mundo nos permite encarar el mundo con expectativas relativamente poco específicas antes que con un sistema de valores claro y totalmente definido ya que nuestra habilidad para tratar con la realidad en un sentido práctico es un criterio adecuado para evaluar la validez de nuestras expectativas (Joas, 1996: 158-59, énfasis propio).

El lugar o la realidad del mundo no se presenta ante uno mismo como una locación perfectamente delimitada sino como un mundo “con cierto orden” o “profundidad” producto de la relación práctico-corpórea con el entorno. Como ya mencioné, el lugar es, entonces, la relación que se crea entre un “cuerpo vivido” (lived body) desbordante de energía y un medio (físico y social). Así, entre otros aspectos de interés que destaca Edward Cassey, es el hecho de que “...un cuerpo vivido y un cierto lugar experimentado tienden a presentarse a sí mismos como particulares: como sólo este cuerpo sólo en este lugar” (Casey, 1996: 22).

Para ilustrar el punto del “juego-corporal”, presentaré por último algunos puntos relevantes del reporte de investigación de Pia Christensen (2003) y de Knut Løndal (2013). En el primer caso, la autora y un grupo de niños realizaron recorridos en una pequeña ciudad al norte de Inglaterra. Mediante estas excursiones la

investigadora conoció más de 20 localidades de Wolsby. El grupo se desplazó por avenidas principales, se desvió y se echó a andar por atajos, se detuvo en algunas tiendas y los niños señalaron algunas casas del vecindario donde moraban sus amigos, comentaron su relación con ciertas mascotas y con el entorno natural y revelaron cómo el área de juego de un parque era uno de los escenarios principales de su vida. Pia Christensen reporta lo siguiente.

Para resumir hasta ahora, el material presentado arriba ilustra cómo los niños se encuentran emplazados: ellos tienen un conocimiento detallado de la pequeña ciudad construido mediante su relación puntual con ésta y por medio de su desplazamiento en y alrededor de la ciudad... Su conocimiento del lugar es en parte biográfico y personal pero también es colectivo. La apropiación infantil de la ciudad se realiza conjuntamente, y el significado de los lugares se trabaja y produce mediante actividades y compromisos colectivos. *El movimiento de los niños* relaciona a éstos con los lugares los cuales se encuentran ya saturados de significado social (Christensen, 2003: 20, énfasis añadido).

La autora sostiene que esos niños conocían Wolsby porque ellos se desplazaban por la pequeña ciudad. Como ya se describió líneas arriba, el “emplazamiento” implica el proceso mediante el cual la conciencia, el cuerpo, el registro sensual y el lugar se producen y se tejen simultánea y conjuntamente. Así, entonces, al desplazarse por Wolsby y sus alrededores, los niños activaban una exploración sensitiva y motora de la ciudad del entorno físico y social. El resultado es que los niños sabían fácilmente identificar donde vivían sus amigos, se ubicaban algunas tiendas, se localizaban los caminos que eran más bien atajos para llegar un sitio determinado, se hallaban los parques con mobiliario de juego, etcétera. Por supuesto, el “emplazamiento” y la concomitante creación del lugar se teje con el movimiento corporal. Como afirma Edward Casey (1996) el lugar energiza, produce una fuerza motivacional que sostiene el movimiento corporal y, en esa medida, este último contribuyó a que los niños se relacionaran con sus pares (y con los adultos también) y con sus entornos inmediatos.

Por otra parte, Knut Løndal (2013), quien utiliza el término juego corporal, afirma que la habilidad de los niños para compartir la situación con “sus amigos” durante el juego está anclada en el cuerpo. El autor realizó observación etnográfica en el *playground* de una escuela. De esa área de juego describe la atmósfera

relajada producida en un arenero comparada con el bullicio que producían los niños cuando llevaban a cabo actividades como escalar o correr o utilizar el módulo de la resbaladilla. Knut Løndal describe que cuando jugaban y compartían los objetos del arenero, los niños al mismo tiempo lograban construir un escenario social donde ellos se comprendían mutua y espontáneamente. Exhibían ciertas habilidades corporales tanto para relacionarse entre sí como para integrar los objetos inanimados (materiales) al escenario donde jugaban. Esto es, demostraban poseer la capacidad de captar y comprender las “señales corporales” de sus compañeros de juego mientras éstos manipulaban objetos inanimados (materiales). Así, entonces, “Los mejores amigos quieren jugar juntos simplemente porque se establece una comprensión mutua y espontánea entre los niños. Esta observación concuerda con los escritos de Reed...respecto a cómo las acciones con referencia a los objetos inanimados se incorporan en escenarios sociales. Entre amigos que juegan en el arenero, la habilidad de interacción para compartir ambientes o entornos físicos con otros en el juego corporeizado parece ser de carácter corporal” (Løndal, 2013: 119).

Knut Løndal desarrolla el argumento del psicólogo James Gibson que a la sazón dice que, al relacionarse con su entorno físico, los niños perciben de éste lo que habilita, lo que hace posible el desarrollo de las actividades de juego. Así, al presentar el argumento de James Gibson, el autor afirma que el mundo de la realidad ecológica comprende un conjunto de cosas o condiciones significativas [affordances], conjunto que, por cierto, provee la posibilidad de la acción humana. La percepción de esas condiciones que habilitan el actuar de las personas (en este caso, de los niños), muy importante, expresa Knut Løndal, no provienen en primer lugar de operaciones cognitivas o psicológicas de los individuos, sino que esa percepción se produce mediante la interacción de las personas entre sí y con su entorno físico. Esas condiciones significativas se pautan relacionamente. “...Desde su punto de vista [el de Gibson], la percepción de las condiciones significativas [affordances] es un proceso relacional y dinámico en el cual las personas participan e interactúan con otros individuos y el entorno físico” (Løndal, 2013: 105, corchetes añadidos).

Pero tales “condiciones significativas” no son evidentes por sí mismas. Para que aquéllas se “revelen” a la percepción y faciliten el desarrollo de ciertas acciones por parte del individuo, éste debe poseer habilidades y conocimientos previos que debe movilizar en el momento de interactuar con el entorno físico y social.

...Gibson (1986) se concentró en primer lugar en cómo las características del medio físico estimulan la acción. James G. Greeno...subraya este punto cuando enfatiza la necesidad de un concepto que refiera a *las condiciones de la persona* que contribuyen a la interacción agente-entorno...Él propone usar el término <<habilidad>> con relación a lo que una persona puede hacer respecto a una condición significativa. Así, percepción y acción se desarrollan a partir de las condiciones significativas y las habilidades que interactúan dinámicamente al unísono <<en el momento>> (Løndal, 2013: 105, énfasis en original).

De acuerdo con Knut Løndal, al relacionarse corporalmente con su entorno físico y social, los niños en el espacio público de juego deben movilizar un conocimiento (adquirido previamente) por cuyo medio puedan entonces identificar, percibir del entorno físico y social las condiciones significativas que facilitan la movilidad corporal y el desarrollo de las actividades. Para comprender, por ejemplo, la lógica del juego en los espacios públicos urbanos, es crucial entonces poner atención en el entorno físico de esos espacios. Y ello es así porque el diseño del entorno podría, en lugar de facilitar, complicar, dificultar el que los niños se desplacen, se muevan y, por tanto, que jueguen.

A efecto de rechazar una visión que separa al individuo (en este caso los niños) del entorno material y social; y a efecto de poner de relieve la relación vital entre cuerpo, movimiento y entorno, Knut Løndal trae a la mesa la distinción entre “condiciones significativas potenciales” y “condiciones significativas existentes”.

Marketta Kyttä... ha explorado la relación entre niños y su entorno físico y usa el concepto “condiciones significativas potenciales” para definir condiciones significativas que para los individuos son posibles, y el concepto “condiciones significativas existentes” para denotar las condiciones significativas que los individuos perciben, moldean o utilizan. Así, las elecciones reales de los niños también son significativas. Esto concuerda con el rechazo de Gibson de la tradicional división dicotómica entre sujeto y objeto, entre cuerpo y entorno...no existen sensaciones independientes del perceptor y la interacción entre el individuo y su entorno se organiza en sí misma... (Løndal, 2013: 105, énfasis en original).

Knut Løndal, por otra parte, desde una perspectiva fenomenológica, mediante la cual sostiene que los humanos somos sujetos corporeizados; que la conciencia y la comprensión están ancladas en el cuerpo y que el mundo en el que habitamos no es solamente físico sino también social, el autor entonces, desde esta perspectiva, investigó particularmente cómo los movimientos corporales durante el juego son un componente central en la interacción social que los niños establecen entre sí.

Entonces, los niños expresan sus experiencias en un mundo compartido donde ellos se entienden mutuamente. Las expresiones pueden adquirir la forma de acciones, gestos, gesticulación facial y lenguaje, y, en conjunto, forman parte de una pre-comunicación que es comprendida espontáneamente...Es relevante observar que Merleau-Ponty habla de una intersubjetividad *corpórea* en la que los seres humanos sólo se pueden comprenderse a sí mismos y a otros en tanto cuerpos actuantes: ... (Løndal, 2010: 32, énfasis en original).

Se trata de relaciones sociales establecidas, coordinadas y sustentadas básicamente por los cuerpos en movimiento. Relaciones que se comprenden sin que los niños se comuniquen verbalmente entre sí. Esta intersubjetividad corpórea se sustenta mediante la percepción de los desplazamientos, gesticulación facial, interjecciones verbales, miradas, risas, etcétera. Y si bien el lenguaje verbal en este caso pasa a segundo plano hay otros momentos en los que la interacción entre los niños implica el cuerpo y la interacción verbal.

Gallagher (2001, 2006) establece su punto de partida en la comprensión de Merleau-Ponty de intersubjetividad. Aquél afirma que <<la comprensión de otra persona no es primeramente teórica ni definida en una simulación interna, pero sí una forma de práctica corporal [...] y que hay una...intencionalidad corpórea común que es compartida tanto por el individuo que percibe como el otro percibido ... Gallagher utiliza el concepto de <<intersubjetividad primaria>> al referirse a los procesos corporal, emocional y perceptual que determinan la habilidad de los niños para comprenderse unos a otros mediante la observación, lo que incluye la habilidad infantil para ver significados en las acciones de los otros. De la misma manera, el concepto de <<intersubjetividad secundaria>> se usa cuando el niño comienza a interactuar con otros en las situaciones sociales. Esto se describe como un fenómeno corporal que no desaparece durante el desarrollo ulterior sino se fortalece mediante un conjunto de experiencias intersubjetivas... (Løndal, 2010: 33, énfasis en origina).

Así, por un lado, a la interacción social creada durante el juego que implica básicamente la “percepción” de lo que hacen los otros (esto es, no se trata de la interacción directa), Knut Løndal, al seguir al filósofo Shaun Gallagher, le llama

“intersubjetividad primaria”. Con este término el autor intenta representar el hecho de que parte de la relación y comprensión mutua entre los niños se sustenta en un proceso corporal, emocional y perceptual, así como en la atribución de significado a la acción de los otros. Ya la mera confluencia de y el movimiento de cuerpos implica relación social y la posibilidad de la comprensión de carácter corpóreo del “otro”. Por el otro lado, Knut Løndal, vuelve a Shaun Gallagher para enfatizar que, en los momentos en los que claramente, los niños se involucran, interactúan abiertamente con sus compañeros en situaciones sociales en las que confluye el cuerpo y el lenguaje verbal, estamos ante la presencia de “intersubjetividad secundaria”. Esta última intersubjetividad de ninguna manera excluye el cuerpo. La presencia de los niños en situaciones sociales es siempre un fenómeno corporal. Pero la comprensión corporal está presente aun cuando la coordinación social entre los niños se apoye en el uso de códigos simbólicos, uno de los cuales es el lenguaje verbal.

Para comprender la lógica del juego corporal en los espacios públicos urbanos de juego y el ejercicio de competencias urbanas será crucial poner atención durante la observación etnográfica a la interacción de los niños con su entorno inmediato tanto físico como social (ya sea al establecer una intersubjetividad primaria o una secundaria).

2.3. Competencias urbanas

El tema de esta investigación de tesis es indagar si mientras desarrollan actividades en algunos espacios públicos de juego de la Ciudad de México, los niños ejercen y actualizan competencias urbanas. Es de mi interés, entonces, presentar una breve reflexión sobre la definición del término competencia que desembocará en una propuesta de cómo debe entenderse ese término en el marco de este trabajo de tesis.

2.3.1. Las competencias: conocimientos y habilidades

Es común encontrar que la definición de competencia alude tanto a un “conocimiento sobre algo” como a la pericia o habilidad que adquirirá el poseedor de ese conocimiento. Así, por ejemplo, en la Estrategia nacional de educación cívica para el

desarrollo de la cultura política democrática en México 2011-2015 (ENEC), se define la educación cívica como un proceso formativo de convivencia y participación democrática "...mediante el desarrollo de un conjunto de competencias que los hacen conscientes [a los ciudadanos] de la importancia del ejercicio de derechos fundamentales..." (Instituto Federal Electoral, 2011: 76, corchetes añadidos). En ese documento se afirma que la educación cívica incluye cuatro componentes. El componente que aquí, ente trabajo de tesis concierne es, a saber: competencias cívicas. La educación cívica sirve como la vía idónea para desarrollar competencias cívicas "...las cuales se traducen en la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, mediante un proceso de aplicación de lo reflexionado a la solución de problemas concretos, hace a las personas <<capaces>> de ejercer sus derechos..." (IFE, 2011: 76, énfasis en original). Como se observa, por una parte, se sostiene que las competencias integran conocimiento, habilidades, actitudes y valores y, por la otra parte, un proceso de "aplicación de lo "reflexionado" (es decir, de aquello que integran las competencias: conocimientos, habilidades, etcétera) a la solución de "problemas concretos". Así, pues, la adquisición de competencias cívicas y la aplicación de estas para resolver problemas aparecen como las condicionantes del ejercicio de derechos.

Quiero destacar aquí lo que aparentemente es obvio. Esta definición de competencia cívica involucra la separación entre "conocimiento" (sobre algo), actitudes, valores y el campo de la aplicación o el ejercicio de la competencia a efecto de resolver un problema "concreto". La fórmula reza así: primer momento: adquirir conocimiento, valores, aptitudes participando en un proceso formativo (formal, vía el sistema educativo o no formal, mediante talleres o cursos). Es decir, por medio de una "...secuencia de acciones y decisiones planeadas e intencionales se adquiere un conocimiento...facilitando que las personas, las organizaciones y las instituciones adquieran y compartan determinados aprendizajes..." (IFE, 2011: 76). Segundo momento: aplicación de lo "reflexionado" o aprendido (por medio de la educación cívica) a ciertas situaciones a fin de solucionar problemas. El resultado de aprender, primero, una competencia cívica y, segundo, de aplicar esa competencia en una

situación determinada es la adquisición de una “capacidad personal”, por cuyo medio los ciudadanos entonces pueden ejercer sus derechos cívicos.

En esta tesitura, por ejemplo, el Estado mexicano ha puesto en marcha desde hace varios años un conjunto de procesos pedagógicos a fin de que, mediante la adquisición y “reflexión” de conocimientos, habilidades, valores, etcétera, sobre los principios de la democracia y los derechos de ciudadanía, involucrar a los niños en un proceso de formación de los “futuros ciudadanos” (adultos autónomos que podrán resolver problemas mientras ejercen sus derechos de ciudadanía). Varios programas como el del Parlamento Infantil organizado por la Cámara de Diputados Federal y el de la Consulta Infantil y Juvenil a cuyo cargo se encuentra el Instituto Nacional Electoral, tienen entre sus objetivos que los niños y las niñas conozcan las instituciones democráticas y los derechos de ciudadanía para formar desde ya los futuros ciudadanos.

Algunos autores han enderezado críticas a esta clase de “actividades institucionalizadas” por cuyo medio se supone los niños adquieren conocimiento sobre cómo participar “en lo público”, conocimiento del que podrán disponer cuando adquieran jurídicamente la ciudadanía. Las críticas tienen que ver con el hecho de que esas actividades se encuentran distantes, lejanas del mundo y la experiencia infantil (Khan, 1999) tanto como porque fomentan que los niños externen opiniones sobre temas o escenarios previamente definidos por los adultos (los ejes temáticos de la Consulta Infantil y Juvenil y el Parlamento infantil los definen los “expertos” adultos) como porque confunden y desorientan a los niños y, en esa medida, cancelan cualquier adhesión de los infantes a tales actividades institucionalizadas (López, 2017).

En su estudio sobre las contradicciones que enfrentan las organizaciones de la sociedad civil que trabajan el componente “participación política” de los niños en la Ciudad de México, Tuline Gülgönen (2015b) demuestra que la simulación de asambleas y discusiones, así como los talleres sobre “los derechos” y otra clase de juegos en el mejor de los casos se convierten en “cosas” aburridas y, en el peor, en ejercicios que desde el principio inhiben la disposición de niños para interesarse en los temas de carácter público propuestos. Además, aquí, una vez que se supone ya

adquirieron los conocimientos, valores y actitudes, los niños participan en escenarios “artificiales” o simulados (juegan a ser parlamentarios o consejeros electorales). Ya que su diseño es inherente al propósito de “enseñar”, transmitir “conocimiento” sobre democracia electoral (elegir a sus representantes) y ciudadanía (ejercicio de derechos políticos, sociales y civiles), esos escenarios no son ni por mucho los que los niños encuentran o encontrarán durante el período de la infancia¹⁰.

Esta separación entre la adquisición de una competencia (conocimiento, valores, actitudes) y el ejercicio de esa competencia (reflexión y aplicación de lo aprendido para resolver un problema “concreto”) se halla también en algunos programas de educación cívica en el sistema escolar. Ellen Geboers *et al.* (2013) afirma que en los sistemas escolares la educación cívica está orientada regularmente a la transmisión de conocimiento sobre valores e historia. Insiste que en general los programas de educación cívica no sobrepasan, si acaso como excepción, el umbral de un conocimiento, importante sin duda, sobre la historia, la lengua, las leyes y las costumbres compartidas por los integrantes de una nación pero que se reduce a una mera transmisión de conocimientos. Y esta dimensión educativo-pedagógica hace precisamente de la escuela, a pesar de las dificultades de llevar a cabo la tarea, el centro por excelencia donde se desarrollan o implementan programas de educación cívica. Como afirma Tuline Gülgönen (2015b), estos programas de educación cívica se llevan adelante en las escuelas con frecuencia en detrimento de otras estrategias que podrían reforzar la participación de los niños en su propio contexto cotidiano y que podrían ser más eficaces para adquirir conocimiento y resolver “problemas” de carácter cívico.

Por ejemplo, Ellen Geboers *et al.* (2013) -quien hizo un metaanálisis de la literatura que reporta el trabajo de campo sobre la relación entre educación ciudadana en las escuelas y el ejercicio de ciudadanía de estudiantes cuya edad fluctuaba entre los 13 a 16 años- elaboró una clasificación de “prácticas curriculares” sugeridas por los programas de educación cívica, a saber: (1) Currículo en la escuela; (2) Currículo fuera de la escuela; (3) Clima pedagógico y (4) Actividades

¹⁰ Tampoco es evidente que esas competencias cívicas adquiridas durante la infancia perduren y sustenten el ejercicio de derechos por parte de los “futuros ciudadanos”.

extracurriculares. Además, a efecto de analizar el ejercicio de ciudadanía la autora propuso las categorías (1) Tareas sociales y (2) Competencias y comportamiento. Para el estudio de la primera categoría “Tareas sociales”, esta fue dividida en cuatro subcategorías: (1) Actuar democráticamente; (2) Actuar de manera socialmente responsable; (3) Enfrentar los conflictos y (4) Tratar con la diferencia. De las cuatro subcategorías, Ellen Geboers *et al.* elabora una distinción de la subcategoría 1 “Actuar democrático”: gobierno e instituciones políticas (votar, discusión de política) e interacción social (en el vecindario, en la escuela).

Para seguir con el hilo de cómo el concepto de competencia (hasta ahora) empleado implica la separación del conocimiento de los valores y las actitudes del ejercicio o la práctica en una situación dada, presentaré brevemente algunos hallazgos del metaanálisis realizado por Ellen Geboers *et al.* (2013). Los autores reportan que de las “prácticas curriculares”, aquellas desarrolladas como parte del “Currículo fuera de la escuela”, tuvieron un efecto significativo en la ciudadanía de los estudiantes en lo que hace a la categoría “Tareas sociales”. Su influencia se expresó particularmente en las subcategorías “Actuación democrática” y “Actuar de manera socialmente responsable”. Ello revela que al llevar las “prácticas curriculares” a la comunidad, los estudiantes encontraron un escenario donde pudieron adquirir y ejercitar simultáneamente competencias relativas a las Tareas Sociales mientras actuaban directamente en la comunidad.

Así mismo, la mayoría de los estudiantes reportaron efectos “positivos” de las Actividades extracurriculares en tareas sociales en el campo de la Actuación democrática y en el de la manera de Actuar de modo socialmente responsable. Si bien es cierto que mediante su análisis Ellen Geboers *et al.* reporta los efectos positivos sobre la ciudadanía de los estudiantes involucrados en “actividades fuera de la escuela”, también destaca el hecho de que en los artículos revisados las categorías “Currículo fuera de la escuela” y “Actividades extracurriculares” son menos estudiadas como un tipo de educación de ciudadanía en los niños. En todo caso, la investigación de Ellen Geboers *et al.* apunta al hecho de que en el campo de la educación ciudadana los estudiantes no sólo deberían aprender educación cívica mediante un proceso de transmisión de información en el aula de clase sino

también desarrollar “un conocimiento en la práctica” ya en su modalidad de “Currículo fuera de la escuela”, ya en la de “Actividades extracurriculares”. Al menos lo que reportan los autores, esas actividades extracurriculares tuvieron efectos positivos inmediatos sobre la ciudadanía de los estudiantes.

En el apartado que sigue, ahondaré en la propuesta de que se puede integrar en el concepto de competencia conocimiento y práctica. Esto es, que mientras actuamos en una situación determinada adquirimos o actualizamos un conocimiento el cual, a su vez, sirve al propósito de actuar, de conducirse o de resolver un “problema concreto” en esa situación determinada.

2.3.2. Las competencias: actualización de un conocimiento mediante la realización situada

Para los fines de esta investigación, entonces, resulta imperioso concebir un concepto de competencias que integre aquello que supuestamente se encuentra escindido: el conocimiento sobre algo y la práctica o la acción desarrollada en una situación determinada (en un aquí-ahora). Colocar como punto de inflexión el hecho de que el conocimiento sobre algo debe su existencia y su actualización al conjunto de prácticas desarrolladas en una situación determinada u orientadas a “resolver un problema” en esa situación. Los orígenes de una concepción así de las competencias pueden rastrearse en la sociolingüística, disciplina en cuyo centro se coloca la noción de que el “conocimiento de una lengua” (su gramática y sintaxis) se adquiere en la práctica, durante la participación en los procesos comunicativos en situaciones determinadas.

En su obra *Erving Goffman y la microsociología*, Isaac Joseph dedica un capítulo al tema de las competencias lingüísticas. Afirma que la sociolingüística, influenciada secundaria pero incuestionablemente por la obra de Erving Goffman, “...se constituye, así como (1) el estudio de acontecimientos comunicativos y las relaciones que mantienen esos acontecimientos entre sí y (2) el estudio del proceso de socialización en sí mismo, como *adquisición* y *uso* de una competencia comunicativa en situación” (Joseph, 1999: 92, énfasis añadido). Como propone el autor, al pensar el proceso comunicativo “en situación”, la sociolingüística postuló

que el niño adquiere un conocimiento de las oraciones "...no sólo como gramaticales, sino también como apropiadas o no. Adquiere una competencia que le indica cuándo hablar, cuándo no hablar, y también de qué hablar, con quién, en qué momento dónde o de qué manera" (Joseph, 1999: 92). En este marco, "competencia lingüística" supone que el *conocimiento gramatical de las oraciones* no se encuentra separado de la pragmática del uso social de esas oraciones en situaciones determinadas. Así, los niños se inician en el conocimiento de la gramática en el primer momento en el que se ven involucrados en la interacción comunicativa con los otros.

Esta noción de competencia en el campo de la lingüística se aleja así de la tradición que, afirma Isaac Joseph, insiste en la vocación universalizante de la lengua. Esta tradición encabezada en su momento por Noam Chomsky, con la mirada puesta en superar la visión conductista que asume que el lenguaje se puede reducir a un mero movimiento de cuerdas vocales, caracterizó una gramática universal o una estructura lingüística profunda que los humanos saben de forma innata y sin aprendizaje previo (Bruner, 1990). Con esta propuesta, Noam Chomsky reivindicó, por un lado, un hablante-oyente ideal, que pertenece a una comunidad lingüística homogénea, dotado innatamente de "un conocimiento" que posee ya sobre la lengua, conocimiento que aplica "...en una actuación efectiva [que] no se encuentra afectada por condiciones gramaticalmente no pertinentes tales como limitaciones de memoria, distracciones, desplazamientos de interés o de atención, errores..." (Joseph, 1999: 93, corchetes añadidos). Así como la educación cívica arriba descrita promueve procesos de aprendizaje sobre ciudadanía y al hacerlo es "indiferente" a las condiciones reales del ciudadano, "esta vocación universalizante" de la lengua con su bandera de una estructura lingüística profunda fue –como sostiene Isaac Joseph- indiferente a las actuaciones reales del hablante.

Noam Chomsky hizo y mantuvo la distinción central entre conocimiento universal de la estructura del lenguaje y acto de habla. La gramática y la sintaxis quedaron de lado de un individuo biológicamente habilitado para generar –al menos potencialmente- expresiones correctamente formadas sin un conocimiento previo del mundo, del significado semántico y de la función comunicativa. El hablante y su

“situación real” (con sus posibilidades y limitaciones) se ubicaron del otro lado. Así, las maneras de hablar, las situaciones y los significados sociales fueron ubicadas por la teoría lingüística de Noam Chomsky en el mundo de la comunicación y las relaciones sociales donde se pueden producir condiciones gramaticalmente no pertinentes (Joseph, 1999) o, como argumenta Jerome Bruner, se pueden presentar limitaciones de realización. Desde el principio, la competencia lingüística estaba allí (Bruner, 1999), del lado de la gramática, y al margen del acto de habla y los riesgos de limitaciones de realización. Y aun cuando se reconociera que el hablante oyente puede encarar en la situación social condiciones gramaticales no pertinentes, desde el punto de vista de Noam Chomsky en realidad esa gramática universal profunda nunca se verá afectada o modificada por las condiciones del uso del habla.

Para Isaac Joseph la dicotomía entre conocimiento de las estructuras lingüísticas/realización del habla fue superada por la sociolingüística fuertemente influenciada por Erving Goffman. En esta disciplina, la realización o actuación en situación o contexto es la realidad producida por los actores y una realidad en la que la competencia lingüística tiene su actuación efectiva en tanto alcanza su constitución de realidad y se actualiza. Como afirma Jerome Bruner, el niño se apropia de la gramática y la sintaxis de su lengua sólo porque él, el niño, es uno de los participantes de la interacción comunicativa con los otros. Isaac Joseph concluye entonces que, desde esta perspectiva, la dicotomía conocimiento/realización se difumina en el momento en el que asumimos que la competencia sólo es verificable en la actuación. “... Desde el momento en que la sociolingüística interaccional invita a anclar el lenguaje en los acontecimientos y las situaciones que constituyen su materialidad, esta distinción [conocimiento/actuación] se hace borrosa. La pertinencia con la cual se realiza la actuación en situación es la realidad y la actualización de la competencia” (Joseph, 1999: 97, corchetes añadidos). Jerome Bruner lo dice de este modo. “Para comenzar, los niños tenían y *necesitaban* tener un conocimiento operativo del mundo, antes de adquirir el lenguaje. Ese conocimiento les daba objetivos semánticos, por así decirlo, que <<correspondían>> de alguna manera a las distinciones que adquirirían en el lenguaje” (Bruner, 1999: 35-6, énfasis en original).

De la noción de competencia acuñada por la sociolingüística conviene -para los fines de este trabajo de tesis- retener “el principio” de una descripción integrada de las competencias: conocimiento sobre una cosa (por decir algo, los códigos urbanos) que se adquiere, se utiliza y actualiza (la habilidad para utilizar esos códigos urbanos) durante la actuación en una situación determinada. Se propone aquí entonces *que una competencia urbana es un modo de actuar “en situación” por cuyo medio, en este caso, los niños integran conocimientos y habilidades que se verifican y actualizan al momento en el que los niños actúan en una “situación determinada”, es decir, desarrollan sus actividades de juego en el espacio público urbano.* Con esta definición intento alejarme de una concepción de competencia que implique la separación entre conocimiento y práctica, a efecto de proponer que una competencia urbana es un conocimiento el cual se obtiene, verifica y actualiza precisamente cuando los niños actúan, se desplazan, corren, brincan, utilizan el mobiliario en el espacio público de juego de la Ciudad de México.

2.4. Competencias urbanas de los niños: sociabilidad, socialización y autonomía

Cuando los niños salen de casa y se desplazan por los diferentes espacios públicos de la ciudad se insertan en un por demás difícil proceso de aprendizaje de “códigos urbanos”. De entrada, ello quiere decir que los niños no saben utilizar, “ocupar de modo” natural el espacio público urbano. “...el infante no sabe ocupar <<naturalmente>> el espacio de la calle. Él aprende desde muy temprana edad a circular sin saltar en las banquetas en imitación de los adultos o porque éstos amonestan a los niños por su comportamiento inadecuado” (Monnet, 2020: 2, énfasis en original). Como para Isaac Joseph en el caso de la sociolingüística, Nada Monnet asume que el punto clave de la adquisición de las competencias urbanas consiste en la realización, la interacción y la actuación de los niños en los múltiples espacios urbanos de las ciudades contemporáneas.

Al destacar que los nuevos estudios sociales de la infancia promovidos principalmente en el mundo anglosajón revirtieron la “hipótesis represiva” de que los adultos dominan completamente a unos niños débiles, sumisos y dependientes y que por ello han llamado la atención sobre la figura de los niños en la ciudad, Pascal

Garnier sugiere que "... Por el contrario, [esos estudios anglosajones] tienen como meta resaltar y visibilizar las competencias infantiles durante el acceso, el uso y el apego a los espacios de lo cotidiano. Ellos [los estudios] conceden a los niños un *sentido vivido y un dominio práctico de su entorno*, unas competencias espaciales, cognitivas y cartográficas, para traducir aquí término inglés habilidades cartográficas [mapping abilities] (Garnier, 2015: 2, corchetes e itálicas añadidas). Así, por ejemplo, Pia Christensen y Margaret O'Brien llaman la atención sobre el hecho de cómo los niños, al desplazarse por la ciudad crean sus propias rutas las cuales no están ancladas necesariamente en mapas formales sino en competencias "cartográficas" adquiridas y actualizadas cuando los niños recorren la ciudad. "Las rutas son modos en los cuales los niños... fijan su propio camino por la ciudad. Estos pueden conocer su entorno local y al desarrollar tal conocimiento se convierten en usuarios independientes de la ciudad. Sus rutas están en y alejadas de la calle, y usan y conocen su ciudad mediante rutas individuales y colectivas en lugar de confiar totalmente en mapas formales o estructuras físicas" (Christensen y O'Brien, 2003: 6). Según esta perspectiva, al moverse por la ciudad los niños adquieren (mediante un "un sentido vivido") conocimiento, es decir, "un dominio práctico" sobre su entorno local, conocimiento que sirve, a su vez, para que los niños se desplacen por el espacio público urbano, de modo tal que se convierten en usuarios independientes de la ciudad. Ese conocimiento adquirido y actualizado durante los desplazamientos es precisamente lo que integra la definición de competencia usada en este trabajo de tesis.

No está demás decir que tales competencias y prácticas urbanas se encuentran diferenciadas entre los menores de edad en función de (1) que las primeras "disposiciones" para desplazarse por la ciudad en algún grado vienen configuradas por ciertas "disposiciones" (conocimiento y experiencias) adquiridas por parte de los niños en el hogar; (2) la posición socioeconómica de la familia de origen; (3) la disponibilidad de tiempo y las prácticas de movilidad citadina de cada familia y también por (4) la calidad de la infraestructura urbana, el tránsito vehicular, la contaminación, la violencia, la densidad población (Christensen y O'Brien, 2003), entre otras situaciones que prevalecen en las ciudades modernas. Como sea, el

fundamento se mantiene: los desplazamientos y exploración de los espacios urbanos contribuyen a que los niños realicen y actualicen competencias las cuales -en conjunto- se ajustan o modifican en función de las situaciones determinadas en las que participan los niños.

2.4.1. Competencias de sociabilidad

Desde los trabajos de Georg Simmel y de Erving Goffman la interacción en el espacio público urbano se describe como una actividad ritual que, llevada a cabo, hace posible la coexistencia pacífica entre extraños (Gayet-Viaud, 2015). Es esta relación civil o de sociabilidad¹¹ la que hace posible la coexistencia de personas desconocidas entre sí en el espacio público. La sociabilidad implica la forma que adquiere una relación social. Y para los fines de este trabajo de tesis, de una relación social establecida en el espacio público definido por el encuentro entre desconocidos (Kusenbanch, 2006).

Sin duda se debe a Erving Goffman el haber puesto en términos teóricos la sociabilidad predominante entre individuos desconocidos en el espacio público, a saber: una versión “defensiva” de los rituales de civilidad-sociabilidad.

Sus análisis [de Georg Simmel y Erving Goffman] pusieron en evidencia el trabajo considerable que se requiere entre desconocidos ahí reunidos, la puesta en escena de ritos de civilidad y la preservación mutua de la <<aparición>> la que mantienen esos desconocidos. Tal pensamiento del <<lazo civil>>...le da prioridad a su lado defensivo. Respetar, en esta perspectiva, es en primer lugar guardar distancia, tenerse y tener al otro <<respeto>>, no mezclarse, no empujarse, no invadir, no hacer daño” (Gayet-Viaud, 2015:1, corchetes añadidos y énfasis en original).

¹¹ A efecto de ilustrar el “modelo del reparador” en sociología, Isaac Joseph trae a la mesa la diada cliente/ofertante. Durante el intercambio, tanto uno como el otro, desarrollan acciones orientadas a un proceso de reparación de un “objeto”. El autor menciona que, durante la interacción, el cliente y el ofertante del servicio realizan competencias técnicas, contractuales y civiles o rituales. Quiero, en este caso, destacar la descripción que hace Isaac Joseph sobre las competencias civiles o rituales. “Son aquellas que hacen de la prestación [de un servicio] un encuentro completo. A la inversa de la secuencia precedente, estas competencias se desarrollan en el registro de lo implícito, acuerdan un mundo natural común a través de marcas de referencia o de maneras festivas. Lo que cuenta aquí es la exposición de sí, el señalamiento de la distancia respecto al rol impuesto y la voluntad de cooperar en la empresa común que consiste en <<hacer más cálido el mundo>> (Joseph, 1999: 110, énfasis en original, corchetes añadidos)”. Puestas en marcha, estas competencias de sociabilidad o civilidad tienen que ver con la forma en que uno mismo se presenta frente al otro más allá de la posición de cada participante (cliente/ofertante) en la interacción. La sociabilidad es la forma que adquiere una relación social.

Según este punto de vista, para los desconocidos que confluyen en el espacio público respetarse significa mantenerse separados física y socialmente unos de otros. La competencia de sociabilidad se despliega así cuando los individuos no se tocan, no se mezclan, no invaden el espacio vital del otro, “no hacen daño”. Esta sociabilidad de distanciamiento la describe Elijah Anderson (2012) en su trabajo de observación etnográfica en el parque Rittenhouse Square de Filadelfia. Elijah Anderson demuestra cómo los usuarios (provenientes de toda clase de grupos étnicos y clases sociales) se preocupan por expresar, adoptar conductas de civilidad de distanciamiento o indiferencia amable hacia los otros cuando se encuentran en el parque. “Para quienes quieren aire, un paisaje y ruidos, Rittenhouse Square es un destino. La gente llega para mirar y ser mirada. Algunos caminan del brazo, se involucran en demostraciones públicas de cariño y expresan una indiferencia amable hacia los otros” (Anderson, 2012: 111). La convivencia pacífica entre extraños que confluyen en el Rittenhouse Square de Filadelfia sólo es posible por la creación precisamente de esa “indiferencia amable”. Esta no es otra cosa que la forma de sociabilidad o civilidad que adquiere la interacción entre desconocidos en ese parque.

Al lado de un comportamiento de “indiferencia amable”, cortesía y de “inatención civilizada” es posible proponer también que las personas en su interacción con los “extraños” en el espacio público urbano muestran conductas de proximidad física y social. En ciertas circunstancias, se deja de lado la versión defensiva de la sociabilidad y, en sentido contrario, se adopta una de acercamiento, de proximidad. El propio Elijah Anderson proporciona una descripción etnográfica de esa forma de sociabilidad. Describe que algunos usuarios del parque Rittenhouse Square llevan consigo a sus perros. Y que es común ver que esas personas se detienen para intercambiar expresiones sobre sus mascotas.

Los perros están por todas partes, a cualquier hora del día, y sus dueños sonríen y platican en tanto elogian a sus propias mascotas. La mayoría de los usuarios del parque que caminan con sus perros llevan una o dos mascotas, pero en ocasiones un profesional aparece con siete u ocho perros. Una persona de clase media alta concentrada vivamente en la tarea de hacer caminar a un perro destaca en un ambiente muy casual. Un afroamericano joven con un springer spaniel inglés habla por teléfono mientras su perro defeca. Él no lleva un recogedor ni una bolsa y se va sin recoger lo que quedó detrás de él. Otros usuarios con perros fruncen el ceño, pero no dicen algo. Mientras sus perros se huelen unos a otros, juegan juntos y en ocasiones

pelean, sus dueños intercambian información, destacan las virtudes principales de sus perros...La interacción entre los perros anima a los paseantes a interactuar, pero éstos difícilmente forman un grupo como aquel formado alrededor de la estatua de bronce de una cabra (Anderson, 2011: 122).

Elijah Anderson describe el reverso de la cara de ese lazo de civilidad en el espacio público de reserva, frialdad e indiferencia amable, es decir, del respeto como distancia y alejamiento físico y social, a saber: el lado de proximidad, contacto y apertura hacia los otros. Como se lee en la cita, los perros se convierten en el medio por el cual los extraños, desconocidos tienen la oportunidad de poner en marcha un código urbano de cercanía y calidez. Desde este punto de vista, el espacio público urbano puede adquirir otro cariz en función de la lógica de interacción que emerja en una situación dada en el parque (uno de distanciamiento o de aproximación).

Pero ¿a qué se refiere Elijah Anderson cuando afirma que los paseantes de perros interactúan gracias a sus mascotas pero que no “forman un grupo como aquel alrededor de la estatua de bronce de una cabra”? En su trabajo de observación etnográfica, el autor registró que varias mujeres cuya edad oscilaba entre los 20 y 30 años, que paseaban y cuidaban niños, se reunían alrededor de una estatua de bronce de una cabra ubicada en el parque Rittenhouse Square. Estas mujeres, quienes en un principio eran desconocidas entre sí, tomaban la iniciativa para aproximarse y establecer una relación. ¿Y qué animaba a esas mujeres a entablar una relación social? ¿Y cómo procedían esas mujeres para entrar en contacto y formar un grupo? Ellas construyeron un lazo de sociabilidad de aproximación al compartir el cuidado y atención de los niños. Para Elijah Anderson, son los niños quienes hacían de bisagra entre las relaciones que establecían estas mujeres. En efecto. Alrededor de la estatua las mujeres solían amamantar a sus bebés, cuidar a los niños más jóvenes. Cuando era el caso, estas dejaban a los niños que trepan la estatua de bronce y que jugaran libremente mientras ellas platicaban y tomaban un respiro respecto a la crianza y cuidado de sus hijos. Alrededor de la cabra de bronce madres e hijos formaban una “comunidad” cohesionada por lazos de proximidad.

La amistad grupal de mujeres se convierte en un elemento visible de la comunidad del parque. Aquí los bebés son amamantados y los niños atendidos. Los adultos parecen ganar un sentido de relación que compensa el aislamiento de la crianza de tiempo completo de los niños...juntarse alrededor

de la estatua de la cabra es una parte importante del día. Aunque una mujer me dijo “es por la estatua”, la razón real por la que ella viene es la sociabilidad... Aquí las mujeres crean lazos y encuentran algo para ellas y también para los niños (Anderson, 2012: 117).

Para Elijah Anderson las mujeres al pie de la estatua de bronce ejecutaban rituales de proximidad que involucraban a ellas tanto como a los niños. De aquí se desprende el hecho de que el código urbano de separación y distancia se desplomó y en su lugar apareció otro caracterizado por la calidez y cercanía social, “por un sentido de relación que compensa el aislamiento de la crianza de tiempo completo de los niños¹²...”. Y este punto en el que los niños están asociados a una sociabilidad de aproximación quiero afirmar que la figura de los niños estimula un código urbano opuesto al de la distancia y reserva que prevalece entre los adultos.

Carole Gayet-Viaud propone que un lazo de sociabilidad¹³, de un carácter distinto al de la versión defensiva, es tejido por los niños, en general, y por los bebés, en particular, en el espacio público de la ciudad. Así, en su trabajo de campo, que consistió en observar a los niños en el espacio público urbano, la autora pudo constatar que la versión defensiva (“no acercarse y sí en cambio mantenerse a distancia para dejarse tranquilos los unos a los otros”) no es el único código de la interacción urbana.

En efecto, la manera en la cual se descubren [la interacción urbana y las relaciones en público], en torno a estos personajes atípicos que son los bebés, verdaderos inspiradores de simpatía y de gestos de acercamiento percibidos de manera relativamente unívoca como bienvenidos en tanto se consideran

¹² Desde una perspectiva de control social, Elijah Anderson afirma que la presencia de madres y niños disminuye la probabilidad de agresiones públicas. “Desde el punto de vista del control social, la presencia de las madres y los niños pequeños podría desalentar la agresión pública e inducir y animar la civilidad en el parque. Un sentido de seguridad y protección -la esencia de la idea del pabellón [canopy]- se produce por la actividad social de la maternidad pública en ese momento” (Anderson, 2012: 117, corchetes añadidos). Lo que parece ser una práctica doméstica o privada, esto es, la crianza de los niños aquí aparece como una maternidad pública (aunque al autor reconoce que algunas mujeres reunidas alrededor de la estatua de bronce son “cuidadoras” y no las madres) uno de cuyos efectos es el control de la violencia en el espacio público mediante una sociabilidad de cercanía.

¹³ Cuando estamos frente una interacción social la cual en sí misma inspira respeto en la medida que hace caso omiso de sus consecuencias o efectos hablamos de sociabilidad. Al citar a Georg Simmel, Pablo Fernández expone el punto. “Simmel se permite desinteresarse del contenido temático de la conversación, incluso casi del hecho de que se usen palabras y se dedica a su pura forma, a su puro estilo...En la conversación el tema o contenido no importa porque es <<el único caso en el cual hablar es un fin legítimo en sí mismo>>...que sobrevive y vive al nivel de la pura forma, ...pero donde la forma lo es todo porque la conversación <<no es nada más que relación>>... (Fernández, 1994: 59, énfasis en original).

benévolos y desinteresados, sugiere que una parte substantiva de lo que se pone en juego y en el trabajo de la coexistencia urbana se deja de lado por las teorías dominantes de la civilidad (Gayet-Viaud, 2015: 1, corchetes añadidos).

Carole Gayet-Viaud pone en tela de juicio las teorías que ponderan el código urbano de alejamiento y frialdad, de indiferencia amable como el predominante en el espacio público urbano. Y lo hace al analizar, en primera instancia al bebé, cuya conducta usualmente se expresa mediante sonrisas y miradas que son interpretadas como gestos de acercamiento en tanto se considera esa conducta “benévola” y “desinteresada”. Así, pues, los bebés y los niños atraen al otro desconocido, y éste les atribuye ciertas características de sociabilidad en las situaciones de copresencia urbana.

Nada más <<natural>>, parece: el bebé es espontáneamente sociable y es quien responde a esta cualidad de invitación cuyo titular no puede ser imputado con malos pensamientos. La comunidad interpelada se presenta inmediatamente compartida. El bebé se revela de inmediato en su generosa accesibilidad; él es, antes que extraño, inmediatamente familiar y próximo. El saluda indistintamente a quien lo mira, ama las más de las veces que le sonrían: él es fundamentalmente <<buen público>>. La civilidad así figurada no parece oponerse a la espontaneidad, no más que a la autenticidad. Manifiesta un movimiento de aproximación al mismo tiempo que un respeto y una benevolencia supuestamente de difícil acceso, incluso fuera de alcance en las relaciones entre individuos socializados, *a fortiori* entre desconocidos (Gayet-Viaud, 2015: 2, énfasis en original).

Quizá la figura de la mujer que ejerce su “maternidad” en el parque y la del niño a quien “no se le pueden imputar malos pensamientos” den cuenta del hecho de que las mujeres logren formar un grupo alrededor de la estatua de la cabra a diferencia de los dueños de mascotas quienes se detiene a intercambiar impresiones de manera fugaz. Para los intereses de este trabajo, quiero enfatizar que la presencia de los niños (tal como se describe en el parque Rittenhouse Square) es relevante para entender esa sociabilidad que facilita el acceso y el contacto entre desconocidos en el espacio público de la ciudad.

Para Carole Gayet-Viaud, al atribuirle una cualidad de inocencia (ya que no puede ser imputado con malos pensamientos), el bebé traza un horizonte de sociabilidad mediante movimientos de manos, sonrisas, miradas, conductas de aproximación y, a la vez, de respeto. Y esa sociabilidad interpela al otro desconocido,

le sugiere la aproximación y la creación de “una comunidad”, es decir, de involucrarse en una situación compartida.

Como se describirá en algunas páginas adelante, en el capítulo 5, en el espacio público urbano, la presencia de los niños podría dar inicio al tejido de un lazo de sociabilidad cuya urdimbre podría estar elaborada con proximidad social, accesibilidad, calidez y respeto. Si esto fuese así, queda por ver cómo los niños que utilizan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México ejercitan y actualizan competencias de sociabilidad.

2.4.2. Competencias de socialización

Ahora es moneda corriente afirmar en las “ciencias sociales” que las personas y sus vidas ineludiblemente están ancladas en el dimensión social y cultural. Que la identidad, el pensamiento, las emociones y las conductas individuales no pueden entenderse sin remitirse a la interacción social y sin hacer referencia a complejas dinámicas socio-simbólicas.

A menudo este punto de vista tiene como marco de referencia la teoría de la socialización. Esta, *grosso modo*, propone que las personas se comportan, piensan y sienten a partir de la “interiorización” de modelos, imágenes, reglas o guiones, valores social y culturalmente definidos. Afirma que los individuos (en particular los niños) acusan recibo de las influencias de la “estructura social” que promueven agentes socializadores tales como la familia, la escuela, la iglesia o el grupo de pares. Sostiene que en el seno de estos agentes se aplican reglas, se transmiten valores, se proponen modelos de conductas y, en general, se ponen en circulación “visiones del mundo” y por ello – se supone- son (las reglas, los modelos, los valores, etcétera) un referente para dar forma a las relaciones, los modos de pensar y actuar de los integrantes de la familia o del grupo de amigos.

Con base a lo anterior, la *socialización* ha sido definida como todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y las determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran: la familia, la escuela, la religión, los medios de comunicación masiva entre otras. Estas tienen una importante contribución en el modo de conformar, transmitir y mantener y perpetuar valores y actitudes que influyen y en cierto modo

determinan el modo de pensar y comportarse de la gente... (Bustos, 1996: 280, énfasis en original).

Así, por ejemplo, considerarse o verse uno mismo como hombre o mujer, es decir, definirse y entenderse uno mismo en términos de la identidad de género, nos viene dado por el hecho de un trabajo de socialización de la familia (o de la escuela o de la iglesia o del grupo de amigos, etcétera) por cuyo medio las personas interiorizan un “modelo” binario de género el cual clasifica a los individuos ya en hombres, ya en mujeres. Una vez “interiorizado”, ese modelo social “orienta” o, en su caso, “determina” diferenciadamente la conducta (o el rol) de esos individuos ya sea como niños o hombres o como niñas o mujeres. De este modo la asignación, la identidad y el comportamiento de las personas, según su género “asignado”, se explica y comprende como resultado de las “fuerzas de socialización”.

Tan relevante como pueda ser esta perspectiva ha sido también objeto de severas críticas, entre otras cosas, por su carácter determinista. Como ya mencioné, el punto de partida es que la “estructura” social, mediante el trabajo de los agentes socializadores, se “impone” a los individuos. Estos entonces forman su identidad, sus pensamientos y sus conductas al recibir la influencia e interiorizar pasivamente las normas, modelos, valores, libretos, imágenes socialmente establecidas.

El enfoque determinista también atrapa al análisis del rol: ¿simplemente estamos determinados para actuar los papeles ya dispuestos para nosotros? La queja aquí no es la tradicional de que esa clase de determinismo social erradicará el concepto de elección o agencia. Esto sería el lamento individualista. En cambio, se pregunta [el analista] si cualquier enfoque mecánico de las relaciones humanas... es óptimo en sus consecuencias para la vida social (Gergen, 2001: 125, corchetes añadidos).

En el lugar de una concepción teórica determinista o mecánica a la que alude Keneth Gergen sobre la socialización, aquí se utilizará una definición conceptual que aluda al aprendizaje de valores, reglas, comportamientos pero que ponga en primer plano los continuos ajustes y modificaciones de la conducta que los individuos llevan a cabo como respuesta al desarrollo de la interacción social. Es decir, intentaré eludir el determinismo social inherente a la teoría de la socialización y, en cambio, pondré en primer plano “el carácter dinámico” de la socialización en el sentido de enfatizar ajustes, modificaciones en la conducta de acuerdo con determinadas situaciones. Así,

sólo por mencionar algo en este momento, Julian Devaux y Nicolas Oppenchain (2012) proponen que al desplazarse por la ciudad (o en las villas de Francia) los adolescentes no sólo se relacionan con sus pares (a menudo sin la supervisión de los adultos quienes normalmente acompañan y cuidan a los niños más jóvenes) sino que al interactuar entre sí los adolescentes también conocen y aprenden las reglas que norman el uso del espacio público. “La movilidad cotidiana ocupa así un lugar fundamental en la <<socialización>> de los adolescentes, entendida [la socialización] como procesos de incorporación duradera de formas de actuar, que se ajustan y evolucionan de manera continua en función de los contextos y las situaciones vividas por el individuo...” (Devaux y Oppenchain, 2012: 1, énfasis en original, corchetes añadidos). Se trata, sí, menos de una transmisión mecánica de valores, normas y modelos para actuar y más de patrones de interacción situada por cuyo medio los niños reconocen y hacen suyas las reglas que norman el espacio público donde los niños interactúan.

En todo caso, como afirman Julian Devaux y Nicolas Oppenchain, al desplazarse por la ciudad, los adolescentes se involucran en un proceso de (1) adquisición de “competencias” de socialización (modos de actuar), prácticas sobre las cuales, a su vez (2) descansan y transforman las “competencias” de movilidad (tomar el transporte público, visitar los diversos espacios públicos urbanos). En otras palabras: si la movilidad es una práctica urbana por cuyo medio se “aprenden” competencias de socialización éstas – a su vez- se convierten en gran medida en el sustento de las prácticas de movilidad o desplazamiento por el espacio público. “...si la movilidad contribuye a desarrollar los modos de actuar del adolescente, aquélla [la movilidad] en sí misma es una práctica que descansa sobre los hábitos ya constituidos que son el producto de una socialización de la movilidad: tomar el transporte público, frecuentar los espacios públicos urbanos, interactuar con los desconocidos, etcétera no son competencias innatas, éstas suponen un aprendizaje. La movilidad es así a la vez una disposición estructurada y una práctica estructurante de la adolescencia” (Devaux y Oppenchain, 2012: 1, corchetes añadidos). Para repetirlo: los desplazamientos en la ciudad están estructurados por las “competencias de

socialización” (modos de actuar socialmente situados) pero al mismo tiempo estructuran las competencias de sociabilidad de los adolescentes.

Para capturar esta idea de socialización que describí líneas arriba utilizaré el término “posición de sujeto”. Este alude al lugar en el que los individuos son colocados o posicionados durante la interacción socialmente situada. Y estar en una “posición” implica una forma de actuar, de pensar, de reconocer las normas y de verse a uno mismo en esa interacción. En la medida que se cambia de posición, ya sea porque uno abandona la situación en la que se encontraba o porque la dinámica de una misma situación ha cambiado, las formas de acción de los individuos, como sostienen Julian Devaux y Nicolas Oppenchain, se ajustan o modifican. Margaret Wetherell reflexiona sobre las ventajas de utilizar -con el propósito de dar cuenta del proceso de socialización- el concepto “posición de sujeto”. Desde la perspectiva de la autora, en las situaciones sociales aparecen expectativas o líneas argumentativas que de entrada “posicionan” a los individuos para actuar de cierta manera siempre en relación con los otros. La autora cita a Rom Harré para ilustrar el tema. Intenta describir la interacción entre profesores y estudiantes en términos de posiciones creadas durante la interacción social.

Harré (1983) plantea que la mejor manera de entender a una persona es considerarla como un conjunto de locaciones posibles y reales las cuales emergen de las conversaciones y los actos sociales. La persona es un lugar mutable en una interacción no un objeto con un carácter esencial predefinido. Las actividades y prácticas asociadas con la enseñanza y aprendizaje suministran un buen ejemplo de lo que Harré quiere decir con esta noción de un lugar o una posición en un conjunto de prácticas sociales. El salón de clases, por ejemplo, tiene una línea argumentativa o un conjunto de expectativas convencionales asociadas con aquél y esta línea argumentativa posiciona a los participantes. Hablar <<como maestro>> es desarrollar cierta posición de autoridad con relación a un pupilo. Se podría decir que las posiciones de identidad son muy parecidas a actuar roles sociales excepto, como Harré y Van Langenhove (1991) exponen, las posiciones son mucho más dinámicas y son una vía para comprender cómo las interacciones a pequeña escala trabajan conjuntamente para configurar la macro escala de la vida social (Wetherell, 1996: 310, énfasis en original).

Según este ejemplo, las “fuerzas de la socialización” se activan y dejan sentir su “potencia” sobre los individuos en el mismo momento en el que éstos se relacionan entre sí. Cuando en un proceso de interacción se asume una posición de sujeto (el maestro que actúa como tal), el individuo reconoce (implícita o explícitamente) la

línea argumentativa (algo así como la norma) de la situación social. Además, esa posición de sujeto asumida posiciona *ipso facto* al resto de los participantes: a éstos se les ubica en esa interacción social en una posición de sujeto distinta (como estudiantes o pupilos del salón de clase) respecto al que ocupa la persona que actúa como maestro. Si la “línea argumentativa” de la interacción social tiene la “potencia” de crear posiciones de sujeto, es decir, de ubicar a los participantes ya como maestros, ya como estudiantes, el desarrollo de la interacción social está condicionado por el reconocimiento y la realización (actuación) de las posiciones de sujeto en las que se encuentran ubicados los participantes (éstos deben actuar en función de la posición de sujeto, como maestro o como estudiante). No se trata aquí de que las personas sigan a pie juntillas las normas o los guiones de actuación sino de “reconocer” en la lógica de la interacción el lugar o posición que se ocupa según la “línea argumentativa”, las “expectativas”, (normas) de la interacción social. Eso quiere decir, por ejemplo, que, al reconocer la posición ocupada, los individuos intenten ajustar su conducta a efecto de cambiar de posición y lugar mientras negocian la naturaleza de la línea argumentativa o de las expectativas (de las reglas).

Congruente con el énfasis en el desarrollo la interacción social situada y los ajustes o cambios en la conducta de los participantes durante el proceso de socialización, Margaret Wetherell consigna que, según Rom Harré y Luk Van Langenhoven, es posible distinguir teóricamente tres niveles u órdenes de posicionamiento de sujeto.

Harré y Van Langenhove distinguen tres órdenes posibles de posicionamiento- primero, segundo y tercer orden. El primer orden es evidente en una plática como esta, cuando A dice a B: <<plancha mis camisas>>. Como Harré y Van Langenhove advierten, la frase posiciona tanto a B como a A: a A como una persona con el derecho moral para mandar y a B como la persona que recibe órdenes. Sin embargo, Harré y Van Langenhove nos piden considerar el caso en el que B objeta, << ¿por qué debería planchar tus camisas, no soy tu doméstica?>> En este tipo de intercambio, el posicionamiento de primer orden se convierte en objeto de discusión y emerge un posicionamiento de segundo orden de la negociación en tanto B intenta posicionar a A como alguien que ejerce un derecho ilegítimo. Finalmente, Harré y Van Langenhove proponen una tercera capa de conversación en la que A diría a un amigo sobre la situación con B y en el proceso reposiciona a B como una feminista tan radical que se negó incluso planchar a mis camisas” (Wetherell, 1996: 310-11, énfasis en original).

En este ejemplo, la interacción podría interpretarse como un “proceso de socialización” el cual consiste en la imposición de un modelo de género que posiciona a las mujeres como las responsables de las tareas en el ámbito doméstico (cocinar, lavar, surtir la despensa, limpiar), incluida en esa responsabilidad la faena de planchar camisas del marido. La ventaja del concepto “posición de sujeto” (si es que la hay) es que no supone la internalización de un modelo, regla, norma que orientará hacia adelante la conducta, rol o papel de quien internalizó ese modelo, regla, norma, etcétera. Antes bien, aquel concepto (“posición”) enfatiza la capacidad de reconocimiento y de actualización de la línea argumentativa (de las reglas) por parte de las personas que participan en la interacción social. Aquí el actor no simplemente internaliza “algo”, sino que reconoce (normas o reglas) y actúa una posición. Y la combinación de las particularidades de la situación (la mujer se siente indispuesta por haber trabajado intensamente en las labores domésticas, por decir algo) con el reconocimiento de la posición de sujeto (“me pide que planche su camisa”), pueden causar durante la actuación, “grietas”, contradicciones a la interacción social abriéndose entonces la posibilidad de poner en disputa las posiciones de sujeto asignadas por una línea argumentativa (conjunto de reglas), en este caso de género. Así, “el cansancio” físico y el reconocimiento del lugar donde es posicionada, en la línea argumentativa por su marido, impulsan a esta (hipotética) mujer a poner en tela de juicio y disputar el posicionamiento de primer orden (actuar como la doméstica del marido). Desde esta visión, para ponerlo en otras palabras, las personas no son meras seguidoras de reglas sino negociadoras de esas reglas durante la interacción social.

Como se mostrará en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, particularmente en el apartado 5.2 *Espacio público de juego y coordinación social*, esta distinción conceptual pavimenta el camino para analizar cómo durante el desarrollo de actividades entre los niños en el espacio público de juego aquéllos “negociaban” (con sus pares) el lugar o posición que ocupaban en la narrativa de juego (o línea argumentativa) ya establecida (por ejemplo, en el juego de “zombis”, alguien debía ser el zombi quien, por ocupar esa posición, le correspondía atrapar a

los otros compañeros de juego quienes entonces asumían la posición de la persona amenazada que huye del zombi). En mi opinión, al usar el término “posición de sujeto” se contribuye a una mejor comprensión de cómo en el espacio público de juego los niños no sólo suelen reconocer la narrativa de juego (y sus reglas) y entonces ocupar y actuar una posición de sujeto sino también negociar intercambios de posiciones durante la interacción a efecto de asegurar la continuidad de las actividades asociadas a la narrativa de juego.

2.4.3. Competencias de autonomía

Si se mueven o desplazan en la ciudad, los niños tienen ante sí la oportunidad de construir “un lugar” por medio del cuerpo, el registro sensual y la conciencia de ocupar ese lugar. Pero también la de “transformarse” a sí mismos en cuanto a sus competencias, su madurez e independencia. Pia Christensen dice que “...Su movilidad [la de los niños] cambiante en y entre estos espacios diferentes fue importante con relación a cómo se consideraron a sí mismos respecto al logro de independencia, competencia y madurez y cómo establecieron y sostuvieron relaciones sociales con sus pares” (Christensen, 2003: 15, corchetes añadidos). Desde este punto de vista, la autonomía infantil es un logro asequible para los niños cuando éstos transitan o se desplazan por la ciudad. Nadja Monnet se refiere que durante la movilidad en el espacio público urbano los niños aprenden a ser autónomos. “La autonomía, tanto como los códigos urbanos, no se decreta; se aprende poco a poco a lo largo de la vida. Las trayectorias individuales son importantes para la adquisición de esos códigos. Pero según su lugar de origen, los niños aprenden los códigos de la sociabilidad y la autonomía” (Monnet, 2020: 2). Para los fines de este trabajo de investigación, las competencias de autonomía, como las de sociabilidad y socialización, se adquieren, ejercitan y actualizan cuando los niños se desplazan y juegan en el espacio público urbano de juego.

Y si, por otra parte, el juego en el espacio público es una actividad por cuyo medio se relacionan los niños y la ciudad, potencialmente esa clase de actividad pavimenta el camino para que aquéllos habiten y exploren varios lugares urbanos, con diversos resultados placenteros y excitantes, por supuesto, de forma

“autónoma”. Stuart Lester y Wendy Russell subrayan la contribución precisamente de la disposición lúdica que eventualmente se puede expresar en actividad de juego, así como a la “agencialidad” (o autonomía) del niño, es decir, a la capacidad de actuar por cuenta e iniciativa propia.

Una disposición lúdica puede dar lugar al juego de forma estructurada o <<enmarcada>>, pero de forma más amplia representa una postura y <<puede penetrar en todas las esferas de la vida... el carácter lúdico puede surgir dondequiera de que la agencialidad y la intención abran un espacio>> (Lindquist 2001: 21). Aquí se sugiere una sutil distinción entre “juego” y “lúdico”. El juego es la expresión externa de una disposición lúdica, y puede ser reconocido por las características descritas aquí. Tener un carácter lúdico representa un enfoque particular de la vida, un deseo de estar abierto a y de explorar las posibilidades, de percibir y actuar de una manera que denota una sensación de optimismo y fe en la propia agencialidad de uno mismo... (Lester y Russell, 2011: 8, énfasis en original).

Stuart Lester y Wendy Russel afirman que la disposición lúdica que a menudo los niños ponen de manifiesto mediante el juego es un enfoque, un encuadre de la vida propia que conlleva consigo una forma de percibirse a uno mismo y de “explorar” el entorno inmediato, “forma” que da paso a un sentimiento de optimismo y de “fe” en la propia capacidad de actuar por sí mismo (de ser autónomo). Quiero suscribir, entonces, la afirmación de que, mediante el juego, en mayor o menor medida, y en ciertas circunstancias, en las que están involucrados los niños, el juego es una actividad que puede ser una puerta que conduce a un escenario donde los niños pueden “ensayar” su propia autonomía.

Como ya mencioné, por supuesto que es relevante advertir que la presencia de los niños en el espacio público urbano está fuertemente influenciada o restringida por su propia condición de ser personas “menores de edad”, individuos tutelados por los adultos. Nadja Monet registra esta tensión entre dependencia/autonomía en la relación entre el niño, el adulto y el lugar del primero en el espacio público de la ciudad. Por una parte -afirma la autora- en las sociedades de nuestros días la autonomía individual es un valor que se promueve entre los niños y los adolescentes. Por la otra parte, los adultos muestran una notable reticencia a permitir que los niños por sí mismos exploren y habiten los espacios públicos urbanos (en parte por la ansiedad e inquietud que provoca en esos adultos la inseguridad que “señorea” en los espacios públicos de la ciudad).

Si se multiplican las iniciativas a efecto de que los infantes y los adolescentes tomen su lugar en la ciudad, desarrollando espacios mejor adaptados a las disposiciones de aquéllos..., involucrándolos en algunas investigaciones o, aún más, proveyendo la etiqueta <<La ciudad amiga de los niños>> UNICEF, las jóvenes generaciones parecen estar notoriamente atrapadas entre dos posiciones contradictorias. Por una parte, la sociedad (por la intermediación de los padres y los maestros) demandan a los menores de edad ser autónomos rápidamente y conducirse como seres humanos responsables desde su más tierna edad y en los dominios más variados; por la otra, las familias parecen cada vez más reticentes dejar a los niños recorrer y explorar la ciudad en solitario o en grupos de pares (por miedo a los accidentes de la circulación, debido a los malos encuentros, etc.) (Monnet, 2020: 1, énfasis en original).

Esta contradicción entre promover la autonomía infantil en “los dominios más variados” y la reserva (e incluso oposición) que manifiestan los adultos (debido a las más variopintas razones) abiertamente se expresa en los espacios públicos de juego de la Ciudad de México (al menos en aquellos que fueron sedes de mi trabajo de campo). Como se verá en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, en el apartado de competencias de autonomía, es en la gradación o, mejor dicho, en el desenlace de la contradicción entre “el dejar hacer” y el “cuidar y vigilar” a los niños por parte de los adultos, en esa resolución, digo, podemos observar si los niños encuentran las condiciones para ensayar (o no) comportamientos de autonomía.

En este contexto, para una mejor comprensión del desarrollo de las competencias de autonomía infantil, es pertinente citar a Margarethe Kusenbach (2006) quien retoma una distinción conceptual sobre el espacio urbano con base en el trabajo de Lyn Lofland, a saber: “Ella [Lyn Lofland] define los espacios [realms] en tanto territorios sociales caracterizados por un patrón relacional particular que especifica cómo los individuos interactúan entre sí. Un patrón relacional íntimo señala la existencia de un espacio privado, uno comunitario implica un espacio parroquial y uno categórico o desconocido corresponde con el espacio público” (Kusenbach, 2006:280, corchetes propios). Margarethe Kusenbach concluye que, *grosso modo*, el espacio privado es el mundo de la casa y la red filial; el parroquial, el de vecindario o la red del conocido y el público, el de la calle y del extraño.

Clément Rivière, con base en esta distinción conceptual sobre los espacios socialmente configurados, propone identificar tres espacios de la vida urbana

relacionados con el logro y negociación de autonomía por parte de los niños en la ciudad: el espacio doméstico, el parroquial y el público. Así, el autor considera que los niños comienzan a desarrollar su autonomía cuando, de vuelta de la escuela, “aprenden” a quedarse solos en casa antes de moverse autónomamente en la ciudad. “...la casa corresponde desde entonces con frecuencia al primer espacio de aprendizaje de la autonomía, es así con los niños que en primer lugar se quedan solos en su casa antes de tener permiso para desplazarse de manera autónoma (Rivière, 2012: 2). Los ensayos de autonomía infantil continúan cuando los niños comienzan a salir solos y se desplazan, llevan a cabo recorridos en el entorno inmediato de casa. Y tal como menciona el autor, existen espacios públicos urbanos que a los ojos de los padres representan lugares protegidos (los jardines, el vecindario en sí mismo, etcétera. Este es el espacio parroquial) donde los niños sienten, perciben mientras se desplazan una experiencia de autonomía urbana. Estos lugares tienen, para los niños, un carácter familiar, conocido. Se destacan por el sensible reconocimiento interindividual (la gente se conoce entre sí) que reina en esos lugares precisamente. “...algunos de ellos [de los espacios parroquiales] se consideran abiertamente lugares de <<entrenamiento>> de la ciudad. De la plaza para los niños al parque monumental, se diseña toda una gradación de espacios protegidos, jerarquizados en función del conocimiento que los individuos experimentan entre sí” (Rivière, 2012:2, énfasis en original, corchetes añadidos)¹⁴. En la esfera parroquial encontramos la conjunción de un entorno urbano seguro y de la disposición de los padres para que sus hijos se muevan por el vecindario. Y más allá de si esos espacios protegidos existen y funcionan en la Ciudad de México, en todo caso lo que quiero enfatizar es que, si los niños se desplazan solos o con sus

¹⁴ En su investigación realizada en la Ciudad de México, Tuline Gülgönen y Yolanda Corona (2015) afirman que, no obstante considerar hostiles y peligrosas las calles y otros espacios urbanos, los niños mencionaron que encontraban placer en salir de casa para realizar actividades tales como pasear mascotas, montar bicicleta, andar en patineta o, simplemente, dirigirse a comprar cosas en compañía de otros familiares (en el reporte de las autoras no queda claro si los familiares eran los padres o los hermanos o primos, etcétera) o amigos. Es decir, desplazarse por los lugares cercanos a la casa es una actividad que los niños dijeron les gustaba realizar. En lo que se ha dicho hasta aquí, esos desplazamientos pueden considerarse ensayos de autonomía infantil.

pares para ir a la tienda de la esquina¹⁵ o del barrio en ese momento se familiarizan con el entorno inmediato mientras ensayan un comportamiento de autonomía.

Clément Rivière agrega que esta lógica de confinamiento “espacial” (quedarse en casa o vagar únicamente por el barrio) se suaviza en la medida que los niños crecen y continúan su carrera escolar. Esto quiere decir que los adultos podrían mostrar laxitud en el cuidado y la vigilancia de sus hijos cuando éstos alcanzasen cierto estadio de desarrollo (la adolescencia, por ejemplo) e intentasen extender sus desplazamientos de los espacios doméstico y parroquial al de la esfera pública (la del encuentro con el desconocido). Y que en esta exploración más allá del espacio doméstico y del parroquial, el uso autónomo del transporte público se convertirá en un umbral que al ser cruzado constituirá una experiencia estructurante del descubrimiento de la ciudad.

Y a este descubrimiento hay que sumar que, en la ciudad, en lugares más bien distantes de la casa y del barrio (vecindario), esos niños incursionarán en el espacio público urbano definido por el encuentro con el otro “desconocido”. Y que en ese momento tendrán que identificar y aprender, por sí solos o en grupo, “la línea argumentativa” (norma) de ese espacio para relacionarse y convivir pacíficamente con el otro extraño.

Así, Clément Rivière propone que se puede sostener una concepción “gradualista” de los espacios públicos según el desarrollo de la autonomía infantil. En tanto que los niños tengan un estrecho o amplio margen de autonomía, en esa misma proporción se puede pensar el tipo de espacio urbano en términos de

¹⁵ Aunque Pablo Fernández Christlieb (2016) afirma que la tienda de la esquina nunca está en la esquina y que los cuates de la cuadra en realidad viven en otra cuadra, el autor desataca que el barrio es el lugar que queda entre la casa y la ciudad “...y su tamaño depende del tamaño de los pasos, del tamaño del ocio y de las ocurrencias...” (Fernández, 2016:39) Y que parroquiano, el que pertenece a la parroquia “...quiere decir el que compra en el mismo lugar, por lo que párroco ha de ser el cantinero, y barrio ... es una palabra árabe...” (Fernández, 2016: 39). Vale la pena, según mi opinión, presentar *in extenso* la descripción que hace el autor del término barrio, lugar emblemático -si los hay- del espacio parroquial: “La gente sale a la calle de su barrio sin mirarse al espejo, sin cambiarse el suéter: total, si nada más va aquí a la vuelta a hablar por teléfono para que no lo oigan en la casa o a comprar papas fritas para entretener el hastío de que sea martes... Existe la frase <<estar vestido de barrio>>, que implica que uno no se descuida como en la casa pero tampoco se tiene que cuidar, porque todos con los que se tope en el puesto de periódicos o en la cola de las tortillas llegan en la misma calidad, tal vez con tantita timidez pero con ánimos, sin ínfulas ni mortificaciones y no con lo mejor, pero sí con buena cara, por lo que pudiera ofrecerse” (Fernández, 2016: 40)

seguridad y confianza. A cada logro de autonomía de los niños (alejarse de la mirada y control de los adultos) le correspondería un acceso a un espacio que va de lo más privado a los más público, de los lugares de mayor a los de menor confianza¹⁶.

Estas etapas principales del logro de autonomía de los infantes permiten verificar la concepción fundamentada gradualista de los espacios públicos: de hecho, es conveniente considerar los espacios abiertos a todos de acuerdo a una jerarquización <<fundada sobre los niveles de acceso a lo urbano de lo más privado a lo más público>>...El papel central de la confianza producida por el conocimiento mutuo permite también comprender mejor la aparición repetida en las investigaciones sociológicas al recurso de imaginar <<un pueblito>> en las propias palabras de los habitantes de las ciudades densamente pobladas (Rivière, 2012: 2, énfasis en original).

Quizá la noción de “pueblito” en oposición al de ciudad refleje con claridad lo que los adultos desean para sus hijos: un espacio donde los niños puedan desplazarse sin estar expuestos a los riesgos y peligros que se supone entrañan las grandes ciudades. Más allá de ese deseo, Clément Rivière reconoce que la experiencia de los niños en la ciudad incluye la incursión en el espacio público¹⁷. Y lo que sostendré

¹⁶ No obstante, parece que a fin de desplazarse por los espacios “más públicos” de la ciudad se requiere de un “mínimo de confianza”. Carol Gayet-Viaud afirma que los actos terroristas acontecidos en París, Francia, en 2015 tuvieron el efecto de debilitar enormemente la confianza en los espacios públicos de la ciudad socavando al mismo tiempo el régimen democrático de ese país. En efecto. La autora sostiene que esos hechos de violencia golpearon fuertemente uno de los puntos cardinales de la democracia que es la confianza *a priori* que priva en los encuentros entre los desconocidos, es decir, en el espacio público. Sin esta confianza -un sentimiento de que todo ocurrirá sin sobresaltos al incursar en el espacio público- se torna extremadamente difícil desplazarse por la ciudad y establecer un proceso de interacción con el otro desconocido (interacción en que debe prevalecer una “mínima benevolencia mutua”). “Esos logros cotidianos de una mínima benevolencia mutua que algunos querrían hoy renombrar como ingenuidad (naïveté) son consustanciales al carácter democrático de los espacios. Estos, en efecto, son tanto más democráticos que cada individuo puede, cualesquiera que sean sus características y sus apariencias, encontrar ahí esa hospitalidad incondicional, ese derecho a circular, a tomar lugar..., a moverse libremente entre los otros sin rendir cuentas ni sobre quién es uno ni de dónde viene, de sus estatus y de su identidad... (Gayet-Viaud, 2015: 3).

¹⁷ En su trabajo sobre movilidad de adolescentes en áreas urbanas y rurales, Julian Devaux y Nicholas Oppenchaim, (2012) afirman que el desplazamiento en la ciudad conduce a los niños a encontrarse con la mirada del “otro” desconocido. Y que los adolescentes se familiarizan progresivamente con las reglas por cuyo medio se adaptan y se coordinan con esos otros, los extraños o desconocidos. Pero que, en principio, la conducta o simplemente la presencia del adolescente podría crear un momento de confrontación en el espacio público que, reportan los autores, en la mayoría de los casos concluye en un acuerdo mutuo la relación entre el adolescente y el desconocido y, consiguientemente, en la reafirmación de la comunidad de significados. Pero en otras ocasiones, el resultado podría ser el conflicto. “Sin embargo, para ciertos adolescentes el conflicto deriva de esas interacciones, espacialmente cuando tienen la impresión de que las otras personas juzgan como problemática su presencia en el espacio público” (Devaux y Oppenchaim, 2012: 4). El punto central es que los niños deben incluir en sus códigos urbanos y en sus propias experiencias, cuando incursionan en el dominio público, la lógica de la interacción con el otro extraño o desconocido.

más adelante, en los capítulos 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México* y 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, es que en las áreas de juego de los parques que visité en la Ciudad de México los niños tuvieron la experiencia de encontrar al otro desconocido, al extraño, ya en la figura de otros niños (sus pares) o en la de otros adultos. Y que, por tanto, en esos espacios públicos de juego los niños se encuentran a sí mismos en un espacio en el que invariablemente el ejercicio y la actualización de las competencias urbanas de socialización, sociabilidad y autonomía se ve entreverada con pautas de interacción social con el “otro desconocido”.

2.5. La función planificada del espacio y el juego normalizado

El interés de esta investigación se centra en las actividades y las competencias urbanas de socialización, sociabilidad y autonomía que los niños practican y actualizan en los espacios públicos de juego de la Ciudad de México. Por consiguiente, en este apartado presentaré, *grosso modo*, en primer lugar, algunas características espaciales que acusan las ciudades contemporáneas (incluida la Ciudad de México) y, en segundo lugar, la ubicación que ocupan los espacios públicos urbanos de juego en esas ciudades. En esta última descripción tendré, entonces, la oportunidad de incluir los conceptos “lugares para los niños” y “lugares de los niños” en la ciudad con el propósito de establecer el vínculo entre algunos componentes que, en mayor o menor medida, definen los espacios públicos de juego y las actividades que los niños desarrollan en esos espacios.

2.5.1. Ciudad neoliberal, ciudad garantizada

Varios autores fijan la década de 1980 (Carrión, 2019; Borja, 2016; Martínez, 2014) como el “inicio” de la “ciudad neoliberal” en el contexto de la globalización. Ciudad en la que, *grosso modo*, se profundiza la estratificación del uso del espacio público, se acentúa la expansión urbana dispersa y difusa, edifican conjuntos residenciales cerrados, multiplican las pautas del uso mercantil del suelo, dan comienzo procesos

acelerados de gentrificación y se establecen tanto como se fortalecen y expanden las políticas urbanas contra la inseguridad.

Asimismo, el capitalismo contemporáneo –que altera o modifica el valor del suelo, la morfología y funciones de los espacios de la ciudad (Valenzuela, 2013), y se expresa abiertamente en la planificación urbana, provoca una separación funcional entre el espacio y lo social al promover la edificación de islas urbanas, mezcla de actividades y de asentamientos poblacionales, pero separadas unas de otras por muros “urbanos de seguridad” (Martínez, 2014).

En este modelo de “ciudad neoliberal”, uno de los ejes guías del diseño e intervención del espacio público ha sido mercantilizar, fragmentar y certificar los espacios urbanos. De hecho, la orientación de las políticas urbanas se ha inclinado hacia la construcción de ciudades a las que Marc Breviglieri (2017) llama “garantizadas”. Según el autor, la ciudad garantizada afirma su “atractividad objetiva” mediante la normalización (homogeneización) y los certificados de calidad.

La gobernanza urbana, en búsqueda de la atractividad objetiva, no hace sino colocar la ciudad en el vasto espacio mercantil globalizado en el que se juega su reputación, alimentando además la propagación masiva de sistemas de normalización y de certificación de calidad que participan en el capitalismo contemporáneo...bajo la influencia de esta doble dinámica...las metrópolis se uniformizan...sufriendo dicho movimiento relativo de uniformización...la ciudad pierde y se deshace de un conjunto de particularidades sensibles en el que podían anclarse los trayectos diversificados y las convicciones íntimas del apego (Breviglieri, 2017: 38).

