ANTOLOGÍA BÁSICA

EL JUEGO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 5

UNIDAD I. TEORÍAS SOBRE EL JUEGO 9

Tema 1. Teorías clásicas 11
"El juego". Delval 11
"¿Por qué juega el niño?". Chateau 17
Tema 2. Teorías cognoscitivas 26
"Los tipos de juego". Delval 26
"La clasificación de los juegos y su evolución a partir de la aparición del lenguaje". Piaget 28
"El papel del juego en el desarrollo del niño" Vygotski 61
"Juego, pensamiento y lenguaje". Bruner 71
Tema 3. Teorías psicoanalíticas 79
"Juego y actualidad". Erickson 79
"¿Qué es el juego infantil?". Garvey 88
Tema 4. Teorías sociológicas 93
"El juego". Heller 93
"El juego". Reboredo 97
"El juego viviente". Weisz 104

UNIDAD 2. PARADIGMAS LÚDICOS EN EDUCACIÓN .. 111

Tema 1. El juego en los paradigmas clásicos 114
"Momo". Ende 115
"Los útiles de la infancia" Michelet 123
"El juego y el trabajo". Decroly y Monchap 141
"El juego". Freinet 147
Tema 2. El juego en el paradigma psicogenético 152
"El juego". Kamii y DeVrie 153
"Las implicaciones educativas". González 178
"El juego y su importancia pedagógica". Zhukovskaia 191
"El juego en el círculo infantil". Yadeshko y Sojin 211
"Estudio del juego como medio de educación". Esteva 218
Tema 3. El juego en el paradigma psicoanalítico 232
"La casa del espejo". Carrol 233
"Dimensión lúdrica y génesis de la relación". Pe... 238
"Pedagogía y terapia del juego". Moore 25

UNIDAD III. EL JUEGO EN LAS PROPUESTAS INSTITUCIONALES 257

Tema 1. El juego en el currículum 260
"El juego y el currículum en preescolar". Rogers y Kutnick . 260
"El juego en el currículum". Moyles 271

Tema 2. Aplicaciones del juego en el trabajo docente 281
"Valores y propósitos del juego". Ramsey 281
"El juego como vehículo para el crecimiento intelectual y emocional". Wolfgang 284
"Juego y trabajo". Moyles 285
"El juego a través del lenguaje". Moyles 301
"Resolución de problemas a través del juego". Moyles 306

Tema 3. La formación docente 316
"Formación de los docentes". Leif 316
"Organización del tiempo y de los períodos críticos". Wolfgang 326

Tema 4. Organización escolar 342
"Organización del espacio". Selmi 342
"Programa, modelos y cronología". Ramsey 348
"Programación del día en el jardín de infantes". Ramsey ... 355
"La ludoteca activa: una forma de jugar en serio". Westphalen 366

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA 369

PRESENTACIÓN

Esta Antología Básica gira en torno al propósito de "que al integrar los elementos teóricos, metodológicos y didácticos sobre el juego, el profesor-alumno revalore el carácter lúdico en la cotidianeidad de su vida personal, profesional e institucional", a este propósito podemos añadirle el deseo-sueño de que al término de la lectura de este texto, junto con el trabajo que se desarrolle en el curso, podamos encontrarnos con frecuencia salones de clase en donde los niños estén alegremente jugando y cuyos padres no estén preocupados por que sus hijos "pierdan tiempo en la escuela", que los maestros estén confiados porque saben a dónde se están dirigiendo los niños con su juego, y cuál es su intervención en el desarrollo de cada juego, que los gestores estén preparando ludotecas y que los directores presenten a sus escuelas como "modelos", ésto que podría ser una escena natural requiere de un esfuerzo muy grande, porque verdaderamente se requiere además de una formación teórica, metodológica y práctica, una actitud que resista la tendencia "escolarizante" de la sociedad posmoderna.

