

# LA CALLE EN JUEGO. PRÁCTICAS LÚDICAS EN LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO DE UN GRUPO DE NIÑES EN UN BARRIO POPULAR DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Hebe Montenegro

Lic. En Ciencias Antropológicas, Instituto de Ciencias Antropológicas – UBA

hebe.montenegro@gmail.com

*Cita: Montenegro, Hebe. La calle en juego. Prácticas lúdicas en la producción del espacio de un grupo de niños en un barrio popular de la Ciudad de Buenos Aires. Revista Lúdicamente, Vol. 10, N°21, Año 2022. Octubre- abril 2022, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).*

*Este texto fue recibido el 01 de diciembre de 2021 y aceptado para su publicación el 01 de febrero de 2022.*

## Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar en torno a los usos y sentidos que un grupo de niños que vive en la villa 31 de Retiro en la Ciudad de Buenos Aires construye acerca del espacio público del barrio. Nos interesa prestar especial atención a una forma particular de habitar el espacio público que construyen los niños: las prácticas lúdicas y juegos en la calle. Afirmamos que por medio de las prácticas lúdicas los niños se apropian de los espacios públicos del barrio, y construyen movilizaciones barriales tanto espaciales como temporales. A la vez, indagamos en torno a las grupalidades que se producen en los juegos en la calle, y su efecto en los modos de habitar de los niños, y sobre todo, de las niñas. Concluimos que las prácticas lúdicas infantiles constituyen una forma de estar en el barrio que dialoga con las formas adultas, posicionando a los niños como sujetos que producen el espacio público, transformándolo en espacio común junto con los adultos, de forma intergeneracional.

Palabras clave: espacio público, etnografía, ciudad, infancia

## Abstract

The purpose of this article is to reflect on the uses and meanings that a group of children who live in the "Villa 31" of Retiro, a neighborhood in Buenos Aires City build around its public space. We are interested in paying special attention to a particular way of inhabiting the public space that children display: ludic practices and games in the street. We affirm that through ludic practices, children appropriate the public spaces of the neighborhood, and build both spatial and temporal neighborhood mobilities. At the same time, we inquire about the groupness that occur in street games, and their effect on the ways of living of children, and especially girls. We conclude that children's playful practices constitute a way of being in the neighborhood that dialogues with adult forms, positioning children as subjects that produce public space, transforming it into a common space together with adults, in an intergenerational way.

Keywords: Public space, ethnography, city, childhood.



## Introducción

Estamos en el medio de una actividad de AulaVereda Villa 31. Dos domingos al mes hacen una feria americana con ropa donada, entonces los sábados anteriores se dedican a ordenarla con les niñes. Hay alrededor de 15 niñes adentro y cuatro educadores, dos mesas hechas con tablonos y caballetes en el medio, con montañas de ropa de todos los colores, tamaños y tipos arriba. Barbara empieza ordenar y les pide que la ayuden, y arman categorías de ropa en pilas en el piso y en bancos que hay contra las paredes. De vez en cuando preguntan para qué categoría va alguna ropa, y se responden entre ellos (“esta va para ropa de niño, ¿no ves que es chiquita?”). La situación se sostiene de esa manera un rato, pero después de un tiempo Bauti, Paola, Violeta, Graciela y otras dos niñes cuyos nombres no sé, dejan de ordenar la ropa y empiezan a jugar a la mancha adentro del local. Abren la puerta y salen casi todes corriendo a la calle, dejando a les educadores adentro junto con dos niñas. Están jugando a la mancha, y corren por toda la cuadra, sobre todo en el quincho de la parroquia Caacupé. No doblan hacia los pasillos, se mantienen en Inmigrantes.

(Registro, junio 2019)

El objetivo de este artículo es reflexionar en torno a los usos y sentidos que un grupo de niñes que asiste a un espacio de acompañamiento escolar y recreación llamado AulaVereda Villa 31 (AV Villa 31), en dicho barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, construye acerca del espacio público del barrio. Nos interesa prestar especial atención a una forma particular de habitar el espacio público que construyen les niñes: las prácticas lúdicas y juegos en la calle.

Las calles de la 31 un sábado por la tarde son un desfile dinámico y móvil de personas de a pie que las recorren de un lado al otro, esquivando autos y motos que se abren paso entre la marea de transeúntes que pasean, compran en alguno de los numerosos puestos que hay a los costados de las calles, o caminan con determinación hacia algún lugar del barrio (o fuera de el). La villa está “siempre creciendo en distintas direcciones” (Chait, 2019:10), y al visitarla, parecería que nada nunca se queda quieto, en un sólo lugar. El barrio se encuentra en Retiro, Ciudad de Buenos Aires, lindando con Recoleta y Barrio Norte de un lado, y con el Río de la Plata del otro. Es uno de los barrios populares más antiguos de la ciudad, y su historia se remonta a principios del siglo XX, producto de las migraciones tanto externas como internas hacia la ciudad. Hoy en día forma parte del numeroso grupo de 57 barrios populares que contiene la trama porteña, según el RENABAP<sup>1</sup> pero tiene la particularidad de ser uno de los pocos ubicado en la zona norte de la ciudad, cuyo valor inmobiliario suele ser más alto que en la zona sur (junto con el Playón de Fraga, en Colegiales, la Carbonilla, en Paternal, y la Rodrigo Bueno, en Puerto Madero).

El espacio público barrial tiene un lugar protagónico en la vida cotidiana de sus habitantes, sus calles sin veredas constituyen un espacio colectivo compartido por todes. Son usuales las puertas abiertas de las casas, les vecines que sacan mesas y parlantes con música, y las motos, bicis y autos, estos últimos dependiendo de la zona, ya que hay lugares inaccesibles para los autos por la estrechez de las construcciones. Les niñes que

---

<sup>1</sup> Registro Nacional de Barrios Populares



viven en el barrio no son ajenos a estas dinámicas de habitar el espacio público, sino que forman parte activa de este entramado de prácticas, ya que ellos también viven en el barrio y hacen uso de sus calles y espacios. Sin embargo, lo hacen de una forma particular: jugando en la calle, usando el espacio público para desarrollar un amplio abanico de prácticas lúdicas, sobre las que nos focalizaremos a continuación con la finalidad de, a través de su análisis, indagar en torno a los vínculos que los niños establecen con el espacio público barrial.

