

## El niño en la cultura lúdica

**Cita:** Brougere, Gilles. 2013. El niño y la cultura lúdica. En, Ludicamente Año 2 N°4, Octubre 2013, Buenos Aires (ISSN 2250-723X) Primera versión recibida el 20 de Agosto; Versión final aceptada el 20 de Septiembre de 2013. Traducción Carolina Duek y Noelia Enriz

Resumen	Summaries
***	***
Gilles Brougere	***

[1]

Toda una escuela de pensamiento, que retoma los grandes temas románticos inaugurados por Jean-Paul Richter y E.T.A. Hoffmann, ve en el juego el lugar de la creación cultural por excelencia. Le debemos a Winnicott la reactivación de un pensamiento por el cual el espacio lúdico va a permitir al sujeto crear y nutrir una relación abierta y positiva con la cultura: "Si el juego es esencial, es porque es jugando que el paciente se muestra creativo" [2]. El juego es percibido como un mecanismo psicológico que garantiza al sujeto una distancia en relación a lo real, fiel a la concepción de Freud que ve en el juego el modelo del principio del placer opuesto al principio de realidad [3]. El juego deviene el arquetipo de toda actividad cultural que, como el arte, no se limita a una relación simple o real [4].

Pero, en dicha concepción, la paradoja es que el lugar de emergencia del enriquecimiento de la cultura es pensando desde toda la cultura, como la expresión por excelencia de una subjetividad libre de toda restricción, estando referida a la realidad. La cultura nacería de una instancia y de un lugar marcado por la independencia de toda otra instancia sobre la égida de una creatividad que podría desplegarse sin obstáculos. El retrato está sin dudas exagerado, pero traduce la psicologización contemporánea del juego, que hace de ella una instancia del sujeto aislado de las influencias del mundo, salvo cuando el juego real permanece fiel a este espíritu refutando por ejemplo todo arraigo objetivo restrictivo como el juguete concebido desde fuera del juego. Encontramos el mito romántico, ilustrado en *L'enfant étranger*, de Hoffmann, donde el juguete se opone al juego verdadero. Algunos autores niegan a cualquier construcción estable el término mismo de juego. Esto no es sino la recuperación del "jugar", esta dinámica creativa que sería esencial al ser humano.

De estas concepciones está ausente la dimensión social de la actividad humana a la cual el juego, más que otros comportamientos, no puede escapar. El juego no es una dinámica interna del sujeto sino que es una actividad dotada de una significación social precisa que, entre otras cosas, debe ser objeto de un aprendizaje. Deseamos, en este texto, explorar las consecuencias de este punto de vista y proponer un modelo teórico de análisis de la actividad lúdica.

### El arraigo social del juego

El juego supone, en principio, que entre el conjunto de las actividades humanas, algunas sean diseñadas como tales a partir de un proceso de designación y de interpretación compleja. No es objeto de este texto mostrar que este proceso de designación varía a lo largo del tiempo entre las culturas. El *ludus* en latín no es idéntico al juego francés. Cada cultura, en función de analogías señaladas, construye una esfera que va a delimitar (de forma más vaga que precisa) lo que una cultura determinada designa como juego. El simple hecho de utilizar el término no es neutro, pero implica, ya, un recorte de lo real, una representación del mundo. Antes de las nuevas formas de pensamientos vinculados con el romanticismo, nuestra cultura parecía haber designado como juego a una actividad que se opone al trabajo (ver Aristóteles y Santo Tomás a este respecto), caracterizado por su futilidad y su oposición a lo serio. En este marco, la actividad infantil podía ser designada de la misma manera subrayando los aspectos negativos (oposición a los aspectos serios de la vida) que por la dimensión positiva, que no aparece hasta la revolución romántica revirtiendo los valores consignados en los términos de la oposición [5].

