

El juego y el juguete como actividades culturales y sus implicaciones para la descolonización: una revisión histórica

Play, Games, and Toys as Cultural Productions and Implications for Decolonizing their Use: A Historical Review

Marco Antonio Delgado-Fuentes

UNIVERSIDAD DE DERBY, REINO UNIDO

marcodelgadofuentes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4254-3452>

RESUMEN

El presente estudio es un análisis histórico de la producción etnográfica sobre el juego y el juguete. Se realizó una revisión de la literatura, que siguiendo la metodología de la declaración PRISMA, identificó 68 estudios tanto en español como en inglés, francés y portugués que reportaron estudios etnográficos desde finales del siglo XIX. Análisis históricos anteriores clasificaron la producción de acuerdo con la aproximación filosófica que sustentó a dichos estudios. El presente estudio innova el análisis al utilizar una perspectiva postestructural que identifica componentes colonizadores, descolonizadores y emancipadores. Entre las aportaciones postestructurales, se identifican las diversas formas de concebir al juego, más allá de lo escolar y lo infantil, cómo el juego occidental promueve la competencia y el individualismo, cómo los juguetes industriales promueven mensajes occidentalizantes y cómo el juego y el juguete se usan para promover la identidad y la descolonización. Los resultados ayudan a criticar el estudio del juego y los juguetes exclusivamente desde el punto de vista educativo y psicológico y muestran la necesidad de tener en consideración el componente cultural en su uso para evitar procesos colonizadores.

Palabras clave: juego, juguete, etnografía, historia, análisis postestructuralista, análisis decolonial

ABSTRACT

This study analyzes the historical production of play, games and toys in ethnographic studies. A literature review conducted following the PRISMA Statement- identified 68 Spanish, English, French, and Portuguese ethnographic studies from the late 19th century to the present day. Previous historical reviews categorized the ethnographic studies according to their philosophical background. However, this study innovatively uses a post-structural approach that identifies colonizing and, more recently, decolonizing and emancipatory characteristics. Post-structural contributions include exploring play beyond school and childhood, how Western games promote competition and individualism, how industrial toys promote Western values, and how play, games, and toys are also used to reaffirm identities and promote decolonization. The results emphasize the importance of considering the cultural meaning of play and toys, as solely understanding the educational and psychological benefits overlooks, as much previous research has done, the potential colonizing effects.

Keywords: play, toys, ethnography, history, post-structural analysis, decolonial analysis

INTRODUCCIÓN

Existe una amplia literatura acerca de la importancia del juego en el desarrollo de las niñas y los niños. Este artículo parte de la idea de que las nociones más generales y extendidas sobre el juego han sido desarrolladas, mayormente, a través de la psicología y la educación en una minoría de países –Estados Unidos y Europa–. Esta situación ha resultado en una noción cultural que ha ignorado a ciertas poblaciones, así como a su contexto cultural. En la tendencia actual de la educación infantil predomina la intención de hacer del juego y del juguete algo útil para el aprendizaje escolar. Aunque la investigación se ha diversificado hacia la salud, el cuidado diario y educación especial,¹ gran parte del interés se mantiene en hacer del juego algo útil. El argumento central de esta investigación es que, al incluir el estudio del juego desde una perspectiva cultural, puede apreciarse cómo la noción imperante del juego y su uso están ignorando las voces de las niñas y niños indígenas y de otras minorías culturales, mientras que favorecen el estilo de vida occidental, y cómo, al considerar estas voces, podría enriquecerse su entendimiento, la participación y la educación intercultural de los niños y niñas. El artículo discute el surgimiento de los estudios culturales sobre el juego, su desarrollo durante el siglo XX y la situación actual en lo que podríamos denominar una incipiente fase posmoderna y descolonizadora.

MÉTODO

El estudio histórico se basa en un análisis postestructural de la producción etnográfica en torno al juego y al juguete. Jones (2000) define el análisis basado en principios foucaultianos como un enfoque que analiza el poder a partir de los componentes narrativos y lingüísticos de las evidencias históricas. Vidich y Lyman (2000) realizaron un estudio postestructural de la historia de la etnografía, identificando varios momentos y sus características. El presente estudio adaptó los resultados de los últimos autores al análisis de la etnografía sobre los juegos y los juguetes, que no había sido considerada.

¹ Ver, por ejemplo, la página electrónica de la Universidad de Cambridge en www.pedalhub.net

Para la identificación del material histórico, se utilizó la base de datos de la universidad donde trabaja el autor, que en el momento del estudio tenía 217 bases de datos de revistas especializadas con más de 80 millones de reportes en varios idiomas desde el siglo XVIII. La búsqueda utilizó las palabras clave de juego, juguete y etnografía tanto en inglés como en español, aunque los resultados también sugirieron algunos estudios en francés, italiano y portugués. Siguiendo los principios de la declaración PRISMA (Akhigbe *et al.*, 2017), que orienta la búsqueda sistemática de revisión de la literatura, de un total inicial de 700 resultados, se eligieron aquellos que discutieran y no sólo describieran específicamente el estudio etnográfico del juego y del juguete en una o más culturas. Se desecharon aquellos escritos en algún idioma distinto de los mencionados, los registros repetidos y aquellos que, aunque mencionan al juego y o al juguete, no dedicaran un espacio a su análisis.

Finalmente, se seleccionaron 68 estudios que fueron clasificados de acuerdo con los principios del modelo de Vidich y Lyman (2000). La clasificación corresponde a los encabezados que aparecen abajo y que integran el resto del informe.