### **Marco teórico metodológico**

La investigación que sustenta este artículo parte del método etnográfico como perspectiva teórico-metodológica (Rockwell, 2009). La etnografía privilegia las prácticas que las personas despliegan en su vida cotidiana, en ese día a día que es también el momento de la reproducción de los sujetos, su historia y la historia (Heller, 1976). A su vez, partir del método etnográfico implica el intento de tensionar las categorías sociales naturalizadas y no considerarlas autoevidentes, sino más bien encontrar su sentido para los sujetos que las utilizan atendiendo a las relaciones sociales e históricas en las que se insertan (Zenobi, 2012).

A lo largo del año 2019 y durante el tercer trimestre del 2020 participé de las actividades y propuestas del equipo de educadores de AulaVereda Villa 31, un proyecto pedagógico que funciona algunos días de semana y los sábados por la tarde en dicho barrio, desde hace casi 8 años. Allí asiste una cantidad variable de niños de entre 3 y 18 años a realizar actividades educativas, recreativas y tomar la merienda. A lo largo de la investigación trabajé siempre con el grupo denominado como preadolescentes, niños que estaban terminando la primaria o comenzando la secundaria, de entre 11 y 15 años, aproximadamente. Con la finalidad de conocer sus formas de habitar espacio público barrial, me dediqué a realizar instancias de observación participante, siguiendo sus movimientos por el espacio durante las actividades de AV Villa 31. A veces, tomaba una participación más activa y me sumaba al grupo de educadores, y en esas instancias también mantuve conversaciones informales con ellos. Otras veces, decidía alejarme y simplemente registrar lo que estaba pasando, y hacia el final del trabajo de campo, realicé entrevistas más estructuradas con quienes accedieron a ello.

La niñez, como otras categorías etarias, está construida a partir de diversos procesos sociales, culturales e históricos, siendo un producto dinámico de los mismos (Carli, 1999). Los niños comparten el mundo con las personas que las que se relacionan, y no se encuentran por fuera de las disputas y conflictos inherentes a los procesos sociales (Szulc, 2019). Al mismo tiempo, construyen sentidos y saberes acerca de dicho procesos, sentidos y saberes válidos para la investigación social (García Palacios y Hecht, 2009). En consonancia con las nuevas perspectivas legislativas en torno a la infancia a partir de la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño a finales del siglo pasado, también las ciencias sociales volvieron la mirada sobre la niñez y su vinculación con diversas dimensiones de la vida social (Carli, 2012) y entre ellas, la dimensión urbana de la experiencia infantil (Gulgonen y Corona, 2019). Entendemos al espacio no como mero telón de fondo de los procesos sociales, sino como dimensión co-construida por los sujetos que lo habitan, a la vez que también constituye sus vidas y contiene sus experiencias (Segura, 2015). De este modo, consideramos que las experiencias urbanas de los sujetos se ven atravesadas y condicionadas por diversos clivajes entre los cuales encontramos el sexo-genérico, el de clase, el de raza y el de edad (Boy, 2018).



Para reflexionar en torno a la dimensión lúdica del habitar de los niños, retomamos a Enriz (2012) quien diferencia las prácticas lúdicas y del juego, planteando que hablar de práctica lúdica tiene la potencia analítica de situar en el centro la experiencia de los sujetos, ya que por medio de dichas prácticas estos pueden transformarse a sí mismos y a su entorno. En este sentido, podemos decir que la lúdica forma parte de una dimensión fundamental de la experiencia humana, en tanto búsqueda de emociones que no se circunscribe sólo al tiempo libre sino a todo momento de la vida cotidiana, y a que, a su vez, tiene una potencia creativa y transformadora (Bonilla Baquero, 1998). También recuperamos la noción de experiencia formativa, en función de pensar desde las prácticas lúdicas de los niños (Padawer y Enriz, 2009, Rockwell, 1995). Entendemos las experiencias formativas como aquellas prácticas y relaciones en las que los niños participan y les permiten apropiarse de diversas formas del mundo que los rodea (Padawer, 2010; García Palacios, Hecht y Enriz, 2015). Al mismo tiempo, y al igual que lo propuesto por Enriz (2012), esta perspectiva sitúa a los sujetos y sus relaciones en el centro del análisis, puesto que propone que no son receptores pasivos de los acontecimientos, sino que a partir de la experiencia los sujetos accionan y transforman el mundo. En relación con esto y vinculándolo con lo desarrollado anteriormente, el juego en el espacio público es una forma de apropiarse de este, marcarlo simbólicamente y transformarlo (Scheines, 1998). Así, podemos concluir que el jugar en la calle es una forma de vinculación simbólica con la misma, construyendo el espacio vivido (Lefebvre, 2013; Bernal, 2018) y haciendo a los niños partícipes y creadores del mundo que habitan (Corbal, 2011).

### **Las movilidades infantiles en el barrio**

La villa propone una diversidad heterogénea de espacios y prácticas que constituyen la cotidianeidad de no sólo los vecinos sino también de la multiplicidad de sujetos que todos los días pisan sus calles, dándoles diversos usos, entre ellos usos recreativos, de encuentro y disfrute. Los niños no son ajenos a estas dinámicas espaciales en donde se practica una convivencia creativa entre personas de a pie, autos, bicis y motos, sino que, muy al contrario, participan de ellos y los hacen propios. En múltiples oportunidades les he cruzado caminando por la calle, yendo a algún lugar del barrio a encontrarse con alguien.

Bauti (13) solía aparecerse por el local a las 14hs, para ver si ya habían llegado los educadores. Si era así, saludaba y luego, se iba en búsqueda de su hermana y a veces, otras dos niñas que viven en el mismo pasillo que ellos para volver todas juntas.