En cualquier caso, no hay juego sino en un sistema de designación, interpretación de las actividades humanas [6]. En efecto, una de las características del juego es de no disponer de ningún comportamiento específico que permita separar netamente el juego de cualquier otro comportamiento [7]. Lo que caracteriza al juego es menos lo que se hace que la forma en la que se hace, el espíritu con el cual se hace. Esto conduce a adjudicar más importancia a la noción de interpretación cuando se toma en cuenta una actividad como lúdica. Quién da la interpretación supone un encuadre cultural subyacente, vinculado al lenguaje que permite dar un significado a las actividades. El juego se inserta en un sistema de significaciones que hace, por ejemplo, que lo interpretemos como juego en función de la imagen que nos hacemos, del comportamiento del bebé, retomando el término e integrándolo progresivamente a su sistema naciente de representación. Si esto es cierto para todos los objetos del mundo, que es más que una actividad, es aun más verdadero de una actividad que presupone una interpretación específica de su relación con el mundo para existir. Si hay una expresión del sujeto en el juego, ésta se inserta en un sistema de significaciones, o dicho de otra manera, en una cultura que le da sentido. Para que una actividad sea un juego, debe ser sin embargo interpretada como tal por los actores asociados en función de la imagen que ellos tienen de esa actividad.

Esta no es la única relación del juego con una cultura preexistente, que invalida la idea de ver en el juego la fuente de la cultura. El segundo punto que yo quisiera subrayar es frecuentemente mencionado por la literatura psicológica que, en la actualidad, subraya el proceso de aprendizaje que hace posible el juego [8]. Pareciera que el niño, lejos de saber jugar, debería aprender a jugar y que los juegos de nodriza, entre la madre y el niño, son sin duda uno de los lugares esenciales de este aprendizaje. El niño comienza por insertarse en el juego preexistente de su madre donde él es más que el compañero, antes de tomar un rol más activo por el entusiasmo que va a incitar a su madre a comenzar de nuevo. Luego, él va a poder devenir compañero asumiendo a su turno el mismo rol que su madre, mismo si lo hace mal, por ejemplo en los juegos de desaparición de una parte del cuerpo. El niño aprende también a manejar las características esenciales del juego: el aspecto ficticio en el sentido en que el cuerpo no desaparece verdaderamente pero donde hacemos *como si*, la reversibilidad de los roles, la repetición que hace que el juego no modifique lo real porque podemos volver al punto de partida, la necesidad de un acuerdo entre compañeros, mismo si el niño puede difícilmente aceptar la negación de su compañero a seguir jugando. Existen estructuras preexistentes que definen el juego en general y un juego en particular que el niño adquiere antes de usarlo en nuevos contextos: sólo en los juegos solitarios o con sus pares. No se trata, aquí, de desarrollar la

génesis del juego en el niño sino de tomar en cuenta la presencia de una cultura preexistente que define el juego, lo hace posible para realizarlo- y comprende sobre sus mismas formas solitarias- una actividad cultural que supone la adquisición de estructuras que el niño va a retomar de manera más o menos personalizada para cada nueva actividad lúdica.

¿Quiénes intentan probar estos ejemplos, la idea de que antes de ser un lugar de creación cultural, el juego es en sí mismo un producto cultural dotado de una cierta autonomía? En consecuencia, el primer efecto del juego es de no entrar en la cultura de una forma general, sino de apropiarse de esa cultura particular que es aquella del juego. Solemos olvidarnos que jugando aprendemos antes que nada a jugar, a manejar un universo simbólico particular. Es, al contrario, evidente si tomamos en cuenta el ajedrez o el deporte, donde el juego es un lugar de progresión entre las habilidades requeridas dentro del juego mismo. Esto no significa que no podemos transponerlo a otros dominios, sino que aprendemos al comienzo todo lo referido al juego y utilizamos sin duda las competencias adquiridas en otros dominios no lúdicos de la vida. También es necesario aprender a contar para poder jugar a los juegos que utilizan los números. El juego supone una cultura propia del juego, pero que igualmente podríamos apelar a una cultura general desde el comienzo.

La idea que quisiéramos poner en relieve y probar a modo de hipótesis es la existencia de una cultura lúdica, de un conjunto de reglas y de significaciones propias del juego que el jugador adquiere y maneja en el marco de su juego. Antes de ver en el juego el lugar del desarrollo de la cultura, hay que simple y evidentemente ver el lugar de emergencia y de enriquecimiento de esta cultura lúdica, que le permite al jugador jugar y enriquecer progresivamente su actividad lúdica. El jugador debe compartir una parte de esta cultura para poder jugar.

### *Ensayo de una descripción de la cultura lúdica*

Trataremos de definir las características de esta cultura lúdica antes de ver las relaciones que se dan con el conjunto de la cultura, las consecuencias que esto puede tener sobre la relación del niño y la cultura desde una perspectiva que es más antropológica que psicológica.