La Antología Básica se ha conformado con tres unidades que guardan una continuidad, así en la Unidad I ***Teorías Sobre el Juego,*** *se pretende que el profesor consolide su percepción y conceptualización sobre el juego, para ello se presentan cuatro temáticas, la teoría clásica en la que se presenta un artículo de Delval donde se reseñan las aportaciones de otros teóricos del juego, les llamamos clásicos, porque sus reflexiones escritas desde fines del siglo pasado e inicios del presente, se han consolidado y aún ahora son referencias obligadas, para hablar sobre lo que es el juego, se seleccionó un texto de Chateau, y en la Antología Complementaria podrá leerse, opcionalmente un texto de Huizinga. Otra temática de esta Unidad I es la teoría psicogenética en la cual se abordan básicamente tres autores, Piaget, Vygotski y Bruner, autores contemporáneos de muy reconocido prestigio, que desde su perspectiva exponen cómo se conforma el juego y cómo incide en el desarrollo humano. La siguiente temática hace el planteamiento desde la perspectiva psicoanalítica, para eso se escogió un artículo de Erik H. Erickson sobre el significado del juego en la formación de la personalidad infantil, que es complementado por la lectura de Garvey en torno a los juegos reglamentados y el papel del lenguaje. El cierre temático de esta Unidad se realiza con la perspectiva sociológica y antropológica, que nos descentra del desarrollo infantil y nos ubica en la génesis social y el uso social actual del juego y el juguete infantil. Para ello se presenta un fragmento de Agnes Heller donde plantea que en la lucha contra la alienación se requiere la reconquista del juego auténtico. Para Reboredo el jugar es un acto político, ella hace una investigación auspiciada por el CEESTEM en donde devela al juguete en la dinámica industrial y consumista, y como un recurso más de dominación desde la temprana edad.*

La Unidad II **Paradigmas Lúdicos en Educación** pretende anudar el juego y la educación, recabando lo que ha sucedido históricamente. de ahí el tema de paradigmas lúdicos pedagógicos clásicos, en donde se exponen los métodos y la valoración del juego por autores que han influido notablemente en la educación de los niños pequeños, nos referimos a Fröebel, Montessori, Séguin, Freinet y Decroly. Después de este paradigma el siguiente da continuidad a las teorías psicogenéticas sobre el juego, ya que se presentan los paradigmas lúdicos psicogenéticos, en los cuales se relacionan por su fundamentación en Piaget las propuestas de Kamii y DeVrie, con González, la primera de gran influencia en el programa de preescolar desde hace diez años aproximadamente y la segunda con ua propuesta para el contexto mexicano dirigido a niños marginados urbanos. Por otra parte son recuperadas propuestas soviéticas y cubanas que han resaltado la importancia pedagógica del juego, los autores que se presentan aquí son Zhukovskaia, Yadeshko y Esteva. Aún no se ha constituído una pedagogía analítica, propiamente dicha, por ello lo que se presenta como paradigma lúdico psicoanalítico no alcanza el nivel de modelo pero apuntala a cómo articular los aportes psicoanalíticos sobre el juego a la educación, sólo se presentan dos autores: Angela Perucca, de quien se recupera un capítulo de su libro en el que enfatiza la relación educativa en torno a la dimensión lúdrica y un texto no muy actual, pero interesante en torno a cómo traducir al aula algunas consideraciones obtenidas de la terapia de juego.

Por último la tercera Unidad **El Juego** en las Propuestas Institucionales es de carácter más operativo, ya que pretende que el profesor-alumno analice las distintas propuestas sobre el juego en las instituciones educativas y cómo repercuten en la formación docente, se arma a través de cuatro temáticas: en el tema 1 se aborda el juego en el curriculum, para esto se seleccionaron textos de Rogers y Moyles. Para la temática 2 Aplicaciones del juego en el trabajo docente, se ofrecen lecturas sobre los valores y propósitos del juego, su uso como vehículo para el crecimiento intelectual y emocional y la relación que existe entre juego y trabajo, juego y lenguaje, y por último la resolución de problemas a través del juego. En la tercera temática que versa sobre la formación del docente con relación al juego, hay un tratamiento sencillo de Leif y se anexa una lectura de Wolfang sobre la organización de los juegos mediante la conducta de la maestra.