**Al lado de la Casa hay un kiosko que vende hamburguesas y tienen unas mesitas altas afuera, y siempre hay gente sentada charlando. Arriba del local hay una casa donde vive una familia, y dos chicas que son hermanas que van a AulaVereda. Al lado de la parroquia hay una lavandería, y al lado otro kiosko.**

**Bauti pasa corriendo por Inmigrantes, y vuelve corriendo. Me mira y mantenemos este breve intercambio:**

**Bauti: ¿Hoy hay AulaVereda?**

**Autora: Sí, pero no sé si empieza ya, creo que dentro de un rato, preguntales a los profes!**

**Entra al espacio y da una vuelta corriendo, vuelve a salir y se mete en el pasillo de su casa. Rápido vuelve con Violeta, su hermana, y entran de nuevo al local.**



**(Registro, julio 2019)**

Las características del espacio están íntimamente relacionadas con las formas que tienen los sujetos de habitarlo y las prácticas que se despliegan allí. En este sentido, las características del barrio que hemos descrito previamente permiten que los niños –como también lo hacen los adultos– lleven adelante un amplio despliegue de prácticas espaciales, particularmente, prácticas lúdicas. Siguiendo lo propuesto por Enriz (2011), entendemos que estas prácticas constituyen un modo de construir simbólicamente el espacio y vincularse con él de forma colectiva, de apropiación y recreación del entorno. Unas de las cosas más usuales que sucedían en la calle eran los juegos de los niños, corriendo de un lado a otro. Siguiendo a Bernal (2018) es posible pensar que el juego, cuando irrumpe en lo urbano se transforma en un relato espontáneo del espacio vivido, y desde allí los niños construyen imaginarios y afectos sobre su barrio, así como también, entre ellos mismos. Las calles y las casas no son sólo calles y casas, sino que son escondites y trincheras para jugar a la escondida y a la mancha, se transforman en campos de juego urbanos (Fernandez Bonet, 2019) que son apropiados por los niños más allá de su uso planificado. Algunas calles parecían tener un potencial de explotación lúdica esperando a cada vuelta de la esquina, siendo para los niños un espacio de juego y encuentro con otros.

Cuando pregunté por los lugares a donde solían jugar o donde solían ir para divertirse, además de la calle o el pasillo, hubo otros espacios que los niños referenciaron como lugares de juego. Son ciertos tableros de juego urbanos (Fernandez Bonet, 2019) que eran utilizados para jugar o realizar deportes y que, a diferencia de las calles, estaban planificados para esas actividades. La Plaza Lápiz es uno de ellos, y fue uno de los espacios más nombrados por los niños como lugares que frecuentaban en el barrio, a donde les gustaba pasar el rato. Esta plaza forma parte de las obras que el GCBA2 realizó en el barrio, y su nombre viene de que tiene “unas cosas que parecen lápices”, en palabras de Paola (12).

También nombraron canchas, como La Canchita, como la llamó Ramona (13), en el barrio Chino, a unas pocas cuadras del local de AulaVereda. Allí solía haber niños que viven cerca jugando al fútbol en una de las zonas de la cancha. Hay otra cancha cercana llamada Bichito de Luz, en donde usualmente se organizaban festivales y actividades de las diversas organizaciones, sin embargo, los niños no la nombraron tanto como a La Canchita. Otro espacio nombrado fue la iglesia, la parroquia Caacupé, que queda en frente del local de AV Villa 31 y relativamente cerca de la casa de los niños, y que tenía un quincho techado amplio y con piso de cemento, ideal para jugar a la pelota o correr.

**Autora: Bauti me contaba que él se juntaba con vos, con Gra y con Violeta y que jugaban acá<sup>3</sup>**

**Paola: Si, jugamos en el pasillo, mucho acá en la iglesia, a veces afuera. A la mancha, a la pelota, un montón de cosas jugamos, a la escondida, montón de cosas jugamos.**

**Autora: ¿Y juegan en otro lugar aparte de por acá?**

**Paola: No**

---

<sup>2</sup> Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

<sup>3</sup> El quincho de la parroquia Caacupé, donde fue realizada la entrevista



**Autora: ¿No van a un lugar a jugar?**

**Paola: No, porque no nos dejan ir, salir por allá, ir lejos.**

**Autora: ¿Quién no te deja ir lejos?**

**Paola: Mi mama y la mama de ellos, porque tenemos que ir con un adulto, no con nosotros**

**(Registro, noviembre 2020)**

Jugar en la calle en tanto práctica cotidiana infantil era algo que sucedía de una forma usual y espontánea, sin la necesidad de consultar con una adulta. Sin embargo, a la hora de ir un poco más lejos, en nuestras observaciones notamos que emergía la necesidad de pedir permiso o estar acompañados de alguien mayor. En los registros de las actividades de AV Villa 31 esto aparecía frecuentemente bajo el pedido de ir a la plaza, que era usual entre las niñas hacia los educadores. Seguramente la cercanía y la lejanía juegan un rol importante en esta distinción: la lejanía de la plaza implica que, para ir, muchas de las niñas tenían que pedir permiso, o estar acompañados por alguna persona adulta. Así, era común que les niñas les preguntaran a los educadores si podían ir a algún lugar del barrio, como en este registro que presentamos cuando Malen (12) trataba de convencer a Bárbara, una de las educadoras, que estaba sentada en la mesa conversando con otras educadoras y conmigo en el quincho de la parroquia Caacupé, de que las llevara a ella y a las otras niñas que estaban en el local de AV Villa 31 (Ramona, Paola, Violeta, Graciela, Luisina y Malén) un rato a la plaza.