La cultura lúdica es un conjunto de procedimientos que hacen posible el juego. De hecho, Bateson y Goffman[9], consideran al juego como una actividad de segundo grado, es decir, que supone retomar significaciones de la vida cotidiana para darles otro sentido, que continúa la idea de ruptura con las significaciones de la vida cotidiana. Disponer de una cultura lúdica es disponer de un cierto número de reparos que permiten interpretar como juego las actividades que a otros pueden no parecerles tales. Pocos son los niños que se equivocan cuando se trata de diferenciar un patio de recreación, una pelea verdadera y un juego de peleas. Esto no es cierto para los adultos, especialmente para los que son más distantes, dentro de sus actividades cotidianas, de los niños. No disponer de estos reparos, es no poder jugar. Esto sería por ejemplo responder seriamente a una invitación a una pelea lúdica. Si el juego es un asunto de interpretación, la cultura lúdica le da sus reparos intersubjetivos a esta interpretación que, bien entendida, no incluye más que los errores de interpretación.

La cultura lúdica está también compuesta de un cierto número de esquemas que permiten

comenzar el juego porque se trata de una realidad diferente a la de la vida cotidiana: el condicional lúdico, las canciones y rimas, los gestos estereotipados de comienzo de juego componen un vocabulario en el que la adquisición es indispensable para el juego.

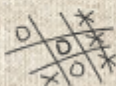
La cultura lúdica comprende las estructuras de juego que no son más que las reglas de juego. El conjunto de reglas de juego disponibles para los jugadores en una sociedad determinada compone la cultura lúdica de esta sociedad, y aquellas que un individuo conoce, su propia cultura lúdica. Que se trate de juegos tradicionales o de juegos recientes no cambia nada, pero es necesario saber que esta cultura de reglas se individualiza, se particulariza. En algunos grupos de jugadores se adoptan reglas específicas. La cultura lúdica no es un bloque monolítico sino un conjunto viviente, diversificado según los individuos y los grupos en función de sus hábitos de juego, de las condiciones climáticas o espaciales.

La cultura lúdica incluye igualmente lo que podríamos llamar esquemas de juego para distinguir las reglas *stricto sensu*. Se trata de reglas vagas, de estructuras generales y fluidas que permiten organizar los juegos de imitación o de ficción. Encontramos juegos del tipo “papá y mamá” donde los niños disponen de esquemas que son la combinación compleja de la observación de la realidad social, los hábitos de juego y los soportes materiales disponibles. A su vez, los sistemas de oposiciones entre los buenos y los malos constituyen esquemas muy generales usados en juegos diferentes. La cultura lúdica evoluciona junto con las trasposiciones de un esquema de un tema a otro.

Pero la cultura lúdica comprende los contenidos más precisos que vienen de estructuras generales sobre la forma de un personaje (Superman u otro) que generan los juegos particulares en función de los intereses de los niños, las modas, la actualidad. De hecho, la cultura lúdica se nutre de elementos de la cultura del entorno del niño para ajustarlo al juego.

Esta cultura se diversifica según un número de criterios. Para empezar, por supuesto, según la cultura donde se inserte el niño y su cultura lúdica. Las culturas lúdicas no son más (aun) idénticas en Japón y los Estados Unidos. Ellas se diversifican según los medios sociales, la edad y, más que nada, el género del niño. Si es evidente que no podemos tener la misma cultura lúdica a los 4 que a los 12 años, es interesante notar que la cultura lúdica de las niñas y de los niños está, hoy también, marcada por grandes diferencias aunque puedan compartir algunos elementos [\[10\]](#).

Podemos analizar nuestra época subrayando las especificidades de la cultura lúdica contemporánea vinculadas a las características e la experiencia lúdica en relación, entre otras, con el entorno y los soportes de los que dispone el niño. Hemos visto desarrollarse formas solitarias de juego, en interacciones sociales diversas con objetos portadores de acciones y de significados. Una de las características de nuestro tiempo es el desarrollo mismo del juguete [\[11\]](#). Podemos evocar algunos ejemplos como la importancia de los muñequitos frecuentemente relacionadas a universos imaginarios, valorando el juego de proyección en un mundo en miniatura. Si este tipo de juego no es nuevo, la cultura lúdica contemporánea ha enriquecido y aumentado la importancia de esta estructura lúdica. No podemos dejar de señalar los juegos electrónicos: una nueva técnica que crea nuevas experiencias lúdicas que transforman la cultura lúdica de muchos niños. Todo esto testimonia la importancia tomada por el objeto en la construcción de la cultura lúdica contemporánea.