Marc Breviglieri afirma que la actual gobernanza urbana se desarrolla en el plano de la mercantilización del espacio no menos que en el de la normalización y certificación de calidad de ese espacio precisamente. Y que la conjunción de ambos planos contribuye ineludiblemente a la desaparición de ciertas “particularidades sensibles” de la ciudad sobre las que se podrían edificar proyectos diversos, múltiples experiencias ciudadinas y, por tanto, construir “las condiciones íntimas de apego a la ciudad”. Esta uniformización urbana fundamentada en la mercantilización y certificación de calidad del espacio es uno de los componentes centrales de la ciudad garantizada. “Así se afirma, a escala internacional, la edificación de una <<ciudad garantizada>>, que quisiera darse la seguridad cierta de la calidad de sus propiedades y que privilegia para ello un gobierno de las normas y de la

certificación... Ciudad garantizada que, en un sentido, se desafía y se desvía de un crédito primero dado a nuestra <<condición de humanidad imprevisible>>...” (Breviglieri, 2017: 42, énfasis en original).

A guisa de ejemplo, Luis López Aspeitia demuestra que en la “recuperación” del Centro Histórico de la Ciudad de México a partir de la década de 1990, el modelo de gestión urbana de la ciudad garantizada implementó sus proyectos arquitectónicos a efecto de reducir “el sentimiento” de inseguridad entre los usuarios de esos espacios. Se trata, afirma el autor, de eliminar -mediante la planeación urbana- todo aquello que podría representar un riesgo, una amenaza, un peligro a la experiencia de vivir en la ciudad aun a costa de eliminar las “particularidades sensibles” y los usos diversificados del espacio público urbano. La puesta en práctica de los diferentes modos de intervención en el espacio público urbano produce como respuesta una serie de medidas que tiende a privilegiar la seguridad,¹⁸ la rutina, la vacuidad y la brevedad del encuentro urbano, por sobre la creatividad y la apertura, el encuentro con el otro y el riesgo de desbordamiento que conlleva (López, comunicación personal).

2.5.2. La ciudad garantizada, la función planeada del espacio público de juego y los lugares para los niños

La ciudad garantizada reacciona, se interesa y moviliza su política de mercantilización y certificación de calidad alrededor del espacio público urbano y de la figura del niño. “Detrás de los cada vez más numerosos objetivos de conformidad a las normas reglamentarias y de obtención de etiquetas de calidad, se trata muchas veces de hacer valer un consenso formado alrededor de la seguridad del niño, del cual no hay que olvidar que sirve para reducir los riesgos de responsabilidad de los padres y de los constructores” (Breviglieri, 2017: 40). Se propone ir tras las

¹⁸ En un comunicado Louise David, directora general de Alianza para la Regeneración Urbana (ARU), una de las asociaciones organizadoras de la segunda edición de Placemaking Latinoamérica 2018, actividad en la que especialistas en urbanismo participativo intervinieron áreas públicas de la Ciudad de México, en la entrevista Louise David afirmó que “El espacio público es estratégico para regenerar un barrio, una colonia y una comunidad de vecinos. Con la densificación de las ciudades mexicanas, este espacio público crece en importancia porque es el sitio de convivencia y también por temas de seguridad, un espacio público bien activado puede ser un elemento fundamental para la prevención del delito (s/p)”.

certificaciones de calidad del espacio urbano garantizando la seguridad de los niños en la ciudad. Y lo intenta confinando al niño en espacios urbanos de juego.

Así, la existencia de esos espacios públicos no sólo ha creado una nueva división espacial en la ciudad en tanto que implica una ruptura de continuidad en la experiencia del uso del espacio público de la ciudad (la actividad de los niños queda circunscrita a ciertos lugares para jugar) sino también ha configurado condiciones espaciales para el uso “razonable”, normativo del dominio público. Es decir, para neutralizar (o al menos disminuir) las consecuencias de una conducta desbocada de los niños en los más variados espacios públicos y reforzar la vigilancia de los padres sobre los hijos.

Pero, concretamente, dicho consenso indica también un cambio cualitativo neto del espacio público... al que el niño tiene acceso. Por un lado, la multiplicación de los parques que ofrecen seguridad parece consagrar una división espacial que autoriza al niño a jugar únicamente en dichas limitaciones. Esta división impone una ruptura de continuidad entre las regiones lúdicas que animan cotidianamente su existencia y el espacio público de la calle... Del otro lado, articulada y queriendo aportar todas las garantías de seguridad para el niño, la calle urbanizada puede inducir un empobrecimiento de la experiencia considerable para este último. En lugar de ser un campo de experiencia corporal incitativo, lugar de invención de nuevos usos y de nuevas relaciones con el otro, es concebida para facilitar la vigilancia parental y reforzar las probabilidades de utilización razonable del dominio público (Breviglieri, 2017: 41).

Según el autor, la ciudad garantizada al crear espacios confinados de juego no sólo provoca la ruptura de la continuidad entre las regiones lúdicas sino también uniforma espacios y conductas. Le inscribe al espacio una función planeada que empobrece “la experiencia corporal”, cancela el ensayo de nuevos usos del espacio y limita seriamente el establecimiento de relaciones con el otro “desconocido”. Sonia Curnier, al dar curso a su interpretación de ciudad garantizada sostiene que “...Este término se refiere a una tendencia de planificación que consiste en determinar la utilización normal y previsible del espacio urbano aniquilando todo uso impreciso y toda posibilidad de experimentación (Curnier, 2014: 2). Y será Sonia Curnier quien lleva a cabo un análisis sobre los “dispositivos” lúdicos emplazados en el espacio público urbano en el marco de la ciudad garantizada.

Para la autora, los dispositivos lúdicos instalados en el espacio público urbano “... estimulan la autonomía individual en el sentido de que son puntos de contacto

que permiten al usuario interactuar con su entorno espacial y que procuran también una sensación de libertad y poder” (Curnier, 2014: 3). Sonia Curnier, no obstante, identifica dos particularidades de esos dispositivos que ponen entre dicho tal “libertad” y “sensación de poder” del usuario. La primera de esas particularidades es lo que la autora llama la desaparición de un uso “ambiguo” o abierto de esos dispositivos y, consecuentemente, de lo que entendemos por apropiación de los espacios públicos urbanos. El mobiliario interactivo colocado en el espacio público urbano, por su propio diseño, afirma la autora, promueve actitudes de juego y lúdicas normalizadas (esperadas, planeadas) y, consecuentemente, asfixia cualquier dimensión creativa de las actividades que se pudiesen desarrollar. Además, el diseño de los espacios públicos de carácter lúdico que a menudo incluye el mobiliario interactivo en la forma de módulos de juego se sustenta en el principio –sostiene Sonia Curnier- de que todo debe ser anticipado, calculado y normalizado para alcanzar objetivos y certificados de calidad (garantizar que nada sucederá si no aquello que se ha planeado, en el diseño no sólo de los dispositivos de lúdicos sino en el del espacio público urbano de juego *per se*). La segunda de esas particularidades se relaciona con la voluntad de domeñar, de domesticar lo imprevisible (Curnier, 2014). Para la autora, la ciudad garantizada que se manifiesta por medio de los dispositivos lúdicos en el espacio público intenta consiguientemente borrar toda variabilidad del comportamiento e “incertidumbre” que prefiguren la emergencia de problemas y de riesgos.

Marc Breviglieri describe atinadamente las características de este espacio público urbano programado o planeado como se muestra en el párrafo que a continuación se cita.

Habría que mencionar el triple registro de fuerzas inducido por una arquitectura que interviene sobre la materialidad del espacio: (1) disuadiendo ciertas acciones, (2) guiando los gestos y (3) canalizando los recorridos. La garantía obtenida entonces sobre la utilización razonable y funcional de los espacios públicos urbanos significa, simultáneamente, que la libertad de uso se reduce. Detrás de esto opera la elección implícita de evacuar las posibilidades de irrupción del juego que, precisamente, tienen el poder de desbordar el guion inscrito en la función y de eludir la predictibilidad de la utilización razonable, movilizándolo alrededor de manera inesperada, provocadora y despreocupada (Breviglieri, 2017: 41).

Para Marc Breviglieri, la intervención arquitectónica sobre la materialidad del espacio sirve al triple propósito de disuadir ciertas acciones (en el caso de los niños, que éstos usen el mobiliario de juego de una “manera determinada” y no de otra, por ejemplo); de guiar los gestos (que el comportamiento de los niños no implique movimientos corporales impredecibles -desbocados, frenéticos) y de canalizar los recorridos (que los niños reconozcan los límites dentro de los cuales pueden desarrollar sus actividades). Como se lee en el párrafo arriba citado, para el autor esos espacios públicos urbanos son dispositivos diseñados para evacuar, vaciar “las posibilidades” de irrupción del juego, evitar la aparición de una conducta que puede desbordar la función inherente en el uso normativo del espacio y cancelar un uso equívoco y ambiguo del espacio público de la ciudad¹⁹.

Así, desde esta perspectiva, los espacios públicos estructurados de juego de la ciudad garantizada no sólo tienen como propósito reducir los riesgos y los peligros urbanos cuando los niños se encuentran en ese espacio público sino que también, en la lógica del capitalismo contemporáneo que jerarquiza el uso social del espacio urbano, esa ciudad garantizada exige certezas y disminución de riesgos a costa de anular o de achatar la experiencia infantil en la medida que las actividades de juego son confinadas en lugares donde el juego parece perder toda su explosividad y la conducta humana disminuir o desaparecer todo rastro de impredecibilidad.

Desde esta perspectiva, la ciudad garantizada pretende obtener uno de sus certificados de calidad al colocar a los niños en espacios confinados cuya función planeada promueve la cancelación de la ambigüedad del uso y la erradicación de la

¹⁹ En la década de 1980 Robert D Sack introdujo el concepto territorialidad humana [“human territoriality”] a efecto de hacer notar que es posible influenciar o controlar la acción e interacción de los individuos intentando tomar el control de un área geográfica la cual puede ir desde un salón hasta el ámbito internacional. “Entiendo por territorialidad humana el esfuerzo por afectar, influenciar o controlar las acciones e interacciones (de la gente, las cosas y de las relaciones) intentando y tomando control sobre un área geográfica...” (Sack, 1983: 1). El autor afirma que el control sobre las personas o los objetos puede ejercerse en un continuum que corre del contacto directo (tocamiento) al indirecto (dirigirse verbalmente al otro, ya sea cara a cara o por algún otro medio. Y que la territorialidad extiende o complementa la interacción por contacto. Lo que ofrece el concepto territorialidad humana al análisis espacial es el hecho de que no sólo es posible identificar la configuración espacial creada por la interacción sino los intentos por controlar un área para controlar la conducta humana. Para el caso de los espacios públicos urbanos de juego, vía la intervención arquitectónica sobre la materialidad de ese espacio, el planificador urbano de la ciudad garantizada intenta disuadir, canalizar y controlar mediante el diseño del área de juego las actividades de los usuarios de tal área.

incertidumbre y variabilidad. Kim Rasmussen (2004) llama a esos espacios confinados “lugares para los niños”. De acuerdo con la autora, estos espacios públicos suelen precisamente por su diseño promover un juego infantil estereotipado, previsible y seguro. Me parece oportuno en este momento decir que el término lugar para los niños incluye lugares como la casa, escuela y los centros de diversión. “Los escenarios ya mencionados, especialmente las escuelas y los centros de diversión, se diseñan en un alto grado por los adultos como <<lugares para los niños>>. La institucionalización de los lugares se debe en gran medida a que arquitectos y planificadores los consideran <<especiales>> para los niños” (Rasmussen, 2004: 157, énfasis en original). Y en esos espacios, como afirma Kim Rasmussen, el niño queda al cuidado y la vigilancia de adultos profesionales (ya sean pedagogos, maestros, psicólogos, etcétera) o por los padres.

En la ciudad garantizada no sólo el parque donde existe el área equipada con dispositivos de juego, sino también los centros de diversión infantil son espacios representativos de la ciudad neoliberal. Dedicaré, sólo algunas líneas a este tipo de proyectos, sobre todo a los centros de diversión infantil de carácter privado.

A decir de Sophie Corbillé (2009), estos “lugares para niños” deben su existencia -en gran parte, como ya se mencionó- a razones de seguridad y de políticas urbanas de carácter neoliberal cuya aplicación ha significado, entre otras cosas, una nueva jerarquización y exclusión de los niños de los diversos espacios públicos urbanos. Así, en las ciudades garantizadas, esos “lugares para los niños” van desde los de naturaleza pública sin fines de lucro (con una alta institucionalización como las bibliotecas, las ludotecas hasta los menos institucionalizados como los parques equipados con mobiliario de juego) y llegan a los de carácter privado cuyo *ethos* de algunos de los cuales, como afirma Sophie Corbillé, está firmemente asociado al mercantilismo y la rentabilidad.

Pero igualmente se encuentran -y son cada vez más numerosos- los espacios creados por el sector privado que se caracterizan esta vez por una dimensión comercial y una apuesta por la rentabilidad evidentes que manifiestan la cuestión de la mercantilización de la infancia...: parques de atracción al aire libre o cerrados, espacios de juego de escapes o de luces laser o más aún: miniciudades, o sea cualquier ejemplo de lugares pagados que se proponen ocupar y divertir a los niños durante su tiempo libre (Corbillé, 2009: 1).

Miniciudades como Kidzania²⁰ son el emblema de la mercantilización, rentabilidad y del “espectáculo”. Y en esos lugares de diversión infantil a los niños se les coloca o posiciona básicamente en la categoría de consumidor más que como un experimentador de la ciudad (López, 2017). Cualesquiera que sean sus objetivos relacionados con el entretenimiento, juego y educación infantil, el proyecto Ciudad Kidzania funciona con una ideología de carácter empresarial, mercantil, publicitaria, adulto-céntrica y “neoliberal”. Para sus dueños, es un negocio de pingües ganancias que da lugar a una experiencia fundada en la imagen de un “niño consumidor”, un adulto en potencia y futuro ciudadano socializado en los valores asociados al mercado “libre” de intercambios de dinero y bienes materiales. En este centro de diversión se promueve entre los niños un aprendizaje de “conocimientos y habilidades” (competencias) anclado en la información (que debe asimilarse “racionalmente”: como retirar dinero de un cajero, qué requisitos debe cumplir para obtener su credencial para votar...) y la predominancia visual (situaciones en las que el niño debe identificar los elementos o componentes que integran un escenario determinado: una fábrica, un banco, un supermercado, etcétera). Esta experiencia visual y cognitiva contrasta con la activación práctico corporal que ofrecen otros espacios públicos de las ciudades: como afirma Louis Isadore Khan (Weber, 2015), los espacios urbanos como la calle estimulan y se funden con los sentidos y el cuerpo del niño.

²⁰ Aunque es un proyecto empresarial mexicano de “educación” y diversión para los niños el centro de diversión infantil Kidzania tiene presencia ya en todo el mundo. En su portal se puede leer: “¿Qué es Kidzania? Es una de las marcas de entretenimiento interactivo infantil de mayor crecimiento en el mundo. Es una ciudad interactiva que combina inspiración, diversión y aprendizaje a través del juego de rol más realista, donde los niños de 4 a 16 años pueden explorar libremente una ciudad infantil a escala... Gracias al realismo del juego de rol, pueden aprender diferentes carreras, trabajar y conocer el manejo del dinero. Cada experiencia está diseñada especialmente para los niños, darles confianza en sí mismos e inspirarlos como ciudadanos ...” (Kidzania, 2021). ¿Qué clase de exploración, aprendizaje, diversión y confianza adquieren los niños en esa ciudad infantil? Sophie Corbillé expresa lo siguiente. “En los parques de estas empresas, el contenido educativo tiene que ver con información sobre el mundo del trabajo tanto como de las competencias y valores particulares que subrayan un ethos contemporáneo asociado al neoliberalismo: la confianza en sí, la comunicación, la creatividad, etcétera...

[...]

Por otra parte, el dispositivo de los juegos contribuye a la socialización de los niños en un modelo de sociedad fundado sobre formas particulares de trabajo y consumo que constituyen una realidad entre otras: presentar el supermercado como el sitio donde se hacen compras en lugar de ir al mercado o aún más: enseñar un conjunto de gestos tales como utilizar el dinero o servirse de un cajero automático...” (Corbillé, 2009 :16).

Esta historia sobre la ciudad garantizada y el espacio público programado es -qué duda cabe- un punto de vista corrosivo y crítico, con un dejo de amargura en el sentido de que la relación entre infancia y ciudad (garantizada) se supone ha sido diluida, rebajada, cercenada, empobrecida. De que el capitalismo triunfante lo es porque en gran medida ha impuesto una normalidad vacua, repetitiva, mercantil, excluyente de la experiencia infantil²¹. Pero es posible presentar la otra cara de la moneda. Un relato que, a partir del trabajo etnográfico, enfatiza el potencial enriquecimiento de la experiencia urbana que ofrecen los espacios públicos de juego para los niños en la ciudad. Eso es lo que se describe a continuación.

2.5.3. Apropiación del espacio público urbano de juego y los lugares de los niños

Para empezar, algunos autores (O'Brien, 2003) mencionan que en la ciudad contemporánea existen espacios públicos urbanos no intervenidos arquitectónicamente y que por ello están libres “de un guion inscrito en su función” (Breviglieri, 2017). Argumentan que, en lotes baldíos, bajo puentes, plazas abiertas sin mobiliario, edificaciones abandonadas, entre otros, los niños pueden encontrar un escenario donde es altamente probable que puede irrumpir un juego no estereotipado (no normalizado), reaparecer la ambigüedad en el uso del espacio tanto como lo imprevisible en forma de “problemas” y riesgos a la integridad física de los infantes. Así que contrario a lo que afirma Marc Breviglieri, desde este punto de vista, la ciudad contemporánea no ha anulado del todo los espacios donde las actividades de juego “eluden la predictibilidad de la utilización razonable” del espacio público urbano.

Tuline Gülgönen (2016) reconoce que se ha puesto de relevancia la existencia de espacios públicos en la ciudad contemporánea donde el juego libre (no previsible y estereotipado) incentive no únicamente el desarrollo físico, cognitivo y social de los niños, sino la creación de comunidades más incluyentes. Pero que en la medida que

²¹ Mårit Jansson afirma que los espacios confinados para los menores de edad son una abierta confesión del fracaso para incluir las necesidades de los niños tanto en el diseño y planeación urbana como en una amplia perspectiva de la conducta humana y el cambio político y social (Jansson, 2009).

esos espacios no sean una realidad, los espacios públicos de juego que contienen una función planeada también deben ser valorados en tanto lugares para que los niños jueguen y experimenten la ciudad.

Así, por ejemplo, en una investigación realizada con 84 niños de una escuela pública y una privada en la ahora Alcaldía Coyoacán de la Ciudad de México, Tuline Gülgönen y Yolanda Corona (2015) encontraron como dato revelador que la gran mayoría de los estudiantes entrevistados nunca había salido sin compañía a las calles más próximas a su domicilio. Los niños argumentaron que no se desplazaban por el barrio o la colonia debido a problemas asociados a la movilidad del peatón (calles y avenidas congestionadas por vehículos motorizados), la inseguridad y la falta de disposición de sus padres a hacer recorridos a pie por la ciudad. Asimismo, en los talleres de dibujo implementados durante la investigación, las autoras hallaron en las imágenes trazadas por los infantes que la ciudad de México emerge como un archipiélago donde existen lugares “seguros” (de carácter privado como los centros comerciales) cercados de un mar de inseguridad y hostilidad. La calle, en este sentido, fue definida como un lugar inhóspito y peligroso.

En otro reporte de investigación sobre la Ciudad de México, Tuline Gülgönen informa que, si bien tienen poca experiencia en recorrer y explorar la ciudad, los niños representaron discursivamente las calles como lugares llenos de problemas y de riesgos. “En realidad desconocida para muchos de los niños, la calle —y el espacio público en general— se vuelve en su discurso un lugar hostil, peligroso y sucio...La calle es un lugar lleno de <<pobres>>, <<ladrones>>, <<botellas tiradas>>, <<toxinas>>, <<sonido>>, <<pistolas>>, y se vuelve incluso un lugar apocalíptico con <<tornados>> y <<olas>>” (Gülgönen, 2017:129, énfasis en original).

Para Tuline Gülgönen (2016), en entornos urbanos tan hostiles, inhóspitos e inseguros para los niños como los de la Ciudad de México, los espacios públicos de juego ofrecen escenarios donde los niños pueden jugar, divertirse y encontrarse con otros. Y Si bien ahora son materia de análisis y severas críticas -como ya se ilustró líneas arriba-, a decir de la autora los ataques dirigidos a los espacios públicos de juego deberían relativizarse.

Las críticas que apuntan hacia la supresión de los espacios urbanos de juego para los niños, sean públicos o privados, son válidas en algunos contextos urbanos, pero tienen menos sentido en otros, como la Ciudad de México, donde los niños están excluidos de facto de la vida urbana, mientras no se implementen políticas integrales para permitir esta inclusión... En un escenario urbano donde existe una multiplicidad de factores que dificultan de sobremanera la apropiación de la ciudad por parte de los niños, los espacios públicos urbanos de juego son necesarios. En efecto, a la par de las críticas a estos espacios, existen argumentos válidos para defender su existencia en las ciudades (Gülgönen, 2016: 29).

Tuline Gülgönen insiste en reconocer que los “lugares para los niños”, en entornos urbanos de mala calidad como los que predominan en la Ciudad de México que no proveen las condiciones mínimas de seguridad, son escenarios propicios donde podría promoverse el encuentro intergeneracional, la convivencia entre los niños. Aún más: la autora afirma que si los niños y personas de otras edades concurren en esos espacios públicos de juego se podría crear una experiencia compartida del uso de espacios públicos incluyentes en la ciudad.

...En este sentido, los espacios públicos urbanos de juego pueden ser valorados también como escenario propicio para el encuentro, al permitir la convivencia de niños que no se conocen, de distintos perfiles y horizontes sociales. Si son espacios accesibles y agradables, se puede imaginar que serán frecuentados no sólo por niños, sino por otros actores para convertirse en uno de los pocos lugares públicos donde los niños pueden interactuar con otras generaciones. Al respecto, el Comité de los Derechos del Niño ha señalado que <<...la exclusión de los niños tiene repercusiones importantes en su desarrollo como ciudadanos. La experiencia compartida del uso de espacios públicos incluyentes por diferentes grupos de edad ayuda a promover y fortalecer a la sociedad civil y alienta a los niños a verse a sí mismos como ciudadanos dotados de derechos...>> (Gülgönen, 2016: 28, énfasis en original).

Esta tendencia a valorar positivamente los espacios públicos de juego se puede advertir en la investigación de otros autores. Lisa P. Kuh *et al.* (2013: 51-2) afirma que “Junto con el juego y la exploración, los espacios públicos urbanos de juego sirven a otra importante necesidad: la activación física y la salud”. Para el caso de Suecia, Mary Klin y Stina Bodelius (2015) subrayan que esos espacios públicos urbanos son cruciales ya que contribuyen a una vida cotidiana sustentable asociada a componentes de la salud en la infancia (para limitar los casos de obesidad, por ejemplo), a la libertad de movimiento y la participación de los menores de edad en la comunidad urbana.

No resulta baladí, entonces, ponderar la relevancia, como lo hace Märit Jansson (2009), de los espacios públicos de la ciudad equipados con módulos de juego en tanto componentes significativos del entorno urbano. O como la misma autora lo dice. “Los espacios estructurados de juego han sido creados por los adultos para proteger a los niños de los lugares de alto riesgo y para proveerles de una actividad benéfica y significativa...” (Jansson, 2008: 89). Nótese que Märit Jansson hace coincidir como características de ese espacio público de juego la seguridad y las condiciones adecuadas para una actividad benéfica (para la salud).

Por su parte, Knut Løndal (2013) pone de relieve el hecho de que si su diseño responde a las necesidades de los niños los lugares de juego infantil no sólo proveen “oportunidades” para el desarrollo de actividades sino también promueven la interacción social, el desarrollo físico, emocional y cognitivo de los niños. En el mismo sentido, Märit Jansson sostiene que “Para los niños, los espacios de juego tienen valores tales como las oportunidades para el juego social y físico y la aproximación a la naturaleza, aunque también son percibidos como problemáticos e inadecuados” (Jansson, 2009: 3).

Quiero destacar, además, el hecho de que la función planeada de esos espacios públicos de juego en la ciudad se podría subvertir mediante las actividades que desarrollan allí los usuarios. Si las áreas de juego de los parques logran convocar a los niños podrían poner en marcha una “línea argumentativa de juego” la cual sustente la imaginación, el uso “equivoco” y no previsible de los dispositivos lúdicos o de juego, así como la interacción, el contacto social con el otro. Así, según Tuline Gülgönen (2016), los niños en ocasiones podrían (y en otras no, por supuesto) “apropiarse” de esos espacios públicos de juego de la ciudad. Utilizarlos de acuerdo con sus propios intereses y necesidades.

En efecto, la creación de espacios para los niños se puede cuestionar a la luz de la diferencia establecida por Rasmussen (2004) entre “espacios para los niños” y “espacios de los niños” (*places for children versus children's places*). Los primeros no corresponden necesariamente a sus intereses y necesidades, y resultan algunas veces en la no apropiación espacial por parte de los niños, en particular cuando los espacios de juego no les permiten jugar libremente, sino que obedecen a una cierta visión estereotipada de su juego desde una perspectiva adulta. En el otro extremo, los niños pueden apropiarse de <<lugares no programados>> (Lynch, 1977), no concebidos específicamente para ellos, y los convierten así en espacios *de los niños*. Sin

embargo, las categorías no son excluyentes, de modo que *los niños pueden o no apropiarse de los espacios que han sido pensados para ellos: a veces los espacios para los niños no se vuelven espacios de los niños, pero otras veces sí; por otra parte, hay espacios de los cuales los niños se apropian (se vuelven espacios de los niños) que no han sido programados para ellos* (Gülgönen, 2016: 27, énfasis en original, itálicas añadidas).

La autora distingue los dos espacios públicos urbanos que ya fueron analizados en este capítulo. En primer lugar, los “lugares no programados” (solares baldíos, áreas verdes, etcétera). La autora sugiere que los niños podrían apropiarse espacialmente de estos lugares aun cuando éstos no han sido creados para aquéllos. Así, por ejemplo, los niños podrían convertir un área verde en un campo de fútbol al hacer rodar una pelota y colocar dos piedras en cada extremo del lugar para crear las porterías. Tal como sucedió en la intervención de Daniel Buren en el patio del Palacio Real en Francia (Curnier, 2014), los niños transformaron ese patio en un terreno de fútbol al usar dos columnas como los postes de una portería y al patear un balón. Como afirma Sonia Curnier, se trata de una reinterpretación imaginativa del espacio. En segundo lugar, los espacios públicos de juego diseñados para los niños. Como ya se argumentó también aquí, en tanto no responden a los intereses y necesidades de los niños, estos espacios urbanos evacúan la imprevisibilidad, el desorden y la imaginación. Entonces, cuando la función planeada de los espacios públicos de juego se impone, la transformación de los “lugares para los niños” en “lugares de los niños” no acontece. Según Tuline Gülgönen (2016), en el polo opuesto de esta situación se sitúa la apropiación espacial, la conversión de los “lugares para los niños” en “lugares de los niños”. Cuando acontece esa transformación, las actividades de los niños ponen entredicho, desafían y subvierten la función planeada del espacio público de juego. Esto último se debe en gran parte a que junto con el juego se introduce impredecibilidad, variabilidad, experimentación e interpretación rasgos que en conjunto dotan al espacio público urbano de un carácter multifuncional. Como se demostrará más adelante, el módulo de la resbaladilla se puede convertir en una autopista cuando los niños deslizan, lanzan por el tobogán rectilíneo un camión de juguete. La necesidad de inventar, de improvisar y de crear inherente al carácter del juego (Curnier, 2014) implica la apropiación espacial en

tanto la función planeada inscrita en el espacio público colapsa, así sea momentáneamente.

Como ya habrá notado el lector, en este apartado sobre espacio público urbano e infancia se han presentado dos perspectivas teóricas. Por una parte, se hace notar que la movilidad y el juego de los niños en la ciudad están limitados por el tránsito vehicular y los riesgos que éste entraña, la homogenización del diseño de los lugares públicos de juego, así como por el “estilo paranoico de los padres” sustentado en el pánico sociopolítico sobre el peligro que representa el extraño y las conductas antisociales. Por la otra, desde una “visión celebratoria”, en la investigación se destaca la inmediatez y la vitalidad de la práctica del juego en los “lugares para los niños. Los reportes desde esta última perspectiva ponen de relieve la micro geografía, afectividad, corporalidad de las actividades lúdicas, así como el carácter terapéutico, e incluso subversivo, del juego frente a la función planeada del espacio público urbano y a las normas adulto-céntricas.

John Horton y Peter Kraftl (2018) identifican en la literatura estas dos narrativas contradictorias sobre los espacios de juego en las ciudades contemporáneas: una referida al confinamiento, a la programación del espacio y la predictibilidad de las actividades de juego de los niños y la otra relacionada con el bienestar, la sociabilidad, la vitalidad y los efectos positivos en la salud. Frente a este escenario, los autores convocan a realizar investigación más detallada para una mejor comprensión de la constitución espacial, política y socio-material del juego de los niños en la ciudad. Invitan a pensar los espacios públicos de juego como lugares donde lo urbano se expresa abiertamente en términos políticos, sociales y culturales. Donde, por tanto, los niños tienen experiencias diferenciadas sobre la ciudad en la medida que cada entorno urbano de los espacios públicos de juego ofrece oportunidades y restricciones específicas al desarrollo de ciertas actividades. Se trata – afirman John Horton y Peter Kraftl- de comprender qué hacen y qué clase de experiencia adquieren los niños mediante las actividades que desarrollan en los espacios públicos urbanos “programados” prevalentes en las ciudades contemporáneas.

Para los intereses de esta propuesta de investigación resulta relevante, en efecto, poner atención en las actividades desarrolladas por los niños y en el hecho de si éstos practican y actualizan competencias de sociabilidad, socialización y autonomía en los espacios públicos urbanos de juego de la Ciudad de México aun cuando éstos son creados como “lugares para los niños”. Consignar, en fin, si los propios niños logran transformar esos espacios públicos en “lugares de los niños”, y si lo consiguen entonces comprender la lógica de las actividades por cuyo medio se elude tanto el uso normativo de esos espacios de la ciudad como el control y la vigilancia que los adultos intentan ejercer sobre los niños.

3. Diseño metodológico

La metodología en este trabajo de tesis se concibe como un paso o etapa intermedia en el proceso de investigación (lo que está en medio del marco conceptual y la producción y análisis de los datos). Como una reflexión orientada a esclarecer la relación entre la construcción teórica y la recolección de información sobre el objeto de estudio. “...Método [metodología] en este sentido no es el proceso lógico general propio de toda investigación empírica, sino una etapa específica que dimana de una posición filosófica y de una teórica sociológica determinada...en la que, basado el investigador en la respectiva perspectiva teórica, examina y selecciona unas técnicas concretas de investigación sociológica...” (Alonso, 1977: 47, cursivas en original y corchetes añadidos). Así, en concordancia con el esquema teórico conceptual desarrollado, el cual postula, *grosso modo*, que el conocimiento y las habilidades, es decir, las competencias urbanas, los niños las adquieren, ejercitan y actualizan mediante actividades desarrolladas en espacios públicos urbanos, me incliné por un método etnográfico el cual incluye técnicas de compilación y análisis de información alineado a la caracterización teórica del objeto de estudio. En este sentido, Antonio Alonso asocia las técnicas de investigación con un método de trabajo. “... Entendemos las técnicas como los procedimientos operativos rigurosos, bien definidos, transmisibles y susceptibles de ser aplicados repetidas veces en las mismas condiciones. La elección de las técnicas depende del objetivo buscado y del *método* de trabajo” (Alonso, 1977: 12, énfasis en original). Un método, es decir, un conjunto de etapas lógicamente ordenadas y conectadas entre sí, “demanda” técnicas particulares por cuya realización se sistematizan, analizan e interpretan los datos recolectados.

Lo que a continuación se presenta es, entonces, una breve reflexión metodológica en los términos propuestos por Antonio Alonso (1977). Es decir, desarrollaré un hilo argumentativo por cuyo medio describiré cómo el método etnográfico y las concomitantes técnicas de trabajo de campo y de análisis de información se encuentran ambas plenamente alineadas a los principales ejes temáticos del marco conceptual usado en esta investigación.

3.1. Ciudad, relaciones sociales y el espacio urbano construido

El aparato conceptual utilizado en este trabajo de tesis parte del supuesto de que en la ciudad las personas convergen en el espacio público y se relacionan entre sí e interactúan con su entorno material inmediato. Este punto de partida exige, sin duda, una mínima definición del término ciudad. Así, en un intento por esclarecer cuál es el objeto de estudio de la sociología urbana, Francisco Javier Ullán de la Rosa (2014) estima que teóricamente deben cumplirse al menos dos condiciones iniciales. La primera supone separar analíticamente la ciudad de los macroprocesos sociales sistémicos y poner de lado la idea de un planeta totalmente urbanizado. Como objeto de estudio, el autor afirma que la ciudad tiene límites y diferencias respecto a otras formas de organizar el espacio.

La ciudad debe entenderse como un territorio antrópico «urbanamente» construido que se diferencia de otras formas de transformación antrópica del espacio, como las rurales o las de la vida nómada. Como han señalado Arnould *et al.* (2009) la predominancia de lo urbano no quiere decir que no exista ya lo rural. Lo que ocurre es que no hay separación dicotómica, sino un contínuum, algo que, por cierto, ya decía Tönnies... Lo rural y lo urbano se entremezclan de forma dinámica para dar lugar a innumerables combinaciones que, no en todos los casos, caminan en el sentido unilineal apuntado por el evolucionismo moderno (Ullán, 2014: 11, énfasis en original).

Para Francisco Ullán, analíticamente debe sostenerse la distinción conceptual de un espacio urbano de otras configuraciones espaciales como la rural. La segunda condición a la que está obligada la sociología urbana -según el autor- es reconocer la recíproca relación, estructurada y estructurante a la vez, entre ese espacio urbano “antrópico urbanamente construido” y los procesos sociales. Eso quiere decir que el entorno físico tiene un efecto estructurante en las relaciones sociales las cuales, a su vez, dotan de sentido social o “dan forma a la morfología física”. Para ponerlo en otras palabras: en esta relación de dos vías, los procesos sociales “dan forma”, invisten de significación social al entorno físico y éste, simultáneamente, condiciona la interacción social que las personas desarrollan en el espacio urbano.

Así ha sido reconocido implícita o explícitamente hasta la saciedad, por la mayoría de los grandes sociólogos urbanos (Frey, 2003). La sociología urbana encuentra su razón básica de ser en el estudio de los procesos sociales que dan forma a la morfología física del espacio construido y en el estudio de las formas en que dicho espacio construido condiciona las

relaciones sociales que se desarrollan en su seno. Es decir, en relación sistémica de retroalimentación entre espacio y sociedad (Ullán, 2014: 11).

La noción teórica de espacio urbano desarrollada en este trabajo de tesis asume ambas condiciones planteadas por Francisco Ullán. Se considera a la ciudad como un espacio “urbano” que no se confunde, por ejemplo, con lo rural y que se configura en una “estructuración” mutua entre el entorno físico y la sociedad.

Así, por ejemplo, Fernando Carrión (2019) afirma que entre los múltiples significados a los que remite el concepto de espacio público urbano, uno de ellos tiene que ver con los atributos físicos o materiales de ese espacio. Lucía Álvarez (2014) subraya que además de un espacio político la ciudad es una realidad física. Es un espacio urbano plasmado ya en una “unidad”, un parque, por ejemplo, ya en un sistema de espacios que dan forma a la trama urbana (Carrión, 2019). La condición física o material de la que depende el funcionamiento y la especificidad de la ciudad (Carrión, 2019) se relaciona también con la “calidad” de la ciudadanía. Jordi Borja sostiene que “Por medio de su ordenación física, el acceso de todos a sus bienes y servicios y la redistribución social mediante la cualificación de los equipamientos y espacios públicos en las áreas habitadas por las poblaciones con menos recursos, la ciudad determina la calidad de la ciudadanía” (Borja, 2016: 91-92).

Por otra parte, la interacción social implica el uso y la consecuente creación de sentido social del espacio “antrópico urbanamente” construido. Milton Santos (2000) admite que mientras a la configuración territorial o configuración geográfica le es inherente por definición una dimensión material, al espacio urbano su existencia le viene dada por la interacción entre las personas, los habitantes de ese territorio (o “configuración geográfica”). El ser social se realiza en el espacio al tiempo que le da forma a éste de espacio social. “Es en el espacio donde se materializa el ser social” (Santos, 2000: 29).

Por la acción social el espacio urbano construido por el ser humano adquiere significado en la medida que allí se crean sentimientos, imágenes e intercambios verbales. No otra cosa afirma David Harvey al sostener que

El espacio sólo adquiere un significado en relación con las relaciones significativas, y una relación significativa no puede ser entendida al margen

del estado cognoscitivo de los individuos ni del contexto dentro del cual se encuentran. El espacio social, por consiguiente, está compuesto por un conjunto de sentimientos, imágenes y reacciones con respecto al simbolismo espacial que rodea al individuo (1977: 3).

Fernando Carrión (2019) advierte que una visión preponderante en el urbanismo moderno es considerar el espacio público como un lugar físico y, por tanto, un espacio vacío de relaciones sociales. A efecto de superar este concepto “fetichizado” de espacio público, el autor propone considerar la relación de ese espacio tanto con la ciudad y su condición urbana como con su cualidad histórica que cambia con el tiempo en función de su articulación con la ciudad. El autor afirma que al poner en relación el espacio público con la ciudad inevitablemente aparece la dimensión social o colectiva. “Este punto de partida es importante porque si la ciudad es el espacio que concentra la heterogeneidad social de un grupo poblacional grande y denso, se requiere espacios de encuentro y de contacto, tangibles (plazas) o intangibles (imaginarios), que permitan a los diversos reconstruir la unidad en la diversidad (la ciudad) y definir la ciudadanía (democracia). Esos lugares son justamente los espacios públicos” (Carrión, 2009: 119). El espacio público de la ciudad, entonces, expresa Fernando Carrión, no se agota en lo físico espacial de unidad (como el parque o la plaza) ni en el sistema de espacios (como en la trama urbana) sino que incluye inexorablemente la dimensión social.

Así, por ejemplo, Iddo Tavory (2016) afirma que lo que revelan los desplazamientos de los judíos ortodoxos por algunos de los barrios de la ciudad de Los Ángeles, California, es que aquéllos tienen expectativas de que se moverán en un terreno físico, social y simbólico. De que encontrarán e interactuarán con otras personas, edificios, locales comerciales, avenidas, sonidos, contexto dentro de cuyas fronteras la identidad religiosa de los judíos ortodoxos “emerge”, es convocada (summoned). El autor afirma que ser judío ortodoxo también es una categoría que opera cuando esos judíos de la Ciudad de los Ángeles se desplazan por el espacio público, se relacionan con el entorno urbano y los habitantes del vecindario. “Y aunque tales presiones [para ocupar su identificación de judíos ortodoxos] proceden con regularidad de la gente, y siempre están mediadas por el significado humano,

esas presiones emergen con frecuencia en instantes de interacción con el mundo no humano” [el entorno material] (Tavory, 2016: 123, corchetes añadidos).

Así, desde un marco interaccionista, en este trabajo de investigación se asume que cuando se desplazan en los espacios públicos urbanos, y entran en contacto con el entorno material y el social, los niños construyen situacionalmente²² su realidad y consiguientemente practican, actualizan y adquieren conocimiento y habilidades (competencias urbanas) por cuyo medio navegan el espacio público urbano de juego.

3.2. Diseño de investigación

En el marco del planteamiento conceptual de este trabajo de tesis se diseñó una investigación de naturaleza cualitativa. Así, el enfoque cualitativo, *grosso modo*, se considera un procedimiento usado para adquirir conocimiento sobre el mundo social (Strauss y Corbin, 2002). Pero lo que caracteriza a esta forma de hacer investigación es el hecho de que en el “corazón” de los procesos para acopiar e interpretar los datos o la información relacionados con el objeto de estudio no reside ningún procedimiento matemático o estadístico.

Con el término <<investigación cualitativa>>, entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento

²² En términos metodológicos es dable afirmar que la acción situada, es decir, la acción que se desarrolla en el aquí-ahora es teórica y metodológicamente la unidad de análisis del mundo social. “Los encuentros micro situacionales son el nivel cero de toda acción social y de toda evidencia sociológica. Nada tiene realidad al menos que se manifieste en alguna parte. Las macroestructuras pueden ser reales, pero si, y solo si, se configuran como urdimbres de conexiones que, ya repetidas, ya como agregados puntuados, perduran de una micro situación a otra...” (Collins, 2009: 379). Además, desde esta perspectiva, las reglas o normas o la posición de los actores en “la macroestructura social” son incorporadas e interpretadas por los actores en la interacción situada, en ese “nivel cero de toda acción social”. En una revisión que hace de la teoría de la acción creativa de Hans Joas, Rafael Farfán Hernández (1999) rechaza la teoría social de la acción normativa cuyo punto de partida es que a toda conducta o acción humana le antecede y la orienta un conjunto de reglas y normas. Es decir, que los individuos actúan “correctamente” mediante la “interiorización” social de las normas. Por el contrario, de acuerdo con la interpretación de Rafael Farfán Hernández, la teoría de la acción creativa es con todo derecho “...1) una crítica de la concepción sistémico funcionalista de la integración normativa de la sociedad y 2) una interpretación de las normas a partir de la experiencia y la posición de los diversos actores sociales de una sociedad, es decir, desde el conflicto que es inherente a la estructura de clases de una sociedad moderna” (Farfán, 1999: 57-8). Los individuos no interiorización sino más bien interpretan las normas.

organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo...Algunos investigadores reúnen datos por medio de entrevistas y observaciones, técnicas normalmente asociadas con los métodos cualitativos. Sin embargo, los codifican de tal manera que permiten hacerles un análisis estadístico. Lo que hacen es cuantificar los datos cualitativos. Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación... (Strauss y Corbin, 2002: 11-12, énfasis en original).

El “método” empleado en este trabajo de tesis, es decir, la observación etnográfica y la interpretación de los datos, está alineado con el enfoque cualitativo de la metodología en tanto que no se cuantificaron los datos ni se hizo intervenir un algoritmo matemático durante la interpretación de la información producida. El resultado es que el lector encontrará aquí la “representación etnográfica” (mediante notas de campo, comentarios a pie de páginas, citas de la obra de otros autores, fotografías, etcétera) de cómo al interactuar con el entorno social y físico de algunos espacios públicos de juego de la Ciudad de México un grupo de niños practica y actualiza competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía. Esto es, al describirlo e interpretarlo etnográficamente un “mundo social” fue visibilizado mediante este trabajo de tesis.

...La investigación cualitativa se constituye por un conjunto de prácticas materiales e interpretativas por cuyo medio el mundo se visibiliza. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten el mundo en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, pláticas, fotografías, grabaciones y notas para uno mismo. En este nivel, la investigación cualitativa involucra un punto de vista naturalista e interpretativo del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian cosas en los escenarios naturales e intentan dotar de sentido o interpretar fenómenos en términos de los significados que la gente suministra a los investigadores (Denzin y Lincoln, 2011: 3).

3.2.1. Observación etnográfica

Si uno de los supuestos teóricos de este trabajo de tesis es que las competencias urbanas los niños las practican y actualizan cuando desarrollan actividades en ciertos espacios públicos de juego de la Ciudad de México, entonces en consecuencia se llevó a cabo un “trabajo naturalista” mediante la observación etnográfica *in situ*. Me

apersoné en los cuatro parques seleccionados como escenarios de trabajo de campo a efecto de registrar observaciones de carácter etnográfico.

Grosso modo, la etnografía consiste en el desarrollo de dos actividades en campo, a saber: la primera es la observación de los escenarios sociales, las conductas y eventos y la segunda consiste en realizar entrevistas a informantes (Kusenbach, 2003). La observación etnográfica fue la herramienta que utilicé en esta investigación. “La observación se caracteriza por ser tanto <<la base fundamental de todos los métodos>> en las ciencias de lo social y de la conducta... como el pilar del trabajo etnográfico” (Angrosino y Rosenberg, 2011: 467). Además, esa actividad se puede realizar desde fuera o dentro de un grupo. Se trata de la observación exógena o endógena (Sánchez, 2008) o, también, indirecta y directa. En el primer tipo de observación, el investigador hace un esfuerzo por ocupar una posición externa al grupo que representa el objeto de estudio mientras en la segunda el sujeto que intenta conocer se une y participa en el grupo. Tal como afirman Michael Angrosino y Judith Rosenberg, la observación no participante no responde al ideal de la objetividad (distanciamiento del investigador respecto del grupo) ni la participante es la deformación de ese ideal (la fusión del observador al grupo) sino que ambas son los “extremos” de un continuum de la práctica de la investigación etnográfica.

... El objetivo de la observación en la investigación contemporánea no es reemplazar el ideal clásico de la objetividad pura con uno de absoluta empatía orientada al grupo. Ambas perspectivas permanecen como elementos constitutivos en el proceso de la investigación anclada en la observación; ellas representan, sin embargo, los extremos de fines opuestos de un continuum de investigación. El problema con ambos extremos es que asumen que es factible y deseable describir e interpretar las culturas y sociedades como si estas descripciones pudieran existir sin que el observador forme parte de la acción. Actualmente, la investigación con base en la observación ciertamente debe considerar los atributos y actividades de los etnógrafos en sí mismos; por tanto, es considerablemente más subjetiva que aquellos de la tradición clásica [positivista] habrían considerado. Pero esta investigación no puede convertirse en puramente subjetiva al punto que pierda el rigor de la conducción, el claro registro y la inteligibilidad de las observaciones interpretadas; la etnografía es más que una opinión casualmente observada (Angrosino y Rosenberg, 2011: 468).

La observación etnográfica realizada para este trabajo de tesis fue una de carácter externo o no participante. Esto es, en mi calidad de investigador no forme parte ni me involucré en las actividades que los niños desarrollaban mientras hacían uso del

espacio público de juego. Y aunque en algún momento pensé en hacerme pasar como un adulto que acompañaba un niño con el propósito de “justificar” mi presencia en el área de juego renuncié a esa idea cuando reflexioné que sería muy difícil para mí registrar las notas etnográficas durante o después de jugar el papel de “adulto acompañante”. Así que mi papel consistió básicamente en buscar un lugar desde el cual mi presencia fuera lo menos “intrusiva” respecto a las actividades que las personas presentes en el área de juego del parque desarrollaban.

Sin embargo, estoy lejos de considerar que mis notas etnográficas son “objetivas” por el hecho de haber practicado la observación no participante. De hecho, mi presencia siempre se reflejó en el trabajo etnográfico, al menos de dos maneras, a saber: primero, en ciertas ocasiones los acompañantes adultos de los niños se percataron que yo tomaba notas en mi cuaderno de campo mientras mi atención estaba dirigida al área de juego. En tal situación, más de una vez, la banca que yo ocupaba la compartí con adultos que acompañaban a sus hijos. A veces esos adultos me dirigieron la palabra para saludarme e incluso en un par de ocasiones entre ellos y yo llegamos a entablar una plática “absorbente”. Segundo: mi presencia cobró forma mediante mi interés de orden académico. En efecto. Mi “observación etnográfica” no fue neutral ni ingenua sino más bien informada y orientada por los referentes conceptuales usados en este trabajo de tesis y, por tanto, y sin duda, parcial y nunca “objetiva”.

Como ya se mencionó, con el material compilado mediante el trabajo de campo construí una representación etnográfica de cómo los niños al interactuar entre sí, desplazarse en el área de juego, así como al utilizar los dispositivos lúdicos de los cuatro parques (elegidos como escenarios de observación indirecta) ejercitaban y actualizaban competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía. Y esta tesis no es un reporte puramente “subjetivo” de mi experiencia en los escenarios de observación etnográfica en la medida que apliqué un conjunto de instrumentos a efecto de sistematizar, analizar e interpretar la información recolectada en campo. Espero que el lector encuentre en esta tesis “...el rigor de la conducción, el claro registro y la inteligibilidad de las observaciones interpretadas; ...” (Angrosino y Rosenberg, 2011: 468).

3.2.2. Escenarios de trabajo de campo y análisis de la información recopilada

En el contexto de mi investigación, la práctica etnográfica dio comienzo al elegir un escenario donde se recopilaría la información sobre el objeto de estudio (en el caso que nos ocupa, las competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía de los niños). La observación y registro de datos se hace de manera sistemática, así como el procesamiento de información y la interpretación de ésta (Sánchez, 2008). De modo tal que procedí, en primer lugar, a definir los criterios y enseguida a seleccionar los espacios públicos de juego de la Ciudad de México donde se realizaría el trabajo de campo. Y, en segundo, a sistematizar, analizar e interpretar las notas de campo recolectadas mediante la observación etnográfica.

3.2.3. Escenarios de observación etnográfica

En el *Programa de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018*, en las Líneas de acción de la Meta 1 de la sección Área de oportunidad-Espacio Público, se propone como objetivo “Desarrollar el Sistema de Parques Públicos de la Ciudad de México, conformado por los siguientes tipos: parque metropolitano, parque local, parque barrial y parque de bolsillo” (Gobierno del Distrito Federal, 2013: 101).

Por otra parte, en los *Lineamientos para el diseño e implementación de parques públicos de bolsillo*, se proporciona información sobre las dimensiones físicas que se toman como parámetro para clasificar los parques de la Ciudad de México. Así, se establece que un parque con una extensión de 10,000 m² en adelante se cataloga como metropolitano. El de 3,000 a 10,000 m², como parque local; el de 400 a 3,000 m², parque barrial; el de 100 a 400 m², parque de bolsillo y, finalmente, el parque lineal de dimensiones variables construido en vías de ferrocarril en desuso, río, arroyos, canales y vacíos urbanos (Autoridad del Espacio Público, s/f).

En ninguno de esos dos documentos, sin embargo, se alude a los espacios públicos urbanos de juego no obstante que en la Meta 1 del objetivo 1 sobre el espacio público del *Programa de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018* se mencionan los niños como población beneficiaría de los proyectos de recuperación del espacio público. En ese Programa se describe la propuesta de “...Promover

proyectos integrales, sustentables, con perspectiva de género y con espacios para el desarrollo de niñas y niños, que integren y fomenten actividades deportivas y culturales, que incluyan bebederos de agua potable, generen tejido social y provean beneficios económicos, sociales y ambientales” (Gobierno del Distrito Federal, 2013: 100). Asimismo, en la sección Implementación de los *Lineamientos para el diseño e implementación de parques públicos de bolsillo* (Autoridad del Espacio Público, s/f) ; y en el documento *Procesos para el uso del espacio público y la publicidad* (Autoridad del Espacio Público, 2017) se promueven la construcción de “áreas de juego para niños” o el “área de juego infantil” en los parques, pero no presentan una definición, clasificación ni mucho menos los patrones de distribución de esos espacios públicos en la Ciudad de México.

De hecho, tal como demuestra Tuline Gülgönen (2016), la vaguedad que permea en los programas y los estatutos normativos de los espacios públicos urbanos es una de las causas de que ninguna institución de la Ciudad de México actualmente tengan de manera oficial a su cargo los espacios públicos de juego. Para ilustrar el punto, el de la ambigüedad presente en los programas urbanos sobre el espacio público, en general, y el espacio público de juego, en particular, la autora presenta un listado -no exhaustivo- de las instituciones que, en mayor o menor medida, les compete y tienen facultades sobre el tema del espacio público urbano de la Ciudad de México.

Autoridad del Espacio Público (órgano desconcentrado de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda), con los parques de bolsillo, bajopuentes, Ecoparc y proyectos específicos; Secretaría de Obras y Servicios (intervenciones en vialidades primarias); Secretaría de Desarrollo Social (Programa de Mejoramiento Barrial); Instituto Electoral de la Ciudad de México (presupuesto participativo); Procuraduría Social (Programa de Unidades Habitacionales); Instituto del Deporte de la Ciudad de México (paquetes de ejercitadores); Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México (recuperación de espacios públicos como zonas libres de violencia contra las mujeres); Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda (medidas de integración); Secretaría de Medio Ambiente del Gobierno del Distrito Federal (Gülgönen, 2016: 46).

Este listado -al que hay que agregar todavía a las antiguas Delegaciones ahora Alcaldías las cuales también intervienen “en la producción” de espacios público en la Ciudad de México- da pistas para entender cómo sin un eje rector el cual

establezca líneas claras de organización, definición y clasificación de los espacios públicos urbanos esa red de entidades del gobierno central de la Ciudad de México no se traduce ni en coordinación institucional, ni en la elaboración de programas y, de ninguna manera, en el concomitante marco normativo y los lineamientos de operación (diseño y mantenimiento) de tales espacios. El resultado es que, aunque existen los espacios públicos urbanos de juego, no están registrados ni en los programas, ni en la normatividad de desarrollo urbano de la Ciudad de México.

Así, la falta de registro puede ser a la vez causa y consecuencia de que no se pongan en marcha políticas públicas integrales en relación con los espacios públicos urbanos de juego en la Ciudad de México. En efecto, fuera de algunas excepciones, la normatividad y los programas existentes no reconocen como tales estos espacios. Existe sin embargo un reconocimiento incipiente de la importancia de los espacios públicos urbanos de juego en la ciudad que se refleja en los distintos documentos que orientan el desarrollo urbano de la ciudad..." (Gülgönen, 2016: 37).

Ante este panorama, y como resultado de su trabajo, Tuline Gülgönen (2016: pp. 85 y ss.) ofrece -en calidad de recomendación en el diseño de políticas públicas- cuatro ejes temáticos para clasificar espacios públicos urbanos de juego en la Ciudad de México, a saber: 1) Tipología de espacios públicos urbanos de juego. 2) Los elementos a considerar en los proyectos de creación de esos espacios. 3) Recomendaciones a nivel normativo e institucional. 4) Herramientas con las cuales los usuarios puedan evaluar esos espacios. Y, precisamente, a partir de su investigación, y en el marco de estos ejes temáticos, la autora propone la siguiente tipología de espacios públicos urbanos de juego, tipología que incluye los que "existen" actualmente y los que no existen, pero se podrían promover en la Ciudad de México.

Áreas verdes y espacios recreativos para todos. Estos son espacios públicos abiertos que sirven a la población en general como lugar de esparcimiento e interacción. Tuline Gülgönen afirma que estos espacios no cuentan con equipamiento de juego, pero por su disposición y calidad espacial permiten y fomentan el juego libre y flexible de los niños, quienes se benefician al desarrollar nuevos imaginarios y escenarios de juego. Entre estos espacios se encuentran: a) bosques urbanos; b) parques y jardines sin equipamiento de juego; c) espacios

públicos sin equipamiento de juego (zócalos, alamedas, plazas, plazas con fuentes lúdicas).

Parques con equipamiento de juego. Estos espacios los constituyen áreas verdes que prestan servicio a zonas específicas de la ciudad y cuyo objetivo es funcionar como una plataforma para el disfrute y desarrollo de actividades culturales, deportivas y sociales. A decir de la autora, estos parques albergan un área delimitada de juegos “para los niños” donde la atención y actividad del usuario gira en torno al mobiliario existente.

Remanentes urbanos y viales con equipamiento de juego. Esto son pequeños espacios públicos que surgen a partir de diversos programas en la ciudad como una respuesta a la carencia de espacios públicos. Entre estos espacios se encuentran los parques de bolsillo, los bajopuentes, los camellones y otros remanentes.

Terrenos de juego. Tuline Gülgönen afirma que, aunque no existen en la ciudad de México, estos espacios, debido a su configuración espacial, son propicios para fomentar el juego libre, la imaginación, la exploración, la activación física, la exploración de la naturaleza, etcétera. La autora propone una clasificación no exhaustiva de estos espacios, a saber: lúdicos, de juego y aventura.

Dado que en la Ciudad de México existen los **parques con equipamiento de juego** éstos fueron los escenarios donde se hizo el trabajo etnográfico a efecto de recopilar información sobre el ejercicio y actualización de las competencias de sociabilidad, socialización y autonomía de los niños. Los parques con equipamientos seleccionados en esta investigación fueron los siguientes.

- Juana de Asbaje. Calle Moneda sin número, colonia Centro de Tlalpan, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14000.
- Toriello. Calle Ajusco, Colonia Toriello Guerra, Tlalpan, C.P. 14050.
- María Enriqueta Camarillo. Avenida Coyoacán, esquina eje 4 sur Xola, Colonia del Valle Norte, Alcaldía Benito Juárez, C. P. 03103.
- Luis Gonzaga Urbina, Hundido. A. Insurgentes Sur, Colonia Extremadura Insurgentes, Alcaldía Benito Juárez, CP. 03740

Área de
juego de
parque
Juana de
Asbaje



Área de
juego
del
parque
Toriello



Área de
Juego
parque
Luis
Gonzaga
Urbina
Hundido



Área de juego del parque Enriqueta Camarillo



Conviene mencionar que hacer el trabajo etnográfico en varios parques con equipamiento de juego de la Ciudad de México me facilitó -entre otras cosas- triangular la información compilada. Es decir, los datos reunidos etnográficamente incorporaron las acciones de diferentes usuarios (niños) que se llevaron a cabo en diferentes momentos (Pedersen y Moe, 2020). Además, en esa información encontré “patrones de conducta” comunes a todas las áreas de juego donde hice observación etnográfica (por ejemplo, el juego de la persecución).

3.2.4. Participantes

Con los pocos datos disponibles (proporcionados, entre otras fuentes, por el Instituto Nacional Electoral), Tuline Gülgönen destaca el hecho de que al menos formalmente la mayoría de los niños en la Ciudad de México tienen acceso a los espacios públicos para jugar. “Los pocos datos producidos por el gobierno indican que la mayoría de los niños tiene un acceso al menos formal a espacios públicos donde pueden jugar...” (Gülgönen, 2016: 13). Particularmente, Tuline Gülgönen y Yolanda Corona ponen en perspectiva el hecho de que el juego para los niños que se ubican en la primera infancia es una actividad preponderante (Gülgönen y Corona, 2015b). Y las autoras sugieren que los espacios públicos de juego de la Ciudad de México atienden no sólo pero principalmente a niños ubicados en el período de la primera infancia. Conviene, por tanto, traer a la mesa una definición, así sea provisional, de primera infancia.

Si bien la Convención sobre los Derechos de los Niños del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006) define que todo ser humano menor de dieciocho años es un niño o vive en el período de la infancia, debe considerarse sin duda que los intereses y la forma de vivir y relacionarse con la ciudad de un niño de ocho años no son las mismas que las de un niño de 15 que se encuentra en la fase de la adolescencia. En efecto. Aunque reconoce que no existe una sola definición de primera infancia, el Comité de los Derechos de los Niños (CDN) propone que este período de la vida de los niños incorpora desde los cero hasta los ocho años.

En su examen de los derechos en la primera infancia, el Comité desea incluir a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar. En consecuencia, el Comité propone, como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad; los Estados Parte deberán reconsiderar sus obligaciones hacia los niños pequeños a la luz de esta definición (CDN, 2005: 2)

Tuline Gülgönen y Yolanda Corona (2015b) interpretan que el mismo CDN abiertamente pone de manifiesto la relación entre los niños que se ubican en la primera infancia, el juego como un derecho y el espacio urbano. En efecto. Como se leerá a continuación, el Comité de los Derechos del Niño entrelaza esos tres componentes sin dejar de advertir cómo en las ciudades contemporáneas el entorno del espacio público es uno peligroso para los niños.

El juego es una de las características más distintivas de la primera infancia. Mediante el juego, los niños pueden tanto disfrutar de la capacidad que tienen como ponerla a prueba, tanto si juegan solos como en compañía de otros. El valor del juego creativo y del aprendizaje exploratorio está ampliamente aceptado en la educación en la primera infancia. Sin embargo, realizar el derecho al descanso, al esparcimiento y al juego a menudo resulta difícil por la falta de oportunidades para que los niños se encuentren, jueguen e interactúen en entornos dedicados al niño, seguros, propicios, estimulantes y carentes de tensiones. En muchos entornos urbanos, el espacio en el que los niños pueden ejercer su derecho al juego se encuentra especialmente en peligro, ya que el diseño de la vivienda y la densidad de edificación, los centros comerciales y los sistemas de transportes se alían con el ruido, la contaminación y todo tipo de peligros para crear un entorno peligroso para los niños pequeños (CDN, 2006, párrafo 34).

En la Ciudad de México la tasa de población infantil es muy alta como lo muestra la distribución por edades. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), en 2020 la población total de la Ciudad de México era de 9,209,944. De ese total, 2.6% eran hombres de 0 a 4 años (239, 458); 3.1% de 5 a 9 (285, 508); 3.4% de 10 a 14 (313, 138) y 3.6% de 15 a 19 (332, 576). La suma total de esta población era entonces de 1, 170, 680. Por otra parte, de los 9,209,944 habitantes, 6% eran mujeres de 0 a 4 años (239, 458); 3.0% de 5 a 9 (276, 298); 3.3% de 10 a 14 (303, 928) y 3.5% de 15 a 19 (322, 348). El total del grupo de niñas era de 1, 142, 032. La suma de los integrantes de ambos grupos etarios, el de niñas y el de niños, era en 2020 de 2, 312, 712, cantidad que representaba el 25. 11%, es decir, la cuarta parte de la población total de la Ciudad de México de aquel

entonces²³. De acuerdo con los datos disponibles, el total de niños, así como de niñas, que se ubicaban en el período de la primera infancia en la Ciudad de México en el año 2020 fue de 11.29% (1, 040, 722). Por ello, sin duda, para este grupo de menores de edad los espacios públicos de juego en la Ciudad de México representan una oportunidad de tener una experiencia urbana, así como de ejercitar y actualizar competencias de sociabilidad, socialización y autonomía.

Como sea, las áreas de juego de los parques urbanos parecen ser una opción para que los niños se hagan presente en el espacio público de la ciudad. De acuerdo con la observación etnográfica realizada para este trabajo de tesis, las áreas de juego de la Ciudad de México que visité, las cuales, por supuesto, incluyen el mobiliario allí instalado, a saber, resbaladillas, pasamanos, columpios, trepadores y sube y bajas, volantines, etcétera, esas áreas convocaban definitivamente la presencia de niños “pequeños” o que se encuentran precisamente en el período de la primera infancia. Como ya se mencionó, aunque han sido objeto de severas críticas esos “lugares para los niños” de la Ciudad de México son escenarios donde los niños juegan y se relacionan con el “otro desconocido”.

3.2.5. Instrumentos de recopilación de información

Cuaderno y protocolo de notas de campo

El registro de la observación etnográfica se hizo de manera inmediata en un cuaderno de notas. Cada inmersión de campo (visita al área de juego del parque correspondiente) quedó registrada con fecha y las horas de inicio y de terminación.

Otro instrumento de apoyo a la observación etnográfica fue un sencillo protocolo de notas de campo (ver Anexo A). Esta versión del protocolo la elaboré con base en el documento *Playground Observation Field Notes Protocol* usado por Lisa P. Kuh y sus colegas (2013) durante su investigación de campo. El propósito de usar -concluida la observación- un protocolo como este fue “...registrar el contenido cualitativo de la experiencia del juego, los temas y descripciones del juego y diálogo

²³ Las cantidades de población por grupo etario y sexo, así como la suma total de la población de niños, así como de niñas en la Ciudad de México, es una estimación propia elaborada a partir de la información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

relevantes (Khu *et al.*, 2013: 60). Aunque no siempre fue posible atender todos los ítems de este protocolo durante el trabajo de campo (y una vez concluida la observación etnográfica), tal instrumento en ocasiones fue de ayuda para dar contexto a las notas etnográficas registradas en mi bitácora. Así que la información obtenida mediante este protocolo contribuyó a que mi interpretación de los datos compilados fuera más consistente.

3.2.6. Compilación de información

En el año 2020 la pandemia de la Covid19 causó, entre otros efectos, que el ingreso a los parques y las áreas de juego de la Ciudad de México fuera, en el mejor de los casos, restringido, en el peor, prohibido. Como expresa José Parra Martínez *et al.* (2021), en España durante la pandemia bastó colocar cintas amarillas, encintar alrededor de las áreas equipadas con dispositivos de juego (playgrounds) para clausurar un espacio público de la ciudad utilizado por los niños²⁴. En lo que hace a la Ciudad de México, los parques y las áreas de juego fueron cerradas a partir del año 2020 y no fue sino hasta el segundo semestre del 2021, cuando la velocidad y la frecuencia de contagios por coronavirus disminuyeron, que paulatinamente fueron reabiertos los parques y las áreas equipadas con mobiliario.

Consecuentemente, comencé mis visitas a los escenarios de observación etnográfica a partir del segundo semestre del año 2021, los fines de semana, sábado y domingo, además de días festivos, en un horario aproximado de 10:00 a 16:00 horas. Debo decir que la asistencia de gente a los parques y las áreas de juego los fines de semana y los días feriados fue notoria. Y por supuesto, siempre hubo niños, quienes, acompañados de adultos, utilizaban el espacio público y el mobiliario de juego.

Previo a la toma de los apuntes etnográficos, en mi calidad de “observador no participante”, busqué un lugar desde el cual yo pudiese observar aquello que me interesaba sin que mi presencia fuese intrusiva y llamará la atención tanto de los

²⁴ Los autores añaden una crítica más a la función programada del espacio público de juego en las ciudades, a saber: que la acción de la autoridad correspondiente de encintar el lugar para prohibir el uso de los *playgrounds* en España es una evidencia incontestable del control sobre los niños que ejercen los adultos sobre el uso del espacio público urbano.

adultos como de los niños (ya mencioné que mi presencia a menudo fue advertida, aunque en ninguna ocasión resultó ser “intrusiva” al punto que se me pidiera justificar o explicar qué hacía yo ahí, sentado mientras tomaba notas) que utilizaban el área de juego del parque. Ya ubicado en un “sitio estratégico”, y antes de comenzar el registro de la información, por unos minutos miraba el escenario en un intento de familiarizarme con las actividades que desarrollaban los usuarios del área de juego (por ejemplo, me detenía a observar si los adultos acompañantes ocupaban la periferia o si acompañaban a los niños hasta el “centro” de dicha área. O, también, si los niños que jugaban juntos -en “equipo”- llegaban en grupo o si formaban el “equipo” con niños que conocieron en el espacio público de juego).

En el marco definido por los ejes temáticos asociados con los conceptos de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía, entonces mi atención se centraba principal pero no exclusivamente en los siguientes tipos de actividades.

- Si jugaban solos o en grupo
- Si establecían una “narrativa de juego” (si jugaban a “algo”, si desarrollaban un juego imaginativo).
- Cómo se organizaban y desarrollaban las actividades de juego.
- Cómo utilizaban el área de juego, así como el mobiliario allí instalado.
- Cómo se relacionaban con sus acompañantes adultos.
- Cómo se relacionaban con los adultos “desconocidos”.

Identificado cada uno de estos temas me dediqué a observar y hacer una descripción²⁵ en mi cuaderno de notas de aquello que observaba. Construí un breve relato de lo que consideré una “secuencia completa” de las actividades desarrolladas

²⁵ Por medio del lenguaje descriptivo, como sustentan Anselm Strauss y Juliet Corbin, se expresa cómo se ve un panorama, lo que sucede y hace la gente en una situación, etcétera. Pero las descripciones nunca son objetivas en la medida que “...la descripción más básica incluye un propósito (¿para qué escribir si no fuera así?), un público (¿quién va a ver o escuchar la descripción?) y el ojo selectivo del que ve...” (Strauss y Corbin, 2002, 19-20). De manera tal que una descripción incluye ya una interpretación de parte del observador que integra en mayor o menor medida juicios morales e incluso estéticos. En todo caso, como afirman Anselm Strauss y Juliet Corbin, una descripción implica interpretación, pero una cuya naturaleza es distinta respecto de aquella durante la cual se analiza, clasifican e interpretan esas descripciones.

por los usuarios (niños y adultos) en el espacio público de juego. Así, por ejemplo, cuando reconocí que los niños, en equipo, lograban establecer la narrativa de un juego (por ejemplo, la de persecución) me afané en describir la organización del grupo y las actividades que desarrollaban los niños hasta que éstos hacían una pausa o de plano cuando juzgué²⁶ que los niños habían concluido su actividad de juego. Registrada en mi cuaderno esa descripción cambiaba entonces mi atención hacia otros niños y, por supuesto, a otras actividades. Y cuando creí haber identificado un nuevo eje temático de los arriba propuestos me concentraba en lo que hacían los niños e intentaba elaborar una nueva descripción²⁷.

De esta manera terminé por acumular cientos de notas, de descripciones etnográficas que se convirtieron en los “datos”, en la información que interpreté (sistematicé, analicé y categoricé) con el procedimiento que se describe a continuación.

3.2.7. Análisis e interpretación de los datos etnográficos

El criterio con el cual elegí la técnica y el procedimiento de análisis de los datos recogidos mediante observación etnográfica fue que esa técnica estuviese “alineada” con el diseño cualitativo que estructura este trabajo de tesis. Es decir, que la interpretación excluyese como eje central del tratamiento e interpretación de la información compilada cualquier modelo o algoritmo matemático. De las variadas técnicas de interpretación de carácter cualitativo me incliné por el Análisis Temático Reflexivo. Este es un procedimiento que no engloba únicamente herramientas y técnicas, sino que establece, delinea como marco general interpretativo que la experiencia del propio investigador es un recurso disponible durante el desarrollo del

²⁶ En realidad, caí en la cuenta de que era completamente arbitrario ponerle punto final a una descripción, a una secuencia de actividades. Así, por ejemplo, en ocasiones, los niños detenían el juego y acto seguido abandonaban el área de juego para dirigirse a la periferia donde se ubicaban sus padres. En ese momento para mí el juego entre los niños había finalizado. Pero unos minutos más tarde, esos mismos niños regresaban al área de juego y reanudaba sus actividades. Lo que para mí fue un final para los niños quizá fue una “pausa” del juego.

²⁷ Las acciones de los niños se sucedían unas otras con una velocidad mayor a la que yo podía imprimir a la escritura de la descripción. Sin duda, mis descripciones etnográficas están desprovistas de la riqueza de las acciones que los niños desplegaban en el área de juego. Otros estudios subsanan este problema al usar dispositivos electrónicos de videograbación o de audio grabación.

trabajo de investigación y que el significado y el conocimiento poseen definitivamente un carácter parcial, situado y contextual.

...Por el contrario, el Análisis Temático Reflexivo ilustra el análisis cualitativo <<Gran C>> ...en el que la investigación cualitativa no se conceptualiza simplemente como un conjunto de herramientas y técnicas, sino que implica también el uso de éstas en el marco de los valores cualitativos. Por esta razón, en algunas ocasiones, el análisis cualitativo <<Gran C>> se conoce como <<investigación completamente cualitativa>> - (por ejemplo, una investigación que es cualitativa tanto en técnicas como en valores). Aunque es difícil de definir los valores cualitativos, éstos comúnmente incluyen una conceptualización de la subjetividad del investigador como un recurso de investigación y del significado y conocimiento como parcial, situado y contextual... (Braun y Clarke, 2021: 39, énfasis en original).

Virginia Braun y Victoria Clarke, académicas uno de cuyos intereses es reflexionar sobre metodología e investigación cualitativa, definen el Análisis Temático Reflexivo como un procedimiento que consiste en seis fases recursivas: 1) familiarización; 2) codificación; 3) propuesta de temas; 4) revisión y desarrollo de temas; 5) aclaración, definición y nombramiento de temas y 6) escritura.

Así, pues, la fase 1 consistió en la lectura de las notas registradas justo el día en que se llevó a cabo la observación etnográfica. Como afirman Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe (2020), con esta actividad el investigador se familiariza con las situaciones que fueron asentadas en el cuaderno de campo. En la fase 2, ya identificado un “patrón” de conducta o acción en las áreas de juego, escenarios de observación etnográfica, utilicé un concepto para capturar o codificar ese patrón. Y en consonancia con esta fase 2, por ejemplo, tal patrón de conductas se capturó o codificó como “subvertir la función planeada del espacio de juego” (esto es, los niños, de acuerdo con sus propios intereses pasaron por alto las fronteras o bordes que marcan los límites del área de juego y ocupaban entonces otros sitios de los parques en los cuales –de acuerdo con el uso normativo del espacio- los niños no deberían jugar). Como parte de la fase 3, reuní un conjunto de “patrones” de conducta el cual atravesaba todos los escenarios de observación etnográfica. Por ejemplo, además de abandonar el área de juego los niños utilizaban el mobiliario de un modo distinto a la “norma de uso”. Escalaban los toboganes para subir o usaban las escaleras para bajar de la resbaladilla. Estos patrones de conducta “subversiva” sustentaron el tema “transformación del “lugar para los niños” en un “lugar de los niños”. En la fase 4 este

tema de la transformación del espacio público de juego se robusteció con otros patrones de conducta, por ejemplo, el de narrativa de juego. Cuando los niños organizaban un juego (el de los zombis), de manera automática el espacio de juego se “transformaba” en concordancia con ese “juego imaginativo”. Como parte de la fase 5 se vinculó esas acciones de los niños, su codificación y el tema con el marco conceptual. De manera natural tales acciones se ligaron a la distinción conceptual planteada por Kim Rasmussen (2004), a saber: “lugar para los niños” y “lugar de los niños”. Finalmente, la fase 6 se refleja en la escritura (más o menos legible) de “los hallazgos” de esta investigación en los capítulos 4 y 5, así como en el de las conclusiones.

El análisis de los datos etnográficos de este trabajo de tesis se inspiró precisamente en esta propuesta de seis fases, aunque, por supuesto, no omito mencionar que aquí, en este trabajo de tesis, con frecuencia no seguí a pie juntillas la secuencia de las seis etapas pues, por ejemplo, si bien tomé como punto de partida del análisis e interpretación de los datos la primera etapa, es decir, familiarización (se trataba de hacer una lectura exhaustiva –leer una y otra vez- de mis notas registradas en el cuaderno de campo), podría ocurrir entonces que súbitamente “identificara” un tema (fase 3) antes de iniciar el proceso de codificación. Aunque, claro está, ya con ese tema identificado, probaba si éste reunía varias categorías las cuales a su vez fundamentaban tal tema. En todo caso, como afirman las autoras, lo que es importante es que el método y las técnicas de interpretación de datos “se ajusten” a los objetivos y bases teóricas del proyecto.

Debo insistir en el hecho de que, según Virginia Braun y Victoria Clarke (2013), este procedimiento es de carácter recursivo lo cual quiere decir que, en este caso, que los temas “construidos” no se derivaron de una lectura e interpretación exhaustiva de los datos sino, en ocasiones, de la aplicación de uno de los temas o códigos ya construidos a esos mismos datos. E incluso, al aplicar ese código no implicó eliminar la posibilidad de que emergiera más o menos claramente otro tema, el cual, a su vez, al vincularse con el aparato conceptual, quedaba finalmente establecido como otro tema más.

A efecto de sustentar la codificación e interpretación de los datos, en el cuerpo de la tesis se citan algunos extractos de las anotaciones etnográficas. Esos fragmentos de las notas etnográficas no deben tomarse como la “evidencia objetiva” de lo que “realmente” hicieron los niños en las áreas de juego (después de todo, la observación etnográfica está guiada por intereses teóricos, amén de la imposibilidad de capturar con lápiz y papel todos aquellos detalles de lo que sucedía en el espacio de juego) sino más bien como “un dato” en el que se ancla la interpretación y que, a su vez, en el marco de esta interpretación informado teóricamente, ese dato o extracto de información adquiere su pleno significado. Aún más: ese extracto de información servirá también (eso espero) para que el lector tenga un referente con el cual podrá evaluar la coherencia del análisis e interpretación de ese material compilado con el trabajo de campo.

Por último, es importante mencionar que los extractos de las notas etnográficas presentadas en este trabajo de tesis los acompaña un código de identificación. Cada “pieza informativa” se identifica con la frase Nota etnográfica numerada (la numeración ubica a cada extracto de la nota etnográfica en la posición que ocupa en una serie de piezas informativas que aparecen en los capítulos 4 y 5, en los cuales se describen los hallazgos o resultados de la investigación), seguida del nombre del parque y, finalmente, de la fecha en la que se realizó o se escribió la nota etnográfica. Este es un ejemplo de un código de identificación: Nota etnográfica 1, parque Juana de Asbaje, sábado 21/03/2022.

4. Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México

4.1. Los espacios públicos de juego como lugares para los niños

Para una mejor comprensión de cómo los niños ejercen y actualizan competencias urbanas *in situ*²⁸ recuperaré la noción de “función planeada (o programada) del espacio público de juego”. Éste, que para el estudio que se presenta en este trabajo de tesis, adquiere su forma concreta de “área equipada con mobiliario de juego” en algunos parques de la Ciudad de México, se concibe -por parte de los diseñadores urbanos- como un espacio que lleva inscrita una función planeada por cuyo medio, esos mismos diseñadores urbanos, pretenden “conducir”, orientar, pautar o canalizar el comportamiento de los usuarios (en este caso los niños, aunque como se verá más adelante, en ciertas situaciones los adultos también estaban en el área de juego en calidad de usuarios).

Como se demostrará en el primer apartado de este capítulo, cuando utilizan el área de juego de algunos parques de la Ciudad de México, los niños ceñían sus actividades de acuerdo con la función planeada inscrita en el espacio público de juego. Eso significa, como se describirá a continuación, que los niños seguían el uso normativo del mobiliario, por ejemplo, solían subir las escaleras, desplazarse por el rellano, alcanzar y deslizarse por el tobogán del módulo de la resbaladilla. Y entonces era común ver que este patrón de conducta se repitiera. Tal uso normativo se reflejó también durante el uso de otros “dispositivos” lúdicos. Vi cómo los niños ocupaban, se sentaban en un columpio y entonces, por impulso propio o con la ayuda de alguien más, se desplazaban en un vaivén hacia adelante y luego hacia atrás y otra vez hacia adelante etcétera por varios minutos para después simplemente abandonar ese módulo de juego. O también los vi escalar, balancearse y dejarse caer del pasamanos sólo para segundos después levantarse del piso y volver a escalar,

²⁸ Resulta indispensable, sin duda, ofrecer una descripción tanto de las actividades realizadas como de la interacción social pautada por los niños con sus pares y con adultos en algunos espacios públicos de juego de la Ciudad de México a efecto de alcanzar esa “mejor comprensión” de la práctica y actualización de competencias urbanas. Elaborar esa descripción fue posible en la medida que el trabajo de campo que realicé es la fuente de información que suministró el material sobre lo que acontecía en las varias áreas de juego tomadas como escenarios de observación etnográfica, a saber: la relación que los niños establecieron con el entorno físico y con el entorno social.

balancearse, dejarse caer al suelo y repetir entonces ese patrón de conducta por varios minutos.