**Malen: ¿Profe dale podemos ir a la plaza?**

**Bárbara: No sé, preguntale al resto de las chicas qué quieren hacer**

**Malen: ¡Quieren!**

**Bárbara: No parece que quieran, dale organicense y vamos, sino es re difícil todo.**

**(Registro, noviembre 2020)**

Podemos ver cómo Malen le insistía a Bárbara para que las acompañe a ella y a las otras niñas a la plaza, con lo que podemos asumir que no podían ir solas, al menos en ese momento, o que querían ir acompañadas por ella. Cuando las niñas cuentan con la cercanía de un espacio pensado para jugar, lo utilizan con este fin, como sucede con La Canchita y las niñas que viven en sus zonas adyacentes. Sin embargo, quienes no tienen un espacio amplio cerca, transforman las calles aledañas o cercanas a sus hogares en espacios de juego, transformándolos en espacios lúdicos no planificados (Fernández Bonet, 2019). La cercanía a sus casas resulta un condicionante para decidir donde jugar y donde no hacerlo, aún si esos espacios donde se juega no están pensados originalmente para ser espacios de juego. Sin embargo, las movilizaciones que se ponen en práctica a la hora de jugar se sostienen sobre ciertos límites espaciales que se hacen más o menos claros en el contexto del juego.

Algo que pude observar de forma sistemática en el trabajo de campo, y particularmente cuando tuve la oportunidad de registrar momentos de juego de larga duración (más de media hora de diversos juegos que se suceden unos a otros) es que mayoritariamente se mantenían en Inmigrantes, y hacia un lado, no solían ir más allá de la parroquia Caacupé, mientras que, hacia el otro, a veces entraban a dos pasillos que salen de la calle. En uno de ellos viven cuatro de las niñas (Bauti y Violeta y Paola y Graciela), y el otro lleva hacia

otra calle ancha, paralela a Inmigrantes, en donde vive otra de las niñas (Malen). Es decir, son espacios que ellos habitualmente recorren, forman parte de sus trayectos cotidianos.

**Estamos afuera, el día está lindo, aunque hace un poco de frío. Bauti, Male, Gra, Paola, Ayelen, Violeta y Luciano están afuera del local, jugando a la “mancha nada”. Ema, una de las educadoras, decide sumarse a los juegos de los niños, y empieza a coordinar. Bauti dice que se aburría de la mancha, y piden jugar a la escondida.**

**Ema: Bueno, pero pensemos a donde no nos podemos esconder.**

**Bauti: No nos podemos esconder en los pasillos...**

**Ema: Que cuente Teo y se escondan, ¿dale?**

**Teo, otro profe que se suma a pedido a Ema, se pone contra una de las columnas de la parroquia y todos corren a esconderse. Algunas, a pesar del pedido de que no se escondan en los pasillos, se van corriendo por uno que sale de Inmigrantes hacia la izquierda, que conecta con otra calle. Bauti se sube a una de las escaleras caracol de una casa que está sobre Inmigrantes, más allá del pasillo donde él vive, y mira todo desde ahí. Paola y Violeta se esconden adentro del local, Graciela y Ayelén, a la vuelta de la parroquia. La mayoría no es que se queda escondida, sino que se mueven, Bauti baja y vuelve a subir a la escalera caracol, y al final Teo encuentra a algunas y otras aparecen soles, quizás aburridos de esperar a que les encuentren (ninguno intentó hacer pica)**

**Después de la escondida, vuelven a proponer otra mancha, y Gra y Violeta proponen ir a pasear a la feria.**

**(Registro, septiembre 2019)**

Así, cuando los niños juegan en la calle, expresan corporalmente ciertos límites de hasta dónde ir, hasta donde correr y llegar, en dónde sí pueden esconderse y en dónde no. No sólo eso, sino que esos mismos límites se construyen en el desarrollo de prácticas lúdicas –en interacción con otros factores–, es decir que no únicamente se expresan en esos juegos límites previamente construidos, sino que consideramos que el juego tiene también la potencia de construirlos y tensionarlos. Si el juego es una práctica con límites espaciales y temporales específicos (Huizinga, 1938), podemos pensar que estos, lejos de consensuarse previamente cada vez entre los niños, al estar anclados en la cotidianidad del jugar, se construyen en vinculación con otras prácticas de los niños en el barrio, esos trayectos cotidianos, las casas donde viven personas que conocen. Y también, en el juego mismo estos límites se reactualizan, se construyen y movilizan.

En este sentido, el juego en el espacio público es una forma de apropiarse del territorio, marcarlo simbólicamente y transformarlo (Berna, 2018). Como vimos en el registro anterior, cuando Bauti se sube a la escalera caracol, o cuando Graciela y Ayelén corren atrás de la parroquia, afirmamos que están construyendo sentidos sobre el espacio imprimiéndole significados por medio del juego, transformándolo en un espacio de escondite, y de este modo, apropiándose del mismo. Una apropiación que no sólo se reduce a ese instante de juego, sino que se hace parte de las formas de habitar el barrio, aunque luego los niños utilicen los espacios con otros fines. La marcación simbólica implica la construcción de ese espacio de imaginarios, sensaciones y emociones que se tejen en los espacios por medios de las prácticas lúdicas de los niños.



Las movilidades infantiles no están contenidas únicamente en límites espaciales, sino también límites temporales. Mayoritariamente, el trabajo de campo fue realizado los sábados por la tarde, momento en el cual, como hemos descrito, hay mucho movimiento y dinamismo en las calles del barrio. Sin embargo, no sucede lo mismo luego de cierta hora de la noche, cuando las calles dejan de ser concurridas.

**A mí me gusta la gente cuando pasa, me divierte como si fuera que yo estoy más tranquila, pero cuando no hay nadie no me gusta porque siento que alguien me va a venir de atrás o de adelante. O del costado.  
(Graciela, 13 años, diciembre 2020).**

En este sentido, así como el espacio es habitado de formas diferentes dependiendo de la edad de los sujetos, las experiencias también se modifican en torno al género. Si bien Graciela no explicita en qué horarios las calles pasan a “no tener nadie”, lo más usual en el barrio es que después de las 22hs el tránsito de gente se reduzca de forma significativa en comparación al que hay durante las horas más diurnas. En este sentido, una misma calle de día puede ser un espacio de juego y de encuentro con otros –y por ende de disfrute– mientras que de noche puede convertirse en un espacio peligroso.