El tema de cierre de esta Unidad trata de la organización escolar y las lecturas sugeridas son de Selmi que sugiere cómo organizar el espacio escolar, nuevamente hay lecturas de Ramsey ahora sobre el programa escolar, modelos, cronología y la programación del día en el jardín de infantes. El tema culmina con un mecanograma de la maestra Inés Westphalen sobre la Ludoteca activa.

En esta ocasión la Antología Básica requiere con mayor necesidad de la complementareidad, valga la redundancia, de la Antología Complemen-

taria, sin lo cual estaría incompleto el trabajo antológico, ya que uno de los recursos bibliográficos que más se han solicitado se refiere a materiales sobre los distintos tipos de juego, ésto junto con otras cuestiones como recomendaciones para la selección de los juguetes y su cuidado, son continuamente requeridos para la comprensión y uso de los temas abordados en esta Antología Básica.

Queremos finalmente agregar unas palabras sobre la construcción de esta Antología y los materiales del curso El Juego.

Esta Antología intenta responder a los propósitos y estructura del Curso El juego de la Licenciatura en Educación del Plan 1994 de la Universidad Pedagógica Nacional, los planteamientos iniciales del curso y una propuesta bibliográfica fueron expresados en un documento denominado Programa Indicativo, y se presentó en reuniones regionales a donde asistieron asesores de todas las Unidades UPN, nos fue muy grato encontrar expresiones de aceptación a la asignatura y como lo planteó una asesora "rescatar el juego como una constante insoslayable en los procesos de apropiación del conocimiento constituye un avance significativo en la recuperación de estrategias que coadyuven en el fortalecimiento de esta empresa" fueron muchas las apreciaciones que recibimos, críticas y propuestas bibliográficas, tratamos de considerarlas a todas en la medida de lo posible y de alguna manera todas las participaciones han contribuido a la conformación de los materiales de este curso. Por lo que en principio agradecemos a todos los asesores que participaron en las reuniones regionales analizando este curso, y en particular a aquéllos que contribuyeron con sugerencias escritas, lo cual nos permitió recuperar las propuestas de las reuniones en las que no estuvimos presentes. Deseamos que se sientan partícipes de este proceso de diseño y elaboración y que continúen enriqueciéndolo con su práctica docente.

PRIMERA UNIDAD

TEORÍAS SOBRE EL JUEGO

PRESENTACIÓN

Hasta este momento los estudiosos llámense psicólogos, pedagogos o sociólogos, no han podido dirimir sus diferencias con respecto a encontrar una definición única de "juego". Sin embargo podemos aventurarnos a indagar a través de las teorías, con el fin de contar con distintos referentes que nos remitan a comparar la postura personal frente a la definición conceptual de los autores que se les proporcionan.

Podemos plantear de esta manera que el término jugar se le aplica a muchas de las actividades desarrolladas por el hombre en diferentes situaciones, y encontrar una acepción que sea aceptada en su totalidad parece imposible; a pesar de ésto, es incuestionable que el niño durante su crecimiento pasa la mayor parte del día jugando.

Ante la imposibilidad de otorgarles múltiples textos y considerando que los autores seleccionados en la antología básica aglutinan el pensamiento de cada teoría y permiten a su vez poner en práctica en el aula o fuera de ella los conocimientos que vayan adquiriendo a través de los conceptos vertidos en las lecturas de Delval, el cual desarrolla clara y brevemente el pensamiento de Groos y Huizinga y algunas teorías sobre el juego. Otro autor al que aludimos es Chateau quien desde la perspectiva clásica describe el juego como placer en primera instancia, asegura que el juego es para el niño lo que para el adulto es el trabajo.

Para el desarrollo de la teoría cognoscitiva se seleccionaron a Piaget con la obra ya mencionada, Vygostki y Bruner, cada uno de ellos con una postura muy propia. Podemos decir que la corriente rusa de Vygostki y a la de Bruner. De Delval se especifica otro apartado para el tema 2 que refiere a la teoría cognoscitiva que abrevia la visión piagetiana sobre el juego de ejercicio, simbólico y de reglas.

En el tercer tema consideramos a los teóricos psicoanalíticos tales como Erickson y Garvey.

Por último en la teoría sociológica sugerimos a Agnes Heller, Reboredo y Weisz. De ser posible leer toda la obra de los autores puesto que les será de utilidad para entender el proceso de formación que sigue el desarrollo del niño.