Y, por supuesto, también fui testigo de cómo las áreas de juego (en tanto “lugares para los niños”) facilitaban -qué duda cabe- que los adultos encontraran un espacio cuyo diseño era propicio para vigilar, e incluso, controlar el comportamiento de sus hijos.

En todo caso lo que quiero subrayar con estos ejemplos es que, en efecto, la lógica de la función planeada del espacio público de juego se hizo sentir sobre los usuarios al canalizar conductas (evitar el impulso “desbocado” de los niños) y vaciar al juego de cualquier atisbo de inventiva e imaginación. Y lo que sigue a continuación es un recuento (más o menos) pormenorizado de cómo el guion inscrito en la función planeada del espacio público de juego impuso su lógica durante las actividades que desarrollaban los niños.

4.1.1. Los espacios públicos urbanos de juego incluyen y excluyen

Que los espacios públicos urbanos de juego donde se efectuó el trabajo de campo están organizados como “lugares para niños” lo revela con meridiana claridad el diseño mismo de esas áreas y el tipo de mobiliario de juego allí colocado. Estos “lugares para niños”, por sí mismos, convocan a cierto grupo etario y excluyen a otros. En el parque Juana de Asbaje, por decir algo, el área de juego es básicamente un “complejo” de resbaladillas, uno de cuyos módulos tiene varios toboganes, recti o curvilíneos, que inician en una “torre” (estructura) de dos niveles (o pisos)²⁹ y se conectan entre sí mediante una plataforma en el primer nivel y llegan, claro está, hasta el suelo. El otro módulo, de una dimensión menor, es de un solo nivel y tiene apenas dos toboganes.

Así que ese mobiliario emplazado en un espacio circular cuyo diámetro es de aproximadamente ocho o 10 metros define de entrada ya “el tipo de usuarios” del

²⁹ La resbaladilla de dos niveles está flanqueada por tres postes metálicos en los que se hallan insertadas piezas de caucho que sirven de apoyo para escalar cada uno de esos postes. Además, en los tres lados o flancos de los descansos (la plataforma de metal que le sigue al peldaño más alto de la escalera) del módulo de resbaladilla de menor tamaño se encuentran unas estructuras metálicas en las que se hallan adosadas paredes de plástico y en éstas hay piezas (pequeños cilindros insertados en un eje metálico) que los niños pueden manipular.

lugar: niños que se encuentran en el período de la primera infancia. Este “lugar para niños” –por supuesto- excluye inmediatamente a integrantes de otros grupos etarios, por ejemplo, a otros niños que ya se encuentran en el período de la adolescencia. Como se leerá líneas abajo, las barreras o las vallas con las que se delimitan las áreas de juego de los parques, así como el mobiliario ahí instalado, sirven al propósito de “canalizar” y “moldear” las conductas de quienes utilizan esos espacios de juego. Así, por ejemplo, en el parque María Enriqueta Camarillo, además de los módulos “clásicos” de juego (resbaladillas, subibajas, pasamanos, estructuras para escalar, etcétera) diseñados para niños de “cierta edad”, destaca inmediatamente el enrejado, una valla que abruptamente delimita, separa el área de juego del resto del parque³⁰. Con la siguiente nota etnográfica intento ilustrar cómo mediante barreras físicas o materiales se señala que el área así delimitada es una para niños.

Lo primero que me llamó la atención es el enrejado que delimita el área de juego respecto al conjunto del parque. Una pequeña puerta, que es el acceso a esa área, se abre y se cierra cada vez que entran o salen los niños y sus acompañantes adultos. Una sección de una valla metálica, de hecho, postes de metal uno al lado de otro, que circunda una cancha de basquetbol, marca la frontera entre ésta y el área de juego para los niños. Es de notarse, además, que, entre el área con dispositivos de juego y un gimnasio al aire libre hay paso franco, no hay una barrera que separe ambos espacios. (Nota etnográfica 1, parque María Enriqueta Camarillo, martes/2/noviembre/2021).

La valla física del parque María Enriqueta Camarillo traza un límite o frontera, establece, por tanto, un adentro/afuera, división que se acompaña ineludiblemente por un proceso de inclusión/exclusión. Adentro queda, obviamente, el mobiliario y, por ende, los usuarios de esos módulos de juego, a saber: niños de una edad que van de dos a los ocho años (y sus acompañantes adultos). Al franquear la pequeña puerta adosada al enrejado, los niños y sus acompañantes quedaban del lado del área de juego simultáneamente separados del resto de las personas que usaban y se ubicaban en otros sitios del parque (como la cancha de basquetbol, la pista para

³⁰ Terry Paquot a estos jardines cercados en París los califica abiertamente de prisiones doradas, lugares de reclusión de niños. “Es por esto por lo que los adultos inventaron una prisión dorada que ellos llaman <<jardín de niños>> o parque de juegos. En la plaza del barrio, un lugar se delimita precisamente por una cerca y se reserva para los niños de menos de 12 años. Ahí, muy cerca de un contenedor de arena, se colocan en el piso aparatos y otros artefactos, balancines, resbaladillas y subibajas, generalmente de madera y en colores muy llamativos” (Paquot, 2005: 1, énfasis en original).

trotar o las bancas distribuidas, por aquí y por allá). Esta separación espacial entre usuarios del parque se lleva a cabo no por una acción directa (por ejemplo, un guardia u oficial de policía quien pudiese determinar que al área equipado con módulos de juego sólo ingresan niño o adultos acompañados de niños) sino por la intervención, el diseño del mismo espacio, en el caso de este parque, por la colocación del enrejado y el tipo de mobiliario de juego.

Por supuesto que, al confinar a los niños, de separarlos del resto del parque, el enrejado se supone que también delimita una “zona de seguridad” para los usuarios de ese espacio público de juego. De hecho, si bien los adultos llevan y están a cargo de los niños, en realidad éstos son los que “legitiman” la estancia de los primeros en el área de juego a medida que la presencia de los adultos en esa área únicamente es permitida si éstos acompañan a los niños³¹. Lo que me impresionó es que, “casi siempre” que hice observación de campo en ese parque, en el María Enriqueta Camarillo, constaté que los adultos ubicados en el área de juego estaban ahí porque acompañaban a los niños.

Y digo casi siempre porque como describí en la nota etnográfica 1, en ese parque existe continuidad espacial entre el área de juego y el gimnasio al aire libre. Y en una sola ocasión presencié que un adulto que hacía ejercicio en el gimnasio al aire libre iba de este lugar al área de juego y de este sitio al gimnasio. Esta situación la registré en la nota etnográfica 2.

Veo que un adulto –con el dorso desnudo- que usaba los aparatos del gimnasio al aire libre pasa de este lugar hacia el área de juego infantil. Usa durante un par de minutos un pasamanos (que nadie más usaba) para hacer ejercicio (se cuelga de los travesaños de metal casi de las axilas y entonces sube y baja el cuerpo) mientras un adulto quien acompaña a un niño en el subibaja miraba las acrobacias del adulto en el pasamanos. Ahora el del “pecho desnudo” baja de la estructura de metal (el pasamanos). Y

³¹ En el parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, a pesar de la existencia del enrejado, fue muy común ver adultos sin niños en el área de juego. Así, para empezar, la presencia de “vendedores” es un hecho evidente. Hombres y mujeres adultos se dedican a ofrecer a “su público infantil” dispositivos para fabricar bombas de jabón, dispensadores de (frascos de metal con mecanismo para lanzar) espuma, golosinas y otros adminículos “para niños”. Todos esos vendedores se mezclan con otros adultos que acompañan a los niños. Me pude percatar, además, que otros adultos sin niños se unían a ese *mélange* al usar como paso el área de juego para cruzar del extremo sur del parque hacia el del norte. Aún más: en el área de juego hay bancas dispuestas alrededor de los módulos de juego en las que vi –cada vez que estuve en ese parque- sentados a “adultos sin niños”. Si bien me di cuenta de que algunos de esos adultos acompañaban a niños no tuve entonces la certeza de que todos los adultos sentados en las bancas fuesen la compañía de algunos niños.

tranquilamente vuelve al gimnasio. Esto escena se repitió sin que nadie en el área de juego mostrará signos de alarma. (Nota etnográfica 2, parque María Enriqueta Camarillo, sábado/19/marzo/2022).

Por supuesto que la función planeada del área de juego (un lugar para los niños) no cumplió con uno de sus cometidos: aislar a los niños de otras personas para quienes -se supone- no está diseñado el espacio público de juego. Como se lee en la nota, el adulto utilizó –cuando estaba libre- uno de los módulos de juego. Entre otras cosas, y ante la ausencia “de una autoridad” la cual reconviniere al adulto (“esta área es únicamente para niños de cierta edad”), los niños y los adultos acompañantes utilizaron la “táctica dejar hacer”, en todo caso, mirar lo que ese otro, un adulto, hacía al utilizar un módulo de juego el cual estaba desocupado. Con el dejar hacer, los niños y sus acompañantes convivieron pacíficamente con ese adulto quien no observó ni acató el hecho de que esa área está destinada para los niños. Como sea, la presencia de ese adulto me parece que es la excepción a la regla de que en el área de juego únicamente pueden estar adultos que acompañan a sus hijos.

Lo que vi también es que ese paso franco que hay entre el área de juego infantil y el gimnasio al aire libre sirvió también como camino para que los niños pasaran a este último espacio. En efecto. El mismo día que observé al adulto con el torso desnudo hacer ejercicio en el área equipada con módulos de juego me percaté que un niño y una niña estaban en el gimnasio al aire libre. En la nota que a continuación se presenta registré el siguiente acontecimiento.

No había notado pero una niña y un niño se encuentran en el gimnasio al aire libre donde dos jóvenes adultos hacen ejercicio. Me parece que a los niños no los acompaña un adulto. Veo que tomado a una cuerda atada a un árbol el niño se mece. Un adulto a quien no había podido ver debido al ángulo de visión que tengo se dirige a los niños. Algo les dice y entonces estos, la niña y el niño, van y cogen sus bicicletas y los tres salen del gimnasio hacia una pista para trotar. Después de un rodeo, los tres ingresan a el área de juego por la puerta. (Nota etnográfica 3, parque María Enriqueta Camarillo, sábado/19/marzo/2022).

De acuerdo con la nota etnográfica 3, la niña y el niño se encontraban en el gimnasio al aire libre. En primera instancia, tuve la impresión de que ella y él no iban acompañados de un adulto. Esta impresión se disolvió cuando vi que un adulto se acercó, primero, y, segundo, les dijo algo -al niño y la niña- después de lo cual los tres salen del gimnasio para dirigirse al área de juego. En esta situación quiero hacer

notar que, si bien estaban en una zona que “no es para niños” (el gimnasio al aire libre), ella y él sí estaban acompañados por un adulto. Y después de que éste les dijo algo, los tres, el padre, su hija e hijo, en última instancia se avinieron a la “norma” que consiste en que es en el área de juego del parque (diseñada *ex profeso*) donde los niños deberían estar (no el gimnasio al aire libre).

Así, en aras de profundizar sobre el tema de cómo el espacio público de juego por su diseño incluye/excluye, quiero presentar la nota etnográfica 4 redactada en una de las visitas que hice al parque Juana de Asbaje. En esta nota capturé el hecho de que un adolescente sentado en una de las bancas ubicada en la “periferia” del área de juego hizo el intento -con juguete (una patineta) en mano- de ingresar a esa área equipada con mobiliario, aunque finalmente optó por no hacerlo.

Un joven adolescente, junto con dos mujeres adultas, se encuentra sentado en una de las bancas ubicadas alrededor del área de juego. El grupo acompaña a un niño quien usa el módulo de la resbaladilla. El joven tiene en las manos una patineta. Veo ahora que se incorpora, se pone de pie y camina alrededor del área de juego. Se detiene. Tengo la impresión de que quiere colocar la patineta –la cual tiene en sus manos- en el suelo. Duda. Lo hace: coloca la patineta en el suelo. No obstante, unos segundos después toma el juguete y vuelve sobre sus pasos y se sienta en la banca. Y ahí se mantiene como un espectador más de todo aquello que hacen los niños en los módulos de juego. (Nota etnográfica 4, parque Juana de Asbaje, lunes/21/marzo/2022).

Mi interpretación tiene como punto de partida la suposición³² de que el joven adolescente no encuentra en el área de juego “el lugar” adecuado para usar su patineta. La secuencia de conductas que iba de ponerse de pie, caminar alrededor del área de juego y colocar la patineta en el piso sugería que el adolescente quería subirse y desplazarse con la patineta. Si fuese correcta mi interpretación, el muchacho dio marcha atrás. ¿Por qué? Porque como afirma Tuline Gülgönen, esos espacios públicos de juego están diseñados para niños muy jóvenes (primera infancia) y no para los adolescentes. No otra cosa afirma José Parra Martínez *et al.* (2021) cuando afirma que los “playgrounds” son lugares de juego “altamente protocolizados” que excluyen a quienes no están “comprendidos” en su diseño

³² Para constatar si el joven quería usar su patineta o no en el área de juego debí haber entrevistado al adolescente. Pero como describí en el capítulo 3 *Diseño metodológico* no me fue posible llevar a cabo ese tipo de trabajo etnográfico.

(incluidos los adultos que no acompañan a niños). Así, la función planeada de ese espacio público excluyó a ese adolescente del área equipada con dispositivos lúdicos que ya ocupaban otros niños de menor edad. Evitó lo que Pia Christensen, *et al.* (2018) llama la intersección generacional³³ en el espacio público urbano. Al ser excluido, el adolescente no sólo no pudo unirse con su dispositivo de juego a la atmósfera vibrante producida por los niños que ahí jugaban, sino que además vio cancelada su oportunidad de entrar en contacto social, de interactuar (y quizá “negociar” el uso del área de juego) precisamente con los niños que ya estaban ahí.

Al no ser utilizado ese espacio público, como ya mencioné, se canceló la intersección generacional, la afectación mutua, la convivencia entre ese adolescente y los niños que jugaban en ese lugar. Se eclipsó la oportunidad de que se iniciara un proceso de negociación y ajustes recíprocos de los comportamientos, dinámicas de reafirmación de la comunidad de significados (Devaux y Oppenchain, 2012) entre niños que pertenecían a diferentes grupos etarios. Esta clase de inclusión/exclusión asociada al diseño y el mobiliario de esa área de juego del parque Juana de Asbaje (“lugar para los niños”) ha sido –como ya mencioné– objeto de severas críticas. No sólo porque, como afirma Tuline Gülgönen (2016), los módulos de juego tienen un carácter estandarizado (en las áreas de juego se instala mobiliario muy similar) sino porque están destinados para niños que pertenecen a un grupo etario en particular. En este sentido, si la convivencia entre niños de edades diferentes fuese el criterio para juzgar el “éxito” de un área de juego de un parque evidentemente el del parque Juana de Asbaje descrito en la nota etnográfica 1 sería un fracaso. El área de juego de este parque es muy reducida al grado de que sólo se encuentran instalados ahí dos módulos de resbaladillas. Y aunque cada fin de semana que estuve allí el área

³³ A efecto de poner de relieve la cancelación del contacto intergeneracional y las conductas estereotipadas de juego que suelen desarrollarse en los lugares confinados para los niños de las ciudades modernas, Pascal Garnier trae a la mesa -con nostalgia de por medio- al historiador francés Philippe Ariès para enfatizar el hecho de que en épocas ya idas los niños interactuaban con personas de otros grupos etarios y, simultáneamente, enfrentaban desafíos cuyos desenlaces favorecían el autoconocimiento. “Ariès lo observó muy bien... quien deja entrever una nostalgia por una Edad Media que aceptaba la confluencia de generaciones en el espacio público, época pasada de una relativa despreocupación por las diferencias de edad. Nostalgias reiteradas también desde el siglo XVIII al menos, por un mundo rural o salvaje, donde es la confrontación directa con la naturaleza la que ofrece a los niños materia de exploración, pruebas de toda clase en las que los niños, jugando su conquista, juegan a conquistarse a sí mismos” (Garnier, 2015: 2).

de juego estaba llena de usuarios, éstos, si descontamos la presencia de los adultos que cuidaban a sus hijos de uno a dos años, eran niños que usaban sin problema alguno los módulos de las resbaladillas.

Conviene, asimismo, de acuerdo con la información de la nota etnográfica 4, poner en perspectiva cómo regula su propia conducta el joven adolescente. Aunque -con patineta en mano- caminaba en la periferia del área de juego, el adolescente bien se guardó de utilizar su “dispositivo” de juego. El reconocimiento que realizó el joven de que esta área de juego es para el uso de cierto grupo etario de niños, se reflejó en el hecho de que el joven renunció a jugar en tanto volvió a ocupar su lugar en la banca. Esto es un ejemplo de lo que Elijah Anderson (2012) llama control social. Este término refiere a que al converger en el espacio público la gente controla su propia conducta en función de la presencia del otro. Así, es dable afirmar que el adolescente autorreguló su conducta con respecto a la presencia de un “otro”, es decir, de los niños de menor edad que usaban el área de juego del parque. Al no ingresar al área de juego, el adolescente canceló el “riesgo de un desbordamiento” (López, 2021) el cual podría haberse expresado ya en términos de convivencia pacífica o, incluso, ya de conflicto³⁴ entre los usuarios del área de juego. Por supuesto, tal control social (que en este caso cobró forma de autorregulación de la propia conducta) que exhibió el adolescente descrito en la nota etnográfica 4 estuvo fuertemente afectado por el diseño, la función planeada del espacio público de juego del parque Juana de Asbaje.

³⁴ Al cancelarse el riesgo de desbordamiento, se excluye “la creatividad”, “la apertura” respecto al otro con quien se comparte el espacio urbano (Luis López Aspeitia, comunicación personal). Y que la creatividad excluida implica cancelar la adquisición de nuevas habilidades (lo que en esta investigación llamo competencias urbanas) de interacción con ese otro desconocido o extraño en el espacio público urbano. Terry Paquot se lamenta que el confinamiento de los niños en los “jardines de juego” es una intervención urbana que confisca, para los niños, la experiencia de “habitar” donde –al menos en principio- interactúan grupos cuyos integrantes quienes pertenecen a diversas generaciones interactúan entre sí, se abren al otro al punto en el que en la calle se despliega la vigilancia y el cuidado mutuo. “La calle satisface un papel social inestimable y combina las prácticas al reunir diferentes generaciones. Ahí cada uno se vigila y hace del lugar el más seguro de la ciudad” (Paquot, 2005: 1). En cambio, el autocontrol social desplegado por el adolescente (el que éste se haya mantenido en la periferia del área de juego) que se describe en la nota etnográfica 4 es uno que anula o, por lo menos, dificulta el encuentro con el “otro”, el desarrollo de una interacción que podría demandar de los involucrados “la creatividad necesaria” para convivir y negociar su estancia en el espacio público de juego de ese parque ubicado en la Ciudad de México.

Aún más. La función planeada del espacio público de juego canaliza y orienta el comportamiento de los niños mientras desarrollan sus actividades. Establece un horizonte no sólo finito sino muy reducido de comportamiento, horizonte dentro del cual los niños deben -al menos en un principio- jugar. En otras palabras: por el “guion inscrito” en el diseño de ese espacio público de juego no sólo se activan procesos de exclusión por cuyo medio se cancela la posibilidad de la intersección generacional, sino que también dificulta el desarrollo de un juego imaginativo, de conductas “impredecibles”.

La función planeada del espacio público de juego se me reveló con mucha claridad cuando, después de varios minutos de observar con detenimiento lo que hacían un niño y una niña mientras jugaban, creí advertir un patrón de conducta que se repetía en tanto él y ella utilizaban el módulo del pasamanos.

Veo que un niño y una niña juegan juntos. Considero que llevan ya varios minutos en el pasamanos. Veo que mientras sujeta los tubos con sus manos, la niña cuelga y su cuerpo oscila ligeramente de atrás hacia adelante y viceversa. No grita. No dice algo. Unos segundos después, al soltar los tubos, cae al piso. Se incorpora. Entonces corre hacia una de las (dos) escaleras laterales del pasamanos. Sube los peldaños y entonces de un brinco con sus manos toma nuevamente los tubos. Vuelve a colgar y a balancearse sólo para segundos después caer al piso, incorporarse y dirigirse a las escaleras del pasamanos. Se repite esta actividad en varias ocasiones. (Nota etnográfica 5, parque María Enriqueta Camarillo, sábado/19/marzo/2022).

A juzgar por el contenido de la nota etnográfica 5, la conducta de la niña ilustra nítidamente el uso normativo del mobiliario según la función planeada del área de juego. Sin ayuda, la niña subió hasta el último peldaño de una de las dos escaleras laterales sitio desde el cual se impulsó para llegar a uno de los tubos de metal insertado en la estructura tendida horizontalmente en la parte superior del pasamanos. Ya sujeta de ese tubo, la niña se meció por varios segundos para entonces dejarse caer. Ya en el piso animadamente volvió a subir la escalera lateral, sujetarse del poste metálico ubicado en la parte superior del dispositivo de juego y balancearse. Esta conducta está “perfectamente canalizada”, conducida por el diseño mismo del módulo de juego. La niña desplegó un patrón de comportamiento que hizo predecible su conducta (subir, colgarse y caer del pasamanos). Se redujo al máximo lo imprevisible (éste, lo que no está previsto, por supuesto, nunca

desaparece. Siempre puede suceder algo que uno no quería que sucediese). Y antes de soltar amarras de un análisis más profundo sobre este tema, permítaseme presentar, a fin de reforzar la noción de “función planeada” del espacio público de juego, lo que una niña hacía mientras utilizaba el módulo de la resbaladilla en el área de juego.

Una niña de aproximadamente seis o siete años va a uno de los módulos de la resbaladilla. Al de menor dimensión física. Veo que sube, peldaño a peldaño, la escalera. Toma posición: se sienta justo en el punto en el que comienza el tobogán y enseguida se desliza. Llega sin mayor contratiempo al suelo. Veo que se incorpora y entonces va nuevamente a la escalera, sube los escalones, llega al rellano, se sienta y se desliza. Ya en el suelo, después de lanzarse, corre al otro módulo de resbaladilla de mayor tamaño (tiene dos niveles) respecto al otro módulo de juego. (Nota etnográfica 6, parque Juana de Asbaje, domingo/13/marzo/2022).

Como en el caso descrito en la nota etnográfica 5 (en el que se lee cómo la usuaria conoce el “uso normativo” del módulo del pasamanos), aquí la niña demuestra que estaba familiarizada con el uso normativo de la resbaladilla. No hay equivocación: ella subió por las escaleras y se deslizó por el tobogán. Y repitió esa conducta. Como ya dije, Sonia Curnier (2014) llama a esta clase de mobiliario (como las resbaladillas, los pasamanos, los columpios, etcétera) dispositivos “interactivos” o “lúdicos³⁵”. La autora afirma que cuando utilizan estos dispositivos los individuos se “sienten habitados por un sentimiento de dominio de su entorno espacial”. De acuerdo con los escenarios descritos en las notas etnográficas 5 y 6, los niños, quienes claramente usaban normativamente los módulos de juego, parecían “dominar su entorno espacial” (en el sentido de utilizar correctamente el dispositivo de juego), “...produciéndose una sensación de libertad, incluida una evasión...” (Curnier, 2014: 3). No obstante, de acuerdo con Sonia Curnier, esta sensación de libertad es ilusoria. Desde este punto de vista, en realidad la función planeada inscrita en estos dispositivos lúdicos canalizó “el comportamiento de los niños” ahogando

³⁵Sonia Curnier (2014) distingue entre mobiliario interactivo y algunos otros mobiliarios -ubicados en la ciudad- hasta hace poco considerados marginales, a saber: fuentes, recubrimiento de pisos, estatuas, zócalos o pedestales, escaleras, etcétera, los llama dispositivos lúdicos en tanto que promueven y, de hecho, inducen conductas o comportamientos de diversión (“hedonistas”) y de esparcimiento en los usuarios. Así, la autora –en su análisis- subraya una y otra vez la distinción conceptual entre dispositivos interactivos (como los que se encuentran en las áreas de juego de los cuatro parques donde hice mi trabajo de campo y el resto del mobiliario (que no fue diseñado expresamente para que los niños o cualquier otra persona los utilice).

simultáneamente cualquier atisbo de creatividad e imaginación de las actividades desarrolladas. Para decirlo de otra manera: es la lógica de la función planeada del espacio público de juego la que “domina” el comportamiento de los niños.

Y es precisamente por este encauzamiento o canalización de la conducta (que previene la “creatividad”, la enorme variedad de oportunidades para jugar o lo que Luis López Aspeitia llama “desbordamiento” de la interacción) que, según Sonia Curnier, las personas, para este caso, los usuarios del área de juego del parque Juana de Asbaje, tienen una experiencia limitada y “legítima de la ciudad”. Es decir, los niños terminan por alinear su comportamiento según “la función planeada” inscrita en ese espacio público urbano de juego.

Así que, sin duda, el mobiliario instalado en el área de juego de este parque (y en las de los otros parques) está formado por dispositivos “interactivos” en el sentido que Sonia Curnier le da a ese término. Por su propio diseño, el mobiliario instalado en el área de juego apremia, permite o facilita ciertas reacciones, conductas del usuario y, por el contrario, cancela o excluye precisamente aquellos comportamientos que no encuentran viabilidad o expresión mientras se usa el dispositivo lúdico. Promueven los módulos instalados en las áreas de juego un conjunto estereotipado de actividades mediante la repetición de desplazamientos y movimientos corporales. En fin, canalizan, encauzan, estimulan la expresión de comportamientos a lineados a la función planeada de tales dispositivos interactivos. Y no menos importantes es que, al realizarse (tales conductas), éstas simultáneamente adquieren un halo de legitimidad (¡de esta manera es como deben comportarse los niños mientras juegan en el parque!). Y, por extensión, de acuerdo con Sonia Curnier, los niños adquieren una experiencia limitada de la ciudad.

Este encauzamiento de la conducta³⁶ de los niños vía la función planeada inscrita en el espacio público de juego también lo capté en la siguiente nota etnográfica.

³⁶ Tuline Gülgönen nos advierte que las conductas estereotipadas que el mobiliario de juego induce no sólo sirven al propósito de estrechar el horizonte de las actividades sino también de reducir los riesgos o los peligros asociados a las actividades de juego. “Los módulos estandarizados de juego pueden, en efecto, recibir varias críticas. En primer lugar, la preocupación principal de sus constructores suele ser evitar accidentes, y no fomentar el juego libre y espontáneo de los niños” (Gülgönen, 2016: 63). El supuesto relevante aquí consiste en que, al repetirse al grado de adquirir un

Veo ahora a una niña que ingresa al área de juego. Se encamina hacia el módulo de resbaladillas, el de mayor dimensión física. Llega al segundo piso del módulo. Se desliza por un tobogán y llega al primer piso. Toma con ambas manos uno de los tubos de la reja de protección que rodea el rellano del primer piso y se balancea. En lugar de deslizarse por el tobogán, toma uno de los postes metálicos aledaños a la resbaladilla y se desliza por el poste hasta el suelo. Vuelve a las escaleras del módulo de la resbaladilla. Sube los peldaños y alcanza de nueva cuenta el segundo piso de la resbaladilla. Camina y pasa de largo frente a un grupo de niños y veo que llega a un tobogán y entonces se desliza. Veo que la niña llega con mucho impulso y sale disparada de tobogán y cae al suelo. Se incorpora y corre a reunirse con su mamá quien ocupa una banca. Unos segundos después regresa al área de juego sólo para subir nuevamente las escaleras del módulo de la resbaladilla y llegar al segundo piso de este módulo de juego. Desde ahí agita la mano hacia donde se encuentra su mamá. Después, se desliza por el tobogán, llega al suelo, se incorpora rápidamente y corre hacia donde su mamá. (Nota etnográfica 7, parque Juana de Asbaje, sábado/12/marzo/2022).

De acuerdo con lo descrito en la nota etnográfica 7, la niña parecía seguir la norma de uso inscrita en el módulo de la resbaladilla que se expresaba, *grosso modo*, en el siguiente patrón de conducta: subir las escaleras, alcanzar la parte más elevada del dispositivo de juego, deslizarse por el tobogán y llegar al suelo. Si se pone a un lado el que haya usado por una vez un poste metálico para deslizarse y llegar al suelo, “visitado” a su madre quien ocupaba una de las bancas en la periferia y columpiado brevemente en el barandal que rodea el rellano del primer piso de la resbaladilla, la niña se condujo según el uso normativo del módulo de juego (en el apartado 4.2 *Los niños desorganizan la función planeada del espacio público de juego se analizará un ejemplo de cómo los niños pueden sobrepasar, ir más allá de tal uso normativo del módulo de la resbaladilla, al subir no por las escaleras sino “escalando” el tobogán rectilíneo*)³⁷.

carácter estereotipado, las actividades son aprendidas y controladas por el niño y, de este modo, cualquier conducta no encauzada por la normatividad de uso de los módulos de juego, cuyo desenlace pudiese ser un accidente, quedaría potencialmente cancelada. No obstante, si bien el mobiliario de juego induce o sugiere la realización de un conjunto de actividades, en realidad, como ya dije, no se suprime del todo el riesgo de que los niños sufran un tropiezo, un atropellamiento, una caída, un golpe, etcétera. Además, como veremos en el siguiente apartado, cuando los niños “desbordan” la función planeada del espacio público de juego, aumenta la probabilidad de que aquéllos sufran algún accidente mientras desarrollan sus actividades.

³⁷ Además, llama poderosamente la atención que al encontrarse con otros niños en el descanso del segundo piso la niña simplemente se siguió de largo. Tal como afirma Knut Løndal (2013), si su diseño responde a las necesidades de los niños, el área de juego potencialmente suministra “oportunidades significativas” para la interacción social entre los usuarios. En este caso, la niña parecía estar absorta completamente en el uso normativo del mobiliario al punto de que omitió cualquier interacción con sus pares.

Quiero cerrar esta sección con otra nota etnográfica en la que aparecen el módulo de los columpios y sus usuarios. Y lo haré para subrayar un aspecto que me parece que está asociado al uso normativo del mobiliario de juego, a saber: el que el niño o la niña no asociaban a otros niños. En las notas anteriores los “personajes principales” no se relacionaban con otros usuarios del área de juego. No interactuaban con otros niños o niñas. En la nota etnográfica 8 logré registrar tanto el uso normativo de los columpios como un incipiente intento de establecer una relación entre una niña y un niño que hacían uso de los columpios.

Un niño que ocupa un asiento en uno de los dos módulos³⁸ de columpios es impulsado por su “abuelita”. La señora lo hace con la fuerza suficiente para que el niño se balancee hacia adelante y hacia atrás. Pero entonces me percató que la abuelita empuja a su nieto con mayor fuerza, y entonces el niño alcanza una mayor velocidad y altura en su vuelo hacia atrás y adelante. Así llevan un par de minutos. De pronto, la señora deja de empujar al niño y sale del área de juego. Veo entonces que el niño se ayuda de sus pies para tomar impulso. En ese momento llega una niña y ocupa el asiento del columpio del lado derecho respecto al niño. Se sube al columpio y la empuja con fuerza su papá. Pronto la niña gana más altura que la que el niño alcanza por sí mismo. El niño mira a la niña y reacciona: se impulsa con los pies hacia adelante y hacia atrás y gana impulso, pero la niña, a quien su padre impulsa por la espalda, gana más altura durante su vuelo. Veo entonces que el niño de manera súbita se baja del columpio. (Nota etnográfica 8, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, sábado 26/marzo/2022).

Para el niño “su abuelita” es su compañera de juego. En el marco del uso normativo del módulo de juego, el niño se balanceaba mientras ganaba altura durante su recorrido hacia atrás y hacia adelante. Hasta aquí, la función planeada del mobiliario encauzó la conducta de ese “equipo de juego”. Pero como ya dije, quiero enfatizar el hecho de que, cuando la niña ocupó el otro columpio, me pareció que, entre el niño y la niña, desconocidos entre sí, se estableció un vínculo social que cobró la forma de competencia “paralela”³⁹ mientras él y ella hacían uso del módulo de juego. Es decir, al ver que la niña tomaba vuelo, el niño pareció animarse a tomar mayor

³⁸ Hay en el área de juego otro módulo de columpios. Estos además del asiento para niños “pequeños” tienen otro asiento para “adultos” colocado enfrente del asiento para los niños. Así, el adulto controla el impulso del asiento que tiene frente a sí y vigila que el niño no haga movimientos que impliquen una caída. Aquí es evidente como el dispositivo interactivo facilita el cuidado y el control de los niños.

³⁹ Randall Collins (2008) propone una clasificación de las actividades deportivas: deportes de combate, de exhibición de habilidades y de competencias paralelas. De estas últimas el autor afirma que son competencias “...en las cuales los participantes se esfuerzan por superarse unos a otros con respecto a una meta” (Collins: 285). Algo parecido se estableció entre el niño y la niña, a saber: una competencia para ver quién ganaba más impulso y mayor altura mientras se balanceaban.

impulso con sus piernas y competir con la niña. Este es un hecho significativo porque parece que el módulo de los columpios no sólo restringía notoriamente las oportunidades de jugar (más allá de que el columpiarse induzca una experiencia de “vértigo” que podría ser una experiencia disfrutable por el usuario) sino también de interactuar con otros niños “desconocidos” que utilizaban el área de juego del parque. Si es que en realidad él y ella establecieron una competencia de alcanzar mayor altura con el columpio, se puede afirmar que la niña y el niño intentaron tejer una relación social (así haya sido fugazmente) la que, por supuesto, no fraguó en la medida que el segundo desistió y abandonó el módulo de juego.

Pero hay algo más. La niña que permaneció en columpio cuando el niño abandonó el módulo de juego, limitaba su actividad según la función planeada inscrita en el módulo del columpio. En efecto. El padre impulsaba a su hija quien entonces se balanceaba hacia atrás y después hacia delante para volver atrás y con el impulso viajar nuevamente hacia adelante, etcétera. Y aunque la niña reía mientras se columpiaba súbitamente bajó del columpio y le cedió su lugar a otra niña, su hermana. Como describe en la nota etnográfica 9, el mismo hombre que empujaba a la niña que descendió del columpio, ahora impulsaba a su otra hija. Quiero enfatizar que ésta, la niña, de pronto intentó realizar “maniobras” que no correspondían –según mi interpretación- con el uso normativo del módulo de juego.

Ahora la niña le cede el lugar a su “hermana” quien -a juzgar por su talla física- parece -poco más grande de edad que la niña que cedió el lugar. El padre empuja a la niña y ésta vuela hacia adelante y hacia atrás. La niña le grita algo a su papá y este la imprime mayor fuerza a su empujón. De pronto, cuando la niña se balancea hacia atrás, veo que ella gira su cuerpo e intenta tocar con una mano el tronco de un árbol al que se acerca el columpio en su vuelo hacia atrás. Ella no logra su cometido. Cuando el columpio nuevamente se desplaza hacia atrás, veo que la niña intenta maniobrar para tocar el tronco, pero en este segundo intento tampoco logra la niña su objetivo. El adulto ya no la empuja y gradualmente el columpio pierde fuerza. Sin que éste se detenga del todo veo que de un brinco la niña baja del columpio. (Nota etnográfica 9, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, sábado 26/marzo/2022).

En la relación módulo de juego y movimiento corporal la niña identificó una “oportunidad significativa” en el tronco del árbol e integró a éste en la relación con el columpio y su propio cuerpo. Lo que quiero decir es que la niña fue más allá del uso normativo del columpio. Hizo movimientos corporales que no están previstos en el

uso de ese módulo de juego. Con esa maniobra corporal, por cuyo medio intentó tocar el tronco del árbol, y aunque eran movimientos que implicaban sin duda el riesgo de una caída de la silla del propio columpio, la niña transgredió la norma de uso, intentó ir más allá de la función planeada del módulo de juego. Rompió con el uso normal y previsible del dispositivo interactivo.

En mi opinión, esta escena contiene ya algunas de las características de lo que se desarrollará en el apartado 4.2 *Los niños desorganizan la función planeada del espacio público de juego* de esta tesis, a saber: que en ciertos momentos los niños identifican “oportunidades significativas tanto del entorno físico como social” del área de juego y entonces suelen desarrollar actividades “no previstas” con las cuales ponen entre dicho la función planeada del espacio público de juego. Es decir, los niños -al menos potencialmente- podrían dotar al espacio público de juego de un uso multifuncional y ambiguo mientras la función planeada inscrita en ese espacio “vuela en pedazos”. Pero antes de llegar a ese punto permítaseme describir cómo las áreas equipadas con mobiliario de juego de los parques que visité facilitan el control de los adultos sobre los niños.

4.1.2. Del centro a la periferia: los adultos vigilan a los niños

Como ya escribí líneas arriba, y siempre de acuerdo con la observación etnográfica que realicé en los cuatro parques seleccionados como escenarios de trabajo de campo, y con la excepción hecha del parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido⁴⁰, los adultos que vi en el (“centro” del) área de juego eran los acompañantes de los niños quienes se desplazaban por esas áreas y utilizaban el mobiliario de juego. Entonces, la presencia de los adultos en “el centro” se justificaba por el protocolo de fungir como acompañantes y cuidadores.

Pero también me di cuenta de que, *grosso modo*, otros tantos adultos no ingresaban sino solían ubicarse en la periferia, en las bancas o en algún otro lugar alrededor del área de juego. Desde ahí, en mayor o menor medida, los adultos mantenían de diversos modos el contacto con sus hijos.

⁴⁰ Ver nota de pie de página 32.

Que los adultos estuviesen “en el centro” o en “la periferia” del área de juego en alguna medida dependía de la edad de los niños a quienes acompañaban. Así, pude observar adultos -hombres o mujeres- con bebés en los brazos que se desplazaban por entre el mobiliario y con niños a quienes tomaban de la mano y los conducían de un módulo de juego a otro. O simplemente “custodiaban” a sus hijos mientras éstos se movían en el área de juego.

En algún grado puede identificar que en el área de juego de los cuatro parques que visité el diseño del mobiliario respondía al criterio “edad” de los usuarios. Así, por ejemplo, en el parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, vi un par de módulos de resbaladillas cuya diferencia en su tamaño sugería a los usuarios que el módulo de menor dimensión física es el apropiado para los niños “más jóvenes” y el de mayor tamaño para “niños de mayor edad”. Únicamente para ilustrar el punto quiero presentar una breve descripción de las resbaladillas instaladas en el área de juego del parque Hundido.

Si el observador mira hacia el extremo poniente del área de juego se encontrará con un módulo de resbaladillas del que destaca una torre, una estructura que sostiene dos niveles, primer y segundo piso. En cada uno de éstos se localizan varios toboganes (rectilíneos y cilíndricos). Si mueve su mirada ahora hacia el oriente ese observador se topará con otro módulo de ese tipo el cual, en contraste con el ubicado en el otro extremo, tiene únicamente un sólo nivel y cuenta sólo con un par de toboganes rectilíneos.

Como se imaginará el lector, los usuarios del módulo de resbaladilla de menor dimensión física eran los niños más jóvenes quienes invariablemente estaban acompañados de adultos. Así, fui testigo de tal hecho en el parque Toriello. Como se describe en la nota etnográfica 1, los adultos acompañaban a los niños más jóvenes para que éstos usaran tal módulo de menor tamaño⁴¹.

⁴¹ No deja de ser curioso que mientras los usuarios de los módulos de resbaladillas de menor dimensión física eran niños muy jóvenes acompañados por adultos, aquellos que utilizaban los módulos de resbaladillas de un mayor tamaño eran tanto los niños de mayor edad como los más jóvenes acompañados siempre por un adulto. Si fuese cierto que los módulos de mayor dimensión física están en el área de juego para ser usados por los niños de mayor edad, entonces los niños más jóvenes al usar ese módulo de juego subvierten -en general- la función planeada inscrita en el espacio público de juego y -en particular- la norma de que el módulo de resbaladilla de menor dimensión física

Me percató que el área de juego está claramente organizada en función del mobiliario: un lugar para los subibajas, otro para los columpios, en otro sitio se encuentran los dispositivos para escalar (pasamanos, una escalera de elaborada con cuerdas) y, más allá, un par de módulos de resbaladilla. Me detengo y fijo mi mirada en el módulo de menor tamaño y me doy cuenta de que ahí los niños más jóvenes -incluidos quienes caminan a trompicones- están siempre acompañados y auxiliados de un adulto a efecto de subir por la escalera y descender por el tobogán rectilíneo. (Nota etnográfica 1, Parque Toriello, domingo/17/octubre/2022).

Lo que quiero poner de relieve es que los adultos estaban ahí en el centro del área, ya sea para cuidar o vigilar (o ambas cosas) a los niños en tanto éstos usaban la resbaladilla. Vi a los adultos caminar a un lado o atrás de sus hijos. O llevarlos en brazos si los niños no caminaban aún. Todavía más: en ocasiones pude ver a los adultos involucrarse con los niños a tal grado de que también utilizaban junto con sus hijos o hijas los módulos de juego. En la siguiente nota etnográfica se describe cómo en la dinámica de acompañar, proteger y cuidar a su hija (una niña que estimo debió tener entonces entre dos o tres años), la mujer adulta no titubeó en utilizar el módulo de la resbaladilla “diseñado” para los niños más jóvenes (aunque obviamente ese diseño excluye a los adultos).

Ya a esta hora del día, en el área de juego se oyen ya gritos y risas de niños y adultos. De pronto veo que en la “sección de las resbaladillas” (ahí están instalados dos módulos: la diferencia entre éstos es su tamaño) una mujer que lleva de la mano una niña se dirige a la resbaladilla de dimensión física menor respecto al otro módulo de resbaladilla. Ambas suben las escaleras, alcanzan el rellano y con cuidado se sientan en el piso de metal y se deslizan por el tobogán rectilíneo. Las veo llegar al suelo en medio de risas estruendosas. Y, de hecho, me percató que después de usar la resbaladilla la mujer se desplaza con su hija (a quien llevaba tomada la mano) por el área de juego mientras gritan y ríen. (Nota etnográfica 2, Parque Toriello, sábado/29/octubre).

Yo veía sorprendido las actividades desarrolladas por madre e hija. De hecho, formaron un “equipo” el cual se desplazaba por el área de juego. La primera, la mujer adulta, se involucró totalmente en las actividades con la niña. Se subió y deslizó con esta última en la resbaladilla. Tuve rápidamente la impresión de que era la mujer adulta quien decidía lo que se debía de hacer. Uno de los efectos de esta actividad compartida fue que la mujer adulta pudo simultáneamente cuidar y proteger a su hija

debería ser usado exclusivamente por los niños más pequeños y el más grande exclusivamente por los niños “de mayor edad”.

(evitar una caída, un choque con otros niños o con el mobiliario, etcétera). Pero también controlar la conducta de la niña. Esto fue posible, por supuesto, debido, por un lado, a que en ese parque hay un “área de juego”, un espacio donde se confina a los niños, situación ésta que facilita la vigilancia de los adultos sobre los niños y, por el otro lado, porque la función planeada de ese espacio “canaliza conductas” (en este caso los usuarios se avienen al uso normativo del mobiliario interactivo). Y es justo porque estas características de ese “lugar para niños” que la madre encontró ahí las condiciones “espaciales” para cuidar, controlar y jugar con su hija no obstante que ella como mujer adulta se supone que no debería utilizar los módulos de juego.

Desde el “centro” del área de juego, entonces, esa mujer adulta participaba del cuidado y el control de su hija⁴². Y quiero decir que en otros módulos de juego distintos al de la resbaladilla también se construían relaciones adultos-niños como las descritas en la nota etnográfica 2. Como se muestra a continuación, tuve la oportunidad de registrar la relación entre padre e hija mientras ésta hacía “rapel” en una red tejida con cuerdas o cordeles. El adulto estuvo ahí todo el tiempo hasta que su hija dejó de usar el módulo de juego e intervino cuando creyó conveniente apoyar o proteger a la niña.

Un hombre y su hija usan una “red” hecha de cuerdas o cordeles. Al igual que la niña, otros niños intentan escalar esa red. Pero dada la dificultad para subir, escalar esa inestable pared, veo que el hombre adulto prácticamente toma y abraza a su hija quien se aferra a las cuerdas en tanto la red se mueve a cada intento que hacen los niños por escalar. Con ese apoyo, la niña puede sujetarse y sostenerse firmemente. En un momento el adulto retira el apoyo, ya no abraza a su hija. Esta entonces por sí misma escala hacia la red, pero el adulto se queda ahí, de pie, todo el tiempo en el que la niña hace maniobras para subir hasta que ella decide descender y abandonar el módulo de juego. (Nota etnográfica 3, parque María Enriqueta Camarillo sábado/19/marzo/2022)

Por supuesto, otra vez, lo que tenemos aquí es la relación entre “cuidado” y “control” de los niños. Aunque no tengo el testimonio del adulto, interpreto de la nota etnográfica 3 que él estuvo siempre ahí, al pie del dispositivo de juego, para brindar cuidado y protección a su hija. De hecho, debido a que “la red” tejida con cuerdas se

⁴² Como se verá en el capítulo 5, *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía* en el apartado de competencias urbanas de autonomía, estas últimas emergen de la relación entre cuidado y “dejar hacer” a los niños en el área de juego (es decir, que los adultos se “retiren” y permitan que los niños hagan cosas según su propio interés).

movía mucho, que era inestable mientras se escalaba, los usuarios⁴³ de ese módulo de juego se encontraban por supuesto en riesgo de caer, y ante tal riesgo, el padre tomó la decisión de abrazar a la niña para impedir que ésta cayera al piso. Tenemos aquí por supuesto un delicado balance entre control y cuidado: sin que su hija pidiera apoyo, el padre tomó la decisión de intervenir y al hacerlo controló “la acción de su hija” (la sujetó) al tiempo que intentó protegerla de una caída de esa red inestable.

En ese tipo de relación, entonces, concurren el control que ejercen y el cuidado que brindan los adultos a los niños. Los primeros, en ciertas ocasiones, son los responsables ya de tomar la decisión sobre cuál es el aparato de juego a utilizar, ya de acompañar a sus hijos quienes optaron por este o aquel módulo de juego. Están ahí para asegurarse que los niños utilicen los dispositivos lúdicos según la normativa de uso tanto como para disminuir el riesgo de que esos niños sufran un accidente. En otras ocasiones, como la descrita en la nota etnográfica 3, es más sutil el control sobre lo que hacen los niños. En todo caso, al brindar cuidado para intentar reducir los riesgos inherentes a la actividad de juego, los adultos de manera a penas insinuada o evidentemente abierta ejercen control sobre sus hijos. De este modo, sin duda, los espacios públicos urbanos de juego como los que fueron mi escenario de trabajo de campo facilitaban que los adultos vigilaran y controlaran a los niños.

No obstante, mientras hacía mi trabajo de campo, pude constatar que en ocasiones los niños resistían y se oponían al control, a la ayuda y cuidado de los adultos. Esta posibilidad se ilustra en la siguiente escena en la que un adulto -que empujaba- una carriola llegó a la orilla del área de juego. Se detuvo en una banca. Y se inclinó mientras preguntaba al “habitante” de la carriola: ¿quieres subirte? Entonces veo que toma a un niño (de más o menos dos años) enfundado en un traje de Superman y en brazos lo lleva a uno de los módulos de la resbaladilla.

El padre lleva de la mano al niño vestido con un traje de Superman a la resbaladilla. Allí, el padre “lo empuja” delicadamente mientras lo conduce a las escaleras de ese dispositivo de juego. Pero el niño no se deja llevar: en respuesta se agita, mueve su cuerpo y pega un manotazo en el brazo del

⁴³ Por supuesto que ese módulo de juego era usado por otros niños cuyos padres no estaban ahí, para apoyar o vigilar a sus hijos. Y semejante autonomía infantil se debe en parte precisamente a ese delicado equilibrio entre adultos y niños con relación a cuánta protección y cuidado debe brindarse y cuánto de dejar hacer a los niños por sí mismos (véase el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía* de esta tesis).

adulto al tiempo que alcanza el barandal de la escalera. No obstante, el adulto persiste y a pesar de que el niño intenta zafarse de la mano de su padre éste nunca retira el apoyo y finalmente logra conducir a su hijo por las escaleras y llevarlo al tobogán. (Nota etnográfica 4, parque Juana de Asbaje, lunes/21/marzo/2022).

En primer lugar, lo obvio: es el padre quien marcando la pauta de lo que se debía hacer en el área de juego brindaba cuidado e intentaba controlar la conducta de su hijo (primero llevarlo a la resbaladilla y luego ayudarlo a subir la escalera y alcanzar el tobogán). En segundo lugar, es el niño quien se resistía a ese control y cuidado ejercido por el adulto. Como ya lo dije, la nota etnográfica 4 revela claramente los esfuerzos de cuidado y control del adulto, pero también ya se anuncia, se exhibe en esa nota algunas señales de cómo la conducta de los niños en el área de juego puede tener un sentido de oposición a los intentos de control por parte de los adultos (aunque en este caso, y no obstante la resistencia del niño, el adulto terminó por imponerse y controlar la situación en la medida que el segundo llevo al primero por las escaleras hasta el tobogán del módulo de juego). En el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía* de esta investigación el lector encontrará más información sobre las relaciones adulto-niño que se desarrollaron en el “centro” del área de juego, pero en el contexto de las competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía.

He descrito hasta ahora algunos casos en los que el vínculo cuidado-control entre los adultos y los niños se estableció en el “centro” del área de juego. Lo que presentaré líneas abajo tiene que ver con el hecho de que la relación entre niños y adultos se tejió mientras los primero estaban en “el centro” desarrollando sus actividades de juego y los segundos se mantuvieron ubicados en la periferia, alrededor del área de juego, ya sentados en una banca o en el piso o en las piedras, ya de pie.

En todos los parques visitados fue infaltable un conjunto de bancas ubicado en el perímetro y orientado hacia el centro del área de juego. Esos asientos, por su disposición espacial, facilitaban que los adultos “observasen”, que estuviesen al tanto de qué hacían los niños en el área de juego. Invariablemente desde esas bancas los adultos trababan relación con los niños mientras lanzan advertencias (“no, no te subas por ahí), daban instrucciones (“cuando subas la escalera, sube sin

correr”), tomaban fotografías (ahí está bien, no te muevas) y, en ocasiones, ingresaban a toda prisa al área de juego para auxiliar a los niños que habían sufrido una caída, por ejemplo. En todo caso, la dimensión que quiero poner de relieve es que, sin que estuviesen dentro, si no en la periferia del área de juego, espacialmente los adultos contaban con una posición privilegiada para “observar” (y en su caso vigilar) a los niños.

Para ilustrar esa relación entre niño-centro/adulto-periferia léase en la siguiente nota lo que registré después de observar por varios minutos a un par de niños (quizá en ese momento tenían siete u ocho años) que se desplazaban de un lado a otro y se subían a unas jardineras distribuidas a lo largo de toda el área de juego del parque Toriello. Por supuesto, también usaban el mobiliario (el pasamanos o los volantines o los subibajas, etcétera). Y, aunque en primera instancia, juzgué que los niños no estaban acompañados por un adulto (situación que llamó poderosamente mi atención) cambié rápidamente de parecer cuando identifiqué a un hombre quien acompañaba a ese par de niños

Sentado en una banca, un adulto a cargo de dos niños, súbitamente se incorpora y de pie grita y hace una señal con las manos que interpreto como “vengan hacia mí”. Los niños parecen no ver lo que hace el adulto. Siguen en lo suyo: corren, suben a las jardineras, descienden y vuelven a correr para dirigirse a la resbaladilla... Entonces el adulto a voz en cuello grita: “Sergio, ven acá”. Ahora sí, casi de inmediato los niños se desplazan hacia la periferia del área de juego, donde está ubicado el adulto. Así, ahí reunidos, veo que enseguida los tres, abandonan el parque. (Nota etnográfica 5, parque Toriello, domingo/17/octubre/2021).

Como ya dije, los niños jugaban sin que el adulto acompañante ocupara el “centro” del área de juego. Sin duda “esa ausencia” del adulto en el centro facilitaba que los niños jugaran en función de lo que esa área de juego ofrecía y de lo que los propios “usuarios” identificaron como elementos “significativos” del entorno. Así, por ejemplo, mediante sus actividades (corría uno tras del otro), incorporaron y convirtieron a las jardineras en un dispositivo más de juego (integraron el entorno material como un componente de la actividad social de juego), amén de haber utilizado algunos de los módulos instalados en ese espacio público de juego. Hasta cierto momento, no hubo allí la intervención directa del adulto a efecto de determinar que “debían” hacer los niños (conducirlos a éste o aquel módulo de juego; ayudarlos a subir o a usar el

mobiliario o, en definitiva, prohibir que utilizaran las jardineras como un dispositivo de juego). Los niños gozaron de una relativa autonomía para desarrollar actividades en función de que los niños por su edad no requerían el apoyo del adulto para usar el área de juego y de que el adulto se mantuvo en la periferia sin interferir en lo que los niños hacían.

No obstante, si bien lo posición en la periferia lo inhabilitó para intentar controlar a los niños desde el “centro”, el adulto, sentado en una de las bancas, siempre estuvo atento a lo que hacían sus hijos. “Observó” lo que hacían los niños. Y en momento determinado se reveló abiertamente la presencia del adulto cuando llamó a voz en pecho a uno de sus hijos (“Sergio, ven acá”). En otras palabras: fue hasta que el adulto decidió que concluía la estancia de los niños en el área de juego cuando se reveló con toda claridad la capacidad del adulto de controlar las actividades de sus hijos. Como describiré con mayor profundidad más adelante, la conducta del adulto registrada en la nota etnográfica 5 manifiesta una modalidad de control sobre los niños que es posible ejercer en estos espacios públicos urbanos de juego, a saber: la facultad de definir el tiempo que los niños permanecen en el área de juego⁴⁴. Por la razón que haya sido, mientras los niños desarrollan sus actividades, el adulto súbitamente se incorporó de la banca para llamar a sus hijos y, acto seguido, abandonar -los tres- el área de juego. En mis notas de campo no aparece que los niños hayan tomado la iniciativa de suspender sus actividades para salir del área de juego. Fue el padre quien se arrogó el derecho de establecer en qué momento sus hijos deberían suspender lo que hacían en el “centro” del área de juego.

En otras ocasiones me di cuenta de que era mucho más evidente la relación entre el “centro” (niños) y la “periferia” (adultos). La breve nota etnográfica que sigue a continuación la escribí en un momento en el cual el área de juego del parque estaba llena de niños quienes corrían alocadamente, de allá para acá, y utilizaban el

⁴⁴ Por supuesto que la “temporalidad” del uso de esos espacios públicos urbanos depende también de los horarios de apertura y cierre de los parques. La administración institucional de los parques y sus áreas de juego por principio controla y define la temporalidad de la estancia de los niños en dichas áreas.

mobiliario. Por otra parte, todas las bancas estaban ocupadas por los adultos quienes observaban (¿vigilaban?) a los niños mientras éstos jugaban.

Una mujer -desde la banca que ocupa- grita, aplaude lo que hace una niña cuya “hazaña” fue deslizarse por el tobogán curvilíneo de uno de los módulos de la resbaladilla. Casi simultáneamente, me llama la atención que otra mujer adulta, con teléfono en mano, de pie, en la periferia, toma fotos a un niño mientras éste sube por las escaleras del mismo módulo. (Nota etnográfica 6, parque Juana de Asbaje, sábado/10/octubre/2021).

Quiero destacar en este caso que al lanzar exclamaciones y aplaudir; o tomar fotografías a los niños mientras éstos jugaban, los adultos, mediante esas conductas, les comunicaban a los niños “desde este lugar yo estoy contigo mientras observo que tú juegas”. Esta relación, claro está, podría bifurcarse en una de cuidado o de control del adulto sobre el niño. Recíprocamente, esta conducta de observar habilitada por el propio arreglo espacial del área de juego es un referente para que los niños “sientan” o sepan que sus acompañantes adultos están ahí para cuidarlos, protegerlos o vigilarlos. Si fuese así, cuando los adultos visibilizan ese “contacto” centro/periferia, garantizarían entonces que, mientras se abandonan a las actividades de juego, los niños supiesen o sintieran que sus acompañantes están allí en la periferia, ya para protegerlos, ya para vigilarlos.

Al ser una zona espacialmente delimitada donde los usuarios se congregan a realizar cierto tipo de actividades, el área de juego facilita que los niños estén bajo la mirada de los adultos (Paquot, 2005). Según la nota etnográfica 6, los niños respetaban los límites del área de juego. Estaban ahí, en el centro. Al no abandonar dicha área los niños estaban siempre a la vista del adulto quien, incluso en el caso de que sus hijos hubieran deseado o abandonado el área de juego (como se describirá en el apartado 4.2 *Los niños desorganizan la función planeada del espacio público de juego* en ocasiones los niños “no reconocen” las fronteras del área de juego al ir más allá, salir a desarrollar actividades a otras zonas del parque) podrían, los adultos, de inmediato darse cuenta de ese hecho y actuar en consecuencia⁴⁵.

⁴⁵ Ya que suelen suceder accidentes (caídas, golpes con el mobiliario, empujones entre niños, etcétera), el 10 de octubre del año 2021, en el parque Juana de Asbaje fui testigo mientras hacía observación etnográfica de cómo confluían un montón de niños a uno de los módulos de la resbaladilla y cómo en ese remolino de gente, una niña (de unos tres años) perdía el equilibrio en el rellano antes de deslizarse por el tobogán. La vi caer al suelo y prorrumpir en un llanto estruendoso que se sumó a

En este contexto, Pia Christensen *et al.* (2018) ha llamado consistentemente la atención sobre los debates –inspirados por los escritos de Jane Jacobs– desarrollados en la literatura sobre los efectos de las intervenciones urbanas y el entorno físico de las ciudades. La autora afirma que en tales discusiones o debates se ha reconocido el poder del entorno (material) construido para influenciar la conducta de la gente tanto más cuanto que “... el control, la vigilancia y la política se entretajan en los escenarios urbanos que no sólo tienden a ser atractivos y funcionales sino también a modificar conductas y actitudes... (Christensen *et al.* 2018:86). Para el caso que me ocupa, lo que en primera instancia pareciera ser una intervención urbana a efecto de edificar espacios públicos de juego donde los niños desarrollen sus actividades en ambiente de seguridad, tales espacios, en segunda instancia, funcionan también como lugares donde emerge una “micropolítica” cuyos efectos más visibles son los del moldeamiento o canalización de conductas (las de los usuarios) y del ejercicio de control y vigilancia por parte de los adultos sobre los niños. En otras palabras: si bien los espacios públicos urbanos de juego sirven al propósito de confinar a los integrantes de cierto grupo etario para que éstos jueguen en una “zona segura” (lejos de los automóviles, de entornos materiales que provoquen caídas, ahorcamientos, cortaduras, quemaduras, etcétera y que podrían, consecuentemente, poner en riesgo la integridad física de los niños), lo cierto también es que facilita tanto el alineamiento de conductas o comportamientos según un estándar de lo que deberían jugar los niños como el control y vigilancia de los

la algarabía que hacían los demás niños. De inmediato, desde la “periferia”, apareció un adulto y se dirigió a ese dispositivo de juego, y ya ahí tomó en brazos a su hija bajando enseguida del módulo de juego. Mientras atestiguaba ese pequeño incidente, en el que la reacción del adulto es la evidencia de que observaba desde la periferia a su hija, una mujer se acerca y toma asiento en la banca que yo ocupaba mientras escribía mis apuntes de campo. En ese momento me di cuenta de que esa mujer dirigía algunas palabras a un hombre quien, en el área de juego, no sólo vigilaba sino se encargaba de brindarle acompañamiento a un niño mientras éste usa los aparatos de juego (principalmente el módulo de la resbaladilla). Yo no dejaba de observar a ese hombre a quien la mujer que compartía la banca conmigo le había dirigido unas palabras. Un par de minutos después, el hombre sale del área de juego. Vi que se aproximaba a la banca donde yo me encontraba y en un momento se sentó en ésta. Después de saludarme, escucho claramente que, con un dejo de angustia, el hombre le dice a la mujer: “tengo miedo de que se caiga. Esas escaleras son peligrosas”. Aunque se podría afirmar que lo que para los adultos es un riesgo no lo es necesariamente para los niños, lo cierto es que, aun cuando se encuentre en la periferia, los adultos debido a la disposición espacial de las bancas pueden fácilmente observar lo que hacen los niños en el área de juego y, consecuentemente, reaccionar a efecto ya de brindar cuidado y protección, ya para controlar el comportamiento de los niños.

adultos sobre los niños. Es decir, mediante el diseño del área de juego no únicamente se ejercen el control y la vigilancia, sino también “se encauzan” (modifican) conductas.

Tal como ya adelanté líneas arriba, pude identificar otra forma de control de las actividades que los niños desarrollaban mientras se encontraban en el área de juego, a saber: los adultos solían determinar unilateralmente el lapso, el período de la estancia de los niños en el área de juego. Durante la observación etnográfica pude darme cuenta de que, en la medida que acompañaban a los niños, algunos adultos abiertamente les ordenaban a sus hijos suspender sus actividades para abandonar el área de juego (“ya vámonos”). Esta situación que quizá el lector podría juzgar de sentido común (si los niños son sujetos tutelados por los adultos; y si éstos toman la responsabilidad de llevar y cuidar a aquéllos a los parques entonces no hay otra cosa más “natural” que los adultos definan e impongan cuánto tiempo los niños deberían permanecer en el área de juego), en el marco de esta investigación no es baladí prestar atención al hecho de que esos espacios públicos urbanos donde se confinan a los niños contribuyen a que los adultos puedan controlar (en función de sus intereses cualesquiera que éstos sean) el tiempo que los niños permanecen en el área de juego.

Quiero presentar la siguiente nota etnográfica que escribí después de unos minutos de mirar a padre e hija quienes jugaban como “equipo” y de pensar qué cosa podía aportar a mi análisis lo que hacían ambos. De pronto, me di cuenta de que ahí había un tema, el de que el adulto se atribuyó el derecho de definir el tiempo que la niña permanecería en el área de juego.

Veo que un hombre adulto persigue, corre tras de una niña en el área de juego. Son padre e hija. Esta corre alrededor del mobiliario. El adulto va tras ella. La niña ríe mientras intenta alejarse, escaparse del adulto. Ahora ella sube las escaleras del módulo de la resbaladilla y el padre hace lo mismo. Este último en el rellano del primer piso del módulo de juego extiende la mano y toca la espalda de la niña. Esta se queda inmóvil en el lugar y ríe. El padre baja por la escalera. Llega al piso y de ahí súbitamente le dice a su hija quien permanece en la resbaladilla: “ya vámonos”. Enseguida la niña se desliza por el tobogán cilíndrico y ella y su papá se reúnen en una de las bancas del lugar. Están juntos y hablan entre sí (estoy muy lejos de la banca en la que padre e hija platican razón por la cual no puedo escuchar lo que dicen) durante un par de minutos. Después, veo que la niña vuelve a correr y el padre nuevamente va tras de ella. Se desplazan alocadamente alrededor del área de juego. Pasan muy cerca de mí. La niña va al módulo de la resbaladilla

y como en la ocasión anterior el padre toca a la niña por la espalda en el rellano del primero piso de ese módulo de juego. Aquél baja la escalera. La niña se desliza por el tobogán y se reúnen nuevamente en la banca. Están sentados. El padre se incorpora. Toma de la mano a su hija y juntos abandonan el área de juego y se dirigen a la puerta del parque. (Nota etnográfica 7, parque Juana de Asbaje, sábado/14/mayo/2022).

Aquí el adulto era el compañero de juego de la niña. Como se lee en la nota etnográfica 7, el padre se ciñó al papel de perseguidor en el mundo del juego creado por la relación niña/adulto (como se describe en el apartado 4.2 *Los niños desorganizan la función planeada del espacio público de juego*, en ocasiones los adultos no sólo acompañan, sino que se integran como “protagonistas” en el espacio público de juego a las más diversas actividades que los niños llevan a cabo). Y si bien se puede afirmar que supo ser “un buen compañero de juego” ya que se comportó como lo hacían otros niños (usar la resbaladilla y correr alocadamente, perseguir a la niña por el área de juego), el adulto expresó abiertamente que él tenía la última palabra para definir en qué momento deberían interrumpirse las actividades de juego desarrolladas por él y su hija. Que el adulto determinó la temporalidad de la estancia en el área de juego se revela, primero, mediante el aviso expresado verbalmente: “ya vámonos”. Y aunque, después de enunciada esa frase padre e hija no interrumpieron de inmediato las actividades de juego, la niña había sido ya advertida que su padre quería controlar el tiempo de estancia en el área de juego. Y como ya escribí líneas arriba, cualesquiera que hayan sido las razones por las cuales padre e hija no abandonaron el área de juego inmediatamente después de que el primero dijo “ya vámonos” sino hasta que el “equipo de juego” realizó la última “ronda de persecución”, concluida esta actividad padre e hija volvieron a la banca sólo para que un par de minutos después, entonces sí, concluyeran definitivamente las actividades de juego: el padre tomó de la mano a su hija y enseguida se dirigieron a la puerta del parque atravesando el área de juego.

También registré cómo una mujer adulta, ubicada no en el “centro” sino en la “periferia” del área de juego, terminantemente puso fin a las actividades de juego en las cuales su hija se hallaba inmersa. Así fue. Tal como se describe en la nota etnográfica 8, la madre de la niña que compartía la banca y platicaba animadamente con una pareja de adultos. Y aunque ya había visto a esas tres personas, lo que hizo

que centrara mi atención en ellas fue que la madre de Elisa, se puso de pie y empezó a gritar.

Veo que una mujer que está sentada con otra mujer y un hombre en una banca ubicada en la periferia del área de juego se incorpora y entonces comienza a gritar: "Eli, Elisa". Alcanzo a escuchar que su compañero de plática, mientras ríe, le dice a la mamá de Elisa: "qué tal que no va a querer". La señora responde, a su vez, riendo: "ya verá". Entonces esta última se enfila al área de juego mientras grita a voz en cuello "Eli, Elisa, ya vámonos". De pronto en el área de juego se levanta una voz de una niña que casi grita a los niños que hasta hace un minuto eran sus compañeros de juego: "Ya me voy". Entonces Elisa va hacia su madre quien se encuentra fuera del área de juego y ambas se dirigen hacia la puerta de salida del parque. (Nota etnográfica 8, Parque Juana de Asbaje, sábado/14/mayo/2022).

Como ya dije, durante mi observación etnográfica de ese día ya me había percatado de los tres adultos que platicaban muy entretenidos y en ocasiones hasta reían estentóreamente en la banca contigua en la que yo estaba sentado. Desde que me di cuenta de ellos, las dos mujeres y el hombre llevan ya entre 15 y 20 minutos de plática. De pronto, como se describe en la nota etnográfica 8, una de las mujeres comenzó a gritar el nombre de su hija, quien estaba literalmente inmersa en las actividades que compartía con un grupo de entre ocho o diez niños. Mientras su madre gritaba su nombre, Elisa corría, perseguía a sus compañeros de juego para sólo unos segundos después, una vez que había atrapado a uno de los niños con quien jugaba, la propia Elisa, en su papel ahora de perseguida, intentaba escapar y no dejarse atrapar. Que la niña estaba absorta en el juego de la persecución lo revela el comentario (que alcancé a escuchar) del hombre que platicaba con la Madre de Elisa: "qué tal que no va a querer". La respuesta de la madre de Elisa ("ya verá") al comentario del hombre ya anuncia en quien recaía la responsabilidad, y por supuesto, la autoridad de definir el tiempo de estancia de su hija en el área de juego. Y según lo descrito en la nota etnográfica 8, la madre de Elisa se dirigió al "centro" y allí, cuando la localizó, le dijo a su hija "Eli, ya vámonos". La respuesta de Elisa demuestra que la niña entendió como "una orden" la expresión verbal de su madre. En efecto, lo que hizo la niña después de escuchar "ya vámonos" fue consumir un acto "de civilidad", de cercanía y respeto para quienes apenas unos segundos antes eran sus compañeros de juego: Elisa se despidió de sus compañeros ("ya me voy") a quienes conoció precisamente en el área de juego del parque Juana de Asbaje.

Como se observa, sin importar qué tan absorta o interesada estaba Elisa en las actividades que realizaba con sus compañeros de juego fue la madre quien, con un gesto de “autoridad”, definió que era tiempo de abandonar el parque. Sin duda, establecer el período de estancia en el área de juego es una modalidad de control que los adultos ejercen sobre los niños, en este caso, sobre Elisa. Así, lo que revela, de un modo u otro, este episodio, es la relación entre lo que ofrece el espacio público urbano de juego (incluido los dispositivos interactivos y la presencia de otros usuarios “desconocidos”), las actividades que desarrollan los usuarios y la temporalidad de dichas actividades.

Por otra parte, es de notar que mientras Elisa estaba inmersa en el juego con sus compañeros, la madre de aquélla no estaba en el “centro” del área de juego, situación que sin duda benefició “la autonomía de Elisa” en el sentido de que ésta se involucró por su propia decisión en la formación de “un equipo” con otros niños y otras niñas a quienes -como ya mencioné- conoció en el área de juego de ese parque. En la medida que se ubicó en el “centro” sin la compañía de su madre, Elisa contó sin duda alguna con cierta autonomía para hacer las cosas que ella quería hacer. Y este ejercicio de autonomía infantil contrasta claramente con el hecho de que Elisa no pudo establecer por ella misma la temporalidad de su estancia en el área de juego. En última instancia, ya que Elisa estaba acompañada por su madre, ésta se atribuyó el derecho a determinar en qué momento la niña debía suspender su participación en las actividades de juego sin tomar en consideración cuál era la opinión o eran los intereses, en este caso, de Elisa⁴⁶.

⁴⁶ Para utilizar el área de juego del parque los niños deben sortear la distancia espacial que media entre el punto en el que podrían encontrarse esos niños (la casa, por ejemplo) y el parque. Y deben hacerlo solos o con la ayuda de los adultos. En lo desarrollado hasta aquí, en este trabajo de tesis, es claro que los niños suelen “vencer esa distancia espacial” (Zeigher, 2003) con la ayuda de los adultos quienes, entonces, encuentran un escenario propicio para vigilar y controlar la temporalidad de los niños en el área de juego (además, claro está, de los horarios “institucionales” con los que operan los parques). En cambio, si los niños se desplazaran y utilizaran por sí mismos diferentes espacios de la ciudad, las restricciones y las libertades que se acordaran con los adultos serían de otra índole. Así, por ejemplo, si quisieran salir a la calle acompañados de amigos los niños deberían establecer y “negociar” con sus padres sus propios tiempos u horarios para encontrarse con esos amigos en la calle (Zeigher, 2003). En este hipotético escenario, la temporalidad de los niños no dependería de un horario “institucional” (de los parques) ni de una decisión tomada únicamente por los adultos, sino de la “negociación” entre padres e hijos sobre el tipo y la temporalidad de las actividades que desarrollarían los niños (a qué hora se encontrarían con sus amigos, el tiempo que les tomaría recorrer o desplazarse por el espacio público antes de encontrar el lugar adecuado para

Ese “derecho” que se arroga el adulto de determinar el tiempo de estancia en el área de juego, en ocasiones los niños lo pusieron en tela de juicio. Fui testigo en varias ocasiones de cómo los niños opusieron resistencia y se negaban a obedecer la orden “ya vámonos”. Uno de esos casos lo registré en la nota etnográfica 9.

Una niña muy joven forcejea con su padre a un lado del módulo de la resbaladilla. El segundo la toma del brazo y la primera reacciona e intenta liberarse de la mano de su padre. Veo que éste intenta llevarla tomada de la mano hacia fuera del área de juego. Pero la niña no camina. Se jalonea. Entonces el adulto toma a la niña en sus brazos. Y salen del área de juego. De pronto, la niña rompe en llanto. Y mientras llora voltea a ver hacia los módulos de juego y exclama: “los niños, los niños”. El padre hace caso omiso y guía sus pasos hacia la puerta del parque. (Nota etnográfica 9, parque Juana de Asbaje, lunes 21/marzo/2022).

La niña caminaba o corría alrededor del mobiliario acompañada por su padre. A pesar de que era muy joven (quizá tenía dos o tres años), la niña utilizaba el mobiliario (en varias ocasiones subió al módulo de la resbaladilla y del primer piso se deslizaban por el tobogán rectilíneo). Desde que ubiqué a esa “dupla”, padre e hija llevaban ya más de 15 minutos en el área de juego. Y justamente en una ocasión cuando la niña intentó subir al módulo de la resbaladilla, la reacción del adulto fue impedir que su hija subiera la escalera quien, en respuesta, forcejeó con su padre. Este hizo el intento de llevar de la mano a su hija hacia la periferia del área de juego. Pero como uno se puede imaginar, no obstante la resistencia de la niña, el adulto se impuso. Al tomar en brazos a su hija y salir del área de juego, el adulto dio por terminadas las actividades que entre él y su hija hasta ese momento realizaban.

Quiero enfatizar que, cuando parecía que el adulto controlaba la situación, su hija súbitamente decidió usar de otro modo su cuerpo para resistir la acción del padre: llorar⁴⁷. Y si ya era relativamente claro que el llanto de la niña era una forma de manifestar su oposición a abandonar el área de juego, tal oposición adquirió mayor fuerza por el hecho de que la niña comenzó a gritar a voz en cuello “los niños, los niños” mientras señalaba con su mano “el centro” donde los niños continuaban con sus actividades de juego. No sin que puede ser una apreciación errónea,

jugar, la duración de sus actividades de juego, etcétera). En este hipotético escenario, adultos y niños tomarían parte de la decisión sobre la temporalidad de las actividades de los niños.

⁴⁷ Un análisis sobre el tema del cuerpo y el llanto infantil se puede encontrar en el libro *How emotions work*, capítulo 4, What is crying, del sociólogo Jack Katz.

interpreto ese “gesto” (“los niños, los niños”) como un “deseo” de la niña por permanecer en el área de juego, deseo que se iba en sentido contrario a la terminante voluntad del adulto de abandonar el parque Juana de Asbaje. Pero como se consigna en la nota etnográfica 9, nada de lo que hizo la niña doblegó la decisión del padre quien consideró que era hora de concluir las actividades de juego.

Este espacio público de juego de la Ciudad de México fue un escenario donde se reveló –nuevamente- el estatus de la niña como sujeto tutelado quien fue obligada mediante la fuerza física, a interrumpir lo que hacía –al parecer gustosamente- para enseguida ser prácticamente arrastrada, en contra de su deseo, fuera del área de juego.

4.1.3. Del espacio doméstico al espacio público: los adultos vigilan a los niños

No quiero dejar pasar la oportunidad de interpretar la relación de control/vigilancia entre adultos y niños que se teje en el espacio público de juego de estos parques en términos de ejercicio de paternidad o maternidad (Anderson, 2012). Quiero argumentar que los adultos encuentran la oportunidad no sólo de convivir, de “pasar el tiempo con sus hijos” en el espacio público de juego de la Ciudad de México, sino también -como ya mencioné- de vigilar y controlar a los niños. Pude constatar que en los espacios públicos de juego donde hice el trabajo etnográfico los adultos reaccionaban frente a ciertas conductas de sus hijos como lo harían en casa, en el espacio privado (Gayet-Viaud, 2015). En ocasiones, como en el caso que se describe a continuación en la nota etnográfica 1, los adultos amonestan a los niños (“en público”, a la vista de otros adultos y niños “desconocidos”) como lo harían en el espacio doméstico.

Veo que llegan un par de parejas de adultos. Cada pareja acompaña una niña. En la periferia del área de juego, las dos niñas, “flanqueadas” cada una por los adultos, se acercan una a otra y quedan frente a frente. Uno de los adultos le pide a su hija que salude a la otra niña. Pero entonces la primera, en lugar de saludar, propina un empujón a la otra niña. Esta cae al suelo y el padre de la niña, quien sugirió el saludo, interviene de inmediato, y enérgicamente exclama: “no, no hagas eso” y enseguida toma de la mano a su hija y se retiran los tres (padre, madre e hija) del área de juego. (Nota etnográfica 1, parque Juana de Asbaje, domingo/10/10/2021).

Las niñas que llegaron acompañadas de los adultos no se conocían entre sí, pero coincidieron en el área de juego. De esta situación, quiero subrayar, por una parte, que con la petición a su hija de saludar a otra niña no obstante que ésta era una persona desconocida, el padre quiso enseñarle a la niña la “gramática de las buenas relaciones sociales y de sociabilidad” (Breviglieri, 2011) en el espacio público urbano. Con su iniciativa, por la otra parte, el adulto hizo el intento de que su hija asumiera la definición doméstica o privada de códigos morales que “prevalecen entre familiares”, en términos de “buena educación” (Gayet-Viaud, 2022). Pero la niña no respondió absolutamente a la petición de su padre. Actuó, por el contrario, de un modo tal que lejos de expresar un gesto de saludo, de iniciar un vínculo social “amable y cálido”, generó una situación de confrontación y agresión física. Así es, la niña en lugar de saludar le propinó un empujón a la otra niña. Y si actuó según un “código” que opera en el espacio doméstico, el padre enseguida reaccionó en el marco del mismo código para expresar abiertamente su desaprobación (“no, no hagas eso”) respecto al comportamiento de su hija ante una niña desconocida. Aún más: el adulto decidió “castigar a su hija” al abandonar junto con ésta el área de juego. Carole Gayet-Viaud (2022) afirma que en ocasiones los desconocidos que confluyen y forman el espacio público de la ciudad suelen sustentar ese encuentro con exigencias morales que suelen ser códigos de conducta compartidos en el seno familiar y entre grupos de personas conocidas.

En la nota etnográfica 1 se consigna el hecho de que el adulto intentó extender la exigencia moral prevalente en el espacio doméstico (o privado) al espacio público de “ser cortés” o mejor dicho “educada” (Gayet-Viaud, 2022). En la medida que el padre, primero, solicitó a su hija un comportamiento afable y cálido, es decir, le pidió que saludara a la otra niña (“desconocida”) y, segundo, reprendió a su hija (“no, no hagas eso”) ya que ésta en lugar de conducirse cortés o educadamente en realidad fue “grosera” al agredir físicamente a la otra niña, el adulto en esa medida operó con una exigencia moral propia del espacio doméstico. Como el lector debe suponer, la relación tejida en ese momento se vio cargada de tensión la cual el adulto la dispuso al “disolver” la relación cuando él tomó (literalmente “controló”) a su hija al impedir

que ésta continuara con su “mal comportamiento” con relación a la otra niña que se ubicaba en el espacio público de juego.