La antropología y la etnografía del juego. Un inicio sesgado

La antropología social –como ciencia social– y la etnografía –como método– tuvieron su origen en el siglo XIX, aunque en la actualidad se discute si ambas pueden considerarse por separado (véase Ingold, 2017; Miller, 2017). Desde su inicio, la antropología social se definió como la ciencia que estudiaba la cultura. El estudio de los juegos y juguetes inició tempranamente: la reflexión sobre la naturaleza cultural del juego puede rastrearse incluso hasta Platón (Ardley, 1967). Aunque en la actualidad los estudios culturales se caracterizan por el uso combinado de observaciones y entrevistas entre las estrategias más utilizadas, en su inicio sólo la observación era privilegiada. De Sanctis (1994) identificó más de 20 etnografías sobre el juego antes de 1920. Dos fuentes eran las más populares: *American Anthropologist* y *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*. En ambas se publicaron trabajos acerca de los juegos de los pueblos indígenas de Norteamérica; por ejemplo, los zuñi (Coxe, 1903; Kroeber, 1916), los ojibwa (Hoffman,

1890; Reagan y Waugh, 1919), los tewa, (Harrington, 1912), los seneca (Hough, 1888) y otros más (Mooney, 1890; Speck, 1917). Dorsey (1901) incluso documentó diferencias entre los juegos más comunes entre los géneros de los klamath.

También comenzaron a estudiarse otros pueblos en otras partes del mundo, como fue el caso de Hawái (Culin, 1899) o de Filipinas (Culin, 1900; Simms, 1908). Aunque en su mayoría eran descriptivos, hubo algunos estudios que intentaron establecer el origen de ciertos juegos y discutir su función social (Tylor, 1879). También se documentó la culturalización de algunos de ellos; por ejemplo, cuando colonizadores de Boston adoptaron juegos nishinam (Stearns, 1890). De igual forma, se intentó generalizar algunos elementos culturales del juego, considerando la ubicación geográfica como unidad de análisis, como por ejemplo, sobre las actividades lúdicas de Norteamérica (Culin, 1903) o de California (Kroeber, 1920).

Más allá de ofrecernos una descripción de los juegos y sus prácticas, estos reportes tempranos muestran también la posibilidad de estudiar algunos rasgos de la época misma en que inició la etnografía. En la que quizá fue una de las primeras revisiones de la etnografía del juego, McGee (1899, pp. 565-566) reporta cómo la antropología había dado importancia a los juegos de “los pueblos primitivos... Culin y Cushing han reducido el caos primitivo a una clasificación satisfactoria y útil para futura exploración.” El autor se refiere también a cómo los juegos se han “desarrollado” hasta parecerse a los de los países occidentales.

Por su parte, en la revisión histórica de la antropología, Vidich y Lyman (2000) identifican el surgimiento de la antropología como parte del proyecto imperialista. Tomando como modelo las ideas darwinistas, la cultura es concebida como un ente evolutivo. Así, la función de la antropología era recolectar especímenes, clasificar las culturas y ordenarlas evolutivamente, de manera tal que el pináculo de la evolución cultural es representado por las culturas occidentales, en su mayoría por las de Estados Unidos y de Reino Unido. Dadas las condiciones, y pasado un tiempo, se asumía que todas las culturas “evolucionarían” hasta parecerse a dichas sociedades. Los autores encuentran una siguiente fase al ser identificado dicho sesgo

durante el siglo XX y una tercera fase histórica, un giro posmoderno, donde se integra el estudio cultural de los propios autores o autoras (reflexividad), el papel del poder en la representación de la otredad y los componentes éticos y políticos de la etnografía.

Desde ahora, podrían cuestionarse las implicaciones de “importar” la tecnología educativa basada en el juego: ¿es posible que la psicología y la educación, al no cuestionar las implicaciones culturales del juego, estén reproduciendo conceptos y prácticas culturalmente inadecuadas o colonizadoras? Así, este primer periodo se caracteriza por una visión imperialista que, basada en la observación, otorga el poder de la representación a los etnógrafos blancos y provenientes de los países imperialistas que no examinan la voz de los jugadores. Su interpretación partía de una visión darwiniana en la que los países imperialistas representaban el estadio más avanzado de la civilización.

El estudio cultural del juego en el siglo XX

Durante el siglo XX, la antropología y su estudio sobre el juego se desarrolló notablemente. Enriz (2011) discute el proceso del estudio cultural del juego durante dicho periodo, basándose en la integración de ideas filosóficas en la interpretación del hecho lúdico. Por supuesto, otras influencias como la sociología, la historia y la economía han sido importantes. Aquí, se detallarán con más atención las contribuciones de la fenomenología y la hermenéutica.

La hermenéutica es una metodología que tuvo su origen en la reflexión y práctica de cómo interpretar los significados; podría ser definida como el método filosófico que hace posible la interpretación (George, 2021). Dicho método fue integrado a la antropología como una forma de poder interpretar las actividades cotidianas en el contexto más amplio de la cultura. Este enfoque ayuda a comprender cómo los significados compartidos –como los valores y la organización social– adquieren sentido en el mundo simbólico, el cual brinda identidad a los semejantes.

El trabajo del antropólogo se transforma al considerar la hermenéutica, ya que deja de lado su previa función clasificadora y se comporta más como un traductor de otra cultura, ayudando a

comprender e intercambiar significados entre las civilizaciones sin jerarquizarlas. Entre los autores más notables de esta corriente está Eliade (1959, 1964), quien utiliza la hermenéutica para estudiar mitos, rituales y roles religiosos y civiles. Específicamente, en el estudio del juego, se han podido interpretar relaciones entre la socialización de los niños y las niñas y relaciones culturales más amplias (Mauss, 1926). Por su parte y de una manera semejante, Fink (1969) y Be-reau (1976) estudiaron las diferencias de género relacionadas con el juego, los cuentos infantiles y la literatura. Así pues, la hermenéutica ayuda a comprender que el sentido que los niños construyen al jugar está enmarcado en un ambiente cultural, y que la representación que construyen de sí mismos y de su entorno depende de su ubicación histórica y cultural.

Como se ha mencionado, buena parte del estudio inicial de la cultura y el juego fue descriptivo. En su mayoría, los antropólogos describían los juegos y los juguetes y, en ocasiones, intentaban relacionar sus componentes con algunas características de la cultura. Enriz (2011) nota que la experiencia de los jugadores no solía ser considerada en las etnografías tempranas, hasta que se consideró la contribución de la fenomenología –la segunda gran aportación que se desarrolla aquí para poder comprenderla.