## La producción de la cultura lúdica

Es interesante tratar de construir hipótesis sobre la producción de esta cultura lúdica. De hecho, como toda cultura, no existe por arriba de nuestras cabezas sino que es producida y reproducida por los individuos que la comparten. Ella no existe más que porque está activa en las operaciones concretas que son las actividades lúdicas en sí mismas. Podríamos decir que es producida por un doble movimiento interno y externo. El niño adquiere, construye su cultura lúdica jugando. Esta unión de su experiencia lúdica acumulada, comenzando por los primeros juegos de nodriza que hemos evocado, constituye su cultura lúdica. Esta experiencia es adquirida compartiendo los juegos con los compañeros, observando a jugadores en acción (vemos a muchos niños observando en los patios de recreación a los mayores antes de que les toque su turno), manipulando, cada vez más, objetos de juego. Esta experiencia permite el enriquecimiento del juego en función de las competencias del niño y es en este nivel que su sustrato biológico y psicológico intervendrá para determinar de qué es capaz el niño. Los juegos de ficción suponen la adquisición de capacidades de simbolización. El desarrollo del niño determina las experiencias posibles pero no produce la cultura lúdica como tal. Esto, ya lo hemos comprendido, proviene de las interacciones sociales que son cara a cara o diferidas (manipulación del juguete: el productor no está frente al niño pero se trata de una interacción social). La cultura, como toda cultura, es producida por la interacción social<sup>[12]</sup> que se arraiga, ya lo hemos dicho, en la interacción precoz entre la madre y el niño.

Esto significa que esta experiencia no es sufrida individualmente por cada individuo. El es el co-constructor. Toda interacción supone en efecto una interpretación de significaciones dadas a los objetos de cada interacción (individuos, acciones, objetos materiales) y el niño va a actuar en función de la significación que va a otorgarle a esos objetos, adaptándose a las reacciones de los otros elementos de la interacción que el va a interpretar para reaccionar y producir nuevas significaciones que serán descritas por otros. La cultura lúdica es producida por el sujeto social. El término construcción es más legítimamente usado en sociología pero percibimos aquí una dimensión de creación, a condición de acordar sobre la definición de este término.

La cultura lúdica, mismo si es aislada conceptualmente es más una comodidad de exposición que una realidad, es también objeto de una producción externa. En efecto, esta experiencia es continuamente nutrida de elementos que provienen del exterior, que no son elementos del juego. Esta influencia es multiforme y comienza con el entorno, las condiciones materiales. Las prohibiciones de los padres, los docentes, el espacio puesto a disposición en la escuela, en las ciudades, en las casas, van a pesar sobre la experiencia lúdica. Pero el proceso es indirecto porque se trata de una interacción simbólica donde el niño, el jugador, interpreta estos elementos que van a ser insertados en la base de esta interpretación aunque no directamente.

Algunos elementos parecen tener una incidencia bastante particular sobre la cultura lúdica. Se trata de la cultura distribuida por los medios de comunicación con los que los niños están en contacto: televisión y juego. La televisión como el juguete transmite hoy los contenidos y a veces los esquemas que contribuyen a la modificación de una cultura lúdica devenida más internacional. Pero, a riesgo de repetirnos, diríamos que el proceso es el mismo. Barbie interviene en el juego sobre la base de la interpretación que el niño hace de las significaciones que ella implica <sup>[13]</sup>. De cierta forma, estos nuevos modelos de transmisión han reemplazado a las antiguas formas orales donde en el seno de un

tipo de edad, se proponen modelos de actividades lúdicas o de objetos lúdicos a construir. No estamos diciendo que el sistema previo haya sido menos restrictivo, lejos de eso.

De hecho, hay juegos en los que el niño dispone de significados, de esquemas o de estructuras que construye en el marco de las interacciones sociales que le dan acceso. El co-produce su cultura lúdica que se diversifica según el individuo, el género, la edad y el medio social. En efecto, según estas categorías, las experiencias y las interacciones van a diferir. Niñas y niños no realizan las mismas experiencias y las interacciones (a través los juguetes ofertados, por ejemplo) no son las mismas. Así, portadores de una experiencia de juego acumulada, el uso de los mismos juguetes va a diferir. Hemos observado a niñas y niños jugando con muñequitos fantásticos idénticos (de la serie He-Man, Los amos del universo). Si los niños producían juegos de guerra bastante parecidos a otros juegos de guerra con otros objetos, las niñas en muchos casos, usaban los muñequitos para imitar los actos de la vida cotidiana (comer, dormir, ...), reproduciendo los esquemas de acción usados con las muñecas. Descubrimos un compromiso, una negociación entre las significaciones de los objetos lúdicos y aquellas de que los niños disponen en función de su experiencia lúdica anterior.

