

LO QUE SE JUEGA EN LOS JUGUETES PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS SEMIÓTICO DE JUGUETES DESTINADOS A NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS

Verónica Ávila
María Eugenia Recalde
Cintia Weckesser

*Nuestra acción anda siempre
“en busca del relato.”*

L. A. Pimentel

Introducción

En este artículo proponemos pensar al juguete más allá de sus funciones, centrándonos en lo que el mismo posibilita o limita para crear narratividad, pretendiendo que el análisis que presentamos constituya un punto de partida que invite a los adultos a reflexionar a la hora de proponer un juguete a un niño.

A raíz de un trabajo exploratorio realizado en el año 2016 en el espacio curricular de Psicosemiótica de la Intervención de la Lic. en Psicomotricidad de la Universidad Provincial de Córdoba, se propuso a los estudiantes visitar jugueterías¹, observar y encuestar a referentes de las mismas con un doble propósito: primero, indagar sobre las tendencias en relación a los juguetes más vendidos destinados a niños entre 0 y 3 años y, en segundo lugar, sondear los fundamentos presentados por los vendedores para justificar dichas ventas.

A partir de la sistematización de la información recopilada, formulamos una propuesta de análisis de juguetes desde una mirada que articula semiótica y psicomotricidad. Esta propuesta, organizada en una serie de preguntas, giró en torno a un interrogante principal: qué sujeto supone el juguete en cuestión. Entre las principales preguntas que de allí se derivaron, buscamos dilucidar si se trata de un sujeto activo o receptivo, qué competencias convoca a desplegar el juguete y de qué tipo, cognitivas o pragmáticas. Asimismo, nos preguntamos qué espacios y tiempos habilitan estos juguetes, si prevalece lo que el juguete hace hacer al niño o lo que el niño le puede hacer hacer al juguete. También, y en relación a los interrogantes previos, buscamos responder qué relatos habilitan esos juguetes y qué sentidos promueven construir.

Nuestro supuesto de trabajo es que quienes venden y ofrecen juguetes, así como quienes los compran, centran su mirada en determinadas funciones a estimular o bien en otras variables influidas por el marketing y la realidad de consumo, y no en lo que el juguete le propone al niño, descuidando el reconocimiento de sus competencias y de su capacidad para crear y desplegar relatos en un espacio y tiempo, junto a otros sujetos como protagonistas.

Perspectiva teórico metodológica

La semiótica interroga y analiza los discursos entendidos como manifestaciones de sentido, así como el modo en que éstos se producen. Las manifestaciones del sentido o “signos” no se reducen a ideas abstractas, visiones acerca de las cosas, sino que también remiten a las cosas mismas, a las formas que tales ideas imprimen a las cosas así como a las prácticas que las produjeron. Es por esto que Eliseo Verón (1987) se refiere a la *materialidad del sentido* -en la

medida en que el sentido siempre se nos presenta investido en alguna materia-, y al sentido como *producto y proceso* al mismo tiempo. Entonces, cuando hablamos de manifestaciones sociales de sentido y de los procesos de su producción, nos referimos a toda práctica socialⁱⁱ y a los modos en los que éstas se objetivan en múltiples soportes. Estos soportes materiales del sentido resultan susceptibles de un análisis empírico (Verón, *ibidem*).

La psicosemiótica, fundada por el lingüista y semiótico Iván Darrault, considera particularmente los discursos que implican al cuerpo en su configuración y despliegue de competencias lingüísticas, paralingüísticas, no verbalesⁱⁱⁱ y pragmáticas, en contextos particulares, en relación con otros sujetos y objetos, en un espacio y un tiempo; y la producción de sentidos, de narratividad en la construcción de tales competencias.

Es por la mediación del cuerpo percibiente que el mundo se transforma en sentido (...) esta mediación añade categorías propioceptivas que constituyen en cierto modo su “perfume” tímico y, en ciertos lugares, incluso sensibiliza -más adelante se dirá que “patemiza”- el universo de formas cognoscitivas que ahí se delinear (...) lo que de manera más notoria les sucede es que las figuras del mundo no pueden “hacer sentido” más que a costa de la sensibilización que les impone la mediación del cuerpo. (Greimas y Fontanille, 1994, 13- 14)

En este caso, nos interesa analizar las producciones de sentido que se anudan/son susceptibles de ser anudadas por parte del niño a partir de aquello que los adultos les ofrecen/proponen/imponen como “juguetes”. ¿Qué sentidos del niño, del juguete y del jugar *dan forma a* esos juguetes? ¿Qué sentidos posibles se obturan o promueven construir a partir de las características que presenta el juguete? Es desde estas preguntas que abordamos los juguetes en tanto materias significantes. Metodológicamente, retomamos la semiótica greimasiana^{iv} desde cuya perspectiva el sentido del relato se organiza en lo que podría pensarse como “una pirámide invertida sobre su vértice” (Hénault, 1979), en la cual se distinguen distintos niveles.

El nivel superior de esta pirámide invertida, el de la *manifestación*, corresponde para nuestro caso al de la mera materialidad, en términos de lo que podríamos definir peirceanamente como índice^v. En este nivel, nos detenemos en identificar las características generales del juguete, tales como nombre, marca, origen, estructura, diseño, tamaño, colores y materiales que lo componen. Así mismo, en este nivel se ubican los pronunciamientos literales de los vendedores.

A partir de esta lectura, en un nivel más profundo denominado *discursivo*, interrogamos qué sujetos supone ese juguete: quiénes son, qué quieren, qué hacen, qué saben, qué pueden hacer esos sujetos, es decir, cuáles son sus competencias. Asimismo, buscamos reconocer qué sujetos proyecta, es decir, qué competencias apunta a desarrollar en él. Al mismo tiempo, en este nivel identificamos los tipos de espacios y tiempos que son susceptibles de ser configurados en el *hacer* con el juguete.

En un siguiente nivel más profundo, correspondiente al orden de la *narración*, buscamos reconocer qué *objetos de valor*^{vi} están en juego en los procesos de transformación que el juguete habilita, esto es, con respecto a qué se propone que el sujeto entre en conjunción/disyunción. A partir de estos objetos de valor, nos preguntamos qué *programas narrativos*^{vii} habilita, si éstos están predeterminados o el juguete dá lugar a la invención de los mismos. Asimismo, surgen otros cuestionamientos: ¿qué sistemas de relaciones posibilita?, ¿supone un Destinador (que manipula y sanciona^{viii}) y un destinatario (quien lleva adelante un programa narrativo)?, ¿se identifican sujetos de estado -sobre los cuales recaen los resultados de un proceso de transformación- y sujetos de hacer, que llevan adelante dichos procesos?

Por último, se identifica un cuarto nivel lógico más profundo para el análisis de los *semas* -o unidades mínimas de sentido- y las *isotopías* -o ejes de sentido que aquellos articulan en

relaciones de contradicción, contrariedad o implicación. Estas relaciones entre unidades mínimas de sentido pueden graficarse en el cuadrado semiótico.