Las grupalidades e ir más allá

Los juegos son prácticas en su mayoría colectivas dado que necesitan de la participación de un grupo de niños (al menos tres, pero suelen ser más) para llevarse a cabo. Por lo general los grupos se conformaban con niños que viven cerca unos de otros, pero además de la cercanía, también se construye grupalidad en el barrio a partir de los espacios que habitan, como AulaVereda Villa 31. Siguiendo a Enriz (2011), esta es otra dimensión del juego como experiencia formativa, puesto que habilita la constitución de grupos, dentro de los cuales se construyen e intercambian saberes vinculados al espacio que habitan.

En este sentido, algo que pude observar en el trabajo de campo y también por medio de entrevistas formales e informales, es que cuando los niños estaban en grupo solían recorrer mayores distancias y alejarse más de sus casas sin un adulto que cuando estaban solos. Cuando realizaban tareas domésticas era más usual que se movieran solos, pero por lo general estas distancias y trayectos eran cercanos a sus casas, por un lado, y por el otro, estaban de cierto modo rutinizados. Sacar la basura o ir a comprar al almacén, la verdulería o la carnicería eran tareas que realizaban solos, de forma pautada con los adultos, y que implicaban recorridos previamente establecidos. Al mismo tiempo, como hemos mencionado previamente, también era usual que fueran solos al local de AulaVereda, y que vuelvan solos a sus casas, las que en su mayoría quedan a pocas cuadras del local. Sin embargo, cuando estaban en grupo, de forma a veces consensuada con los adultos y a veces flexibilizando esos consensos, construían otros circuitos de movilidad.

Esto adquiere especial relevancia cuando ponemos en foco en las prácticas de movilidad de las niñas, quienes tienen patrones más restringidos tanto espacial como temporalmente que los varones. En el día de la Niñez, diferentes organizaciones se juntaron para realizar un festival, en una de las canchitas del barrio. A la cancha sólo puede accederse por una entrada, y a su alrededor tiene unas rejas a uno de sus lados y de los otros, una parte que linda con las viviendas que estaban debajo de la autopista Illia.



Por esa entrada había un fluir de niños constante, que entraban y salían de la cancha. Había sobre todo niños en la cancha, grupos de adultos con remeras de organizaciones, y algún que otro adulto suelto que quizás estaba allí acompañando niños.

**Son las 16hs y hay menos chiques que cuando llegamos, se notan más los adultos. Sigue habiendo grupos jugando al fútbol, al vóley y el básquet, y noto que la mesa de ajedrez ganó popularidad. Me vuelve a llamar la atención que veo niños que se salen de la cancha y que se van solos por la calle. En eso, veo un grupo de niñas de AV Villa 31 haciendo exactamente eso. Son 4, Gra (12), Ramo (12), Pao (11), y Viole (11).**

**Autora: ¿qué onda? ¿a dónde se van?**

**Pao: A la plaza profe, queda para allá.**

**Me señala con el dedo hacia una dirección, y se van para allá.**

**Se empieza a servir la merienda, y los adultos empiezan a llamar a niños para que armen rondas. Hay adultos que van repartiendo, hay jugo y tortas cortadas en pedacitos en platos de plástico, además de galletitas. Van pasando y por las rondas y van dejando en cada una. Veo que vuelven las niñas de AV Villa 31, por el mismo lado que se fueron, y les pregunto a donde fueron: “estábamos ahí cerca”, responde Gra. Se sientan a la ronda.**

**(Registro, agosto 2019)**

Podemos pensar que la grupalidad les brinda a las niñas una movilidad en el espacio público del barrio que en soledad no tienen (o que tienen en una menor proporción), y dependen del acompañamiento de los adultos para salir e ir a ciertos lugares que están por fuera de las trayectorias usuales, o por fuera de aquellos límites construidos sobre los que nos detuvimos en el apartado anterior. La constitución de un grupo de amigas o incluso de compañeras, como sucede con las niñas de AV Villa 31, habilita así la construcción de autonomía para transitar el barrio sin una tutela adulta, y ampliar sus recorridos allí. En este sentido, así como la ciudad se expande y hace más accesible en la medida en la que las niñas van creciendo (Segura y Chaves, 2015) también lo hace cuando las transitan grupalmente, empezando por el barrio. Este hecho, lejos de estar restringido únicamente a las infancias, es algo que sucede también con las personas adultas, ya que el hecho de transitar en grupo –y el cuidado y seguridad que eso implica– habilita a recorrer mayores distancias que cuando se está en soledad (Kern, 2019).

Por otra parte, si bien no pudimos registrar estas mismas flexibilizaciones en términos temporales, a partir de diversas conversaciones con ellas es posible también pensar que por medio de la grupalidad se tensionan esos límites. Un día, conversando con Ramona (13), Carolina (16) y Luisina (13) ellas relataron que iban a fiestas en el barrio con sus amigas. Múltiples veces también hablaron acerca de que se habían quedado hasta tarde el día anterior y que estaban cansadas, siempre haciendo referencia a situaciones grupales. Por lo tanto, podemos inferir que salen hasta tarde pero no solas, sino que, en grupo, en donde también puede ser que haya varones.