A continuación, presentaré otra “escena” en la cual un adulto actúa para plantear a su hijo la “exigencia moral” de jugar con otro niño “desconocido” en el espacio público, pero cuya resolución de la tensión provocada por “el rechazo de esa exigencia” se resolvió de modo radicalmente distinto respecto al caso descrito en la nota etnográfica 1.

Durante mi estancia en el parque Juana de Asbaje en cierto momento caí en cuenta de que un niño acompañado de un hombre y una mujer adulta llevaba consigo un juguete con el cual ese niño podía fabricar y lanzar pompas de jabón al aire. Y justo en ese momento, cuando el niño producía las burbujas, vi que a éste se le acercó otro niño que se encontraba ya en el área de juego.

Un niño ingresa al área de juego acompañado de dos adultos, un hombre y una mujer. El niño lleva un juguete para hacer pompas de jabón. Lo usa y lanza un par de burbujas y veo que se le acerca otro niño cuyo padre ha permanecido todo el tiempo en el área de juego. El niño que se acerca a quien lanza las pompas de jabón intenta despojar a este último del juguete. Este niño reacciona: no suelta el dispositivo. Se produce un forcejeo entre ambos niños. Entonces con rapidez interviene el padre de uno de los niños diciendo: “no le quites el juguete”. El niño reprendido comienza a llorar. Y en respuesta, los otros dos adultos, un hombre y una mujer –cuyo hijo tiene el dispositivo para hacer las burbujas de jabón- le piden a su hijo que preste, comparta el juguete. Este niño no dice algo, pero retiene el dispositivo de juego en sus manos. No obedece a su padre quien insiste a su hijo que comparta el juguete. Ante la negativa, el adulto se inclina y mientras dice algo (que no alcanzo a escuchar) le arrebató el juguete a su hijo. Toma el dispositivo y entonces veo que sopla al mecanismo para producir las burbujas las cuales, en amasijo, vuelan por el aire. De inmediato veo que ambos niños -quienes “peleaban” hace unos segundos- corren juntos tras aquella nube formada de pompas de jabón. (Nota etnográfica 2, parque Juana de Asbaje, domingo/10/10/2021).

Como se lee en la nota etnográfica 2, los niños, quienes entraron en contacto social en ese espacio público de juego, establecieron una relación abierta de conflicto⁴⁸

⁴⁸ Nótese que el para el niño que quería el juguete no fue ningún problema acercarse e intentar arrebató la máquina de hacer pompas de jabón al otro niño a quien, por supuesto, no conocía. Esto apunta al tema que se tratará en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, saber: el de la sociabilidad. En ese capítulo intentaré demostrar que los niños exhiben una habilidad notaria para establecer vínculos sociales de proximidad (de sociabilidad) en el área de juego de los parques con el otro desconocido (ya con otros niños, ya con adultos), así haya sido para generar un conflicto, como es el caso presentado en la nota etnográfica 2.

debido a que el juguete para producir las burbujas de jabón se convirtió en la “manzana de la discordia”. Nótese que el adulto que acompañaba al niño que intentó arrebatarse el juguete al otro niño reaccionó de inmediato para “amonestar” a su hijo (“no le quites el juguete”). El padre sancionó el mal comportamiento de su hijo. Bien podría afirmarse que el adulto “hizo lo que tenía que hacer”: exigirle a su hijo que no tomara un juguete que no le pertenecía. Pero esta es sólo la mitad de la historia. Claro está que en esta intervención hay una “exigencia moral” presentada por el adulto a efecto de que su hijo se “portara correctamente” (no despojar al otro niño de su dispositivo para hacer burbujas). Pero si bien el adulto reprendió a su hijo porque éste actuó groseramente, al hacerlo también mostró un gesto de respeto por el otro niño. Y esta es la otra mitad de la historia. El adulto ajustó su conducta a la exigencia moral, primero de reprender la mala conducta de su hijo (como lo haría en el espacio doméstico) y, segundo, de mostrar deferencia hacia el otro desconocido como lo haría con alguien a quien conociese o con quien tuviese un lazo familiar.

Pero tan relevante como esto fue el hecho de que el padre y la madre del niño (a quien pertenecía el juguete) respondieron a la “conducta agresiva” del otro niño no con un gesto de confrontación contra el niño “mal portado” sino que le pidieron a su hijo que compartiera el dispositivo para producir burbujas de jabón. La conducta de la madre y el padre se orientó moralmente a tratar al niño “mal portado” con respeto, con derecho a compartir un dispositivo de juego que no le pertenecía al “niño mal portado”. Los adultos, ella y él, se condujeron como si el niño que quería el juguete el cual no le pertenecía hubiese sido un integrante del ámbito familiar o un “amigo”. Tal acontecimiento cobra mayor relevancia si se considera que el niño quien era dueño del dispositivo de juego se negó a la petición de su padre de compartir el juguete. Como reacción, el adulto actuó a favor del niño “desconocido” que deseaba tener la máquina de producir burbujas. El padre con un acto “de fuerza” arrebató el juguete a su hijo. Este acto sólo tiene sentido si se le sitúa en la deferencia que expresó ese adulto para con el otro niño “desconocido”. Así, y en notorio contraste con el caso descrito en la nota etnográfica 1, el conflicto creado por la disputa entre dos niños por tener el dispositivo de juego se disolvió no por la desintegración o el rompimiento de la relación social en la que estaban involucrados niños y adultos,

sino –felizmente- por la transformación de ese vínculo social, de una relación conflictiva a una de reconciliación entre los niños (quienes finalmente corrieron tras las burbujas de jabón). “La nueva” relación cordial entre esos niños que se conocieron en el espacio público de juego estuvo mediada por la decisión de los adultos por imponer un patrón moral de concordia entre los niños (como fue cuando el niño “mal portado” fue amonestado por su padre o cuando al otro niño su padre le arrebató el dispositivo de juego para que el adulto mismo produjera las burbujas de jabón).

Como en el caso de las dos niñas que estuvieron a punto de pelear, aquí los adultos, al controlar la conducta de los menores de edad para evitar un conflicto entre los niños, ejercieron simultáneamente su paternidad (o maternidad), como si estuviesen en el espacio doméstico, exigiendo de sus hijos cortesía, amabilidad y calidez para con el otro desconocido.

En el marco del análisis de la presencia de los niños más jóvenes, es decir, de los bebés, en el espacio público urbano, Carole Gayet-Viaud (2015) expresa que los adultos suelen dirigirse a los niños para dar consejos, platicar o hacer comentarios no solicitados. Y que no tanto el bebé (quien suele ser llevado en brazos), pero sí los niños de mayor edad, quienes debido a su comportamiento en el espacio público (correr, brincar, empujar, escalar, pelearse, etcétera) pueden recibir consejos, regaños, elogios o cualquier clase de comentarios por parte de los adultos. “Ya que los niños crecen, [el adulto] se da el permiso de acercarse directamente al niño a efecto de platicar y en otras ocasiones, también, para regañarlo. La autoridad generacional así desborda el ámbito de la familia y manifiesta en público una extensión de las normas que prevalecen de manera usual en el espacio doméstico” (Gayet-Viaud, 2015: 3, pie de página 5).

4.2. Los niños desorganizan la función planeada del espacio público de juego

En la interpretación que hice de la nota etnográfica 9 del apartado 4.1.2. *Del centro a la periferia: los adultos vigilan a los niños* afirmé que los niños en ocasiones oponen resistencia al control de los adultos. En el extracto presentado en esa nota, la niña se rehúsa a abandonar el área de juego. Prorrumpe en llanto cuando se padre la

toma en brazos y ambos cruzan esa área de juego y se perfilan a la salida del parque. Dije, entonces, que esa resistencia es un destello que anunciaba el hecho de que en algunas situaciones los niños ponían entre dicho el control ejercido por los adultos, en particular y, en general, pasaban por alto la función planeada inscrita en las áreas de juego.

Cuando tal situación se presentaba, en algún grado, los usuarios o sea los niños se apropiaban de ese espacio público urbano diseñado como “lugar para los niños” (Rasmussen, 2004). Aún más: mediante sus actividades los niños dotaban de un carácter multifuncional a ese espacio público de juego. Cuando los usuarios de esas áreas tomaban la iniciativa, solían desplegar su imaginación y creatividad para “inventar” cierta clase de juegos, desarrollar actividades “cuyo desenlace era impredecible” y usar de una manera “ambigua” o “equivoca los dispositivos lúdicos a expensas de la función planeada del espacio público urbano de juego.

Y si bien Tuline Gülgönen y Yolanda Corona (2019) quienes, a partir de su trabajo de investigación, afirman que los niños no utilizan el espacio público de juego de la Ciudad de México de manera “transgresora”, en este apartado y con mayor profundidad en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, intentaré demostrar desde ya que la conducta de los niños no siempre “estuvo canalizada” por la función planeada del espacio público de juego ni controlada por los adultos. Argumentar que los niños sí “transgredían” la función planeada del espacio público al punto en el que “el lugar para los niños” se transformaba en un “lugar de los niños”.

4.2.1. Inventar un juego, desestructurar el espacio público

En muchas ocasiones, cuando hacía mi trabajo de campo, me di cuenta de que cuando los niños llegaban a las áreas de juego de los parques mostraban mucho “entusiasmo”, casi impaciencia para separarse de sus acompañantes adultos. Si llevaban consigo, por ejemplo, una mochila, de inmediato la dejaban o, mejor dicho, la lanzaban hacia el piso. Con urgencia esperaban a que los adultos les ajustaran el cubre boca y entonces, en un santiamén, apresuraban su paso, corrían hacia el área de juego para utilizar los diversos módulos ahí instalados.

Prueba de que presencié escenas donde los niños recién llegaban y se apersonaron inmediatamente en el área de juego es la descripción registrada en la nota etnográfica 1. Se trataba de un grupo de individuos cuyos integrantes eran varios adultos y dos niñas. El grupo se instaló en una zona colindante con el área de juego. En una superficie más bien rala de pasto, los adultos comenzaron a “desempacar”. Extraían de las bolsas de mano utensilios que emplearon para organizar un picnic (un mantel que extendieron sobre el pasto, servilletas que apilaron, platos y recipientes llenos de comida que distribuyeron sobre el mantel, botellas de refresco que pusieron por aquí y por allá, etcétera). Pero lo más importante fue que las dos niñas no permanecieron sino unos segundos en esa zona y partieron enseguida al área de juego.

De un grupo recién llegado, que ocupó un lugar muy cerca del área de juego para hacer su “día de campo”, veo que dos niñas se desprenden y se dirigen al centro del área de juego. Los adultos se instalan en sitio bajo la sombra que arrojan las ramas de un árbol. Extienden un mantel y sobre éste colocan alimentos variados. Hacen un picnic. Dejo a los adultos en lo suyo y busco con la vista a las niñas. Las veo volver hacia donde se encuentran los adultos. Se detienen. Y entonces escucho que una de las niñas se dirige a la otra y le dice: “te espero en el segundo piso”. Dicho lo cual, sale apresurada al área de juego. Unos segundos después, la otra niña hace lo mismo. (Nota etnográfica 1, Parque Juana de Asbaje, lunes/21/marzo/2022).

¿Qué es lo que esas niñas, como otros usuarios, encontraban de atractivo en ese espacio público de juego, en cuyo seno está inscrita una función planeada? ¿Es posible proponer que las áreas de juego, espacios cuya función planeada restringe –se supone–, canaliza conductas y despoja al juego de cualquier imprevisibilidad, esas áreas, digo entonces, podrían ser transformadas por obra de los mismos usuarios de “lugares para los niños” en “lugares de los niños”?

La nota etnográfica 1 ya anuncia algo que líneas más adelante se desarrollará con cierta extensión, a saber: lo que esas niñas hicieron en ese momento, ir hacia el área de juego y allí subir al segundo piso del módulo de la resbaladilla, sin que en ese momento los adultos intervinieran (ellos estaban en lo suyo: hacían los preparativos para el día de campo) e intentaran controlar el comportamiento de las niñas, fue producto de “su propia decisión”. Ellas entraron y salieron del área de

juego. Se organizaron entre sí para dirigirse y volver a subirse al módulo de la resbaladilla (“te espero en el segundo piso”).

A efecto de profundizar y de poner en claro el tema que se insinúa en la nota etnográfica 1, presentaré líneas abajo un extracto de una descripción que tomé en el área de juego del parque Toriello. Primero quiero decir que esa área de juego no estaba delimitada con una barrera física y, por tanto, entre aquélla y el resto del parque existía continuidad espacial. En esa área se agrupaban los módulos de juego por zonas de modo tal que el visitante se encontraba, por un lado, los subibajas, por este otro, los columpios, más allá los pasamanos y otros dispositivos para escalar; los módulos de las resbaladillas ubicados a un lado de varias jardineras y, en fin, un poco más allá los volantines. En esa área de juego cuyo mobiliario estaba, se podría afirmar, “espacialmente agrupado”, una y otra vez puede ver a los niños no sólo utilizar los módulos de juego sino desplazarse, correr a lo largo y ancho en un juego de persecución. Y así fue. Así, pues, en la nota etnográfica 2 registré lo que un par de niñas hacían mientras usaban el área de juego del parque Toriello.

Dos niñas se encuentran en una de las zonas equipada con pasamanos. Usan el mobiliario de juego. Momentos después, la niña más pequeña corre a la zona de las resbaladillas. Se le une la otra niña (soy consciente de que un par de adultos – un hombre y una mujer- las siguen con la mirada). Enseguida, sin utilizar el mobiliario, corren “alocadamente” de aquí para allá dentro del área de juego. Y es la niña más joven quien persigue a la de mayor edad. La primera no logra alcanzar, “atrapar” a la segunda. Poco después veo que ponen fin a su juego de persecución y van a reunirse con sus acompañantes adultos. (Nota etnográfica 2, Parque Toriello, sábado/29/10/2021).

Primero: las niñas estaban en el “centro” del área de juego, los adultos en la “periferia”. Segundo: según me percaté, los adultos observaban, (posiblemente) vigilaban a sus hijas, pero -y esto es lo relevante- las “dejaban hacer”, no intervenían para controlar la conducta de las dos niñas. Y ¿éstas qué hacían? De acuerdo con la nota etnográfica 2, alternativamente usaban los módulos de juego (se balanceaban en el pasamanos y luego subían y se deslizaban por el tobogán de la resbaladilla). Y fue entonces que, sin usar el mobiliario y, en un cambio de actividad, dieron inicio al juego de “persecución”. Comenzaron a correr en el área de juego. La niña más joven perseguía a su hermana. Ellas “decidieron”, para decirlo de algún

modo, organizar sus propias actividades sin “atender” la función planeada del espacio público de juego. Corrían y lo hicieron según la línea “argumentativa” del juego de persecución (una asumía la posición de perseguidora y la otra de perseguida). Así, a contra pelo de la función planeada inscrita en el espacio público de juego, ellas, las niñas, “inventaron” su propio juego, hicieron gala de su imaginación y creatividad mientras corrían a lo largo y ancho del área de juego. Aunque los adultos “estaban ahí”, las niñas al poner en marcha el juego de persecución dotaron a ese espacio público urbano de un carácter multifuncional y seguramente divertido⁴⁹.

Tal como se observa, cuando las actividades se sitúan en una “narrativa de juego” (como en este caso, en el de la persecución) no sólo se reveló el cuerpo en toda su plenitud (¡qué coordinación de movimientos y percepción para jugar a perseguirse!), sino configuró también un marco simbólico y una situación espaciotemporal y, por medio de uno y de la otra, se estableció una separación entre el juego de la persecución y el “mundo real”, de la esfera de lo cotidiano. Esas niñas jugaban a perseguirse y, al hacerlo, estimulaban el juego imaginativo (se trataba de que las niñas asumieran en ese momento el papel, una “posición” ya de perseguidora, ya de perseguida). Para que el juego de la persecución ocurriera, las niñas crearon con su actividad los límites para separar lo que formaba parte del “juego” de aquello que estaba fuera de ese marco simbólico (dentro del cual se “transformaron” en perseguidora y perseguida) y de esas coordenadas de “tiempo y espacio.”⁵⁰ Como

⁴⁹ Mårie Jansson reporta que los niños adquieren un sentido de lugar en función de las actividades que realizan en el “playground”. Así, por ejemplo, los niños evaluaban el área de juego como divertida o aburrida según si aquéllos realizaban actividades, si lograban “hacer algo”. “Los lugares de juego tienen que ver con la actividad y el movimiento...las entrevistas...mostraron que los niños no distinguen entre actividad y lugar. En muchas ocasiones los niños describieron el lugar de juego en términos de lo que ellos pudieron hacer allí, cómo pudieron moverse y qué sintieron” (Jansson, 2008: 96).

⁵⁰ En su investigación, Kim Rasmussen reporta cómo un grupo de niños se apropió mediante el juego de un terreno baldío de una villa en Dinamarca convirtiéndolo en una villa llamada Bumleby. La autora afirmaba que mientras jugaban, los niños colocaron su actividad en un marco simbólico (en una “narrativa de juego”) dentro del cual los objetos y toda clase de materiales servían al propósito de construir “casas”, “sembradíos” y “veredas”. Así, “...<<Bumleby>> es el resultado del trabajo simbólico y la creatividad de los niños...” (Rasmussen, 2004: 155, énfasis en original). Bumleby, por sus propias características físicas (era un lote baldío), y mediante las actividades de juego de los niños, se transformó un espacio construido por su referente simbólico (la villa llamada Bumleby) con su propia lógica de tiempo y espacio.

afirman Stuart Lester y Wendy Russell, esas actividades suelen venir acompañadas de un mayor vínculo afectivo que se manifiesta no sólo en la representación simbólica compartida, sino también en "... las acciones asociadas (los comportamientos desafían los límites del mundo real), a menudo en formas muy novedosas y creativas..." (2011: 9).

Como una continuación del análisis de la nota etnográfica 2 quiero reforzar con la siguiente descripción el hecho de que en ocasiones las actividades de los niños sobrepasaban la función planeada del espacio público de juego. En la siguiente nota etnográfica registré la escena donde un grupo integrado por tres niños que recién llegaban- se incorporó de inmediato al área de juego. Allí, lo primero que hicieron los niños fue correr en lugar de hacer uso del mobiliario.

Veo que llegan tres niños con sus acompañantes adultos al área de juego. Una vez ingresan, los niños corren, gritan y ríen en el área de juego. De pronto me percaté que uno de esos tres niños se acerca a otros dos niños que ya estaban en el área de juego. Aunque no se conocen entre sí, rápidamente "forman un equipo de tres" pues veo que comienzan a correr juntos. En ese momento, observo que usan el tobogán de la resbaladilla para ocultarse, la utilizan como una barrera detrás de la cual los dos niños perseguidos se ocultan de su perseguidor. De pronto, los otros dos niños que llegaron con el niño que ya estableció relación con sus nuevos compañeros de juego, se integran al "equipo de tres" (que ahora es de cinco) y a las actividades de persecución. Y precisamente los dos últimos niños que se integraron al equipo de juego asumen el papel de perseguir a los otros tres. (Nota etnográfica 3, parque Juana de Asbaje, sábado/10/octubre/2022).

En el escenario descrito, los niños impusieron con su actividad una situación en la que correr uno tras de otro desbocadamente implicó no utilizar normativamente los dispositivos lúdicos. Se puede afirmar, entonces, que los niños pusieron en evidencia que, no obstante que el espacio público de juego lleva inscrita una función planeada, se pueden diversificar las oportunidades de juego. Demostraron, como en el caso de las niñas de la nota etnográfica 2, que en ocasiones los usuarios de ese espacio podrían realizar actividades que tuviesen el efecto de ampliar el "margen de maniobra" dentro del área de juego, de instaurar formas novedosas de uso, características éstas que Sonia Curnier (2014) encuentra en ciertos administrículos ubicados en el espacio urbano, los cuales sin ser diseñados "para los niños" éstos utilizan aquéllos, o mejor dicho, los transforman en dispositivos de juego (subir y bajar las jardineras de una plaza cívica, rodar por la superficie de una banqueta, usar

dos postes como porterías de una cancha de futbol, escalar el saliente de una ventana, etcétera)⁵¹.

Esa ampliación del margen de maniobra configurada por las actividades de juego la capté con meridiana claridad en el parque Juana de Asbaje, un día en el cual el área de juego estaba llena de niños que jugaban en un ambiente sonoro, vibrante de gritos y risas.

Pronto me di cuenta de que un grupo de niños no sólo corría y también usaba el mobiliario. Sino que extendía sus actividades más allá de las “fronteras”, los límites del área de juego. Así es. Como se lee en la nota etnográfica 4, en medio de esa atmósfera vibrante la que su propios gritos y risas producía, ese grupo de niños parecía contradecir la función planeada de ese espacio público.

Un grupo de tres niños y una niña (aproximadamente de siete u ocho años quien estaba ataviada con una especie de vestido largo, color rosa, como de “de fiesta”) ingresa y abandona intermitentemente el área de juego corriendo. De hecho, en medio de gritos y risas, los integrantes del grupo se persiguen. En un momento que salen del área de juego se perfilan hacia la pista para trotar del parque y corren dejando tras de sí una palpitante y, por ello, impresionante algazara. Entonces muy a lo lejos, casi ahogada, escucho una voz de un adulto que grita en “dirección” de los niños: “tengan cuidado”. Eso es todo. Casi enseguida veo que el grupo da media vuelta y a la carrera se dirigen al área de juego. Llegan y allí, comienzan a usar el mobiliario de juego. (Nota etnográfica 4, parque Sor Juana de Asbaje, sábado/10/octubre/2021).

Sin distinción debido a la identidad de género⁵², los tres niños y la niña (¡con esa vestimenta tan incómoda para correr!) desarrollaban sus actividades en el área de juego sin la presencia de adultos. Ese grupo de usuarios por momentos se mantenía en el área de juego mientras sus integrantes se perseguían entre sí. Quiero destacar el hecho de que jugaban dentro de los límites del área juego, pero sin utilizar el

⁵¹ Sonia Curnier ilustra el punto con bellos dibujos que muestran la transformación de un charco de agua formado después de la lluvia sobre la banqueta en una “laguna” cuando un grupo de niños chapoteando en el agua inauguran “el juego sobre el agua”; de una ladera, en una “resbaladilla” cuando los niños se dejan rodar y llegan al suelo y vuelven a subir para volver a rodar (y así una y otra vez) y, finalmente, de dos columnas de una intervención artística *Las Dos Bandejas* del artista Daniel Buren montada en el patio principal del Palacio Real de Francia, en los postes de una portería (lo que la autora llama reinterpretación imaginativa) de un campo de futbol. “...Estas apropiaciones corresponden a tendencias igual de diversas que la búsqueda de la competencia, del vértigo y del simulacro que son las tres categorías de formas de juego identificadas por Roger Caillois...” (Curnier, 2014: 3).

⁵² Ver la sección 5. 2. *Espacio público de juego y coordinación social* de este trabajo de tesis en la que se desarrolla una breve reflexión sobre género y el uso del espacio público de juego.

mobiliario. Prescindían de éste por la simple razón de que los niños y la niña prefirieron correr alrededor de los módulos como se hace para que alguien persiga a alguien más. Con esta conducta, como ya lo dije, los integrantes del grupo fueron más allá de la función planeada del espacio público de juego. En lugar de utilizar el mobiliario, los niños y la niña “optaron” por definir su actividad en términos de “su propio interés”: esto es, de perseguirse entre sí, incluso sin reconocer los límites, las fronteras del área de juego.

Pero lo relevante en mi opinión es la “ampliación espacial del área de juego” que el grupo de niños producía con sus actividades. Al correr hacia otro lugar del parque, los niños y la niña “arrastraron consigo” las fronteras del área de juego y, con su acción, expandieron el área de juego. Forzaron con sus actividades y por ello escaparon -así haya sido fugazmente- de su confinamiento espacial, dejando detrás, desestructurando ese “lugar para los niños” diseñado y construido en ese parque de la Ciudad de México. Además, con semejante ímpetu, cuyos movimientos “desbocados” los llevaron fuera del área de juego, los tres niños y la niña establecieron una continuidad espacial por medio de sus actividades entre esa área y el resto del parque. Y por supuesto, tal situación fue posible en parte porque esa área de juego no está delimitada con una barrera física (por ejemplo, con un muro o una valla metálica). Así, los tres niños y la niña encontraron una condición física (no existe barrera de confinamiento) favorable para desarrollar sus actividades y así extender ese espacio más allá del área de juego.

Esta “continuidad espacial” recuerda lo que José Parra Martínez *et al.* menciona sobre los lugares de juego de la posguerra diseñados por el arquitecto holandés Aldo van Eyck. Este planeaba - según los autores- zonas de transición entre una zona diseñada para los niños y otros lugares usados por otras personas. Colocaba “tenues” barreras físicas uno de cuyos efectos fue que los límites del área de juego se “difuminaban”. De modo que no era tan claro dónde empezaba y terminaba el espacio donde los niños jugaban. Aldo van Eyck diseñaba los espacios para los niños a efecto de que algunos de éstos, principalmente los mayores respecto a los más jóvenes, no tuviesen problemas o inconvenientes a fin de franquear el límite, la barrera física con cierta facilidad y pasar de un lugar a otro mientras que

para los más jóvenes esa barrera representaba un obstáculo difícil de sortear. José Parra Martínez *et al.* menciona que Richard Sennet elogió la versatilidad y la ambigüedad de los diseños de Aldo Van Eyck por crear espacios con un punto donde “...la transición entre la zona de los primeros pasos [el área para los niños más jóvenes] y la de niños de mayor edad se llevaba a cabo mediante la disposición de piedras escalonadas sobre las que estos podían saltar mientras que para los más pequeños resultaba un umbral intraspasable: <<había bordes, pero no separaciones nítidas>>” (Parra *et al.*, 2021: 56, énfasis en original, corchetes añadidos).

No es necesario decirlo, pero a fin de evitar cualquier confusión, conviene mencionar lo que ya se ha dicho en este apartado: si los niños y la niña hicieron lo que hicieron -abandonar el área de juego, por ejemplo- fue en gran medida porque ningún adulto ejerció directamente un férreo control sobre su conducta. Como se lee en la nota etnográfica 3, algún adulto que estaba ubicado en la periferia del área de juego “vigilaba” a los tres niños y la niña. Ello es claro por el grito que se escuchó en una de las ocasiones en la cual ese equipo de compañeros de juego rebasó considerablemente los límites del “lugar para los niños” localizado en el parque Juana de Asbaje. Y si me tomo la licencia de interpretar la relación de ese grito (“tengan cuidado”) con la conducta de los niños y la niña es para afirmar que estos últimos vuelven al área de juego después de atender la “advertencia” lanzada por ese adulto. No obstante, como ya mencioné, en realidad esos niños salían, entraban y permanecían alternadamente en el área de juego. Y tal uso sólo fue posible -lo repito- debido a la relación establecida allí entre un adulto que “observaba” desde la periferia y prefería no interferir en lo que hacían los cuatro integrantes de ese equipo de juego.

Por lo demás, ni siquiera un espacio público de juego como el que está ubicado en el parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, impedía el desplazamiento de los niños fuera del área de juego. Tres de los lados de esa área de juego están cercados por una valla metálica. El lado ubicado en el poniente tiene continuidad espacial con un gimnasio al aire libre (en este lugar se ve continuamente a adultos y niños que usan los aparatos de ejercicio). Y curiosamente tuve la oportunidad de ver a los niños que mientras jugaban a perseguirse en ocasiones salían del área de juego no por el lado poniente que está abierto sino por las puertas adosadas en las vallas

de los lados sur y norte. Y estos era así porque esas puertas se mantienen abiertas y por ahí entraban y salían los niños acompañados de los adultos. En todo caso, en la nota etnográfica 5 registré cómo “la inercia” del juego de persecución empujaba a los niños más allá de los bordes, las fronteras del área de juego.

Dos niños corren en juego de persecución. El niño perseguido se enfila hacia la puerta sur de entrada/salida que es un componente de la valla metálica que delimita el espacio público de juego. Lo veo, primero, cruzar la pista interna del área de juego por la cual circulan carros eléctricos que conducen niños solos o acompañados de adultos. Segundo, franquear la puerta del enrejado y tercero cruzar la pista de tartán externa al área de juego que usan los adultos para caminar o correr. Y, entonces, el niño perseguido alcanza y sube una ladera, una porción de tierra inclinada que conduce a la banqueta de la calle. Ante esta situación, el niño que persigue se detiene y grita: “no, hasta allá, no”. Como respuesta, el niño perseguido se detiene. Camina adonde su compañero de juego y ambos caminando regresan al área de juego. (Nota etnográfica 5, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, sábado/26/marzo/2022).

Quiero destacar acá tres cosas. Primera. Las actividades de persecución –la cuales en este caso implicaron la omisión del uso del mobiliario- “centrifugaron” literalmente a los dos niños del área de juego. Durante su desplazamiento, los compañeros de juego atravesaron la “pista” donde circulaban carros eléctricos (y pusieron en riesgo su integridad física ya que pudieron ser atropellados por uno de esos vehículos). Cruzaron la pista externa sobre la trotaban otras personas (con quienes los niños pudieron haber tropezado) y casi llegaron a la calle perpendicular a la avenida de los Insurgentes. Segunda. La barrera metálica que delimita el área de juego donde está instalado el mobiliario cumple, por supuesto, el objetivo no únicamente de “definir” el contorno y la frontera de ese “lugar para los niños” respecto al resto del parque sino también de impedir (o al menos obstaculizar) que los niños abandonen el área de juego. Pero tal y como se consigna en la nota etnográfica 5, los niños fueron más allá de los límites dentro de los cuales el área de juego está definida. Y al hacerlo, ampliaron su “margen de maniobra” y, simultáneamente, produjeron –así fuese de modo fugaz- una “ampliación espacial” del área de juego. En efecto. Llevaron, extendieron el área de juego casi hasta la calle. Tercera. Llamó poderosamente mi atención la conducta de uno de los niños. De estos dos, quien tomó la posición de “perseguidor”, quizá ante la imposibilidad de dar alcance al perseguido (o por cualesquiera otros motivos), reaccionó con la expresión verbal “no,

hasta allá no” por cuyo medio advirtió a su compañero de juego que éste ya había cruzada las fronteras que delimitan el área de juego. Lo sorprendente (al menos para mí) fue el hecho de que el niño que perseguía acudió al recurso de hacerle ver al otro niño que el juego no debía continuar en la medida que esa actividad se desarrollaba fuera del lugar para los niños. Se puede afirmar que el niño que perseguía reconoció por sí mismo, sin obviamente la intervención de un adulto, que él y su compañero de juego habían ampliado su “margen de maniobra”, que habían extendido espacialmente el área de juego y que era momento de dar marcha atrás. Y que semejante conducta de reconocimiento de haber rebasado el límite del área de juego afectó al perseguido ya que este último se detuvo y volvió sobre sus pasos. Ya reunidos, ambos niños volvieron a cruzar la pista de tartán, pasaron el umbral de la puerta del enrejado, atravesaron la pista interna por la cual se movían los coches eléctricos y llegaron al centro del área de juego. Este “final feliz” del juego de la persecución es una evidencia de que los niños, al reconocer que pasaron por alto los límites “oficiales” que ubican claramente donde está el área de juego y donde ésta ya no existe, esto es, ya no es un “lugar para los niños”, regularon su propia conducta en sintonía con la función planeada del espacio público de juego.

Y otra vez: la secuencia de comportamientos descritos en la nota etnográfica 5 no podía ser posible sino por mor de la “ausencia”, de la intervención de los adultos. Al no aparecer en primer plano, estos últimos –en mayor o menor medida- facilitaron que los dos niños durante la persecución, por una parte, “desobedecieran” y, por la otra, volvieran a ajustar su comportamiento según la función planeada del área de juego del parque Hundido. Es esta relación entre cuidado/control y “dejar hacer”, entre los adultos y los niños, la que sin duda deja sentir su peso en las actividades que los niños desarrollan en el área de juego. En este caso, quiero destacar el hecho de que uno de sus varios efectos de dicha relación es el ejercicio, el ensayo de la autonomía infantil al tiempo que se contraviene la función planeada inscrita en ese espacio público de juego de la Ciudad de México.

En resumen, mediante estas actividades de persecución los niños pasaron por alto la función planeada de ese espacio público y, por esa razón, tuvieron esas actividades la fuerza suficiente para extender espacialmente los límites del área de

juego⁵³. En efecto. La cerca de metal es una barrera física, un dispositivo que opera el proceso de inclusión/exclusión tanto como el de contención, es decir, el de mantener dentro del área de juego a los menores de edad. Los niños, no obstante, según la nota etnográfica 5, mediante el juego encontraron el camino que los llevó más allá de esa barrera (frontera) material. Aunque también, por la razón que haya sido, reconocieron que infringieron la función planeada del espacio público en el sentido de haber desarrollado sus actividades fuera del área de juego. Consecuentemente, al autocontrolar su conducta, decidieron volver al espacio donde se supone deben permanecer los niños.

Quiero contrastar, a continuación, dos situaciones (registradas en mi cuaderno de notas) que acontecieron simultáneamente en el parque Juana de Asbaje mientras yo realizaba mi trabajo de campo: en una, un grupo de niños abandonaba -sin restricción o control de los adultos- el área de juego y se desplazaban al gimnasio al aire libre del parque y, en la otra, a un par de niños que con su madre lanzaban al aire un avión de juguete a unos metros de distancia del área de juego, sobre un montículo de tierra⁵⁴, le fue “prohibido” -por la mujer adulta- dirigirse a ese lugar, al gimnasio al aire libre.

Una mujer adulta y dos niños se ubican fuera del área de juego. La primera lanza un avión de unicel. Los niños corren tras el avión y al hacerlo arrastran los pies sobre “un montículo” de tierra y levantan una polvareda. Ríen.

⁵³ En el parque Luis Gonzaga, Hundido, los adultos pueden rentar para sus hijos motocicletas o coches eléctricos. Los niños montados en estos dispositivos ruedan en la pista “interna” que rodea el mobiliario de juego. Durante mi estancia en el parque ese sábado 26 de marzo fue común que los niños condujeran sus dispositivos eléctricos fuera del área infantil y rodaran por la pista “externa” al parque (pista en la que corren o trotan adultos). En más de una ocasión, un adulto sentado en una banca ubicada a un costado de la pista para trotar reconvino y pidió a los niños que volvieran a la pista “interna”. Estos, entonces, daban marcha atrás y volvían a el área de juego infantil. Como afirma Carole Gayet-Viaud (2015), los adultos “desconocidos” en el espacio público urbano suelen incluso arrogarse el derecho de infligir una reprimenda a los niños de cierta edad en el espacio público a semejanza de las normas y los castigos que prevalecen en el ámbito doméstico.

⁵⁴ En muchas ocasiones, al hacer mi trabajo de campo en el parque Juana de Asbaje, fui testigo de que el montículo -que no es otra cosa que una pequeña elevación en cuya parte más alta la tierra está suelta- era usado como un lugar de juego. En esa “duna” con frecuencia vi que los niños solían quedarse ahí y en cuclillas utilizaban sus manos como instrumentos de excavación. Hacían hoyos y lanzaban la tierra levantando a menudo una cortina de polvo. Léase la siguiente descripción etnográfica. “Dos niñas que juegan como equipo salen del área de juego. Se ubican en la duna de arena. Minutos más tarde, vuelven al área de módulos. Un adulto se acerca y les dice algo. El adulto vuelve a su banca. Y las niñas salen del área de juego y vuelven al montículo. Y ahí, de rodillas, excavan con las manos, levantan polvo. Después de un par de minutos, las niñas van un poco más lejos: al gimnasio al aire libre. Suben a un aparato, luego a otro. Y siguen ahí por unos minutos más. (Nota etnográfica 6, parque Sor Juana de Asbaje, sábado/12/marzo/2022).

Parecen divertidos. Además, súbitamente veo que un grupo de niños entra al área de juego. Veo a los niños en tropel correr de aquí para allá sólo para que enseguida salgan y se dirijan velozmente hacia el gimnasio al aire libre mientras dejan tras de sí una estela de risas y gritos. Por el momento ya no pongo atención a la mujer adulta y a los dos niños porque me concentro en esos niños quienes veo que utilizan los aparatos del gimnasio “incorrectamente” (en la caminadora que es unipersonal están montados dos niños que se mecen y ríen estruendosamente). Dejo ese escenario y regreso a los dos niños que juegan a atrapar el avión y me percató entonces que inician una carrera rumbo al gimnasio en tanto escucho que la mujer les grita: “ese no es un lugar para niños”. Estos último se detienen y vuelven sobre sus pasos (Nota etnográfica 7, parque Juana de Asbaje, sábado/12/marzo/2022.)

Como se consigna en la nota etnográfica 7, mientras el equipo de tres, la mujer adulta y los dos niños, desarrollaban sus actividades fuera del área de juego, y por ello producían una “ampliación espacial” desde esa área hasta el montículo de polvo⁵⁵, otro grupo de niños a tropel se dirigían hacia el gimnasio al aire libre. Estos niños en ningún momento fueron objeto de restricción o control por parte de los adultos. Nadie les impidió abandonar el área de juego. En esa situación, con sus actividades “movieron” las fronteras y transformaron el gimnasio al aire libre en un área de juego “para niños”.

Y como si quisieran imitar a los integrantes de ese grupo; o quizá atraídos por la algarabía, la algarabía producida por el grupo, los dos niños que jugaban con su madre intentaron correr hacia el gimnasio al aire libre. Pero esto no sucedió porque con un gesto verbal (“ese no es un lugar para niños”), la mujer adulta ejerció con efectividad control en la conducta de sus hijos. Estos se detuvieron, suspendieron inmediatamente su carrera y volvieron adonde su mamá. Por cierto, no deja ser curioso que la mujer se haya hecho obedecer enunciando a todo pulmón la frase “ese no es un lugar para los niños”, frase que alude al término “lugar para los niños” (Rasmussen, 2004) que aquí hemos utilizado para afirmar que no únicamente los espacios públicos de juego de la ciudad tienen inscrita una función planeada, sino también las escuelas, las instituciones de cuidado infantil, los centros de diversión, etcétera. En este caso, con su expresión verbal, la mujer adulta hizo saber a sus hijos que el gimnasio al aire libre “no es un lugar para los niños” no obstante que ella y sus hijos no hacían uso del área de juego del parque.

⁵⁵ Aquí ya se anuncia el tema con el que cerraré este capítulo: en ocasiones los adultos y los niños realizaban actividades en conjunto poniendo entre dicho la función planeada del espacio de juego.

Esta descripción deja entrever un contraste entre dos escenarios, a saber: (1) que hay niños quienes sí abandonan el área de juego sin que sean reconvencidos o amonestados por los adultos y (2) que otros niños son vigilados y controlados por los adultos, situación ésta uno de cuyos efectos podría ser restringir, limitar, confinar los desplazamientos, las actividades de los niños al área de juego. Insisto: en el siguiente capítulo sobre competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía se desplegará el argumento de que cuando el control sobre los niños por parte de los adultos mengua, se morigera, entonces aquéllos encuentran condiciones para ejercitar una conducta “desbocada”, dotar al espacio de un carácter multifuncional y restituir la impredecibilidad a las actividades de juego.

Kim Rasmussen y Soren Smidt (2003) sostienen que cuando exploran lugares de la ciudad no intervenidos o no estructurados (solares baldíos, bajo puentes, esquinas, algunas calles), los niños mientras juegan hacen suyos, se apropian de tales lugares al transformarlos en escondites, refugios o territorios secretos, etcétera. Pero quiero demostrar que, al ir más allá de la función planeada de los espacios públicos de juego, los niños también podrían crear una situación para apropiarse, hacer suyos los espacios públicos urbanos de juego.

Empezaré con la nota etnográfica 8 en la que se describe el sencillo juego de la persecución (alguien corre a efecto de “atrapar” a alguien más). Ya me había tomado varios minutos observar cómo una niña perseguía a sus compañeros de juego, otra niña y un niño. Los tres se desplazaban alrededor del mobiliario, pero también usaban el módulo de la resbaladilla.

Dos niñas y un niño se persiguen. Una de las niñas es quien persigue a los otros dos. Corren alrededor de los módulos de juego. Gritan y ríen mientras corren. En su persecución, suben por las escaleras y se deslizan por los toboganes de la resbaladilla. En ocasiones no usan las escaleras sino remontan, suben por el tobogán rectilíneo y bajan por la escalera. Me percaté que la niña no logra alcanzar a los perseguidos y entonces en lugar de correr ahora trota. Los “perseguidos” hacen lo mismo. En algún momento, la niña y el niño gritan al unísono “ahí viene” y corren nuevamente y la niña que persigue responde con un “rugido” y vuelve a correr con el propósito de darle alcance a aquéllos. (Nota etnográfica 8, parque Juana de Asbaje, sábado/2/abril/2022).

Que lo importante no es en este caso el “uso normativo” del mobiliario lo ilustra el hecho de que durante el desarrollo de las actividades los integrantes del equipo de

juego utilizaron “incorrectamente” el módulo de la resbaladilla. En el marco de la persecución, los “perseguidos”, en su intento de escapar, de no ser atrapados (si así hubiera sucedido, entonces el niño o la niña alcanzada deberían adoptar “la posición” de perseguidor o perseguidora) se desplazaban por toda el área de juego y en ocasiones identifican y encontraban oportuno subir, escalar el tobogán rectilíneo y bajar por la escalera aun cuando esto significase trazar un horizonte de riesgos para esos compañeros de juego (por ejemplo, que al subir por el tobogán fuesen embestidos por los niños que se deslizaban por el mismo tobogán) y para otros usuarios (que derribaran a otros niños que subían a la resbaladilla por la escalera). Como se observa, si bien el mobiliario con mucha frecuencia se utilizaba de acuerdo con la normatividad de uso (ver apartado 4.1. *Los espacios públicos de juego como lugares para los niños*), la escena descrita en la nota etnográfica 8 revela cómo las niñas y el niño pueden utilizar los dispositivos de juego de una manera diferente respecto al “uso normativo” del mobiliario. Por supuesto que ese uso “incorrecto” de los módulos de juego suma al hecho de que el área de juego en sí misma adquirió una nueva función: ser un lugar donde los usuarios organizan un juego “imaginativo” (de persecución) resignificando el espacio público de juego.

Otra cuestión que será materia de una discusión más amplia en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía* es la centralidad del cuerpo en el desarrollo del juego. Pude registrar que a menudo los niños se enviaban “señales” motoras (con el movimiento del cuerpo) y sonoras (con expresiones verbales o ruidos vocales) para desarrollar las actividades de juego. En este caso, cuando la niña que perseguía en lugar de correr camina, los perseguidos lo advirtieron y “contestaron” modificando su propia conducta: disminuyeron la celeridad de su huida y entonces empezaron a caminar también. Y cuando estos últimos percibieron que la “perseguidora” estaba muy cerca de ellos, estos lanzaron el grito “ahí viene” y reanudaron su veloz huida a lo que, en su turno -y casi simultáneamente-, aquélla, la “perseguidora”, respondió con un “gruñido” y reinició su persecución.

Es hasta cierto punto fascinante observar cómo -según lo descrito en la nota etnográfica 8- los niños se coordinaron corporalmente para no cancelar y, por tanto,

mantener el desarrollo de las actividades de juego. En primer lugar, el cambio de correr a caminar por parte de la niña que perseguía fue tomado por los perseguidos como una “señal corporal” para que aminoraran la velocidad de su carrera. En segundo, la exclamación verbal “ahí viene” y la correspondiente respuesta de volver a correr de los perseguidos, la niña las percibió e interpretó como una señal corporal de sus compañeros para que, emitiendo un sonido gutural, reanudara la persecución. Si fuera correcta mi interpretación, la descripción de la nota etnográfica 8 ilustraría hasta qué grado se halla involucrado el cuerpo durante las actividades que los niños desarrollaban en el área de juego ubicada en el parque Juana de Asbaje en la Ciudad de México.

La siguiente nota etnográfica, la 9, fue una (entre otras) resultado de la observación que realicé en el parque María Enriqueta Camarillo donde una valla (que alcanza más de dos metros de altura dado que está montada en un murete de menos de un metro) rodea el perímetro del área de juego. Ya me había tomado varios minutos observar a un grupo formado por una niña y tres niños que usaba los varios dispositivos de juego. Para los intereses de este trabajo de tesis quiero enfatizar que el grupo en un momento determinado suspendió el uso del mobiliario y sus integrantes se reunieron para organizar un “juego”, a saber: las escondidas.

Veo que un grupo de tres niñas y un niño sube y se desliza por la resbaladilla. Llevan así varios minutos. En un momento me percató que abandonan el módulo de juego y se reúnen. Observo entonces que dos niñas y el niño corren hacia uno de los costados del área de juego. Se ocultan entre unos arbustos enanos plantados muy cerca del murete que rodea el área de juego. Al esconderse, las niñas y el niño se ubican enfrente de mí (yo estoy fuera del área de juego). Escucho que se dicen algo. Cuchichean entre sí. Veo entonces que una niña se mueve en el área de juego. Busca a los tres escondidos. Los encuentra. Los cuatros platican y se ponen de acuerdo para definir a quien le toca ser el “buscador”. Una de las niñas dice: “A Miguel”. Este dice “no”. Una de las niñas se desprende del grupo, se dirige a una banca y desde ahí en voz alta empieza un conteo (uno, dos, tres, cuatro...) mientras los otros niños buscan un lugar donde esconderse. (Nota etnográfica 9, parque María Enriqueta Camarillo, martes/2/noviembre/2021).

Debo hacer notar que esa área de juego no es amplia sino más bien reducida. La distancia entre un módulo de juego y otro es muy reducida. Queda muy poco espacio para desplazarse alrededor del y entre el mobiliario. Y no obstante ello, después de usar varios dispositivos de juego, pero principalmente el de la resbaladilla, las tres

niñas y el niño organizaron el juego de las escondidas. Al intentar ocultarse, las dos niñas y el niño buscaron recovecos, exploraron “los rincones” del área de juego y encontraron que, en el marco o la narrativa de ese juego, un macizo de plantas y arbustos sirvió al propósito de ocultarse (aun cuando en realidad esa barrera presenta intersticios que delataban la presencia de los “escondidos”). Eso quiere decir que mientras jugaban, esas niñas y el niño intentaron adecuar, controlar el entorno físico, usarlo según sus propios intereses, en otras palabras, apropiarse del lugar mientras pasaban por alto la función planeada de ese espacio público de juego. La lógica de las escondidas literalmente empujó a esos niños a desplegar sus habilidades o competencias para, en primer lugar, identificar las oportunidades significativas que el entorno físico les ofrecía (Løndal, 2013), en este caso hallar (“inventar”) en ese entorno físico un escondite y, en segundo lugar, continuar con la línea argumentativa del juego, es decir, ocultarse de la persona quien ocupaba la posición de buscadora.

Con las notas etnográficas 8 y 9 intento demostrar que incluso sin que ocuparan un espacio “no intervenido” o “no estructurado” en la Ciudad de México, los niños, así como las niñas, pudieron apropiarse y hacer uso de esas áreas de juego tal como Kim Rasmussen afirma que los niños hacen precisamente con los lotes baldíos, áreas verdes, bajopuentes, casas abandonadas de las ciudades, etcétera. Que en las áreas de juego de los parques los niños pueden crear escondites o lugares secretos mientras juegan lo revela -en mayor o menor medida- y lo refuerza la siguiente nota etnográfica.

Cuatro niños jugaban a la persecución. Alocadamente corrían alrededor del mobiliario. De pronto, sin aviso, se suma al equipo de juego otro niño. Y así, convertido en un equipo de cinco integrantes, uno de ellos, en su papel de perseguidor, corría tras el resto de sus compañeros de juego.

Varios niños juegan a la persecución. Me doy cuenta de que se suma otro niño. Ahora son cinco. Corren unos tras otros. De pronto, dos de los niños se desprenden del pelotón de perseguidos. Se detienen y se ocultan, tendidos boca abajo, de sus perseguidores en un espacio estrecho que se produce entre la parte más baja un tobogán y el piso. Ahí permanecen, ocultos, durante varios segundos. El perseguidor parece no verlos. Después el niño más pequeño sale de su escondite y le tiende la mano al niño más grande. Le ayuda a salir del escondite. Y, entonces, de nueva cuenta se incorporan

al juego de persecución. (Nota etnográfica 10, parque Juana de Asbaje, sábado 10/octubre/2021).

Además, en la lógica del juego de persecución, los niños se dejaron conducir por su “imaginación” para habilitar entre la parte más baja del tobogán rectilíneo y el piso un espacio estrechísimo (posible pero casi improbable), donde, mientras jugaban a perseguirse, dos de los cinco niños, se escondieron. Esos dos compañeros de juego sintonizaron sus habilidades para identificar oportunidades significativas en el entorno físico el cual, a su vez, quedó resignificado en el sentido de que los niños se apropiaron -a su modo- de ese resquicio al transformarlo en una “madriguera” (un sitio donde esconderse). Märit Jansson (2008) al comparar los efectos del entorno físico de dos áreas de juego (playgrounds), una ubicada en Glumslöv y la otra en Degeberga, Suecia, reporta que algunos niños dijeron haber tenido o “encontrado” escondites temporales en el área de juego, por ejemplo, debajo del mobiliario” (Jansson, 2008: 101). Parece ser que más que una excepción, los niños “construyen” sus propios espacios con relación al entorno material mediante las actividades de juego. En la nota etnográfica 9 se describe que los niños no se constreñían al uso normativo del mobiliario (mientras se perseguían no subían por la escalera de la resbaladilla para entonces deslizarse en el tobogán). Su actividad implicó no únicamente alterar, modificar la función planeada del espacio público de juego, sino que también configurar un “horizonte infinito y variable de juegos” (Breviglieri, 2017) crear “nuevos espacios” o, quizá deba decir, crear nuevas funciones espaciales siempre en este caso con relación a la lógica o narrativa de juego.

Así, pues, es dable afirmar que, al establecer una “narrativa” en el área de juego, los niños tomaron para sí, se apropiaron del lugar y así transformaron un segmento del espacio público urbano de juego en “mi espacio”, estableciendo entre ellos y el área de juego un “sentimiento de propiedad” (Jansson, 2008), es decir, un sentido de pertenencia sobre el espacio público de juego de la Ciudad de México. Si el juego se comprende en términos de “ritual de interacción”⁵⁶, es comprensible la

⁵⁶ En el marco de su Teoría de los Rituales de Interacción (TRI), Randall Collins afirma que el ritual es un dispositivo social que surge cuando en un encuentro, los participantes fijan un foco de atención común, producen un estado emocional compartido (sustentado en micro procesos de consonancia y sincronización rítmica), generan símbolos u objetos sagrados, así como un sentimiento de solidaridad. “El mecanismo central de la TRI opera así: las ocasiones que conjugan un alto grado de foco de

afirmación de Märit Jansson que cuando los niños desarrollan sus actividades de juego tienden a dotar de un potente significado personal (“sacralizan”) los playgrounds o áreas de juego. De acuerdo con mi trabajo de campo, mientras jugaban, según sus propios intereses (a perseguirse), los niños se apropiaron y dotaron de un nuevo significado el área de juego de los parques Juana de Asbaje y María Enriqueta Camarillo.

Y no quiero omitir ese gesto del niño más joven con respecto a su compañero de juego, a saber: ayudar a este último a salir del “escondite”. Tengo la impresión de que esa “construcción” espacial del escondite implicó simultáneamente el control del entorno físico y la cimentación de lazos de amistad y solidaridad entre los participantes involucrados (quienes, por cierto, no hay que olvidarlo, eran desconocidos entre sí). Se trató, como ya lo dije, por una parte, de la apropiación del espacio público de juego y, por la otra, de la creación de un lazo social cimentado mediante un sentimiento “nosotros”. “Tener secretos con otros niños en actividades de juego en el espacio público recuerda el concepto <<nosotros>> [we-ness]...en la medida que los niños establecen y reestablecen relaciones entre sí mientras controlan el lugar físico” (Jansson, 2008: 100, énfasis en original, corchetes añadidos).

En otras ocasiones, los niños introducen y utilizan otros adminículos (pelotas, muñecos, dispositivos para lanzar pompas de jabón, triciclos, espadas de plástico, carros o camiones a escala, etcétera) mientras desarrollan sus actividades en el área de juego. Y se ayudan de esos dispositivos para organizar sus actividades: jugar fútbol, perseguir burbujas de jabón, atrapar y “dispararle” a alguien con una “pistola”, entre otra clase de juegos. En una situación así, a menudo la función planeada del espacio y el uso normativo del mobiliario pasa a un segundo plano.

En la nota etnográfica 11, aparecen nuevamente los dos niños y el avión que usaban en el montículo de tierra (nota etnográfica 7). Pero ahora las actividades, que

atención compartido (esto es, un nivel elevado de intersubjetividad) con un alto grado de consonancia emocional -mediante la sincronización corporal, fruto de la mutua estimulación/excitación de los sistemas nerviosos de los participantes- produce tanto sentimientos de membresía adheridos a símbolos cognitivos como energía emocional que los participantes sienten y que les instila sentimientos de seguridad en sí mismo, entusiasmo y deseo de que sus actos sigan la senda de lo que juzgan moralmente correcto” (Collins, 2009: 65).

antes la madre y sus hijos desarrollaban fuera del área de juego, ahora éstos junto con otros niños (a quienes no conocían previamente al desarrollo de tales actividades) las llevaban a cabo dentro de esa área, alrededor de la resbaladilla. Desde la parte más elevada de ese dispositivo lúdico, de entre varios niños, uno de éstos lanzaba hacia sus compañeros de juego (quienes estaban abajo, en el suelo), el ya mencionado avión de unicel. Vi cómo estos niños corrían tras el avión mientras este planeaba en el aire.

Dirijo mi atención a uno de los dos módulos de resbaladilla. En el segundo piso de este módulo se halla un grupo de niños. Uno de éstos tiene en la mano un avión de unicel. Se asoma y mira hacia abajo. Y entonces de un solo movimiento lanza el avión el cual planea en el aire durante unos segundos antes de caer al suelo. Abajo, del grupo de niños se desprende uno de éstos y sale disparado tras el avión. El resto del grupo también corre mientras gritan y ríen. Desde la torre se escuchan varias voces al unísono: “el avión, el avión”. El niño coge el avión que ya está en el suelo. Sube al módulo de la resbaladilla y ya en el segundo piso entrega el juguete al niño que previamente había lanzado el avión. Y éste desde ahí vuelve a proyectar el avión, al cual, mientras planea, dos niñas y niño lo intentan atrapar. (Nota etnográfica 11, parque Juana de Asbaje, sábado/12/marzo/2022.)

Los niños usaban el mobiliario, pero no en sentido normativo según el marco de la función planeada de ese espacio público. Varios niños ocupaban la parte más elevada, el segundo piso del módulo de la resbaladilla. Pero la usaban como “plataforma” de lanzamiento del avión de unicel. Además, ese grupo ubicado en el segundo piso de ese módulo de juego se coordinaba con otro grupo cuyos integrantes esperaban el aterrizaje de la aeronave. En cuanto eso sucedía, las niñas y el niño competían por tomar el juguete para correr con el avión entre las manos hacía el módulo de la resbaladilla y ahí entregar el juguete para que desde ahí se volviera a lanzar el avión y de este modo el juego continuara. Durante el desarrollo de ese juego que duró varios minutos los integrantes del equipo de juego usaron la resbaladilla, pero no se deslizaban por el tobogán. Otra vez: ese momento revela con meridana claridad cómo al organizar un juego la fuerza del entorno social (es decir, la coordinación de las conductas de los niños) “transforma” e integra “transformando” el entorno material a la lógica del juego, a tal punto que éste fluye sin problema alguno.

Quiero reforzar cómo los usuarios de las áreas de juego se oponen a la función planeada del espacio público al organizar una “narrativa de juego” y usar para tal fin juguetes que los propios niños llevan consigo al parque. En la nota etnográfica 12 capturé las actividades que dos niñas desarrollaban en el área de juego del parque María Enriqueta Camarillo. Las niñas alternadamente usaban de “manera normativa” el mobiliario y un patín del diablo.

Dos niñas utilizan los módulos de juego. Van a la resbaladilla suben y se deslizan por el tobogán y enseguida corren hacia un hipopótamo cuyo hocico abierto es la “puerta de entrada y salida”. Una de las niñas en cuclillas se introduce a la panza del hipopótamo. Ambas ríen. Y enseguida abandonan ese dispositivo de juego y veo que una de ellas va por un patín del diablo el cual se halla recargado en el murete que circunda el área de juego. Lo monta. Se desplaza y tras de ella corre su compañera de juego. La pareja de niñas se traslada por aquí y por allá. La niña más joven persigue a la mayor quien se desplaza en el patín del diablo. Ambas ríen. En un momento, las niñas toman rumbo hacia la banca donde se encuentra su mamá. Dejan el patín y vuelven a la zona de módulos de juego. Una niña vuelve con su mamá y enseguida toma el patín y se pone en movimiento y al hacerlo casi atropella a un niño cuyo padre se dirige a la niña: “con cuidado, con cuidado”. (Nota etnográfica 12, Parque María Enriqueta Camarillo, martes 2/noviembre/2021.)

Como ya mencioné (nota etnográfica 9), el área de juego del parque María Enriqueta Camarillo, es más bien estrecho, de dimensión física reducida. Y lo que es sorprendente es que, de acuerdo a la descripción de la nota etnográfica 12, las niñas convirtieron esa área en una avenida por donde circulaban con el patín. Una vez más: este juego de persecución, cuya vitalidad se expresaba en las risas de las niñas, se llevó tras de sí la función planeada del espacio público y éste adquirió al mismo tiempo un carácter multifuncional. Al igual que en los otros escenarios (lanzar el avión, jugar a las escondidas), aquí las niñas identificaron una oportunidad significativa en el entorno físico (una pista o avenida para rodar el patín del diablo) sin importar la reducida dimensión del área de juego.

Quiero enfatizar que al trazar una nueva función en el espacio público de juego de ese parque también se construyó un horizonte de nuevos riesgos. Esta situación demuestra que los riesgos forman parte de las áreas de juego no obstante que “...la preocupación principal de sus constructores suele ser evitar accidentes, y no fomentar el juego libre y espontáneo de los niños” (Gülgönen, 2016: 63). Sin embargo, al ser transformado en una pista de rodamiento, en esa ocasión las niñas

pusieron en riesgo a otro usuario cuyo padre reaccionó con la expresión “con cuidado, con cuidado”.

Según Tuline Gülgönen (2016), los “lugares para los niños” (dado que llevan inscrita una función planeada en su diseño) se diseñan para disminuir los riesgos y evitar los accidentes asociados a las actividades de juego. El supuesto consiste en que al canalizarse las conductas de los usuarios entonces cualquier conducta no “encauzada” por la función planeada del espacio público, cuyo desenlace podría poner en riesgo la integridad física de los niños, quedaría cancelada⁵⁷. Ya sea que se cumpla o no tal objetivo, la nota etnográfica 12 pone en evidencia que, al desestructurar la función planeada del espacio público de juego, los niños configuran un horizonte de riesgo para ellos y para otros usuarios del área de juego. Quizá como cualquier otra actividad humana, el riesgo es consustancial al juego mismo. Así, por ejemplo, Pascal Garnier afirma que “... la toma de riesgo, este <<margen de indeterminación en el ser>>, es el que fundamenta la existencia misma del juego...” (Garnier, 2015: 1, énfasis en el original).

4.3. Los niños y los adultos perturban el espacio público de juego

Quiero cerrar este capítulo con la descripción de un acontecimiento que después de reflexionar sobre él me pareció desconcertante. No sé si en otras entidades de México o en otros países suceda, pero en los parques donde hice trabajo etnográfico los niños y los adultos realizaron conjuntamente actividades por cuyo medio desafiaron y desbordaron la función planeada del área de juego. En ciertas ocasiones fui testigo de que los adultos y los niños formaron equipos de juego. Como ya dije, en tal situación, la regla de que el área de juego con mobiliario es de uso exclusivo de los niños, dicha regla, entonces quedó de lado. La observación etnográfica que realicé en los cuatro parques demuestra que en muchas ocasiones

⁵⁷ No obstante, si bien el mobiliario de juego induce o canaliza comportamientos para disminuir el riesgo éste en realidad nunca queda cancelado. Fui testigo de numerosos accidentes que sufrieron los niños mientras seguían el uso normativo del mobiliario (tropiezos, caídas, encontronazos corporales, choques contra los módulos, etcétera). Y ante la percepción de ese riesgo en muchas ocasiones los adultos se apersonan en el área de juego o desde las bancas vigilan lo que hacen los niños.

los adultos solían participar, involucrarse sutil o abiertamente en las actividades que los niños desarrollaban en el área de juego.

Para empezar, presentaré en la nota etnográfica 1 cómo desde las bancas ubicadas en la periferia varios adultos gritaban interpelando, e incluso, organizando “a distancia” las actividades que realizaba un conjunto de niños en el centro del área de juego.

Desde una banca un grupo de adultos lanza gritos hacia el área de juego y da instrucciones: “te toca atrapar, Valentina”. Entonces una niña, Valentina, “obedece” y comienza a perseguir, a correr de tras de otra niña. Veo y escuchó que los adultos ríen sonoramente y de vez en vez gritan: “ya va para arriba, córrele”. Mientras tanto, las niñas corren alrededor de los dispositivos de juego. En un momento, durante la persecución, las niñas usan el módulo de la resbaladilla como vía de escape, bajan por los postes metálicos contiguos a ese módulo de juego y cuando llegan al piso corren para no ser atrapadas por Valentina. (Nota etnográfica 1, parque Juana de Asbaje, lunes/21/marzo/2022)

Es evidente que los adultos no eran ajenos a lo que sucedía en el área de juego. Aun cuando estaban ubicados en la periferia participaban en las actividades al grado que Valentina atendió “la instrucción” de asumir el papel de perseguidora. Advertían también a las niñas del inminente “riesgo” de ser atrapadas por la “perseguidora”, por Valentina. Sin pasar por alto, claro está, el hecho de que celebraban con sonoras carcajadas lo que las niñas hacían en el centro del área de juego.

Y lo que hacían las niñas era correr con ímpetu desbocado, primero, alrededor de, y después, al utilizar los dos módulos de las resbaladillas. En ocasiones, en lugar de usar los toboganes, preferían los postes metálicos contiguos a la resbaladilla de mayor dimensión física. Se colgaban de esos postes, se deslizaban y descendían para continuar en “tierra” el juego de la persecución. Conviene, de nueva cuenta, advertir que, aunque las niñas usan el mobiliario, en el marco de la narrativa del juego de persecución la función planeada del espacio público de juego quedó supeditada a la lógica de las actividades de juego (esos módulos se transformaron en la vía de escape que usaban las niñas para evitar que Valentina las atrapara), lógica que fue alimentada por los adultos desde la periferia del área de juego.

Esta escena apenas es el preludio que anuncia una participación “más activa” de los adultos. En efecto. Quiero presentar a continuación la nota etnográfica 2 la

cual, después de un par de horas, y de sentirme impaciente debido a que el área de juego del parque Toriello estaba casi vacía, pude registrarla en mi cuaderno de notas. Poco a poco comenzaron a llegar los niños con los adultos, aunque yo llevaba varios minutos manteniendo mi atención en dos niñas que jugaban con dos adultos.

El reloj marca las 16:39 y son pocos los niños en el área de juego. Y los menores de edad y sus acompañantes que están en el área de juego forman “grupos aislados” unos de otros. Y aunque llegan otros niños mi atención sigue puesta en dos niñas que desde hace un largo período juegan con un par de adultos mayores (una díada de ancianos, mujer y hombre). Entonces me percató que las niñas ya no juegan con esos adultos sino con otro adulto más joven (quien parece ser su padre). Los tres ocupan una zona del área de juego. Me doy cuenta de que el adulto dirige un juego parecido al de “luz verde, luz roja” que popularizó la serie televisiva *El Juego del Calamar*. Las niñas se mueven o detienen según el adulto dice “luz verde” o “luz roja”. Aquéllas ríen sonoramente. Y ese momento veo que dos niños que llagan acompañados por un hombre y una mujer adultos, sin más se integran al grupo de juego. Busco confirmar si esos niños y esas niñas ya se conocían y confirmo que ellos y ellas se encontraron en el parque porque cuando termina el juego del Calamar, los dos niños y sus acompañantes ocupan otro lugar del área de juego sin volver a tener contacto con las niñas. (Nota etnográfica 2, Parque Toriello, domingo, 17/octubre/2021).

A diferencia de lo descrito en la nota etnográfica 1, lo que registré en el Parque Toriello fue una intervención directa de un adulto, en el centro del área de juego, para organizar una actividad entre él y sus hijas. Así, mientras que gritaba alternadamente azul, rojo, y las niñas avanzaban y se detenían, ese equipo desafió con su actividad la función planeada del espacio público de juego. Para decirlo en otras palabras: si ya poner en marcha el “Juego del calamar” implicaba desestructurar la función planeada del espacio público, la participación del adulto con sus hijas sumó otra “fuerza” a ese proceso de desestructuración. Ello fue así porque el área de juego no fue diseñada ni para desarrollar el “Juego del calamar” ni para que los adultos participen en ese juego ni en cualquier otro.

Mención aparte merece el hecho de que se sumarán dos niños “desconocidos⁵⁸” al juego organizado por el adulto. Pareciese como si la atmósfera lúdica que el adulto y las niñas produjeron, atrajera de inmediato, con una fuerza

⁵⁸ En el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, en el apartado de competencias urbanas de sociabilidad diré que en los espacios públicos de juego de la Ciudad de México que sirvieron de escenarios de observación etnográfica los niños solían tejer con mucha facilidad lazos de sociabilidad de cercanía y proximidad con los “otros desconocidos”, incluidos los adultos.

irresistible, a esos de dos niños quienes recién llegaban al parque. Y debo subrayar que ni el padre de los niños ni el de las niñas pusieron objeción en la formación de un equipo no de tres, sino de cinco integrantes. Estamos ante un escenario donde personas desconocidas entre sí entablaron sin mayor dificultad un lazo social mediado por el juego. Es un lazo social trenzado con una confianza que a menudo distingue la relación entre personas que las une un lazo sanguíneo o están ubicadas en una red de individuos que se conocen entre sí. Pero este no era el caso. Como se lee en la nota etnográfica 2, los niños que recién llegaban, se integraron a una actividad desarrollada por personas a quienes esos niños no conocían.

Pero vuelvo al punto central de este apartado. En otra ocasión, en ese mismo parque, volví a observar un equipo de juego cuyos integrantes eran adultos y niños. Debo admitir que con un dejo de molestia (¿por qué los adultos utilizan el mobiliario?), yo observaba cómo impunemente los adultos, primero, se montaban en los sube y baja y, después, se desplazaban y se sentaban en los columpios (en los cuales se impulsaban con tal fuerza que yo imaginaba que los adultos golpearían con sus pies a otros niños que se movían en el área de juego). Y más tarde, abandonado el módulo de los columpios, los vi dirigirse a los volantines, dispositivo que, claro está, utilizaron. Eran ruidosos al reír y gritar tanto niños como adultos. En ese ambiente de algazara, y minutos después, ese grupo organizó un juego de persecución. Semejante situación la registré en la nota etnográfica 3 la cual presento a continuación.

Este grupo de adultos y niños ahora ocupa los columpios. Y son los adultos quienes lanzan gritos ahogados en la medida que imprimen fuerza a su balanceo. Veo entonces que un par de adultos, que camina de tras de sus dos hijos, niños muy jóvenes, se dirige hacia los columpios gritando a todo pulmón: “no, a los columpios no, les van a pegar”. Los dos niños se detienen y cambian su ruta: los veo ir ahora a la resbaladilla. Transcurridos algunos minutos, me doy cuenta de que el grupo de niños y adultos, en la zona de los columpios, ya organizó un juego de persecución. Lo mismo un adulto persigue a un niño que éste a un adulto. Corren alrededor de los módulos de juego, abarcan casi toda el área de juego, pero se concentran en el mobiliario de los columpios. Hay un ambiente sonoro compuesto de risas y frases expresadas a gritos: “corre más rápido, esa es mi sobrina”. Veo que una niña -de menos de dos años quizá- se suelta de su madre y va hacia los columpios. Ésta reacciona y mientras corre para tomarla de la mano le dice a la niña: “No, ahí no, esa zona está invadida”. (Nota etnográfica 3, Parque Toriello, sábado 29/octubre/2021).

¿Por qué a esos adultos no les pareció relevante prever que su comportamiento no únicamente ponía en riesgo a otros niños, sino que en los hechos impedía que otros usuarios interactuaran con el mobiliario? Con esa pregunta en la cabeza y un sentimiento de incomodidad fui testigo de cómo los adultos y los niños se apropiaron de los columpios. Como ya mencioné, los primeros se impulsaban con tal fuerza que con las piernas extendidas fácilmente podían golpear a cualquier otro usuario del área de juego. Pero lo relevante en el análisis es que, por montarse en los columpios, esos adultos, hombres y mujeres, fueron más allá de la función planeada de ese espacio de juego. Ello fue evidente porque 1) se pasó por alto la normatividad del uso del mobiliario (únicamente los niños deben usar los columpios); 2) los adultos tomaron un papel protagónico en un “lugar para los niños” (en este caso la presencia de los adultos no obedeció a un ejercicio de vigilancia y control, ni mucho menos a una disposición de cuidar sino de jugar con los niños) y 3) se definió una narrativa de juego (la persecución) por cuyo medio el entorno físico, en particular el mobiliario, se transformó -así haya sido momentáneamente- en obstáculos o barreras que dificultaban que el perseguidor alcanzara a los perseguidos. En sentido positivo, el lector bien podría interpretar que el “desvanecimiento” de la función planeada del espacio público de juego se debió a la convivencia entre adultos y niños. Que en ese espacio los adultos se unen a actividades que son “propias” de los niños (usar los dispositivos lúdicos, jugar a la persecución, etcétera). Y yo estoy completamente de acuerdo con semejante observación. En el área de juego del parque Toriello, en ese momento confluyeron integrantes de dos grupos etarios (interseccional generacional) en el marco creado por la lógica de las actividades de juego allí desarrolladas. A esa convivencia entre niños y adultos le fue -por supuesto- consustancial la “desprogramación” y, consecuentemente, la apropiación del espacio público de juego.

Mas si se interpreta en su “vertiente negativa” (el lector puede, claro está, acusarme de exagerado), en esta área de juego (la del parque Toriello) “espacialmente desordenada” por el comportamiento desbocado y lúdico de adultos

y niños⁵⁹ emergieron riesgos y exclusiones de otros usuarios del parque. Así, a diferencia del juego de “luz verde”, “luz roja” -el cual no involucraba el uso del mobiliario, y cuya dinámica incluyó a otros niños “no conocidos” en las actividades y en el uso en sí del espacio público- el juego de la persecución activó inmediatamente conductas de cuidado-protección (“no, a los columpios no, les van a pegar”) y de evitación (“No, ahí no, esa zona está invadida”) de otros adultos quienes acompañaban a sus hijos quienes podrían haber sido empujados, golpeados o lastimado por aquellos que estaban involucrados en tal juego.

No deja de ser curioso el hecho de que estos adultos que intentaron proteger a sus hijos de los riesgos que emergieron durante las actividades desarrolladas por ese equipo formado por adultos y niños, no se quejaron e hicieran saber a los otros adultos que jugaban con los niños que su conducta no era pertinente en el área de juego del parque Toriello. Quiero decir que no intentaron corregir y empujar a esos adultos y niños al mundo “aplanado” de las normas que operan en el espacio público, mundo organizado por lo permitido/prohibido, lo indicado/lo contraindicado (Breviglieri, 2017), etcétera.

Como sea, lo relevante en este apartado 4.3 *Los niños y los adultos perturban el espacio público de juego* es que el equipo formado por niños y adultos que desarrollaba actividades de juego eclipsó, mejor dicho, desorganizó la función planeada del espacio público. Así, con un esquema de juego tan sencillo como el de la “persecución”, el entorno físico fue transformado en términos simbólicos tanto más cuanto que el mobiliario fue adaptado a la lógica de la narrativa del juego “persecución”. Para describirlo con otras palabras, con otros términos: los niños y adultos que realizaban actividades y transformaban el entorno físico al grado de que éste abonó al desarrollo y vivificación del juego, no obstante que colocaban a otros

⁵⁹ Los adultos también solían usar los módulos de juego como, por ejemplo, los sube y baja. Para utilizar este dispositivo se precisa de dos usuarios. Cuando un adulto acompaña a un solo niño entonces el primero se convierte en compañero del segundo en el sube y baja. En cambio, un módulo de columpios se forma de tres o cuatro asientos individuales (en el parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, está montado un módulo de columpios en el cual cuelgan de un poste metálico un par de asientos, uno frente al otro. Por lo observado, uno de los asientos lo suele ocupar un niño y el de enfrente un adulto) que cuelgan de una cadena atada con argollas a un travesaño de metal. En los parques visitados, en algún momento los adultos se suben a los columpios para su propia diversión. Quizá el vértigo que produce impulsarse con gran fuerza es el motivo de la fascinación que sienten los adultos por los columpios.

usuarios en un horizonte de riesgos y exclusión, se apropiaron del espacio público de juego y se opusieron a una experiencia “limitada” y legítima” de la ciudad (Curnier, 2014).

5. El espacio público de juego, los niños y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía

Aunque los estudios sobre la relación entre infancia, juego y ciudad son relativamente abundantes, la investigación a menudo se ha centrado en los beneficios del juego sobre el desarrollo físico, emocional y psicológico de los niños. Una de las consecuencias de semejante perspectiva es que -en mayor o menor medida- se ha pospuesto un análisis más agudo centrado en los procesos de interacción y en las experiencias que emergen en ese espacio público urbano que es el área de juego de los parques de las ciudades contemporáneas.

Por ello, y en línea con los objetivos de este trabajo de tesis, en este capítulo se describirá etnográficamente cómo al interactuar con sus pares y en ocasiones con adultos no conocidos, así como con el entorno físico (particularmente con el mobiliario), en los espacios públicos urbanos de juego los niños encuentran una oportunidad invaluable para ejercer y actualizar un conjunto de competencias urbanas relacionado con 1) la naturaleza o tipo de la relación social con el otro “desconocido” (sociabilidad/civilidad); 2) la posición o lugar que se ocupa en la relación social con el otro (socialización) mientras se desarrollan actividades de juego y 3) los ensayos de autonomía los cuales dependen en gran medida de una fina gradación entre el cuidado-protección-control-vigilancia (que ejercen los adultos) y “el dejar hacer”, el que los niños desarrollen sus actividades de juego ya sea sin la intervención o con el apoyo de los adultos.

5.1. El espacio público de juego y el código de sociabilidad entre desconocidos

El área de juego ubicada en los parques es un espacio público urbano donde confluyen los niños quienes, al encontrarse y trabar relación principal pero no únicamente con sus pares, están potencialmente habilitados para actualizar “competencias” de sociabilidad mientras juegan. No es poco frecuente observar que ahí, en el área de juego, los niños corren, saltan, gritan, se tropiezan, utilizan los

dispositivos lúdicos⁶⁰ y, no menos importante, manifiestan habilidades a efecto de relacionarse entre sí mediante cierta clase de gestos, conductas e intercambios verbales. Por tanto, en términos generales, en el espacio público urbano de juego podrían crearse condiciones favorables para tejer lazos de sociabilidad entre personas que no se conocían entre sí.

Si se acepta este punto de partida entonces no es un asunto menor plantear las siguientes preguntas: ¿cómo proceden los niños para relacionarse con otros niños “desconocidos” en el espacio público urbano de juego? Y si los niños logran establecer un lazo social entre sí⁶¹ en ese espacio ¿de qué clase de relación social se trata? ¿Cuáles son las características más notorias de esa relación? Además ¿qué hacen esos niños para mantener, conservar el vínculo social durante el tiempo que permanecen en el área de juego del parque? A continuación, se presentará un análisis uno de cuyos propósitos será dar respuesta a las preguntas arriba planteadas.

5.1.1. El espacio público de juego y la relación social de proximidad entre los niños

Uno de los acontecimientos que una y otra vez aparece en mis notas de trabajo es la descripción de las actividades que, en las más diversas circunstancias, comparten niños que se han conocido en el área de juego de los parques que fueron mi escenario de trabajo etnográfico. De entre esas descripciones que registré en mi cuaderno de notas empezaré por una por medio de la cual presentaré detalladamente cómo un

⁶⁰ Y con base en su experiencia de “usuarios habituales” de los espacios públicos urbanos de juego, los niños adquieren o se familiarizan con las instrucciones de uso de ese espacio hasta el punto en el que adquieren una capacidad evidente para expresar correctamente conductas, posturas corporales, gestos y señales verbales en consonancia con el área de juego donde se actúa. “... Sin embargo, la historia de un lugar y la manera en que se usa a través del tiempo son << un conjunto de instrucciones>> de tales lugares: quienquiera que las use o se las apropie conoce los gestos apropiados, las actitudes y las conductas... Cada uno puede escribir <<su propia variación sobre el tema>>, pero el tema ya está dado” (Noschis, 1992: 8, énfasis en original). Pude constatar que los niños reconocían las “instrucciones” sobre cómo utilizar el área de juego de los cuatro parques visitados.

⁶¹ Como ya fue descrito en el capítulo 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México* de esta tesis, en el espacio público de juego los niños no únicamente establecen un lazo social con sus pares sino también con los adultos que se encuentran en el área de juego. Y ese lazo se puede tejer durante el juego o puede ocurrir que esos adultos se arroguen el derecho de dirigirse a los niños en tono de reconocimiento y aprobación o en uno de desaprobación por una “falta” cometida por estos últimos en el área de juego del parque.

niño que recién llegaba al área de juego del parque se integró fácil y rápidamente a un grupo de dos niñas y un niño quienes llevaban ya varios minutos de jugar a perseguirse entre sí.

Veo a dos niñas y un niño que juegan a perseguirse. Según yo, las dos primeras se aliaron pues corren juntas e intentan ocultarse del niño quien las persigue. De pronto, las niñas salen de su escondite y se aproximan al niño. Una de ellas le pregunta a éste: “¿verdad que no eres mi hermano? A lo que el niño responde: “yo ni tengo hermanos”. Enseguida reanudan su juego de persecución que interrumpen ocasionalmente para dirigirse cada uno a ciertas bancas ocupadas por adultos. Y una vez vuelven al área de juego, reanudan sus actividades. Mientras se persiguen, súbitamente otro niño comienza a correr y simplemente se suma al equipo de juego. Simplemente se integra a las actividades del equipo de juego, como atraído por el vértigo que las dos niñas y el niño dejan tras de sí mientras se desplazan alocadamente por el área de juego. (Nota 1, parque Juana de Asbaje, sábado/5/marzo/2022).