El cuadrado semiótico parte de la teoría estructuralista del binarismo (Lévi-Strauss, 1970), según el cual la cultura y el conocimiento humano se organizan a partir de oposiciones semánticas. Así, oposiciones como: vida – muerte, natura – cultura, femenino – masculino, individuo – colectivo; entre otras, definen y evidencian el modo en que el pensamiento de un grupo social se estructura y ordena. (García Contto, 2011,28)

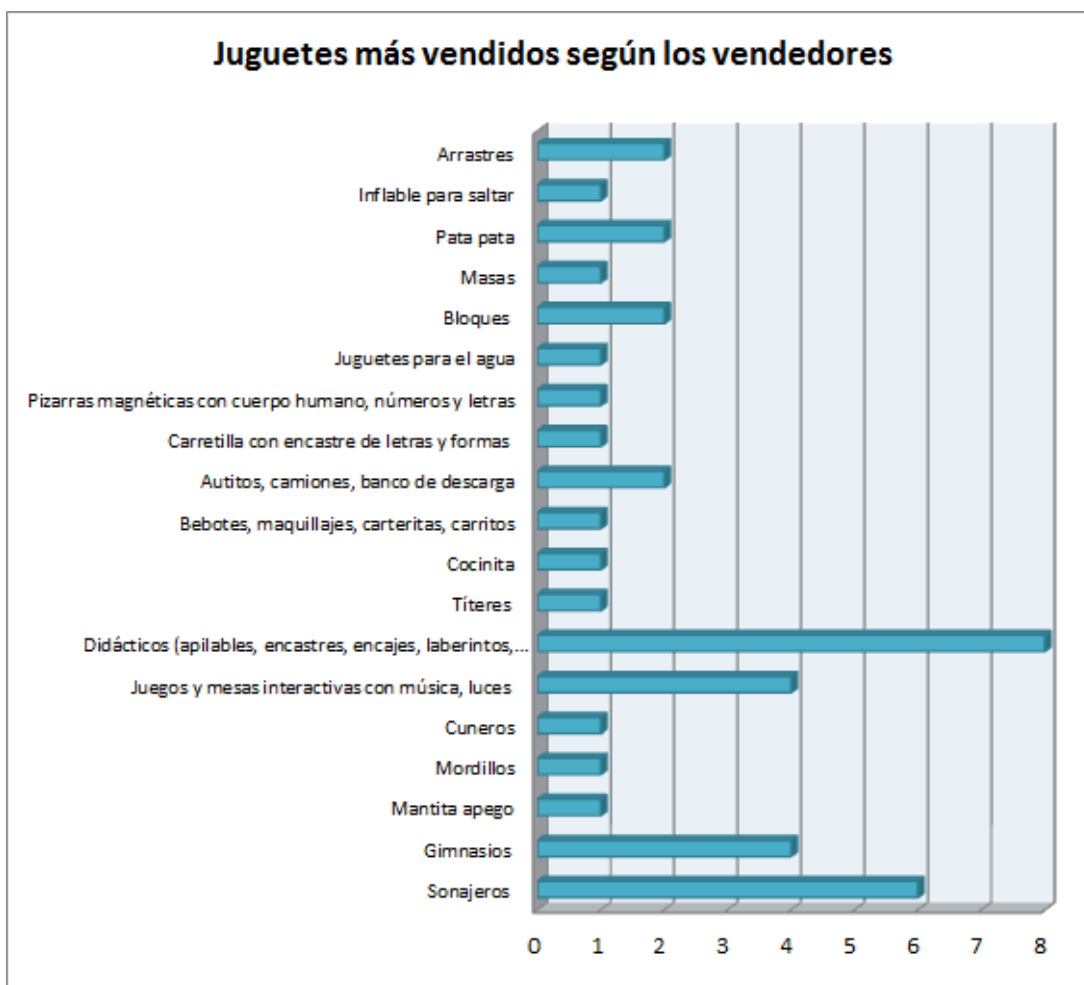
Como antecedente directo de esta investigación y como parte de nuestra perspectiva teórico-metodológica, resulta ineludible referirnos al trabajo de Myrtha Chokler (2017) quien, desde hace mucho tiempo, aborda el desarrollo infantil temprano desde una perspectiva teórica interdisciplinaria que convoca a la semiótica, en la línea de Iván Darrault, para dar cuenta de la estructura narrativa del comportamiento infantil.

El juguete en la juguetería: tendencias y representaciones

Ya dijimos que nuestra motivación inicial fue indagar y poder registrar -al menos, parcialmente-, cierto “rumor” resonante de forma predominante en el discurso social^{ix} en torno a los juguetes que se venden para niños de 0 a 3 años. Con este propósito, las jugueterías y los sujetos que allí interactúan resultaron una caja de resonancia por excelencia para ir en busca de ese rumor, de las ideas dominantes de esta época sobre los juguetes *destinados/que deben ser destinados* a niños de 0 a 3 años.

Para acercarnos a conocer los discursos^x de los vendedores de juguetes de nuestro sector geográfico, los estudiantes indagaron en nueve jugueterías, seis de ellas ubicadas en Córdoba capital y tres en el interior provincial. Tras realizar una descripción general, incluyendo datos como nombre del local comercial, ubicación, dimensión y criterios de organización de la oferta de juguetes; se procedió a preguntar a los vendedores acerca de los cinco juguetes más vendidos destinados a esta franja etaria. En el Gráfico N° 1 se presentan los resultados obtenidos, donde podemos advertir que la mayor concentración se ubica en los didácticos (8 de 9 vendedores los explicitan), en segundo lugar los sonajeros (6 de 9), en tercer lugar las mesas y juegos con luces al igual que los gimnasios (4 de 9), en tanto que los demás sólo son mencionados por 1 ó 2 vendedores.

Gráfico N° 1



Fuente: Elaboración propia

En el *nivel más superficial de análisis* podemos remarcar que las respuestas no remiten a un juguete en particular sino que las respuestas engloban tipos de juguetes, por lo tanto no es posible aquí analizar lo referido a las *marcas*, en todo caso podemos destacar que no las mencionaron como factor principal de la elección de los juguetes.

En relación al *material* sólo en tres casos se explicita la madera (didácticos de encastrado, rompecabezas, bloques) y en uno, la tela (sonajeros), aunque en forma implícita la misma estaría también en los puñeritos, las mantitas de apego y en los gimnasios. En el resto de las respuestas, predominó la referencia al plástico como material que compone a los juguetes más vendidos, de acuerdo a lo comentado por los vendedores entrevistados.

No contamos con suficiente referencia en cuanto al *tamaño* de los objetos, sino que los vendedores centran más su discurso en lo ligado al *color*. En cuanto a éste, resaltan la importancia de los colores llamativos, y llama la atención cómo a pesar de que todos hablan desde un supuesto saber sobre este tema, ninguno remite a lo necesario de considerar los contrastes a nivel visual.

Además, exponen otras razones que justifican la compra de uno u otro tipo de juguete, como precio, seguridad, calidad de los materiales, moda y funcionalidad para los padres (“entretener”, “distraer”). Por otra parte, ponen de relieve aspectos del objeto en sí: sonido, música, forma, visualidad, el color estimulante, las texturas.

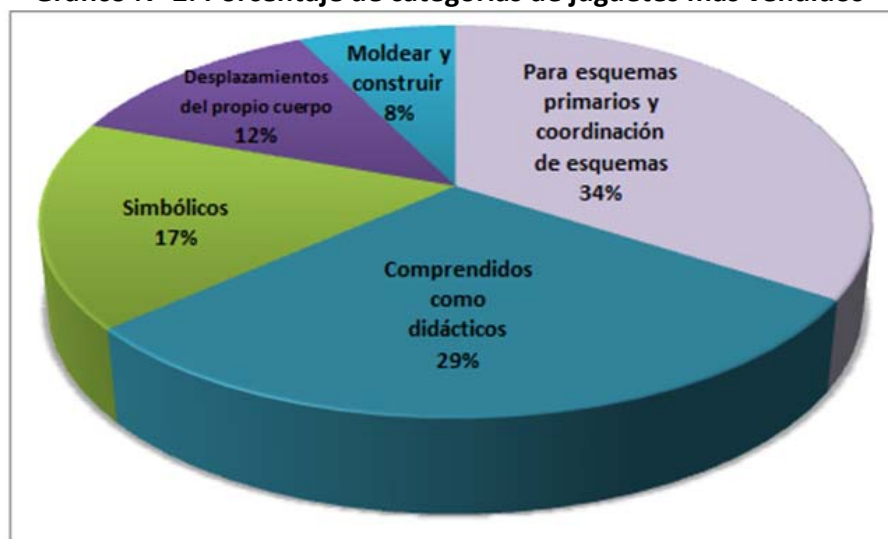
Los juguetes mencionados como más vendidos son predominantemente estructurados (sonajero, mordillo, cunero, gimnasio, encastres, apilables, prono, banco de descarga, juguetes con botones que hacen sonidos o emiten música y tienen luces, arrastres, caminador, canguro inflable, títeres, aquellos que representan el mundo adulto como cocinita, cartera o bolso, maquillaje, audífonos, camiones y herramientas) a excepción de masas para modelar y bloques, los cuales se mencionan de manera aislada (sólo en dos casos)¹.