TEMA 1. Teorías clásicas

PRESENTACIÓN

El presente tema tiene como finalidad despertar el interés por la forma como ha evolucionado a través del tiempo y de algunos pensadores el concepto sobre "el juego".

Los artículos que aquí se seleccionaron son textos de fácil acceso. Se incluyó a Juan Delval quien en pocas páginas resume el pensamiento de Huizinga, Groos, entre otros. El texto de Chateau pretende ubicar otra parte del concepto que sobre el juego se discute, lo que le permitirá contrastar con su visión para establecer un criterio que pueda ser trabajado a lo largo del curso.

LECTURA: EL JUEGO*

PRESENTACIÓN

El presente texto evidencia un recorrido sobre cómo se ha analizado "el juego" a través de diver-

*J. Delval. "El juego", en: *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI, 1994. pp. 283-287.

sos autores y épocas. Se señala que es una actividad importante en el desarrollo de la vida del niño para su vida futura.

Consideramos pertinentes esta lectura analítica, con el objeto de que los educadores encuadren las posiciones teóricas argumentadas en este escrito, y por otro lado ubiquen que a partir de los 70's de nuevo se le da un auge al estudio sobre la actividad lúdica.

El texto remite a la revisión de algunas "teorías" que bien pudieran ser corrientes que ponderan el juego desde distintas argumentaciones o poniendo énfasis en diferentes usos. De modo concreto se explicitan de manera breve cuatro de ellas: teorías del exceso de energía, de la relajación, de la práctica o del preejercicio y de la recapitulación.

También se manifiesta en éste la postura de GROOS (1896) sobre las investigaciones realizadas en torno al juego de los animales en que sostiene que "El juego es necesario para la maduración psicofisiológica". Otro clásico (Huizinga, 1939).

EL JUEGO

Tan sólo una superficial observación de las actividades de los niños nos muestra el importante papel que el juego ocupa en ellas. Resulta muy fácil reconocer la actividad del juego y sabemos perfectamente, por una serie de índices, cuándo un niño está jugando o está realizando otro tipo de actividad. Sin embargo, tratar de definir con precisión qué es el juego resulta una tarea extremadamente ardua porque bajo ese nombre englobamos una gran cantidad de conductas que, si las examinamos con detalle, presentan muchas diferencias entre ellas. Del niño de apenas un año que se apoya sobre sus pies y se agarra en el borde de la cuna meciéndose hacia adelante y atrás con evidentes signos de placer decimos que está jugando. También juegan los niños de cuatro o cinco años que, en grupo, están haciendo de mamás o de médicos, el chico de nueve o diez años que trata de construir una grúa con un mecano o un castillo con bloques de construcciones. Igualmente decimos que juegan las niñas que saltan sobre una pierna dentro de un rectángulo dibujado en el suelo, al tiempo que desplazan una piedra de una casilla a otra, o el grupo de adolescentes que practican el fútbol en una portería improvisada. Pero también decimos que juegan las señoras que se han reunido para echar una partida de cartas y entretener el tiempo durante toda la tarde, o los ancianos que sobre la mesa de mármol de un bar colocan ruidosamente las fichas del dominó. Toda esas actividades las caracterizamos como juego, aunque las actividades que se realizan en cada caso son muy distintas unas de otras. Algunas son individuales y consisten en puros movimientos, otra crean un mundo de ficción (como jugar a los médicos) o reproducen la realidad a través de una construcción, otras son actividades sociales, que no pueden realizarse en solitario y su objetivo es hacerlo mejor que los otros.

Sin embargo, en lo que se suele estar de acuerdo es en que el juego constituye una actividad importante durante un período de la vida y generalmente se piensa que para los niños es importante jugar, por lo que hay que darles oportunidades de que lo hagan, aunque también se opone el juego y el trabajo, y se le dice al niño: «basta de juegos ahora, tienes que ponerte a hacer las cosas que tienes pendientes». Desde el punto de vista de las actividades que se realizan, de los lugares en que se realizan y del conjunto de la situación, es difícil encontrar características comunes a los distintos tipos de juegos. Lo que sí parece evidente en todas las actividades de juego es que los que las realizan encuentran un placer claro en ejecutarlas y que lo hacen por la satisfacción que les produce.