Merleau-Ponty (2012) publicó su influyente obra, *La fenomenología de la percepción*, en 1946, donde expuso la idea de que, a través del juego, los niños y las niñas desarrollaban la comprensión de sus sentidos y del proceso de socialización. La fenomenología enfatiza la experiencia y su interpretación como un componente imprescindible de la naturaleza humana, por lo que, desde esta perspectiva, el estudio del juego debía tomar en cuenta la experiencia de los jugadores. Este desarrollo también abrió la posibilidad de mayor colaboración entre la psicología y la antropología, así como el posible uso educativo del juego. La implicación de este enfoque es que en el estudio del juego intervienen tanto el desarrollo infantil como el contexto cultural donde éste tiene sentido. Por su parte, Astrada (1942) discutió cómo el azar y el riesgo son igualmente componentes que los jugadores viven y cómo éstos también se relacionan con otros aspectos más amplios de la sociedad. De manera semejante, Brougère (1998, 2004) plantea que la interpretación del juego y del juguete

requieren considerar el sistema de sus reglas de uso, la experiencia de los jugadores, el marco cultural y los significados que logran integrar todos estos componentes. Las voces de los jugadores, incluyendo las de los niños y las niñas ayudan a interpretar sus significados y permiten compartirlos; esto es a la vez individual y social.

Una de las obras más influyentes en el estudio cultural del juego ha sido *Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture*, escrita por Huizinga (1955) originalmente en holandés en 1938. El autor argumenta que el juego no es un producto cultural, sino que es uno de los procesos constitutivos de la cultura misma; afirma que la creatividad, el ingenio, la innovación y el arte comparten las características lúdicas del juego. De acuerdo con el autor, el juego y el juguete son parte de la fundación de las culturas y del significado de las sociedades: a través de la construcción de reglas y el mutuo acuerdo de su transformación es como se construye la vida en colectivo. Ésta tiene sentido sólo cuando se vive, se disfruta y se comparte con los demás. Más tarde, Caillois (1958) continuó con el análisis para discutir cómo la vida moderna afectó en particular a los países occidentales, que habían empobrecido la naturaleza lúdica de sus culturas. Este argumento comienza a resquebrajar la idea previa de una superioridad colonial, pues las condiciones de la modernidad parecen haber deteriorado al juego en los anteriores centros imperiales.

La consolidación de los estudios culturales sobre el juego y el juguete

La Asociación de Estudio Antropológico del Juego fue creada en los Estados Unidos en 1974. En 1987 ésta se convirtió en la Asociación del Estudio del Juego, ampliando su visión multidisciplinar. La asociación tiene una revista especializada *Play and Culture Studies*, y en la conmemoración de sus 40 años se editó un número especial revisitando sus contribuciones (Patte y Sutterby, 2016). En dicho número, la asociación discute sobre la necesidad de tener un enfoque multidisciplinario para el estudio del juego: señala que el estudio antropológico del juego sigue siendo mayormente comparativo y se centra en las relaciones entre el juego y la cultura, como, por

ejemplo, en el estudio de la construcción de nociones de género y diferencias raciales. También discuten cómo la industrialización del juguete ha repercutido en la socialización de los niños y las niñas y señalan una tendencia reciente en el estudio del juego geriátrico e intergeneracional.

Quizá uno de los autores más representativos de la asociación fue Brian Sutton-Smith, quien comenzó sus estudios señalando la necesidad de considerar el componente biológico del juego (Sutton-Smith, 1997). Más tarde, estudió otros aspectos culturales (Sutton-Smith, 1981,1989). Beresin (2010) también es reconocida por el estudio del juego en los Estados Unidos, incluyendo el juego en el espacio escolar y su diferenciación entre géneros.

El estudio del juguete también ha experimentado un considerable desarrollo (Castillo-Gallardo, 2015). Ya se ha señalado que el estudio de la relación entre los juguetes y el género comenzó temprano en la historia de la disciplina y que Pope Jr. *et al.* (1999) estudiaron la noción del género y sus cuerpos ideales a través de los juegos. En suma, Denieul (1992) estudió la forma en que los juegos de mesa introducen a los niños y las niñas al capitalismo y a la conducta competitiva. En particular (refiriéndonos al juguete), las muñecas han recibido especial atención. Quizá uno de los más célebres estudios es el de Porter (1971), donde se examinan las actitudes raciales de los niños y las niñas a través de muñecas con diferente color de piel en un contexto multicultural. Porter (1971) concluye que la percepción y las actitudes hacia los diferentes colores de piel tienden a desarrollarse entre los tres y los cinco años de edad. Al preguntar a los niños y las niñas sus reacciones a las diferentes muñecas, el autor encontró que incluso aquellos de piel oscura tendían a mostrar actitudes más favorables hacia las muñecas de piel blanca. El estudio estuvo inspirado en una experiencia que anteriormente Kennet y Mamie Clark utilizaron en una corte durante una disputa sobre la segregación racial en los Estados Unidos, en la década de los cuarenta. El experimento ha sido criticado desde varios puntos de vista, pero es quizá Chin (1999) quien mejor argumenta cómo los juguetes no pueden transmitir valores e ideas por sí mismos; requieren la interpretación del contexto simbólico de la vida diaria y de las interacciones específicas que toman lugar durante la actividad lúdica.

Bajo un supuesto similar, Berg (1986) profundiza en los mensajes sobre el orden social y los componentes psicológicos de las muñecas, a través de las sensaciones táctiles, texturas e identidades. Entre otros puntos, estas investigaciones fueron importantes porque muestran cómo los estudios culturales tendieron a enfocarse en aspectos de la misma cultura de los investigadores, mientras que, en otras culturas, la etnografía comenzó igualmente a desarrollarse desde la perspectiva local.