Los vendedores categorizan los juguetes en general teniendo en cuenta edades y en algunos casos, género. Profundizando en el análisis, proponemos agrupar las respuestas según las categorías que compartimos a continuación.

Cuadro N° 1

CATEGORÍA	N° de respuestas	Porcentaje
Para esquemas primarios y coordinación de esquemas	14	34%
Comprendidos como didácticos	12	29%
Simbólicos	7	17%
Desplazamientos del propio cuerpo	5	12%
Moldear y construir	3	8%

Gráfico N° 2: Porcentaje de categorías de juguetes más vendidos



Fuente: Elaboración propia

¹ No obstante, cabe señalar que las jugueterías, en general, no constituyen el espacio privilegiado para la adquisición de materiales no estructurados.

Si bien no se encuentran respuestas unánimes, sí es interesante resaltar que hay coincidencias (90%) en las categorías de los que se nombran como “didácticos”, en la cual se incluyen apilables, encastrados, encajes, pronos y rompecabezas.

En general, advertimos que hay una tendencia a pensar al juguete como estimulador sensorial, donde prima lo visual y sonoro o con funciones predeterminadas, más que en lo relativo a las posibilidades de acción que los mismos ofrecen, pues aún en los que remiten como didácticos, cuando se pregunta por qué los llaman de ese modo, sólo mencionan expresiones como “para pensar”, sin explicitar lo que implica la relación entre la manipulación, la representación espacial y el pensamiento.

También parece predominar lo sensorial sobre lo relativo al despliegue de la motricidad, a pesar de explicitarla en algunos casos con un sentido más centrado en el entrenamiento. Inclusive, en relación a la motricidad, parece primar aquello que hace hacer al niño aún cuando las condiciones para la motricidad autónoma no estarían dispuestas. Para citar un ejemplo, compartimos lo manifestado por un vendedor sobre uno de los juguetes más vendidos: “*los patapata, sobre todo los que tienen contención a los costados para facilitar los momentos de paseo y porque a esa edad ya comienzan a desplazarse*”, observándose contrasentidos, pues el mismo objeto que es ofrecido para desplazarse, viene con contención, de lo cual podría pensarse a un niño cuya competencia no se corresponde con la autonomía en este tipo de desplazamientos.

Corroboramos que el discurso en torno al juguete aparece ligado al aprendizaje de aquello que implica la habilidad manual, las relaciones visuales, táctiles, incluso ofrecer a los niños de menos de 3 años aquello que adelante saberes como letras y números.

Por otro lado, constatamos que en el discurso de los vendedores están ausentes referencias a aquello que los niños pueden construir en cuanto al tiempo y al espacio^{xi}. Observamos que predomina una visión del juguete como aquello que *hace hacer* a los niños: llamar su atención, provocarlo, tentarlo, estimularlo incluso por encima de niveles soportables, por ejemplo, se registraron expresiones como “bien aturdidor” para caracterizar al juguete apropiado para esta edad. En suma, pareciera que:

Con el juguete ya fabricado al gusto del juguetero, eventualmente de los adultos que lo compran inducidos por el *marketing*, solo les queda a los niños adaptarse a las restricciones del objeto como meros *usuarios*. En lugar de ejercer y ejercitar sus competencias en un apasionante itinerario de hipótesis y confrontaciones como *creadores e inventores*, les resta únicamente- en el mejor de los casos, habiendo ya amputado una cantidad de posibilidades cognitivas- intentar elaborar un trayecto ficcional. (Chokler, 2017, 180)

En el caso de los juguetes que categorizamos como *simbólicos*, encontramos nuevamente una propuesta generalmente acabada, que constituyen una *mímesis* (Chokler, 2017, 189) del objeto, que permite ser eso y sólo eso (ej: hamburguesa) y a partir de los cuales la flexibilidad simbólica sólo quedará a expensas de otros recursos narrativos para el despliegue del juego. Podemos pensar que este tipo de objetos pueden ser más adecuados para aquellos niños que cuentan ya con recursos para desplegar el juego simbólico.

Por otro lado, en las jugueterías se ofrecen generalmente juguetes producidos en serie, quedando eliminadas la singularidad y las marcas de la cultura local. Por el contrario, en la oferta de estos locales se destacan los productos ligados a personajes televisivos, en su mayoría, de origen extranjero (tal es el caso de *Peppa Pig*, por citar sólo un ejemplo). Daniel Calmels señala en este sentido:

En oposición a la originalidad de la artesanía, de la pieza casi única, cargada de valor, la reiteración y abundancia de juguetes compiten o le roban al niño la capacidad de encontrar en cada unidad de la serie la condición de único, de irrepetible, de singular. (Calmels, 2013, 33)

Podemos concluir que la mayoría de los vendedores entrevistados ponen el acento en lo que el objeto carga en sí mismo para que los niños hagan, según lo predeterminado, dejando escaso margen para pensar en sus competencias para transformar, crear, construir símbolos. Y en este sentido, Levin propone un interesante concepto del juguete como *objeto sin*:

El juguete es símbolo de un vacío generador de nuevas imágenes e invocador de espacios ficcionales; por lo tanto, podríamos definirlo como un “objeto sin”; ... vale por lo que no es, por lo que falta, por lo que no puede realizar y, a su vez, es esa imposibilidad la que lo causa como objeto de deseo. (Levin, 2012, 53)

Discursos, narratividad y sentidos que se juegan en los juguetes

En este apartado nos proponemos pensar qué discurso, narratividad y sentidos promueven o limitan los juguetes. Para abordar los diferentes niveles de análisis que se distinguen en la propuesta de Greimas, organizamos nuestro análisis a partir de las categorías de *objeto*, *espacio*, *tiempo* y *sujeto*, poniendo en relación parte de lo propuesto por diferentes referentes de nuestra disciplina, tales como Henri Wallon, Jean Piaget, Bernard Aucouturier, David Le Bretón, Marina Marazzi, Daniel Calmels y Myrtha Chokler.

Objeto

Comenzando por la mera materialidad de los objetos, nos detenemos a analizar sus características generales de diseño, tales como el tamaño, el volumen, el peso, los colores y materiales que lo componen. En este sentido nos preguntamos si sus cualidades contemplan lo referido al poder hacer, permitiendo o más bien dificultando el accionar del niño destinatario: ¿El peso, tamaño, material y forma del juguete es adecuado para la manipulación del niño?, ¿sus colores favorecen la atención visual?, ¿sus colores clasifican al niño/usuario por género masculino o femenino?, ¿de qué manera se le presentan al niño los estímulos auditivos, visuales y táctiles del juguete?, ¿hay permanente presencia de éstos?, ¿qué provocan en el niño sus seductores detalles, sus estridentes sonidos, sus fabulosas performances?, ¿las características de su estructura permiten variabilidad de acciones?, ¿el diseño valora la seguridad postural y emocional del niño?

En relación a la competencia del hacer, cabría investigar si los juguetes habilitan procesos de transformación, dan la posibilidad de modificar un estado, crear y desplegar un programa narrativo, o bien solo anticipan efectos, proponiendo una única respuesta, sin dar lugar a variaciones. ¿Se presenta el juguete ante el niño pensado como ayudante u oponente?, ¿Hace hacer al niño como destinador o hace por él coartando su posición de destinatario?, ¿qué espacios y tiempos le permite al niño construir?, ¿qué operaciones cognitivas le permite ensayar?, ¿permite establecer relaciones de objetos entre sí?, ¿y con otros sujetos?, ¿habilita el objeto proyectos de acción con otros?

Tiempo

Lo que el juguete propone y las acciones que los niños imprimen a los mismos, configuran un tiempo particular. Para este análisis tomamos como principal referencia el trabajo de Marina Marazzi (2011).

Así, cuando pensamos en el ritmo, nos preguntamos si el juguete permite fluctuaciones tónicas o lo ubica al niño sólo en un polo tónico. A su vez, si puede permitir experimentar diferentes ritmos, respetar el ritmo singular del niño y valorar cómo es el mismo y su calidad, es decir, si es suficientemente ajustado y armónico o no.