Sin embargo, hay que desconfiar de las palabras que utilizamos y cuidarse de generalizar la cultura lúdica: ella no existe más que potencialmente, en el sentido que se trata de la unión de elementos que un niño puede convocar para sus juegos. Se trata de los recursos movilizados en la situación de juego. Al igual que el lenguaje, con sus reglas y palabras, no existe más que como virtualidad, esta cultura es un potencial disponible, que el niño puede actualizar según las ocasiones en relación con las situaciones, los objetos, los compañeros. La singularidad de cada momento invita a extraer tal o cual parte de la cultura lúdica. Pero el juego deja menos trazas que el lenguaje y algunos piensan que no se refiere sino a la subjetividad del individuo obedeciendo al principio del placer. Se trata de un acto social que, a la vez, produce una cultura (un conjunto de significaciones) específica y es producido por una cultura.

Si nos limitamos a la cultura lúdica infantil- pero no existe a su vez una cultura lúdica adulta- se trata igualmente de situarla en el seno de la cultura infantil, es decir, de un conjunto de significados producidos por- y para- el niño. La sociedad propone numerosos productos (libros, películas, juguetes) a los niños. Estos productos integran las representaciones que los adultos se hacen de los niños así como los saberes sobre el niño disponibles en una época determinada. Pero lo que caracteriza a la cultura lúdica es que esta es la producción parcial de la sociedad adulta por las restricciones materiales impuestas al niño. Es también la reacción del niño al conjunto de propuestas culturales, de interacción que le son más o menos impuestas. De ahí la riqueza, pero también la complejidad, de una cultura donde encontramos trazas de concepciones adultas a las que el niño se adapta. Los analistas ponen el acento sobre el condicionamiento, sobre la invención, la creación infantil. Pero el interés es justamente de poder tomar en cuenta los dos aspectos en un proceso complejo de producción de significados por parte de los niños. El juego es controlado por los adultos según múltiples miradas pero hay en la interacción lúdica, ya sea solitaria o colectiva, alguna cosa irreductible a los condicionamientos y los presupuestos: es su reformulación en la interpretación que hace el niño, abierta a la producción de significados no relacionados con las condiciones del comienzo del juego.

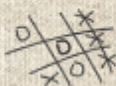
### Algunas consecuencias de nuestro análisis

¿Cuáles son las consecuencias obtenidas de este rápido análisis que tuvo por objeto brindar un marco de referencia para una interpretación socio-antropológica del juego?

El juego es, antes que nada, el lugar de construcción (o de creación pero la palabra es ¡peligrosa!) de una cultura lúdica. Ver allí la invención de la cultura en general demandaría que sea probado. Es una relación profunda entre el juego y la cultura, juego y producción de significados, pero en el sentido en el que el juego es producido por la cultura que requiere del juego mismo para existir; es una cultura rica, compleja y diversificada.

Pero el juego, lejos de ser la expresión libre de una subjetividad, es el producto de múltiples interacciones sociales y de allí su emergencia en el niño. Es necesario que esté previamente articulado con lo social, las significaciones compartidas, la interpretación, la cultura por la cual hay juego. Esto supone que le damos una definición más restrictiva que la usual a la palabra juego y que la separamos, como lo hacen cada vez más investigadores [14], de la exploración, conducta que encontramos en el animal, en el hombre y que parece anterior a la emergencia de una interacción social. Para nosotros, siguiendo a Bateson, el juego supone un acuerdo en el estatuto de la comunicación y no es imposible que ciertas especies animales sean capaces de este comportamiento social elemental. Pero, más allá de su sustrato natural, biológico, el juego como toda actividad humana no se desarrolla ni adquiere sentido sino en el marco de las interacciones simbólicas, de la cultura.