Así, el juego y los juguetes forman parte de un complejo entramado histórico y simbólico. Escuelas y otros servicios infantiles los han tratado de promover como un medio para fomentar el aprendizaje y el desarrollo, pero, de acuerdo con las reflexiones anteriores, esto sólo es posible si se acompaña de los valores e ideas de la cultura dominante. Con ello en mente, hay ya experiencias que, a través del juego, han intentado promover relaciones más horizontales entre los géneros (véase Granger *et al.*, 2017).

Así, ya adoptados los aportes hermenéuticos y fenomenológicos, el estudio sobre el juego amplió su interés de estudiar la otredad en diferentes países para enfocarse en estudios sobre la cultura local y su diversidad. Estos cambios parecen anticipar la necesidad de incluir en la interpretación el papel de los mismos investigadores, que más adelante se nombrará como la reflexividad (ver, por ejemplo, Angrosino, 2005).

El siglo XXI y las visiones posmodernas y críticas

Como sucedió con las ciencias sociales en general, la antropología y las ciencias sociales experimentaron un profundo periodo de cambios y reformulación, conocido como el giro posmoderno. A través de un proceso de autorreflexión, la disciplina comenzó a adoptar un pensamiento postestructuralista: la antropología social se vio a sí misma como socialmente construida y, en consecuencia, históricamente situada. Por consiguiente, sus productos se enmarcan en los mismos límites. Las etnografías no pueden ser neutrales, de alguna forma reflejan –al menos en parte– las preconcepciones políticas, éticas, raciales, de género y culturales de quienes las elaboran. La revisión histórica de la disciplina lleva a la necesaria

aceptación de que la etnografía emergente de los siglos XIX y XX reflejaba visiones colonialistas, en las que sólo los hombres blancos tenían la autoridad de interpretar la realidad y construir la disciplina; a la aceptación de que la antropología social se usó para justificar el racismo y la dominación (Vidich y Lyman, 2000). Al mismo tiempo, la antropología, la etnografía y las ciencias sociales en general comenzaron a crearse en otros lugares, dando paso a las autorrepresentaciones y a la reflexión sobre el poder de quien interpreta y comunica. Quienes antes habían sido colonizados no sólo comenzaron a utilizar la etnografía como reafirmación, sino también como un medio para la emancipación, es decir, para descolonizar su cultura e identidad. De alguna forma, el giro posmoderno podría sintetizarse en que no puede haber representación sin participación; es decir, que no puede representarse la otredad sin dialogar con ella. La etnografía, entonces, se ve como una representación con naturaleza ética y política, pues localiza identidades y hace explícitos los mecanismos de su invisibilización. El giro posmoderno es, entonces, el poder de autorrepresentación, la reivindicación de identidades y la identificación del poder que antes sometió a las colonias y que, en alguna medida, continúa ejerciéndose, incluso al adoptar las representaciones de superioridad imperialista, racista y masculina.

Aproximaciones críticas en países antes imperialistas

En los países de habla inglesa, el estudio posmoderno del juego ha discutido las cambiantes nociones de tiempo y espacio. Nikolajeva (2008), por ejemplo, analiza el juego y las historias infantiles y cómo sus narrativas y estilos se han desarrollado para asemejar las concepciones no lineales de la narrativa infantil, algo que ya antes los videos y medios digitales habían conseguido, por ejemplo, en los videojuegos, al cambiar súbitamente el contexto donde los protagonistas deben resolver problemas o presentar simultáneamente consecuencias de los actos en diversos lugares. Es decir, se reconoce la agencia infantil y su capacidad de interpretación en medios digitales. Algunas de estas nociones han sido adaptadas a la forma en que opera la terapia de juego (véase Gallerani y Dybicz, 2011; Taylor *et al.*, 2013).

Referente al uso del juego en el preescolar, Rogers (2010) reaviva el interés en las diferencias culturales, introduce la dimensión del poder en el análisis del juego en otras partes del mundo y, junto con coautores de otras culturas, presenta una reflexión multicultural sobre el uso del juego. Se discute cómo el juego y la pedagogía han sido desarrollados con la imagen del niño europeo. El juego aparenta volverse obligatorio y pareciera que debería ser útil para algo; es decir, siempre debe tener un contenido relacionado a los planes escolares, y aun con todo ello, se le ve con desconfianza, pues no es considerado demasiado “serio”. Brooker (2010) reporta cómo la noción del juego no aparenta tener sentido en países como Bangladesh, mientras que en los países escandinavos se rechaza la idea de que el juego se deba usar para preparar a los niños y las niñas para la escuela y, por tanto, debe desasociarse de la idea de evaluación y aprendizaje formal. Es por ello que la importación acrítica de estrategias pedagógicas basadas en el juego muy probablemente deja de lado sus componentes culturales, ignora su función socializadora y exalta el individualismo y otros valores más acentuados en los países antes imperialistas.

El estudio del juego en países antes colonizados

Quizá algunas de las contribuciones más originales del estudio antropológico del juego vienen de las voces antes silenciadas, en gran parte porque ayudan a cuestionar varias de las nociones comunes en el enfoque de los países que antes eran colonizadores.

Como es el caso con varias palabras, el término “juego” es representado de manera diferente en cada idioma y su traducción no siempre corresponde de una manera incontestable con el vocablo de otro idioma. Bantulà (2006), por ejemplo, plantea esta discusión al señalar cómo el significado de “juego” se yuxtapone con otras actividades como fiestas, carnavales y otros eventos comunitarios. En ellas, niños y niñas interactúan con niñas y niños de otras edades, pero también con adultos. En otras culturas el juego también es una interacción con los animales y otros seres de la naturaleza, por ejemplo, en la selva colombiana (Carreño, 2003). Tan es así que el término “juego” es utilizado para nombrar aquello que hacen los maestros en la escuela, pero no lo que niños y niñas hacen naturalmente.