En cuanto a los ciclos que se generan, interesa preguntarse si el juguete promueve que el niño permanezca en la acción, en qué calidad de permanencia, o provoca maneras de no permanecer y por lo tanto si propicia su atención sostenida, concentrada o dispersa^{xii}. En esa permanencia, es importante preguntarse si le permite desplegar, explorar sus competencias, que el niño entre en una experiencia lúdica.

En este ingreso a la experiencia lúdica del niño, podemos identificar diferentes maneras: rápida, interesada, curiosa, desganada, pasiva. Pero además, el acceso a los mismos objetos, a veces dispuestos allí de una manera tentadora, que sólo facilitarían la mirada, sin posibilitar el acceso del niño al objeto.

Además del modo de iniciar y permanecer, interesan los modos posibles de finalizar: suave, abrupta, progresiva, incluso pasar por el abandonar sin resolver.

Marazzi propone también la categoría de pasajes, desde la cual podemos pensar si se habilitan pausas antes de retomar, si se da tiempo para reflexionar sobre lo acontecido, si posibilita el ensayo, la demora, distinguiendo la calidad de esos pasajes o cambios: si son precipitados, prolongados, fluidos, lentos, rápidos, suaves, abruptos, calmos, indecisos. En este sentido, Daniel Calmels (2013) nos invita a pensar en términos de continuidad/discontinuidad, inmediatez/espera.

Es posible que el juguete propicie repeticiones y en este caso es interesante observar si las mismas son estereotipadas o permite repetir para reflexionar y aprender, si posibilita la preparación para hacer, un momento para que el niño se disponga a lo que vendrá, si deja al niño la posibilidad de improvisar o requiere de una preparación excesiva, idéntica cada vez, sin diferencia.

Retomando algunos conceptos propios de Piaget (1992) en relación al tiempo, nos preguntamos si el juguete permite una sucesión de hechos o una simultaneidad de efectos, donde se deja un pequeño margen al niño para que aparezca y se despliegue un proyecto de acción.

En suma, ¿qué le plantea al niño?, ¿abre un abanico de aventuras o problemas para que el niño resuelva donde pueda sentirse él mismo actor de sus propias acciones?

Espacio

Si bien el espacio y el tiempo constituyen aspectos indisociables, consideramos que es posible analizar parámetros espaciales particulares. En función de ello, tomamos los que propone B. Aucouturier (2012) y además el planteo teórico desarrollado por H. Wallon (1999) quien sostiene que los niños pueden construir diferentes niveles de espacio.

El primero sería *el espacio de las relaciones sensoriomotoras*, entre las que se pueden distinguir el espacio *bucal*^{xiii}, *el próximo*^{xiv} y *el locomotor*^{xv}. Señala que las impresiones kinestésicas que les acompañan aquí no tienen valor representativo por sí mismas. Así entendemos importante considerar la posibilidad que le da el juguete al niño para poderlo llevar a la boca o al menos tomarlo, dejarlo, recuperarlo, teniendo en cuenta la distancia a la cual el mismo es ofrecido.

Wallon distingue además el espacio *visual*, *deltáctil*, el *postural*^{xvi} del espacio *ambiente o circundante*^{xvii}, poniendo así en relación las actitudes subjetivas y las realidades exteriores, la sensibilidad propia del sujeto y las direcciones del espacio exterior.

Estas consideraciones nos llevaron a preguntarnos si el juguete permite al niño desplegar sus movimientos en el espacio y en tal caso, qué encadenamientos posturales y motores propicia para conquistar los diferentes planos del mismo.

En esos movimientos y desplazamientos, resulta importante analizar si brinda la posibilidad de que el niño construya trayectos preferidos y repetidos, para poder imprimir una modificación y descubrir su efecto en el espacio.

Cabe preguntarse si en la experimentación del niño con el juguete prima la armonía corporal en el espacio, es decir el ajuste tónico, rítmico y emocional, los cambios de ritmo, la amplitud del gesto, o la inhibición necesaria de éste.

En los trayectos que se emprenden pueden presentarse obstáculos, y en este caso nos preguntamos si el juguete permite que el niño los anticipe, midiendo el efecto de sus movimientos en el espacio, comparando y experimentando diferentes niveles: lo próximo, lo lejano, lo profundo, lo accesible, lo inaccesible.

Es posible pensar que surge de este modo una apreciación cognitiva del espacio desde donde se acceda progresivamente a las nociones de dimensiones, orientación, situación, tamaño y dirección. Y en la relación entre objetos o entre el propio cuerpo y los juguetes, es importante advertir si es posible simbolizar los límites ensayando relaciones de continente/contenido, interior/exterior, borde/frontera, inclusión/exclusión, apertura/cierre.

Wallon define además el *espacio afectivo* como un espacio defensivo, de contacto posible con el mundo exterior. Cuando el niño se encuentra con un juguete probablemente lo haga en presencia de otros, y en este caso nos preguntamos qué espacio es posible enunciar: ¿propio, ajeno, compartido?, ¿le permite defender el espacio propio? O retomando los aportes de D. Le Bretón (1999), qué tipo de distancias o relaciones proxémicas le propone (íntima, personal, social y pública).

Para finalizar, consideramos imprescindible además que el juguete le brinde al niño la posibilidad de arribar a la construcción simbólica del espacio en sus más variadas formas y sentidos, invitándolo a crear diversos escenarios donde desplegar su mundo imaginario.

Sujeto

La presentación de un juguete a un niño lo enfrenta a un escenario de posibles, entre los cuales se juegan diferentes competencias, que tienen que ver con lo que el niño quiere, puede y sabe hacer. No obstante, en ocasiones el niño se enfrenta más que a resolver desde sus competencias, a una propuesta que adelanta lo que se espera que aprenda.

En este despliegue de competencias, el juguete puede permitir al niño manifestar su iniciativa, habilitar la exploración y puesta en juego de diferentes competencias, propiciar una actitud de cuestionamiento, donde se habiliten reajustes, generando búsqueda, reencuentro, sorpresa o de lo contrario priorizar funciones sensoriales, limitar el despliegue de competencias y en ocasiones reaccionar a lo que se le impone. ¿Puede decir “yo” sobre lo que propone el objeto o el objeto le impone una respuesta unívoca?

Los juguetes propuestos podrían posibilitar la seguridad postural, los cambios posicionales, el ajuste postural o por el contrario, obturarlos. Y en este modo de despliegue podemos observar si el juguete propicia la regulación tónica o se proponen reacciones que generan excitaciones tónicas o la detención en un estado tónico.

Es necesario entonces detenerse a pensar si el niño tiene posibilidades de hacer foco y seleccionar los juguetes, propiciando la mencionada la atención concentrada que abre un abanico de significantes y aprendizajes amplios. Entre las diversas propuestas encontramos algunos

juguetes que más que generar procesos significantes, generan un mecanismo de mimesis. En todo caso nos preguntamos, ¿qué mecanismos simbólicos promueven?

Y más allá de lo que el juguete le proporciona al niño en soledad, es también importante pensar qué posibilidades ofrece para interactuar con otro/s, generándose así los niveles enunciativos “yo”- “no - yo”, que pronto darán lugar al “tú” y más tarde a “ellos”.

Y retomando a Daniel Calmels (2012) nos preguntamos: ¿Promueve la eficacia o la eficiencia de la acción? es decir ¿qué valora? el proceso, el trayecto, el camino, el ensayo, la demora o sólo la llegada, el destino y el resultado?

Análisis semiótico de los juguetes. Algunas aproximaciones

Compartimos aquí algunas aproximaciones del análisis que proponemos, tomando como ejemplos algunos de los juguetes más vendidos.



Parece un bebé contento, pero ¿Qué le propone el adulto? ¿Qué le queda por hacer al niño más que mirar, sacudirse, agitarse, procurar entender por qué se balancea, manotear porque nunca podrá tomar el objeto, cambiarlo de lugar, llevárselo a la boca ni explorarlo?



Suspendido... suspendida la iniciativa, la movilidad autónoma, la decisión de manipulación, la organización postural, la rotación, la disociación de tren superior e inferior, la apropiación del esquema corporal, la comprensión de los efectos que puede generar con su cuerpo, los apoyos firmes. Quizá algo no se suspenda: la agitación.