¿Qué ocurre con la creatividad atribuida al juego desde la revolución romántica? Si definimos la noción de creatividad a partir de las tesis de Chomsky [15], podemos retomar el problema concerniente al juego. A partir de palabras y estructuras gramaticales conocidas, el locutor puede pronunciar los enunciados que jamás ha entendido, que son nuevos para él y que miles de personas han podido pronunciar antes que él. Este ejemplo nos permite redefinir la noción, devenida usual, de creatividad. Ella es compatible con la noción de regla, dado que ella nace respecto de un conjunto de un cuerpo de reglas. Es esencial y corriente en el lenguaje. La creatividad es la posibilidad de usar el lenguaje para proferir enunciados personales, específicos, nuevos y no repetir los enunciados oídos o aprendidos cual sea que fuere su valor intrínseco. La creatividad no es la originalidad. Decir por primera vez, sin haberlo escuchado, un enunciado ya dicho miles de veces, es usar la dimensión creativa del lenguaje sin ser por ello original. Cada ser, crea a su nivel, sin que se trate de una creación desde el punto de vista de la humanidad tomada globalmente. Pero reservar la creatividad a la aparición de un enunciado absolutamente nuevo en la historia de la humanidad, es reducirla a la excepción. El romanticismo a sobrevalorado la noción de creatividad al asociarla estrechamente con el arte, y eso en un marco de una nueva visión de la artística de la que somos herederos. El arte deviene el ejemplo privilegiado de la creatividad y, por el contrario, no habría verdadera creatividad por fuera del arte. Por ello, el poder creador del lenguaje no se expresaría realmente salvo en la poesía. Para Schlegel, el lenguaje ordinario es una forma de arte primordial, pero sólo la poesía revela las potencialidades creativas del lenguaje. No hay verdadera creación ni imaginación salvo en la poesía. Por ello, el niño y el poeta están en relación estrecha. En lo respectivo al análisis del juego, hay que retomar una noción no romántica de la creatividad. Debemos aproximarnos a la dimensión creativa del juego enraizada en el uso chomskiano, aceptando las similitudes entre el juego y el lenguaje. Aceptar la banalidad de la creatividad. Sobre este modelo, podemos hablar de creatividad cuando el jugador toma los elementos culturales heterogéneos para construir su propia cultura lúdica, un conjunto de significaciones



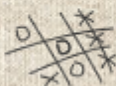
individualizadas.

Falta el último punto, a saber, si el juego puede ser privilegiado como acceso a la cultura. Es innegable que la cultura lúdica participa del proceso de socialización del niño. ¿Debemos considerarla esencial? Esto parece difícil de probar. Lo que lo sostienen afirman que están más interesados por el juego que por la presentación de resultados científicos. El juego y la cultura lúdica contribuyen a la socialización en la medida del caso de las experiencias del niño. A modo de hipótesis, podemos ir un poco más lejos. La importancia de las diferencias de género en la cultura lúdica puede indicarnos el rol que ella juega en la construcción de la identidad de género [16]. Pero puede ser interesante subrayar otro aspecto más estructural. El proceso de la obra en la construcción de la cultura lúdica tiene todos los aspectos más complejos de la construcción de significados del ser humano (el rol de la experiencia, el aprendizaje progresivo, elementos heterogéneos provenientes de fuentes diversas, la importancia de la interacción, de la interpretación, la diversificación de la cultura según diferentes criterios, la importancia de la creatividad en el sentido chomskiano) y no es casualidad si el juego ha sido tomado en cuenta como modelo del funcionamiento cultural por parte de los sociólogos. Podemos considerar que, a través del juego, el niño hace la experiencia del proceso cultural, de la interacción simbólica en toda su complejidad. De allí la tentación de considerarlo bajo diversas formas como el origen de la cultura. Podemos imaginar que esto no ocurre sin producir aprendizajes y supone el problema de la delicada transferibilidad. Cualquiera que sea, la experiencia lúdica generadora de una cultura lúdica aparece como un proceso cultural suficientemente rico como para merecer ser analizado aunque no tuviese efecto sobre otros procesos culturales más generales.

[1] Université Paris-Nord. Este texto ha sido objeto de una publicación en portugués: G. Brougère, “A criança e a cultura lúdica” en Tizuko Morchida Kshimoto (org.), *O brincar e suas teorias*, San Pablo, Pioneira Educação, 1998 así como en la *Revista da Faculdade de Educação*, USP, v. 24, nº2, jul/dic, 1998.

[2] D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, tr. fr. París, Gallimard, 1975, p. 26.