En una de mis más recientes idas al campo, ya en plena pandemia y luego de muchos y largos meses de no ir, estábamos charlando con Ramona (13) y Malen (12), luego de un día de hacer un merendero para los niños del barrio. En ese momento no estaban yendo



tantes niños de AV Villa 31, y ese día habían ido sólo Malen, Ramona, Carolina y Luisina. Habíamos preparado la merienda (leche chocolatada y galletitas), y Bárbara había mandado un mensaje a las familias, que se fueron acercando con los niños al local, y buscaban la merienda en botellas y se la llevaban, o la tomaban allí y luego se iban. Cuando terminó ese momento, había algunos niños –más pequeños, de 9 u 8 años– que se habían quedado y Bárbara conversaba con ellos, y me puse a charlar con Malen y Ramona. En eso, les pregunté acerca de las nuevas viviendas construidas en el barrio YPF por el GCBA en el marco de proceso de urbanización, ya que tenía interés en indagar qué sabían sobre ellas:

**Autora: ¿Las viviendas esas que están ahí, qué onda?**

**Ramona (13): Son casas nuevas, ya hace un año.**

**Autora: ¿Hay alguien viviendo ahí?**

**Ramona: Sí, yo me voy a ir a vivir ahí. porque vivo abajo del puente, todos los que viven abajo del puente. Todas las casas que están rotas, todo eso se fueron a la vivienda.**

**Autora: Claro, y dejaron ahí todo vacío.**

**Ramona: Sí, porque van a sacar el puente.**

**Autora: ¿Y qué van a hacer?**

**Ramona: No sabemos. Tan diciendo que van a hacer una cancha algo así, así me dijeron a mí.**

**Malen (12): Van a hacer una autopista, más grande**

**Ramona: Si... que vaya para otro camino. Mi mamá no se quiere ir porque yo en mi casa tengo 5 piezas, el living, la cocina y el baño. y en la vivienda me quieren dar dos piezas, y una cocina chiquita y no me quieren dar living. y un baño, y acá tengo dos baños**

**Autora: No es negocio**

**Ramona: No, mi mamá no quiere irse, no va a alcanzar para nosotros, porque nosotros somos muchos por eso**

**(Registro, noviembre 2020)**

Ramona y Malén intercambiaron diferentes saberes que tenían acerca de lo que se iba a construir en el sector de debajo de la autopista, y, aunque no llegaron a ninguna conclusión, nos habilita a pensar que la construcción de esas grupalidades también permite la ida y vuelta de saberes entre los niños. Así, se ponen sobre la mesa diversas ideas que tienen sobre las cosas que suceden en la villa, lo que escuchan en sus hogares, y en otros terrenos que habitan. En esa misma conversación con Ramona y Malen, les pregunté por el Galpón, un espacio que había escuchado nombrar en diversas conversaciones, y que sabía, por haber conversado con los educadores, que se trataba de un espacio del GCBA en donde se desarrollaban diferentes actividades, y donde había una salita, como los niños lo llaman al Centro de Salud Comunitario, o CESAC. El Galpón queda debajo de la autopista, y tiene una plaza que está sobre la calle (sobre Inmigrantes), y allí el GBCA hace eventos.

**Ramona:** Es una salita, es una salita que hay dentista, hay una banda de cosas, y también hay parte del Galpón que hacen boxeo, gimnasio creo que también, y danza.

**Autora:** ¿Eso quien lo hace?

**Ramona:** Mmmm no sé, pero tenés que pagar

**Autora:** ¿Y tenés que pagar para atenderte a la salita también?

**Ramona:** No, eso es gratis. También te ponen el chip gratis, el chip que te ponen acá –se señala el brazo–

**Autora:** ¿Para el embarazo? Para no embarazarte.

**Ramona:** Sí, mi hermana se puso.

**(Registro, noviembre 2020)**

Podemos observar los modos en los que la información acerca de los lugares y las practicas que allí se desarrollan, y en este caso particular, en torno a los derechos sexuales y reproductivos, se intercambia en las grupalidades. En este caso, si bien Ramona menciona que fue su hermana quien fue al CESAC y se puso el chip, lo dice también conversando con Malén. De este modo, esas grupalidades democratizan a la vez que amplían los saberes sobre el barrio, ya que habilita el intercambio y la construcción así de saberes colectivos y compartidos entre ellos. Al mismo tiempo, como hemos propuesto, al abrir la puerta para una mayor movilidad, permite la circulación de las niñas en el barrio, y desde esa circulación también acceden a diferentes actividades que se desarrollan, sobre las que construyen saberes (García Palacios, 2015).

Resulta interesante remarcar la importancia de la construcción de grupos de amigas en función de tensionar estos límites para moverse por el barrio, tanto espacial como temporalmente. Diversos estudios han resaltado la importancia de la grupalidad y las redes afectivas en torno al género (Silvestri, 2014; Vasallo, 2018; Kern, 2019), y podemos afirmar aquí que para las niñas estas grupalidades también tienen relevancia. Conformar una grupalidad les permite tener un espacio de cuidado y sostén, en donde pueden, como mostramos en el registro, compartir saberes y experiencias entre ellas, a la vez que también pueden construir esos lugares de encuentro lúdico en el espacio público, por fuera de sus hogares.

A su vez, el grupo de amigas aparece, en una de sus dimensiones, como ese espacio de construcción de autonomía desde donde tensionar las limitaciones impuestas por un espacio pensado desde lógicas patriarcales. Frente a un espacio urbano fuertemente androcéntrico, desde la conformación una grupalidad las niñas ponen en jaque esas marcaciones de género. No nos referimos únicamente a lo que previamente nombramos como aquellos límites temporales que se construyen desde una experiencia urbana donde la amenaza de la violencia es común, sino también a otras formas de desigualdad en las experiencias urbanas de las niñas que se ven condicionadas y guiadas por el género. Así, las amigas se transforman en un “kit básico de supervivencia urbana” (Kern, 2019: 74).

Nos gustaría reponer que pudimos identificar en el trabajo de campo diferentes grupalidades y niñas que tenían mayor afinidad con unas que con otras, también vinculadas a, por ejemplo, cercanías y lejanías entre sus hogares o lazos familiares. Puntualmente registramos dos grupos de niñas que se encontraban en AV Villa 31 y que allí compartían actividades y momentos, que en la vida diaria no se cruzaban demasiado

entre ellos, pero que en AulaVereda sí lo hacían. Es decir, dos grupos de niños que compartían al interior de cada grupalidad de forma cotidiana, pero que entre los grupos sólo se encontraban en AulaVereda, o en otros espacios comunitarios del barrio. Estos espacios también se erigen en instancias privilegiadas para la construcción de autonomía, precisamente porque jerarquizan los momentos colectivos y las instancias grupales que la habilitan. Hernández (2016: 131), en su investigación sobre la construcción de las edades desde la espacialidad, plantea que “al igual que ocurría puertas afuera, los lugares comunes, sin embargo, planteaban la posibilidad de vincularse con niños mayores y menores, que para todos ellos habilitaba otra sociabilidad.”. Así, resulta importante resaltar la relevancia de los espacios comunitarios y barriales para la construcción de grupalidad entre los niños, ya que es en esos espacios en donde se encuentran con otros del barrio y construyen amistades, como plantea Hernández, de forma intergeneracional, ya que una característica de estos espacios que, si bien tienen grupos diferenciados por edades, hay amplitud al interior de estos, y, por ejemplo, conviven niños de 12 años con niños de 16.