El objeto que no deja espacio para el descanso, que al movimiento de pies le impone un sonido, que limita el rolido, que propone ante todo audición y visión.



Los objetos llamados “gimnasios”, nos acercan el sentido de “hacer gimnasia”, “entrenamiento”, lo “saludable”. Se encuentran de las más variadas formas, tamaños, texturas, colores, variedades, pero más allá de su presentación, aparecen en ellos ciertas invariantes: el espacio delimitado por barrales (a veces sólo uno, otras dos entrecruzados) de los cuales cuelgan objetos llamativamente decorados, algunos que pueden llegar a ser tocados, otros inalcanzables. Se trata de objetos colgantes que estarán allí invariablemente, aunque se los logre patear, tocar o manotear, el objeto estará siempre allí. En la mayoría de los casos se trata de muchas figuras (incluso en la manta), donde el fondo no es tan claramente perceptible.

En las propuestas mercantiles aparecen como “*objetos que estimulan la motricidad, los sentidos y la inteligencia*”. Pero si pensamos las variables de *espacio y tiempo*, ¿qué proponen? ¿qué inteligencia suponen? ¿qué de la motricidad propician o limitan?

Tras la primacía de la visión como punto de partida y principal función a estimular para hacer hacer al bebé, cualquier intención que éste pueda adoptar para accionar lo deja con un escaso margen para el desarrollo de coordinaciones de esquemas, ya que el objeto aunque se lo llegue a tocar, difícilmente podrá ser llevado a la boca, o cambiado de posición o hacerlo desaparecer, o alejar, o acercar, o tirar, o desparramar. Quizá sí logre encontrarse con algún objeto que active sonido tras algún movimiento, pero en general también se proponen aquellos que son accionados por adultos, con lo cual la causalidad tampoco llega a construirse con claridad.

Nos preguntamos cómo construye el bebé entonces la relación entre *movimiento y efecto, intensidad y efecto*, pues más allá de la intensidad del movimiento que le imponga, quizá varíe la velocidad con la que el objeto colgante se mueva, pero nada del desaparecer, del alejar, de volverlo inalcanzable por la intensidad de impulso va a suceder, porque el objeto va a seguir allí. Por ello entendemos complejiza la posibilidad de dimensionar el impacto de la intensidad del movimiento para con los objetos, pues los objetos colgantes estarán permanentemente presentes. Así, las pausas no constituyen un hecho posible de construir. Tampoco la espera.

Todo vuelve a su lugar, se limita el hecho de pensar en la exploración del espacio cercano-lejano- profundo. Se trata de una propuesta donde el espacio *bucal, el próximo y el locomotor*, en términos de las categorías propuestas por Wallon, son pobremente desarrollables. En su lugar, prima el espacio *visual y el táctil*. Hacemos especial énfasis en este análisis en lo referido a la construcción del espacio *postural*, tras considerar que la propuesta limita la movilidad en términos de roídos, desplazamientos, incluso algunos gimnasios (como se observa en la foto) proponen un doble límite a éstos: más allá de los barrales, los rodillos de contención.

Teniendo en cuenta el tamaño que presenta, supone un niño que es colocado en una posición y se espera que “se entretenga” allí, tras la visualización y contacto táctil con los objetos que ofrecen, por lo general en un número excesivo. Esto ubica al bebé en una situación donde focalizar para accionar puede generar también ansiedad, que unido a una intención que quizá no puede concretarse (como tomar para succionar), genere en el bebé un estado más que de atención, de

excitación, de ansiedad, de mantener un estado tónico de alerta.

Sin dudas, quien puede dar otro tipo de respuesta a estas propuestas que el objeto mismo propone será el adulto, que atento a las iniciativas del bebé pueda descolgar el objeto que mira con atención, que quizá quita en algún momento los límites para el despliegue, que invente un modo de generar pausas, de proponer transformaciones.



Lo venden como objetos de estimulación, aunque más bien parece de situación de encierro, una postura impuesta. Ausencia de posibilidad de generar un cambio posicional, y la botonera como principal propuesta de acción, ¿cuál es el lugar para explorar, para crear y recrear?



Y aquí la propuesta para incorporarse a la vida digital/táctil, la respuesta siempre idéntica: la presión de un botón que generará siempre la misma respuesta, con el mismo tono siempre, ligado a la literalidad de la imagen, con una importante necesidad por parte del niño para ser actor de otra escena que no sea lo literal que le propone el objeto. ¡Ojalá haya ahí un otro, par o adulto, que pueda generar algo de la diferencia, de la narración! ¿si no...?



Y la propuesta de números y letras, aún no pertenecientes a la niñez temprana, y la propuesta bilingüe... cuando el lenguaje propio se va intentando instalar. Y sí, parlanchina, y otra constante: la intensidad del desagradable sonido, sólo posible de regular si se le quita la pila.

Creemos necesario detenernos a pensar: lo que ofrece el mercado a la niñez temprana tras el nombre de la “estimulación”... ¿Dónde se ubica? ¿disciplina? ¿domina?



De todos modos, siempre hay adultos que proponen otras opciones a los niños pequeños: jugar con el peso, la proporción, el ensayo de la simetría, la igualdad, la diferencia, lo vertical y lo horizontal, situaciones de la física, del equilibrio, jugar los apoyos, la manipulación, comprender e indagar la causalidad de los efectos, la posibilidad de alejar, acercar, esconder, traccionar, rodar, buscar, alcanzar, crear... el sujeto como actor.

Conclusiones

El niño de 0 a 3 años cuenta con competencias para plantear un programa narrativo, que en primer lugar, se centra en experimentar con su cuerpo, en interactuar con otros y, progresivamente, la narratividad se enlaza con la inclusión de objetos que pueden adquirir estatuto de juguetes. Proponer un objeto como juguete supone un sujeto, un espacio, un tiempo, un despliegue de competencias, tanto en relación a sí mismo como en relación con otros.

Es decir, los objetos se cargan de sentidos por parte de quien los ofrece: se espera que con ese juguete se haga *algo*. A partir de estas premisas en esta investigación nos preguntamos: ¿Qué prevalece en el discurso de los adultos? ¿De qué se habla? ¿De qué no se habla? ¿Se propone narratividad? ¿Qué del querer, saber, poder del sujeto, espacio y tiempo se pone en juego?

En el ámbito de las jugueterías se entrecruzan y contraponen distintos discursos provenientes de diversos ámbitos como el de la academia. Especialmente hacen eco allí -aunque no de manera exclusiva- teorías del desarrollo evolutivo, el discurso normativo relativo a la calidad y la seguridad, la pedagogía, conformándose cierto “sentido común” en torno a la infancia, sus necesidades, el juego, los juguetes y el rol del adulto. Todos estos discursos son capturados por la lógica del mercado, que se sirve de ellos y los modela estratégicamente en pos del fin lucrativo, introduciendo a los niños y adultos “en la lógica de la satisfacción inmediata a través del consumo de la novedad” (Diker, 2009, 86), lo estimulante, lo adecuado según la maduración, el género y la seguridad.

Siendo las jugueterías un lugar donde se entrelazan estas voces, nos propusimos acercarnos a las mismas a fin de caracterizar la zona del discurso social producida en torno al juguete.

Analizando los juguetes más vendidos observamos una tendencia a ofrecer objetos que anticipan una respuesta, que focalizan funciones en teoría “estimulantes”, dejando al niño en un estado receptivo, en ocasiones de excitabilidad o escasa posibilidad de modificar, crear, recrear, accionar, probar, enriquecer, abandonar, reencontrar.

En términos de lo “estimulante” aparecen muy frecuentemente objetos que suponen al niño como alguien capaz de adquirir una destreza, más que ser creador de una narratividad. Percibimos que hay una ausencia de poder pensar a los niños con sus juguetes construyendo relatos posibles, en

su lugar se proponen aquellos que son lineales en cuanto a la acción- respuesta inmediata, no hay pausas posibles, progresión, transformación, superación de límites. Parecen corresponder más a la lógica del “videoclip”, caracterizada por la discontinuidad narrativa, donde todo se toca, sin un orden, sin una organización, sin un relato o el mismo aparece de forma intermitente, con ausencia de coherencia espacial y temporal.