De manera similar, Enriz (2012) discute cómo “juego” incluye la socialización e inclusión de los niños y las niñas a los rituales, a través de bailes y cantos que comparten características con el juego, que no necesariamente se distinguen entre los mbya guaraní, grupo que habita en Paraguay, Brasil, Argentina y Uruguay. También identifica otras actividades que son consideradas como “juego” en el que participan personas de todas las edades. La autora también señala diferencias entre las concepciones de niños y niñas y los adultos, y cómo los primeros pueden definir al juego como un asunto muy serio. En varias culturas, la fantasía, la libertad y la creatividad están relacionadas muy de cerca con el juego, el arte y las festividades (Gutiérrez, 2004).

En Colombia, Molina (2015) discute cómo la noción de juego en los países occidentales tiende a estar definida por el espacio y las relaciones de poder. Por ejemplo, la frase anglosajona de “trabajo duro y me divierto en serio” –*play hard, work hard*– contrasta con la vida tradicional en el campo, donde las actividades cotidianas y las labores no se distinguen tan claramente, como tampoco las jerarquías que se dan en espacios formales de un trabajo de oficina. El juego puede, entonces, estar presente de una manera más libre entre quienes comparten los espacios y tienen roles que al mismo tiempo son domésticos, comunitarios y laborales. También facilita que las interacciones no se reduzcan exclusivamente entre los niños y las niñas a ciertas horas del día, o periodos de la vida, por ejemplo, en el preescolar (Panqueba, 2015). De una manera similar, la noción indígena de la Buena Vida en México y en otros países, coincide con el sentido de la vida como el estado de armonía con los otros y con la naturaleza, bajo un sentido lúdico. La diversión, el bienestar y el sentido del goce son esenciales para la vida (Delgado, 2014; Peña-Ramos *et al.*, 2018; Quick y Spartz, 2018). En este contexto, el que la escuela afirme que promueve el juego no tiene sentido para los habitantes de estas culturas: si el juego está en todas partes, ¿por qué habría que promoverlo? ¿Acaso hay sociedades que les han arrebatado el juego a los niños y las niñas?

De acuerdo con estas referencias, en varias comunidades indígenas la idea de separar a los niños y las niñas de sus familias para que acudan al preescolar, significa la restricción de las posibilidades del

juego intergeneracional, buscando imponer la idea de que el juego sucede sólo en un ambiente artificial donde todos los niños y las niñas son de la misma edad, y se encuentran en ambientes confinados y controlados por adultos ajenos a la comunidad.

La noción de individualismo y la conducta competitiva

Una de las nociones más claramente identificadas en el juego occidental está en la idea del individualismo y la competencia; la mayor parte de las referencias de esta sección de alguna manera se refieren a ella. Marfo y Biersteker (2010), por ejemplo, critican cómo las descripciones occidentales de algunos juegos africanos tienden a ignorar elementos como la colaboración, los valores comunitarios; cómo los niños y niñas mayores socializan a los más pequeños y cultivan relaciones positivas para la vida colectiva. Hunleth (2019) analiza cómo el juego provee estrategias imaginativas a los niños y las niñas que son usadas para cuidarse a sí mismos, a sus familias y a sus comunidades durante tiempos difíciles, como epidemias en Zambia.

Los juguetes, la cultura y la industrialización

Castillo-Gallardo (2015) ha estudiado la evolución del juguete desde una perspectiva crítica. Señala que la producción masiva ha empobrecido la variedad de materiales y las posibilidades de uso de los artefactos. Los juguetes modernos tienden a presentar concepciones culturales limitadas y prescriptivas, en muchos casos promoviendo que los juguetes se enciendan y los niños y niñas se limiten a observarlos, más que a explorarlos. En general, parecería que la industrialización del juguete limita las interacciones, la fantasía y la creatividad, ignorando las diferencias culturales y convirtiendo a los niños y niñas en consumidores, delimitando las edades en que los juguetes pueden o deben ser usados.

Los juguetes hechos a mano, en particular en las culturas ancestrales, llevan implícita una estructura de interacciones que promueven la vida comunitaria; por ejemplo, Harrington (1912) documentó el juego del cañute, que aún se juega en el norte de México y en el sur de lo que ahora forma parte de los Estados Unidos. Se trata de

una serie de cilindros de madera huecos, algunos de los cuales están rellenos de objetos que funcionan como sonajas. El juego consiste en semienterrar los cilindros y adivinar cuál de ellos produce sonidos. Gran parte de la diversión está en la interacción acompañada por cantos, chistes y bromas. Los objetos hechos a mano contienen diseños y símbolos que reflejan significados también usados en la ropa, los tatuajes y otros objetos. Algunos hacen referencia a las familias de quien los diseñó; otros, a historias y leyendas. El autor identificó que algunos de los objetos habían pasado ya por varias generaciones y que los juguetes solían prestarse a la familia, amigos o vecinos cuando tenían niños o niñas, en algunos casos durante años. Al paso del tiempo, dado que los símbolos identificaban a la familia que los había hecho, los objetos regresaban a ellos. Las interacciones alrededor del objeto, su uso transgeneracional y comunitario, alienan la construcción y el mantenimiento de relaciones comunitarias cercanas, donde las identidades tienden a ser más colectivas. Como se discutió antes, el significado cultural no puede interpretarse únicamente a partir del objeto mismo, sino que requiere comprender la experiencia de los participantes y el contexto cultural.

Prácticas colonizadoras a través del juego y los juguetes

En un análisis de los juegos contemporáneos en el espacio público en Serbia, Malović (2019) advierte un proceso colonizador que se refleja en las nociones sobre cómo son los niños y las niñas y cómo deben ser los espacios donde juegan, ya que éstas parecen ser determinadas por grandes corporaciones occidentales. La autora identifica en el diseño razones mercantiles que no consideran las nociones locales. Jiménez (2018) discute ideas similares al analizar la transformación de juegos y juguetes y su uso en escuelas de Colombia, mientras que Castillo-Gallardo (2015) asocia las transformaciones del juguete a la inequidad en Chile. Sin embargo, la última autora señala cómo, dado que el juguete no determina la práctica social, siempre hay posibilidades de resistencia.