### **La construcción del espacio común**

Las prácticas lúdicas no son específicamente infantiles, sino que los adultos también desarrollan instancias lúdicas en su vida cotidiana, si bien son diferentes a las que despliegan los niños. Los sábados por la tarde –cuando no llovía– los vecinos salían a las calles, paseaban por las ferias del barrio, compraban o comían en algún local a la calle. Las mesas de los negocios estaban repletas de personas conversando entre ellas, los autos pasaban y se tocaban bocina, las puertas de las casas se abrían, sacaban mesas y sillas a las calles y pasaban música. El paisaje sonoro del barrio un sábado por la tarde estaba marcado por las conversaciones entre las personas, el ruido de los autos al pasar y el bajo de alguna cumbia o algún reggaetón. El espacio público se transformaba en espacio común, que habilita la posibilidad de realizar una multiplicidad de prácticas (Bang, 2012). Los juegos y prácticas lúdicas de los niños irrumpen en el espacio público barrial, más allá de si ese espacio está planificado para que allí se juegue (como pasa con la Plaza Lápiz o la Canchita) o no. Pero al mismo tiempo, queríamos resaltar que también están en consonancia con las prácticas espaciales adultas y junto con ellas configuran la espacialidad del barrio en su totalidad. Es decir, las formas infantiles de habitar el barrio se construyen en interacción intergeneracional con las formas de habitar adultas.

**Maia (educadora, 29) propone sacar la mesa afuera, porque estamos picando cebolla y le están ardiendo los ojos, así que agarramos todo y vamos en frente, a la parte de atrás de la parroquia, que es como una especie de quincho techado. Hay un grupo de niños jugando a la pelota, deben tener entre 6 y 11 años, con un perro muy pequeño, se van pateando la pelota entre ellos y el perro la va persiguiendo. De a ratos dejan de hacer eso y pelotean entre ellos, apuntando a arcos imaginarios. Ponemos la mesa al lado de ellos, contra la pared de la parroquia. En la otra punta del quincho hay un grupo de personas sentadas alrededor de una mesa, pasando música en un parlante y charlando. Están cocinando en una parrilla portátil. A lo largo de la jornada, va llegando cada vez más gente y se les suma.  
(Registro, octubre 2020)**



Como hemos desarrollado, les adultes del barrio también hacían uso del espacio público como espacio común y de encuentro. En este sentido, tanto les niñes como les adultes desplegaban prácticas lúdicas en el espacio público, aunque con particularidades de cada generación. Les niñes no construyen en soledad el juego en el barrio como práctica habitual y cotidiana dentro de este, lejos de ello, lo hacen en interacción también con las formas adultas de habitar el espacio público. De este modo, resulta que pensar a las calles del barrio como un espacio de encuentro, recreación y esparcimiento, si bien desde diferencias generacionales, es una práctica común a adultes y niñes. Con esto no queremos decir que no existan tensiones y disputas que puedan leerse en clave generacional, sino que las prácticas de les niñes en el barrio también conforman la trama de prácticas, sentidos y emociones que constituyen la 31.

Así, nos interesa evidenciar la necesidad de mirar las prácticas infantiles de forma relacional e interseccional, atendiendo también a las prácticas adultas y la trama de relaciones en las que se insertan. Si bien nuestro interés está puesto en conocer y profundizar en torno a las experiencias infantiles, no consideramos que estas se encuentren separadas o aisladas del resto de la experiencia social. Por ende, retomamos la propuesta de Szulc (2019:61) de “relevar la agencia social infantil de manera situada”, con la finalidad de no descontextualizar las vidas de les niñes con les que trabajamos, sino por el contrario, mostrar su interacción con los complejos procesos sociales y espaciales en los que se mueven.

Podemos ver cómo las instancias lúdicas que les niñes construyen en el barrio tienen lógicas propias, construidas en relación con el contexto barrial y las relaciones sociales que allí se desarrollan. Tienen límites espaciales y también temporales para su despliegue que no son aleatorios, sino que se sustentan en una construcción –siempre dinámica– en interacción con el espacio, su materialidad y los sujetos que lo habitan.

### Conclusiones

Hemos intentado analizar las formas en que las prácticas lúdicas de les niñes en el barrio se vinculan con las formas en ellas construyen el espacio que habitan. Nos detuvimos en los modos en que por medio de estas prácticas les niñes se apropian del espacio, a la vez que en ellas se expresan límites en las movilidades infantiles, tanto espaciales como temporales. A la vez, intentamos dar cuenta de cómo estas prácticas lúdicas se encuentran en el centro de la constitución de grupalidades que tensionan dichos límites. Vimos que la cercanía o lejanía de sus casas de espacios delimitados para el juego es un factor que produce la construcción del sentido lúdico de otros espacios, siendo la calle el ámbito privilegiado para esto. Analizamos las movilidades temporoespaciales que se expresan y construyen por medio de estas prácticas, puntualizando en que son las niñas quienes mayormente construyen los límites que fueron analizados aquí.