El área de juego del parque Juana de Asbaje era un escenario donde el encuentro entre personas desconocidas era muy común. Donde, además, en este caso, las dos niñas y el niño crearon las condiciones mediante el juego para conocerse y establecer un vínculo social. En el registro de esta nota se revela con meridiana claridad que ambas niñas y el niño se conocieron en ese parque, en el área de juego. Que en este lugar se conocieron los tres usuarios lo revela la pregunta que una de las dos niñas planteó al niño: “¿verdad que no eres mi hermano?” Es posible proponer que la otra niña –quizá- pensó que su compañera y su compañero de juego eran hermanos. Y que quizá le preguntó a la niña mientras se ocultaban de su perseguidor si el niño era su hermano. Esta duda se despejó rápidamente con la respuesta del niño: “yo ni tengo hermanos”.

En todo caso lo que quiero poner de relieve es el hecho de que esas niñas y el niño, aun sin conocerse previamente, mostraron una capacidad para trabar amistad y formar un equipo de juego. Ese espacio público urbano fue entonces un escenario donde confluyeron tres personas desconocidas entre sí quienes tejieron un lazo social el cual fue condición necesaria para el desarrollo del juego de la persecución. Así, pues, no obstante que pudieran haber compartido únicamente un “momento” ese día en el parque Juana de Asbaje y ya no volvieran a encontrarse, las dos niñas y el niño tuvieron la habilidad de encontrar en ese espacio público urbano las condiciones para establecer un lazo de cercanía y de construir una experiencia común y, quizá, como

parte de esta experiencia, vivir un sentimiento de pertenencia a un grupo, de compartir un sentimiento colectivo (Noschis, 1992).

Dando por descontado que durante mi estancia en ese parque no me fue posible registrar la manera en que esas dos niñas y el niño entraron en contacto para formar un “equipo de tres”, sí es posible afirmar que el hecho de que no se conocieran los tres antes de llegar al área de juego no fue un óbice para relacionarse entre sí y formar un equipo de juego. En primera estancia debería asombrarnos que, en ese espacio público de juego de la Ciudad de México, en lugar de “evitar, de alejarse”, de “no entrometerse” con el desconocido, las dos niñas y el niño pudieron establecer un vínculo de proximidad (análogo al que media la relación entre personas conocidas o que tienen un lazo familiar). Y el asombro debería ser mayor en la medida que los adultos que acompañaban a esas niñas, si “vigilaban” a sus hijos, no intentaron impedir que éstos se relacionaran con niños o niñas desconocidos para llevar adelante sus actividades de juego.

Nótese, además, que los integrantes del grupo jugaban a la “persecución”. Corrían alocadamente alrededor del mobiliario. Con sus actividades, ambas niñas y el niño opusieron a la función planeada del espacio un juego sustentado en la imaginación, en gestos desbocados y en la elusión de la predictibilidad. Es decir, se apropiaron del espacio público de juego. Parece, entonces, que ese espacio público de juego es uno donde las niñas y el niño identificaron una oportunidad significativa para tejer un lazo de sociabilidad, de proximidad o cercanía entre sí. Aún más: al establecer un lazo de cercanía, aquéllas y aquél practicaron y, al mismo tiempo, actualizaron sus competencias de sociabilidad, sus habilidades de aproximarse al otro desconocido física y socialmente.

Y que esa habilidad de tejer un lazo de sociabilidad de cercanía con el otro desconocido se practicaba en el área de juego, lo ilustra el hecho de que, según la nota etnográfica 1, un segundo niño, quien sin avisar (jugaré con ustedes) o pedir permiso (¿me dejan jugar con ustedes?), se sumó sin más al juego de la persecución. Según se lee en la nota, no únicamente el cuarto integrante del equipo omitió anunciar su incorporación a las actividades, sino que las dos niñas y el otro niño no se opusieron a que de tres el equipo de juego pasara a ser de cuatro integrantes. Así

que sólo le bastó al segundo niño identificar con rapidez la “oportunidad significativa” (Løndal, 2013) que le ofrecía “la situación” (el entorno material y social) para incorporarse al equipo de juego. Particularmente, reconocer y mostrar su “acuerdo” con el formato o la narrativa del juego (alguien persigue a otros quienes son los perseguidos). Y tal identificación de la “oportunidad significativa”, así como de la narrativa del juego, se verificó en el mismo momento en que ese niño, el segundo, se unió a las actividades del grupo cuyos integrantes jugaban a perseguirse.

Sin duda, como ya mencioné, en ese ese escenario, el “cuarto integrante” movilizó y puso en práctica sus competencias de sociabilidad, las relacionadas con la habilidad de establecer un vínculo social de proximidad con los otros (así como competencias de socialización, en el sentido de saber ocupar la posición o lugar correcto según la narrativa de juego⁶²), competencias las cuales debió haber adquirido durante su participación en esa clase de actividades en esta u otras áreas de juego (las que se ubican en las escuelas, por ejemplo). En efecto, si bien el medio “físico y social” (el área de juego –incluido el mobiliario- y el grupo de niños que jugaba) se encontraban ya presentes, el niño a fin de sumarse a las actividades, tuvo que demostrar claramente que tenía competencias de sociabilidad que ya había practicado previamente en algún otro lugar (incluido, por supuesto, el área de juego del parque Juana de Asbaje, si es que ya había estado antes en ese parque).

Por tanto, al unirse al grupo, el cuarto integrante no sólo demostró que sabía jugar, sino que también puso en práctica sus habilidades para acercarse y tejer de inmediato un lazo de sociabilidad, de convivencia y proximidad con los otros “desconocidos” quienes estaban presentes en ese momento en el espacio público urbano de juego. Esta situación que registré en varias de mis notas de campo revela lo que aquí llamo ejercer “competencias” de sociabilidad cuyo distintivo en el caso de estos niños es la cercanía y “la calidez de la relación social”. Como desarrollaré con más profundidad en las siguientes páginas, se trata de competencias de sociabilidad

⁶² Por supuesto que no todos los niños se “integran” a las actividades que otros niños “desconocidos” desarrollan en el área de juego. En todo caso, lo que ilustra la nota etnográfica 1 es que en la medida que el área de juego del parque es un espacio público de encuentro con otros desconocidos este espacio es un escenario donde potencialmente los niños podrían practicar y actualizar sus competencias de sociabilidad.

desplegadas por los niños en el espacio público urbano en general y, en particular, en el de juego, de cualidad distinta y opuesta a las de los adultos (Gayet-Viaud, 2015). Y así es porque éstos, a diferencia de los niños, suelen “jugar el juego” de mantenerse separados y distantes a efecto de sostener una relación de convivencia, de civilidad mientras comparten el espacio público urbano. En este sentido, pareciese que los adultos estuvieran familiarizados y desplegasen un código “blasé” que implica separación corporal y frialdad social.

Además, lo que la nota etnográfica también revela es el hecho de que los otras dos niñas y el niño no interrumpieron el juego o intentaron prohibir la incorporación del “cuarto integrante”. Eso significa que aquellos tres, frente a la participación del “nuevo miembro” del equipo de juego, y en reciprocidad, identificaron y validaron sin objeción alguna el acercamiento y el vínculo social propuesto por el “nuevo” compañero de juego. Así, las dos niñas y el niño reconocieron al cuarto integrante del grupo como un compañero capaz, en términos de competencias de sociabilidad tanto como de socialización (reconocimiento de las reglas del juego: unos persiguen y otros son perseguidos). En general, las dos niñas y los dos niños involucrados en ese juego “demostraron saber” –de acuerdo con mi interpretación de la nota etnográfica 1- que en el área de juego se van a encontrar con otros niños desconocidos quienes potencialmente podrían convertirse en compañeros de actividades en la medida que posean las competencias de sociabilidad por cuyo medio establezcan un lazo social, el cual es una condición necesaria para jugar.

Así, pues, en el espacio público urbano de juego los niños encontrarán las condiciones físicas (el mobiliario) y sociales (la presencia de otros niños “desconocidos”) para practicar y actualizar sus competencias de sociabilidad. Y una vez que logran establecer una narrativa de juego, entonces los niños podrían vivir una experiencia lúdica, de bienestar y significativa (Jansson, 2008) plena e indisolublemente asociada al espacio público urbano de juego⁶³.

⁶³ En algún punto tuve conciencia de que en los parques visitados en sus respectivas áreas de juego la “narrativa” de juego que los niños organizaban y ponían en marcha era la de la persecución. Quizá el carácter “rudimentario” de la “línea argumentativa” de ese juego (alguien debe correr y atrapar a alguien quien no quiere ser atrapado. Pero cuando el primero “toque” o atrape al segundo, entonces el primero asumirá ahora “la posición” de perseguido mientras el segundo ocupará “la posición” de perseguidor) facilite a los niños desarrollar las actividades de juego correspondientes. O quizá, como

En la siguiente nota etnográfica, la número 2, registré una situación que -a mi parecer- arroja luz a la naturaleza del vínculo de socialización que los niños construyeron entre sí en el área de juego del parque Juana de Asbaje. Los personajes principales eran una niña y dos niños. Era un equipo de tres integrantes que jugaba a perseguirse. En una pausa del juego, en la que los niños y la niña se dispersaron, me percate que esta última, seguida de uno de sus compañeros de juego, se dirigía hacia la “banca” (una formación rocosa que rodea parte del área de juego) donde se encontraba su madre. Ahí los tres, la mujer adulta, su hija y el niño, empezaron un intercambio verbal (el cual no pude escuchar). El punto es que ahí, en la periferia, mientras el niño proponía al resto del equipo jugar a los zombis, emergió la palabra amigo entre ese niño y la niña. No sin desconcierto me pregunto si los niños que recién se encuentran y conocen en el área de juego de un parque pueden crear entre ellos algo parecido a un lazo de amistad.

Veo que la niña persigue a los dos niños. No los alcanza. Entonces se detiene. Y en lugar de continuar la persecución, la niña –seguida por uno de los dos niños- corre hacia donde se encuentra su madre. Observo que, en la periferia del área de juego, se forma un grupo de tres: la mujer adulta, su hija y el niño. Estos dos últimos platican. Y entonces, súbitamente, el primero se dirige a la mujer adulta para decirle: “verdad que la quiero ayudar (a la niña)”. La mujer contesta algo que no puedo oír. Enseguida veo que al grupo se suma el otro niño. De repente, de entre las cuatro personas ahí reunidas, el niño que habló con la mujer adulta grita a voz en cuello: “vamos a jugar a los zombis”. Y enseguida los niños corren los primeros hacia al área de juego seguidos por la niña. Y entonces escucho que ésta le grita al niño “organizador” del juego de zombis: “oye amigo, oye amigo”. (Nota etnográfica 2, parque Juana de Asbaje, sábado/2/abril/2022).

Aquí hay tres situaciones que quiero describir. Primera. La niña y los niños se conocieron y organizaron en calidad de equipo en el área de juego de ese parque. Y aunque no registré cómo se conocieron, pude constatar que ellos y su compañera de juego no se conocían previamente ya que cada uno de los niños y la niña estaban acompañados por su “propio” adulto. Como sea, el que los integrantes de ese equipo realizaran actividades conjuntamente en el área de juego es una evidencia del ejercicio de competencias para tejer un lazo de sociabilidad de cercanía, de

sostienen Stuart Lester y Wendy Russell (2011), el juego –cualquiera que sea- es una actividad (y un fin en sí mismo) sustentada corporalmente, razón por la cual los niños suelen experimentar placer y alegría en el momento mismo en el que se involucran en dicha actividad.

proximidad corporal y social entre desconocidos. Segunda. Quiero subrayar la interacción establecida entre la madre de la niña y uno de los niños que formaba parte del equipo de juego. Así, pues, es digno de advertir que la relación establecida entre la niña y el niño mientras jugaban, sirvió para que este último, sin preámbulo alguno, y con una facilidad sorprendente, iniciara una línea de acción dirigida a la mujer adulta: “verdad que la quiero ayudar” (a la niña). De hecho, y aunque no pude escuchar lo que respondía (y en todo caso, es irrelevante cualquier cosa que haya dicho), la mujer adulta, frente a esta sociabilidad abierta, de contacto, aceptó el vínculo de sociabilidad propuesto por el niño. Así, esa competencia de sociabilidad urbana, el niño la desplegó lo mismo para relacionarse con sus compañeros en el área de juego que con una mujer adulta “desconocida”. Tercera, si se le mira con detenimiento, resulta sorprendente la naturaleza del lazo social que la niña y uno de los dos niños parecen haber creado en ese espacio público de juego. Ante la conducta inesperada del niño de gritar “vamos a jugar a los zombis”, bandera de batalla enarbolada y reconocida por el grupo, pues los tres compañeros de equipo regresaron al área de juego dispuestos a jugar a los “zombis”, la niña intentó llamar la atención de su compañero de juego al gritar: “oye amigo, oye amigo”. ¿Qué significa el uso de ese término en el contexto del juego desarrollado en el espacio público entre niños que previamente no se conocían? Revela, me parece, por una parte, el grado de fortaleza del lazo social tejido entre los compañeros de juego. No es que la palabra amigo aluda únicamente al estatus “compañero de juego”, sino que también refiere al “carácter”, a la naturaleza de la relación social establecida entre esa niña y ese niño. Alude a la proximidad social que sienten estos compañeros de juego que no se conocían antes de llegar parque Juana de Asbaje. De acuerdo con Zick Rubin (1980), el vocablo amigo, en el contexto del juego, contribuye no sólo a crear proximidad social, sino también a producir un sentimiento de pertenencia a un “colectivo” (un sentimiento “nosotros”) y, consecuentemente, a vivir una experiencia de identificación con el grupo.

En el espacio público urbano de juego los niños que no se conocían previamente, practicaron competencias urbanas de sociabilidad a efecto de organizar un equipo y de jugar a perseguirse en el marco de una narrativa de juego llamada

“zombis”. Y durante el desarrollo de sus actividades, pudieron cultivar “su amistad” (según la expresión enunciada por la niña: “oye amigo, oye amigo”) a la luz de la producción de un sentimiento de pertenencia, de identificación a un grupo cuyos integrantes no estaban unidos previamente por un lazo familiar. Así, pues, desde esta perspectiva, no resulta extraño que la niña utilizara el término “amigo” para calificar la relación social establecida con sus compañeros de juego.

Durante mi trabajo de campo no me sorprendió tanto que los niños que se conocían en el espacio público de juego no siempre utilizaran el vocablo “amigo” como el hecho de que en numerosas ocasiones los usuarios del área de juego, es decir, los niños, recurrieran a ese vocablo para interpelarse unos a otros. En el parque Juana de Asbaje dos niños y dos niñas formaron un equipo de juego. Corrían de aquí para allá. Uno de los niños perseguía al resto de sus compañeros de juego. Y así llevaban ya casi una hora. El punto es que, en un momento, cuando los niños procedían a abandonar el área de juego, una de las dos niñas, para dirigirse a la otra, recurrió al vocablo amiga.

Las niñas se ocultan de uno de los niños. Cuando ven a este último gritan “ahí viene” y entonces las dos emprenden la carrera. De pronto se detienen. Ambas voltean y gritan otra vez “ahí viene” mientras vuelven a correr. El niño sigue tras ellas. De pronto, los dos niños, cada uno por su lado, se dirigen a las bancas que están alrededor del área de juego. En un par de minutos veo que ellos dos y sus respectivos adultos acompañantes se dirigen hacia la salida del parque. En el centro del área de juego las niñas observan a sus quienes fueron sus compañeros de juego. Entonces, una de ellas le dice a la otra, “vente, amiga” y ambas se dirigen a uno de los módulos de las resbaladillas. (Nota etnográfica 3, parque Juana de Asbaje, sábado/5/marzo/2022).

Como afirma Zick Rubin (1980) parece equivocado interpretar el uso de la expresión amiga simplemente como una forma de nombrar -en este caso- a la compañera de juego recién conocida en el parque. Dadas las dificultades que tuve para seguir a este equipo cuyos integrantes se movían alocadamente por toda el área de juego y que en ocasiones se perdían en el “tumulto” formado por otros niños ubicados en el área de juego, no pude registrar si entre los cuatro se interpelaban entre sí con las expresiones “amigo” o “amiga”. El punto me parece es que, una vez que salieron sus compañeros de juego, sí pude escuchar que una de las niñas se refirió a la otra con la palabra “amiga” a efecto de reanudar las actividades de juego (se dirigieron al

módulo de la resbaladilla) entre ellas. Así, después de encontrarse y establecer un vínculo social, tanto como de conservar ese lazo mediante actividades de juego, el vocablo “amiga”, expresado por una de las niñas para referirse a su compañera de juego, revela que 1) esa niña ejerció y actualizó sus competencias de sociabilidad (es decir, vuelve a entrar fácilmente en contacto social con su compañera para reanudar sus actividades de juego) y 2) el término “amiga” no únicamente “revela”, expone abiertamente el carácter del vínculo social sino que también fortalece, “alimenta” el lazo social de cercanía tejido en el espacio público de juego por las dos niñas.

Meses después, en el mismo parque, Juana de Asbaje, volví a captar una escena donde uno de los niños empleó el término amigo para interpelar a su compañero de juego. Esa escena, de la que fui testigo, quedó registrada en la nota etnográfica número 4.

Dos niños, quizá cuentan con tres o cuatro años, juegan juntos desde hace varios minutos. De entrada, parece que se conocen. La situación se esclarece: son dos niños que se encontraron en el parque. Un adulto, de vez en vez, con teléfono celular en mano, se dirige a uno de los niños con el nombre de Gustavo. Mientras tanto, los niños se desplazan de un módulo de juego a otro. En algún momento, me doy cuenta de que uno de los niños se aleja de su compañero de juego. Y entonces escucho que grita: “aquí estoy”. El otro niño reacciona de inmediato y se une al otro niño quien al pie de las escaleras de la resbaladilla gritó, “aquí estoy”. Suben, bajan y se desplazan de un aparato de juego a otro. Se vuelven a separar: un niño va a uno de los módulos de las resbaladillas y el segundo a otro. Y entonces, uno de los niños corre al pie de las escaleras donde hace un par de minutos se reunieron ambos compañeros de juego. El otro niño, su compañero de juego, reacciona y grita “espérame”. Y escucho que la respuesta al “espérame” es “aquí estoy”. Y entonces el niño que sigue al “líder”, a su vez, responde, “ya voy amigo”. (Nota etnográfica 4, parque Juana de Asbaje, domingo/10/octubre/2021)

Lo que llamó mi atención fue el hecho de que en cierto momento estos niños parecían perder el hilo del juego. Corrían juntos y subían a los módulos de la resbaladilla no obstante que enseguida se dispersaban (cada uno tomaba su propio camino) al grado de que en apariencia el juego ya se había diluido. Pero he ahí que uno de los niños “reubicó” al otro con la frase “aquí estoy”. Llegué a pensar que los niños ya no mostrarían interés por continuar el juego. Pero no fue así. Con la expresión “aquí estoy”, el niño ofreció retomar el hilo de actividades. Y el otro niño reaccionó (“espérame”) y entonces se dirigió hacia el módulo de la resbaladilla a cuyo pie esperaba su compañero de juego. Con estos recursos lingüísticos (“aquí estoy”,

“espérame”) los niños reestablecieron su lazo de sociabilidad (proximidad) y continuaron inmersos en sus actividades. Quiero enfatizar que entre la “separación” y “vuelta” a unirse, aparece nuevamente la frase “aquí estoy”, expresión a la que entonces la respuesta del otro niño fue “ya voy amigo⁶⁴”. El niño que pronunció esta última frase no sólo contribuyó a reestablecer el vínculo social con su compañero, vínculo necesario para continuar el desarrollo de las actividades de juego, sino que también reforzó el lazo de social de cercanía que unía a ambos niños. Es fascinante notar con qué facilidad esos niños ejercían y, por supuesto, actualizaban sus competencias de sociabilidad o sus destrezas o habilidades sociales (en las que se incluyen, en este caso, el uso del término “amigo”) de proximidad en el espacio público de juego.

¿Durante mi trabajo de observación etnográfica pude registrar en mis notas secuencias de interacción en las cuales los niños en lugar de referirse uno a otro como “amigo” se llamaron entre sí por su nombre de pila? La respuesta es sí. Como parte de la dinámica de la sociabilidad, encontré que los niños también se interpelaban por su nombre. Esta es una práctica relevante (llamarse entre sí por el nombre de pila) si se considera que la realizaban individuos desconocidos que se encontraron en el espacio público de juego. Llamarse unos a otros por el nombre es un modo de ejecutar un “ritual de civilidad urbana”, un encuentro social que “individualiza” a las personas. Es decir, se trata de un ritual de civilidad urbana en el que al utilizar el vocativo del nombre los participantes tienden a construir una relación interpersonal (Collins, 2009)⁶⁵. Para decirlo de otra manera: llamarse unos a otros

⁶⁴ Quizá el lector se diga que los niños echan mano de una palabra amigo porque ésta es un recurso lingüístico “socialmente disponible y que no es sino una mera formalidad para interpelar a los otros niños con quienes se comparten actividades en el área de juego. En todo caso, propongo que situemos el uso de la palabra “amigo” en el contexto del desarrollo de las actividades y del vínculo social establecido, para dimensionar cómo esa palabra refleja y contribuye a mantener el lazo de proximidad social que se ha tejido, así como a enfatizar el sentido de pertenencia que une a los niños que juegan juntos.

⁶⁵ Randall Collins afirma que con el uso del nombre “... Lo que se comunica es que se piensa en esa persona como individuo -con su biografía, su previa historia de relaciones...- y que como tal se le trata en la actual situación. El ritual de apelación personal -al menos en las ocasiones de sociabilidad- es un acto colectivo; inspira el sentimiento que intima a responder recíprocamente y a creer que, en este marco, todos deberían llamarse así unos a otros; es la puesta en obra de un lazo personal, entre un individuo y otro individuo” (Collins, 2009: 117-18). Por supuesto, en este caso estamos en presencia del “primer” encuentro entre los niños punto en el cual comenzaría la historia de la relación. Una historia que, por supuesto, ya no continuaría si los niños no vuelven a encontrarse en esa área de

por su nombre es un acto colectivo por cuya mediación se instituye un lazo personal entre los participantes como el que media entre personas que ya se conocen.

Sigamos con la siguiente situación que anoté en mi bitácora. Un grupo de niños jugaba ya por más de media hora a los “zombis”. Sus integrantes se perseguían y dejaban una estela de risas y gritos tras de sí. En un momento, una mujer adulta llama a su hijo para que este se cambié de zapatos. Hecho el cambio, el niño que ahora calzaba tenis vuelve a adoptar su posición de zombi. Pero entonces, las actividades se detienen de nueva cuenta y uno de esos niños pregunta por el nombre de uno de sus compañeros de juego

Ya con sus tenis, el “zombi” va hacia la resbaladilla para subir al segundo piso de ese módulo de juego. Los otros niños se deslizan por el tobogán cilíndrico y el zombi va tras de ellos. Mientras continúa la persecución, los niños perseguidos gritan varias veces: “zombi, zombi”. Durante la persecución, uno de los tres niños se detiene y grita: tú, ¿cómo te llamas? (Nota etnográfica 5, parque Juana de Asbaje, sábado/07/mayo/2022).

Los niños usaban la resbaladilla durante su carrera de persecución. Entre tantos niños que usaban ese módulo de juego no me fue posible identificar en primera instancia quién de los niños lanzó la pregunta “tú, ¿cómo te llamas?” No me enteré -tampoco- si hubo o no respuesta. Y si hubo respuesta, no supe quién y qué contestó. En todo caso, de la nota etnográfica 5 rescato el hecho de cómo los niños de manera desinhibida -como lo dice Carol Gayet-Viaud- contribuyen a establecer lazos de sociabilidad. Para el caso que nos ocupa, el que un niño haya querido saber el nombre de sus compañeros de juego implicaba -según mi interpretación- una práctica con la cual intento revestir el vínculo social con una familiaridad y cercanía propias de la gente cuyas relaciones tienen ya una historia⁶⁶.

juego o en cualquier otro lugar. Pero el hecho es que interpelarse por el nombre es una “...puesta en obra de un lazo personal, entre un individuo y otro individuo” Collins, 2009: 118).

⁶⁶ Piénsese en esta hipotética situación. Una persona cualquiera entra al parque y sus pasos la conducen al área de juego. Ahí toma asiento en una de las bancas instaladas alrededor de esa área. Pone atención a un grupo de niños que divertidos corren unos tras otros. Identifica que juegan a los zombis. De pronto, esa persona, ese observador escucha que uno de los niños “perseguidos” por un “zombi” le dice a otro: Arturo ven, conozco un lugar donde nos podemos esconder. Acto seguido, los mira correr, alejarse del zombi. Ahora bien, si esa persona se preguntara ¿esos niños, Arturo y el otro, que jugaban juntos, sostenían ya una relación previa a que se ubicaran en alguna área de juego de la Ciudad de México o se conocieron allí? Yo respondería que es posible y muy probable que ya se conocieran dado que uno de ellos uso la apelación personal para referirse al otro. Por tanto, para no imputar un tipo de relación entre los niños que usaban nombres en el área de juego que visité esperé a captar situaciones donde abiertamente los niños se preguntaban por sus nombres o, como se

En otra ocasión sí pude registrar el momento en el que un niño interpela a otro -a quien conoció en el área de juego- por su nombre. Ya me había tomado varios minutos observar a un niño muy joven a quien un hombre y una mujer no sólo le seguían los pasos, sino también lo llamaban por su nombre: Mateo. Si éste se desplazaba de aquí para allá de pronto se escuchaba la voz de un adulto “cuidado Mateo”. Pero de pronto, la voz de un niño que escuché me distrajo: “ven amigo”. Pude identificar el origen, del lugar donde provenía esa voz: del primer piso de uno de los módulos de las resbaladillas. No me había dado cuenta de que desde ahí un niño estaba atento a lo que hacía Mateo. Entonces tomé la pluma y registré la siguiente situación en mi cuaderno de trabajo de campo.

Un niño de aproximadamente seis años está ubicado en el primer piso de la torre a la que conectan varios toboganes cilíndricos del módulo de la resbaladilla. De pronto, se dirige a Mateo, quien es cuidado por su padre y madre, con la expresión “ven amigo” y con la mano le señala la escalera que conduce al primer piso del módulo de la resbaladilla. Desde el suelo, el papá sigue con la mirada a Mateo, pero no interviene. El niño pequeño se enfila, sube y llega al primer piso del mobiliario. Ahí se reúnen ambos niños. Veo que los dos caminan hacia una escalera vertical que conecta al primer piso con el segundo. Escucho que el niño de mayor edad todavía da indicaciones a Mateo: “por aquí, ven por aquí” mientras señala la escalera vertical. El niño más joven no se mueve y entonces, el otro, de mayor edad, se dirige a éste, le toma la mano y le dice: “ven Mateo, por aquí”. Juntos suben la escalera vertical y alcanzan el rellano del segundo piso, la parte más elevada del dispositivo de juego mientras el papá y la mamá de Mateo, a ras de suelo, miran la actuación de su hijo. (Nota etnográfica 6, parque Juana de Asbaje, domingo/13/marzo/2022).

Nótese que el niño de mayor edad abiertamente interpeló a Mateo con la expresión “ven amigo”. Exhibió, según Carole Gayet-Viaud (2011), una amabilidad y sociabilidad de cercanía desinhibidas. Intentó aproximarse socialmente a ese otro “desconocido”. Como se lee en la nota etnográfica, Mateo respondió dirigiéndose al niño que lo interpeló. Y a juzgar por su conducta, Mateo validó, aceptó el lazo social de cercanía que le fue propuesto. Así que de inmediato se formó un equipo de juego cuyos integrantes eran desconocidos entre sí hasta el momento de confluir en el área de juego del parque Juana de Asbaje. No se debe perder de vista que el encuentro fue posible en la medida que el padre y la madre de Mateo no intervinieron, no impidieron

describe en la siguiente nota etnográfica 7, escucharon en primer lugar que un papá llamaba a su hijo por su nombre.

que su hijo acudiera al encuentro con el otro niño y, por ello, facilitaron la creación del vínculo social entre Mateo y su “nuevo” compañero de juego.

Con meridiana claridad, esta escena revela la emergencia de un sentimiento “nosotros” entre los participantes. Se trata ya de un colectivo de “dos”. Y nótese cómo en esta nueva relación el niño de mayor edad se encargó de tutelar a su nuevo compañero de “andanzas”. Mostró abiertamente interés, cortesía y cuidado por Mateo, el más joven de los dos. Como se observa, potencialmente el espacio público urbano de juego se puede convertir en una arena donde los niños encontrarían una oportunidad para cooperar y prodigarse mutuo cuidado (Gülgönen, 2016). Podría ser un espacio donde los niños generarían un bien común “público” expresado en el desarrollo conjunto de actividades y en la protección y cuidado mutuo.

Es evidente que el niño de mayor edad se hizo cargo de Mateo. Así, por ejemplo, éste en algún punto se resistió a continuar. Se negaba a subir la escalera metálica en posición vertical que conecta los dos niveles del módulo de la resbaladilla. La reacción del niño mayor fue sorprendente (así me parece): se le acercó a Mateo, le tomó la mano y entonces se dirigió a éste por su nombre: “ven Mateo, por aquí”. Mediante semejante interacción, al llamar al otro por su nombre, el niño de mayor edad (de quien no supe su nombre), dotó a su relación con Mateo de cercanía y familiaridad. Esos niños mostraron entre sí una accesibilidad generosa (el uno por acercarse a un niño “desconocido” y el otro por responder y, a su vez, acercarse a un niño que no conocía) y de este modo produjeron un sentimiento de pertenencia a un “un grupo” (Rubin, 1980), precisamente a una “comunidad de dos personas” que se conocieron y convirtieron en “amigos” en el espacio público urbano de juego.

No quiero dejar de mencionar que en este proceso de “tejer” y mantener el lazo de proximidad social y corporal, los niños practicaron y actualizaron sus competencias de sociabilidad o, como lo quiere Zick Rubin (1980), pusieron al día sus destrezas sociales, “técnicas” destinadas a establecer y sostener una relación social -en este caso- en el espacio público de juego.

Otra habilidad o “técnica” de las competencias de socialización que exhibieron los niños es el cierre o finalización “formal” de la relación social tejida en el espacio público de juego. Sentado en alguna de las bancas ubicadas alrededor del área de

juego tuve la oportunidad de atestiguar cómo en algunos parques los niños que se conocieron en el área de juego, en ocasiones ya azuzados por los propios adultos, ya por iniciativa propia, concluyeron o finalizaron sus actividades con un “gesto de despedida”. Y aunque, por supuesto no siempre sucedió así, cuando sí aconteció, la finalización formal o “ritual” de la relación social que los niños tejieron en el espacio público de juego fue relevante en la medida que es una forma de practicar y actualizar competencias de socialización en el espacio público. A continuación, léase la nota etnográfica 7.

Veo a una niña y un niño que juegan en equipo. De pronto, la niña se separa y sale del área de juego. Se dirige hacia la banca donde se encuentra un hombre adulto. La sigue su compañero de juego. Ya ahí, reunidos los tres, el niño, el adulto y la niña, el segundo se dirige a esta última y le dice: “dile adiós al niño”. La niña cumple la instrucción y mirando al niño le dice: “adiós”. Este último se queda ahí sin responder y simplemente observa que la niña y su padre se perfilan hacia a la puerta de salida del parque. (Nota etnográfica 7, parque Juana de Asbaje, domingo/13/marzo/2022)

Aquí dos temas deben ser destacados. El primero tiene que ver con el hecho de que la niña súbitamente interrumpió las actividades y el niño reaccionó a esa interrupción. Este último fue tras su compañera de juego. Se suspendieron las actividades, pero el niño no se separó de su compañera de juego. La siguió hasta la periferia donde, aun cuando era un “desconocido”, el niño fue admitido en esa reunión entre padre-hija. El segundo tema está relacionado con la decisión del adulto, la cual afectó la relación entre los compañeros de juego. Desde la perspectiva del adulto o de la “lógica oficial” (Noschis, 1992), el tiempo de estancia en el área de juego había llegado a su fin. Ello fue así porque el padre instruyó a su hija: “dile adiós al niño”. Con esta instrucción, el adulto no sólo dirigió a su hija quien reaccionó mirando y diciendo al niño: “adiós”, sino también al compañero de juego de la niña en la medida que el adulto aludió al niño en su expresión verbal: “dile adiós al niño”. Así, tanto la niña como su compañero de juego fueron avisados de que (1) las actividades ya habían concluido y (2) la clausura debería realizarse amablemente mediante un “ritual” de despedida. De modo tal que ese “adiós” pronunciado no fue únicamente un gesto para indicar que el juego y la concomitante relación social se daba por concluida, sino que fue uno también de deferencia o respeto (Turner y Stern, 2005) a un niño a quien esa niña conoció en el espacio público urbano de juego. Es esta dimensión del respeto, de reconocimiento

de que se mantuvo una relación social de cercanía con el otro, la que dotó a ese gesto de despedida (“adiós”), de un carácter ritualístico o ceremonial.

No debe omitirse el hecho de que el niño “no formuló” una respuesta al gesto de despedida de su compañera de juego. Sin embargo, parece que aquél comprendió que las actividades de juego habían finalizado ya que, por ejemplo, no fue detrás, no siguió a la niña (como lo había hecho previamente). Él simplemente tomó la actitud de observar que ella y su padre se alejaban y abandonaban el área de juego. Es posible afirmar, por tanto, que él comprendió la situación: al decirle adiós, el niño supo de inmediato que la niña que conoció en el parque ya no estaba disponible para continuar con la relación social y las actividades de juego.

En mi observación etnográfica, en otro parque de la Ciudad de México, volví a encontrar y pude registrar otra “escena” de despedida. Llevaba ya varios minutos de observar a dos niñas quienes corrían alrededor del área de juego y usaban los dispositivos de juego. Pero súbitamente una de ellas se separó de la otra y caminó hacia donde estaba su madre y, casi enseguida, ambas, madre e hija, caminaron hacia la salida del área de juego no sin antes, a iniciativa de su mamá, la niña se despidió de su compañera de juego.

Dos niñas corren, juegan juntas. En un momento una de las dos se detiene momentáneamente y enseguida va hacia donde su mamá. Intercambian algunas palabras y después ambas se dirigen hacia la puerta de salida del área de juego. De pronto, me doy cuenta de que, coincidentemente, la otra niña, quien fue su compañera de juego, junto con su padre, van hacia la salida de modo tal que las dos niñas y sus acompañantes se encuentran en la puerta del área de juego y ahí la mujer adulta le dice a su hija: “despídete”. La niña reacciona y entonces pronuncia la palabra “adiós” y la otra niña le responde con un movimiento –de un lado a otro- de la mano. (Nota etnográfica 8, parque María Enriqueta Camarillo, sábado/9/abril/2022)

No supe en ese momento exactamente de qué hablaron la mujer adulta y la niña. En todo caso, un par de minutos después de esa breve conversación madre e hija fueron hacia la salida. Abandonaban el área de juego. Casi al mismo tiempo, la otra niña, acompañada de su padre, también se desplazaban hacia la salida. Las niñas y sus acompañantes se encontraron en el umbral de la puerta. Ahí la mujer adulta toma la iniciativa y le pide (¿ordena?) a su hija que se despida de la otra niña. Al comentario de su madre, la hija reaccionó (¿obedeció?) y entonces dijo “adiós” a la otra niña

quien, a su vez, contestó con un movimiento de mano. Al decir adiós, la niña desplegó una línea de conducta con la cual inició la finalización formal o ceremonial del vínculo establecido con la otra niña mientras jugaban. Por supuesto, como en el caso descrito en la nota etnográfica 7, aquí la intervención de la madre fue crucial. Es ella quien animó a su hija a despedirse. Como afirma Kaj Noschis (1992), en el espacio público a menudo la lógica o punto de vista oficial de los adultos se cruza con la de los niños uno de cuyos resultados es, como en este escenario, un “acto pedagógico” por medio del cual la mujer adulta “enseña”⁶⁷ a su hija a cerrar la relación establecida con su compañera de juego tal como lo haría con una persona con quien tiene un lazo familiar o al menos que le es conocida. De este modo, la niña encontró la oportunidad de aprender y practicar competencias de sociabilidad, en este caso las concernientes tanto a la terminación de las actividades de juego mediante un gesto de despedida como a las de una separación amable, en términos amistosos.

A diferencia de la escena descrita en la nota 7, aquí la otra niña, a quien se le dijo adiós, reacciona, responde y completa el gesto de despedida⁶⁸. Ese gesto corporal (el movimiento de la mano) se convirtió, así, en el acto por cuyo medio se efectuó un “cierre total” de la relación de manera respetuosa.

De estos escenarios donde los niños, a instancias de los adultos, se despiden de sus compañeros de juego quiero destacar a continuación dos puntos. El primero tiene que ver con el hecho de que en las notas etnográficas 7 y 8 los adultos tomaron la iniciativa, al sugerir a sus hijas despedirse y finalizar “ceremonialmente” la relación de sociabilidad que ellas entablaron con sus compañeros de juego. Con este acto, los adultos realizaron un gesto pedagógico para instruir (o al menos recordarles) a sus hijas que uno debe finalizar amablemente la relación social aun cuando ese niño o niña se haya conocido en el área de juego. El segundo concierne a la actuación de

⁶⁷ Aun si ya contaba con la habilidad social con la cual finalizar la relación social establecida con una “otra desconocida” en el espacio público, la niña no tomó la iniciativa para despedirse de quien había sido su compañera de juego de modo tal que la mujer adulta intervino para “enseñar” a su hija que el lazo de sociabilidad que ésta tejió incluía realizar el gesto ritual de despedirse.

⁶⁸ Nótese que la niña no utilizó una expresión verbal sino corporal el cual, visto desde fuera, en este caso por mí, fue la respuesta correcta para completar el acto de despedida. En apariencia la otra niña comprendió que ese movimiento de manos es la respuesta a la expresión adiós. Si fuese así, ese gesto corporal sería una técnica más de las competencias de sociabilidad que esa niña utilizó en el espacio público de juego.

las dos niñas quienes al pronunciar la palabra “adiós” mostraron que en mayor o menor medida ellas comprendieron que aun con niños que recién habían conocido debían finalizar el encuentro social con un gesto de deferencia, de respeto.

Además, fui testigo -según se describe en la nota etnográfica 9- de una situación en la que un niño por iniciativa propia, es decir, sin que algún adulto lo sugiriera u ordenara, se despide de los niños con quienes desarrolló actividades en el área de juego.

Uno de los adultos ingresa al área de juego. Parece que busca a alguien. Entonces se dirige a un niño y le dice: “ya nos vamos”. Este último no responde, pero se aproxima a un grupo de niños y al cual le avisa: “ya me voy”. (Nota etnográfica 9, parque Juana de Asbaje, domingo10/octubre/2021).

En la nota etnográfica 8, la madre habló con su hija (no supe el contenido de su plática) y después ambas se dirigieron a la salida. Ya tomada la decisión de abandonar el área de juego, y ante la circunstancia de un encuentro fortuito entre las dos compañeras de juego, la mujer adulta pidió a su hija despedirse de la otra niña, una deferencia para con esta última. En la 7, el padre le pidió a su hija, “dile adiós al niño”, para hacer saber a éste que se había terminado el juego. Aquí, tal como se describe en la nota etnográfica 9, con ese gesto de despedida, simultáneamente se señaló el fin de las actividades y se expresó una conducta de respeto hacia los otros niños.

Nótese cómo el adulto notificó a su hijo que debían abandonar el área de juego mediante la frase “ya nos vamos”. Y que el niño comprendió que su estancia en esa área de juego había concluido se verifica porque aquél, en respuesta a la solicitud de su padre, caminó hacia sus compañeros de juego y les dijo: “ya me voy”. Esta frase fue el equivalente del adiós⁶⁹, una modalidad tanto de avisar: ya no jugaré con

⁶⁹ Sobre las señales lingüísticas de transición de inicio y de término de un encuentro social Randall Collins escribe al respecto. “Estos rituales verbales contienen un elemento temporal delicadamente graduado. Si concebimos la vida social como algo que ocurre en una sucesión de situaciones, es decir, de encuentros entre personas físicamente co-presentes (o ligadas de algún otro modo a un foco de atención inmediato), entonces suele ser obligado, para centrar la atención, comenzarla con un acto que señale explícitamente su existencia y defina de qué índole de situación se trata. “Hola” y “adiós” y sus equivalentes se usan para inaugurar y clausurar situaciones: son rituales de transición que señalan el principio y el final de algún tipo de encuentro...” ¡Adiós!” al final y sus variantes dicen: hemos compartido cierto tipo de realidad situacional durante un tiempo, que ahora concluye; nos separamos en términos amistosos (o respetuosos, íntimos, distanciados, etcétera); el ritual de

ustedes, como de finalizar protocolariamente la relación social, es decir, de separarse en este caso amistosa, respetuosamente de los compañeros de juego. Infortunadamente no registré en la nota etnográfica 9 la respuesta de los otros niños. El punto central es, sin embargo, que el niño evidencia que entre sus competencias de sociabilidad dispone para su uso de la habilidad de finalizar formal o ceremonialmente (y con ello reconocer) el vínculo de proximidad social que tejió y sostuvo con sus compañeros en el área de juego.

Quiero nuevamente mencionar el tema del control del tiempo de la estancia en el área de juego como una forma de control ejercida sobre los niños. Mientras que en la nota etnográfica 8 no registré lo que la madre le dice a su hija antes de que ambas se dispusieran a abandonar el espacio público de juego, en las notas 7 y 9 no hay duda de que son los adultos quienes decidieron que el tiempo de juego debía terminar. Como se describió en el apartado 4.2. *Los espacios públicos de juego como lugares para los niños*, del capítulo 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México* de esta tesis, los adultos no sólo observan e intentan vigilar y quizá controlar los comportamientos de sus hijos, sino también definir -según sus propios intereses, cualesquiera que sean éstos- el tiempo de permanencia de los niños en el área de juego. Esas notas etnográficas revelan entonces la preeminencia del punto de vista de los adultos (Noschis, 1992) por cuyo medio éstos tienden a determinar -como en los casos descritos- en qué momentos los niños deben suspender sus actividades de juego. Este es uno más de los componentes por los cuales se ha criticado la función planeada de los espacios públicos de juego en la ciudad (Gülgönen, 2016; Gülgönen y Corona, 2019). En efecto. Las notas etnográficas 7 y 9, que tomé como parte de mi observación de campo, demuestran que en la medida que los adultos acompañan a los niños al espacio público de juego, los primeros tienen ante sí las condiciones no sólo de controlar la conducta (¡aunque no siempre lo logran!), sino también de manejar la temporalidad de las actividades de juego.

finalización dispone así las cosas para el futuro, indicando que la relación sigue ahí y se reanudará...” (Collins, 2009: 36).

Con el propósito de indagar a detalle cómo finalizaban los niños su relación social en el espacio público de juego dediqué tiempo considerable a identificar (cuando me fue posible) y describir los protocolos de despedida y finalización del juego y la relación social. Así fue como pude apuntar en mi bitácora de campo varios casos más que ilustran el tema. Así, por ejemplo, en la nota etnográfica 10 se describe un escenario donde varias niñas que llegaron acompañadas de adultos, rápidamente se relacionaron con otras niñas que ya usaban el espacio público de juego. Sin demora alguna, todas las niñas comenzaron a jugar. Entre gritos estruendosos (que los adultos desde su lugar también proferían) y resonantes risas, las niñas jugaban a perseguirse subiendo y deslizándose por los módulos de las resbaladillas y corriendo por toda el área de juego. Así transcurrió aproximadamente una hora cuando, en grupo, las niñas y los adultos que las acompañaban, se enfilaron hacia la salida del parque.

Un grupo numeroso de niñas lleva ya de actividades de juego más de media hora. Veo que se detiene el juego de persecución. Y entonces algunas de esas niñas van hacia la periferia. Allí se reúnen con varios adultos. Escucho voces y risas. Momentos después, veo a adultos y niñas atravesar el área de juego rumbo a la salida del parque no sin antes al unísono el grupo se despide de las otras niñas con quienes jugaban a la persecución diciendo en voz alta: “adiós, hasta luego”. Las otras niñas que se quedan en el área de juego responden la despedida con un “adiós”. (Nota etnográfica 10, parque Juana de Asbaje, lunes/21/marzo/2022).

Mientras el grupo estaba reunido no logré escuchar lo que se decían entre sí los adultos y las niñas. En todo caso, es posible afirmar que tomaron la decisión de salir del área de juego. Y lo que destaca de inmediato, si se le compara con las notas etnográficas 7 y 8, es el hecho de que en la nota 10, los adultos no únicamente no “sugirieron” a las niñas que se despidieran, sino que ellos mismos⁷⁰ se despidieron de las otras niñas con el “adiós, hasta luego”. Adviértase que aquí las actividades de juego ya habían terminado. El juego de perseguirse había concluido. Así que la deferencia ritualística de despedirse se revela con extrema claridad en este caso. Al despedirse después de concluir las actividades de juego, las niñas actuaron ese breve

⁷⁰ En el siguiente apartado de este capítulo 5.1.2 *El espacio público de juego, un espacio de relaciones de cercanía entre los niños y los adultos* se desarrollará el tema de las relaciones de sociabilidad entre niños y adultos en las áreas de juego de los parques visitados.

“protocolo” de respeto para despedirse y, por tanto, reconocieron el lazo de sociabilidad, de cercanía tejido momentos antes mientras todas las niñas se perseguían entre sí. En este contexto, despedirse es sin duda un acto cuyo propósito no es otro que el de reconocer abiertamente la producción de un sentimiento “nosotros” que dio forma y cohesionó a una “comunidad” (Gayet-Viaud, 2011) -así fuese de manera efímera- entre las niñas que se conocieron y desarrollaron sus actividades en este caso en el área de juego del parque Juana de Asbaje.

En resumen, se puede afirmar que en el marco del vínculo social de cercanía establecido que el “protocolo ceremonial” de despedida no es únicamente una formalidad, sino también un gesto de reconocimiento de la relación social y del sentimiento de comunidad que se forjaron entre personas desconocidas entre sí en el espacio público. Además, como se lee en la nota etnográfica 10, la frase “adiós, hasta luego” recibió como respuesta la expresión verbal “adiós” de las otras niñas. Con su respuesta, éstas mostraron reciprocidad y completaron el gesto de despedida. Y, por tanto, al igual que sus compañeras de juego que abandonaban el parque, esas niñas reconocieron y validaron el vínculo de sociabilidad, de proximidad social tanto como el sentimiento “nosotros” y la comunidad que formaron mientras jugaban. Tengo para mí, entonces, que, en ciertas circunstancias, y en mayor o menor medida, los usuarios del espacio público urbano de juego encuentran en éste una oportunidad significativa para ejercer y actualizar competencias de sociabilidad.

No se debe omitir un hecho que, aunque parece puramente formal, no lo es (al menos) en mi opinión. Cuando el grupo de adultos y niñas se despidió empleó la frase “adiós, hasta luego”. Esta expresión verbal que fue un componente del acto ritualizado de despedirse, no sólo implica que la relación se finalizó en términos amistosos (Collins, 2009), sino que las dos últimas palabras (“hasta luego”) funcionaron como si fueran una “promesa” de los participantes para volverse a encontrar en ese espacio público de juego. Como si se hubiese hecho un ofrecimiento de que esa relación, ese vínculo de sociabilidad, ese sentimiento “colectivo” (un “nosotros”), esa realidad situacional (Collins, 2009) tejida en el área de juego se podría reanudar en el futuro. Y, por supuesto, aunque parece que la probabilidad de que las niñas se vuelvan a encontrar en otra ocasión en ese parque es muy baja (al menos que las niñas fuesen

asiduas usuarias del área de juego del parque Juana de Asbaje), el “hasta luego” pronunciado en la fórmula verbal de despedida no sólo tuvo el efecto de acentuar el respeto hacia las compañeras de juego, sino también dejó abierta la posibilidad de que de encontrarse de nuevo se reconocería la relación social creada mientras se desarrollaban actividades de juego.

Quiero insistir en que el ritual de despedida significa algo más que una mera “formalidad”, buena educación urbana entre niños que se conocen y juegan en esos espacios público de juego de la Ciudad de México. El ritual confirma que, aun cuando los niños no se conocen previamente a su llegada al área de juego del parque, suelen con relativa facilidad y desenvoltura establecer lazos de sociabilidad (insisto: con otros desconocidos) que implican -según los casos descritos en este apartado- proximidad, cooperación, cuidado mutuo y respeto mientras desarrollan y concluyen sus actividades de juego.

5.1.2. El espacio público de juego, un espacio de relaciones de cercanía entre niños y adultos

En los espacios públicos de juego donde realicé mi trabajo de campo acudían los niños siempre acompañados por adultos. Estos –tal como describí líneas arriba – o se apersonaban en el centro o se ubicaban en la periferia del área de juego, sitio desde el cual vigilaban o, al menos, hacían el esfuerzo por no perder de vista a sus hijos.

A menudo, no obstante, fui testigo del hecho de que la actividad de los adultos en el espacio público de juego en ciertas ocasiones iba más allá de ejercer la función de vigilantes o cuidadores. Ya en el capítulo 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México*, específicamente en el apartado 4.3 *Los niños y los adultos perturban el espacio público de juego*, intenté demostrar que los niños se relacionan también con adultos desconocidos en el área de juego. En este apartado ahora quiero dar cuenta del hecho de que adultos -quienes acompañaban a su hijos- desconocidos entre sí forjaron una relación social en el espacio público de juego. La peculiaridad de este acontecimiento no reside únicamente en que los adultos hayan renunciado momentáneamente al código urbano de separación, frialdad e indiferencia

social (Gayet-Viaud, 2015) sino también en el papel que jugaron los niños en ese acercamiento social que se produjo entre adultos que no se conocían previamente. En otras palabras: el lazo social de proximidad que establecieron los niños entre sí, mientras jugaban, situó a los adultos en un “marco inédito” (Gayet-Viaud, 2011) definido por un vínculo de proximidad social.

El objetivo de este apartado es, entonces, describir 1) la sociabilidad abierta y de cercanía entre niños y adultos desconocidos entre sí y 2) el vínculo social de proximidad establecido entre adultos que no se conocían antes de apersonarse en el área de juego.

La siguiente nota etnográfica la escribí cuando, después de observar cómo utilizaban unos niños el módulo de la resbaladilla, me percaté que al área de juego llegó un hombre adulto que llevaba una carriola, vehículo con el cual transportaba a un niño muy joven. Puse atención a lo que padre e hijo hacían. El primero tomó en brazos al segundo y noté que ambos se dirigían a uno de los dos módulos de resbaladilla. El adulto entonces puso a su hijo en la escalera y ya allí, el niño estableció rápidamente contacto con otro adulto que se encontraba presente en el área de juego.

Un hombre adulto llega con una carriola al área de juego. Aquél se inclina y le dice al niño que es transportado en esa carriola: ¿quieres subirte? Y enseguida coge al niño en brazos y lo conduce a las escaleras de uno de los módulos de resbaladillas. Veo que procede a “depositar” al niño en un peldaño de la escalera. Tomado de la mano de su padre escuchó que inesperadamente el niño le dice un hombre adulto (cuya atención está puesta en una niña que utiliza ese módulo): “hola”. Y el padre de la niña le responde: “hola”. Después, siempre vigilado por su padre, el niño llega al rellano del primer piso de la resbaladilla (Nota etnográfica 1, parque Juana de Asbaje, 21/sábado/marzo/2022).

Por su puesto que en primer plano se encuentra la interacción padre e hijo. El adulto preguntó (“¿quieres subirte?”) y enseguida tomó en brazos y trasladó al niño a la resbaladilla. Pero lo que quiero destacar de esta escena es otra cosa, a saber, la sociabilidad “desinhibida” del niño. Sin otro punto en común que el hecho de compartir el espacio público de juego, el niño desenvueltamente lanzó un “hola”, acometió un saludo por cuyo medio inició, propuso a un otro “desconocido” establecer un vínculo social. Y ese lazo de sociabilidad fue aceptado en la medida que ese adulto “desconocido” actuó con reciprocidad: respondió verbalmente al niño desconocido

con la palabra “hola”. Esta escena es equivalente a los vínculos de proximidad social que la presencia del bebé en el espacio público urbano induce (Gayet-Viaud, 2011; 2015). Carol Gayet-Viaud ha reportado que el bebé en brazos de su madre o padre suele sonreír al “adulto desconocido” que circula ahí en la calle, en la plaza o en el parque, y que ese otro “desconocido” se siente impelido a acercarse al bebé y responder a esa sonrisa agitando la mano en señal de saludo o, incluso, acercándose y tocando corporalmente al bebé (el adulto le toma la mano o le acaricia el cabello, etcétera). Pues bien. La simpatía, inocencia y vulnerabilidad del niño (Gayet-Viaud, 2011) que dijo “hola” al adulto en el área de juego suscitó en este último el impulso de ser recíproco, de devolver el saludo con la palabra “hola” y así aceptar el lazo de cercanía tendido por el menor de edad. No se trata aquí sino de una acción, de una competencia de sociabilidad que el niño puso en práctica o ejerció en el espacio público de juego, y cuyo objetivo fue únicamente trabar una relación social de proximidad -por efímera que haya sido- con el otro, en este caso un adulto desconocido. Al citar a George Simmel, Pablo Fernández Christlieb (1994) afirma que respecto a la sociabilidad lo importante es iniciar y sostener una relación social en sí, abrir un canal de comunicación por el hecho mismo de hacerlo sin tener en consideración cualquier otro fin que no sea la relación social, el vínculo de proximidad.

Esta apertura infantil hacia el adulto desconocido también la capté en otro escenario. En la siguiente nota etnográfica, la número 2, se describe cómo, después de correr de un lado a otro, utilizar los módulos de juego, dos niños y una niña detuvieron sus actividades ya que uno de esos niños, “Javier”, flanqueado por su compañera de juego, se encaminó hacia una banca ubicada en la periferia del área de juego donde se encontraba su mamá.

Del “equipo de tres”, Javier escoltado por su compañera de juego se dirige hacia su madre que ocupa una banca en la periferia del área de juego. El niño toma asiento mientras la niña -de pie ante la banca- extrae de su vestido una bolsa con dulces, la cual extiende en un gesto de ofrecer un caramelo. Y la mamá de Javier responde: “no, gracias, gracias”. Segundos después, Javier y la niña regresan al área de juego y se reúnen con el “tercer niño” e intercambian algunas palabras entre los tres sólo para que, en un cerrar y abrir de ojos, veo a ese equipo de tres subir a la resbaladilla y deslizarse por el tobogán. (Nota etnográfica 2, parque Sor Juana de Asbaje, sábado/5/marzo/2022).

En el marco de esta descripción etnográfica no deja de ser sorprendente la facilidad con que la niña se dirigió a la mamá de Javier. Claro está que la relación de este último y la niña sirvió de “puente” a efecto de que la niña pudiera aproximarse a la mujer adulta. Así como Javier y sus compañeros de juego forjaron un vínculo de proximidad social, la niña lo hizo al ofrecer un dulce a la mamá de Javier. Ella ejerció en el espacio público de juego sus competencias de sociabilidad sin otro interés que el de abrir un canal de acercamiento y el de hacer patente su “generosidad” con la mujer adulta desconocida.

Como se lee en la nota etnográfica 2, ese gesto infantil de sociabilidad fue correspondido por la mujer adulta. Aunque no aceptó el dulce (“no, gracias, gracias”), la mamá de Javier fue recíproca con la línea de conducta de la niña. Es decir, aunque la respuesta fue el rechazo al ofrecimiento del dulce, el haber respondido fue sin duda el gesto de reciprocidad por cuyo medio la mamá de Javier validó el “acto de sociabilidad” iniciado por la niña.

A diferencia de la descripción de la nota etnográfica 1 en la cual el niño que dice hola al adulto, en este caso la niña ya había establecido previamente mientras jugaban una relación de proximidad social con Javier. Y, como ya mencioné, es esta relación la que funcionó a la manera de puente entre la niña y la mamá de Javier. La primera con su ofrecimiento, caminó por ese puente para aproximarse y establecer un vínculo social con una perspectiva desinteresada en la misma proporción en que fue generosa con la segunda, con la mamá de Javier, quien, con la misma generosidad, respondió el gesto de la niña.

Por otra parte, la interacción entre niños y adultos también tomó un cariz ligeramente distinto respecto a la sociabilidad de proximidad descrita en las dos notas etnográficas arriba mencionadas. En la siguiente nota etnográfica registré cómo una niña y un niño desconocidos entre sí pero que en el parque fueron compañeros de juego hicieron una pausa, interrumpieron sus actividades y caminaron tranquilamente hacia uno de los módulos de la resbaladilla. Una vez que llegaron a la parte más elevada de ese módulo de juego, el niño de pie en el rellano esperaba a que la niña –ya sentada– se deslizara, pero ésta dudó y se mantuvo en la misma posición, en su lugar, sin moverse. La madre de la niña se dio cuenta y entonces intervino

dirigiéndose a la resbaladilla a fin de “apoyar”, dar aliento a su hija en la tarea de deslizarse por el tobogán.

La mamá, al pie del tobogán rectilíneo, le dice a su hija que se deslice. Extiende los brazos como en un gesto de recibir a la niña, pero ésta no se mueve. La mamá exclama: “no te va a pasar nada. Si no lo haces, no lo podrás hacer”. Y entonces el niño, que se encuentra “en fila” detrás de la niña, se dirige a la mujer adulta a voz en cuello: “ya se lo dije”. Enseguida, con un movimiento, la niña cede el paso al niño y la mamá le dice a su hija: “mira cómo lo hace”. El niño se desliza por el tobogán y llega al suelo. Arriba, la niña decide bajar por las escaleras y se reúne con el niño. Y entonces ambos reanudan el juego de persecución. (Nota etnográfica 3, parque Juana de Asbaje, sábado/5/marzo/2022).

Aquí hay al menos dos puntos a destacar. Primero, con la intervención de la madre en las actividades del niño y la niña, entraron en colisión la perspectiva y la forma en que la niña entiende la situación con el punto de vista y el pensamiento de la mujer adulta. Mientras la niña dudaba, la madre se arrogó el derecho de inmiscuirse en las actividades de juego de su hija. La mujer intentó entonces enseñar a la niña el “uso normativo” del mobiliario: básicamente subir por las escaleras y deslizarse por el tobogán. Así, la madre con sus palabras intentó animar a su hija a que se deslizara por el tobogán. La niña, al no responder ni actuar en consecuencia, invalidó el punto de vista del adulto (de su mamá) en tanto no se deslizó por el tobogán y, en cambio, sí decidió bajar por las escaleras. Segundo. El niño -quien previamente ya había alentado a su compañera de juego a que se deslizara por la resbaladilla- decidió participar, involucrarse en la interacción madre-hija. Expresó abiertamente a la mamá de la niña su interés por “enseñar” a ésta cómo usar la resbaladilla. Mediante la afirmación verbal (“yo ya le dije”) dio a entender que él ya había hecho un intento (a juzgar por la conducta de la niña, infructuoso, claro está) por enseñar⁷¹ a la niña cómo deslizarse en el tobogán del módulo de la resbaladilla. Así, con esa expresión verbal, el niño abrió un canal de comunicación con la madre de su compañera de juego,

⁷¹ En esta colisión entre la posición “oficial del adulto” y la “no oficial de los menores de edad” (Noschis, 1992), el niño con su intervención manifestó que se encontraba alineado con la posición de la mamá de su compañera de juego en tanto hizo saber que él ya intentó “instruir” a la niña en el uso del módulo de juego de la resbaladilla. En este sentido, el niño apoyó el esfuerzo de la madre quien en ese momento se entregaba a la labor de “educar” a su hija en el uso normativo de ese módulo de juego. A su turno, la mujer adulta, a su vez, reconoció ese “alineamiento” (y, por supuesto, la relación social) del niño al proponer, durante la interacción, a éste como un modelo por imitar en el uso de la resbaladilla (“mira cómo lo hace”).

vínculo el cual revela, por una parte, una interacción entre desconocidos (el niño y la mujer adulta) con ribetes de proximidad social y, por la otra, como resultado, la constitución de una comunidad moral (Gayet-Viaud, 2011) entre la niña, el niño y la mujer adulta en el sentido de que los participantes muestran una relación de proximidad que los cohesiona en ese momento como un grupo. El lazo de sociabilidad tejido entre la mujer adulta y el niño facilitó establecer un compromiso moral para cuidar e instruir a la niña a efecto de que ésta “aprendiera” el uso del mobiliario instalado en el área de juego. No se olvide que todo esto sucedió en el marco del espacio público urbano de juego y entre desconocidos.

Finalmente, la colisión entre los puntos de “vista oficial” del adulto y “no oficial” de la niña se resolvió de un modo -quizás- inesperado: la niña bajó por la escalera para reanudar las actividades de juego con el niño. La niña, en última instancia, “optó” por resistir la intervención de su madre. Y así, unidos por un lazo de sociabilidad de proximidad, la niña y el niño decidieron volver al juego de la persecución sin que importara que la primera, al no deslizarse por el tobogán de la resbaladilla, “desobedeciera” a su mamá.

El breve contacto social entre niños y adultos descrito en las notas etnográficas arriba presentadas anuncia un tema de la mayor importancia, a saber: el establecimiento de proximidad social entre adultos (que no se conocían entre sí). Tan revelador como el ejercicio de las competencias de sociabilidad entre niños y adultos fue el hecho de que adultos que acompañaban a sus hijos en el área de juego del parque se vieron involucrados en un proceso de interacción social gracias al lazo de proximidad que previamente habían forjado los niños entre sí mediante las actividades de juego.

Quiero enfatizar entonces que la sociabilidad de aproximación abierta, desinhibida de la que hicieron gala los niños empujó a los adultos a dejar de lado el vínculo de separación y “frialdad” social que suelen desplegar en el espacio público urbano (Gayet-Viaud, 2015). A guisa de ejemplo, en la nota etnográfica 4, registré la escena donde la relación de sociabilidad de los niños que se encontraron en el espacio público de juego relacionó a los adultos que acompañaban a esos niños.

Un niño acompañado de su padre y madre llega al área de juego. El niño tiene un juguete para fabricar burbujas de jabón. De pronto, otro niño se acerca a aquél para pedirle el juguete. En ese momento casi de manera inmediata veo que interviene la madre del segundo niño, a quien le dice: “no pidas el juguete”. Entonces el niño que quiere tener el juguete comienza a llorar. El papá de este último se acerca a la pareja que acompaña al niño que tiene el dispositivo para hacer bombas de jabón. Les dice algo que no alcanzo a escuchar. Y enseguida los tres adultos empiezan a platicar animadamente. El niño ya no llora y en algún momento veo que el papá del niño que lleva el juguete toma este dispositivo y comienza a lanzar al aire las pompas de jabón tras las cuales corren alocadamente los dos niños. (Nota etnográfica 4, parque Juana de Asbaje, domingo 10/octubre/2021).

La relación entre los adultos dio comienzo por la interacción desarrollada por los niños. Uno de éstos se acerca para pedirle al otro el dispositivo para fabricar burbujas de jabón. Ese fue el punto de partida. Y antes de que sucediese otra cosa, la mamá reconvino a su hijo al decirle: “no pidas el juguete”. Es una acción por cuyo medio aquélla intentó “instruir” al niño en la gramática de las buenas relaciones sociales y de sociabilidad en el espacio público (Breviglieri, 2011). Y esta interacción entre los niños no únicamente dio paso a la llamada de atención de la madre a su hijo (quien en respuesta comenzó a llorar), sino también pavimentó el camino para que los adultos entablaran contacto social mediante el inicio de una plática. Y precisamente lo que quiero enfatizar es que esos adultos quebraron el código urbano de la separación, reserva y la “inatención” civil que los adultos ponen en práctica cuando confluyen en el espacio público de la ciudad. Pero esta puesta entre paréntesis de tal código urbano sólo fue posible por la sociabilidad “desinhibida” de ese niño quien sin conocer al otro se acercó a este para pedirle el dispositivo de hacer burbujas de jabón. Se puede afirmar entonces que la interacción y acercamiento entre los adultos fue facilitada por el vínculo social creado por los niños.

Y, como se lee y se puede colegir de la nota etnográfica 4, “esa comunidad” de padres e hijos creó las condiciones para conciliar los intereses de los niños. En efecto, uno de los adultos decidió salomónicamente tomar el dispositivo de la “discordia” y él mismo se asumió como el hacedor de las burbujas de jabón. Acto seguido, lo que vemos (leemos) es que los niños dejaron de lado la disputa por el dispositivo de juego y decidieron correr tras las burbujas de jabón. Esta escena tuvo sin duda un “final feliz”. Por un lado, la disputa entre los niños por tener el juguete para fabricar burbujas de jabón, representó para los adultos la oportunidad de establecer un vínculo social

de proximidad en lugar, por ejemplo, de haber tomado la decisión de alejarse unos de otros como una forma de dirimir y resolver el conflicto que había entre los niños. Por el otro lado, es conveniente enfatizar que mediante la decisión de tomar en sus manos el juguete y de producir las pompas de jabón, el adulto consiguió que él y los niños formaran un equipo de juego: el primero lanzaba las burbujas y los segundos corrían a atraparlas.

Afortunadamente fui testigo de la siguiente escena en la cual se desarrolló con claridad, primero, el vínculo de sociabilidad entre los niños y, segundo, la relación de los adultos (quienes acompañaban a sus hijos) mediada precisamente por tal vínculo de proximidad social entre los niños. Léase la nota etnográfica 5.

En la zona de las resbaladillas se encuentran dos mujeres adultas en una de las bancas de la periferia. Tienen cerca de sí a un niño a quien acompañan. Me doy cuenta de que una pareja, un hombre y una mujer, con una niña y un perro llegan a esa zona. La pareja se ubica propiamente al pie de las escaleras de la resbaladilla, a la cual, cuando la niña sube siempre, lo hace con el apoyo de su padre y madre. De pronto, el niño que estaba ubicado en la periferia se desprende de las dos mujeres sentadas en la banca y se aproxima a la niña que en ese momento se encuentra tomada de la mano de uno de los dos adultos que la acompañan. Las dos mujeres sentadas en una banca gritan algo al niño (lo cual no entiendo). Y me percató entonces que los acompañantes de la niña responden algo a las dos mujeres. En ese momento el niño se encuentra ya a lado de la niña y del perro que está echado en el piso. Un momento después observo que las dos mujeres se levantan de la banca y se dirigen al lugar donde están los dos adultos y su hija, el niño y el perro. Llegan y veo que comienzan a platicar con el padre y la madre de la niña. Alcanzo a escuchar que intercambian opiniones sobre el tema de la pandemia de COVID 19. Mientras tanto, observo que el niño quiere tocar al perro. El padre de la niña se da cuenta y anima al niño para que acaricie al perro. Lo mismo hacen las dos mujeres. El niño acaricia el perro por unos segundos. Las dos mujeres dicen "gracias" a la pareja dueña del perro. Pero entonces veo que el niño tropieza con la niña quien cae al piso y comienza a llorar. El papá levanta, abraza y le dice a su hija en voz alta: "Ya, ya, no lo hizo adrede". Las mujeres llaman al niño y dicen adiós para despedirse de la pareja que acompaña a la niña mientras abandonan el área de juego. (Nota etnográfica 5, parque Toriello, domingo/17/octubre/2021).

La pareja de mujeres y los adultos que acompañaban a la niña inicialmente se encontraban separadas espacial y socialmente. Las dos mujeres estaban ubicadas en la periferia en tanto hija, padre y madre y la mascota se hallaban dentro del área de juego. Y no había hasta ese momento -tampoco- contacto social. En esta situación, la pareja de mujeres y la niña y sus acompañantes convivían "pacíficamente" en la medida que socialmente estaban distanciados. Pero esa separación física y social

cayó por su propio peso cuando el niño abandonó a la pareja de mujeres y se aproximó a la niña. Así, sin otro preámbulo, la conducta del niño fue el comienzo de una relación social de proximidad entre él y los adultos y la niña. Y aunque no comprendí lo que las mujeres dijeron (gritaron) al niño al momento que éste se acercaba al grupo en el que estaba la niña, lo que quiero destacar es el hecho de que los acompañantes de las niñas dijeron (respondieron) algo (que tampoco supe qué fue) a la pareja de mujeres. Y éstas, a su vez, como respuesta, fueron al encuentro de la pareja que acompañaba a la niña. Como se nota, con este lazo de sociabilidad de cercanía iniciado por el niño, se creó el puente por cuyo medio se formó un grupo de seis personas (¡más el perro!) quienes previamente no se conocían.

Ya entonces ahí, las tres mujeres y el hombre se abandonaron a la lógica de la conversación (el tema –según logré captar- fue la pandemia de COVID 19, la cual, por cierto, en ese octubre de 2021, ya no era un óbice para que adultos y niños se apersonaron sin usar cubrebocas en el parque). Pasó a un segundo plano cualquier reserva sobre quiénes eran y qué intenciones tenían los adultos “desconocidos”. Y el perro también contribuyó a sostener la relación social entre las tres mujeres y el hombre en la medida en que la mascota fue el objeto de atención de los adultos y el niño. En esta escena donde las seis personas están reunidas y platicando pareciera que estamos frente una familia y no meramente ante personas que recién se conocieron. Y que aquello fue una comunidad “moral” lo constata también la circunstancia que se configuró cuando el niño que trompicó y arrastró consigo a la niña el suelo. Esta rompió en llanto y lo sorprendente fue que el padre no reconvino, amonestó, regañó al niño sino lo exculpó (“ya, ya, no lo hizo adrede”). Actuó en términos de las exigencias morales que suelen prevalecer entre personas unidas por lazos familiares (Gayet-Viaud, 2022). Le atribuyó -quizá- al niño una “inocencia” para enfatizar que el empujón no fue motivado por “malas intenciones” de hacerle daño a su hija (“no lo hizo adrede”). Consecuentemente, al exculpar al niño, el padre de la niña canceló cualquier viso de discusión, desavenencia o disputa entre él y las mujeres que acompañaban al niño. Al contrario, el comportamiento “benevolente” que el hombre desplegó en el espacio público de juego favoreció que las mujeres cerraran el encuentro despidiéndose de sus interlocutores. Sin aspavientos, las dos mujeres

dijeron “adiós”, expresaron su deferencia hacia la pareja de adultos y su hija y entonces se retiraron tranquilamente del área de juego.

Para recapitular. Lo que tienen en común las notas etnográficas 4 y 5 es que el primer contacto social lo establecieron los niños. Estos ejercieron sus competencias de sociabilidad en el espacio público de juego a efecto de poder acercarse entre sí, de derribar cualquier barrera de separación o de “indiferencia civil” (aun cuando esa proximidad social tuviese que ver con la disputa por un dispositivo de juego). Y esta clase de competencias de sociabilidad son, por supuesto, una condición que debe estar presente para que los niños puedan desarrollar actividades conjuntamente (cualesquiera que estas sean) en el área de juego. Ambas descripciones comparten, también, el contacto social entre los adultos posibilitado por las competencias de sociabilidad desplegadas por los niños. La sociabilidad infantil configuró las condiciones para que los adultos anularan la separación social y espacial y pudieran entonces iniciar una conversación. Y no menos importante, las descripciones etnográficas están atravesadas por la formación de una comunidad organizada por la actuación de sus integrantes quienes en los casos descritos actuaron en función de ciertas exigencias morales intrínsecas a dicha comunidad (Gayet-Viaud, 2022).

Lo que hace diferentes a las notas etnográficas 4 y 5 es que en el primer caso la participación de los adultos tuvo el propósito de evitar una “controversia” entre los niños. Para ello la madre del niño que pidió el juguete le “ordenó” a su hijo que no solicitara “algo” que no era suyo, que no le pertenecía. Enseguida, el padre cuyo hijo tenía el dispositivo para hacer bombas de jabón en lugar de decir, por ejemplo, “el juguete es de mi hijo” se mostró accesible y aceptó que el padre y la madre del niño que llora se acercaran iniciando de este modo una plática entre los adultos. Con este fondo de sociabilidad y cercanía, uno de los adultos se hizo del control del juguete y fue él quien lanzó las burbujas de jabón al aire. Así, la posición de los niños no fue la de usuarios del juguete sino la de los “atrapa burbujas”. En este punto cualquier barrunto de conflicto quedó cancelado. En el segundo escenario, los adultos que acompañaban a la niña no sólo se mostraron aquiescentes con el niño (a quien

alentaron a que acariciara al perro⁷²) sino que aceptaron la plática con las dos mujeres dando así paso a una relación de sociabilidad de proximidad que dio forma al grupo. Aún más: ante el empujón (“accidental”) que causó que la niña cayera al suelo, el padre consoló a su hija y excusó al niño “de cualquier conducta malintencionada”. Todos los adultos entonces contribuyeron a forjar y mantener -así haya sido por unos minutos- un lazo de sociabilidad por cuya mediación formaron un grupo (“comunidad”) y desplegaron conductas acordes a las “exigencias morales” de respeto y cuidado.

Este apartado de sociabilidad demuestra, según mi perspectiva, que, como afirma Carol Gayet-Viaud, el bebé y los niños de mayor edad concitan fácilmente “...una sociabilidad desprovista de preámbulos y casi desinhibida” (Gayet-Viaud, 2011: 60). Como ya afirmé, y según la propia autora, esa sociabilidad de cercanía se finca en el plano de la fragilidad, vulnerabilidad del bebé y los niños. Así, en lugar de encubrir su vulnerabilidad como los adultos suelen hacerlo para evitar que el otro desconocido en el espacio público urbano encuentre una oportunidad para “sacar provecho” (Gayet-Viaud, 2011), según lo que se presentó en este apartado, los niños ejercitan y actualizan sus competencias de sociabilidad como un recurso o habilidad social con el objetivo de tejer relaciones de acercamiento no sólo con otros niños sino también con los adultos.

Cuando adultos que no se conocían previamente entran en contacto social gracias al lazo de sociabilidad previamente tejido por los niños estamos ante la presencia de un “bien” común producido por estos últimos en el espacio público de juego. Carol Gayet-Viaud (2011) afirma que, si bien los adultos llevan en brazos al bebé o, para el caso que nos ocupa, acompañan a sus hijos al parque, y que por ello se hace evidente la dependencia del niño respecto de los adultos, desde el punto de vista de la sociabilidad creada en el espacio público de juego, los adultos, en cambio,

⁷² Elijah Anderson (2012) en su trabajo etnográfico en el parque Rittenhouse Square observó que las mascotas (perros, principalmente) se convertían en un medio por el cual los dueños de esas mascotas tenían ante sí la oportunidad de interactuar y ejecutar rituales de sociabilidad (por ejemplo, iniciaban una plática salpicada de comentarios sobre sus respectivas mascotas). No obstante, el autor no les concede a esos perros la cualidad que tienen los niños (inocencia, exposición de su vulnerabilidad, proyección de no amenaza o riesgo para los otros en el espacio público urbano) para facilitar la creación de lazos de proximidad entre los adultos. En su reporte etnográfico, Elijah Anderson describe que las mujeres que acompañaban y cuidaban a los niños lograron formar un grupo cuyas integrantes se encontraban a menudo en el parque y reunían alrededor de la escultura de una cabra mientras los dueños de los perros establecían intercambios y relaciones sociales más bien efímeros.

son transportados, “llevados” por sus hijos a ese espacio de sociabilidad y proximidad. Y muy relevante: que la entrada de los adultos a ese espacio de proximidad social “depende” completamente de los niños (y no al revés) en la medida que éstos ejercen y actualizan sus competencias de sociabilidad en el área de juego. Para escribirlo, en otros términos, los niños producen un bien social cuyos “beneficiarios” son los adultos (en la medida que estos dejan de lado la distancia y frialdad social).

Por último, no quiero pasar por alto un tema que Carole Gayet-Viaud añade al análisis de la sociabilidad de los niños en el espacio público urbano. La autora afirma que este tipo de sociabilidad infantil desmiente una supuesta maldad o inclinación innata a la violencia de los seres humanos (Gayet-Viaud, 2015). Pone entredicho que, cuando convergen en el espacio público urbano, las personas se sienten presionadas u obligadas a desplegar inmediatamente un código de sociabilidad que pone por delante la separación social, la reserva y la “inatención civil” (prestar atención al otro desconocido sin que ese otro se sienta interpelado). El argumento de Carol Gayet-Viaud, más allá de cualquier optimismo infundado, y lejos de proponer una visión angelical o irónica de la naturaleza humana, consiste en que la sociabilidad alrededor del bebé y de los niños⁷³ puede convertirse en un factor central para repensar la existencia humana en términos de “un gusto” por la presencia de los otros y un compromiso moral que se expresa en la preocupación por y en la inclinación por hacer el bien⁷⁴. Aún más: este código de sociabilidad infantil podría convertirse en el punto

⁷³ “Se trata de esforzarse en pensar también, como algunos autores nos invitan a hacerlo, esta otra versión de la naturaleza humana que es una inclinación al bien, del gusto por los otros, de la preocupación por los otros y el mundo... De pensar, en definitiva, la insociable sociabilidad de los seres humanos para retomar la tensión kantiana...La atención brindada a los bebés y lo que ésta nos enseña sobre la posibilidad de manifestar entre desconocidos gestos cordiales y desinteresados, abre una pista en esa dirección” (Gayet-Viaud, 2015: 4).

⁷⁴ En su libro *Violencia* Randall Collins sugiere que las personas poseemos una “disposición biológica” a la interacción y la solidaridad (“a manifestar entre desconocidos gestos cordiales”) en lugar de un “programa” conductual que nos propende a ser agresivos y violentos. Consecuentemente, pone bajo el lente varias perspectivas teóricas sobre la violencia. De entre éstas, dedica unas líneas a la psicología evolutiva la cual, a decir del autor, extrapola la teoría general de la genética evolutiva a la conducta específicamente humana, incluidas las del homicidio, peleas y violación. Afirma que la psicología evolutiva cometió muchos errores teóricos, entre ellos, el de sostener que los humanos han evolucionado a fin de propagar egoístamente sus genes, y que los hombres han desarrollado un programa biológico de comportamiento violento para diseminar sus propios genes en lugar de los genes de “otros competidores”. Contra esa noción de violencia e imagen de los seres humanos, Randall Collins sugiere lo que sigue. “Como he escrito en otra parte...los humanos han evolucionado

de partida a efecto de reflexionar teóricamente y plantear nuevas ideas sobre la relación entre espacio público, ciudad, ciudadanía y convivencia democrática.