Molins-Pueyo (2012) analizó los patios escolares en Cataluña. Discute cómo, aunque el juego es manifiestamente importante en el proceso educativo, su relevancia se identifica exclusivamente en los

salones de clase, donde los adultos tienen el control. No se identifican mejoras en los patios, donde los niños y las niñas pueden jugar de forma autónoma y donde los espacios permanecen empobrecidos. Este análisis señala también que parece existir un proceso de colonización a través del desarrollo de contenidos educativos y la capacitación de los maestros identificado a través de los juguetes y materiales que se usan y las actividades en el aula que son planeadas de acuerdo con las teorías que no consideran la cultura local.

El juego como lugar de resistencia cultural

Como era de esperarse, la identificación de prácticas colonizadoras desemboca en propuestas de resistencia y descolonización; es decir, algunos reportes de investigación se enfocan en la identificación de juegos, juguetes y sus relaciones culturales para reforzar las identidades y prácticas locales. Ejemplos de ello son los trabajos de Galeano y Giraldo (2019) y de Useche (2003) con poblaciones afrocolombianas; de manera similar, los trabajos con poblaciones de Brasil (Ferraz *et al.*, 2015; Medeiros, 2015; Rocco, 2016; Ruiz y Hernández, 2016). Con algunas diferencias en los procedimientos, estos autores exploran los juegos autóctonos, identifican algunos de sus componentes sociales y alientan su uso en diferentes espacios, incluyendo el escolar.

Alomía (2015) argumenta que debe pensarse más profunda e integralmente sobre el juego, ya que éste refleja valores, identidades y esperanzas. El juego es un derecho y, desde este enfoque, también un producto cultural de las minorías vulnerables que debe considerarse una forma no material del Patrimonio de la Humanidad. Así, el juego no sólo es parte de las identidades, sino un instrumento para la emancipación. El juego y su uso en la escuela podría ser negociado con los niños y las comunidades para evitar la colonización. Esto es posible con una colaboración intercultural; es decir, respetuosa y constructiva que identifique y promueva los valores y relaciones culturales locales (Dietz, 2009; Mendoza-Zuany y Delgado-Fuentes, 2019).

CONCLUSIONES

La antropología del juego y los juguetes parece acercarse a la conclusión de un largo ciclo en el que inició como un medio colonizador a través de la imposición de una representación de la otredad con el comienzo de la autorrepresentación de la diversidad y de posibles prácticas emancipadoras. Como Vidich y Lyman (2000) lo plantean, es posible comprender la historia de la antropología social como un proceso que ha partido de la colonización y ha ejercido el poder a través de representar la otredad como algo inferior, incompleto, que sólo puede comprenderse mediante los parámetros de los expertos que la estudian. Tras la independencia de las colonias y el avance del pensamiento, el estudio de los juegos y los juguetes desde esta disciplina ha podido integrar la necesidad de comprender la experiencia de los jugadores y de comprender sus reglas y su contexto social. Es decir, han integrado componentes de la fenomenología y la hermenéutica (Enriz, 2011).

El presente estudio contribuye con la conceptualización de un periodo histórico posmoderno y crítico caracterizado por la producción de estudios realizados en lo que antes fueron colonias, mayormente de Latinoamérica. Algunos de éstos han sido realizados por investigadores y docentes que trabajan con grupos indígenas –o ellos mismos pertenecen a dichos grupos– y estudian los juegos y los juguetes desde la autorrepresentación. La crítica a las nociones del individualismo, de las consideraciones de edades, tiempos y espacios comunes a la investigación norteamericana o europea son comunes. También la idea de que el juego tenga sólo un uso educativo en el ambiente escolar. Se identifica la promoción de la competencia y del individualismo, valores que no son necesariamente compartidos o tan cruciales en las comunidades latinoamericanas estudiadas. Los estudios de este periodo señalan la necesidad de identificar y rescatar la producción cultural propia para promover y fortalecer la identidad cultural a través del juego y del juguete, es decir, de resistir y emanciparse de ideas colonialistas aún presentes. Alomía (2015) propone incluso que los juegos y los juguetes sean considerados patrimonio de la humanidad por su valor intrínseco y educativo.

Nuevos estudios podrían enfocarse en explorar cómo las prácticas escolares pueden ignorar las prácticas culturales locales, así como

las oportunidades para utilizar el juego como un elemento para enriquecer la relevancia cultural de las escuelas y colaborar en la consolidación de un enfoque de derechos desde ellas. Procesos colonizadores aún presentes en las políticas educativas nacionales dirigidas a las comunidades indígenas requieren también atención, ya que dichas comunidades continúan siendo excluidas. Aunque las voces de los niños han comenzado a ser oídas, el estudio cultural del juego y los juguetes aún debe considerar más en serio a sus protagonistas. Adoptar estrategias educativas basadas en el juego sin una revisión de los valores y nociones culturales ocultas podría eventualmente reforzar el proceso colonizante cuando únicamente se consideran los marcos conceptuales de la psicología y la educación.

REFERENCIAS

- Akhigbe, T., Zolnourian, A., y Bulters, D. (2017). Compliance of systematic reviews articles in brain arteriovenous malformation with PRISMA statement guidelines. *Review of Literature. Journal of Clinical Neuroscience*, 39, 45-48. <https://doi.org/10.1016/j.jocn.2017.02.016>
- Alomía, M. (2015). Una reflexión crítica desde la educación intercultural. Hacia la pedagogía de la recreación. *Lúdica Pedagógica*, 2(22), 45-53. <https://doi.org/10.17227/01214128.3802>
- Angrosino, M. (2005). Recontextualizing observation: Ethnography. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition* (pp 729-745). Thousand Oaks: Sage.
- Ardley, G. (1967). The Role of Play in the Philosophy of Plato. *Philosophy*, 42(161), 226-244. <https://www.jstor.org/stable/3749078>
- Astrada, C. (1942). *El juego metafísico*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- Bantulà, J. (2006). Los estudios socioculturales sobre el juego tradicional: Una revisión taxonómica. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 61(2), 19-42. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2006.v61.i2.12>
- Bereau, J. (1976). *Les Eglogues et autres œuvres poétiques*. París: Librairie Droz.
- Beresin, A. (2010). *Recess Battles: Playing, Fighting, and Storytelling*. Estados Unidos: University Press of Mississippi.
- Berg, D. (1986). "Transformers", Barbie Dolls and the Cabbage Patch Kids: Toys, Technology, and Human Identity. *ETC: A Review of General Semantics*, 43(2), 207-211. <https://www.jstor.org/stable/i40095677>