Hablar de estímulo convoca también un sentido de éxito como respuesta adecuada, una competencia, donde el adulto podría estar predeterminando una sanción positiva si el niño responde correctamente a lo que el objeto propone, existiendo así un escaso margen a la equivocación, al ensayo, al error, a la creatividad o en todo caso dejando a éstas invisibilizadas como parte de la construcción de un saber que implica relaciones espaciales, temporales, intelectuales. En este sentido la inteligencia podría medirse como el “hacer bien”, el “adaptarse” a la propuesta del objeto más que el uso creativo de lo que el niño pueda hacerle hacer al objeto, por ejemplo, el niño que, ante una hamburguesa de plástico se la mete en la boca al oso de peluche o bien la desarma para ver qué hay adentro o intenta acomodarla junto con los bloques de encaje.

Encontramos en esta investigación que entre los juguetes más vendidos se mencionan los didácticos, objetos de los cuales se espera una respuesta que pueda ser valorada como exitosa, y podríamos pensarlos en los términos que acabamos de desarrollar.

También parece predominar lo sensorial sobre lo relativo al despliegue de la motricidad, a pesar de explicitarlo en algunos casos con un sentido más centrado en el entrenamiento. Inclusive, en relación a la motricidad, parece primar aquello que hace hacer al niño aún cuando las condiciones para la motricidad autónoma no estarían dispuestas, adquiriendo mayor relevancia el desarrollo de competencias pragmáticas.^{xviii}

Advertimos la tendencia a pensar a los niños como quienes deben ser entrenados para lo que van a tener que ser, hacer, aprender, responder, más que considerarlos como sujetos que por la experimentación activa y autónoma aprenden, descubren, conocen según sus competencias, su capacidad de creación y de construir símbolo.

Más que pensar los juguetes como objetos dispuestos para jugar, para el placer del descubrimiento de efectos, para la manipulación activa y variable, como oportunidad para ensayar praxias, las relaciones de continente- contenido, el valor del desplazamiento, la construcción, la destrucción y reconstrucción, o la comprensión de efectos; los mismos son propuestos por los adultos ligados al aprendizaje de aquello que implican destrezas manuales, relaciones visuales, táctiles, incluso ofrecer a los niños de menos de 3 años aquello que adelante saberes (como letras y números).

Sabemos que la concepción de infancia y las prácticas relacionadas a la misma han ido cambiando a lo largo de la historia y también que en la actualidad coexisten diferentes maneras de comprenderla, con predominio de unas sobre otras. Esta evolución, así como la variedad de modos de entender la niñez, encuentran su razón en las diferentes circunstancias culturales, políticas, económicas y científicas de cada época y sociedad, variables éstas que no sólo se instalan en el imaginario colectivo, sino en los procesos que se imponen.

En la actualidad los niños son mayoritariamente considerados como receptores pasivos de los contenidos que la sociedad considera necesarios para que se conviertan en adultos, depositando en ellos demandas y exigencias específicas desde el momento del nacimiento e incluso antes de éste, bajo una mirada de asimetría adultocéntrica (Bustelo, 2012), donde prevalece la idea de transitoriedad por sobre la de permanencia, la de *llegar a ser* sobre la de *ser*, al decir de Jens Qvortrup (2001, en Bustelo, *ibidem*).

En suma, advertimos que los sentidos^{xix} que se juegan en los juguetes más vendidos resultarían acotados, mayoritariamente impregnados por lo mecánico-funcional, lo idéntico, lo universal-igual para todos, lo puro real y lo individual, en contrapartida de lo pasible de transformar y crear libremente, lo singular, lo simbólico y lo compartido.

Para finalizar, coincidimos así con Daniel Calmels cuando propone que “La relación del *juguete* con el *jugador* y la *escena lúdica* forman un lazo que identifica al objeto como juguete. Un *objeto* se hace *juguete* sólo en una circunstancia lúdica, condición que no puede atribuírsele de antemano” (Calmels, 2013, 31).

Si bien está claro que lo que se juega en el juguete no está en él mismo de manera absoluta sino en los procesos que propone y en la interacción que le da sentido, advertimos su potencial condicionante (nunca determinante) del juego, por lo cual, sostenemos que es imprescindible formular estas preguntas.

BIBLIOGRAFIA

- Angenot, M. (1989) *1889 Un état du discours social*. Québec, Éditions du Préambule.
- Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. (Selected by M. T. Dalmasso & N. Fatala). Buenos Aires, Siglo XXI
- Aucouturier, B. (2012) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona. GRAÓ
- Barthes, R. (2008) *Mitologías*. 2º Edición. Argentina. Siglo XXI Editores
- Bustelo Graffigna, E. (2012) “Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano”, *Salud colectiva*, 8 (3), 287-298. Recuperado en 11 de julio de 2017 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652012000400006&lng=es&tlng=es.
- Calmels, D (2013) “*Fugas. El fin del cuerpo en el comienzo del milenio*” Buenos Aires. Biblos
- Chokler, M. (2002) *Atención temprana en la prevención del síndrome de hiperactividad y de los trastornos emocionales*, La Hamaca N° 12, Buenos Aires, FUNDARI
- Chokler, M. (2017) *La aventura dialógica de la infancia* Buenos Aires. Ediciones Cinco. Colección FUNDARI
- Courtés, J. (1980) *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires, Hachette.
- Diker, G. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*-1º ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional
- Fumagalli, A. (1996) “El índice en la filosofía de Peirce”, en *Anuario Filosófico XXIX/3*. ISSN: 1127-1440. Recuperaod el 11 de julio de 2017 de: <http://www.unav.es/gep/AF/Fumagalli.html>
- Greimas A.J, Courtés, J (1980) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos.
- Greimas A. J, Courtés.J (1996) *Semiótica II*, Madrid, Gredos.
- Greimas, A. J. y Fontanille, J. (1994) *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. México, Siglo XXI.
- Hénault, A. (1979). *Les enjeux de la sémiotique. Introduction à la sémiotique générale*. Avant-propos de A.J. Greimas. Presses Universitaires de France. Paris. Traducción al castellano de de Danuta Teresa Mozejko. Apuntes de clases de Semiótica Literaria I y Semiótica, Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (años 2004-2006).
- Le Breton, D. (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Levin, E. (2006) *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Marazzi, M. (2011) “El cuerpo en el tiempo. Acerca de la observación temporal en el funcionamiento psicomotor”, en *Temas de investigación en Psicomotricidad*. Leticia Gonzalez compiladora. Buenos Aires. ED
- Mozejko, D. T. (2013) “La producción de pasiones en el enunciatario. A propósito de ‘No se culpe a nadie’ (1956) de Julio Cortázar”, en *Anclajes* vol.17 N° 2, Santa Rosa. Versión On-line ISSN 1851-4669
- Piaget, J. (1978) *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño* México. Fondo de cultura económica
- Pimentel, L. A. (2005) *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México. Siglo XXI.
- Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal*. Madrid, Istmo.

- Peirce, C.S. (1885) "On the Algebra of Logic: A Contribution to the Philosophy of Notation", *American Journal of Mathematics*, (7, 2) (págs. 180-202)
- Ricoeur, P. (2008) *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Verón, E. (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, Gedisa.
- Wallon, H. (1999) *Espacio postural y espacio circundante*, en *Materiales para el estudio de la Psicomotricidad operativa (II)*
- Zecchetto, V. (2010) *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Buenos Aires, La Crujía.
- Zecchetto, V. (coord.) (2012) *Seis semiólogos en busca del lector*. Buenos Aires, La Crujía.