5.2. Espacio público de juego y coordinación social

Es relevante mencionar que de acuerdo con lo que hasta aquí se ha reportado, si bien es cierto que en el espacio público de juego los niños crearon una situación propicia para establecer un lazo social de proximidad social y de atención hacia los otros “desconocidos”, también allí esos niños emplearon habilidades para identificar la “posición de sujeto” (Wetherell, 1996) que les correspondía ocupar (y actuar en consecuencia) cuando se relacionaban y jugaban con otros niños (e incluso con adultos). Se trata –en este caso- del ejercicio y actualización de competencias urbanas de socialización. Como se mencionó en el capítulo 2 de este trabajo de tesis, los procesos de socialización emergen cuando los individuos, en este caso los niños, reconocen tanto la posición que deben ocupar en la relación con sus pares como las reglas que norman el desarrollo de esa relación social.

En este apartado, consecuentemente, analizaré cómo a partir de los “lugares” o “posiciones” que ocupan los niños en la línea argumentativa de juego éstos llegan a coordinar sus acciones tanto como atender y resolver los “conflictos” o cualesquiera otras situaciones que pongan en riesgo la continuación de las actividades. Así, por ejemplo, a diferencia de una “socialización” infantil -en cuyo centro se halla un modelo de mercado- promovida por centros de diversión y educación como Kidzania donde a los niños se les posiciona durante el desarrollo de las actividades como “futuros adultos que deben aprender, por ejemplo, a realizar formas particulares de trabajo y a familiarizarse con patrones de consumo, (Corbillé, 2019), el proceso de socialización en el área de juego se establece en función de lo que en ese momento interesa a los niños. En fin, a diferencia de las actividades realizadas en centros de

para tener una alta sensibilidad a las señales de micro interacción enviadas por otros seres humanos. Los humanos están programados para quedar atrapados en un foco mutuo de atención intersubjetiva, así como para irradiar emociones de un cuerpo a otros con ritmos comunes. Esta es una inclinación evolutiva en términos biológicos; los humanos quedan situacionalmente atrapados en los cambios sutiles de los sistemas endocrino y nervioso de las personas de una manera tal que mueven a los individuos a desarrollar rituales de interacción y así mantener solidaridad cara a cara... Hemos evolucionado para ser hipersensibles a la emocionalidad de los otros, y por ello especialmente para ser susceptibles a las situaciones de interacción (Collins, 2008: 26-27).

diversión infantil como Kidzania que inducen competencias de socialización que responden a un “ethos ligado al neoliberalismo”⁷⁵, encontré que en el área de juego de los parques los niños practicaban y actualizaban competencias de socialización las cuales consistían en coordinarse con otros niños ocupando una posición social definida en el marco de la línea argumentativa del juego.

Asimismo -como se mostrará líneas abajo- el cuerpo de los niños tuvo un papel central en la práctica de las competencias de socialización según los datos recopilados en las áreas de juego de los parques tomados como escenarios de observación etnográfica. Así, para continuar con la comparación, si en Kidzania mediante “el juego del rol” se intenta transmitir información la cual el niño deberá asimilar “racionalmente” para aprender a retirar dinero de un cajero, a tramitar documentos como la credencial para votar, a usar el dinero en el supermercado, etcétera creando una experiencia “educativa” -principalmente- visual y cognitiva, en las áreas de juego ubicadas en los parques donde realice mi trabajo de campo los niños desarrollaron actividades ancladas en el juego corpóreo (bodily play), actividad que abarca componentes subjetivos y de experiencia de los movimientos, incluye una dimensión de esfuerzo físico creada mediante desplazamientos, posturas estabilizadas y ejercicios de manipulación (Løndal , 2013).

En este sentido, y de acuerdo con el análisis que se presentará a continuación, es dable aplicar a las cuatro áreas de juego donde llevé a cabo mi observación etnográfica lo que el arquitecto Louis Isadore Khan dijo refiriéndose principal pero no únicamente a la calle: los espacios públicos urbanos estimulan y se funden con los sentidos y el cuerpo del niño (Weber, 2015).

⁷⁵ En las conclusiones de su análisis, Sophie Corbillé sostiene que en los parques de animación como Kidzania el “contenido educativo” de las actividades en las que se ven involucrados los niños responden a una lógica económica y de mercado promovida por el neoliberalismo. “En los parques de esta compañía [Kidzania], el contenido educativo tiene información sobre el mundo del trabajo tanto como de las competencias y valores específicos que pertenecen a un determinado ethos contemporáneo ligado a al (neo) liberalismo: la confianza en sí mismo, la comunicación, la creatividad, etcétera [...] Además, los dispositivos y los juegos de rol contribuyen a la socialización de los niños en un modelo de sociedad anclado en modelos específicos de trabajo y consumo que caracterizan una realidad entre otras: presentar el supermercado como un sitio donde hacer las compras en lugar de hacerlas en el mercado o todavía más: transmitir un cierto número de indicaciones tales como utilizar el dinero para las compras o saber usar un cajero automático... (Corbillé, 2019: 16, corchetes añadidos).

5.2.1. Coordinarse con el otro en el espacio público de juego

Como las competencias de sociabilidad, las de socialización son un componente central a fin de que las actividades en el área de juego continúen su curso. Es una condición necesaria que los niños involucrados identifiquen, ocupen y desarrollen la “posición de sujeto” en la relación social con sus pares con el propósito de coordinar sus propias conductas y darle cauce a la “línea argumentativa” del juego.

Observo que una niña se aproxima a un niño que está a un lado de otra niña. Ahí están las dos niñas y el niño sin decir algo ni moverse. Entonces el niño camina y lo sigue la segunda niña, quien se acercó a él. Súbitamente el niño corre hacia la resbaladilla, sube la escalinata y se desliza por el tobogán cilíndrico. La misma niña le sigue los pasos. Entonces el niño sube al segundo piso de la torre del módulo de la resbaladilla y allí es alcanzado por la niña. Ambos, sin decir nada, se recuestan en el rellano del módulo de juego. Unos segundos después, el niño se levanta súbitamente, la niña se incorpora también y lanza un grito ahogado (ahhhggg) mientras el niño ya se desliza por el tobogán cilíndrico seguido de la niña. El niño desciende, llega al suelo y se dirige nuevamente a las escaleras por las cuales vuelve a subir al segundo piso de la del módulo de la resbaladilla y desde ahí se inclina y le tiende una mano a la niña quien se encuentra en la escalera vertical que conduce al segundo piso. Ella responde con un “no” y sube por sí misma para llegar al segundo piso. Él se lanza por el tobogán cilíndrico primero y la niña inmediatamente después. Se deslizan hasta el suelo. Y ahora veo que tomados de la mano suben por la escalera del módulo de la resbaladilla. Se sueltan y el niño toma la delantera y la niña entonces corre tras él. Este sube las escaleras, alcanza el tobogán y se vuelve a deslizar y llega primero al suelo. Desde ahí exclama “aquí” mientras espera que la niña se deslice por el tobogán y llegue al suelo. Cuando esto sucede, y la niña ya de pie, el niño corre y ella lo persigue. (Nota etnográfica 1, Parque Juana de Asbaje, sábado12/marzo/2022).

Con esta “muy extensa” nota etnográfica quiero poner en perspectiva una escena cruzada por varios hilos. En primer lugar, conviene describir cómo se tejió un lazo de sociabilidad y aproximación entre la niña y el niño. Sin conocerse, la primera tomó la iniciativa y se acercó al segundo. Este es el punto de partida de la creación de un vínculo de aproximación social y corporal pues el niño aceptó la iniciativa de la niña, que puede traducirse como “empecemos a jugar juntos”. Que ese lazo de sociabilidad fue creado y sostenido en el área de juego lo revela –entre otras cosas- el que el niño, en un intento por ayudar⁷⁶, tendió la mano a la niña quien quería subir la escalera

⁷⁶ ¿Este breve intercambio entre la niña y el niño insinúa el tema de las relaciones “asimétricas” de género? ¿Se trata del hombre que, al reconocer “la fragilidad” o debilidad de las mujeres para realizar ciertas actividades, en este caso, subir la escalera vertical, entonces actúa en consecuencia? Pero si fuese así ¿cómo interpretar el rotundo “no” con el que la niña rechazó la ayuda del niño? ¿Como si

vertical que conduce del primero al segundo piso de la resbaladilla, así como el que en algún momento “ambos personajes” se hayan tomado de la mano⁷⁷ mientras volvían a utilizar el módulo de juego.

En segundo lugar, el juego de perseguirse dio inicio cuando el niño corrió y la niña fue tras él. Según lo consignado en la nota etnográfica 1, cada vez que el niño se desplazaba de un punto a otro del área de juego, la niña iba tras él. Pero con ese desplazamiento el niño no huía o intentaba evitar a la niña, sino que era el reconocimiento de que ella era ya su compañera de juego. Varios sucesos así lo confirman: el que el niño se haya recostado en el rellano del primer piso del módulo de juego y que la niña lo imitase; el que el niño, una vez se hubo deslizado por el tobogán y llegado al piso, haya gritado a voz en cuello “aquí” mientras esperaba que la niña llegara por el tobogán al sitio donde él, el niño, se encontraba. Y, por supuesto, el que ya juntos, entonces, reiniciaran el juego de la persecución, en el que la niña abiertamente perseguía al niño.

En tercer lugar, y como ya mencioné, el niño y la niña configuraron una “narrativa” de juego, a saber: la de la persecución. Tan importante como esto es el hecho de que él y ella identificaron inmediatamente el lugar o “posición de sujeto” (Wetherell, 1996) que debían ocupar en la interacción establecida mediante dicha narrativa de juego. En efecto. El niño “sabía” y, consecuentemente, adoptó y “actuó” la posición de “perseguido” respecto al lugar o la posición que la niña reconoció y desarrolló: la de “perseguidora” y, claro está, ella asumió tal posición en la medida

fuese una conducta orientada a socavar la suposición de que las niñas no pueden por sí mismas subir una escalera vertical? Según lo observado en las áreas de juego en ocasiones, así como los niños “auxiliaban” a sus compañeras de juego, éstas también solían ayudar a sus compañeros de juego. Aún más: los niños mostraban interés y cuidado por otros “niños” mientras las niñas hacían lo propio con otras compañeras de juego. Aunque las relaciones de género no es un tema que se desarrolle minuciosamente en este trabajo de tesis, algo más sobre este tema se desarrollará en el apartado 5.2.3. *El espacio público de juego: la identidad de género de los usuarios se disuelve* de este capítulo del trabajo de tesis.

⁷⁷ Como afirma Randall Collins (2009), la cercanía corporal entre las personas pone en evidencia proximidad social. A la inversa, afirma el autor, la separación corporal implica distancia o alejamiento social. Como ya se mencionó, a lo largo de este trabajo de tesis, en el espacio público urbano los adultos que no se conocen entre sí se muestran “respeto” y reconocimiento mutuo en tanto mantienen distancia social y, consecuentemente, separación corporal. Los adultos evitan en lo posible “molestar” a los otros y exigen que estos otros “desconocidos” no los importunen. Como es evidente en esta nota etnográfica, la niña y el niño que no se conocían entre sí, en el espacio público de juego establecieron un vínculo de sociabilidad sostenido en parte por la aproximación tanto social como corporal que en este caso llegó al punto de que la niña y el niño se tomaron de la mano.

que durante la interacción el niño adoptó y supo actuar la posición del “perseguido”. Para que el juego empezara y se mantuviera en el tiempo los participantes debieron identificar y desarrollar correctamente la posición que ocupaban en el “sistema de relaciones” configurado según “la línea argumentativa del juego”. Y lo que es digno de destacar – al menos así lo considero- es que la niña y el niño supieron identificar y actuar la posición de sujeto en función únicamente del movimiento y desplazamiento corporal, así como del grito⁷⁸ que sonoramente emitió la niña. Nótese cómo los compañeros de juego no se hablaron durante el episodio que se describe en la nota etnográfica 1. El niño se desplazaba y la niña actuaba en consecuencia: iba tras él. Sin palabras. Cuando el primero se movía, la niña iba tras él. Así, “orientados corporalmente”, cada uno de estos usuarios del área de juego pudo interpretar la intencionalidad corporal (Løndal, 2010), identificar la posición que ocupaba el otro y, simultáneamente, supo con relativa facilidad ubicarse en la posición “correcta” durante la interacción de modo tal que el juego de persecución se llevó a cabo sin contratiempo. El niño y la niña asumían y desarrollaban su “posición de sujeto” (Wetherell, 1996) por medio de una comprensión intersubjetiva de orden práctico y corporal.

Con base en esta comprensión intersubjetiva la niña y el niño desplegaron abiertamente sus competencias de socialización: esto es, establecieron y observaron la “rudimentaria regla” que normaba el desarrollo de las actividades de juego. Se trataba de que mientras uno corría para escapar, el compañero de juego derrochaba energía en un intento de alcanzar y atrapar a quien intentaba huir.

⁷⁸ Randall Collins (2009) afirma que en las tiendas deportivas que convocan a multitudes el ambiente sonoro es un elemento que cataliza una sensación de participación y mayor deseo de “verse involucrado”. “...para conseguir compartir plenamente la sensación de exaltación uno busca, uno busca sobre todo el sonido de la multitud. Esencialmente, éste es el atractivo del deporte espectáculo: el placer de esos momentos en que nuestras emociones rozan el delirio arrastradas por una multitud unánime que expresa rugiente una misma efusión” (Collins, 2009: 80). En su obra intitulada *Violencia* Randall Collins describe cómo en los contextos de peleas o linchamientos el ambiente sonoro amplifica las emociones y, en consecuencia, el acto violento en sí. Al analizar detenidamente los videos que grabaron la golpiza que recibió Rodney King en Los Ángeles en 1991, el autor pone en evidencia que de los 21 policías presentes sólo cuatro intervinieron en la agresión contra aquél. El resto se dedicó a exclamar gritos de apoyo y ánimo a sus compañeros. “...Aunque estuvieron presentes 21 oficiales de policía sólo cuatro participaron en la golpiza; los otros se mantuvieron en círculo, apoyando a sus cuatro compañeros y exclamando gritos de ánimo” (Collins, 2008: 89). Los niños durante los momentos más álgidos del juego ríen sonoramente y lanzan gritos estruendosos que mezclados producen un ambiente sonoro que contribuye a amplificar la emoción sentida.

En un momento, cuando la niña aún se encontraba en el módulo de la resbaladilla, el niño, ya en el suelo después de deslizarse en el tobogán, desde ese lugar, gritó “aquí”, adjetivo demostrativo, el cual, por supuesto, adquirió su pleno significado en la situación de juego: el niño transmitió a su compañera de juego que él estaba ahí, que la esperaba. Y que es viable esta interpretación lo revela el hecho de que la niña se deslizó por el tobogán y cuando llegó al suelo y se puso de pie entonces corrió tras el niño quien ya entonces había “huido”.

En el contexto del juego esa expresión verbal (“aquí”) fue un dispositivo que se sumó a las actividades de juego las cuales se desarrollaban en virtud de que el niño “actuaba” su posición de sujeto (emprender la huida) y la niña hacía lo propio (perseguir, correr tras su compañero de juego). Según lo descrito en la nota etnográfica 1, la niña y el niño ejercieron y actualizaron sus competencias de socialización a efecto de mantener las actividades de juego.

En la siguiente escena descrita en la nota etnográfica 2 estamos ante la presencia -nuevamente- del juego de persecución. Pero en este caso, el equipo de cuatro integrantes realizó una pausa, detuvo sus actividades de juego, las cuales las dos niñas y los dos niños reanudaron tan fácilmente como las suspendieron.

Del equipo de cuatro participantes, una de las niñas que jugaba con otra niña y dos niños se dirige a la banca donde se encuentra sentada su mamá. Esta recibe a su hija con abrazo. Veo que los dos niños se aproximan al lugar donde se ubican madre e hija. Toman asiento junto a ellas. Los niños le dicen algo a la mujer adulta (que no alcanzo a escuchar). Ella a su vez habla con los niños. Entonces, súbitamente, sin decir algo, la niña se levanta y corre hacia el área de juego. Los dos niños de un salto se incorporan y salen disparados tras su compañera de juego. La alcanzan y la sujetan de los brazos, le toman las manos. Mientras esto sucede, los tres ríen ruidosamente. La niña forcejea, quiere desprenderse de sus “captosres”. Estos la sueltan sólo para que la niña regrese donde se encuentra su madre. (Nota etnográfica 2, parque Juana de Asbaje sábado /2/abril/ 2022).

Nótese que cuando la niña fue con su mamá el juego se suspendió. Ninguno de los niños o las niñas intento perseguir a sus compañeros de juego. No obstante, dos de esos niños van hacia el lugar donde la niña y la mujer adulta están ubicadas (en la periferia del área de juego). En una muestra de sus habilidades de sociabilidad, esos niños de inmediato entran en contacto con la mujer adulta quien, a su vez, mostró reciprocidad al responder y sostener una breve plática con aquéllos. Lo que quiero

poner de relieve es lo que siguió a continuación: intempestivamente la niña se desplazó al área de juego seguida por los otros dos niños. Y precisamente mediante el hecho de que los niños corrieran tras ella habilitaron y reconocieron la posición de sujeto de la niña: de “perseguida” en tanto los niños automáticamente asumieron la posición de perseguidores. Obsérvese que no hubo expresiones verbales, únicamente cuerpos en movimiento. Cuerpos que, en su propio movimiento y trayectoria comunicaron algo. Maurice Merleau-Ponty (1993) sostiene que el cuerpo humano se proyecta como un todo hacia una “situación” abierta, y en esta relación el mundo no se percibe de manera fragmentada con el sentido de la visión o del oído o del olfato o del tacto, sino como una totalidad. Que, por ello, el cuerpo entra al mundo como un todo y éste le ofrece al cuerpo una significación práctica. Y que de esta reciprocidad práctica entre mundo y cuerpo emerge una relación de sentido que termina por configurar un “significado pre-objetivo” (Merleau-Ponty, 1993) no simbólico y, sin duda, por esta razón, tampoco cognitivo. Para este caso, los dos niños comprendieron, interpretaron inmediatamente el movimiento corporal de su compañera de juego en términos de “significado pre-objetivo”: ese desplazamiento fue una señal inequívoca de que el juego de persecución se había reiniciado y que ella, la niña, corría aprisa a efecto de escapar de sus perseguidores en los que se habían transformado los dos niños cuando salieron tras de ella. De este modo, sin palabra que mediara, el juego que se había interrumpido unos minutos antes se reanudó sin problema alguno.

En esta tesitura, Knut Løndal (2010) afirma que la “comprensión” del otro en primera instancia no es predominantemente teórica (reflexiva, racional) ni psicológica (en términos de una simulación interna o la creación de una imagen mental), sino es más bien un logro de orden “práctico y corporal”. Así, el autor sostiene que vía un proceso de orden perceptual, corporal y emocional los niños tienen la habilidad de comprenderse mutuamente en el sentido de que esa comprensión intersubjetiva incluye una “intencionalidad corpórea” que es compartida tanto por el individuo que percibe como por el individuo percibido. Como queda registrado en la nota etnográfica 2, a los niños les bastó simplemente observar el desplazamiento de la niña hacia el área de juego para ver un significado de orden “corpóreo en esa acción”, a saber: el

reinicio del juego de persecución. Sobre la base de ese “significado corporal” ya identificado se edificó el desarrollo de las actividades entre la niña y sus compañeros de juego. Es decir, ella y ellos tomaron posesión y actuaron su posición de sujeto en el marco de la línea argumentativa de juego según la cual la niña, en calidad de perseguida, escapaba de sus perseguidores, los dos niños.

No debe pasarse por alto el hecho de que en la nota etnográfica 2 se describe cómo los dos niños alcanzan y entonces sujetan a la niña de los brazos y las manos mientras los tres ríen. Y aquí otra vez el cuerpo tiene un papel principalísimo. Como ya se mencionó, en términos de sociabilidad, la proximidad corporal indica cercanía social. Es decir, en este caso, el contacto corporal valida y fortalece la relación de cercanía social y corporal que han establecido la niña y los dos niños en el área de juego del parque. Únicamente a las personas con quienes uno sostiene una relación cercana, estrecha, íntima, de confianza se les permite el acercamiento y tocamiento corporal (Collins, 2009).

Además, en el campo de las emociones, la proximidad de los cuerpos realimenta e intensifica el estado afectivo de los participantes en un encuentro social. Randall Collins (2009) afirma que la co-presencia corporal (cara a cara) es un ingrediente central en la producción de ciertos estados emocionales. El autor sostiene que cuando dos o más personas se confían o narran una situación vivida que fue asaz “emocionante”, esas personas no limitan su interacción a expresiones puramente verbales sino “ansían”, buscan tocarse, abrazarse o besarse⁷⁹. Durante el “forcejeo” el cual básicamente consistió en que la niña y los niños se tocaban los compañeros de juego, a decir de Randall Collins “potenciaban” las emociones sentidas (quizá las

⁷⁹ Como en los momentos más álgidos de las contiendas deportivas en los que los aficionados y los jugadores buscan tocarse, así estos niños al abrazarse y sujetarse de las manos potencian las emociones sentidas. Randall Collins describe cómo en las justas deportivas la celebración “de un momento cumbre” implica el contacto corporal. “El mismo patrón se aprecia en celebraciones deportivas y en otras celebraciones de victoria –como en las famosas fotos de gente besándose y abrazándose en la calle tras el anuncio de la victoria en la segunda guerra mundial. El festejo de un triunfo deportivo es un suceso de intensidad predecible- el calendario desemboca en un encuentro decisivo o una final. En el momento cumbre, cuando estalla la emoción acumulada en proporción a la tensión vivida a lo largo de toda la serie de encuentros previos, se produce un ritual informal en que los jugadores se tocan reiteradamente mientras repiten unas pocas palabras o gritos de victoria; cuanto más importante el triunfo y mayor el suspense de que haya venido precedido mayor será la magnitud y la duración del contacto; la escala puede ir desde chocar las palmas de las manos o abrazarse con fuerza, hasta formar una pila con sus cuerpos sobre la cancha” (Collins, 2009: 82-83).

risas de la niña y los dos niños mientras se tocaba eran la expresión abierta de esa intensificación emocional).

En algunas ocasiones los niños se sirvieron del lenguaje para mantener el desarrollo de la narrativa de juego. De ciertas expresiones verbales que usaron para llamar la atención de sus compañeros de juego, es decir, para influir en la conducta del otro a efecto de seguir jugando. En la nota etnográfica 3 registré cómo “Gustavo” y otro niño usaban “formulas verbales” para desarrollar y sostener sus actividades de juego.

Uno de los adultos sentado en la banca a voz en cuello le grita por su nombre a un niño: “Gustavo”. Y me doy cuenta de que “Gustavo” quien juega con otro niño le dice a éste: “aquí estoy” mientras permanece al pie de la escalera del módulo de la resbaladilla. El otro niño reacciona y veo que se dirige hacia donde se encuentra Gustavo. Primero éste y después el otro niño suben la escalera de ese módulo de juego. Quien sigue a Gustavo se detiene y le pide a éste: “espérame”. Y Gustavo, al pie de la escalera vertical que conecta al segundo piso de la resbaladilla, se frena y vuelve a decir: “aquí estoy”. El segundo niño alcanza y se une a Gustavo de nueva cuenta y, éste, en primer lugar y seguido del otro niño, ambos suben la escalera metálica vertical del módulo de la resbaladilla. (Nota etnográfica 3, parque Juana de Asbaje, domingo/10/octubre/2021).

Como se observa cada uno de los niños estaba ubicado en una “posición” de acuerdo con la línea argumentativa de juego. Gustavo parecía dirigir el desarrollo de las actividades. El otro niño, en cambio, se dejaba llevar por el “ritmo” planteado por Gustavo. En este escenario, el intercambio verbal fue tan importante al punto de que los participantes se pudieron coordinar a fin de continuar jugando. Al emplear el adjetivo demostrativo “aquí estoy”, Gustavo no únicamente interpeló sino también orientó al otro niño respecto a qué hacer en la situación: encontrar y reunirse con Gustavo para usar el módulo de la resbaladilla. Ya juntos, Gustavo se mantuvo en la posición de sujeto que consistía en conducir las actividades (el niño va hacia la escalera vertical con el propósito de usarla y subir al segundo piso de la estructura de la resbaladilla). Lo interesante es que el otro niño al decirle a Gustavo (quien iba muy adelante) “espérame” influyó en la conducta de este último al grado en el que Gustavo reaccionó deteniéndose y expresando a su vez: “aquí estoy” para expresar que había atendido la interpelación de su compañero de juego. Lo sorprendente de este caso – al menos para mí- es que durante la interacción estos niños utilizaban y mostraban tener habilidades para captar ciertas “señales” corporales (cuando

Gustavo se ponía en movimiento el otro niño “sabía” que debía ponerse en marcha) y verbales (“aquí estoy”, “espérame”) a fin organizar y mantener el desarrollo del juego. Para ponerlo en otras palabras: al desplegar y poner en práctica sus competencias de socialización en el espacio público de juego, Gustavo y el otro niño lograron identificar y actuar en consecuencia el lugar o la posición de sujeto que ocupan (según la narrativa de juego) mediante los desplazamientos corporales y el uso de expresiones verbales.

No menos importante fue el hecho de que pude registrar cómo mientras desarrollaban sus actividades, los niños intercambiaron fácilmente la “posición” que ocupaban en la narrativa de juego. En la etnográfica 4 se describe cómo una niña y un niño hacían uso de los módulos de juego. En esta situación, una niña tomó la iniciativa para conducir o “dirigir” las actividades mientras un niño la seguía y se dejaba llevar por lo que hacía su compañera de juego. Pero lo peculiar de este caso es que si bien es cierto que inicialmente la niña daba “instrucciones” al niño de qué hacer en un momento determinado el niño abandonó su “posición de sujeto” de seguidor para asumir la de “conductor” (“orquestador”) de las actividades mientras la niña asumía ahora la de “seguidora”.

Veo a un niño y una niña que juegan juntos. Se desplazan de un módulo de juego a otro (de una resbaladilla a otra). En un momento la niña le dice al niño: “por aquí”. Entonces juntos bajan una escalera y se dirigen a otra y suben por ésta. Llegan al rellano del primer piso del módulo de la resbaladilla y, la niña primero, y el niño enseguida, se deslizan por uno de los varios toboganes. Llegan al suelo, pero súbitamente el niño empieza a correr mientras la niña le espeta: “oye, espérate”. El niño sigue su carrera. La niña lo sigue. Él, ahora primero, y la niña tras él, suben la escalera y se lanzan por el tobogán. Ya en el suelo, el niño corre de nueva cuenta hacia el rellano del primer piso de la torre de la resbaladilla. Y ahí, a varios niños que se disponen a deslizarse por el tobogán, escucho que el niño les dice en voz alta: “soy el capitán”. Acto seguido, “el capitán” se acerca a otra niña que se encuentra allí. Le dice algo y veo que ésta sigue al niño quien se desliza por el tobogán. Baja el niño, y le siguen la “segunda” niña y la “primera” niña. Son tres compañeros de juego que ahora suben la escalera y alcanzan el tobogán. Se deslizan y ya en el suelo, la “segunda niña” se dirige a una banca y el niño corre hacia la escalera del módulo de la resbaladilla seguido por la primera niña. (Nota etnográfica 4, parque Juana de Asbaje, domingo/13/marzo/2022).

Adviértase que en un principio la niña marcaba la pauta del desarrollo de las actividades. Por ejemplo, le decía a su compañero de juego “por aquí” y éste la siguió. Y aunque no dijera otra cosa, ella se desplazaba de un módulo de juego a

otro y el niño iba tras ella. Cada uno adoptó una posición (quizá lideresa/seguidor) en el marco de la narrativa de juego. Al atender la “instrucción verbal”, esto es, al seguir a la niña quien iba a la escalera de la resbaladilla, el niño asumió plenamente su posición de seguidor por cuyo efecto la niña se afianzó en su posición de “líder”. Así, el juego se desarrollaba sin contratiempos en tanto la niña dirigía y el niño hacía lo propio: seguir a su compañera de juego.

En un momento dado el niño ya no “actuó” la posición que ocupaba en las actividades de juego. Repentinamente, después de deslizarse por el tobogán, llegar al suelo e incorporarse, el niño tomó por su lado. Pero esta conducta no se correspondía -por supuesto- con la posición de seguidor que el niño ocupaba. Y que esta conducta es inesperada según la narrativa de juego establecida en ese momento, lo revela la reacción de la niña: “oye, espérate”⁸⁰. Al no atender la interpelación que la niña expresó verbalmente, el niño abandonó su posición de seguidor forzando a su compañera de juego a cambiar de posición, a saber: de conductora o líder a seguidora. Esta, en respuesta, al correr tras el niño, ocupó su nueva posición de seguidora. Ya no fue más la líder en la narrativa de juego, situación que, como ya mencioné, la misma niña confirmó al seguir al niño. De este modo, ya cambiadas rápidamente las posiciones, los compañeros de juego continuaron el desarrollo de sus actividades.

Que el niño había tomado la nueva posición no sólo es evidente por el hecho de que la niña corrió tras él (es decir, ella asumió su nueva posición de seguidora y, por tanto, continuó como participante en el juego), sino también porque el niño, haciendo gala de una “sociabilidad desinhibida”, se acercó a un grupo de niños que usaba también la resbaladilla para decirle “soy el capitán”. Quizá no sea baladí subrayar que esa frase implica establecer “rangos” entre integrantes de la milicia o de un grupo, digamos, de deportistas. Él era el capitán, el oficial que encabeza una tropa o liderea un grupo. ¿Y la niña, entonces, formaba la tropa o era la deportista

⁸⁰ Es imposible afirmar si con esa expresión verbal la niña intentaba resistir, rechazar el cambio de la posición de sujeto. Esto es, el que ahora el niño, al momento de iniciar “su fuga”, posicionará a su compañera de juego como seguidora y no como quien lleva la batuta en la organización de la narrativa de juego. O si la niña quería poner en “discusión” si el cambio de posición de sujeto era conveniente en ese momento. En todo caso, lo que sí es evidente es que ella “aceptó” el cambio de posición en el juego justo cuando decidió seguir al niño adonde éste se desplazara.

de menor rango? Como sea, y más allá de las especulaciones, en la nota etnográfica 4 se consigna que el niño marcaba el ritmo de las actividades, al que la niña se ceñía, lo que lo hacía en ese momento el líder, orquestador o capitán.

Y lo que sucedió después me parece igual o más asombroso que el cambio de posiciones de sujeto. El niño se aproximó y le dijo algo que no escuché a otra niña quien enseguida abrazó su posición en la narrativa de juego. Al correr tras el niño, adoptó la posición de seguidora: ella y, por supuesto, la otra (la primera) niña siguieron al niño adonde éste se desplazaba. Así, aunque haya sido brevemente, pues la segunda niña abandonó muy pronto el área de juego, se formó un equipo de dos niñas y un niño. Y los tres renunciaron rápidamente a su estatus de “desconocidos” al establecer un lazo social de aproximación por cuyo medio entonces pudieron adoptar y actuar consecuentemente posiciones (“capitán/tropa”) en el marco de una narrativa de juego.

Para continuar e ilustrar el tema del “cambio de posición” que algunos niños realizaron durante el desarrollo de sus actividades de juego, aparece a continuación la nota etnográfica 5. En ésta se describe cómo dos niñas y un niño jugaban a perseguirse. Y cómo, afecto de que el juego continuara, las dos niñas intercambiaban fácilmente de posición de sujeto: de perseguida a perseguidora y, en su turno, de perseguidora a perseguida.

Un equipo de tres, dos niñas y un niño, corre alrededor de uno de los dos módulos de la resbaladilla. Una de las niñas es quien persigue a los otros dos. Veo que el niño escapa y sube a la resbaladilla y se separa de las niñas. Me percató que aquél se asoma desde el segundo piso del módulo de juego. Y desde ahí lo escucho gritar: “aquí estoy”. Busca a las niñas y veo que una de ellas persigue a la otra. La perseguida se dirige al módulo de la resbaladilla y sube la escalera y en el rellano del primer piso es alcanzada por la niña que persigue quien entonces escucho que exclama: “ya te toqué. Las trae Arantxa”. Veo que esta última se dispone a perseguir a la otra niña quien ahora sube al segundo nivel del módulo de la resbaladilla y se une al niño, su compañero de juego. Él y ella se deslizan por el tobogán cilíndrico y ahora ya los veo en el suelo. Se incorporan de un salto y emprende la carrera juntos mientras observo que ahora Arantxa, va tras sus compañeros de juego, los persigue. (Nota etnográfica 5, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, sábado/26/marzo/2022).

Al tomar la ruta hacia la resbaladilla, el niño quedó momentáneamente relegado, fuera del lugar donde estaba “la acción”. Es decir, perdió momentáneamente su posición (de perseguido) en la narrativa del juego. Cuando se dio cuenta de ello, el

niño intentó reintegrarse al juego llamando la atención de sus compañeras con el grito “aquí estoy”. No obstante, las niñas hicieron caso omiso de esa interpelación y entre ellas el juego continuó. Como ya mencioné, lo que quiero destacar aquí es el intercambio en las “posiciones” que operaron las niñas en el marco del juego de persecución. Cuando fue alcanzada, Arantxa pasó de la posición de perseguida a la de perseguidora. Sin mayor problema comprendió que debía cambiar de posición y actuó en consecuencia. En el caso de la niña que perseguía, al tocar corporalmente a Arantxa y exclamar⁸¹ “ya te toqué”, cambió inmediatamente de posición de perseguidora a perseguida sin mayores contratiempos. De este modo, las compañeras de juego reconocieron y se apegaron a la “regla de juego” que consistía en que, si la perseguidora te alcanza y te toca, es tu turno entonces de perseguir a los perseguidos. Así que, entre este niño y las dos niñas que se encontraron y conocieron en ese espacio público de juego, practicaron fácilmente sus competencias de socialización que consistían, *grosso modo*, en identificar y actuar la posición inicial de sujeto, el intercambio de esas posiciones de acuerdo con las reglas de la narrativa de juego (en este caso de persecución).

En ocasiones ese juego de persecución se realizó en el marco de una narrativa más “elaborada”. No fue simplemente adoptar e intercambiar las posiciones perseguido/perseguidor. No. Como se consigna en la nota etnográfica 6, esas posiciones adquirieron la forma de “personajes” que los jugadores debieron reconocer y en su momento “encarnarlos” a fin de que las actividades de juego siguieran su curso sin contratiempos. En las siguientes líneas se describe a un equipo de niños que hizo una pausa a efecto de reorganizar el juego: se propusieron “reemplazar” la línea argumentativa del juego de persecución cuyas posiciones eran

⁸¹ No deja de ser significativo el hecho de que la niña que “atrapó” a Arantxa se vio “obligada” a expresarse de manera verbal a efecto de anunciar el cambio de posiciones en la narrativa de juego. Con ese grito, anunció la nueva situación para que cada participante del juego supiese y actuase en concordancia con la regla del juego. Y así sucedió. Además, la conducta del niño revela claramente ese cambio de posiciones. En efecto. Este entendió que el contacto corporal de una niña a otra y el grito “ya te toqué” eran las señales del intercambio de posiciones entre ellas. Así que, junto con la niña que atrapó a Arantxa, él asumió la posición de perseguido y escapó con su compañera de juego por el tobogán y desplazándose enseguida por el área de juego. Arantxa, mientras tanto, en la posición de perseguidora, corría tras los perseguidos.

persecutor/perseguido por una más elaborada y “terrorífica”, a saber: el asedio y la persecución de los “zombis” a los humanos no-zombis.

Tres niños juegan a perseguirse. El más joven de todos ellos persigue a los otros dos. Estos últimos suben la escalera del módulo de la resbaladilla. Suben la escalera vertical y llegan al segundo piso ese dispositivo de juego. De pronto, veo que la mamá del niño que persigue a los otros dos se acerca a la resbaladilla. Se dirige a su hijo para darle un jugo de caja. El niño recibe ésta y bebe el contenido. En esta pausa, los dos niños perseguidos se mantienen en el segundo piso de la resbaladilla. El niño que persigue devuelve a su madre la caja y sube la escalera vertical que conduce al segundo piso. Llega y ahora se encuentran ahí los tres. Alcanzo a escuchar que uno de los niños (no sé quién de ellos) dice entonces: ¿y si jugamos otra cosa?” Alguien responde: “a los zombis”. Uno más le dice al niño más joven: “tú eres el zombi”. Enseguida los dos niños se deslizan por el tobogán y tras ellos va el “zombi”, el niño más joven. La madre del niño que persigue (el zombi) desde la banca grita: “ven cámbiate de zapatos”. El niño baja del módulo de la resbaladilla y va con su madre mientras los otros dos compañeros de juego desde el segundo piso de la resbaladilla gritan al unísono: “hey, zombi, acá estamos. Zombi”. El niño desde la banca responde: “ahorita voy”. Y enseguida, en ese lugar, junto a su madre, el niño chasquea la lengua y hace ruidos con la boca mientras agita su cuerpo. Ya con sus tenis, el zombi va hacia la resbaladilla para subir al segundo piso del módulo de juego. Los otros niños se deslizan por el tobogán cilíndrico y el zombi va tras de ellos. Mientras sigue la persecución, los niños perseguidos gritan varias veces: “zombi, zombi”. Durante la persecución uno de los tres niños grita: tú, ¿cómo te llamas? (Nota etnográfica 6, parque Sor Juana de Asbaje, sábado/07/mayo/2022).

Quiero empezar el análisis por lo evidente. Como ya describí líneas arriba, el juego en el que se involucraron era el de perseguirse. Uno de los tres niños perseguía a los otros dos, sus compañeros de juego. Sin mayor contratiempo, los tres niños reconocían y actuaban en consecuencia según la “regla” de ese juego. La presencia de la mujer adulta en el área de juego, en segundo lugar, generó dos pausas en el desarrollo del juego. Durante la primera de aquellas, los dos niños perseguidos esperaron en el segundo piso de la resbaladilla a que el niño más joven tomara su jugo. Concluida la pausa, en tercer lugar, los niños se reunieron a “deliberar” y reorganizar la línea argumentativa del juego. Como está registrado en la nota etnográfica 6, uno de los niños del grupo hizo la sugerencia de jugar otra cosa en forma de pregunta. No dijo “juguemos a tal o cual cosa”, sino que con la pregunta dio oportunidad a que los otros niños participaran y propusieran a qué jugar. Y fue entonces que otro de los niños planteó jugar a los zombis. Que la propuesta es aceptada lo pone en evidencia (1) el que uno de los niños “verbalmente” asignó la

posición de sujeto “zombi” al niño más joven (quien, por cierto, previamente perseguía a los otros dos niños) y (2) el niño más joven adoptara de inmediato la posición de “zombi” corriendo tras sus compañeros de juego.

Como se observa, los niños deliberaron y modificaron la línea argumentativa del juego utilizando la función simbólica del lenguaje. En consecuencia, asignaron las nuevas posiciones que deberían “actuar” en el marco del juego de “zombis”. Mediante la función simbólica del lenguaje, los niños se comunicaron entre sí y expresaron su capacidad de “objetivar la situación” (en este caso, darse cuenta a qué jugaban para entonces plantear el cambio de la narrativa de juego y la asunción de las nuevas posiciones que deberían ocupar en el juego de los zombis). Como ya mencioné, en lugar de seguir el juego de la persecución (persecutor/perseguido) los niños se detuvieron, dialogaron y “reflexionaron” sobre la situación. Evaluaron colectivamente la situación, propusieron una alternativa a seguir e identificaron el lugar o la posición que ellos -como compañeros de juego- debían ocupar en la nueva narrativa de juego. El ejercicio de esta competencia de socialización es central. Esos niños desplegaron lo que George Hebert Mead llamó conducta inteligente, una conducta por cuyo medio los individuos pueden evaluar simbólicamente la situación inmediata y seleccionar de ésta lo que facilitara el desarrollo de sus actividades. “La comunicación nos proporciona los elementos de la reacción que pueden ser retenidos en el campo mental.... El lenguaje es un proceso por el cual se indican ciertos estímulos y se modifica la reacción hacia ellos en el sistema de la conducta. El lenguaje, como proceso social, nos ha posibilitado el que escojamos reacciones y las retengamos...” (Mead, 1982: 133). En el marco de la amistad⁸² que establecieron, esos niños expresaron su habilidad para deliberar y tomar la decisión de añadir al juego el tema de los zombis. Con esta conducta aquéllos se distanciaron

⁸² En mi cuaderno de notas registré lo que sigue a continuación, fragmento que no aparece citado en la nota etnográfica 6. De los tres niños que jugaban uno de ellos y los adultos que lo acompañaban abandonan el área de juego. Así que los dos que quedan se encuentran en el primer piso del módulo de la resbaladilla. El más joven (“el zombi”) pregunta a su compañero: ¿oye dónde está mi amigo? El segundo niño responde algo (que no alcance a escuchar) y entonces el niño más joven corre hacia la periferia del área de juego y el otro niño corre tras él” (Nota etnográfica, parque Sor Juana de Asbaje, sábado/07/mayo/2022). Durante el tren de las actividades de juego el niño más joven puso de manifiesto con esa pregunta (“¿dónde está mi amigo?) el tipo de relación de sociabilidad establecida entre los tres compañeros de juego, a saber: una de amistad, así como solidaridad colectiva.

de la situación inmediata ⁸³ (el juego de perseguirse), introdujeron una nueva línea narrativa de juego y confirieron un nuevo significado el espacio público de juego (la resbaladilla se convirtió en la “ruta de escape” de los humanos asediados por el zombi).

Así que, en esta situación, al introducir la línea argumentativa “juego de zombis”, los niños “resignificaron” el área de juego en el sentido de que, por ejemplo, los módulos de la resbaladilla ya no eran simplemente módulos de resbaladilla sino rutas de escape para huir del acoso del zombi. Los niños han tomado el espacio de juego en función de sus propios intereses. Pasó a un segundo plano cuál era la función planeada de ese espacio justo cuando los niños por jugar a los zombis. El espacio de juego se convirtió en un “paisaje interpretable” (Parra, *et al.*, 2021). Ha sido dotado por los niños de una complejidad urbana la que su diseño o función planeada (la cual dicta al niño, al usuario: “estás aquí donde ya está definido el tono o tema de lo que debes hacer y lo que no debes hacer si es que quieres jugar) escamoteaba a ese mismo espacio.

Acordado el nuevo juego, se reiniciaron las actividades: el zombi corrió tras sus víctimas quienes a voz en cuello gritaban “zombi, zombi”. Para que comprendieran las posiciones disponibles en esta línea narrativa del juego, la de los zombis, los niños debieron echar mano de un bagaje cultural compartido y adquirido en otros escenarios, por ejemplo, en el espacio doméstico donde los integrantes de la familia tuviesen acceso a la información sobre “los zombis”. Es decir, jugar a los zombis, en este espacio público de la Ciudad de México, revela abiertamente cómo

⁸³ Randall Collins cita a Herbert Blumer -quien fungió como profesor ayudante de George H. Mead- para subrayar la relevancia del uso del lenguaje por cuyo medio los seres humanos nos emancipamos de las “demandas” de la situación inmediata. “Herbert Blumer, que había sido profesor ayudante de Mead -en Chicago, en los años treinta- solía explicar en sus clases -en Berkeley, en 1964- el modelo de pensamiento de Mead de la siguiente manera: el <<yo>> ensaya una acción enviando al <<mí>> a una imagen imaginaria del mundo y cuando éste se dibuja como topando con un obstáculo el <<yo>> lo redirige imaginando otro modo de alcanzar su meta. La capacidad del sí mismo adulto para visualizar un mundo objetivo, y así mismo en él, es el punto de vista del <<Otro Generalizado>>. Es la división del sí mismo en partes interactivas lo que al permitir el distanciamiento reflexivo, la planificación y la redefinición de la situación, libera al ser humano adulto de las presiones de la situación inmediata. Esta es la clave de la naturaleza humana” (Collins, 2009: 265, nota a pie de página 9, énfasis en original). En ese espacio público de juego los niños demuestran que con el uso del lenguaje ellos mismos pudieron redefinir la situación y liberarse de las presiones de la situación inmediata (cambiar la narrativa de juego: de una de persecución, a otro de zombis).

aquellos “contenidos culturales” con los que este grupo de menores de edad se ha familiarizado se trenza con sus propias actividades de juego. De modo tal que las actividades de los niños produjeron un vínculo entre el espacio público de juego de ese parque con aquello que vivieron precisamente esos niños en otros espacios (como ya dije, quizá en la casa los niños vieron algún programa de televisión de los zombis). En muchas ocasiones, como afirma Kaj Noschis (1992), mediante las actividades de juego, los niños no sólo se encuentran y se relacionan con sus pares, sino que se acercan al mundo de los adultos. Tejen una relación entre lo que hacen en el espacio público de juego y aquello que sucede en otros ámbitos, el de la familia, la escuela, por ejemplo. Desde esta perspectiva, el espacio urbano facilita que los niños “imiten” y, por ello, se apropien durante el juego de situaciones que han vivido o historias que han escuchado en otros lugares. Para ponerlo en otras palabras: al acceder y utilizar con sus pares las áreas de juego de los parques, los niños tienen la oportunidad de acercarse a otros mundos o realidades, entre otros, según Kaj Noschis, al de los adultos⁸⁴.

Para reforzar el análisis presentado líneas arriba, presentaré la nota etnográfica 7 en la que se consigna cómo una madre y su hija juegan juntas. Durante el desarrollo de las actividades, las compañeras de juego transformaron, dotaron de una nueva complejidad el espacio público de juego, particularmente al mobiliario.

Veo que una mujer adulta persigue a una niña por la estrecha área de juego. La segunda corre alocadamente lanzando gritos resonantes. En algún momento, la madre casi se le empareja a la niña, pero ésta se escapa y rápidamente se “oculta” de su mamá al utilizar el módulo de la resbaladilla como una pared (en realidad el módulo funciona como un obstáculo que se opone al desplazamiento de la madre hacia su hija). Hasta ahora no hay expresiones verbales. La niña amaga con movimientos ya a la derecha, ya a la izquierda, a los cuales responde la mujer adulta con otros movimientos hacia uno u otro lado. Súbitamente, de un salto la madre “acorrala” y entonces atrapa y abraza efusivamente a su hija en tanto esta ríe con mucho entusiasmo. En un momento dado la niña logra liberarse y nuevamente echa a correr. La madre va tras ella en un juego de persecución. (Nota etnográfica 7, parque María Enriqueta Camarillo, sábado/19/marzo/2022).

⁸⁴ El que los niños “imiten” aquello que atestiguaron en otros contextos o espacios sociales mientras juegan mejora —enfatisa Kaj Noschis— la capacidad de los niños de representar mentalmente acontecimientos. “Entonces considero el juego tan cercanamente relacionado con la imitación como crucial para el desarrollo. La imitación supone, junto con un progresivo distanciamiento entre lo imitado y el imitador, una capacidad para representar sucesos mentalmente. Durante el curso del desarrollo del niño, esta capacidad se volverá más compleja” (Noschis, 1992: 3).

Como se lee, la madre y su hija se tronzaron en el juego de la persecución. Con el propósito de no verse alcanzada, la niña corrió hacia el módulo de la resbaladilla. Los movimientos corporales de ambas participantes no sólo posicionaron a la niña en su calidad de “perseguida” (y a la mujer adulta en la de perseguidora), sino que también “abrieron” la oportunidad de actuar creativa, imaginativamente al apartarse de la función planeada del espacio público de juego. En este caso, la resbaladilla se convirtió en una “barrera”, un muro, es decir, un obstáculo que impedía el paso de la mujer adulta hacia el lugar donde se encontraba su hija. En ese momento el mobiliario quedó investido de un nuevo significado: la resbaladilla se convirtió en un “muro” que impedía el fácil desplazamiento de la mujer adulta. Las actividades realizadas por la madre y su hija integraron el entorno material (la resbaladilla) en términos de la narrativa de juego (persecución) no en los de la función planeada inscrita en ese espacio público de juego.

Por supuesto, esa transformación y esa nueva experiencia del uso del área de juego aconteció, a juzgar por los gritos y las risas y el contacto corporal, en una atmósfera emocional que producen y que simultáneamente envuelve a la niña y a su mamá. La sintonía emocional de las participantes es una fuente que provee la energía motivacional para mantener las actividades en curso tanto como un andamiaje sobre los que se edifican los actos “creativos” (jugar a perseguirse) durante el proceso de interacción social.

Las actividades desarrolladas por la niña y su mamá transformaron y desbordaron la función planeada del espacio de juego. Abrieron un “nuevo mundo” – por fugaz que haya sido- donde las participantes se apropiaron y dotaron mediante la práctica corporal y el uso del lenguaje de una nueva significación social al espacio público de juego. A su vez, como reportan Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe (2020), en su investigación sobre juego y movimiento, los niños viven experiencias novedosas cuando aquéllos crean ciertos momentos en los que los movimientos corporales, la imaginación y las emociones transforman al unísono la situación. Al jugar a los zombis o simplemente a perseguirse (como la madre y su hija), el espacio público adquirió un carácter multifuncional (Breviglieri, 2017) y los participantes

forjaron y compartieron nuevas experiencias, un sentido de pertenencia a un “grupo”, así como “un sentimiento colectivo” (Noschis, 1992).

Para cerrar este apartado quiero presentar la nota etnográfica 8 en el cual se describe el esfuerzo de un grupo de niñas por “reescribir” la línea argumentativa de juego: pasar del juego de perseguirse al de policías y ladrones. Aunque en este caso, el cambio de la narrativa de juego fracasó.

Un grupo de niñas juegan a perseguirse. Veo que las compañeras de juego se detienen. Hacen una pausa. Y entonces forman un círculo. Una niña (que me parece es la de mayor edad) habla y escucho que propone un nuevo juego: “ahora que sea de policías y ladrones. Yo soy la policía”. En ese momento veo que dos niñas se desprenden del grupo y se dirigen a la banca donde se encuentra un grupo de adultos. Estos les dicen a las niñas: “vayan a jugar”. Las niñas regresan y entonces escucho que una de ellas dice: “No, porque tú vas a ser la policía”. (Nota etnográfica 8, parque Juana de Asbaje, lunes 21/marzo/2022).

Después de hacer una pausa, las niñas formaron un círculo y una de aquéllas propuso la línea argumentativa del juego de policías/ladrones. A diferencia del juego de los zombis descrito en la nota etnográfica 6, aquí la niña de mayor edad propuso jugar a policías y ladrones y de inmediato se asignó la posición de policía. Como ya se mencionó, la niña intentó introducir un “componente cultural externo” al área de juego con el propósito de reorientar el tipo de actividades que hasta ese momento se desarrollaban en el área de juego (las niñas jugaban a perseguirse). Un componente con el que -quizá- esa niña y sus compañeras se familiarizaron en otros ámbitos (como ya dije en el caso del juego de los zombis, probablemente en el seno familiar mientras miran programas de entretenimiento o posiblemente en la escuela en alguno de sus cursos escolares o en su relación con sus pares en el barrio, etcétera). En resumen, fue una propuesta para vincular el espacio público de juego con otros espacios sociales.

Al adjudicarse la posición de policía, la niña automáticamente posicionó a sus compañeras de juego en la “categoría” de ladronas (por decirlo de algún modo). Con el agregado de que una de las niñas impugnó su posición asignada, a saber: el de ser ladrona (y al hacerlo, puso entre dicho la legitimidad de la niña mayor de asignar las posiciones de sujeto en el juego). Así, en esa interacción, las niñas pasaron de un posicionamiento de primer nivel (“la niña mayor como policía y el resto como

ladronas”) a uno de segundo nivel (Wetherell, 1996) en la medida que una de las niñas impugnó el que se le haya asignado la posición de ladrona. Esta situación ilustra perfectamente cómo estas usuarias del espacio público de juego expresaron sus competencias de socialización para reconocer e incluso impugnar las posiciones asignadas en el sistema de relaciones configuradas en el marco de una narrativa de juego.

Aun en contra de lo que algunos autores afirman con respecto a que (1) la función planeada de las áreas de juego de las ciudades no sensibiliza a los usuarios (en este caso a los niños) sobre la complejidad urbana (Parra, *et al.*, 2021) y (2) los niños siguen siempre a pie juntillas la normatividad de uso del mobiliario de juego y que, por ende, no se apropian del espacio público de juego (Gülgönen y Corona, 2019), el análisis de las notas etnográficas presentadas en este trabajo de tesis hasta ahora apunta al hecho de que los niños pueden (1) complejizar el uso del espacio público urbano al resignificar el entorno físico inmediato con las actividades desarrolladas (en este caso los niños dotaron al área de juego de una multifuncionalidad espacial, es decir, los convirtieron en escenarios donde el entorno material se integró a la lógica de la narrativa del juego) y (2) transgredir el uso normativo del mobiliario al transformar, por ejemplo, el módulo de la resbaladilla en una ruta de escape a efecto de huir de los perseguidores (de los ¡zombis!) o en un muro que dificulta ser “tocada” o atrapada por quien asume la posición de perseguidora.

Para resumir: en parte, este análisis demuestra que el espacio de público de juego puede adquirir una nueva complejidad espacial en la medida que los niños transgreden la función planeada de ese espacio urbano transformándolo de un “lugar para los niños” en un “lugar de los niños”.

5.2.2. Ensayar reglas cívicas mientras se utiliza el espacio público de juego

Como hemos visto hasta ahora, allí, en el espacio público de juego, es cierto, los niños quienes previamente no se conocían entre sí, tejieron lazos de proximidad y desarrollaron y coordinaron “exitosamente” sus actividades de juego. Ahora, además, en este apartado desarrollaré otro aspecto de la socialización que

identifiqué durante mi trabajo de observación etnográfica, a saber: aquello que concierne a la coexistencia, convivencia y “negociación” de los usuarios de ese espacio público. En este sentido, el área de juego es un lugar de ensayo de “reglas cívicas” (Parra Martínez et al., 2021) entendidas éstas como normas que al ser observadas regulan el comportamiento de los niños y contribuyen de ese modo a la convivencia pacífica y la negociación en el espacio público de juego. Comportarse cívicamente significa que los niños deben pasar de una “conducta desbocada” y lúdica (Breviglieri, 2017) a una regulada por la norma civil que reglamenta la relación con el otro extraño en el espacio público de la ciudad.

Para ilustrar el punto quiero comenzar con el uso que hacían los niños de los módulos de las resbaladillas. Me di cuenta de que, en los cuatro parques visitados del mobiliario allí instalado, los módulos de las resbaladillas eran uno de los dispositivos de juego más socorridos. En gran número, los niños usaban esos módulos de juego y entonces organizaban “espontáneamente” una fila para llegar a los toboganes (por supuesto, cuando los niños que usaban ese mobiliario eran apenas unos cuantos no era necesario hacer una fila). Léase la nota etnográfica 1.

Me sorprende ver un grupo numeroso de niños alrededor de la escalera vertical que conecta el primero con el segundo nivel (este es la parte más elevada) del módulo de la resbaladilla. Y lo que me llama la atención es que los niños están formados. Así como llegan al rellano del primer piso, se integran a la fila. Conforme suben la escalera vertical, los niños en la fila se “recorren” al siguiente lugar ya libre. Y entonces cuando llegan al pie de esa escalera y les toca su turno de subir, el niño o la niña en la fila espera a que el niño que los antecede y usa la escalera, deje libre algunos peldaños para entonces comenzar a subir la escalera. (Nota etnográfica 1, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, domingo/1/mayo/2022).

Los niños que deseaban llegar a la parte más elevada del módulo de la resbaladilla se encontraban con una fila al pie de la pequeña escalera metálica dispuesta verticalmente por cuyo medio se conecta la parte baja con la más alta de ese dispositivo de juego. Y así como llegaban, se formaban. No decían nada, simplemente se integraban en la “cola”, en el último lugar de la formación. Al toparse con esos cuerpos “alineados” formando una fila, los niños que querían subir al segundo piso de ese módulo de juego debieron sin duda identificar rápidamente la regla a la que deben ajustar su conducta: hacer fila, formarse y esperar a que les toque el turno para subir

la escalera vertical y llegar a los toboganes del segundo piso. No antes, ni después. Si no cuando llegaba su turno. Si sucedía de esta manera, entonces todos los niños a su turno tenían la posibilidad de llegar a la parte más elevada del módulo de la resbaladilla.

Mediante ese “acto” de formarse en fila, los niños contribuyeron sin duda al uso “ordenado” del mobiliario, a que fuese posible que la resbaladilla pudiera ser usada “ordenadamente”. Cada uno de los usuarios debió identificar y ocupar el lugar o posición en esa interacción social⁸⁵ que se expresó en la formación de una fila. Y allí sucedió un hecho de la mayor relevancia: en cuanto a usar ese dispositivo de juego, los niños que ahí llegaban a ocupar un lugar en la fila reconocieron tácitamente que ellos y sus pares (los otros usuarios) son “iguales”, con el mismo derecho (usar el módulo de la resbaladilla) y la misma obligación (hacer fila). Según lo consignado en la nota etnográfica 1, aparentemente todos niños que usaban en ese momento ese módulo de juego se ciñeron a la regla de “espera de turno” para subir al segundo piso de la resbaladilla. Se estableció allí, en ese espacio público, una convivencia pacífica entre los usuarios por cuyo medio los niños pudieron usar sin contratiempo el módulo de la resbaladilla.

Por supuesto que pueden suceder casos en los que los niños no sigan (porque no la identifican o simplemente porque la pasan por alto) la “regla cívica” de hacer fila. Así fue. En una ocasión, mientras hacía mi trabajo de campo, observé que una niña vestida con un atuendo de “princesa” quería subir la escalera vertical a fin de llegar a la parte más elevada del módulo de juego. Y entonces, sin aviso alguno, otra niña con determinación, se saltó la fila y se enfiló directamente a la escalera vertical. Allí, comenzó a subir. Ninguno de los niños intentó impedir que la niña hiciera lo que hacía. No fue sino hasta que la madre de esa niña intervino que ésta desistió de querer subir la escalera. Ya en una segunda instancia, la niña intentó “meterse” en la fila en lugar

⁸⁵ En el caso descrito en la nota etnográfica 1 el “ensayo cívico” que se describe tiene un fundamento corporal. Como ya dije, para ocupar un lugar en la fila no se enunció palabra alguna. Al mirar esos cuerpos en fila, los niños identificaban automáticamente la regla cívica y “actuaban” en consecuencia: ocupaban un lugar en esa fila y, debido a ello, tenían que esperar su turno para subir la escalera vertical, llegar al segundo piso y entonces deslizarse por el tobogán. Además, en la fila los niños no sólo reían, platicaban sí es que tenían un compañero de juego, sino que también se acomodaban uno junto al otro, apretujados, en un contacto corporal de niño con niño sin que aparentemente hubiese incomodidad o molestia.

de ocupar el último lugar de esa formación. Y sólo entonces en ese momento los demás niños reaccionaron para impedir que la niña se “metiese” en la fila. Todo terminó cuando la niña bajó, abandonó el módulo de la resbaladilla. Aquí está la nota etnográfica 2.

La fila para subir la escalera vertical es muy larga. Muchos niños esperan su turno. Y entonces veo que una niña con vestido de “princesa” tiene su turno para subir esa escalera que conduce al segundo piso de la resbaladilla. Noto que le estorba el vestido. Tarda en subir de un peldaño a otro. De pronto, súbitamente, otra niña llega con determinación y va hacia esa escalera y entonces comienza a subirla, pero en el lado opuesto respecto del lado en el que se encuentra la niña con vestido de princesa. La niña que no hizo fila comienza a subir mientras algunos niños sólo la miran. No dicen algo. En un momento las dos niñas casi quedan cara a cara. Cada una de un lado de la escalera. Mientras la niña de vestido de princesa alcanza la parte más elevada de la resbaladilla debido a que ese lado de la escalera desemboca en una apertura en forma circular en el segundo piso, la otra niña encuentra que el lado de la escalera que ella, la niña, utiliza no desemboca en el segundo piso sino al “techo” que es el piso del segundo nivel de la resbaladilla. Veo que intenta entonces maniobrar para pasarse del otro lado de la escalera. Empuja a una niña quien sube en ese momento por el lado “correcto” de la escalera vertical. Se esfuerza, pero no puede cambiarse al lado correcto. Entonces escucho que una mujer adulta le grita: “bájate, deja que los niños se suban”. La niña hace caso omiso. Forcejea con la otra niña para pasarse al otro lado de la escalera. La madre –que ocupa una banca– se pone de pie e interviene otra vez con más decisión y exclama: “bájate ya”. La niña desciende de la escalera y veo que intenta empujando “meterse en la fila”. Pero entonces los niños reaccionan impidiendo que la niña logre su cometido. Finalmente, la niña desiste y abandona el módulo de la resbaladilla. (Nota etnográfica 2, parque Juana de Asbaje, sábado/30/abril/2022).

Lo que es relevante, en primer lugar, por lo menos para mí, en el marco de las reglas cívicas, es la enorme fila que los niños ya organizaron. Éstos dieron muestra de un “comportamiento cívico” al integrarse a la fila y esperar su turno de llegar y subir por la escalera vertical. La observancia de esta regla cívica se mantuvo no obstante la demora, la lentitud con la que actuaba la “princesa” cuando a su turno subía la escalera. Aquí los usuarios de ese módulo de juego se movían en el “mundo plano” de la norma, de lo correcto y permitido (Breviglieri, 2017).

En segundo lugar, llama poderosamente la atención sin duda el hecho de que otra usuaria repentinamente se apersonó en la resbaladilla pasando por alto la regla cívica de “formarse en la fila”. La niña pasó de largo y al llegar al pie de la escalera vertical ocupada en ese momento por la “princesa” se posicionó y comenzó a subir los peldaños. Quizá no me equivoco si parafraseo a Marc Breviglieri para describir el

comportamiento de la niña: ésta ejecutó una conducta desbocada, librada del control del adulto y cuyo “ritmo” motor irradiaba vitalidad. Este es el lado opuesto del mundo plano (normado) creado al seguir la regla cívica. Así, pues, al darse cuenta de que estaba en el lado “equivocado” de la escalera, la niña intentó maniobrar para cambiarse de lado sin importar las molestias (y los riesgos concomitantes) que provocaba a otra usuaria. No fue, sino hasta la segunda intervención de la mujer adulta que gritó: “bájate ya” (después de haber ordenado en primera instancia “bájate, deja que los niños se suban”), que la niña desistió de su intento de subir por la escalera vertical para llegar al segundo nivel del módulo de juego sin haberse formado en la fila. Semejante intervención de la mujer adulta la puedo interpretar como un acto pedagógico por cuyo medio la madre se esforzó por enseñar a su hija la “gramática de las buenas relaciones sociales” en el espacio público de juego y “el uso razonable del mobiliario de juego” tanto más cuanto que la mujer trató de restaurar el “orden social” (López, 2017: 82) y la convivencia pacífica que la niña había perturbado.

Como se observa, en tercer lugar, si bien finalmente desistió de su intento de subir la escalera vertical a fin de llegar a la parte más elevada del módulo de juego, la niña, en lugar de ocupar el último lugar de la fila maniobró (incluso forcejeó, empujó a otros niños) para ocupar una posición más adelante respecto al último lugar disponible de la fila. Pero en este momento, los niños formados reaccionaron y se opusieron a que la niña cumpliera su propósito. Esta escena es comprensible si situamos la conducta de esos niños en el marco del seguimiento de la regla cívica de hacer fila. Ellos actuaban “correctamente” en términos morales al esperar en fila su turno de subir la escalera. Este era el trasfondo de la conducta de los niños de impedir que la niña ocupara un lugar en la fila que no le correspondía. Con este gesto, sin duda, los niños se sumaron al acto pedagógico emprendido por la mujer adulta de enseñar la gramática de las buenas relaciones sociales en el espacio público de juego. Así que la niña se movió entre estos dos polos, el de su conducta desbocada, gesto espontáneo, vital, vibrante y el de la contención de esa vitalidad, el del mundo plano, el de lo normado y permitido y correcto que los desconocidos entre sí, es decir, en este caso, los niños que estaban presentes en ese espacio público de juego de la

Ciudad de México, intentaban utilizar “ordenadamente” (formados en la fila) el módulo de la resbaladilla.

Aunque breve, este episodio lustra, según mi opinión, lo que José Parra Martínez *et al.* (2021) afirma sobre el área de juego o el playground, en las ciudades, a saber: que como proyecto ideológico el espacio público de juego es un instrumento políticamente complejo pues además de que es un lugar diseñado para que los niños jueguen, es uno donde también se ensayan reglas cívicas las cuales contribuyen a que los niños descubran y experimenten la negociación entre pares (entre iguales). Aún más: los autores afirman que en el plano de las reglas cívicas ese espacio público “encierra promesas para un futuro mejor para las generaciones venideras”.

5.2.3. El espacio público de juego: la identidad de género de los usuarios se disuelve

Como se describe en el apartado 4.1.2. *Del centro a la periferia: los adultos vigilan a los niños* del capítulo 4. *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México* de esta tesis, los adultos suelen brindar cuidados y controlar la conducta de los niños, particularmente de los más jóvenes. Buscan, en parte, según mi interpretación, minimizar los riesgos y enseñar el uso normativo del mobiliario de juego. En cambio, a los niños de mayor edad se les deja “solos” en el área de juego y, en su caso, si se les “vigila” es desde la “periferia”. Como se mostrará en el siguiente apartado 5.3. *Espacio público de juego y los primeros ensayos de autonomía infantil* hay momentos en los cuales “emerge” en el área de juego un delicado equilibrio entre el cuidado-control ejercido por los adultos y el “dejar hacer” a los niños.

Así, aparentemente, en el espacio público de juego la edad obra aquí como un rasgo de tipificación (Gayet-Viaud, 2011) de los niños. Repito: entre más jóvenes, los niños recibían mayor atención y cuidado a la vez que sobre ellos se solía ejercer, por parte de los adultos, control y vigilancia. En este apartado quiero proponer que el cuidado y vigilancia sobre los niños, así como de las niñas, no dependía mayormente de la identidad de género (niño/niña). Fui testigo de cómo en las áreas de juego de los parques donde hice observación etnográfica, los adultos (hombres y

mujeres) prestaban mayor atención e intentaban cuidar y controlar a sus hijos e hijas (quienes, por ejemplo, en ocasiones andaban a trompicones en el área de juego) sin que la identidad de género tuviese relevancia alguna.

Para ilustrar el tema, en la nota etnográfica 1 tenemos a un hombre adulto quien cuidaba e intentaba controlar la conducta de su hija mientras ésta se desplaza en el área de juego.

El padre sigue a su hija. (Esta es muy joven, quizás tiene dos años.) La niña se dirige a la resbaladilla. Por sí misma sube la escalera y llega al rellano del primer piso del módulo de juego. Escucho que el padre desde abajo le dice: “por aquí” y señala uno de los dos toboganes cilíndricos. Pero la niña se mueve hacia el otro tobogán. El padre repite a voz más alta: “por aquí”. La niña da media vuelta y se dirige al tobogán rectilíneo señalado por el adulto. Éste le dice algo más a su hija quien finalmente se desliza. (Nota etnográfica 1, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, sábado/30/abril/2022.)

Quiero poner de relieve el hecho de aquello que mencioné sobre la autonomía infantil. Aunque el padre está muy cerca (físicamente) de su hija, la niña sin ayuda subió la escalera del módulo de la resbaladilla. Actuó por sí misma. Sin apoyo alguno. No obstante, cuando ella buscaba el tobogán en el cual podría deslizarse, el adulto intervino (“por aquí”) con el propósito de controlar el comportamiento de su hija. Y aunque ésta parece que hizo caso omiso a la intervención del adulto al final del día la niña, a un segundo más enérgico “por aquí”, “obedeció” y se dirigió al tobogán rectilíneo por el cual se deslizó.

Alguno de los posibles lectores de este documento podría pensar con razón (y quizá con malicia) que el adulto ejerció control sobre su hija porque ésta es una niña. Es decir, que la conducta (vigilancia) del padre podría haber estado motivada en términos de la identidad de género de la niña.

En todo caso quiero despejar cualquier duda sobre “la conducta motivada” del adulto en términos de la identidad de género del usuario o usuaria del área de juego. Me propongo, en cambio, argumentar que la conducta de protección y control que exhibían algunos adultos en el área de juego obedecía no al hecho de que era niña o niño sino al componente etario, a la edad de sus hijos e hijas. En la nota etnográfica 2 se describe la interacción entre una mujer adulta y su hijo, un niño muy joven quien usaba el módulo de la resbaladilla.

Veo que un niño muy joven está de nueva cuenta en el primer nivel del módulo de la resbaladilla. Con él se encuentra un adulto. Éste toma a su hijo por la cintura y lo lleva al poste metálico (que sirve para que los niños se deslicen y lleguen hasta el suelo) que se encuentra ubicado justo a un costado de ese módulo de juego. El padre con delicadeza acerca al niño al poste. Se asegura de que el niño se “enrede” con brazos y piernas en el poste metálico. Se retira el adulto y el niño lentamente empieza a deslizarse, pero antes de llegar al suelo una mujer adulta que se encontraba al pie del poste reacciona y recibe al niño a quien ayuda a deslizarse hasta el suelo. (Nota etnográfica 2, Parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, sábado/9/julio/2022.)

Al igual que la escena descrita en la nota etnográfica 1, aquí en la 2, un adulto brindaba cuidado y, simultáneamente, ejercía control sobre su hijo. Este era un niño cuya edad según calculé en ese momento fluctuaba entre los dos y los tres años. Y la edad es, en mi opinión, el rasgo que justifica el control y cuidado del adulto y no su identidad de género. Nótese incluso que padre del niño se encontraba en el módulo de la resbaladilla. Allí él tomó el control de la situación. Colocó a su hijo en el poste y cuando tuvo la certeza de que el niño podía deslizarse por sí solo entonces retiró el apoyo. Y qué decir del comportamiento de la mujer adulta quien recibió y ayudó a su hijo a deslizarse hasta el suelo. Ambos adultos, él y ella, trataron en todo momento, según mi punto de vista, de proteger, cuidar y controlar a un niño a quien el padre y la madre consideraron muy joven para utilizar sin riesgo alguno el módulo de la resbaladilla y el poste metálico.

Aunque sea redundante, permítaseme tejer, abundar sobre el mismo tema. Véase la siguiente nota etnográfica registrada en el parque Juana de Asbaje donde una mujer adulta ejerce control y brinda cuidado, apoyo a su joven hija quien usaba el módulo de la resbaladilla.

Una niña muy joven (quizá de dos años) es auxiliada por una mujer adulta a subir por una pared de plástico para hacer rapel colocada en uno de los flancos del módulo de la resbaladilla. La niña, en brazos de su madre, alcanza la parte alta de la pared y ahí la niña se sujeta de unos salientes de caucho que hacen de “piedras” incrustadas en dicha pared. Mientras la madre desde abajo la observa, la niña llega -no sin dificultades- al rellano del primer piso de ese dispositivo de juego. Veo a la niña caminar en medio de un “tumulto” de niños y de adultos que acompañan a varios niños. La niña se dirige al tobogán rectilíneo. La madre se desplaza para colocarse al pie de ese tobogán. Y ahí espera a su hija quien no se desliza, se queda sentada y enseguida se levanta, camina en el rellano del primer piso mientras su madre sube al módulo de la resbaladilla, toma a su hija en brazos y baja el módulo de juego por las escaleras. (Nota etnográfica 3, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, sábado/9/julio/2022.)

Como en el caso del niño que aparece en la descripción de la nota etnográfica 2, aquí se muestra con claridad cómo la mujer adulta no sólo le proporcionaba ayuda a su hija para que esta subiese por la pared de plástico, sino que también controló la conducta de la niña durante todo el tiempo en el que ésta utilizaba el módulo de la resbaladilla. Incluso, cuando la niña en lugar de deslizarse decidió desplazarse por el rellano del primer nivel, la reacción de la mujer adulta fue el de ejercer un total control sobre su hija: subió a la resbaladilla y tomó a su hija en brazos y ambas bajaron del módulo de juego.

Cuando el adulto (el padre o la madre) decide “cuidar”, brindar apoyo y controlar al infante, el sujeto de su cuidado y control puede ser ya un niño, ya una niña. Como ya mencioné, mientras más jóvenes son, parece irrelevante la identidad de género en virtud de que el cuidado y control ejercido por los adultos es una conducta motivada aparentemente por la edad tanto de los niños como de las niñas. Así, en tanto aquí parece irrelevante la identidad de género, el criterio que los adultos siguen a efecto de estar cerca de sus hijas e hijos es el cuidado y protección que necesitan (claro está, según la perspectiva del adulto) los usuarios más jóvenes de los dispositivos de juego. Y tengo que decir que escenas como las descritas líneas arriba las vi una y otra vez en las áreas de juego de los parques visitados.

Pero el lector-nuevamente- se podría preguntar si los niños de mayor edad, a quienes los adultos no acompañaban en el centro del área de juego, organizaban y realizaban sus actividades con base en la identidad en su propia identidad de género y la de sus pares. Esa pregunta en realidad puede desdoblarse en dos más: ¿la identidad de género fue una variable que influyó en la organización de la narrativa de juego? ¿Los niños ocupaban su posición de sujeto en la línea argumentativa del juego en función de la identidad de género, es decir, con relación al hecho de reconocerse a sí mismos como niños o niñas? En un intento por echar luz en este caso, el de niñas, así como el de los niños que juegan sin que estén acompañados por adultos, quiero traer a cuento lo que A. D. Pelligrini (1987) dice sobre el tema en cuestión. El autor cita un par de investigaciones para firmar que, en el nivel preescolar, durante los recesos (lo que en la Ciudad de México conocemos como “hora de recreo”) los niños mostraban una mayor disposición a jugar fuera del salón

(en el patio) que las niñas quienes preferían hacer actividades “puertas adentro” (en el salón) y no al aire libre. No obstante, A. D. Pelligrini sostiene que cuando se les pedía o se les instruía tanto a los niños como a las niñas que salieran a realizar actividades en el área de juego (o en el patio) de la escuela entonces esas diferencias de género mencionadas eran mínimas o nulas: en el área de juego, el comportamiento de los niños y el de las niñas era muy parecido. Es decir, tanto los primeros como las segundas desarrollaban actividades de juego muy parecidas. No era relevante la identidad de género.

Lo que yo identifiqué en los parques donde realicé mi trabajo de campo fue precisamente que los usuarios del área de juego se involucraban en las mismas actividades sin importar la identidad de género. En la nota etnográfica 4 se describe una escena donde inicialmente dos niños jugaban a lanzar, hacer rodar un camión, un “tráiler” de juguete en el tobogán rectilíneo del módulo de la resbaladilla. Lo que resulta de importancia para el tema que se trata aquí es el hecho de la incorporación de una niña a las actividades que desarrollaban inicialmente los dos niños.

Me llama la atención las sonoras risas de dos niños ubicados en el segundo nivel del módulo de la resbaladilla cuando hacen rodar un camión de juguete sobre el tobogán, deslizamiento que produce un ruido estruendoso. El camión llega a la parte final del tobogán rectilíneo sin caer al suelo. Y me percató que al pie del tobogán está una niña a quien los otros niños le dirigen unas palabras las cuales no alcanzo a escuchar. Entonces observo que la niña va hacia la periferia y se encuentra con un hombre adulto sentado en una banca y le dice: “voy a empezar a jugar con los niños”. Mientras tanto, veo que éstos ya han tomado el camión y vuelto a subir al segundo piso de la resbaladilla. Desde allí, lanzan nuevamente el “tráiler” el cual, mientras se desliza velozmente, lanza una de sus ruedas al aire. Entonces una mujer desde una banca grita: “ya devuelve el camión, dijiste que ibas a lanzarlo sólo una vez”. Los niños se deslizan por el tobogán y ya en el suelo se reúnen con la niña quien ya está ahí. Los tres hacen un círculo mientras uno de los niños manipula el camión. De pronto se oye la voz de una mujer que dice: “ya vámonos”. Uno de los niños se desprende del grupo y se dirige hacia donde está su madre.” (Nota etnográfica 4, parque Juana de Asbaje, sábado 7/mayo/2022).

Con justa razón, al posible lector le parecería que un código de género operaba y organizaba al equipo de dos niños: éstos jugaban con coches o “camiones”, juguetes para los niños. Nótese que utilizaban el módulo de la resbaladilla en sentido contrario a la normativa del mobiliario y de la función planeada del área de juego. Convirtieron el tobogán rectilíneo en una autopista justo en el momento en el que lanzaban el

camión de juguete. Pero son propiamente los compañeros de juego quienes “invitaron” a la niña a jugar con ellos. Adviértase que ésta, a manera de respuesta a la invitación, le avisó a su padre de que se incorporaría al equipo de dos (“voy a empezar a jugar con los niños”), integrado por los niños que lanzaban por segunda ocasión el tráiler de juguete. Acto seguido, ellos y ella, formaron un círculo alrededor del accidentado tráiler. Era un equipo de tres integrantes. Como se observa, no hubo exclusión en función de la identidad de género. Fueron los niños quienes integraron a la niña a las actividades que aquellos desarrollaban. Ni la organización ni la posición ocupada por los compañeros en la narrativa de juego obedecía a una lógica de género. Según lo dicho hasta aquí, el ejercicio de las competencias de socialización en este caso (el de los dos niños y la niña) pasaba por alto la identidad de género de los involucrados.

Y si bien se requiere una investigación acuciosa para conocer cuáles son los mecanismos y en qué momentos la organización de las actividades responde a la identidad de género (grupos de juego sólo de niños que excluyen a niñas o sólo de niñas que excluyen a los niños), lo que yo registré abona a la tesis de que tanto niños como niñas desarrollan sus actividades sin que en éstas aparezca un sesgo de género. En efecto. Vi cómo en las áreas de juego se formaban grupos cuyos integrantes, ya niños, ya niñas, desarrollaban actividades parecidas como, por ejemplo, perseguirse, esconderse para ser encontrados, etcétera (nada, repito, en estas actividades ni en el uso del mobiliario y el despliegue de las narrativas de juego denunciaba – al menos desde mi perspectiva- que las actividades se organizaban alrededor de un código de género)⁸⁶.

En la nota etnográfica 5 vemos a una niña y a un niño usar el módulo de la resbaladilla. Sucesivamente, ella y él marcaban la pauta de lo que el equipo de juego debería hacer. Así, en ocasiones la niña asumía la posición de “líder” y el niño de “seguidor”. En otras, se invertían las posiciones: el niño tomaba la batuta y definía lo que se debía hacer mientras la niña aceptaba la posición de seguidora.

⁸⁶ Precisamente a esto se refiere A.D. Pelligrini (1987) cuando afirma que, con base a las investigaciones realizadas, cuando niños y también las niñas de preescolar están el área de juego, las diferencias de género -afirma el autor- son “mínimas”: tanto los niños como las niñas se involucran en actividades de juego muy similares.