[3] “Todo niño que juega se convierte en poeta, en tanto que crea un mundo propio o, más precisamente, que transpone las cosas del mundo donde vive en un nuevo orden según su conveniencia”, Sigmund Freud, “La création littéraire et le rêve éveillé”, [1908] en *Essais de psychanalyse appliquée*, tr. fr. París, Gallimard, 1973, p.70.





[4] “El poeta hace como el niño que juega; crea un mundo imaginario que se toma muy seriamente, es decir que dota de grandes cualidades afectivas, todo netamente distinguido de la realidad”, *ibid.*

[5] Tratamos este problema en Gilles Brougère, *Jeu et éducation*, París, L'Harmattan, 1995.

[6] Ver a este respecto Jacques Henriot, *Sous couleur de jouer- La métaphore ludique*, París, José Cortí, 1989.

[7] “El carácter lúdico de un acto no proviene de la naturaleza de lo hecho sino de la forma en la que se hace... El juego no incluye ninguna actividad instrumental más que la suya propia. Obtiene configuraciones de los comportamiento de otros sistemas afectivos comportamentales”, P.C. Reynolds, “Play, language and human evolution”, citado por J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant- Savoir faire, savoir dire*, París, PUF, 1983, p. 223.

[8] Podemos citar, por supuesto, de nuevo a Jerome Bruner en particular su obra tan linda: *Comment les enfants apprennent à parler* [1983], tr. fr. París, Retz, 1987 que he utilizado desde el punto de vista de un análisis del juego en Gilles Brougère, “How to change words into play”, *Communication & Cognition*, vol. 23, n°3, 1994, p. 273-286.

[9] Gregory Bateson, “Une théorie du jeu et du fantasme” [1975], dans *Vers une écologie de l'esprit* [1971] Erving Goffmann, *Les cadres de l'expérience* [1974], tr. fr. París, Editions de Minuit, 1991 .

[10] Ver a este respecto Gilles Brougère, “Les expériences ludiques des filles et de garçons” en Yannick Lemel y Bernard Roudet (bajo la dirección de), *Filles et garçons jusqu’à l’adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L’Harmattan, 1999.

[11] Sobre el análisis del juguete contemporáneo podemos ver Gilles Brougère (dir.) “Le jouet”, *Autrement*, n°133, Noviembre 1992; Brian Sutton Smith, *Toys as culture*, Nueva York, Gardner Press, 1986; Stephen Kline, *Out of the garden- Toys and children’s culture in the age of TV Marketing*, Toronto, Garann Press, London, 1993.

[12] Nos referimos de forma implícita a la corriente del interaccionismo simbólico tal como es definida por Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism- Perspective and method*, [1969], Berkeley, University of California Press, 1986.

[13] Ver a este respecto Gilles Brougère “Désirs actuels et images d’avenir dans le jeu”, *L’éducation par le jeu et l’environnement*, n°47, 3º trimestre 1992.

[14] Ver, por ejemplo, S. John Hutt, *et. al., Play, Exploration and Learning- A natural history of the pre-school*, London, Routledge.

[15] N. Chomsky, *La Linguistique cartésienne*, [1966], tr. fr. Paris, Le Seuil, 1969. En este autor hay dos tipos de creatividad, aquella que modifica las reglas, frecuentemente considerada por exclusión a la otra, y aquella que es engendrada por las reglas mismas. Chomsky ha mostrado cómo, de Descartes a Humboldt, la lingüística del SXVII y XIX había percibido esta dimensión creativa que la lingüística moderna no ha tomado siempre en cuenta. El aspecto creador del lenguaje testimonia, según Chomsky, seguido por Descartes y sus discípulos, la capacidad humana de innovar. Para la filosofía clásica, es lo que distingue al hombre de la máquina o del animal. La consecuencia es que el lenguaje no se reduce a una función de comunicación (reacción adecuada a los estímulos) pero es

igualmente “un instrumento para expresar libremente el pensamiento y para reaccionar adecuadamente a las situaciones nuevas” (p. 36). Es el lenguaje el que hace que el hombre se evada a la vez de la situación presente y de los modelos de uso del lenguaje a los que está confrontando. Puede personalizar los mensajes, evocar aquello que no existe más, inventar, innovar pero en el marco de una comunicación posible, es decir, de una comprensión posible por parte de otros, debe respetar las reglas lingüísticas y gramaticales. Creación y respeto de las reglas van de la mano.

[16] Sobre este tema, ver Pierre Tap, *Masculin et féminin chez l'enfant* , Toulouse, Privat, 1985.