ANEXOS

Anexo Nº 1: Lo que los vendedores dicen por qué son los 5 más vendidos

Juguetería	Ubicación	5 más vendidos (0-3 años)	Los argumentos
1	Córdoba	Encajes, laberintos, arrastres, bancos de descarga, bloques de madera.	Habla de lo que a los niños les interesa (apilar, meter una cosa adentro de la otra, arrastre para caminar) "Acá no se vende nada tóxico"
2	Interior	Sonajeros, encastrés didácticos, mesas didácticas, para varones de 2 ó 3 camiones, autitos, "todo lo bruto". Para las nenas maquillajes, carteritas, bebotes, carritos para que los usen como caminadora.	Llos didácticos son los que hacen pensar. Los sonoros no son didácticos"
3	Córdoba	Pata pata (cuando tienen un año, se ponen de pie, lo usan de caminador o baulera con objetos o para que su mamá lo lleve), la cocinita, los gimnasios para las primeras edades (que tienen mantas de colores, con texturas y diferentes sonidos, también traen arcos con peluchitos o móviles para que ellos empiecen a buscarlos y así comienzan a estimular los pies y las manos. Son como alfombras didácticas, juegos interactivos con música, luces. Los juegos de encastre (por la motricidad fina, de bloques duros o blandos, con textura, para el desarrollo o estímulo de los sentidos). Mesas didácticas (con luces y sonidos y sirven para que los niños empiecen a pararse y puedan tocar)	Refiere a lo económico
4	Córdoba	Puñeritos (con sonido), sonajeros de tela, Mantita de apego, títeres de animales, gimnasio y móviles para las cunas	No hay datos

5	Interior	1. El cangurito (Inflable con forma de canguro para saltar), 2. Pata-pata, 3. Apilable Didáctico, 4. Carrito con ruedas y manija (tipo carretilla pequeña con encastre de letras y formas grandes), 5. Mi precioso bebé.	"Agilizan la mente", "Llaman la atención", "Precio", "Estímulo", "Duración", "Diferentes funciones les pueden dar"
6	Interior	1. Sonajero de mesa, 2. Didáctico musical, 3. Juego encastre/arrastre, 4. Gimnasio estimulante didáctico, 5. Didácticos (apilables y encastrados).	"Hacen sonidos y tienen diferentes formas", "Para que se queden en el suelo"
7	Córdoba	Didácticos de encastre de madera	Porque son los que piden los padres, y es lo que piden los especialistas seguramente ustedes también los van a pedir. Los llevan para trabajar la motricidad, para los chicos especiales. Y para incentivar la actividad de los lenguajes, movimiento, visualidad, el color, texturas. (...) de acuerdo a facultad del niño, a la evolución que va teniendo. (...) De 0 a 3 no podés darle nada excepto un mordillo que empiecen a morder. Y los móviles, colores que le llaman la atención. Porque cuando son bebés no identifican los colores, recién al mes o mes y medio ya están identificando por eso hacen los juguetes muy llamativos, porque tienen que ser así, porque el niño lo relacionan con lo fuerte no con el color rosita o azul, sino los colores fuertes". (...) ejemplo ahora el boom es la Peppa, a partir de los 2 años. Es acorde al momento y a la moda. Y lo que los papás le incentivan al niño. Por ejemplo mi nena no sabe lo que es la Peppa porque uno no le pone, y lo que ofrece la tele.
8	Córdoba	1. Cuneros, 2. Sonajeros, 3. Mordillos, 4. Rasti, 5. Gimnasios	En primer lugar se refiere al precio, luego, a los materiales, a su durabilidad

9	Córdoba	Sonajeros, juguetes para el agua, masas, encastres, rompecabezas de madera, pizarras magnéticas con figuras para armar el cuerpo humano, números y letras	No hay datos
---	---------	---	--------------

Anexo Nº 2: Las competencias que proponen

Categoría	Juguete	Cantidad de vendedores que los mencionan	Performance/acciones que proponen	
			PRAGMÁTICAS	COGNITIVAS
Para esquemas primarios y coordinación de esquemas	Sonajeros (entre los que nombran los de tela y de mesa y puñeritos con sonido)	6	Mirar, tomar, escuchar, sacudir, alejar, acercar, movilizar, cambiar ubicación	Esquemas sensoriomotores primarios y secundarios, coordinar esquemas sensoriomotores, modificar efectos, medir distancias, reconocer efectos de la propia acción, regular intensidad, imprimir propios ritmos, alternancias en la presencia
	Gimnasios	4	Mirar, patear, manotear	Esquemas sensoriomotores primarios, permanente presencia, invariabilidad del estado
	Mantita de apego	1	Mirar, tocar, rozar, tapar, esconder, acariciar, alejar, acercar, cambiar ubicación	Esquemas sensoriomotores primarios y secundarios, coordinar esquemas sensoriomotores, modificar efectos, medir distancias, reconocer efectos de la propia acción, esconderse

	Mordillos	1	Mirar, tomar, chupar, morder, movilizar	Esquemas sensoriomotores primarios y secundarios, calma, alternancias,, cambiar ubicación, alejar, acercar,
	Cuneros	1	Mirar	Esquemas sensoriomotores primarios Permanente estímulo visual
	Juguetes para el agua	1	Tomar, hundir, ocultar, mojar	Comparar, experimentar, búsqueda de diferentes efectos
Comprendidos como didácticos	Juegos y mesas interactivas con música, luces	4	Mirar, apretar, escuchar	Esquemas secundarios, respuesta unívoca de efectos
	Didácticos (apilables, encastrados, encajes, laberintos, rompecabezas)	8	Apilar, alinear, encastrar, ensartar, recorrer, armar	Equilibrar, representar la continuidad, relaciones espaciales de insertado, comparar
	carretilla con encastrado de letras y formas	1	Trasladar, encastrar	Relaciones entre objetos que pueden trasladarse y contener, reconocer formas básicas
	pizarras magnéticas con figuras para armar el cuerpo humano, números y letras	1	Tomar, ubicar	Alineamientos, organizaciones espaciales, construcción y reconstrucción
Simbólicos	títeres de animales	1	Mirar, manipular	Imaginar escenas
	cocinita	1	Ubicar objetos sobre ellas o dentro de ellas	Imaginar escenas
	Bebotes, maquillajes, carteritas, carritos	1	Acunar, pintar, colgar, trasladar	Imaginar escenas, relacionar objetos entre sí
	Autitos, camiones, "lo bruto"	1	Tomar, impulsar	Imaginar escenas

	bancos de descarga	1	Tomar, encajar, golpear, martillar	Esquemas secundarios
Moldear y construir	Bloques de madera/ Rasti	2	Construir, apilar, alinear, llenar y vaciar, rodear	Transformar, representar la bidimensionalidad y tridimensionalidad
	Masas	1	Modelar, desmembrar, apretar	Construir ideas de continuidad y discontinuidad
Desplazamientos del propio cuerpo	Pata pata	2	Desplazarse sentados, impulsarse con pies	Imaginar trayectos
	Inflable para saltar	1	Saltar y desplazarse sentado, impulsarse con los pies, equilibrarse, jugar la caída	Proyectar trayectos
	Pelota	1	Patear, lanzar, deslizar, recibir	Intercambio, juegos estructurados
	Arrastres	2	Desplazarse, traccionar de hilos o impulsar, tomar una dirección, frenar	Proyectar trayectos

Anexo 3: Semas e Isotopías

Lo que sigue a continuación presenta el conjunto de tensiones de sentido advertidos en el nivel semántico de nuestro análisis.

Estímulo/respuesta	Relato, proceso, transformación
Dependencia	Autonomía
Expectación / Pasividad	Sujeto como actor / Protagonista
Repetición	Creación
Unidireccionalidad en la respuesta / Invariabilidad	Exploración / Descubrimiento
Respuesta a lo impuesto	Reflexión / Actitud de cuestionamiento
Producto	Proceso
Eficiencia	Eficacia
Predeterminación	Indeterminación
Éxito / fracaso	Ensayo / error
Estructurado	Inestructurado
Adecuado	Inadecuado
Utilidad	Inutilidad
Seguridad	Riesgo
Industrial	Artisanal
Digital	Corporal

Objeto como destinador	Sujeto como destinador
Competencia	Incompetencia
Placer	Displacer
Soledad / Individual	Relación con otros / compartido
Idéntico /universal	Singular
Funciones sensoriales	Funcionamiento psicomotor
Puro real	Simbólico
Rigidez	Maleabilidad
Estridente / Chillón / Aturdiente	Armonioso
Excitación /agitación	Regulación tónica
Desequilibrio	Equilibrio
Inseguridad postural	Seguridad postural
Prevalencia del espacio visual y táctil	Conquista del diferentes espacios
Espacio proximo	Espacio circundante
Espacio propio	Espacio compartido
Quiétude	Despliegue de la motricidad / Encadenamientos posturales y motores
Inhibición del gesto	Amplitud del gesto
Inaccesibilidad / Inalcanzable	Accesibilidad / Asibilidad
Desregulación	Regulación

Atención dispersa	Atención sostenida y concentrada
Permanente presencia	Presencia / ausencia
Continuidad	Discontinuidad / Pausas
inmediatez	Espera
Precipitación /Irrupción / Rapidez	Anticipación / Lentitud

NOTAS

ⁱ Se visitaron jugueterías de la ciudad de Córdoba y de otras ciudades del interior provincial.