Sin embargo, a la hora de analizar las grupalidades que se conforman en la lúdica y el encuentro como forma particular de estar en el espacio por parte de les niñes y sobre todo de las niñas, pudimos tensionar y complejizar esas movilidades. Si bien también lo transitan solas o en compañía de adultes, cuando están en grupo, las niñas flexibilizan sus propios patrones de movilidad, y recorren mayores distancias que cuando están solas, sin la necesidad de estar acompañades por une adulte. Esto resulta así en que las formas



grupales habilitan la construcción de autonomía infantil en el espacio y si bien podemos inferir que esto ocurre tanto con niños como con niñas, para ellas adquiere particular relevancia. Esto es así porque está vinculada a una forma específica de experimentar el espacio barrial desde una marcación de género. Las grupalidades para las niñas adquieren un lugar fundamental, dado que les permiten poner en jaque, hasta cierto punto, el androcentrismo del espacio y las prácticas que allí se habilitan. Así, los grupos de amigas entre niñas se erigen en un espacio de construcción de autonomía para ellas, y adquieren así una importancia fundamental en sus experiencias urbanas, pero también en sus experiencias infantiles desde un punto de vista integral.

Por último, puntualizamos que estas construcciones lúdicas no están restringidas a la infancia, sino que les adultes también despliegan usos lúdicos del espacio público, por lo que les niñas, si bien en sus formas propias y en un acto de apropiación y creación de lo público, lo hacen en interacción con las formas adultas. De este modo, resulta que pensar a las calles del barrio como un espacio de encuentro, recreación y esparcimiento, si bien desde diferencias generacionales, es una práctica común a adultes y niñas. Mediante el juego en el espacio público les niñas interactúan con el contexto en el que viven, ya que jugar es una de las formas que tienen de habitar el espacio, que, además, es específica de las infancias en el barrio. Es una práctica que posiciona especialmente a les niñas dentro del espacio social del barrio como sujetos que lo disputan y lo ponen en tensión, a la vez que lo construyen como ese espacio común.

El espacio está atravesado por múltiples prácticas y formas afectivas que no son necesariamente coherentes entre sí, sino que se tensionan y contradicen, haciendo a la experiencia del espacio que tienen les niñas una experiencia por sobre todo compleja. La significación que les niñas hacen del espacio público por medio del juego y las prácticas lúdicas entra en tensión con un proceso no sólo de gentrificación de la ciudad en términos generales, sino también del mismo barrio por medio del proceso de reurbanización. Es posible pensar, entonces, que los modos de habitar el espacio público de les niñas, urdidos con los modos adultos, transformándolo en espacio común y espacio de encuentro, son el ejercicio de resistencia a las formas que desde ciertos lugares de poder en la ciudad intentan configurarse para el barrio.

### **Bibliografía**

- BANG, C. L. (2012). El juego en el espacio público y la participación comunitaria: una experiencia de promoción de salud mental en la comunidad. *Revista Lúdicamente*, 1(2), 4.
- BERNAL, J. A. (2018). El juego espontáneo en los intersticios del espacio público. Rincones para el encuentro sensorial en la cornisa histórica de Madrid. Tesis de Maestría de la Universidad Politécnica de Madrid.
- BONILLA BAQUERO, C. (1998). Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía. V Congreso Nacional de Recreación Coldeportes Caldas, Universidad de Caldas. Manizales, Caldas, Colombia.
- BOY, M. (2018). El otro espacio público en los estudios urbanos de la Argentina actual: el género y las sexualidades también construyen ciudad. *Quid 16. Revista del Área de Estudios Urbanos*, (9), 153-167.



- CARLI, S. (1999). La infancia como construcción social. S. Carli (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- CARLI, S. (2012). Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la Chait, L. (2019). Bajo los adoquines, la playa. Procesos educativos para la participación política de niños y niñas en el proyecto de reurbanización y radicación definitiva para la Villa 31 de Retiro, Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría de la Universidad de Barcelona.
- CHAVES, M. y SEGURA, R. (2015). *Hacerse un lugar: circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires: Biblos.
- CORBAL, P. (2011). Jugando a definir. El juego como término y fenómeno cultural. In 9º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 13 al 17 de junio de 2011 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- ENRIZ, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. Cuadernos de antropología social, (34), 93-114.
- ENRIZ, N. (2012). Ceremonias lúcas mbyá-guaraní. *Maguaré*, 26(2).
- Fernández Bonet, J. (2019). Urbanismo lúdico: la necesidad del juego en el espacio público actual (Doctoral dissertation).
- GARCIA PALACIOS, M. (2015). Monjas, asesinatos y apariciones. Rumor y alteridad religiosa en el contexto de las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires. *Papeles de Trabajo*, (29), 49-64.
- GARCÍA PALACIOS, M. y HECHT, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, 17(9), 163-186.
- GARCÍA PALACIOS, M., HECHT, A. C., & ENRIZ, N. (2015). Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). *Cuicuilco*, 22(64), 185-201.
- GULGONEN, T. M y CORONA, Y. (2019). ¿Jugar en la ciudad? La percepción de niñas y niños de la Ciudad de Mexico sobre su entorno urbano. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 21(49), 60-80.
- HELLER, A. (1976). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HERNANDEZ, C. (2016). Crecer en la ciudad: Usos y representaciones del espacio urbano entre niños y niñas de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina). (Tesis de doctorado). Universidad de San Martín.
- HUIZINGA, J. 1938. *Homo ludens*. Argentina: Alianza.
- KERN, L. (2019). *Ciudad feminista. La lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombre*. Buenos Aires: Godot.
- LEFEBVRE, H. (2013). *La producción del espacio*. España: Capitán Swing.
- PADAWER, A y ENRIZ, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá guaraní. *Ava*. 15, 315 -332.

PADAWER, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes antropológicos*, 16(34), 349-375.

ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Mexico: Fondo de Cultural Económica.

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

SCHEINES, G. I. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba.

SEGURA, R. (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Ediciones UNSAM.

SZULC, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa. Archivo para las ciencias*. 40(1), 53-64.

VASALLO, B. (2018). *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. Madrid: La oveja roja.

ZENOBI, Di. (2012). "La politización del movimiento cromañón entre los "modelos caseros" y los "modelos del observador"". *Revista Avá*, 12, 107-125