Veo a una niña que es seguida por un niño. Ambos se dirigen a la boca-salida de uno de los toboganes cilíndricos del módulo de la resbaladilla. Al ras del suelo, veo que la niña hace un movimiento, amaga con entrar y escalar por la cara interna del tobogán. Se oye entonces el grito de una mujer adulta: “por ahí no”. La niña retrocede y sale del tobogán y corre. El niño la sigue. Se detienen al pie de la escalera de ese módulo de juego. Ahí, el niño le dice a la niña: “tengo una idea”. Algo (que no escucho) responde la segunda. Entonces el niño sube la escalera y la niña va detrás. La niña y el niño están ahora en el rellano del primer nivel. El segundo se acomoda y entonces se desliza por el tobogán cilíndrico. La niña no se desliza. El niño vuelve a subir la escalera y se encuentra nuevamente en el primer nivel del módulo de juego. Y ya ahí, escucho que le dice a la niña: “oye no te asustes”. Él se desliza por el tobogán cilíndrico y la niña hace lo mismo. Ya en el suelo, después de deslizarse, en lugar de subir por la escalera, los compañeros de juego, el niño por delante, suben al primer nivel de la resbaladilla “escalando” la cara interna (por dentro) del tobogán cilíndrico. Los veo llegar al rellano del primer piso. Ahora se detienen y mientras toca el brazo del niño, la niña extiende el suyo y señala un lugar. Así que ella baja por la escalera del módulo de la resbaladilla y el niño corre tras ella. (Nota etnográfica 5, parque Juana de Asbaje, sábado 05/marzo/2022).

Como se observa, la niña inicialmente “arrastraba” el niño: éste iba detrás adondequiera que fuera la niña. Y fue ésta quien hizo un intento de introducirse para caminar por dentro del tobogán cilíndrico en lugar de subir por la escalera del módulo de la resbaladilla. En esta situación, ambos reconocieron y actuaron sus posiciones respectivas correctamente de modo tal que las actividades fluían sin contratiempo excepto en el momento que la mujer adulta lanzó la advertencia “por ahí no” justo cuando la niña insinuó que caminaría por dentro del tobogán cilíndrico (claro está, la niña quiso usar incorrectamente el módulo de juego). Ello no fue un óbice, sin embargo, para que la niña volviera a correr seguida por el niño. Pero lo que sucederá más adelante es sin duda digno de mencionar: después de un intercambio verbal entre la niña y el niño (“tengo una idea”) operó un cambio en las posiciones ocupadas en la narrativa de juego hasta ese momento. El niño “tomó” la iniciativa, se desplazó hacia otro punto del módulo de juego y la niña respondió “correctamente” al correr tras él. Así que ahora el primero adoptó la posición de “líder” con el reconocimiento de la niña quien aceptó la posición de seguidora. Ya con esta configuración, niño-líder/niña seguidora, los compañeros de juego subvirtieron la función planeada del espacio público de juego al escalar por la cara interna el tobogán cilíndrico con el propósito de llegar al otro extremo del tobogán ubicado en el primer nivel de la resbaladilla. Nótese que ambos, sin importar su identidad de género, ocuparon

sucesivamente las dos posiciones disponibles en esa narrativa de juego: “líder” y “seguidor”.

Y que la identidad de género no fue el componente alrededor del cual se organizaron las actividades, queda una vez más confirmado por el hecho de que unos minutos después de subir al primer nivel del módulo de juego escalando la cara interna (por dentro del tobogán) la niña retomó el lugar, la posición “de líder” con el “aval” del niño. Otra vez, con un simple movimiento corporal (extender el brazo hacia una dirección determinada) y sin palabra de por medio, la niña logró atraer la atención de su compañero de juego. Enseguida la niña emprendió la carrera seguida por el niño. Lo vuelvo a decir: en este caso, la identidad de género (la cual yo imputé a los participantes en el momento que escribí en mi cuaderno de notas de campo “Veo una niña que es seguida por un niño”. Pero la niña y el niño no utilizaron su identidad de género como el componente central del comportamiento desplegado) de los menores de edad resultó más bien irrelevante para organizar y desarrollar las actividades en el área de juego. Como se ilustra en este caso, las posiciones de líder y de seguidor se “negociaban” aparentemente sobre la base de quién proponía hacer algo y no por la identidad de género de los participantes.

Mientras registraba la nota etnográfica que aquí presento como la numero 6 yo me sentí sorprendido de lo que podía significar el gesto de despedida de un niño que jugaba con otras niñas en términos de identidad de género y espacio público de juego. Lo que sigue fue lo que anoté en mi cuaderno de notas de campo.

Ahora pongo atención hacia otra parte del área de juego infantil. Veo a un grupo más o menos numeroso uno de cuyos integrantes (un niño) se despide del resto diciendo: “ya me voy amigas”. (Nota etnográfica 6, parque Juana de Asbaje, sábado/12/marzo/2022.)

Quizá para el amable lector la descripción de la nota etnográfica 6 es una evidencia de que durante las actividades de juego la identidad de género, en tanto marcador de diferencias entre niños y niñas, operaba en la medida que el niño al despedirse de sus compañeras de juego utilizó la frase “ya me voy amigas” que lleva esa marca de género. Yo prefiero, no obstante, interpretar ese gesto de despedida como la prueba fehaciente de que el niño, además de hacer gala de sus competencias de sociabilidad -por cuyo medio reconoció y expresó respeto por lazo de cercanía que fue tejido por

los compañeros de juego-, ese niño se relacionó y desarrolló actividades de juego *con niñas* aun cuando él era (es) un niño. Una vez más: el que el observador externo, en este caso quien escribe estas líneas, distinga entre un niño y sus amigas en la nota etnográfica, esa distinción fue irrelevante con respecto a las actividades que ese grupo de usuarios realizó en área de juego. Lo central en el ejercicio de las competencias de socialización fue que los niños supieran identificar y actuar en consecuencia la posición de sujeto que ofrecía una narrativa de juego haciendo caso omiso a la lógica de la identidad de género.

A continuación, quiero mostrar con la siguiente nota etnográfica cómo dos niñas desarrollaban actividades cuya lógica obedecía a una pauta de género. Eran dos niñas muy jóvenes que se encontraron en el área de juego. Fui testigo de que ellas organizaron sus actividades alrededor de un conjunto de muñecas y otros juguetes (prendas de vestir y pequeños cepillos para el cabello de las muñecas, por ejemplo) y siempre estuvieron separadas del resto de los usuarios, tanto niños como niñas, que estaban ahí presentes en el área de juego.

Entre la parte alta de un tobogán rectilíneo y el suelo se produce un espacio que un par de niñas muy jóvenes usan para jugar con un kit de muñecas y otros accesorios. Mientras sostienen con las manos las muñecas, las niñas conversan entre sí (no podía escuchar de qué iba la plática). De pronto veo que una mujer adulta se aproxima a ellas. Dice algo a las niñas (estoy muy lejos para escuchar lo que dicen). Se retira. Entonces una de las niñas abre una caja de plástico de la cual veo que extrae un objeto (no sé qué es). Enseguida se lo muestra a la otra niña quien escudriña el objeto y dice algo. La primera niña deposita el objeto en el suelo. Y las niñas continúan su plática mientras abrazan sus muñecas. (Nota etnográfica 7, parque María Enriqueta Camarillo, sábado 29/marzo/2022.)

Las niñas pautaron socialmente un “espacio de género” dentro del espacio público de juego. Las actividades organizadas alrededor de las muñecas y otros accesorios enlazaban y mantenían a las compañeras de juego unidas y concentradas pero separadas del resto de los usuarios del área de juego. Durante el tiempo que estuvieron en el resquicio formado por el tobogán y el suelo las niñas no interactuaron con otros niños o niñas. De hecho, desde mi punto de vista, esas actividades organizadas en “clave de género” excluían a otros usuarios del área de juego (no vi que alguien se aproximara a las niñas). Y estaban tan concentradas en

lo que hacían que durante su estancia las dos niñas no utilizaron los módulos de juego.

¿La escena descrita en la nota etnográfica 7 invalida el argumento que he sostenido a lo largo de este apartado de que en el espacio público de juego las actividades no se pautan de acuerdo con un código de género (niña/niño)? Pienso que el caso de estas dos niñas es equivalente a la afirmación que A. D. Pellegrini (1987) deriva de su investigación sobre el tema, a saber: que, en el nivel preescolar, las niñas optaban por jugar dentro del salón de clase si no se les pedía que salieran al patio a jugar. Del mismo modo, al llevar el kit de muñecas consigo al parque las niñas se inclinaron por jugar con esa caja de juguetes en lugar de utilizar el mobiliario del área de juego. Y dado que a esas compañeras de juego nadie las “instruyó” o les sugirió que pusieran de lado su kit de muñecas y desarrollaran sus actividades en función del mobiliario, las niñas continuaron sus actividades en clave de género. Sin interactuar con otros niños o niñas. Amabas crearon un espacio de juego, dentro del espacio público de juego de ese parque.

Por último, y no menos importante, cuando los niños tanto como las niñas crecen es altamente probable que los espacios urbanos que ellos y ellas vayan a “habitar” se estructuren en términos de identidad de género (Rivière, 2012). Según el análisis realizado en este apartado, en las áreas de juego de los parques donde lleve a cabo mi trabajo de campo la identidad de género parece irrelevante. Los usuarios organizaban sus actividades sin importar que sus compañeros de juego fueran niños o niñas. Sin embargo, Clement Rivière, en el marco de su investigación en Francia, recogió el testimonio de algunas mujeres adultas quienes, con base en la distinción de género, masculino/femenino, razonaban que las niñas son más despiertas, menos descuidadas que los niños, al momento de usar el espacio público de la ciudad. Esas mujeres -afirma el autor- mostraban confianza en que sus hijas podrían desplazarse por el espacio urbano sin problema. Atribuían a las niñas la capacidad de desplazarse con facilidad por la ciudad sin compañía de adultos. Sin embargo, esas mismas mujeres manifestaron un “miedo sexuado” (Rivière, 2012), un temor a que sus hijas ya en el período de la adolescencia fuesen agredidas sexualmente en el espacio público. Argumentaron que, en la pubertad, los cambios

físicos, anatómicos hacían muy vulnerables a las niñas en el espacio público urbano. Clement Rivière argumenta que esas mujeres adultas reaccionaron invirtiendo el grado de autonomía de los desplazamientos de las adolescentes. En la primera infancia, las niñas -según el argumento de las mujeres adultas entrevistadas- gozaban del derecho de usar el espacio público urbano sin importar la identidad de género. Pero en la adolescencia, a las niñas, por su protección, debía de restringírseles su presencia en el espacio público urbano. De acuerdo con el autor, aquí aparece un relativo consenso alrededor de la idea de una diferencia irreductible entre las niñas y los niños. Es decir, en el período de la pubertad, desde el punto de vista de los adultos, el espacio público urbano que ocupan las y los adolescentes, se concibe en términos de las diferencias de género: las niñas son más vulnerables respecto a los niños.

Nuevamente aquí la edad parece ser un filtro por cuyo medio, por una parte, se facilita que las niñas ubicadas en la etapa de la primera infancia gocen de cierta autonomía en el espacio público de juego en la medida que la identidad de género es irrelevante. Pero cuando en el período de la adolescencia tanto los niños como las niñas se desplazan en diversos espacios públicos de la ciudad, en estos espacios parece que la identidad de género cuenta y mucho. Dado que mi trabajo de tesis apenas si lanza una pálida luz sobre la relación entre espacio público de juego e identidad de género, lo cierto es que afecto de ganar una mejor comprensión de esa relación reconozco que yo debería realizar una investigación a profundidad sobre este tema.

5.3. Espacio público de juego y los primeros ensayos de autonomía infantil

Por una parte, la dimensión social (incluidas la educación, el bienestar y la salud), la económica (la disposición de recursos para dar satisfacción a las necesidades básicas), el cuidado y la protección, así como la condición jurídica son todos ellos componentes que posicionan a los niños en una categoría de individuos tutelados razón por la que no gozan de plena autonomía. Por la otra parte, simultánea y contradictoriamente, en el mundo contemporáneo es una exigencia moral y política garantizar, promover y respetar la autonomía plena de los niños. Vivian Romero

(2010) destaca, en el marco de su investigación sobre el desplazamiento de los niños por los diversos espacios públicos de la ciudad⁸⁷, la centralidad de la autonomía infantil en el proceso de maduración, así como el crecimiento y separación de los padres. La autora asume que el proceso de maduración, por ejemplo, se puede trazar como un movimiento que va de la separación de nuestros padres, es decir, del alejamiento de la protección y vigilancia de los adultos, hacia la realización de actividades por sí mismos y la adquisición de capacidades. Para la autora, es altamente probable que al separarse del ámbito familiar los niños adquieran y ejerciten habilidades por cuyo medio puedan explorar y ponerse a prueba en aquellas partes del entorno inmediato fuera de la casa. La relación consiste en que separación “inicial”, es decir, alejamiento del espacio doméstico es igual a conducta de autonomía en el espacio público.

La movilidad independiente, el desplazamiento de los niños de un lugar a otro de la ciudad sin la compañía de los adultos (Romero, 2010; Rivière, 2012) se ha considerado (y apreciado) como un precursor de la autonomía infantil. Vivian Romero sostiene que la movilidad independiente infantil, esto es, sin la compañía y control de los adultos, en el espacio público urbano configura las condiciones idóneas para la adquisición de competencias por cuyo medio los niños están entonces habilitados

⁸⁷ Un ejemplo de la relación entre movilidad en el espacio público y autonomía lo ofrece Pia Christensen. La autora comparó el pueblo [village] de Wolsby, ubicado al norte de Inglaterra con Vanløse, distrito localizado en la ciudad de Copenhague, Noruega. Con un grupo de niños, la autora realizó recorridos de “paisaje”. Entre otras cosas, observó que los niños de Wolsby gozaban de un alto grado de movilidad comparados con los “estándares de las ciudades europeas”, particularmente con los del distrito de Vanløse. “Los niños en Vanløse disfrutaron de un menor grado de movilidad independiente alrededor de su vecindario local comparados con los de Wolsby” (Christensen, 2003: 21). Mientras que Vanløse en ese momento ya exhibía las características de “una gran ciudad” (intenso tránsito vehicular, por ejemplo), Wolsby aún tenía un ambiente bucólico. Así, en este pueblo, los niños condujeron a la investigadora por avenidas principales, atajos y caminos cortos, casas del vecindario donde moraban otros niños conocidos (“amigos”) y, al paso, le comentaron a Pia Christensen su relación con ciertas mascotas y con el entorno natural y le revelaron cómo el área de juego de un parque era un escenario principal de su vida. Esta “continuidad” entre diversos lugares de Wolby (el vecindario, las veredas y avenidas y el parque) no existía para los niños de Vanløse (al menos no hasta que cumplieran 11 años) quienes “vivían” y “exploraban” la ciudad mediante el uso de carros o bicicletas en compañía –por supuesto- de sus padres. “Los niños de Vanløse eran llevados a las guarderías y la escuela por sus padres en carro o bicicleta. Esta práctica continuó hasta que los niños crecieron, y sólo cuando tuvieron 10 u 11 años comenzaron a caminar o usar bicicleta para ir a la escuela por sí mismos. A esta edad los padres permitieron a sus hijos recorrer el vecindario con sus amigos” (Christensen, 2003: 21). En el distrito de Vanløse se expresa abiertamente la tensión entre cuidado, protección y vigilancia de los adultos y la autonomía infantil (en este caso, la movilidad de los niños por sí solos en la ciudad).

para explorar sus vecindarios, pueblos o ciudades. La autora subraya que, mediante el desplazamiento autónomo, los niños por sí mismos encuentran e identifican las oportunidades de aprender a tomar decisiones tales como adónde ir, qué hacer y a quién ver. Que además desarrollan capacidades para hacer juicios y evaluaciones sobre el entorno urbano en la medida que se mueven o desplazan autónomamente por la ciudad.

Tan relevante sin embargo como puedan ser los desplazamientos por la ciudad o el vecindario (por ejemplo, los trayectos casa-escuela-casa o de la casa al parque⁸⁸) para la adquisición y ejercicio de autonomía infantil, el espacio público urbano de juego representa un escenario urbano donde mediante las actividades que allí desarrollan los niños podrían crearse momentos o situaciones que sustenten experiencias de autonomía infantil. Éstas, de hecho, como ya fue mencionado en este trabajo de tesis dependen en gran medida de un delicado balance entre protección, cuidado, vigilancia de los adultos y “dejar hacer” a los niños mientras desarrollan sus actividades en las áreas de juego. Así, por ejemplo, Tuline Gülgönen y Yolanda Corona (2015b) reportan que existe una estrecha relación entre el objetivo de proteger (o brindar cuidados) y vigilar y el de facilitar que los niños “ensayen” su autonomía en los parques equipados con áreas de juego. Afirman, por ello, que es muy frecuente que se produzca una tensión entre la protección brindada por los adultos y el riesgo al que están expuestos los niños cuando éstos por sí mismos utilizan el área de juego;

⁸⁸ Tuline Gülgönen (2016) aplicó una batería de preguntas a varios niños que jugaban en los siguientes parques: Juana de Asbaje, Salesiano, Cuitláhuac y jardín Pushkin. La autora explora varios temas entre otros las condiciones físicas del espacio de juego, la seguridad, el medio de transporte usado durante el desplazamiento al parque y acompañamiento. Sobre estos dos últimos temas Tuline Gülgönen reporta los porcentajes totales (es decir, los datos obtenidos de los cuatro parques). Así, a la pregunta ¿cómo llegaste aquí? el 47.4% de los encuestados contestó que llegaron caminando; el 19%, en automóvil particular; el 14.5%, en taxi; el 10.5%, en bicicleta; el 3.9% en camión; el 2.5%, en triciclo y el 1.5% en motocicleta. Y a la pregunta mientras juegas aquí ¿qué hacen los adultos que te acompañan? los porcentajes se reparten entre respuestas como “sentados”, “cuidan”, “esperan”, “juegan”, “esperan”, “caminan”, “usan celular”, etcétera. Además, la autora encuestó a los padres acompañantes de los niños en los talleres que se realizaron en esos mismos parques. A la pregunta ¿los dejarías venir solo? el 94.7% de los encuestados contestó que no; el 5.3%, que puede ser y el 0% que no (Gülgönen, 2016: 68 y ss.). Aunque ofrecen apenas un indicio sobre si los niños que usan las áreas de juego infantil se desplazan solos o acompañados por los adultos a los parques, estos datos (que de ninguna manera son representativos de todos los niños que viven en la Ciudad de México y utilizan los parques equipados con áreas de juego en) se alinean con lo reportado en la literatura sobre las restricciones o, incluso, prohibiciones que enfrentan los menores de edad para moverse por el espacio público de las ciudades (O’Brien, 2003; Gülgönen y Corona; 2015; Gülgönen y Corona; 2015b; Gülgönen, 2016b; Paquot, 2005; Christensen, *et al.*, 2018).

es decir, una tensión entre el cuidado/control y la autonomía, especialmente en el curso de la primera infancia.

Las autoras también afirman que esta tensión se ve reflejada en el diseño mismo del espacio público de juego (que incluye la elección de los materiales del mobiliario y la construcción de barreras físicas que separan el área de juego del resto del parque) tanto como en la relación social establecida entre los adultos y los niños. Así, cuando garantizar la seguridad y facilitar el control de los adultos son las guías generales del diseño del espacio público de juego, para las autoras entonces se corre el riesgo de que a los niños se les impida ejercer y actualizar competencias de autonomía.

5.3.1. El espacio público de juego, el momento de encuentro compartido entre niño-adulto y la autonomía infantil

Como ya mencioné, sin duda ese fino balance entre la protección y vigilancia del adulto y el dejar que el niño autónomamente desarrolle sus actividades depende -en mayor o menor medida- del diseño del espacio público de juego. Para los fines de este trabajo de investigación, no obstante, centraré mayormente el análisis en la dinámica de la relación entre cuidado y control de los adultos y el “dejar hacer” a los niños mientras éstos utilizaban el área de juego de los parques que sirvieron al propósito de realizar observación etnográfica. Para decirlo en otras palabras: en lo que sigue en este apartado se intentará describir el proceso por medio del cual los niños y los adultos se lograban ubicar y desplazar en lo que aquí llamo el eje protección-control-autonomía en el contexto creado durante el desarrollo de las actividades de juego.

Empecemos una vez más por lo “obvio”. Como ya se describió en el capítulo 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México* de esta tesis, era común ver a los adultos brindar protección y ejercer control sobre los niños, principalmente sobre los más jóvenes. En estos casos, en la medida que los adultos se imponían sobre los niños, casi se anulaba cualquier ensayo de autonomía infantil (“el dejar hacer”). Esta situación se ilustra a continuación en la nota etnográfica 1.

Una mujer adulta lleva de la mano a una niña muy joven. Ambas se dirigen al módulo de la resbaladilla. Tomadas de la mano suben la escalera. Llegan al rellano del primer nivel del módulo de la resbaladilla. Observo que con “delicadeza” la madre sienta a su hija en la orilla del tobogán rectilíneo. Ella, la mujer adulta, se sienta y acomoda a la niña delante de sí, entre sus piernas. Unos segundos después, madre e hija, se impulsan y deslizan por el tobogán. (Nota etnográfica 1, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, domingo/1/mayo/2022)

Nótese que la mujer adulta controló corporalmente a su hija. La llevó cogida de la mano y ambas subieron hasta el primer nivel de la resbaladilla. Allí, la sentó y después la acomodó entre sus piernas para deslizarse por el tobogán. Por supuesto que este control se puede justificar en términos de la máxima protección brindada a una niña muy joven cuya integridad física estaría en riesgo si ella, la niña, intentara utilizar por sí misma, sin el apoyo de su madre el módulo de juego. En el continuum cuidado/control-autonomía la mujer adulta y la niña se ubicaban definitivamente en el extremo cuidado/control. Ello significa, por supuesto, que la niña no tuvo ante sí la oportunidad de “ensayar su autonomía” si ésta se entiende como la capacidad de los niños para tomar sus propias decisiones en el área de juego en la medida que se separan de la vigilancia y cuidado de los padres (Romero, 2010).

La niña, como queda claro, estaba sujeta a las decisiones que su madre iba tomando: a qué módulo de juego ir y utilizar, el modo de uso de tal mobiliario, etcétera. Esta escena no fue la excepción si no la regla que regía en todas las áreas de juego que sirvieron de escenario de la observación etnográfica. No es necesario decirlo, pero en esta situación es la edad la que al parecer determinó que la madre controlara y protegiera a su hija a expensas de la autonomía infantil. Entre más jóvenes son los niños, es más férreo el control sobre ellos al punto de anular cualquier expresión de autonomía. Si esto fuese así, entonces, conforme los niños crecen éstos ganarían en separación de los padres, es decir, en autonomía (lo que veremos líneas más abajo).

A continuación, quiero poner en perspectiva cómo una niña y su padre “negocian” ese delicado balance entre protección, control y autonomía. En la nota etnográfica 2 se describen las actividades de una niña en el módulo de la resbaladilla. En un momento ella intentó deslizarse en un tobogán rectilíneo pero la niña se dio cuenta de que la superficie del tobogán estaba muy caliente. Era, en efecto, un día caluroso cuando yo realizaba el trabajo de campo. Y dado que el área de juego del

parque Juana de Asbaje es un espacio abierto, no techado, los rayos del sol, al caer directamente, aumentan considerablemente la temperatura de la superficie del tobogán (cuyo material de construcción es el plástico).

Dos niñas juegan como equipo. Una de ellas camina sobre la superficie del tobogán rectilíneo para subir al rellano del primer nivel del módulo. Allí se acomoda y se prepara para deslizarse. Al momento de deslizarse se sujeta con las manos a los bordes del tobogán y entonces escucho que la niña grita: “está caliente”. El papá de la niña interviene diciendo: “no te agarres de la resbaladilla”. Entonces la niña se desliza sin sujetarse al tobogán. La veo que llega al suelo. Justo en ese momento una niña muy joven se apresta a deslizarse por el mismo tobogán. El padre de la primera niña le advierte a la pareja que acompaña a la niña que está a punto de deslizarse por el tobogán: “la resbaladilla está caliente”. Veo que la mujer adulta reacciona dirigiéndose hacia el tobogán rectilíneo. Posa su mano sobre la superficie y comenta en voz alta: “Sí, está caliente”. Agradece la advertencia mientras le ordena a la niña que baje de la resbaladilla por la escalera. (Nota etnográfica 2, parque Juana de Asbaje, domingo/13/marzo/2022).

Adviértase que la niña que se deslizó por el tobogán jugaba con otra niña sin que estuviese un adulto en “el centro” del área de juego. La niña por iniciativa propia subió al primer nivel de la resbaladilla no por la escalera, sino que caminó sobre la superficie del tobogán. Nadie reconvino a la niña por el hecho de que usara incorrectamente el módulo de juego. El adulto en realidad apareció en la escena justo en el momento en el que al deslizarse la niña gritó que la superficie del tobogán le “quemaba” las palmas de las manos (“está caliente”). Y entonces fue que intervino al exclamar, al ordenar “no te agarres de la resbaladilla”. Y su hija acató la orden y entonces actuó en consecuencia: retiró las manos del tobogán mientras se deslizaba. En este caso, la niña actuaba autónomamente en el sentido de que ella realizaba sus actividades según sus propios intereses (al grado de que infringía el uso normativo del mobiliario pues subía al módulo de la resbaladilla no por la escalera sino por el tobogán). Sin embargo, al deslizarse por el tobogán emergió el riesgo de que la niña se quemase. Y fue en ese momento que se hizo presente el adulto para “proteger” a su hija al ordenarle “no te agarres de la resbaladilla”. En esta situación, el adulto brindó protección controlando la conducta de su hija quien ensayaba su autonomía en la medida. Durante el curso de esta breve interacción, padre e hija negociaron la protección-control y la autonomía infantil. Y esta negociación implicaba necesariamente una tensión entre protección y control y el ejercicio de autonomía en

una situación en la que el adulto consideró que su hija mientras jugaba se encontraba o se ponía en riesgo.

Ya con la descripción de la nota etnográfica 2 la obviedad que le atribuí al tema que aparece en la nota etnográfica 1 comienza a difuminarse en la medida que la conducta de los niños en el área de juego se aleja del cuidado-control y se mueve hacia el extremo de la autonomía.

En la nota etnográfica 3 registré la siguiente situación: una niña y un niño que llegaron acompañados de un adulto se desplazaban en el área de juego: iban de un dispositivo lúdico a otro. En ocasiones, la niña corría alrededor del mobiliario seguida siempre del niño (más joven que aquélla). En otras, la niña, desde la “posición” de “orquestadora o “líder”, y el niño en la de seguidor, subía una y otra vez al módulo de la resbaladilla, intentaba después escalar una estructura metálica tubular (en forma de tela de araña) y, en varias ocasiones, se detenía para usar el pasamano. El punto que quiero poner de relieve es que la niña y su compañero de juego realizaban actividades sin la intervención directa de un adulto...hasta que sucedió un accidente.

La niña y el niño juegan en el pasamanos. La primera sube una de las escaleras en vertical ubicada en el costado del módulo de juego y desde el último peldaño, el que está más arriba salta y con las dos manos se coge de uno de los tubos de la estructura horizontal del módulo de juego. Se balancea. Se suelta y cae al suelo. Se incorpora y repite el acto. A la tercera ocasión deja este módulo de juego y corre alocadamente por el área de juego seguida por el niño [...] Vuelve al pasamanos. Sube la escalera vertical de uno de los lados de este módulo de juego. Llega al peldaño más alto y de ahí pega un salto y se toma con las dos manos de uno de los tubos de la estructura metálica en horizontal. Y ahí cuelga, se bambolea. Súbitamente suelta el tubo y cae en forma “descompuesta” al piso. Comienza a llorar. Se aproximan una mujer y hombre adultos. Este último la abraza y consuela a la niña mientras ésta llora. Un par de minutos después la niña vuelve a usar el mobiliario de juego. (Nota etnográfica 3, parque María Enriqueta Camarillo, sábado/19/marzo/2022).

Si bien la actividad que llevaba a cabo la niña se ubicaba en un horizonte de riesgo, pues al utilizar por sí sola el pasamanos era probable que al no sujetarse con fuerza cayera sin control al suelo, situación que sucedió, la niña había demostrado habilidad para subir, colgarse y caer al piso sin problema alguno. Cada vez que se soltaba del tubo, la niña dominaba su caída. Nótese que salvo el niño más joven que la acompañaba, la niña por sí misma se desplazaba por el área de juego y usaba el

mobiliario. Desde mi perspectiva, esta situación muestra con nitidez lo que llamo “ensayo de autonomía”. Explorar el espacio público de juego por uno mismo, como lo hacía la niña.

Pero cuando no pudo controlar su descenso, la niña entonces cayó de manera descompuesta al suelo y comenzó a llorar. Y es hasta este momento que el padre y la madre llegan y el primero despliega abiertamente un “gesto” de protección y consuelo. Sin embargo, aunque en ese momento aparecieron y tomaron “el control” de la situación los adultos no impidieron que la niña continuara el desarrollo de sus actividades. Después de que el padre brindó consuelo a su hija, a ésta no se le impidió reanudar sus actividades en el área de juego. Y en esta situación -nuevamente- apareció ese proceso de negociación entre cuidado, control y autonomía entre un los adultos y su hija. La niña detuvo sus actividades mientras su padre la consolaba. No obstante, en lugar de que impidiera que la niña volviera a jugar, el adulto “dejó hacer” a su hija. Conviene aquí enfatizar el “dejar hacer”: los adultos no optaron por prohibirle a su hija que volviera al área de juego. Por tanto, la niña pudo volver a utilizar el mobiliario como lo hacía antes del accidente. Se puede afirmar, entonces, que los esos adultos actuaron de un modo tal que contribuyeron a que su hija ensayara su autonomía mientras utilizaba (junto a su compañero de juego) el mobiliario.

Para ahondar el análisis sobre la negociación cuidado-autonomía entre adultos y niños en el espacio público de juego, analizaré la escena presentada en la nota etnográfica 4. Tuve el “privilegio” de registrar en mi cuaderno de campo cómo una mujer adulta que acompañaba a dos niñas le dedicaba toda su atención y cuidado a la más joven en tanto la otra niña, la de mayor edad, jugaba sin vigilancia o control (al menos no de manera directa) de su madre. Aquí se podrá ver, entonces, en qué grado el “delicado balance” entre cuidado y autonomía se encuentra atravesado por la variable edad (¡y no por la identidad de género de los usuarios del área de juego!).

Llegan al área de juego una pareja, un hombre y una mujer, con dos niñas. Veo que aquélla permanece, acompaña y sigue a corta distancia a su hija la más joven. Mientras ésta sube la escalera del módulo de la resbaladilla, la madre está ahí y observo que le da la mano para ayudar a su hija a subir la escalera. La niña llega al primer nivel y se acomoda para deslizarse por el tobogán rectilíneo. La madre se desplaza hasta el extremo del tobogán que llega al suelo. Ahí se pone en cuclillas. La niña ahora está en la parte alta del tobogán. La madre agita las manos y dice “hola”. La niña se desliza y es

recibida por su madre quien toma a su hija de la mano y delicadamente le ayuda a bajar del tobogán. Ya en el suelo, la niña camina a trompicones y va otra vez a la escalera del módulo de la resbaladilla...junto con ella va la madre. Mientras tanto, la otra niña, las de mayor edad, por sí misma, sin compañía, sube la escalera de la resbaladilla y en el primer nivel va hacia la escalera vertical que conduce al segundo piso del módulo de juego y la sube. Una vez en este sitio, se desliza por el tobogán cilíndrico. Llega al suelo. Se levanta y se dirige a un tobogán curvilíneo, el cual comienza a “escalar” (sube por la cara interna del tobogán) hasta llegar al primer nivel de la resbaladilla donde se encuentra de frente con un niño quien se acomoda para deslizarse por ese tobogán. La niña entonces, con un rápido movimiento, se adelanta al niño, se tiende boca abajo y se desliza por el tobogán hasta llegar al suelo (Nota etnográfica 4, parque Juana de Asbaje, sábado/14/mayo/2022).

Quiero empezar el análisis, primero, por el hecho de que la mujer adulta centró su atención, cuidado y protección en su hija más joven. La madre tomó de la mano a esta última para acompañarla, ayudarla a subir la escalera del módulo de la resbaladilla. Aún más: la mujer adulta en cucullas espero a su hija al final del tobogán a efecto de recibirla e impedir que, por el impulso del descenso, la llegada al suelo comprometiera la integridad física de la niña. En fin, de distintas maneras, la madre brindó cuidado a su hija reduciendo el gradiente (pero nunca cancelando) la autonomía de su hija. A diferencia de la descripción de la nota etnográfica 1, en la cual la mujer controlaba por completo a la niña (al grado que madre e hija se deslizaron juntas por el tobogán), en este caso, el descrito en la nota etnográfica 2, la madre permitió que la niña, ya ubicada en el rellano del primer nivel del módulo de la resbaladilla, se deslizará por sí sola por el tobogán.

Lo que me sorprendió en ese momento, no obstante, fue contrastar el cuidado, la protección brindada a la niña más joven con “el dejar hacer” a la niña de mayor edad. La madre estaba prácticamente absorta con su hija más joven. Quizá yo haya pasado por alto alguna mirada o gesto corporal que la madre haya lanzado o enviado a su hija mayor con el propósito -al menos- de hacerle saber a ésta que ella, la madre, estaba ahí para su hija mayor. En cambio, lo que sí observé fue que la niña de mayor edad, por sí misma, se desplazaba por el área de juego y utilizaba “con toda libertad” el módulo de la resbaladilla. Llegó al primer piso y subió al rellano del segundo nivel desde donde se deslizó por el tobogán. Aún más. Era tal su “autonomía” (nunca fue reconvenida por su conducta) que la niña contravino, subvirtió el uso normativo de la resbaladilla: en lugar de subir por la escalera, optó por escalar la cara interna del

tobogán cilíndrico. Y dado que el módulo de juego era utilizado también por otros niños, la niña se encontró de frente con uno de aquéllos y entonces reaccionó con un movimiento corporal (extraordinario) a efecto de evitar el choque con el niño para acto seguido tumbarse, acostarse en el tobogán boca arriba y en esa posición deslizarse hasta alcanzar el suelo. La niña hizo todo eso, ensayó diversos movimientos corporales⁸⁹ mientras al mismo tiempo “probaba” su autonomía en el espacio público de juego. Como ya mencioné, a juzgar por los casos analizados hasta aquí, se puede afirmar que existe una relación entre edad y el ejercicio de la autonomía infantil.

En verdad lo que tenemos es que en el espacio público de juego se pueden tener los “primeros ensayos”, quizá las primeras pruebas y experiencias de una autonomía que se ampliarán en tanto los niños crecen y entonces por sí mismos, sin la compañía de los adultos, se desplacen y exploren otros espacios públicos de la ciudad (Rivière, 2012) distintos del espacio público de juego.

Y que los espacios públicos de juego de la Ciudad de México podrían ser lugares donde los niños, con la presencia y “apoyo”⁹⁰ de sus padres o cuidadores, comienzan a ensayar su propia autonomía lo desvela la siguiente descripción etnográfica que tomé en el parque Hundido.

Un hombre adulto acompañaba a un niño. El primero seguía siempre a su hijo a una corta distancia. De modo tal que, si al subir la escalera del módulo de la resbaladilla el niño tenía dificultades, el padre intervenía. En otros momentos, el niño es quien por sí mismo intentaba subir las escaleras para llegar al primer nivel del módulo de juego. Cuando lo logró, ya allí, el niño se dirigió a la escalera vertical que conduce al segundo piso de ese dispositivo de juego. Aunque con dificultades, el niño llegó al segundo nivel y entonces se deslizó por el tobogán cilíndrico mientras el padre lo esperaba en la boca-salida de ese tobogán.

⁸⁹ Como se verá más adelante, el ejercicio de las competencias de autonomía en el espacio público de juego repercute en lo que Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe (2020) llaman “apertura” corporal, condición necesaria para el desarrollo de nuevos patrones sensomotores mientras se utiliza el uso del mobiliario instalado precisamente en el espacio público de juego.

⁹⁰ El análisis que sigue a continuación va a contracorriente de lo que reporta Vivian Romero quien afirma que el alejamiento del espacio doméstico, la separación de los padres es la condición que debe cumplirse a fin de que los niños comiencen a ensayar conductas de autonomía. En cambio, yo intentaré demostrar que los adultos, padre o madre, pueden contribuir a crear un contexto propicio en el área de juego a fin de que sus hijos practiquen comportamientos de autonomía.

En uno de los módulos de la resbaladilla que consta de dos niveles, un hombre anima a gritos a su hijo (un niño muy joven): “tú puedes, “tú puedes” mientras el niño permanece en el rellano del primer piso donde lo veo dar brincos. El adulto vuelve a gritar: “vamos, tú puedes”. El niño entonces va al pie de la escalera vertical que conecta el primer nivel con el segundo del módulo de juego. Se integra a la fila formada por otros niños. Ahora es su turno. Con decisión coloca un pie en el primer peldaño y comienza a subir. Mientras tanto, escucho que el padre vuelva a gritar a voz en cuello: “tú puedes, vamos, tú puedes”. El niño llega al rellano del segundo nivel. El padre lo celebra gritando: “bravo, hijo. Ahora avientate”. El niño se dirige a uno de los toboganes cilíndricos, se acomoda y se desliza. El niño sale con cierto impulso de la boca salida del tobogán. Cae al suelo. El padre lo toma del brazo y lo ayuda a levantarse mientras festeja la “hazaña” gritando: “ya ves, si se puede”. El niño brinca y corre otra vez a la escalera del módulo de la resbaladilla. Y “con entusiasmo” llega al primer nivel, sube al segundo y se vuelve deslizar por el tobogán cilíndrico mientras su padre lo espera al ras del suelo. (Nota etnográfica 5, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, sábado/26/marzo/2022).

Lo que quiero destacar, por una parte, es la interacción establecida entre el adulto y el niño en tanto éste utilizaba el mobiliario de juego. El padre siempre le hizo saber a al niño que él, el padre, estaba ahí para apoyar a su hijo. El adulto continuamente gritaba con toda fuerza “tú puedes, tú puedes”. Y “ese apoyo verbal” tuvo el efecto de animar al niño a “que hiciera algo”, a juzgar por el hecho de que, al principio el niño se mantenía brincando en el mismo lugar, para luego dirigirse a la escalera vertical para formarse en la fila e intentar subir al segundo piso del módulo de juego. Cuando el niño subía por la escalera vertical, el adulto nuevamente exclamó “tú puedes, tú puedes”. Y aquél llegó al segundo nivel. Y entonces el adulto celebró el que su hijo alcanzara la parte más elevada de ese dispositivo de juego (“tú puedes, vamos, tú puedes”). Mientras el niño maniobraba para deslizarse por el tobogán cilíndrico, el padre siguió a su hijo expresándole verbalmente su apoyo. Finalmente, cuando el niño llegó al suelo, la interacción concluyó cuando el adulto expresó “ya ves, si se puede”.

Por otra parte, conviene poner en perspectiva lo que esa interacción tiene que ver con el ejercicio de la autonomía infantil. Si bien el adulto y el niño llegaron juntos al espacio público de juego, ya en ese lugar, el niño por su propia iniciativa, en lugar de ser conducido o llevado por el adulto, utilizó “por sí mismo” lo que el área de juego le ofrecía en ese momento, a saber: el módulo de la resbaladilla. En efecto. El adulto no acompañó físicamente a su hijo cuando éste subía al primer nivel, luego al segundo y, por último, cuando se deslizó por el tobogán. Lo que hacía el adulto era

estimular la iniciativa de su hijo. Apoyar, apremiar a su hijo a que por “sí mismo”, autónomamente, usará el módulo de la resbaladilla. Y eso precisamente sucedió. Tal como se consigna en la nota etnográfica 5, una vez que se deslizó por el tobogán, llegó al suelo y fue ayudado por su padre, el niño, sin decir nada, volvió a subir a ese módulo de juego y a deslizarse por el tobogán. Ello fue una prueba de que el niño dominó por “sí mismo” el uso del dispositivo de la resbaladilla. Demostró que cualquier reto que implicara usar el mobiliario él podría afrontarlo. Y así lo hizo: el niño, volvió a utilizar ese dispositivo lúdico, y al hacerlo ensayó su autonomía aun cuando el adulto, su padre, estaba presente y atento (pero ya sin gritar) a lo que hacía su hijo.

Quiero detenerme aquí para dar un paso adelante en la interpretación de esto que llamo “un ensayo” de autonomía infantil. El espacio público de juego es un escenario donde los niños usan su cuerpo -en función del entorno físico y social- en modos muy distintos respecto de las maneras en las que lo usan en la vida cotidiana. De ahí que los adultos comprendan -o al menos intuyan- que, para desarrollar sus actividades en el área de juego, los niños “hacen cosas” que no suelen realizar en el espacio doméstico. Y que al usar el mobiliario entonces los niños necesitan protección y cuidado en el área de juego. Lo que revela la nota etnográfica 5 es que, si esta intervención de los adultos expresa apoyo, calidez e interés por lo que los niños hacen, se puede crear “un momento de encuentro compartido” entre adultos y niños (Pedersen y Moe, 2020). Creada esta situación, estos últimos podrían encontrar “un andamiaje” sobre el cual apoyarse durante sus ensayos de autonomía. En este caso, los “comentarios”, o más bien, las exclamaciones verbales del adulto dirigidas al niño son la evidencia de que ese momento de encuentro compartido entre el padre y el hijo, generó las condiciones de modo tal que el niño pudo enfrentar el “desafío” de usar por sí mismo la resbaladilla.

Pero una vez más: este “ensayo” de autonomía del niño (usar por sí mismo el módulo de la resbaladilla) debe a la relación, a ese momento de encuentro padre-hijo, mucho más de lo que parece a primera vista. En el instante en el que el adulto manifestó interés y expresó abiertamente su participación en las actividades que realizaba su hijo interpretó “correctamente” la situación en el sentido de apoyar en el momento “oportuno” al niño. Y en ese momento, entonces, este último “acopió” el

suficiente ánimo como para moverse, por ejemplo, hacia la escalera vertical con el propósito de subir al segundo nivel del módulo de las resbaladillas y desde allí deslizarse por el tobogán. La presencia del adulto en lugar de inhibir incentivó la autonomía del niño (en el sentido de utilizar por sí mismo el mobiliario).

En el área de juego del parque Hundido padre e hijo crearon un “momento de encuentro compartido” (Pedersen y Moe, 2020). Se trata del hecho de que el adulto y el niño se coordinaron corporal y emocionalmente. El primero mantuvo siempre proximidad física con el segundo (incluso cuando el niño se deslizó y llegó al piso, el adulto de inmediato lo ayudó, lo tomó del brazo para levantarlo del suelo) sin que ello implicara -muy importante- que el padre controlara completamente o manipulara los movimientos y la conducta de su hijo (el adulto simplemente intervino en el momento que su hijo necesitaba apoyo). Por concurso de este “momento de encuentro compartido”, el niño no sólo tuvo la oportunidad de ensayar su autonomía (dominar el uso del módulo de juego), sino que además amplió su horizonte de exploración corporal (una de cuyas repercusiones es que el cuerpo “se abre a nuevos desafíos”). A efecto de deslizarse por el tobogán desde el segundo nivel del módulo de juego, el niño mostró “una posición corporal abierta” en oposición a “una cerrada” (Pedersen y Moe, 2020). En el contexto del momento del encuentro compartido, ambos tejieron una relación de intersubjetividad por cuyo medio produjeron un estado emocional que energizó emocionalmente al niño al grado de que éste mostró “apertura corporal” frente al desafío de subir al segundo nivel y desde allí deslizarse por el tobogán cilíndrico. “Consideramos la postura corporal abierta y cerrada de Morris...y el momento de encuentro de Stern...como conceptos muy útiles en la medida que éstos refieren a los estados emocionales y las interacciones...” (Pedersen y Moe, 2020: 74-5). Para los autores, los “procesos intersubjetivos”, la relación social y afectiva que en este caso compartían padre e hijo en el espacio público de juego, tienen el efecto de disponer “nuestros cuerpos” para que éstos se abran a los desafíos, a nuevas formas de movimientos corporales y, por tanto, al ejercicio de autonomía personal.

Conviene ahondar en la relación entre participación de los adultos, apertura corporal y el ensayo de autonomía infantil. Para ello, me tomaré la licencia de comparar la nota etnográfica 6 que recogí durante mi trabajo de campo en el parque

Luis Gonzaga Urbina, Hundido, de la Ciudad de México y una escena que Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe (2020) videograbaron en un playground de una escuela del sistema preescolar de Noruega. Y me tomaré la licencia (apelo a la benevolencia del lector) en virtud de que los análisis de ambas notas recorren un camino muy parecido y llegan a conclusiones muy similares.

En el parque hundido el módulo de la resbaladilla cuenta con “una torre” (la estructura metálica a la cual están adosadas tanto las escaleras como los toboganes) de dos pisos, el segundo nivel es la parte más elevada de ese mobiliario de juego. Instalado justamente a un costado y con la misma altura del primer nivel de la estructura de la resbaladilla, y sin estar integrado a ésta, se halla un poste metálico, dispositivo que era usado por los niños para deslizarse hasta el suelo (como lo hacen los bomberos) en lugar de hacerlo por los toboganes cilíndricos o rectilíneos. Es decir, los niños subían la escalera y al llegar al primer nivel no buscaban los toboganes sino el poste metálico para deslizarse hasta el suelo.

Me llamó poderosamente la atención lo que hacía una niña quien, con asombrosa facilidad, por una parte, lanzaba los brazos y, por la otra, se impulsaba con los pies, para alcanzar el poste metálico, ubicado -como ya dije- a un lado del módulo de la resbaladilla. Miré que, al deslizarse por el poste, giraba “en rehilete” con el brazo derecho extendido hacía arriba (¡qué elegancia!), hasta llegar al suelo. Mientras tanto, me percaté que otras dos niñas observaban atentamente la “proeza” de la otra niña quien volvía a subir y a deslizarse con suavidad y “elegancia” hasta llegar al suelo. Pero entonces una de las niñas que atentamente observaba reaccionó: comenzó a extender los brazos hasta llegar al poste metálico mientras miraba hacia abajo, al suelo. Pero en lugar de lanzar los pies, la niña con las manos se impulsó hacia atrás, se desprendió del poste metálico y se quedó en el primer nivel del módulo de la resbaladilla.

Después de unos segundos, la niña lo intentó de nueva cuenta: extendió los brazos y con estos alcanzó el tubo, sólo para que un momento después volviera a impulsar su cuerpo hacia atrás. Enseguida de este segundo intento, escuché que, desde abajo, a un lado del módulo de la resbaladilla, de un grupo de adultos “espectadores”, salió un grito: “no tengas miedo. No te va a pasar nada”. Como si la

niña hubiese respondido a la exclamación verbal, la niña volvió a estirar un brazo y se sujetó el poste y enseguida un pie, pero este segundo movimiento no lo concluyó ya que con “un gesto de temor” en la cara, retrocedió al rellano del primer nivel de la resbaladilla. En seguida le volvieron a gritar desde abajo: “hazlo”. Fíjate cómo lo hace la otra niña”. Y sí, la primera niña ya estaba otra vez en posición de deslizarse por el poste: vi que lanzaba los brazos abrazando el poste, se impulsaba enseguida para enredar las piernas en el poste metálico y se deslizaba girando lentamente hasta llegar al suelo. La niña que hizo el intento, pero que no bajó por el poste, simplemente mueve la cabeza de derecha a izquierda (como si aceptara su incapacidad para hacer lo que la otra niña hacía). Se mantuvo en su lugar, en el primer nivel del módulo de juego.

Pero enseguida, la otra niña (la tercera) que también observaba cómo la (primera) niña se deslizaba por el poste se movió hacia éste e intentó deslizarse por el poste metálico. Me permitiré presentar *in extenso* la nota etnográfica 6 a fin de describir lo que sucedió con la “tercera” niña.

La niña extiende los brazos y con éstos toma el poste metálico, pero de inmediato con los mismos brazos se impulsa hacia atrás, retrocede y se mantiene en el rellano del primer nivel de la resbaladilla. Unos segundos después, veo que estira nuevamente los brazos, mira hacia al suelo y con las manos en el poste, por segunda ocasión, se impulsa hacia atrás. Ya está otra vez en el rellano del primer nivel. Entonces desde abajo un adulto grita: “hazlo, yo te ayudo”. Observo que un hombre camina y se coloca al pie del tubo. Enseguida eleva los brazos mientras se dirige a la niña: “toma el tubo con las manos y después enroscas los pies. Aquí te detengo”. La niña – en la orilla del rellano - mira hacia el suelo. Tira los brazos hacia el poste. Lo sujeta. Pero los pies se quedan en el lado de la resbaladilla. Así, la niña, termina en “posición diagonal”, con los pies en el módulo de la resbaladilla, pero con el resto del cuerpo hacia fuera y con los brazos alrededor del poste metálico. Es como un puente diagonal que une a la resbaladilla con el poste. Es un instante de “suspense” que es roto por la voz del adulto que dice: “aquí te detengo”. Este mantiene los brazos en alto. A continuación, la niña se impulsa y sus piernas llegan al poste. Pero no se desliza. Está congelada en la parte superior del poste. El adulto grita: “que resbalen tus manos” La niña no se mueve. Escucho que el adulto con voz calma le dice a la niña: “aquí te tengo, baja”. La niña comienza a deslizarse con lentitud. Desciende unos centímetros. Y se detiene. Se desliza y se detiene otra vez. Así, hasta que el adulto la sujeta por la cintura y ayuda a la niña a bajar. Llega al suelo y desde ahí veo que la niña que se ha deslizado fácilmente por el poste en varias ocasiones comienza nuevamente a deslizarse con “parsimonia” hasta que aterriza. Y entonces la niña que recibió la ayuda del adulto le dice a éste: “voy a subir otra vez”. Llega nuevamente al primer nivel del módulo de la resbaladilla. Se coloca en la orilla del rellano y de un solo impulso con los brazos y las piernas sujeta el poste. Pero no se desliza sino por pausas: se

desliza y se detiene. Otra vez el adulto la recibe y por la cintura y le ayuda a bajar. La niña corre de nueva cuenta hacia la resbaladilla y desde el primer nivel con un solo impulso ya está “enredada” con pies y manos en el poste metálico por el cual, por primera vez, se desliza con suavidad, sin ayuda del adulto y de un solo tirón llega al suelo. Ahí el adulto la recibe con un abrazo. (Nota etnográfica 6, parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, domingo/01/mayo/2022).

Repito: valga para el análisis la extensa introducción a la nota etnográfica 6 y la de la nota en sí misma. Pretendo describir, poner de relieve el *momento de encuentro compartido* entre adultos y niños para comprender mejor el cierre /apertura corporal y la autonomía infantil como una práctica, un ensayo en el espacio público de juego de la Ciudad de México.

Nótese que la “tercera” niña encontró un mobiliario (el dispositivo de la resbaladilla y el del poste metálico para descender hasta el suelo en lugar de hacerlo por el tobogán) que le impuso un reto en términos de habilidad corporal y la puso en relación con los adultos y otras usuarias. Pero tan importante como el propio entorno físico es el hecho de que en ese espacio público de juego se tejió una red de co-presencia corporal e interacción social, particularmente entre las niñas que aparecen como personajes de la nota etnográfica 6. Una relación social fincada en el hecho de que dos niñas tomaron a la tercera como un modelo a imitar mientras se deslizaba por el poste metálico. Así que, en esta situación, se inició un proceso de exploración del entorno físico por parte de las dos niñas en el sentido de que éstas intentaron utilizar el poste metálico para llegar al suelo. Debo decir que las dos niñas solían subir por la escalera al módulo de la resbaladilla y deslizarse por los toboganes. Pero cuando se percataron de que otra usuaria descendía del primer nivel de la resbaladilla por el poste metálico, entonces, en lugar de deslizarse por el tobogán, las dos niñas se animaron a “imitar” a la otra niña: intentaron deslizarse por el poste metálico. Así, pusieron en marcha una actividad por cuyo medio ellas, las niñas, pretendieron usar su cuerpo y el entorno físico (los dispositivos de juego) de un modo que no la habían hecho antes. Y lo que sucedió será mi material para contrastar el comportamiento de las dos niñas que imitaron a la otra quien fácilmente se deslizaba por el poste metálico en términos de *momento de encuentro compartido*, apertura-cierre corporal y ensayo de autonomía.

Empiezo, pues, por el esfuerzo fallido de una de las niñas por encarar el “desafío” de bajar hasta el suelo por el poste metálico. En respuesta a tal desafío, de relacionarse de otro modo con el entorno físico respecto a como lo había hecho antes, y seguramente ante la experiencia del riesgo, de “sentir miedo” a caer precipitadamente al suelo, esa niña rechazó mover, usar su cuerpo para utilizar el poste metálico. Desde el punto de vista de la autonomía infantil, la niña cerró la puerta a la posibilidad de usar por sí misma, de relacionarse de una forma novedosa con el mobiliario instalado en el área de juego del parque Hundido. No obstante que un adulto brindó apoyo a la niña: “...hazlo”. Fíjate cómo lo hace la otra niña”, entre ésta y el adulto no crearon un *momento de encuentro compartido*. Ello se reflejó en el hecho de que la niña “adoptó” una postura corporal cerrada (Pedersen y Moe, 2020). En esta situación, la niña prefirió retroceder y no encarar el desafío de deslizarse por el poste metálico.

La situación descrita líneas arriba, contrasta evidentemente con el caso de la otra niña quien, al observar cómo la primera niña con facilidad y “elegancia” se deslizaba por el poste, se animó a ensayar, “montada” en el andamio social y emocional que ella y el adulto forjaron, una postura corporal no cerrada como el de la “primera” niña, sino una abierta. Sin embargo, adviértase que, al inicio de sus primeros intentos, y a juzgar por el hecho de que no se deslizaba por el poste, la niña no realizaba los movimientos corporales “adecuados” para alcanzar la meta deseada: bajar al suelo deslizándose por el poste metálico. Quizá su temor o angustia (esto no lo puedo afirmar dado que no obtuve el testimonio de la niña) o cualquier otra situación condujeron a esta niña a retraerse, a adoptar una “postura corporal cerrada”. Esto cambiará con la oportuna intervención del adulto.

En mi opinión, las intervenciones de los adultos en la tentativa de iniciar un proceso de intersubjetividad, de contacto social y emocional con las niñas son clave. Parece que la diferencia en las intervenciones es que, mientras en el primer caso, la relación entre el adulto y la niña se limitó al apoyo mediante expresiones verbales (“no te va a pasar nada”. “Hazlo. Fíjate cómo lo hace la otra niña”), en el segundo caso, además de las palabras de apoyo (“hazlo, yo te ayudo”), el adulto buscó tener contacto corporal con la niña. En sí mismas las palabras del adulto abrieron el canal

para establecer una relación entre padre e hija mientras ésta intentaba usar el poste metálico como dispositivo para descender al suelo. Esas frases (“hazlo, yo te ayudo”, “aquí te detengo”) son el signo inequívoco de que el primero, el padre, estaba ahí para brindar apoyo corporal (y afectivo) para que su hija pudiese encarar el desafío de desarrollar los movimientos necesarios para deslizarse por el tubo metálico. Le ofreció a su hija su cuerpo como un dispositivo de seguridad frente al riesgo que conllevaba ensayar nuevas prácticas corporales al intentar usar el poste metálico. En comparación con la relación establecida entre la “primera” niña (quien finalmente adopta una postura corporal cerrada que le impide deslizarse por el poste metálico) y el adulto, en este segundo caso el padre se aproximó verbal y corporalmente. El adulto exclamó: “que resbalen tus manos”. Y aunque la niña no se movía, el adulto tranquilamente le dijo a la niña: “aquí te tengo, baja”. La niña en ese momento empezó a deslizarse con lentitud. Sucesivamente se deslizaba y se detenía. Y así fue hasta que el adulto la sujetó por la cintura y le ayudó a la niña a bajar, a llegar al suelo. La participación y apoyo del adulto fue permanente mientras la niña intentaba infructuosamente deslizarse por el poste metálico. Estuvo ahí hasta que la niña lo logró. Para ponerlo en otras palabras: la intervención del adulto aparentemente favoreció la apertura corporal de la hija para enfrentar los desafíos de realizar nuevos movimientos mientras jugaba. Colaboró con ella para crear un *momento de encuentro compartido* en el que padre e hija se coordinaron corporal y emocionalmente.

En ese contexto creado por padre e hija ésta no sólo practicó un nuevo patrón de movimientos corporales sino comenzó a usar el módulo de juego de una manera que no lo había hecho antes. Y entonces ya con el ánimo suficiente para repetir la experiencia, la niña volvió a subir la resbaladilla, llegó al rellano del primer nivel y, por sí misma, sin apoyo corporal y verbal del adulto (aunque este abrazó a su hija cuando ésta por sí sola deslizándose por el dispositivo lúdico llegó al suelo), desde ahí se lanzó hacia el poste metálico por el cual entonces se deslizó. De este modo, la niña ensayó una autonomía al realizar movimientos corporales en ese espacio público de juego que antes no había realizado.

Permítaseme ahora presentar la descripción etnográfica elaborada por Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe (2020). Y lo haré así porque como ya mencioné, el

caso que exponen estos dos autores en el contexto de su investigación sobre juego, cuerpo y autonomía infantil, investigación realizada en una escuela de nivel preescolar en Noruega, ese caso guarda una similitud asombrosa con aquel que describí en la nota etnográfica 6 de mi trabajo de campo.

Se trataba de un grupo de niños de preescolar que se encontraba en el área de juego de la escuela. Un niño, Joachim, quien usualmente jugaba fútbol en esa área, participaba en un partido de ese deporte. Súbitamente, al mirar hacia otro lado, hizo un “descubrimiento”: observó cómo dos niños, quienes usaban un poste que forma parte de una estructura metálica para deslizarse hasta el piso, “fingían sofocar el fuego”. Supo que ellos juegan a los bomberos. Joachim, entonces, atraído por lo que hacían sus compañeros de escuela, se dirigió e intentó usar esa estructura metálica para crear y desarrollar por sí mismo la narrativa de juego “los bomberos extinguen el fuego”.

La siguiente situación involucra a Joachim y su descubrimiento de Howard e Isak jugando a los bomberos. Howard e Isak frecuentemente imaginaban que una amplia estructura del área de juego era una estación de bomberos y que ellos eran bomberos que extinguían incendios. En esta actividad, ellos se desplazaron con movimientos definitivos e intensos y hablaban con voces profundas e imaginaron que la estructura contenía sirenas y un poste de bomberos.

Joachim, por otra parte, jugaba a menudo fútbol. Pero un día, mientras jugaba un partido, súbitamente colocó el balón en el suelo, se sentó sobre él y orientó su cuerpo hacia Howard e Isak quienes jugaban a los bomberos.

[...]

Joachim caminó hacia la escalera de la dilatada estructura del área de juego y lentamente comenzó a practicar los movimientos de un juego imaginario de bomberos. Andrew, un integrante de la institución educativa, permaneció debajo del mobiliario de juego mientras observaba y hacía breves comentarios. Cuando Joachim llega al poste que va hasta el piso, le dice a Andrew <<no lo voy a hacer>> [deslizarse por el poste metálico]. Andrew le habla con serenidad a Joachim, pero éste aún mantiene sus brazos y piernas alrededor del poste. Entonces Andrew dirige sus brazos hacia Joachim. Éste gira alrededor del poste y Andrew lo recibe en sus brazos. Después de un rato de estar sentado en el suelo, Joachim lo vuelve a hacer. Cuando se acerca al poste, Joachim se desliza por sí mismo hasta llegar al suelo. El niño entonces corre alrededor y extingue el fuego (Pedersen y Moe, 2020: 77, énfasis en original y corchetes añadidos).

Nótese que, como en la nota etnográfica 6 más arriba presentada, aquí Joachim acometerá la acción de “imitar” a sus dos compañeros de escuela (Howard e Isak) quienes, con su juego de bomberos “extinguir el fuego”, eran el modelo para imitar. Por tanto, ambos niños “incitaron” a Joachim a ensayar movimientos corporales que

no son necesarios cuando se juega fútbol. Por supuesto que, aunque negaba que lo haría (“no lo voy a hacer”), el niño usó la estructura ubicada en el área de juego y se subió al poste metálico como lo hicieron antes Howard e Isak. Pero Joachim, una vez que sujetó con brazos y piernas el poste metálico, no se deslizó inmediatamente sino se quedó ahí, congelado, sin moverse. Debe advertirse que entre el niño y el adulto (Andrew) ya se había establecido contacto social cuando el primero le dijo al segundo (“no lo voy a hacer”). De modo tal que, ya previamente involucrado en la situación, Andrew le habló “con suavidad” (Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe no proporcionan la información sobre lo que Andrew le dijo al niño) y extendió sus brazos hacia Joachim brindándole apoyo “corporal” al niño. Y este respondió al deslizarse por el poste metálico y caer en los brazos del adulto. Así, Joachim y Andrew instituyeron un *momento de encuentro compartido* por cuyo medio el niño reunió suficiente energía emocional a efecto de mostrar una apertura corporal para deslizarse por ese poste metálico.

Los autores afirman que los hábitos corporales adquiridos en la práctica de fútbol se transformaron cuando Joachim percibió, experimentó la tensión, los desafíos y el entusiasmo” que produjeron Howard e Isak mientras jugaban a extinguir el fuego. Joachim “empezó a moverse de una manera diferente con relación a la estructura y el área de juego en sí... Muy probablemente tal situación fue un desafío extremo para él. Joachim creó una explosión de vitalidad para sí mismo” (Pedersen y Moe, 2020: 77). Frente al desafío de usar la estructura metálica, Joachim primero dudó y presentó consecuentemente una postura corporal cerrada que después cambiaría a una de carácter abierto precisamente cuando Andrew, que formaba parte de la plantilla de profesores de la escuela, intervino a fin de apoyar a Joachim. Creado el *momento de encuentro compartido* entonces el niño mostró una postura corporal abierta y es en ese momento que se dejó deslizar por el poste para caer en los brazos del Andrew.

Y si hasta aquí tenemos una sorpresiva similitud entre este el caso de Joachim y el de la niña descrito en la nota etnográfica 6; semejante similitud se acentúa al leer que, una vez que se deslizó por el poste metálico y de ser recibido en brazos por Andrew, Joachim volvió a usar ahora sin la ayuda del adulto, por sí mismo, la estructura metálica para deslizarse por el poste y en esa situación ahora sí se vio

inmerso en la narrativa de juego “los bomberos extinguen el fuego”. Joachim practicó nuevos movimientos corporales y usó de manera “autónoma” (por sí mismo) la estructura metálica ubicada en el área de juego.

Si aplicamos el esquema interpretativo de Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe a la situación que se describe en la nota etnográfica 6, se puede afirmar que la primera niña que se deslizaba fácilmente por el poste metálico indujo en las otras niñas el desafío y el entusiasmo de usar ese dispositivo de juego. Aunque solamente una de esas dos niñas logró crear para sí una “explosión de vitalidad” al grado de que pudo deslizarse por el poste metálico. Emergió tanto para esta niña como para Joachim un *momento de encuentro compartido* con los adultos y una *explosión de vitalidad*, situación por medio de la cual –de acuerdo con los autores- se operó la reorganización del campo intersubjetivo (entre niños y adultos) y un aumento en la dinámica emocional de los patrones de actividad física (Pedersen y Moe, 2020). Estas transformaciones en la niña y el niño condujeron a ambos a presentar una “apertura corporal” para ensayar nuevos patrones de coordinación motora y, no menos importante, ejercitar autonomía en el uso del mobiliario instalado en el área de juego.

Pero no fue sencillo. Al intentarlo, la niña y Joachim dudaron, adoptaron -así haya sido momentáneamente- una postura corporal cerrada. Es decir, no se deslizaron por el poste metálico de inmediato sino hasta que los adultos, el padre de la niña y Andrew, el integrante de la plantilla de trabajadores de la escuela, en Noruega, les proporcionaron a ella y a él, respectivamente, un entorno emocional de calidez y de apoyo corporal. Las expresiones verbales y, no menos importante, el “andamiaje” corporal, trabajaron para crear un *momento de encuentro* niño/adulto. “A pesar del hecho de que los movimientos representaron un desafío para Joachim, éste lenta e inestable, pero persistentemente, imitó a los otros niños. Andrew, al orientarse corporalmente hacia Joachim y expresar breves comentarios, participó en los últimos movimientos. Andrew, en una manera casi imperceptible, parecía compartir *un momento de encuentro* con Joachim” (Pedersen y Moe, 2020: 77, énfasis en original). Al establecerse una “sintonía” emocional y corporal, como afirman los autores, entre padre e hija, entre Andrew y Joachim, en la niña y el niño el estado emocional de angustia se atenuó. Uno de los efectos de compartir un momento encuentro fue la

creación de un nuevo impulso o motivación para emprender nuevas formas de usar el cuerpo, de comprenderse a sí mismo y de relacionarse con el entorno físico. Según Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe, crear un momento de encuentro compartido facilita experiencias asociadas al crecimiento o maduración de los niños en el sentido de que desarrollar nuevos hábitos corporales implica no sólo un cambio de perspectiva con la que los niños se “ven” a sí mismos (“por mismo ahora yo puedo deslizarme por el poste metálico”), sino también la diversificación de las relaciones sociales con los otros y con el medio material⁹¹. Y en ese cambio de la comprensión de sí mismos implica que los niños “vislumbran” que ahora pueden ejercitar su competencia de autonomía al usar el mobiliario de juego de por sí solos, ya sin el apoyo de los adultos.

No obstante, en mi opinión los autores no ponen la suficiente atención en el hecho de que al aprender nuevos movimientos corporales -y por esta razón usar el cuerpo y el entorno en formas distintas “ya sin el apoyo directo de los adultos”-, los niños adquieren también experiencias de autonomía personal como parte de la reestructuración del campo intersubjetivo (la relación con el otro, con el adulto es ahora una relación de apoyo corporal y afectivo) y una nueva comprensión de sí (“ahora lo puedo hacer por mí mismo). Cuando la niña -cuya conducta de juego se recoge en la nota etnográfica 6- logró con el apoyo de su padre usar el poste metálico para deslizarse, entonces ahora ella por sí sola, ya sin la intervención directa del adulto (quien, por otra parte, sigue ahí, en el papel de no intervenir directamente, pero atento a lo que hacía su hija), subió al módulo de la resbaladilla y en lugar de deslizarse por el tobogán cilíndrico prefirió hacerlo por el poste. Como ella, Joachim, después de la ayuda de Andrew⁹², por sí mismo sube a la estructura metálica y

⁹¹ Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe llaman la atención sobre el hecho de que en estas situaciones de “momento de encuentro compartido” entre adultos y niños se produce o promueve aquello “...que las autoridades [escolares] buscan en sus planes y acciones académicos: crecimiento y cambio en el conocimiento, así como experiencias reales de los niños” (Pedersen y Moe, 2020: 71, corchetes añadidos). Si los autores aciertan en su observación, entonces la noción “momento de encuentro compartido” fortalece el punto de vista de que una “competencia” implica necesariamente la adquisición y actualización de un conocimiento sobre “algo” mientras se ejercita o se ensaya ese conocimiento una situación social determinada. Y que no basta entonces un proceso pedagógico en el aula restringido a la mera transmisión de conocimiento a efecto de producir “crecimiento y cambio en el conocimiento y experiencias reales en los niños”.

⁹² Como ya mencioné, Kaj Noschis (1992) afirma que en el área de juego confluyen dos redes de aprendizaje, la “oficial” y lo “no oficial”. La primera la alimenta, entre otras, la perspectiva del adulto.

entonces se desliza por el poste y, como los bomberos, procede, en el marco de la narrativa del juego, a extinguir el fuego. Lo que muestran ambos casos (Ciudad de México y Noruega) es que estamos ante la presencia de negociaciones y ajustes muy delicados en el continuum entre el cuidado-control brindado por el adulto y la autonomía de los niños. Y como ya se ha demostrado en este trabajo de tesis, en ocasiones la relación del adulto y el niño se carga hacia el cuidado y control, y en otros, se mueve al polo opuesto, al de la autonomía.

5.3.2. El espacio público de juego, los niños y la autonomía infantil

En los varios espacios públicos de juego que tomé como escenarios de trabajo etnográfico pude observar cómo, al jugar juntos, los niños configuraban situaciones en las que claramente entre sí se brindaban apoyo a efecto de adquirir una nueva habilidad concerniente a los movimientos corporales en tanto que ganaban en autonomía personal en el uso del mobiliario de juego. En la nota etnográfica 1 que a continuación se presenta, se describe un patrón de interacción que dos niñas, una más joven que la otra, desarrollaron en el rellano del segundo piso del módulo de la resbaladilla.

Dos niñas están en el nivel más elevado del dispositivo de juego. Alcanzo a ver que la niña más grande sujeta por los tobillos a la niña más joven quien, tendida boca abajo, tiene medio cuerpo en la entrada del tobogán cilíndrico. Ambas niñas se mantienen así por un rato. Ninguna de los dos se desliza. Enseguida, la niña mayor se acomoda, y así, boca abajo, ambas compañeras de juego se deslizan por el tobogán y llegan al rellano del primero piso del módulo de la resbaladilla. En este sitio las niñas se mezclan con otros niños.

La segunda la sostienen los intereses y la experiencia de los niños. Y si bien a menudo la perspectiva del adulto está alineada a la función planeada inscrita en el seno del espacio público de juego, esa “perspectiva oficial” en ocasiones se transforma y se alinea con los intereses y el punto de vista de los niños. Como revela el caso de la niña descrito en la nota etnográfica 6 y el que reportan Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe sobre Joachim y Andrew, los adultos juegan una parte central para facilitar que ella (la niña) y él (Joachim) puedan ensayar nuevos movimientos corporales y desarrollar una nueva comprensión de sí mismos, comprensión que incluye el de haber adquirido mientras se practicaba una competencia de autonomía personal. De hecho, Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe reconocen la centralidad de Andrew, profesor de la escuela donde estudia Joachim. “...Este ejemplo profundiza nuestro conocimiento de lo que algunos investigadores han encontrados antes, a saber, que la participación de los profesores en el juego es positiva con relación a las oportunidades de los movimientos de los niños...además, las acciones de Andrew ilustran cuán importantes son para el personal del nivel preescolar estar en sintonía con las situaciones de juego de los niños...” (Pedersen y Moe, 2020: 80). Una vez más: parece que la presencia de los adultos no se traduce automáticamente en una restricción para el ejercicio de la competencia de autonomía infantil.

Súbitamente, la niña más joven emprende la carrera hacia la escalera vertical que conduce al segundo nivel. La sube. Instalada en el segundo nivel, grita en voz alta: “mamá, mamá, ya no tengo miedo”. (Nota etnográfica 1, parque Juana de Asbaje, sábado /14/mayo/2022).

Al ubicarse en una de las bancas localizada en la periferia del área de juego, la madre no interfiere de manera directa en las actividades de las niñas. Son estas quienes protagonizan este episodio. Me percaté que ese “cuadro” en el que una niña sujeta a la otra (más joven) por los tobillos se debía a que esta última tenía miedo de deslizarse por el tobogán de la resbaladilla. El arreglo consistía, entonces, en que una de las niñas sujetaba a la otra quien no quería -por miedo- deslizarse. Por eso permanecieron en esa posición, quizá un par de minutos (en realidad no supe cuánto tiempo): la niña más pequeña, tendida bocabajo, con medio cuerpo en el tobogán y la otra en cuclillas sujetándole los tobillos. Y cuando esta última soltó los tobillos de su compañera de juego, decidió también acompañar en el descenso a la niña más joven. Posiblemente no sea un despropósito afirmar que mediante ese “arreglo” corporal la niña de mayor edad ofreció a su compañera de juego un “andamiaje” y apoyo emocional. Pareciera que inicialmente la niña más joven presentó una postura corporal cerrada asociada al temor de deslizarse por el tobogán. Al sujetarla de los tobillos, la niña de mayor edad le intentaba transmitir la seguridad de que no la dejaría caer por el tobogán. Algo sucedió entre las niñas (que no pude registrar en la nota etnográfica 1) porque en un momento ambas se deslizaron. No obstante, no resulta baladí subrayar que, al deslizarse juntas, la niña de mayor edad, proporcionaba aún apoyo corporal y emocional a la niña más joven. Y se puede sostener tal interpretación, no sólo porque ambas niñas llegaron al primer nivel del módulo de juego “sanas y salvas”, sino también porque la niña más joven quien, por su cuenta, ya sin la compañía de la otra niña, corrió a la escalera vertical que conduce a la parte más elevada del módulo de la resbaladilla mientras gritaba “mamá, mamá, ya no tengo miedo”. Esta situación que quizá parezca trivial está en realidad configurada por diversos componentes (siempre según mi análisis). El primero, y naturalmente el más obvio, es que el espacio público de juego es un espacio de encuentro social y de exploración del entorno físico. Allí confluyen “desconocidas” que, como ya se afirmó, ejercitan una sociabilidad desprovista de preámbulos, prácticas de socialización que

son una condición necesaria para iniciar y sostener en el tiempo las actividades de juego. El segundo componente tiene que ver con el hecho de que estos encuentros en el espacio público de juego posibilitan que las usuarias exploren el entorno material al punto de que desarrollan movimientos corporales novísimos que dan paso a una forma diferente en la que se “perciben a sí mismas” con relación al entorno físico y al social (en este caso, deslizarse por el tobogán cilíndrico y después intentar hacerlo sin la ayuda de la otra niña). El tercer componente, y último, concierne a la transformación de una posición corporal cerrada a una abierta y al concomitante cambio del estado emocional de la niña más joven. Para usar ya por propia cuenta el mobiliario de juego, la niña debió adoptar una posición corporal abierta. Disponerse a enfrentar el desafío de deslizarse por el tobogán. Al lograr esto último, la niña reestructuró la percepción que tenía de sí misma. Pasó de concebirse a sí misma como una niña que tenía miedo a verse como una niña que, ahora con sus propias habilidades, podía deslizarse por la resbaladilla por sí sola (ensayar su competencia de autonomía).

En los datos etnográficos que pude compilar aparece con cierta nitidez cómo la interacción que los niños establecían entre sí en el espacio público de juego era un componente central en el cambio de una posición corporal cerrada a una a abierta; el desarrollo de “formas novedosas” de explorar del entorno físico (proezas corporales al utilizar el mobiliario de juego) y el ejercicio de autonomía personal. En la extensa nota etnográfica 2, se describe cómo un niño usaba los módulos de juego. Particularmente, la resbaladilla. Pero la utilización de ésta subvertía el uso normativo del mobiliario. Y este uso que iba contra de la función planeada del espacio público de juego implicó precisamente la realización de lo que llamo aquí “proezas corporales”.

Desde donde estoy sentado veo a un niño que sube por la escalera del módulo de la resbaladilla. Llega al primer nivel, se sienta y entonces se desliza por el tobogán rectilíneo. Llega al suelo. Se incorpora y en lugar de subir la escalera veo que ahora “escala”, camina sobre la superficie del tobogán rectilíneo y llega al rellano del primer nivel. Ahí, en lugar de ir a la escalera vertical, que conduce al segundo nivel de la resbaladilla, el niño se aproxima a la boca salida del tobogán cilíndrico. Se detiene allí. Veo que extiende el brazo y que con la mano toca la “cara externa” del tobogán cilíndrico. Y entonces con movimiento ágil, el niño se impulsa y veo que literalmente cae sentado sobre la cara externa de ese tobogán. Allí, sentado,

orienta su cuerpo en el tobogán hacia el segundo nivel de la resbaladilla. Segundos después, el niño casi “en cuclillas” comienza a andar, a caminar sobre la cara externa del tobogán cilíndrico (pienso que es muy peligroso, que podría precipitarse al suelo). Pero él hábilmente llega a la boca entrada del tobogán cilíndrico ubicada en el segundo nivel de la resbaladilla. Aún montado en la cara externa del tobogán, inclina su cuerpo, mete la cabeza en la boca entrada del tobogán cilíndrico y grita: “hola”. Y nuevamente con un movimiento ágil brinca de la cara externa del tobogán al rellano del segundo nivel del módulo de la resbaladilla (siento alivio de verlo allí). Ahí se une a un grupo de niños. Estos dicen algo entre sí. Cada uno se desliza por el tobogán cilíndrico. Mientras tanto, el niño que escaló el tobogán cilíndrico ahora se desliza, acostado, boca arriba. Veo que llega al suelo y de ahí da media vuelta y vuelve a montar la cara externa del tobogán curvilíneo y en cuclillas camina sobre éste hasta llegar al primer piso del módulo de la resbaladilla. (Nota etnográfica 2, parque Juana de Asbaje, sábado/07/mayo/2022).

Quiero poner de relieve de inmediato que el niño montó y escaló la “cara externa” del tobogán cilíndrico de la resbaladilla para llegar a la parte más elevada del módulo de juego. Subvertir de esta forma el uso normativo del mobiliario sólo fue posible - qué duda cabe- porque el niño presentó una posición corporal abierta para “escalar” la cara externa del tobogán (aun a costa de correr el riesgo -más que evidente- de caer al suelo desde una altura de más o menos tres o cuatro metros. Pero afortunadamente no sucedió así). El niño actuó con soltura, sin aparente temor, ni siquiera cuando tuvo que brincar de la cara externa del tobogán al rellano del segundo nivel de ese dispositivo lúdico (salto que previamente “adornó” al estirar su cuerpo para asomarse al interior del tobogán y gritar “hola”). Como es evidente, los movimientos corporales que desplegó el niño eran de una naturaleza diferente a los movimientos que se precisan para usar la resbaladilla subiendo por las escaleras para después deslizarse por el tobogán. Así que el niño realizó toda una “proeza corporal”, acompañada tanto de una vívida explosión de vitalidad como de un ensayo de autonomía.