Desde los primeros autores que se han ocupado del desarrollo infantil se ha señalado la presencia del juego aunque se le ha atribuido distinta importancia. Ya Artistóteles... hablaba de los juegos y de su utilización desde el punto de vista educativo, y desde entonces las opiniones de los distintos autores acerca del valor del juego han estado muy divididas.

Muchos han sostenido que el juego está muy ligado al desarrollo del niño, pero lo consideran como un mal inevitable al que debe prestarse la menor atención. Los niños juegan, cosa que no puede evitarse, pero hay que tratar de que lo hagan lo menos posible. Otros autores, sin embargo, han señalado la importancia educativa que tiene el juego y cómo a tráves de él se puede conseguir que el niño realice cosas que de otra manera sería difícil que hiciera. Hoy los psicólogos están de acuerdo en atribuir una gran importancia al juego en el desarrollo del niño, y sostienen que es una actividad completamente necesaria para un crecimiento sano. La idea popular más extendida es, también, que los niños tienen que jugar.

Dentro de la psicología el juego empezó a interesar a los estudiosos del desarrollo infantil desde muy temprano, y desde el siglo XIX se realizaron diversos trabajos sobre los juegos y sobre su utilización didáctica. Pero más adelante el juego perdió importancia como objeto de estudio y las investigaciones casi se abandonaron completamente. A partir de los años setenta, por efecto de los cambios que se han producido dentro de la psicología general y del estudio del desarrollo en particular, el juego ha vuelto a cobrar una gran importancia y hoy es un tema de investigación sobre el que se trabaja muy activamente.

Posiblemente una de las razones que explican el abandono de los estudios sobre el juego se deba también a la dificultad para caracterizarlo y definirlo con precisión, lo cual ha llevado a algunos autores a sostener, incluso, que debería abandonarse ese concepto general de juego y describirse como independientes las distintas actividades o los distintos tipos de juego.

Teorías sobre el juego

Las primeras explicaciones sobre el origen y significado del juego tienden a subrayar alguno de los aspectos que lo caracterizan. Según Rubin, Fein y Vandenberg (1983) se pueden clasificar en cuatro grupos.

1. Las teorías del exceso de energía.
2. La teoría de la relajación.
3. La teoría de la práctica o del preejercicio.
4. La teoría de la recapitulación.

Los niños dedican al juego una actividad infatigable y pueden jugar hasta quedar extenuados. Posiblemente fue el gran poeta y escritor alemán Friedrich Schiller (1759-1805) el que, en sus cartas *Sobre la educación estética del hombre* (1795), formuló la teoría de que el juego sirve para gastar el **exceso de energía** que tiene un organismo joven, que no necesita trabajar para subsistir, ya que sus necesidades son satisfechas por otros. De alguna manera, en el trabajo de Schiller está presente la distinción entre el juego de actividad física y el juego de tipo simbólico, distinción que será retomada más tarde por otros autores.

Pero quizá el que formula con más claridad la teoría del exceso de energía fue el psicólogo y filósofo inglés del siglo XIX Herbert Spencer. En el último capítulo de sus *Principios de psicología* (1855, octava parte, cap. IX) sostenía, siguiendo posiblemente a Schiller, que los sentimientos estéticos derivan del juego, y que ambos se caracterizan por no buscar «ventajas ulteriores; los fines próximos son sus únicos fines», aunque sirven también para la conservación o el aumento de aptitud (*ibid.* S 533). Proponía que los animales y los hombres tienden a ser activos y tienen necesidad de actuar. A medida que un animal es más complejo puede dedicar más tiempo a actividades superfluas, que aparentemente no tienen ningún objeto pero que contribuirán al desarrollo del organismo joven. «El juego es el ejercicio artificial de energías que, a falta de su ejercicio natural, llegan a estar tan dispuestas a gastarse, que se consuelan con acciones simuladas.[...] Los juegos de los niños, el juego de las muñecas, de la tendera y de las visitas, son la comedia de las actividades adultas» (*ibid* S 533). El niño se prepara para ellas, sin hacerlas realmente, pero

ejecutando las capacidades que necesitará más adelante para llevarlas a cabo. Como veremos, Spencer anticipa así muchas ideas posteriores sobre las funciones del juego.