ⁱⁱ Aquí consideramos el supuesto de que toda práctica social, al menos en una de sus dimensiones constitutivas, es una práctica significativa (Verón, 1987, 125).

ⁱⁱⁱ Mientras que la competencia lingüística hace referencia al manejo de los códigos de la lengua y a las modalidades de uso en general, las competencias paralingüísticas tienen que ver con las miradas, variaciones en la modulación, entonación, ritmo, segmentación de las palabras, acento, timbre, silencios, sonidos fisiológicos y emocionales como risa, llanto, suspiro, grito, carraspeo, etc., y las competencias no verbales son aquellas que implican los factores kinésicos, como miradas, movimientos, gestos, maneras y posturas, y proxémicos, como distancias y espacios interpersonal (Poyatos, 1994; Zecchetto, 2010, 151).

^{iv} Entre los antecedentes teóricos de Greimas y de la denominada Escuela de París debemos mencionar al estructuralismo, más precisamente, al trabajo del formalista Vladimir Propp sobre los relatos folclóricos rusos, al estructuralismo lingüístico de Louis Hjelmslev y al estructuralismo antropológico de Claude Lévi-Strauss. (Zecchetto, 2012, 154). Para una profundización, ver Pimentel, 1998.

^v Para una discusión del concepto de índice en Ch. S. Peirce ver, por ejemplo, Fumagalli, 1996.

^{vi} Se trata de aquello que “está en juego” en un proceso de transformación que tiene lugar entre sujetos o entre un sujeto y un objeto. Por un lado, remite a aquello que “da un 'sentido' (una orientación axiológica) a un proyecto de vida y [a] un objeto que encuentra su significación en la diferencia, por oposición a otros objetos. De hecho, la aparición del objeto de valor depende de lo que le suceda a las valencias” (Greimas y Fontanille, 1994, 42). Esto es, que el valor depende del *valor del valor* y su capacidad combinatoria con el sujeto (Mozejko, 2013).

^{vii} Se refiere a procesos de transformación que suponen el pasaje de una situación inicial de carencia a una situación final de posesión de un objeto de valor, o viceversa.

^{viii} Aquí se entiende por “manipulación” a la situación en la cual un sujeto *hace-hacer* algo a otro, mientras que “sanción” se refiere al juicio de valor emitido por quien *hizo-hacer* sobre la performance de quien *hizo* así como sobre el resultado de su *hacer*.

^{ix}Ver “discurso social”, Marc Angenot (1989). Al proponernos reconocer esos rasgos predominantes del discurso social, retomamos también el concepto de “hegemonía discursiva”, entramado de lugares comunes, esquemas y reglas de verosimilitud que regulan lo decible y lo pensable, produciendo una visión del mundo dominante de una época (Angenot, 2010).

^xEn el Anexo N° 1 podrán encontrar las respuestas de los vendedores.

^{xi}En relación a los sentidos implicados en los juguetes para estas categorías, ver el siguiente apartado.

^{xii}Tomamos las categorías de atención propuestas por Myrtha Chokler (2002).

^{xiii}“(…) en la edad en la que sólo los complejos sensoriomotores de los labios y de la lengua pueden dar lugar a acciones suficientemente diferenciadas para explorar los objetos, que los bebés comienzan siempre por llevarse a la boca.” (Wallon, 1999, 32).

^{xiv}“(…) es el del niño cuyo aparato locomotor no es todavía capaz de desplazarlo por sí mismo. Es el espacio de los objetos que están al alcance de la prensión y del manejo manual. Este espacio permite conocer los objetos de un modo no solamente visual, sino táctil y kinestésico: es plural, en ese curso de desplazamientos pasivos del niño, sin que él pueda unificar sus diferentes zonas de manipulación.” (Wallon, 1999, 32).

^{xv}“(…) permite apreciar las distancias, religar juntos los espacios próximos y fundirlos en el espacio total.” (Wallon, 1999, 32)

^{xvi} El espacio *postural* para Wallon es el resultado de las sensibilidades referidas a sí mismo y que constituye al esquema corporal, pero considera al mismo como indivisible y complementario con el espacio ambiente, a partir de lo cual se accederá a la representación de espacio.

^{xvii} Para hablar del espacio *circundante*, Wallon señala el espacio absoluto (con referentes permanentes) en el cual pueden ubicarse todos los espacios y la relación entre los objetos (inter objetos), espacio que a su vez puede tomarse como referencia a otros puntos de referencia que son las posiciones y las modificaciones de posiciones entre los objetos entre sí y además el espacio objetos- inter personas.

^{xviii} Sugerimos la lectura del Anexo N° 2: Sobre las competencias que proponen.

^{xix} Ver anexo N°3.

Resumen

En este artículo proponemos pensar al juguete más allá de sus funciones, centrándonos en lo que el mismo posibilita o limita para crear narratividad. A raíz de un trabajo exploratorio realizado en el año 2016 en el espacio curricular de Psicosemiótica de la Intervención de la Lic. en Psicomotricidad de la Universidad Provincial de Córdoba, se propuso a los estudiantes visitar jugueterías, observar y encuestar a referentes de las mismas con un doble propósito: primero, indagar las tendencias en relación a los juguetes más vendidos destinados a niños entre 0 y 3 años y, en segundo lugar, sondear los fundamentos presentados por los vendedores para justificar dichas ventas. A partir de la sistematización de la información recopilada, formulamos una propuesta para el análisis de juguetes desde una mirada que articula semiótica y psicomotricidad. Esta propuesta, organizada en una serie de preguntas, giró en torno a un interrogante clave: qué sujeto supone el juguete en cuestión.

Palabras clave

juguetes - psicomotricidad - semiótica - discurso- narratividad

Abstract

In this article we propose to think about toys beyond their functions, focusing on what they allow or limit to create narrativity. As a result of an exploratory work carried out in 2016 at the Psychosemiotics of Intervention curricular space of the degree course in psychomotricity of the Provincial University of Córdoba, students were proposed to visit toy stores, observe and survey their referents with the purpose of investigating trends around the best-selling toys for children between 0 and 3 years old, and probing the foundations presented by sellers to justify such sales. Based on the systematization of the information collected we formulated a proposal for the analysis of toys from a point of view that assembles semiotics and psychomotricity. This proposal, organized in a series of questions, revolved around a key question: which idea of child implies the toy at issue.

Keywords

Toys - psychomotor activity - semiotics - discourse - narrativity

DATOS DE LOS AUTORES

Veronica Avila. Lic. en Psicomotricidad educativa. Docente y Asistente de Dirección de la Lic. en

Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. Atención clínica particular. Referente de trabajos de investigación en torno a primera infancia. Autora y coautora de artículos publicados en relación a la Psicomotricidad. e-mail de contacto: avilaveropsm@gmail.com

María Eugenia Recalde. Lic. en Psicomotricidad. Lic. en Kinesiología y Fisioterapia. Docente en la Lic. en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. Payamédica (U.N.C.). Terapeuta Castillo Morales. Atención clínica particular y en instituciones privadas. Co-autora de artículos publicados en relación a la Psicomotricidad y co-asesora de Trabajo Final de Licenciatura (Psicomotricidad), U.P.C. e-mail de contacto: eugerecalde@hotmail.com

Cintia Weckeser. Doctora en Semiótica. Lic. en Comunicación social. Becaria del CONICET. Profesora de Psicosemiótica de la intervención en la Lic. en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. e-mail de contacto: cintiaweckeser@gmail.com