Aun cuando este niño iba acompañado, él hizo lo que hizo en el módulo de juego con la “complicidad del adulto acompañante”. Este nunca intervino. “Dejó hacer” al niño, que este utilizará a su modo el mobiliario (y, como ya dije, aun cuando el niño en realidad se puso en riesgo al subvertir el uso normativo de la resbaladilla). Así pues, el niño encontró un “momento” preciso para ejercer su competencia de autonomía tal como se supone hacen los niños cuando salen a la calle solos. Como ya mencioné, Vivian Romero (2010) reporta que cuando los niños caminan de la

escuela a casa acompañados de los adultos estos les impiden explorar el entorno material inmediato. La autora cita testimonios de algunos niños quienes afirmaron que acompañados de sus padres éstos no los dejan ir a dar una vuelta por ahí o por las tiendas o por otros lugares parecidos; o que les impiden interactuar con animales que se encuentran en la calle o que simplemente no les permiten mirar por aquí o por allá. Por supuesto que estas restricciones impuestas a los niños tienen que ver con la inquietud que experimentan los adultos (o porque los adultos ya perdimos nuestra capacidad de asombro al explorar el entorno inmediato) con respecto a los “potenciales” riesgos que sus hijos corren cuando éstos intentan explorar -a su manera, por supuesto- el entorno físico (una calle, una casa abandonada, un jardín, un solar vacío, etcétera) y “vivir una aventura”. En esta situación, claro está, al limitar y controlar la conducta de sus hijos a efecto de brindar a éstos protección, los adultos contienen o detienen (o al menos retrasan) el desarrollo de la autonomía de los niños (Romero, 2010).

Empero, según el análisis presentado en esta investigación, en el área de juego del parque Juana de Asbaje, los adultos, si bien intentan controlar y vigilan a sus hijos, en ocasiones son los mismos adultos quienes prohíjan (o al menos facilitan) el desarrollo de la autonomía de los niños. Ya sea porque tejen junto con sus hijos *un momento de encuentro compartido* o por “omisión”, como en el caso de la descripción de la nota etnográfica 2, en la que no aparece un adulto para controlar o limitar una conducta que subvierte el uso normativo de la resbaladilla (nótese que una vez que se deslizó tendido bocarriba por el tobogán, el niño volvió a escalar la cara externa del tobogán y llegó así al primer nivel del módulo de juego. Y todo ello sucedió sin que interviniera un adulto).

Esto coloca nuevamente el interés sobre la tensión entre protección, control y autonomía. Como ya mencioné, en este caso, aparentemente el adulto o adultos acompañante(s) (esta precisión no aparece en la nota etnográfica 2) “dejó (dejaron) hacer”, “retiró (retiraron)” en ese momento la protección directa y por ello permitió (permitieron) que ese niño, haciendo caso omiso a los riesgos de su propia actividad, explorara -según su propio interés y curiosidad- el entorno inmediato del área de juego y realizara proezas corporales (“montar y caminar en cuclillas” sobre la cara

externa del tobogán cilíndrico). Y aún más: mostrar una posición corporal abierta; al ensayar entonces nuevos movimientos (destrezas) corporales y practicar su competencia de autonomía, el niño “arremetió” contra la norma de uso y la función planeada del espacio público de juego. Renunció a ceñirse a lo que ese parque ubicado en la Ciudad de México le ofrecía a él y a otros niños.

Aunque ya fue mencionado en el apartado de socialización que el área de juego es un espacio “abierto” a niñas y niños; esto es, que la identidad de género parece no tener mayor influencia en el tipo de actividades que desarrollan los usuarios de esas áreas de juego, aquí nuevamente, en el marco de la autonomía infantil y proezas corporales, presentaré la nota etnográfica 3 por cuyo medio se describirá cómo una niña subvirtió (¡y creó una situación de riesgo para ella!) el uso al montarse sobre la cara externa del tobogán cilíndrico del módulo de la resbaladilla.

Me llama la atención una niña que está sentada en la cara externa del tobogán cilíndrico, más o menos a la altura del primer nivel de la resbaladilla. Veo que se lleva la mano derecha a los labios. Acto seguido, la niña separa su mano de los labios y con la primera lanza un “beso” hacia una banca donde están dos mujeres adultas mientras dice: “mamá”. Segundos después la niña se prepara para bajar del tobogán: se pone en cuclillas y entonces de un impulso se lanza al suelo. Acto seguido, veo que se dirige hacia la banca donde se encuentra su mamá. (Nota etnográfica 3, parque Juana de Asbaje, sábado/14/2022).

Con esta nota etnográfica, permítaseme enfatizar, concentrarme únicamente en el tema de identidad de género y autonomía infantil. La mujer adulta, por principio, no impidió que ¡por ser niña! (por motivo de la identidad de género) su hija, en lugar de subir por la escalera y deslizarse por el tobogán, se haya montado y permanecido sentada sobre la cara externa del tobogán cilíndrico. “Dejó hacer” a la niña. Y esta prefirió subir y sentarse en la cara externa del tobogán. Practicar movimientos corporales distintos a los que exige el uso normativo del mobiliario. Y si bien pareciera que, desde la banca observa a la niña, la mujer adulta no expresó en ningún momento objeción por lo que hacía su hija, ni actuó con el propósito de proteger a la niña debido al “riesgo” que ésta corría y, por el contrario, permitió que, a causa de utilizar “incorrectamente” el mobiliario de juego, su hija no sólo transformara la función del tobogán (que sirviera como ¿silla, caballo, asiento de un

coche, etcétera?), sino que practicara también nuevos movimientos corporales y ensayara su autonomía (en función del uso del tobogán).

Después de esta breve digresión, con la cual quise vincular el tema de la identidad género y la autonomía infantil, vuelvo al tema de las proezas corporales y autonomía infantil, a la interacción social que configura las condiciones para el ejercicio de competencias de autonomía personal de los niños. Ya en la nota etnográfica 2, en cuya descripción el niño escala la cara externa del tobogán, aquél en algún momento interactúa con otros niños. Pero después de ese “breve contacto social”, el niño animadamente volvió a montar y escalar la cara externa del tobogán cilíndrico (continuó por sí mismo su exploración del entorno físico). Con la nota etnográfica 4, quiero subrayar cómo, después de seguirlo atentamente por varios minutos, un grupo de niños (desconocidos entre sí) que se formó en el área de juego, corría alocadamente, de aquí para allá, e incluso, abandonaba el área de juego, se desplazaban al gimnasio al aire libre y volvían a aquélla para subvertir el uso normativo de la resbaladilla.

Los cuatro niños vuelven al segundo nivel del módulo de la resbaladilla. Y aunque no escucho que dicen, ahí entre ellos intercambian algunas palabras. Enseguida, uno a uno, se deslizan por el tobogán. Llegan al suelo. Y los cuatro abandonan el área de juego. Corren a la zona del gimnasio al aire libre. Ahí hay un grupo de adolescentes de una agrupación religiosa (cuyos integrantes desarrollaban actividades de juego). Los niños permanecen ahí por unos minutos y luego vuelven a la carrera al área de juego. Entonces dos de ellos se dirigen, suben y escalan la parte, la cara exterior del tobogán cilíndrico. En cuclillas, uno tras el otro, ¡con rapidez! los veo avanzar y llegar a la parte más elevada, a la boca entrada del tobogán. Se quedan en ese lugar, sin alcanzar el rellano del segundo nivel. Allí, escucho que ríen los dos niños. Y, de pronto, uno de ellos lanza hacia abajo un escupitajo, pero noto que la saliva se queda en el material de plástico del tobogán. (Nota etnográfica 4, parque Juana de Asbaje, sábado/30/abril/2022).

Como se colige inmediatamente después de leer esta nota etnográfica, los niños desarrollaban sus actividades sin la intervención de adultos (de hecho, nunca supe quiénes eran los adultos que acompañaban a esos niños). No era la primera vez que corrían, se desplazaban fuera del área de juego. Pero en esa ocasión, los niños se dirigieron y permanecieron varios minutos en el gimnasio al aire libre mientras miraban lo que hacía un grupo de adolescentes. Cuando regresaron al área de juego, mantuvieron el “tono” de su comportamiento, a saber: con vitalidad se desplazaban

por aquí y por allá mientras subvertían la función planeada del espacio público de juego. Y entonces, como ya se describió en las notas etnográficas 2 y 3, de esos cuatro niños, dos decidieron subir y montarse sobre la cara externa del tobogán cilíndrico. Los vi caminar (con pericia y rapidez) sobre la superficie de la cara externa del tobogán. Fui testigo de una proeza corporal, sin duda. Esos niños debían mantener el equilibrio para no precipitarse al suelo. Y así, a pesar el riesgo creado, incluso uno de ellos todavía hizo gala de una habilidad para lanzar un escupitajo y mantener el equilibrio. Insisto: en esta descripción – aparentemente- no hubo visos de temor -a juzgar por la posición corporal abierta mostrada por los niños- para usar el módulo de juego.

Pero en este caso, se trataba de niños que jugaban juntos. Según reporta Vivian Romero (2010), los niños aprecian que los adultos no los acompañen durante los recorridos de la casa-escuela-casa no sólo porque sin los padres pueden explorar el entorno vecinal, sino también porque pueden jugar, hacer “cosas” con sus amigos. Según la autora, la fuente de interés para explorar el vecindario no provino únicamente de lo que ofrecía el entorno físico “construido”, incluido el natural (les gustaba tocar árboles, las plantas, etcétera) sino también de la interacción social, la solidaridad producida entre amigos. “...Este hallazgo se corresponde con las conclusiones de otros estudios respecto a que la presencia de compañía modifica los patrones de desplazamiento...” (Romero, 2010: 58). En otras palabras: entre amigos, los niños pueden hacer cosas que no harían ante la presencia de los adultos. En este caso, sin que los adultos intervinieran (cuando abandonaron el área de juego, vi que los niños lo hicieron en compañía de adultos), según se describe en la nota etnográfica 4, los niños practicaron movimientos corporales de acuerdo con lo que hacían (escalar la cara externa del tobogán), ejercitaron y actualizaron sus competencias de autonomía personal tanto más cuanto que subvirtieron la función planeada del espacio público de juego.

Como ya lo anoté líneas arriba, la autora sostiene que una fuente de interés de caminar de la escuela y la casa sin la compañía de un adulto es la interacción con sus pares (amigos). Y que mediante esta interacción los niños mejoran sus habilidades sociales (por ejemplo, la conversación o plática, habilidad que practicaban

incluso con adultos que la hacían de compañeros de viaje). Pero Vivian Romero afirma que cuando los niños interactúan con otros niños (o adultos) durante esos desplazamientos sucede que esos niños se concentran en la interacción social y dejan de lado la exploración del entorno natural y construido. "...El presente estudio demuestra que, aunque caminar de y hacia la escuela con los pares y conocidos es una oportunidad para mejorar sus habilidades sociales, la práctica inadvertidamente impide las exploraciones físicas del entorno" (Romero, 2010: 59).

Lo que demuestra la descripción presentada en la nota etnográfica 4 es que la relación social establecida entre los niños también incluye la exploración del entorno físico. En lugar de platicar entre sí, por ejemplo, mientras juegan los niños no sólo practicaron sus habilidades sociales (en este caso coordinarse y desarrollar una actividad conjunta) sino que también exploraron y, por esa razón, "resignificaron" su relación con el entorno material inmediato (el tobogán se convirtió en "escalera" o ¿en pared cilíndrica?). No hay aquí -en mi opinión- contradicción alguna entre la experiencia social (relación entre compañeros de juego) y la exploración del entorno físico. En este caso, relacionarse con el otro correlacionaba positivamente con la exploración y uso del mobiliario.

Los niños que pudieron organizar las "narrativas de juego" y coordinar su conducta con la de sus pares sin que los adultos participaran (porque éstos, replegados en los bordes y bancas de la periferia del área de juego, "decidieron" no intervenir directamente en el cuidado y control de sus hijos o ¡quizá! se distrajeron con el teléfono celular o platicando con otros adultos) pudieron ensayar una autonomía como condición para el desarrollo de las actividades (correr desbocadamente en y fuera del área de juego, escalar la cara externa del tobogán cilíndrico) en el área de juego.

En efecto, este trabajo de tesis está lleno de notas etnográficas que dan testimonio de cómo muchos niños tejieron lazos de solidaridad y sociabilidad y ensayaban su autonomía (explorar el entorno físico y social por sí mismos o en ocasiones con el apoyo de los adultos), ya por sí solo, ya con otros niños. Al

parafrasear a Vivian Romero (2010), puedo afirmar que en algunas ocasiones⁹³ al establecer lazos de sociabilidad de cercanía entre niños desconocidos entre sí no se excluyó que el entorno físico fuese también una fuente de interés en las áreas de juego donde hice mi trabajo de observación etnográfica. Las áreas de esos parques ofrecieron oportunidades a los niños de practicar o mejorar no sólo habilidades sociales o, de acuerdo con el vocabulario de esta tesis, competencias de sociabilidad y de socialización y de autonomía, sino que también -y muy relevante- de explorar y de resignificar el entorno físico mediante el ejercicio de nuevos movimientos corporales uno de cuyos resultados fue la transformación de verse a sí mismo de un modo diferente respecto a cómo se veían antes de participar con otros niños en el área de juego del parque correspondiente.

⁹³ Y digo que en “algunas ocasiones” porque como demuestra la nota etnográfica 7 del apartado 5.2.3. *El espacio público de juego: la identidad de género de los usuarios se disuelve*, del capítulo 5 *El espacio público de juego, los niños y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía* de este trabajo de tesis, las dos niñas que jugaban con muñecas se concentraron en sus actividades al punto en el que sencillamente dejaron de lado la exploración del entorno físico del área de juego donde ellas se encontraban.

6. Conclusiones

En este capítulo pasaré a describir, presentar por segmentos, los principales hallazgos de mi trabajo de investigación. Primer grupo. Empezaré por mencionar cómo la “lógica” de la función planeada del espacio público de juego limita, restringe las actividades desarrolladas por los niños. Por su diseño, como ya fue descrito en este trabajo de investigación, las áreas de juego incluyen y excluyen. Así, por ejemplo, el mobiliario instalado en el área de juego está diseñado para niños de cierta edad (en este caso, principalmente para niños que cursan la primera infancia). Como se demostró en el capítulo apartado 4.1.1 *Los espacios públicos urbanos de juego incluyen y excluyen* del capítulo 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México* otros individuos como los adolescentes están excluidos de esas áreas de juego. Por supuesto, la exclusión es mucho más evidente cuando una barrera material (enrejado) marca la frontera entre el espacio de juego “para los niños” y el espacio para los “otros” (mediante la intervención espacial, en este caso con la edificación de una valla o un muro se comunica a los usuarios del parque que algunas personas tienen el derecho de usar el área de juego en tanto que otras no lo tienen).

Además, mi análisis demostró que el carácter “inequívoco” (uso normativo) de los dispositivos de juego tiende a canalizar o, mejor dicho, a producir conductas estereotipadas, repetitivas (balancearse monótonamente, ya en los columpios, ya en los pasamanos, subir-escaleras-deslizarse-por el tobogán, sólo para volver a subir las escaleras..., etcétera). De acuerdo con Sonia Curnier (2014), aunque los dispositivos lúdicos proporcionen una “sensación de libertad de uso”, para la autora en realidad la función planeada inscrita en estos dispositivos lúdicos canaliza, conduce “el comportamiento de los niños” y cancela por esa característica tanto la ambigüedad como cualquier destello de creatividad e imaginación durante la utilización de esos dispositivos.

Quiero enfatizar que, según lo reportado en este trabajo de tesis, las cuatro áreas de juego de los parques donde hice observación etnográfica sirvieron al propósito de vigilar y controlar. En efecto. Se mostró evidencia de que los adultos encontraron el escenario adecuado para vigilar a sus hijos e intervenir directamente

para controlar la conducta de estos últimos. Así, para ilustrar el punto, resalté el hecho de que entre más jóvenes son los niños, mayor el control (y cuidado) de los adultos sobre sus hijos (a quienes tomaban de la mano o entre los brazos y los conducían de este o aquel módulo de juego). E incluso desde la periferia los adultos vigilaban a los niños. Al ser una zona espacialmente delimitada, el área de juego facilitaba que los niños permanecieran en un lugar bajo la mirada de los adultos que se ubicaban precisamente en la periferia. En esta tesitura, Pía Christensen *et al.* (2018) sugiere que, por su diseño, en los espacios “antrópicamente” construidos aparecen lógicas entreveradas de control y vigilancia.

Mención aparte merece el hecho de cómo los adultos se atribuían y controlaban el tiempo que los niños permanecían en las áreas de juego. Expuse que cuando los adultos expresaban frases como “ya vámonos” emitían la orden de que se interrumpieran sus actividades de juego a efecto de que los niños y sus acompañantes abandonaran el área de juego. Sin duda, el que los adultos se arrogaran el derecho de definir la temporalidad de la estancia en el área de juego revela con claridad no solamente el estatus de los niños como sujetos tutelados sin plena autonomía sino también las condiciones de carácter espacial (delimitar y equipar con mobiliario de juego un área del parque) que favorecen que esos adultos ejercieran sobre sus hijos diversas modalidades de control, entre ellas, la de tomar unilateralmente la decisión de cesar actividades y de marcharse del área de juego.

Segundo grupo de hallazgos. En contraposición a lo descrito líneas arriba enfatiqué en este trabajo de tesis que los niños por medio de sus actividades lograron eclipsar la función planeada del espacio público de juego. Los usuarios, tanto niñas como niños, “inventaron” sus propios juegos, dieron rienda suelta a su imaginación y creatividad corriendo de aquí para allá, por ejemplo, en un juego de persecución. Con esta “sencilla” actividad, los niños dotaron al espacio público de juego de un carácter multifuncional en la medida que en ese espacio se ponían en marcha comportamientos no esperados según la función planeada inscrita en el área de juego. Y aquí, qué duda cabe, desarrollar actividades en el marco de una “narrativa de juego” es un componente clave. No sólo porque los niños ensayaban movimientos corporales que no ensayarían si se hubieran limitado a usar el mobiliario en un

sentido normativo, sino también porque crearon un contexto simbólico y uno de espacio-tiempo por medio de los cuales establecieron una separación entre el juego de la persecución (por ejemplo) y el “mundo real”, el de la esfera de lo cotidiano. Jugar a perseguirse incitó el juego “imaginativo” (crearon una realidad en la que los niños debieron situarse en las posiciones perseguido/perseguidor) mientras esos mismos niños resistían la normatividad procedente de la función planeada del espacio público de juego.

En otras ocasiones, los niños desarrollaban sus actividades fuera del área equipada con mobiliario. Producían lo que llamo aquí “ampliación espacial del área de juego”. Al correr y desplazarse a otros sitios del parque, los niños pasaron por alto, hicieron a un lado las fronteras marcadas, por ejemplo, con las vallas metálicas (como describí en el capítulo 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México*, en ocasiones los usuarios de las áreas de juego abandonaron estos lugares no obstante que éstos estaban enrejados). Con su acción, los niños “expandieron” espacialmente el área de juego, es decir, crearon una continuidad espacial entre esta última y el resto del parque.

Quiero decir también que durante el desarrollo de sus actividades los niños utilizaron “incorrectamente” o equívocamente (Curnier, 2014) los módulos de juego. Otra vez: en el marco del juego de persecución, los “perseguidos”, en su intento de escapar, de no dejarse atrapar, se desplazaban no sólo por toda el área de juego sino también experimentaban con el uso del mobiliario (por ejemplo, subían la resbaladilla caminando la superficie del tobogán rectilíneo y la bajaban usando la escalera). Lo que deseo poner de relieve es que el entorno material, en este caso el módulo de la resbaladilla, fue integrado a la narrativa de juego transformado en una “vía de escape”. Adquirió, por esta circunstancia, un nuevo significado, se convirtió en un símbolo (que representaba exactamente eso, una vía de escape útil sin duda para los perseguidos).

De la misma manera, los niños crearon sus “propios espacios” mediante las actividades de juego. Por ejemplo, tal como se reportó en el capítulo 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México*, en lugar de usar “normativamente” el módulo de la resbaladilla los niños creativamente identificaron

un “escondite”, un espacio que existe entre el tobogán rectilíneo y el suelo. En el marco narrativo de juego de persecución, los perseguidos ocuparon ese espacio para ocultarse de quien los perseguía. Con semejante acción, no únicamente alteraron y “transgredieron⁹⁴” la función planeada del área de juego, sino que también construyeron su “propio espacio” dentro del espacio público. Un espacio anidado en otro espacio. Una vez más asevero que, según mi análisis, los niños se apropiaron del área de juego y transformaron ese espacio público urbano de juego en su propio espacio, estableciendo entre ellos y el área de juego un “sentimiento de propiedad” (Jansson, 2008). Este uso “transgresor” de la función planeada del espacio público fue mucho más evidente cuando los niños introdujeron y utilizaron otros adminículos que no eran parte del mobiliario instalado en el área de juego. Con pelotas, triciclos, dispositivos para fabricar burbujas de jabón, carros, camiones (¡de juguete!) los niños organizaron actividades que colisionaban frontalmente contra la función planeada del espacio público de juego.

En este caso, además, quiero poner de relieve que al dotar de un carácter multifuncional al espacio público de juego los niños construyeron también un nuevo horizonte de riesgos. Si una de las preocupaciones principales al diseñar el espacio es evitar accidentes y anular completamente el riesgo aun a costa del juego libre y espontáneo de los niños (Gülgönen, 2016: 63), estos últimos al usar, por ejemplo, una bicicleta y transformar el área de juego una pista de rodamiento, las niñas en este caso que conducían la bicicleta podrían haber atropellado a otros niños o haberse impactado contra los módulos de juego, etcétera. En otras palabras: cualquier conducta no “encauzada” por la función planeada del espacio público en realidad introduce aquello que se supone que esa función planeada excluye: riesgos

⁹⁴ Aunque Tuline Gülgönen y Yolanda Corona (2019) afirman que en la Ciudad de México los niños no declararon el “uso transgresor” del espacio público de juego y que esto es evidencia de que los niños no se apropian de ese espacio, me parece que la conclusión a la que llegan las autoras está determinada por el aparato metodológico y el método usado en su investigación. Tuline Gülgönen y Yolanda Corona organizaron y trabajaron en talleres en los que pidieron a los niños que mediante dibujos y fotografías expresaran, verbalizaran lo que hacían en las áreas de juego. Tales reportes verbales se convirtieron en el material que las autoras interpretaron. Por el contrario, mediante la observación etnográfica realizada *in situ*, yo registré *cómo usaban los niños el espacio público de juego*. Mediante el análisis e interpretación de mis notas etnográficas, en este trabajo de tesis afirmo que los niños, cuando desarrollan sus actividades dentro de una narrativa de juego, sí llegan a usar de “modo transgresor” el área equipada con mobiliario del parque apropiándose así de ese espacio público de la Ciudad de México.

o peligros a la integridad física de los niños⁹⁵. Frente a este horizonte de riesgos y peligros el niño se encuentra en la posición idónea para desarrollar habilidades para moverse en ese horizonte sin abandonar el juego.

El siguiente tema relevante, según mi apreciación, que mencionaré es cómo los niños y los adultos, mientras jugaban, pusieron en tela de juicio la función planeada del espacio público de juego. En ocasiones los adultos usaban junto con sus hijos los módulos de juego (por ejemplo, los columpios). Pero lo que me impresionó sin duda fue que cuando entre niños y adultos definieron una narrativa de juego (la persecución) por cuyo medio no sólo hicieron trizas la función planeada del espacio público, sino que, por supuesto, transformaron, resignificaron el entorno físico (el mobiliario) y entonces allí aparecieron, por decir algo, obstáculos o barreras o escondites elementos cruciales en el juego de persecución (esos elementos dificultaban que el perseguidor atrapara a los perseguidos).

Por supuesto, el hecho de que adultos y niños se convirtieran en usuarios del área de juego, esto es, que juntos organizaran y desarrollaran actividades, en ese momento apareció una lógica de intersección generacional: convivieron, crearon experiencias colectivamente personas que pertenecían a grupos eternos distintos.

Así, pues, en el capítulo 4 *Los niños usan los espacios públicos de juego de la Ciudad de México* se describe, por una parte, las limitaciones, restricciones a las actividades de los niños que la función planeada del espacio público de juego impone. Por la otra, se demuestra que la función planeada del área de juego puede ser perturbada por lo niños (en ocasiones con la participación de los adultos) que desobedecen, pasan por alto mediante las actividades de juego allí realizadas. Con un juego tan sencillo como el de la “persecución”, el mobiliario fue adaptado a la lógica de esa actividad tanto como transformado en un entorno físico que sirvió de punto de apoyo para el desarrollo de ese juego. Los niños, no obstante que colocaban a otros usuarios en un horizonte de riesgos y exclusión, se apropiaron del espacio público de juego y se opusieron a una experiencia limitada y legítima” de la ciudad (Curnier, 2014).

⁹⁵ Esta situación reintroduce aquello que la ciudad garantizada o neoliberal excluye, a saber: “la condición de humanidad imprevisible” (Breviglieri, 2017).

Antes de pasar al tercer grupo de hallazgos quiero expresar algunas palabras de precaución sobre lo dicho hasta aquí sobre la transformación o, mejor dicho, la apropiación (o no) del espacio público de juego por parte de los niños a efecto de evitar cualquier malentendido. Como afirma Tuline Gülgönen (2016), los niños pueden o no apropiarse de los espacios públicos de juego que han sido diseñados como “lugares para los niños”. Si éstos siguen a pie juntillas, gobiernan su propia conducta de acuerdo con la función planeada de ese espacio entonces la conducta de los niños se “canaliza”, adquiere un carácter “inequívoco”, es decir, se eliminará cualquier “ambigüedad” en el uso del área de juego tanto como del mobiliario allí instalado. En esta situación no sería raro entonces que los niños vivieran una experiencia “limitada” y “legítima” de la ciudad (Curnier, 2014). José Parra Martínez *et al.* lo pone en estas palabras: “En la mayoría de los playgrounds de nuestras ciudades, politizadas desde arriba, parámetros como la seguridad, la estabilidad y la eficiencia –que no lastimen ni sean objeto de reclamación, que no se rompan, que no manchen- no son más que eufemismos de obediencia” (Parra *et al.*, 2021: 64). El resultado de que la lógica de la función planeada del espacio público de juego se instale en el primer plano es que los niños al final del día simplemente “obedecen”, ajustan su comportamiento a las expectativas de lo que se espera de ellos en las áreas de juego. Según el trabajo de campo que realicé en los cuatro parques de la Ciudad de México, en efecto, la función planeada del espacio público de juego se expresó en situaciones tales como procesos de inclusión/exclusión (producidos mediante barreras físicas que establecen las fronteras o límites del área de juego), en la canalización o reproducción de patrones repetitivos de conducta (cuando los niños se apegaban al uso normativo del mobiliario), en las diversas modalidades de vigilancia y control que los adultos con frecuencia ejercían sobre los niños, etcétera.

Pero también es cierto -siempre según lo reportado en este trabajo de tesis- que a menudo los niños se apropiaban, hacían suyo el espacio público de juego. “Apropiarse” en este caso significa subvertir la función planeada o programada del área de juego. Esto es, los usuarios al desarrollar sus actividades de juego introdujeron una lógica de ambigüedad, impredecibilidad en su conducta y de resignificación del entorno físico. Como ya dije, dotaron al espacio público de un

carácter multifuncional. Y ello sucedía cuando, por ejemplo, los niños “cruzaban” o pasaban por alto las fronteras que delimitan, establecen “esta es el área de juego, la zona donde deben estar los niños”, prescindían del mobiliario (preferían montar bicicleta, por ejemplo) o, más importante aún, resignificaban los módulos de juego transformándolos en “nuevos objetos” según la narrativa de juego puesta en marcha (¡oh sí!, había que ver cómo los niños ponían en riesgo su integridad física cuando “escalaban”, en lugar de subir por las escaleras, la cara externa del tobogán cilíndrico de la resbaladilla). Semejante “desprogramación” de la función planeada del espacio público – insisto: de acuerdo con lo aquí descrito- se debió -al menos en parte- a la aparición tanto de una lógica de actividad grupal (colectiva) como de una “narrativa” de juego que activó no sólo la imaginación de los niños (“tú eres el zombi”) si no - como ya dije- incorporó una lógica multifuncional del espacio público de juego. Es decir, mediante el “juego imaginativo” (Jansson, 2008), los niños percibieron y utilizaron “ciertas oportunidades significativas” tanto en el medio físico (la resbaladilla ese convirtió en una “pared” de tras de la cual el perseguido podía ocultarse del zombi) como en el social (el otro desconocido rápidamente se convirtió en un compañero de juego, ahí en el espacio público de la Ciudad de México).

Lo que quiero decir no es entonces que unos niños posean la capacidad de apropiarse del espacio público de juego y otros no; ni que la función planeada inscrita en ese espacio en sí misma determine siempre que la conducta de los niños será canalizada o conducida y, en consecuencia, predecible. Pero tampoco deseo afirmar que la función planeada siempre es puesta entre dicho, subvertida al punto que los niños en el área de juego únicamente desobedecen, se resisten exitosamente a seguir la lógica de esa función planeada.

En todo caso, de acuerdo con el reporte etnográfico presentado en esta investigación, lo que sí puedo afirmar es que en ocasiones las actividades de los niños son contenidas, “dominadas” o canalizadas de acuerdo con la función planeada del espacio público de juego. Y, que en otras, los niños utilizan sus experiencias para identificar “oportunidades significativas” en los entornos físico y social y entonces “se resisten” a la norma civil del uso de ese espacio tanto más cuanto que al establecer una narrativa de juego, los usuarios establecen lazos

sociales de proximidad, identifican, asumen y actúan “posiciones de sujeto” en función de las reglas de una narrativa de juego y ensayan su autonomía configurando por ello una multifuncionalidad espacial y transformado simultáneamente el “lugar para los niños” en “un lugar de los niños”.

Dicho lo cual, pasaré entonces a presentar, *grosso modo*, el tercer grupo de “hallazgos” los cuales están relacionados con el uso del espacio público de juego y la práctica, así como la actualización, de las competencias urbanas de sociabilidad (proximidad social), socialización (adopción de “posición de sujeto”) y autonomía (desarrollar actividades por sí mismos) mientras los niños jugaban.

Para comenzar, quiero poner de relieve la incorporación y el uso de un “código urbano” de sociabilidad definido en términos de proximidad social y corporal. A diferencia de los adultos quienes prefieren no mezclarse, no establecer contacto social, no molestarse entre sí sino más bien mantenerse a distancia de los otros “desconocidos” en el espacio público urbano (Gayet-Viaud, 2022), los niños – según lo presentado en este trabajo de tesis- manifestaron una capacidad de proponer y trenzar -mediante las actividades de juego- un lazo de acercamiento, de contacto social y corporal, de convivencia e incluso de cuidado mutuo con el “otro desconocido”. Hicieron gala, por supuesto, de un conjunto de habilidades sociales para acercarse a ese “otro” disminuyendo notoriamente la distancia social y corporal que suelen mantener los adultos desconocidos en el espacio público, tejiendo en su lugar, una relación caracterizada por el compromiso moral de mantener la interacción social al menos hasta que, por acción de los adultos, los niños tengan que abandonar el área de juego.

Aún más: en la medida que las áreas de juego ubicadas en la Ciudad de México donde realicé mi trabajo de campo “convocaban” a los usuarios (todas las ocasiones en las que estuve en cada uno de esos cuatro parques, siempre hubo gente ocupada en alguna actividad), los niños, en un principio desconocidos entre sí, se aproximaron social y corporalmente hasta el punto de crear -insisto: así haya sido únicamente durante el tiempo en el que los niños estuvieron en el área de juego- un sentido de pertenencia (¡somos amigos!) a un grupo.

Esa sociabilidad de cercanía social y corporal entre los niños fue una -claro está- de carácter “participativo”. Para Ahcène Lakehal (2015), en el marco de su investigación sobre jóvenes en la ciudad de Ali Mendjel, en Argelia, para el autor cuando los jóvenes se apropiaban de los espacios “vacíos” (terrenos baldíos, por ejemplo) de esa ciudad, a fin de jugar fútbol “de banqueta” (en un lugar donde se supone “no se debía jugar fútbol”), produjeron una “sociabilidad participante” la cual, según Ahcène Lakehal, entrañaba para los individuos compartir la misma acción, las mismas emociones sensibles, es decir, la misma estética⁹⁶. En el caso que nos ocupa, justo, por ejemplo, al jugar a perseguirse (en un lugar donde esos niños -se supone- no deberían jugar a perseguirse), los niños se involucraron en una sociabilidad participante al compartir las mismas actividades y, por ende, la misma experiencia afectiva mientras se apropiaban del espacio público de juego.

Y el despliegue de estas competencias de sociabilidad por parte de los niños, es decir, de un conjunto de habilidades sociales para aproximarse a los otros “desconocidos” en el área de juego, esos niños no sólo utilizaron esas competencias al relacionarse y jugar con sus pares, sino que las usaron para establecer un vínculo social con adultos que previamente no conocían. Como se describió en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, los niños y los adultos llegaron a “compartir actividades” en el área de juego. Niños y adultos reemplazaron el código urbano de separación corporal y social en el espacio público de juego por uno de cercanía y convivencia. Según el análisis realizado en esta tesis, los adultos, en ciertas ocasiones, se involucraron en las actividades de juego tanto con los niños a quienes acompañaban como con otros niños “desconocidos”. Y no menos importante, al compartir actividades, niños y adultos se involucraron en una sociabilidad participante,

⁹⁶ Pablo Fernández Christlieb (2000) afirma que la lógica de la afectividad se llama estética. Y el autor define así dicho término: “Estética viene del griego, y se refiere a impresiones sensoriales. En latín medieval, su equivalente fue *sensatio* y como adjetivo *sensitivus*, el cual, a veces, se sustituía por su modo griego que era *aestheticus*...Nótese como desde el principio, la estética no tiene que ver con el arte o con lo bello, sino con el sentimiento” (Fernández, 2000: 177, pie de página 69, itálicas en el original). En el contexto de esta investigación, los niños al desarrollar sus actividades en el área de juego producían y compartían un estado emocional o, como dice Pablo Fernández Christlieb, un sentimiento, una estética.

compartieron “la misma” estética al tiempo que pasaron por alto, “desobedecieron” la lógica de la función planeada del espacio público de juego.

Además, los niños a menudo “hicieron de puente” entre adultos que eran desconocidos entre sí. En efecto. Al establecer un lazo de proximidad social, los niños “llevaron” a sus adultos acompañantes a entrar en contacto social en el espacio público de juego con otros adultos desconocidos. Se convirtieron en el puente por cuyo medio los adultos -que acompañaban a otros niños- hicieron una pausa en la separación social y corporal al forjar entre sí un vínculo de proximidad. Así que, como se afirmó en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, aunque físicamente son llevados a los espacios públicos de juego por los adultos, los niños, en tanto portadores de una sociabilidad de cercanía “desinhibida”, en realidad situaron a los adultos acompañantes en un escenario, en una situación donde éstos, los adultos, encontraron una “oportunidad significativa” para relacionarse, aproximarse a otros adultos “desconocidos”.

Semejante código de sociabilidad identificado en este trabajo de tesis es compatible con el que Carol Gayet-Viaud, (2011; 2015) encontró en su investigación sobre el bebé y los niños en el espacio público urbano. La autora afirma que frente a la sociabilidad de aproximación y “calidez” que suelen exhibir tanto el bebé como el niño en el espacio público urbano, el “otro desconocido” se siente atraído y suele responder afirmativamente a esa invitación acercándose social y físicamente a los individuos (niños/bebés) que “produjeron” el gesto de sociabilidad, de aproximación. Los hallazgos sobre las competencias de sociabilidad en el espacio público de juego descritos en esta tesis son, desde mi punto de vista, evidencia que refrenda la tesis de la autora de que en términos conceptuales es posible postular que en el espacio público urbano la sociabilidad de cercanía practicada por los niños es un “modelo” de las relaciones sociales caracterizadas por el cuidado y el gusto por estar con los otros desconocidos. Así, pues, estos hallazgos y, en primer lugar, los que presenta Carol Gayet-Viaud, podrían corregir aquellas posturas teóricas que sostienen que para poder convivir y expresar respeto mutuo en el espacio público las personas siempre deben practicar el distanciamiento social y corporal, una actitud de frialdad

(blasé), así como una “inatención civilizada” que implica tener conciencia que mi presencia es percibida como no “intrusiva” por el otro desconocido con quien comparto el espacio público de la ciudad.

Por otra parte, en esta investigación se demostró que el ejercicio y actualización de competencias de socialización es una condición para que los niños coordinen su conducta con la de sus pares y puedan desarrollar -en consecuencia- las actividades correspondientes en el espacio público urbano de juego. Así, por ejemplo, los niños tuvieron que identificar claramente la posición que debían ocupar ellos mismos y sus compañeros en la narrativa de juego establecida. Si se trataba, por decir algo, de ser “un zombi” que persigue a “humano” quien a su turno huye del zombi, entonces, los niños debieron reconocer que los otros o son humanos que huyen del zombi o que son los zombis que persiguen a los seres humanos. Y fue precisamente por el hecho de que “activaron” sus competencias de socialización para identificar la posición que debían ocupar en la narrativa del juego que los niños pudieron actuar el papel correspondiente (zombi/humano o perseguidor/perseguido) a efecto de coordinarse entre sí y desarrollar sus actividades sin contratiempo.

Y no menos relevantes fue el hecho de que si el “juego imaginativo” se “ejecutaba correctamente” (si los niños identificaban y actuaban cabalmente la posición de sujeto que debían ocupar en la narrativa de juego), entonces el entorno físico (el mobiliario, en esta situación) se “reconfiguraba” de modo tal que contribuía notoriamente a intensificar la tensión dramática del juego. Si, para ilustrar el punto, de acuerdo con la función planeada del espacio público de juego el módulo de la resbaladilla “estaba ahí” para que los niños subieran por la escalera y se deslizaran por el tobogán, en el marco de una (cualquier) narrativa de juego, el mobiliario se podría convertir ya en una “ruta de escape”, ya en “una barrera” que ocultaba o protegía, ya en un refugio donde los niños podrían esconderse, etcétera. Esa resignificación del entorno físico inmediato contribuyó a aumentar la “tensión dramática” en el sentido de que hizo “más apasionante” el juego. No está demás volver a decir en este sentido que, en esas ocasiones, cuando los niños echaron a volar su imaginación mientras desarrollaban sus actividades inauguraron una

multifuncionalidad espacial mientras se apropiaban del área de juego a costa de subvertir la función planeada precisamente de ese espacio público urbano.

Las competencias de socialización (incluidas, por supuesto, las de sociabilidad y las de autonomía) implicaron de una manera evidente el cuerpo. No sólo porque en ocasiones identificar la posición que debían ocupar los niños en la narrativa de juego fue indicado únicamente por los movimientos corporales sino también por el hecho de que las actividades de juego conducían a los niños a tocarse, abrazarse, a tener un contacto “corporal íntimo” (Alÿs, 2023)⁹⁷. Los niños y, por supuesto, las niñas, en muchas ocasiones, al ejecutar el juego de persecución lograban “atrapar” a quien escapaba (al perseguido) y entonces los compañeros de juego se tocaban, abrazaban, jaloneaban ganando con ello una experiencia “encarnada”⁹⁸, corporal íntima en su relación con el otro, con los otros niños y las otras niñas. Si fuese el caso, esto es una evidencia más de cómo los niños anulan la separación corporal (y social) en su relación con unos “otros desconocidos con quienes establecieron un vínculo social en el espacio público de juego.

Mientras desarrollaban ese “juego corpóreo”, los niños utilizaban de las maneras más diversas el mobiliario; reconfiguraban el entorno físico, es decir, dotaban a éste de nuevas funciones la cuales, a su vez, contribuían a mantener las actividades de juego tanto más cuanto intensificaban (como ya lo dije) la vertiente

En un registro videográfico, Francis Alÿs captó el baile de las naranjas, juego en el cual los niños en pareja, de frente uno a otro, con una naranja sostenida prácticamente con los rostros, cara a cara, quieren evitar que la naranja caiga al suelo. Ese juego lleva a los niños a tener un contacto corporal íntimo. “Cada pareja intentaba salvar una naranja de la gravedad. Cuando cae, quedan eliminados. Este ejercicio de colaboración implica intimidad: a los rostros lo separa una naranja. Se trata de abrazos, aunque no tanto amorosos, sino para mantener al compañero en tensión. Al apaciguar su energía natural con un tarareo inquietante y risueño, los niños se mueven como viejos matrimonios en un té danzante, unidos y separados por un escandaloso globo naranja. Las cuencas de los ojos y los pómulos resultan inútiles contra la redondez; incluso, el triunfo de la pareja ganadora es efímero (Alÿs, 2023: 148). En las diferentes notas etnográficas citadas en este trabajo de investigación el contacto corporal que contribuyó a crear un lazo de intimidad (no amorosa) entre los niños fue un hecho común.

⁹⁸ Lillian Pedersen y Vegard Fusche Moe describen el juego de las nalgadas entre un niño, Howard, y una niña Sarah. Los autores destacan la intensa experiencia corporal creada mientras Howard persigue y toca las nalgas a Sarah sólo para huir enseguida. Definen esta experiencia como una “explosión de vitalidad” y un “momento ahora” compartido por la niña y el niño. “El tocar y huir de Howard probablemente generó tensión entre él y Sarah. Tocar a Sarah inició la competencia y el entusiasmo entre ambos. El área de juego se transformó en un lugar donde Sarah usaba su cuerpo para perseguir a Howard, correr tras él con rápidos e intensos movimientos mientras los dos reían y gritaban. Los toques realizados por Howard aparentemente crearon un patrón de *intensa vitalidad* y un *momento ahora* entre la niña y el niño” (Pedersen y Moe, 2020: 78)

“dramática” de la narrativa de ese juego. Así, el entorno material del espacio público de juego, por la acción coordinada de los niños (éstos usaban sus competencias de socialización para saber qué posición de sujeto en el juego organizado debían ocupar), ofrecía a éstos oportunidades de ensayar nuevos movimientos corporales⁹⁹ (correr alocadamente, deslizarse en el resquicio formado por el suelo y la lámina del tobogán rectilíneo, deslizarse hasta el suelo por el poste de metal, lanzar objetos, juguetes por el tobogán, etcétera) y de producir, mientras jugaban, una concepción de sí mismos tan radicalmente distinta comparada con la que tenían antes de que practicasen esos movimientos y desplazamientos corporales¹⁰⁰ los cuales los niños no suelen realizar, por ejemplo, en el espacio doméstico, en la casa, porque este espacio no demanda de los niños tales desplazamientos y coordinación corporal.

Y aunque apenas si el tema se insinuó, identifiqué en los parques donde realicé mi trabajo de campo que los usuarios del área de juego, sin importar su identidad de género, participaban en cualquier tipo de actividad. Es decir, el análisis de la información compilada apunta a que tanto niños como niñas se involucraban en prácticamente en las mismas narrativas de juego (o cualesquiera otras diligencias) haciendo caso omiso a la identidad de género. Tal como argumenté en el capítulo 5 *El espacio público de juego y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía* en las áreas de juego se formaban grupos cuyos integrantes organizaban y ponían en marcha actividades como, por ejemplo, perseguirse, esconderse para ser encontrados, escalar el tobogán del módulo de la resbaladilla, etcétera sin hacer intervenir “un código de género” (no actuaban en función de quién era niño y quién niña).

⁹⁹ Es tan relevante el cuerpo que lo registrado en esta tesis -como ya mencioné- se puede llamar “juego corporal” (Løndal, 2013). Los movimientos del cuerpo son fuerza motriz, fuente y energía motivacional por cuyo concurso los niños no únicamente corrían, saltaban, usaban el mobiliario, manipulaban objetos, se relacionaban con sus pares, sino también se apropiaban del espacio público urbano, es decir, transformaban -según la narrativa del juego- esas áreas de juego diseñadas desde una visión adulto-céntrica en “un lugar de los niños”.

¹⁰⁰ Mediante el juego los niños establecieron una “intersubjetividad” corporal (se puso en marcha un proceso de comprensión del otro no como una operación cognitiva sino como la captación, la percepción de un significado pre-objetivo). Como fue el caso registrado en esta tesis de la niña que observaba a otra niña cuya habilidad de esta última para deslizarse por el poste metálico del parque Luis Gonzaga Urbina, Hundido, era a todas luces notoria. La niña que observaba entendió el significado corporal producido por la otra niña al punto en el que ella misma, por sí sola, intentó usar el poste metálico para deslizarse hasta el suelo.

Desde mi perspectiva, aquello que definía el ejercicio de las competencias de socialización fue que los niños supieran identificar y actuar -en consecuencia- la posición que ofrecía una narrativa de juego (por ejemplo, perseguidor/perseguido) y no si un niño o una niña (¡por ser niña!) debería ser quien persiguiera o ser la perseguida. Quizá –y sólo quizá- lo que demuestra mi análisis sobre el caso es que estamos ante la presencia de una forma de constituir socialmente el espacio público urbano sin que aparezca en primer plano la lógica de género (organizar las actividades a partir de si los usuarios del área de juego son niños o niñas).

Por otra parte, en los espacios públicos de juego de la Ciudad de México que sirvieron de escenario de mi trabajo etnográfico los niños también encontraron “la oportunidad” de experimentar y ejercer competencias de autonomía. Según lo aquí expuesto, cuando los adultos “suavizaban” el cuidado, control y vigilancia de los niños, éstos tenían ante sí una oportunidad de “ensayar” su autonomía: por sí solos entablaban amistad con otros niños o incluso jugaban con otros adultos “desconocidos” y exploraban el entorno físico más allá de la función planeada del espacio público de juego. Estos ensayos de autonomía infantil dependían entonces de “un delicado” balance entre protección-cuidado- control del adulto y el “dejar hacer” a los niños en el área de juego.

Lo que observé en los espacios públicos de juego donde hice mi trabajo de campo es que los niños ensayaron una autonomía personal que se expresó en una notoria “sensibilidad” sobre las posibilidades que brindaba tanto el entorno físico como el social. No fue raro ver, entonces, a los niños desarrollar sus actividades según sus propios intereses, ya con la asistencia de los adultos (con quienes creaban “un momento de encuentro compartido”), ya por sí mismos, ya en la compañía de otros niños (pero sin la participación directa de los adultos). E incluso verlos ensayar movimientos corporales con los cuales no únicamente exploraron y utilizaron el mobiliario, sino que también crearon o, mejor dicho, ampliaron “su horizonte de riesgos” (mientras jugaban era mucho más probable que los niños se tropicaran por correr alocadamente, cayeran estrepitosamente al suelo en tanto escalaban la cara externa del tobogán cilíndrico de la resbaladilla, chocaran con otros usuarios -

incluidos los adultos- o se golpearan contra las estructuras del mobiliario de juego, etcétera).

Mediante estos ensayos de autonomía con frecuencia los niños imprimieron un carácter creativo a la relación social establecida entre pares (en la medida que, por ejemplo, organizaron una narrativa de juego), así como a su interacción con los dispositivos de juego (ir contra el uso normativo del mobiliario: convertir el tobogán en una autopista donde rueda un tráiler de juguete). El trabajo de campo mostró, en este sentido, el “desbordamiento” en la conducta de los niños (junto con la ampliación de un horizonte de riesgos) por cuyo medio se subvirtió la función planeada del espacio público de juego.

Según mi análisis, la intervención de los adultos propició, animó, en algunas ocasiones, a que los niños ejercieran su autonomía. Así, en el área de juego, la relación entre los primeros y estos últimos configuró un “momento de encuentro compartido”, el cual consistió en que los adultos y los niños se coordinaron corporal y emocionalmente con el resultado de que los segundos ampliaron su campo de exploración corporal. Pasaron de una posición corporal cerrada (condición que impidió usar el cuerpo frente a los retos que el mobiliario presentaba) a una posición corporal abierta. Una consecuencia de este cambio fue que, al abrirse a nuevos desafíos en el uso del mobiliario, los niños aprendieron nuevas habilidades corporales con las cuales pudieron entonces usar de manera autónoma alguno de los módulos de juego.

Igualmente fue central el hecho de que al participar con el adulto en un “momento de encuentro compartido” y desarrollar así nuevos hábitos corporales, los niños podrían haber operado un cambio de perspectiva con la que se “veían” a sí mismos. Por ejemplo, como lo describí en el capítulo 5 *El espacio público de juego, los niños y el ejercicio de competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía*, cuando finalmente pudo usar el poste metálico para deslizarse hasta el suelo de manera autónoma, la niña volvió a usar por sí sola ese dispositivo de juego situación que revela que ella en ese momento “se consideró” capaz de utilizar el poste metálico sin la ayuda de los adultos. Y, como afirmé en ese mismo capítulo, el dominar el uso de un dispositivo de juego, tener la certeza de que ahora uno puede

ejercitar su competencia de autonomía al usar el mobiliario de juego por sí solos, ya sin la intervención y apoyo de los adultos, podría promover un cambio en la autoconcepción, en la imagen y comprensión de sí mismos.

Por último, para cerrar este capítulo, quiero presentar, poner en perspectiva algunos temas los cuales, si bien apenas están insinuados en esta investigación, no por ello me parecen menos relevantes.

Tengo la impresión de que uno de estos temas tiene que ver con los efectos “políticos” de la presencia de los niños en el espacio público urbano de juego. Como se mencionó, a menudo los niños muestran “rebeldía y desobediencia” al subvertir, pasar por alto la función planeada de ese espacio. Esto es, su comportamiento mientras jugaban no transitó por los caminos o los canales que el diseño de las áreas de juego de los parques plantea. Así, al transformar el “lugar para los niños” en un “lugar de los niños” éstos activaron un proceso de “carácter político”. Quiero decir que mediante la “desobediencia” y la “resistencia” a ceñirse a las restricciones intrínsecas al espacio público de juego tanto como al control de los adultos, los niños se opusieron a una concepción de la ciudad que los confina (los aleja de otros espacios urbanos como la calle) e intenta gobernar (canalizar) su comportamiento, por no hablar de que también pretende vaciar al juego no sólo de cualquier señal de imaginación, sino de las condiciones por cuyo medio las competencias urbanas de sociabilidad, socialización y autonomía se ejercen y actualizan.

Si fuese correcta esta interpretación, estas resistencias y desobediencias con reverberaciones de “carácter político” actuadas en el área de juego de los parques (donde hice mi trabajo de campo) configuraron -en conjunto- un “cambio de apariencia” de ese espacio público urbano (y por extensión de la ciudad), cambio el cual, por consiguiente, va en contra, se opone al grupo de normas que la “ciudad neoliberal” define al confinar a los niños y evitar por ello que éstos, o mejor dicho, su presencia, amenace o perturbe la norma civil, por ejemplo, del uso de la calle. Como ya mencioné, AHCÈNE Lakehal (2015) evidenció que, cuando los jóvenes de la ciudad de Ali Mendjel, ubicada en Constantino, Argelia, ante la falta de instalaciones deportivas, se reunían para jugar fútbol en la calle, “transformaban” el espacio público de esa ciudad. Éste, por la acción de los jóvenes, adquirió una naturaleza

multifuncional, cancha de futbol y simultáneamente vía por la cual los peatones circulaban. El autor menciona además que con esta conducta esos jóvenes expresaban tanto su capacidad de uso y diversificación del espacio público urbano como su propia “fuerza política” para ir en contra de las normas de la sociedad. Otra vez: se trata de una forma de resistencia al punto de vista adulto-céntrico, político neoliberal sobre lo que debe ser el espacio público urbano. En el caso que nos ocupa, los niños que utilizaron los espacios públicos de juego de los parques visitados participaron en la vida de la Ciudad de México y se opusieron, se resistieron a la norma de uso y a la función planeada inscrita en ese espacio público urbano.

Al sobrepasar la función planeada de los (al menos esos cuatro) espacios públicos de juego de la Ciudad de México, los niños con sus actividades proyectaron un horizonte infinito de posibilidades de juego (Breviglieri, 2017). Potencialmente, los niños estaban en la posición de comportarse de formas inesperadas. Y cuando emergieron tales comportamientos (por ejemplo, prolongar el área de juego más allá de las fronteras que delimitan esa área, usar de un “modo incorrecto”, “inequívoco” el mobiliario, lanzar objetos por los toboganes de la resbaladilla, desarrollar juegos imaginativos - ¡los zombis! -, etcétera), resistieron la “objetivación”, la concepción de que los niños son individuos frágiles y dependientes de los adultos. De acuerdo con lo dicho hasta aquí, entonces, estaríamos ante la presencia de una “lógica política” o, mejor dicho, de una “micropolítica” derivada de la resistencia, desobediencia infantil “situada”, esto es, que emergió en esas cuatro áreas de juego a las cuales la propia acción de los niños alteró su “fisonomía” espacial.

En otro contexto, pero en la misma dimensión política reportada en este trabajo de tesis, Claudio Figueroa (2016; 2017) afirma que, durante el movimiento estudiantil desarrollado en Chile, en 2011, los niños y los adolescentes de los centros educativos irrumpieron como un actor político al tomar las calles y desde ahí interpelaron a las autoridades de gobierno. Con una estrategia sustentada en la “fiesta” y el juego, ese grupo de niños instituyó una forma de ejercer el derecho a la participación en la ciudad muy diferente a la acción política institucionalizada que suelen utilizar los adultos en otras protestas en Chile. El autor afirma que ello implicó que tanto los niños como las niñas no sólo excedieran lo “institucional”, sino que

también produjeran una dimensión socio-corporal asociada al placer y la acción política y, de este modo, construyeran una “ciudadanía infantil” en el mismo momento de ocupar y utilizar el espacio público de la ciudad con fines políticos. Una “ciudadanía infantil” fundamentada en acciones socio corporales situadas en el espacio público de la ciudad.

El autor pone énfasis, además, en el hecho de que esta dimensión socio corporal infantil puso en evidencia una práctica inmersa en un litigio político urbano en el que la participación de los niños y adolescentes -sustentada en una corporalidad flexible- constituyó una “performance” tanto estética (es decir, afectiva) ya que posibilitó el uso de las “energías corporales” como “revolucionaria” ya que contagió el placer de ocupar lo “público urbano” en un sentido político. La presencia de los niños en el espacio público urbano fue una denuncia, una manera de oponerse a la falta de equidad en la educación tanto más cuanto que exigían educación de gratuita y de calidad para todos (Figueroa, 2017).

Guardada toda proporción, se puede afirmar que, al apropiarse del espacio público de juego de esos cuatro parques de la Ciudad de México, los niños “excedieron” lo institucional desde una acción socio-corporal ligada al juego y a la estética (ya sabemos, a la afectividad). Crearon –así haya sido tenuemente- una dimensión o una fuerza política que entró en colisión con la pretensión de la “ciudad neoliberal” de controlar y encauzar la conducta de los niños en áreas de juego “seguras”.

Si crearon tal micropolítica, se podría afirmar entonces que los niños en el espacio público de juego encontraron “resquicios” desde los cuales ofrecieron resistencia a las acciones de “poder” de la ciudad neoliberal. Para ilustrar esta dimensión poder/resistencia Rodrigo Salcedo H. afirma que se debería aceptar que en diversas etapas históricas el poder es consustancial al espacio público. “El ágora griega, la plaza medieval, el bulevar parisino, incluso el mall, poseen la misma lógica: en todos los espacios se ejercita y expresa el poder ...” (Salcedo, 2007: 69). Según el autor, este punto de vista previene que el analista romantice el espacio público urbano en el sentido de proponer que existe o que existió un espacio liberado de cualquier atisbo de poder, de relaciones asimétricas entre diversos grupos sociales,

plenamente horizontal, democrático. Por el contrario, Rodrigo Salcedo H. expresa que, en cualquier época de la historia, el poder, la exclusión y jerarquización son “mecanismos” que operan (con mayor o menor efectividad) precisamente en el espacio público.

Y si el poder es constitutivo del espacio público urbano, el autor afirma que entonces se debe admitir también que, en distintas modalidades y grados de organización, los excluidos o dominados podrían también oponer resistencia al poder ejercido por los grupos dominantes. Afirmando entonces que en la ciudad garantizada y neoliberal el confinamiento espacial de los niños debería comprenderse en términos de acciones políticas orientadas a excluir y dominar. Pero sostengo también que es posible sostener que los niños al “desobedecer”, de ir en contra de la función planeada del espacio público de juego dan muestra -cuando ello sucede- de practicar “una resistencia”, de oponerse “políticamente” al confinamiento y el control. Si se acepta esta interpretación, entonces, como afirma Rodrigo Salcedo H., en el espacio público urbano de juego se expresan el poder y la resistencia a ese poder. Se crea una micropolítica de resistencia al “poder” que los niños producen en el área.

En el marco de esta interpretación, consecuentemente, quiero proponer las siguientes preguntas. ¿Desobedecer la función planeada de ese espacio público urbano por medio del juego, de una estética y vitalidad corporal induce una micropolítica que se opone, que disputa los fines para los que fue creado ese espacio urbano en la “ciudad garantizada”? Si los niños generan una fuerza política ¿entonces el espacio público de juego se convierte en un lugar político de reivindicación del “derecho a la ciudad”? ¿Es posible hablar en este caso de que en los espacios públicos de juego de la Ciudad de México los niños podrán ejercer una “ciudadanía infantil” fundamentada en el juego corporal, en la afectividad y en la desobediencia tanto a la función planeada de ese espacio urbano como al control y vigilancia de los adultos? A fin de dar respuesta a estas preguntas, claro está, se requiere sin duda la elaboración de nuevos proyectos de investigación sobre el tema.

El otro eje que quisiera mencionar es que quizá de esta desobediencia y resistencia infantil (que induce una multiplicidad funcional del espacio público urbano de juego), se desprende el hecho de que el urbanista y los hacedores de política

pública urbana pudiesen “aprender algo” desde el punto de vista antropológico, por ejemplo, a desafiar esa aparentemente inevitable tendencia a la normalización y uniformización del uso del espacio público, como sugiere Marc Breviglieri . A “resistir” una visión de la “sociedad del riesgo” (Breviglieri, 2017) que busca normalizar y uniformizar todas las ciudades y que alimenta la duda sobre proyectos para habitar la ciudad. A evitar, en fin, una concepción, una mirada que quiere a toda costa fortalecer el componente normativo del espacio público urbano en general y el del juego en particular (a efecto de canalizar conductas de acuerdo con la norma, la función planeada inscrita en ese espacio urbano, así como de garantizar la vigilancia y control que los adultos ejercen sobre los niños) y anular el vértigo, la experimentación, la impredecibilidad, en fin, la conducta desbocada que perturba la norma civil del espacio público de la ciudad.

En todo caso, se trata, como afirma Marc Breviglieri, de que el urbanista y el hacedor de políticas públicas se esfuerce en devolver a la ciudad su enfoque “antropológico” el cual implica, entre otros aspectos, diseñar espacios urbanos públicos abiertos que favorezcan un “...comportamiento ruidoso, disipado, imprudente, acompañado por excesos de pulsión, del que el niño debe liberarse [de tal comportamiento] al crecer, y del que el adulto busca diferenciarse haciendo visible una postura que pueda formar parte del reflejo de un espacio público bien ordenado” (Breviglieri, 2017:37, corchetes añadidos).

Bibliografía

- Alonso, A. (1977) *Metodología*, México: Edicol.
- Álvarez, L. (2014) "Sociedad Civil y Espacio Público en la Ciudad de México", en *Las disputas por la Ciudad. Espacio Público en Contextos Urbanos de Latinoamérica y Europa*, coordinadora Patricia Kuri, México: Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional autónoma de México.
- Alÿs, F. (2023) *Juego de Niñxs. 1999-2022*, México: Universidad nacional Autónoma de México.
- Anderson, E. (2012) *The Cosmopolitan Canopy. Race and Civility in Everyday Life*, New York: W.W. Norton Company.
- Angrosino, M. y Rosenberg, J. (2011) "Observations on Observation. Continuities and Challenges", en *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, editado por Norman K Denzin e Yvonna S. Lincoln, USA: SAGE Publications.
- Autoridad del Espacio Público (AEP) (s/f), *Lineamientos para el Diseño e Implementación de Parques Públicos de Bolsillo*, México: AEP. Documento disponible en: <https://www.seduvi.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5f1/b18/45a/5f1b1845a5dc8144508643.pdf> [Consulta: 07/01/2022]
- _____ (2017) *Procesos para el Uso del Espacio Público y Publicidad*, México: AEP. Documento disponible en: <http://www.adocac.mx/web/images/descargas/congreso14/EspacioPublicoyPublicidad.pdf> [Consulta: 25-11-2021]
- Borja, J. (2016) "Viento del Sur, Espacio Público y Derecho a la Ciudad", *Pensar la Ciudad*, coordinadores Jorge Mario Quintana Silveyra *et al*, United States of America: Arrebol Editorial.
- Bourke, J. (2014) "<<No Messing Allowed>>: The Enactment of Childhood in Urban Public Space from the Perspective of the Child," *Children, Youth and Environments*, Vol. 24, No. 1.
- Braun, V. y Clark, V. (2103) "Methods: Teaching Thematic Analysis", *The Psychologist*, Vol. 26, No. 2. Documento disponible en: <https://www.bps.org.uk/psychologist/methods-teaching-thematic-analysis> [Consulta: 27-06-2023]
- _____ (2021) "Can I Use TA? Should I Use TA? Should I not Use TA? Comparing Reflexive Thematic Analysis and Other Pattern-Based Qualitative Analytic Approaches", *Couns Psychother Res*. Documento disponible en: <https://doi.org/10.1002/capr.12360> [Consulta: 27-06-2023]
- Breviglieri, M. (2017) "La Ciudad y los Niños. Juego y Creatividad Arquitectónica Frente a la Emergencia de la Ciudad Garantizada", en *Infancia y Vejez. Los Extremos de la Vida en la Ciudad*, compiladores, Héctor Quiroz Rothe y Luis López Aspeitia, México: Posgrado UNAM.
- Breviglieri, M (2011) "El arco de Experiencias en la Adolescencia. Esquivas, Estratagemas, Embrollos, Caparazones y Destellos", en *Acta Sociológica*, núm. 55, mayo-agosto, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- Bruner, J. (1986) *El habla del Niño*, España: Paidós

- Bustos, O. (1996) "La Formación del Género: el Impacto de la Socialización a través de la Educación", en *Antología de la Sexualidad Humana*, Vol. I, México: Consejo Nacional de Población.
- Carrión, F. (2019) "El Espacio Público es una Relación no un Espacio", en *Derecho a la Ciudad: una Evocación de las Transformaciones Urbanas en América Latina*, coordinadores Fernando Carrión y Manuel Dammert-Guardia, Lima: FLACSO-CLACSO.
- Casey S. Edward (1996) "How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena", en *Senses of Place*, editado por Steven Feld y Keith H. Basso, Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Christensen, P. (2003) "Place, Space, and knowledge. Children in the Village and the City", en *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, editoras Pia Christensen y Margaret O'Brien, London, RoutledgeFalmer.
- Christensen, P y O'Brien, M. (2003) "Children in the City. Introducing new Perspectives", en *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, editoras Pia Christensen y Margaret O'Brien, London, RoutledgeFalmer.
- Christensen, P. et al. (2018) *Children living in Sustainable Built Environments*, London: Routledge.
- Collins, R. (2008) *Violence*, USA: Princeton University Press.
- _____ (2009) *Cadenas de Rituales de Interacción*, España: UNAM-UAM-Anthropos.
- Comité de los Derechos del niño (2006). *Observación General Núm. 7. Realización de los Derechos del Niño en la Primera Infancia*, CRC/C/GC/7/Rev.1. Documento disponible en: <http://ww2.oj.gob.gt/cursos/COMPILACION3/docs/Organos/Nino/Generales/OGnino7.pdf> [Consulta: 10-12-2020].
- Convención de los Derechos del Niño (2013) *General Comment No. 17 (2013) on the Right of the Child to rest, Leisure, Play, Recreational Activities, Cultural Life and the Arts (art. 31)*. Documento disponible en: <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html> [Consulta: 2-04-2023].
- Corbillé, S. (2019) "Les Ambivalences de l'Animation dans un Parc à Thème pour Enfants, entre Jeu et Éducation", *Sciences de Jeu*, No. 12. Documento disponible en : <http://journals.openedition.org/sdj/2274> [Consulta: 26-11-2020].
- Curnier, S. (2014) "Programmer le Jeu Dans l'Espace Public ? ", *Métropolitiques*. Documento disponible en: <http://www.metropolitiques.eu/Programmer-le-jeu-dans-l-espace.html> [Consulta: 05-08-2023]
- Denzin, K. N. e Yvonna S. Lincoln (2011) "Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research", en *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, editado por Norman K Denzin e Yvonna S. Lincoln, United States of America: SAGE Publications.
- Devaux, J. y Oppenchaim, N. (2012) "La Mobilité des Adolescents : une Pratique Socialisée et Socialisante", *Métropolitiques*. Documento disponible en: <http://www.metropolitiques.eu/Lamobilite-des-adolescents-une.htm> | [Consulta: 26-11-2021]
- Farfán, R. (1999) "Ni Acción ni Sistema: el Tercer Modelo de Acción de Hans Joas", *Sociológica*, año 14, No. 40, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Fernández, C. P. (1994) *La psicología Colectiva un Fin de Siglo Más Tarde*, Colombia: Anthropos-Colegio de Michoacán

- _____ (2000) *La Afectividad Colectiva*, España: Taurus.
- _____ (2016) *La Función de las Terrazas*, México: Editoras los Miércoles.
- Figueroa-Grennet, C. (2016) “¿Ciudadanía de la Niñez? Hallazgos de Investigación sobre el Movimiento por una Cultura de Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Chile”, *Última Década*, No. 45, Proyecto juventudes. Documento disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007> [Consulta: 01-06-2022]
- _____ (2017) “La Acción Política de Niños, Niñas y Jóvenes en Chile: Cuerpos, Performatividad y Producción de Subjetividad”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 16, No. 1. Documento disponible en : <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16111> [Consulta : 01-06-2022]
- Garnier, P. (2015) “Une Ville pour les Enfants : entre Ségrégation, Réappropriation et Participation”, *Métropolitiques*. Documento disponible en: <http://www.metropolitiques.eu/Une-ville-pour-les-enfants-entre.html> [Consulta: 06-06-2022]
- Gayet-Viaud, C. (2011) “Civildad Social y Felicidad del Encuentro Urbano. Las Figuras del <<Viejito>> y del <<Bebé>>”, *Acta Sociológica* No. 55, México: Centro de Estudios Sociológicos-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- Gayet-Viaud, C. (2015) “La Leçon de Sociabilité du Bébé”, *Métropolitiques*, 8. Documento disponible en : <http://www.metropolitiques.eu/La-lecon-de-sociabilite-du-bebe.html>. [Consulta: 24-03-2022]
- _____ (2022) *La Civilité Urbaine*, Paris : Economica
- Geboers, E. *et al.* (2013) “Review of the Effects of Citizenship Education”, en *Educational Research Review*, 9, Netherlands. Documento disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001> [Consulta: 13-05-2022]
- Gergen, K. (2001) *An invitation to Social Construction*, London: SAGE Publication.
- Gobierno del Distrito Federal (2013) *Programa de Desarrollo de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018*, México: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Documento disponible en: <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/Programa%20General%20Desarrollo%20Social%20DF%202013-2018.pdf> [Consulta: 23-11-2021]
- Gülgönen, T. y Corona, Y. (2015) “Children’s Perspectives on Their Urban Environment and Their Appropriation of Public Spaces in Mexico City”, *Children, Youth and Environment* Vol. 25, No 2.
- _____ (2015b) “Los Espacios de Juego para la Primera Infancia”, en *La primera Infancia en el Espacio Público. Experiencias Latinoamericanas*, coordinadora Norma Lugo del Río, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- _____ (2019) “¿Jugar en la Ciudad? La Percepción de Niñas y Niños de la Ciudad de México sobre su Entorno Urbano”, *Cuadernos de Pesquisa em Educação*, No. 49, *Dossiê: Crianças e suas Infâncias na Cidade*.
- Gülgönen, T. (2016) *Jugar la Ciudad*, México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos-Laboratorio de la Ciudad.

- _____ (2016b) "Espacio Urbano, Ciudadanía e Infancia: Apuntes para Pensar la Integración de los Niños en la Ciudad", en *La Reinención del Espacio Público en la Ciudad Fragmentada*, editora Patricia Ramírez Kuri, México: Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2017) "Ciudad de México ¿Anticiudad de los Niños? El Olvido de la Infancia en la Vida Urbana", en *Infancia y Vejez. Los extremos de la Vida en la Ciudad*, compiladores, Héctor Quiroz Rothe y Luis López Aspeitia, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harvey, D (1977) *Urbanismo y Desigualdad Social*, México: Siglo XXI Editores.
- Horton, J y Kraftl, P. (2018) "Three Playgrounds: Researching the Multiple Geographies of Children's Outdoor Play", *Environment and Planning A*, vol. 50, no. 1. Documento disponible en: <https://doi.org/10.1177/0308518X17735324> [Consulta: 10-09-2021]
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021) *Censo de población y Vivienda 2020. Resultados generales. Población*. Documento disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/> [Consulta: 07/07/2022]
- Instituto Federal Electoral (2011) *Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México 2011-2015 (ENEC)*, México: IFE.
- Jansson, M. (2008) "Children's Perspectives on Public Playgrounds in Two Swedish Communities", *Children, Youth and Environments* 18(2).
- _____ (2009) *Management and Use of Public Outdoor Playgrounds*, Tesis de doctorado, Swedish University of Agricultural Sciences, Faculty of Landscape Planning, Horticulture and Agricultural Sciences, Alnarp.
- Joas, H. (1996) *The Creativity of Action*, Great Britain: The University Chicago Press
- Joseph, I. (1999) *Erving Goffman y la Microsociología*, Barcelona: Gedisa.
- Katz, J. (1999) *How emotions work*, United States of America: The University of Chicago Press.
- Khan, M. (1999), "Prefacio", *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*, Acta del Seminario Bogotá 7-8 de diciembre, Innocenti Publications, International Child Development Centre, Florence. Documento disponible: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf> [Consulta: 06-08-2023]
- Kidzania (2021) Concepto, México. Documento disponible en: <https://cuiculco.kidzania.com/es-mx/pages/el-concepto> [Consulta: 19-I-2021]
- Klin, M y Bodelius, S. (2015) "A Lawful Space for Play: Conceptualizing Childhood in Light of Local Regulations", *Children, youth, and environment*, Vol. 25, No. 2
- Kuh, L. et al. (2013) "The Impact of a Natural Playscape Installation on Young Children's Play Behavior", *Children, Youth and Environment* Vol. 23, No. 2.
- Kusenbach, M. (2003) "Street Phenomenology. The Go-Along as Ethnographic Research Tool", *Ethnography*, 4(3)
- _____ (2006) "Patterns of Neighboring: Practicing Community in the Parochial Realm", *Symbolic Interaction*, Vol. 29, No. 3.

- Lakehal, A (2015) Rôle des Habitants dans l'Invention de Nouvelles Formes d'Urbanité dans la Périphérie de Constantine (Algérie). Le Cas de la Ville Nouvelle Ali Mendjeli, Dossier : Villes et urbanités au Maghreb, Open Edition Journal. Documento disponible en: <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.2363> [Consulta: 07/01/2022]
- Lester, S y Russell, W (2011) *El Derecho de los Niños y las Niñas a Jugar*, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Løndal, K. (2010) "The After-School Programme: an Arena for Interaction with Others Through Body Movements in Play", *Phenomenology & Practice*, Volume 4, No. 1.
- _____ (2013) "Places for Child-Managed Bodily at an After-School Program", *Children, Youth and Environments*, No. 2, Vol. 2.
- López, L. (2017) "Una Ciudad para Todos: la Hipótesis de una Ciudadanía Infantil", en *Infancia y Vejez. Los extremos de la Vida en la Ciudad*, editores, Héctor Quiroz Rothe y Luis López Aspeitia, México: Posgrado Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, P. (2014) "La Producción del Espacio en la Ciudad Latinoamericana. El Modo de Impacto del Capitalismo Global en la Metropolización", *Hallazgos*, No. 23.
- Mead, G.H. (1982) *Espíritu, Persona y Sociedad*, España: Paidós.
- Medina, C. (2023) "Una Colección de <<Innumerables Pequeñas Alegorías>>. Los Juegos de niños de Francis Alÿs", en *Juego de niños. 1999-2022*, Francis Alÿs, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Merleau-Ponty, M. (1993) *Fenomenología de la Percepción*, España: Editorial Planeta- De Agostini.
- Monnet, N. (2020) "Redonner Goût à la Rue pour Favoriser l'Autonomie des Jeunes Citadins", *Métropolitiques*, 2. Documento disponible en : <https://metropolitiques.eu/Redonner-gout-a-la-rue-pourfavoriser-l-autonomie-des-jeunes-citadins.html> [Consulta: 18-03-2022]
- Noschis, J. (1992) "Child Development Theory and Planning for Neighbourhood Play", en *Children's environments*, Vol. 9, No. 2.
- O'Brien, M. (2003) "Regenerating Children's Neighbourhoods. What do Children Want?", en *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*, editoras Pia Christensen y Margaret O'Brien, London: RoutledgeFalmer
- Paquot, T. (2005) "Les Enfants dans la Ville", *Diversité*, No. 141
- Parra, J. et al. (2021) "Playgrounds y Espacio común. A Propósito del Juego en la Ciudad Suspendida", *N25_Emergencias del espacio común*. Documento disponible en: <http://dx.doi.org/10.12795/ppa.2021.i25.03> [Consulta: 30-03-2022]
- Pedersen, L. y Moe, V.F. (2020) "The Moment of Play and Movement: A Qualitative Study of Children's Playful Shared Movements", *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 4(2). Consulta [05-08-2023] <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.2218>
- Pellegrini A. D. (1987) "Children on Playgrounds: a Review of <<What's out there>>", *Children's Environments Quarterly*, Vol. 4, No. 4.

- Placemaking Latinoamérica (2018) Urbanistas Intervienen 8 espacios públicos de CDMX para mejorarlos, declaración de Lousie David, México: Obras Expansión. Documento disponible en:
<https://obras.expansion.mx/arquitectura/2018/11/13/urbanistas-intervienen-8-espacios-publicos-de-cdmx-para-mejorarlos> [Consulta: 8-04-2020]
- Rasmussen, K y Smidt, S (2003) "Children in the Neighbourhood", en *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, editoras Pia Christensen y Margaret O'Brien, London: RoutledgeFalmer.
- Rasmussen, K. (2004) "Places for Children – Children's Places", *Childhood*, Vol 11(2).
- Rivière, C. (2012) "Les Enfants : Révélateurs de nos Rapports aux Espaces Publics", *Métropolitiques*, 18. Documento disponible en :
<http://www.metropolitiques.eu/Les-enfants-revelateurs-de-nos.html> [Consulta: 24-03-2022]
- Romero (2010) "Children's Views of Independent Mobility During their School Travels", *Children, Youth and Environments*, Vol. 20, No. 2.
- Rubin, Z (1985) *Amistades Infantiles*, España: Ediciones Morata.
- Sack, R. (1993) "Human Territoriality: a Theory", *Annals of the Association of American Geographers*, Vol. 73, No. 1.
- Salcedo H. R. (2007) "La Lucha por el Espacio Urbano", en *Espacios Públicos y Construcción Social. Hacia un Ejercicio de Ciudadanía*, editado por Olga Segovia, Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Sánchez, R. (2008) "La Observación Participante como Escenario y Configuración de la Diversidad de Significados", en *Observar, escuchar y comprender*, coordinadora María Luisa Tarrés, México: El Colegio de México-Miguel Ángel Porrúa
- Santos, M. (2000) *La naturaleza del Espacio: Técnica y Tiempo: Razón y Emoción*, Barcelona: Ariel.
- Strauss A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.
- Tavory, I. (2016) *Summoned. Identification and Religious Life in a Jewish Neighborhood*, United States of America: The University of Chicago Press.
- Tonucci, Francesco (2005) *La Città dei Bambini. Un Modo Nuovo di Pensare la Città*. Italia: Editori Laterza.
- Turner, H. J, y Stets, E. J. *The Sociology of Emotions*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Valenzuela, A. (2013) "Dispositivos de la Globalización: la Construcción de Grandes Proyectos urbanos en Ciudad de México", *EURE*, No. 116, Vol. 39.
- Ullán, F (2014) *Sociología Urbana: de Marx y Engels a las Escuelas Posmodernas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UNICEF (2006) *Convención sobre los Derechos del Niño*, España: UNICEF, Comité Español. Documento disponible en:
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> [Consulta 08-09-2021]

- Weber, B. (2015) "L'Enfant : un Impensé du Travail de Conception Architecturale? La Trajectoire Réflexive de Louis Kahn", *Métropolitiques*. Documento disponible en : <http://www.metropolitiques.eu/Lenfant-un-impense-du-travail-de.html> [Consulta: 26-11-2020]
- Wetherell, M. (1996) "Life Stories/Social Histories", en *Identities Groups and Social Issues*, London: SAGE Publications.
- Zeigher, H. (2003) "Shaping Daily Life in Urban Environments", en *Children in the City: Home, Neighborhood, and Community*, editoras Pia Christensen y Margaret O'Brien, London: RoutledgeFalmer.

Anexos

A

Protocolo de notas de campo

Este protocolo de notas de campo será un documento en el cual se verterán un conjunto de “reflexiones” sobre el trabajo de campo. Varias preguntas servirán de guía para producir información “cualitativa” sobre la experiencia de los niños durante el desarrollo de las actividades, los temas o narrativas de juego y los procesos de interacción social.

1. ¿Cuáles son las pautas más recurrentes de interacción social de los niños durante el desarrollo de las actividades de juego?
2. ¿Qué tipo de juegos individuales o grupales de juego es más común?
3. ¿Los niños observan o siguen las reglas que rigen la narrativa de juego?
4. ¿Los niños dicen, establecen diálogos o muestran comportamientos relevantes?
5. ¿Cuál fue el estado afectivo-energético de los niños durante el desarrollo del juego?
6. ¿Varió el estado afectivo-energético de los niños durante el desarrollo del juego? Si fuese así, describir esas variaciones y su efecto en la conducta de los niños.
7. ¿Los juegos o las narrativas de juego respetan la norma que regula el uso del espacio público? ¿Cuáles son esas narrativas?
8. ¿Se desarrollaron narrativas de juego que van más allá de los límites establecidos por la norma que regula el uso del espacio público? En su caso ¿cuáles? ¿Qué hicieron, como actuaron los niños?
9. ¿Los adultos se involucran en las actividades de juego?
10. ¿Cómo responden los niños a la intervención de los adultos en las actividades de juego?
11. ¿Qué tipo de juego narrativas de juego los adultos desarrollan con los niños.
12. ¿Los adultos vigilan y controlan a los niños? ¿Cómo?

13. Cuál es el estilo de vigilancia del adulto: ¿da órdenes, “negocia”, amenaza, regaña, etcétera?
14. ¿Algún otro comentario sobre las actividades de juego observadas que por su “notoriedad” merezca ser mencionado? (Por ejemplo, identificar qué narrativa de juego le gusta más al niño y cuál menos)