- Brooker, L. (2010). Taking play seriously. En S. Rogers (ed.), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Contexts and Cultures* (pp. 152-164). Reino Unido: Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203839478>
- Brougère, G. (2004). *Brinquedos e companhia*. Brasil: Cortez.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. París: Gallimard.
- Carreño, J. (2003). El cuerpo y el juego en los embera de Tumburrulá. *Lúdica Pedagógica*, 1(8), 33-39. <https://doi.org/10.17227/ludica.num8-7603>
- Castillo-Gallardo, P. (2015). Historia de la infancia observada desde los ejes del juego, juguete y desigualdad. *Educación en Foco*, 20(3), 289-322.
- Chin, E. (1999). Ethnically Correct Dolls: Toying with the Race Industry. *American Anthropologist*, 101(2), 305-321. <https://www.jstor.org/stable/683203>
- Coxe, M. (1903). Zuñi Games. *American Anthropologist*, 5(3), 468-497. <http://www.jstor.org/stable/659124>
- Culin, S. (1903). American Indian Games (1902). *American Anthropologist*, 5(1), 58-64. <http://www.jstor.org/stable/659360>
- Culin, S. (1900). Philippine Games. *American Anthropologist*, 2(4), 643-656. <https://doi.org/10.1525/aa.1900.2.4.02a00040>
- Culin, S. (1899). Hawaiian Games. *American Anthropologist*, 1(2), 201-247. <http://www.jstor.org/stable/658394>
- De Sanctis, P. (1994). *Antropologia e gioco*. Missouri: Liguori.
- Delgado, G. (Coord.) (2014). *Buena Vida, Buen Vivir: Imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf
- Denieul, P. (1992). Jeu de Societe. En R. Jaulin (coord.), *Jeux et jouets* (pp. 182-192). Francia: Aubier Montaigne.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education*. Alemania: Waxmann Verlag GmbH.
- Dorsey, G. (1901). Certain Gambling Games of the Klamath Indians. *American Anthropologist*, 3(1), 14-27. <http://www.jstor.org/stable/659390>

- Eliade, M. (1964). *Myth and reality*. Australia: Allen & Unwin.
- Eliade, M. (1959). *The sacred and the profane: The nature of religion*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Enriz, N. (2012). Ceremonias lúdicas mbyá guaraní. *Maguaré*, 26(2), 87-118. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/37912>
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de Antropología Social*, (34), 93-114. <https://doi.org/10.34096/cas.i34.1382>
- Ferraz, V., Castanheira, M., y Soares, M. (2015). O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 215-244. https://www.researchgate.net/publication/272397602_O_letramento_e_o_brincar_em_processos_de_socializacao_na_educacao_infantil_brincadeiras_diferentes
- Fink, E. (1969). *Il gioco come simbolo del mondo*. Italia: Lerici.
- Galeano, Y., y Giraldo, E. (2019). Características de los Juegos tradicionales de la comunidad Embera Chamí de Pueblo Rico, Risaralda. *Lúdica Pedagógica*, 1(30), 51-58. <https://doi.org/10.17227/ludica.num30-11125>
- Gallerani, T., y Dybicz, P. (2011). Postmodern sandplay: An introduction for play therapists. *International Journal of Play Therapy*, 20(3), 165-177. <https://doi.org/10.1037/a0023440>
- George, T. (2021). Hermeneutics. En E. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/hermeneutics/>
- Granger, K., Hanish, L., Kornienko, O., y Bradley, R. (2017). Preschool Teachers' Facilitation of Gender-Typed and Gender-Neutral Activities during Free Play. *Sex Roles*, 76(7-8), 498-510. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0675-1>
- Gutiérrez, M. (2004). *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid UCM, España. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=33&ved=2ahUKEwi4lNrWrJDpAhXJMMAKHe1BC9I4HhAWMAJ6BAGDEAE&url=https%3A%2F%2Fprints.ucm.es%2F7209%2F1%2FT28325.pdf&usq=AOvVaw1NbfAEpZiRUZYgZPBhmM3E>

- Harrington, J. (1912). The Tewa Indian Game of “Cañute”. *American Anthropologist*, 14(2), 243-286. <https://www.jstor.org/stable/659931>
- Hoffman, W. (1890). Remarks on Ojibwa Ball Play. *American Anthropologist*, 3(2), 133-136. <https://www.jstor.org/stable/658747>
- Hough, W. (1888). Games of Seneca Indians. *American Anthropologist*, 1(2), 134-134. <http://www.jstor.org/stable/658715>
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press. <https://archive.org/details/homoludensstudyo-0000huiz>
- Hunleth, J. (2019). Zambian Children’s Imaginal Caring: On fantasy, Play, and Anticipation in an Epidemic. *Cultural Anthropology*, 34(2), 155-186. <https://doi.org/10.14506/ca34.2.01>
- Ingold, T. (2017). Anthropology contra ethnography. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 21-26. <https://doi.org/10.14318/hau7.1.005>
- Jiménez, A. (2018). Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI. Humanidades. *Revista de la Universidad de Montevideo*, (4), 153-176. <http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/232>
- Jones, A. (2000). Word and deed: Why a post- poststructural history is needed, and how it might look. *The Historical Journal*, 43(2), 517–541. <https://doi.org/10.1017/S0018246X99001193>
- Kroeber, A. (1920). Games of the California Indians. *American Anthropologist*, 22(3), 272-277. <https://www.jstor.org/stable/660743>
- Kroeber, A. (1916). The Speech of a Zuñi Child. *American Anthropologist*, 18(4), 529-534. <https://www.jstor.org/stable/660122>
- Malović, M. (2019). The pedagogical implications of the commercialization of children’s playgrounds in urban environments. *Nastava i Vaspitanje*, 68(1), 51-70.
- Marfo, K., y Biersteker, L. (2010). Exploring culture, play, and early childhood education practice in African Cultures. En S. Rogers (ed.), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Contexts and Cultures* (pp. 73-85). Nueva York: Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/derby/detail.action?docID=667847>
- Mauss, M. (1926). Manuel d’ethnographie (1926). *Les classiques des sciences sociales*. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.mam.man>

- McGee, W. (1899). Reviewed Word: Chess and Playing-Cards by Stewart Culin. *American Anthropologist*, 1(3), 565-568. <https://www.jstor.org/stable/658823>
- Medeiros, G. (2015). Cultura de pares e cultura lúdica: Brincadeiras na escola. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 9(15), 117-131. <https://doi.org/10.19177/prppge.v9e152015117-131>
- Mendoza-Zuany, R., y Delgado-Fuentes, M. (2019). Bilingualism and Multilingualism in Early Childhood Education (Mexico). *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. <https://doi.org/10.5040/9781350995949.0015>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Miller, D. (2017). Anthropology is the discipline but the goal is ethnography. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 27-31. <https://doi.org/10.14318/hau7.1.006>
- Molina, V. (2015). Tiempo, juego y cronología escolar indígena. ¿Interculturalidad? *Lúdica Pedagógica*, 2(22), 11-19. <https://doi.org/10.17227/01214128.3799>
- Molins-Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers*, 97(2), 431-460. <https://raco.cat/index.php/papers/article/view/252291>
- Mooney, J. (1890). The Cherokee Ball Play. *American Anthropologist*, 3(2), 14-132.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and Playfulness in post modern picture books. En L. Sipe y S. Pantaleo (eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 55-74). Nueva York: Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/derby/detail.action?docID=332068>
- Panqueba, J. (2015). Patrimonios corporales ancestrales del pueblo indígena zenú. El cargamento e' casa como escenario del montucuy entre bailes, juegos, pito atravesao y gaitas. *Lúdica Pedagógica*, 2(22), 21-31. <https://doi.org/10.17227/01214128.3800>
- Patte, M., y Sutterby, J. (Eds.) (2016). *Celebrating 40 Years of Play Research: Connecting Our Past, Present, and Future. Vol. 13*. Falls Village, CT: Hamilton Books.

- Peña-Ramos, M., Vera-Noriega, J., y Santiz-López, J. (2018). Niñez y crianza en una zona rural tseltal en Altos de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 149-162. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16108>
- Pope Jr., H., Olivardia, R., Gruber, A., y Borowiecki, J. (1999). Evolving ideals of male body image as seen through action toys. *International Journal of Eating Disorders*, 26(1), 65-72. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-108X\(199907\)26:1<65::AID-EAT8>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-108X(199907)26:1<65::AID-EAT8>3.0.CO;2-D)
- Porter, J. (1971). *Black Child, White Child: The Development of Racial Attitudes*. Harvard: Harvard University Press.
- Quick, J., y Spartz, J. (2018). On the Pursuit of Good Living in Highland Ecuador: Critical Indigenous Discourses of Sumak Kawsay. *Latin American Research Review*, 53(4), 757-769. <https://doi.org/10.25222/larr.132>
- Reagan, A., y Waugh, F. (1919). Some Games of the Bois Fort Ojibwa. *American Anthropologist*, 21(3), 264-278. <https://www.jstor.org/stable/660478>
- Rocco, D. (2016). Trajetórias dos jogos escolares brasileiros para os jogos dos povos indígenas. *ATHLOS: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, X(10). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5593507>
- Rogers, S. (Ed.) (2010). *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Contexts and Cultures*. Nueva York: Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/derby/detail.action?docID=667847>
- Ruiz, D., y Hernández, M. (2016). Conceptualización de los juegos de los pueblos indígenas. *ATHLOS: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, X(10). <http://museodeljuego.org/athlos-revista/athlos-no-10/conceptualizacion-de-los-juegos-de-los-pueblos-indigenas/>
- Simms, S. (1908). Bontoc Igorot Games. *American Anthropologist*, 10(4), 563-567. <https://www.jstor.org/stable/659686>
- Speck, F. (1917). Game Totems among the Northeastern Algonkians. *American Anthropologist*, 19(1), 9-18. <https://doi.org/10.1525/aa.1917.19.1.02a00030>
- Stearns, R. (1890). On the Nishinam Game of "Ha" and the Boston Game of "Props". *American Anthropologist*, 3(4), 353-358. <https://www.jstor.org/stable/658240>

- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard: Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674005815>
- Sutton-Smith, B. (1989). Children's Folk Games as Customs. *Western Folklore*, 48(1), 33-42. <https://doi.org/10.2307/1499979>
- Sutton-Smith, B. (1981). *A History of Children's Play. New Zealand, 1840-1950*. Pensilvania: University of Pennsylvania Press.
- Taylor, E., Clement, M., y Ledet, G. (2013). Postmodern and Alternative Approaches in Genogram Use With Children and Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 8(3), 278-292. <https://doi.org/10.1080/15401383.2013.821928>
- Tylor, E. B. (1879). On the Game of Patolli in Ancient Mexico, and its Probably Asiatic Origin. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 8, 116-131. <https://doi.org/10.2307/2841019>
- Useche, G. (2003). Etnoeducación. *Lúdica Pedagógica*, 1(8), 79-85. <https://doi.org/10.17227/ludica.num8-7610>
- Vidich, A., y Lyman, S. (2000). Qualitative methods. Their History in Sociology and Anthropology. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research. Second Edition* (pp. 37-84). Reino Unido: Sage.