Un teoría en cierto modo opuesta, pero que también puede verse como complementaria es la que sostendría que el juego sirve precisamente para la **relajación.** En el origen de esta idea se puede situar al filósofo alemán del siglo XIX Lazarus, quien sostuvo que los individuos tienen que realizar actividades difíciles y trabajosas, que producen fatiga, y que para recuperarse de ellas llevan a cabo otras actividades que les sirven para relajarse. Naturalmente esto no parece que pueda aplicarse directamente a los niños, pero algunos autores dentro de esta línea de pensamiento sostendrían que los niños juegan por una memoria de la raza que les llevaría a realizar actividades que nuestros antepasados llevaron a cabo en otras épocas.

Esto vincularía esa posición con la explicación del juego mediante la teoría de la **recapitulación,** que fue defendida sobre todo por el psicólogo norteamericano Stanley Hall (1904). Parte de la interpretación propuesta por Haeckel de la posición darwinista (que mencionábamos en el capítulo 2) según la cual el desarrollo del individuo reproduce el desarrollo de la especie. Por esto, el niño reproducirá durante su infancia la historia de la especie humana y realizaría en el juego esas actividades que nuestros antepasados llevaron a cabo hace mucho tiempo. Durante una etapa animal, los niños trepan o se columpian; en la etapa salvaje realizarían actividades parecidas a la caza, o al escondite, que sería parecido a la búsqueda de la presa. En la etapa nómada se interesarían por los animales; en la etapa de la agricultura-patriarcal jugarían a las muñecas o a cavar en la arena y finalmente en la etapa tribal se ocuparían de juegos en equipo. Las actividades de correr, lanzar piedras, jugar con arcos y flechas, trepar o esconderse, serían entonces continuaciones o restos de actividades que fueron útiles y necesarias para la especie humana en otras etapas y que permitiría llegar a las actividades más complejas y superiores de los hombres en épocas más recientes. Las debilidades de esta explicación son demasiado numerosas para que pueda sostenerse y se señala también que está basada en una concepción lamarckiana de la evolución en la que las capacidades adquiridas en un determinado momento son heredadas por los descendientes.

De los primeros estudiosos del juego el que realizó un trabajo más considerable fue el escritor alemán Karl Groos, quien a finales del siglo pasado publicó dos libros sobre el juego, uno dedicado al juego de los animales (1896) y otro al juego de los hombres (1899). La posición de Groos puede denominarse la teoría del **preejercicio,** y sostiene que el juego es necesario para la maduración psicofisiológica y que es un fenómeno que está ligado al crecimiento. El juego consistirá en un ejercicio preparatorio o un preejercicio para el desarrollo de funciones que son necesarias para los adultos y que el niño ensaya sin la responsabilidad de hacerlas de una manera completa. La finalidad del juego está entonces en sí mismo, en la realización de la actividad que produce placer. En el juego, el organismo hace «como si» lo cual le permite realizar simbólicamente actividades que luego le serán necesarias. El niño se interesa más por los procesos que por los productos de su actividad, lo cual le permite ejercitarlos con toda libertad, sin las trabas de tener que alcanzar un fin. De esta manera realiza una experimentación de cosas que luego tendrá que hacer. Los juegos motores, los juegos de actividad física, le permiten desarrollarse desde el punto de vista físico, los juegos simbólicos prepararse para actividades posteriores de carácter social.

Las distintas teorías psicológicas en el siglo XX se han planteado también la naturaleza del juego. Para Freud el juego está relacionado con la expresión de las pulsiones, y en particular con la pulsión de placer, y el niño realizaría a través del juego sus pulsiones inconscientes, es decir, los deseos insatisfechos en la realidad.

Un autor holandés, Buytendijk (1934), sostenía que el juego es una consecuencia de la propia infancia que tiene características distintas de la vida adulta. La timidez, la ambigüedad, la imposibilidad y el patetismo son los tres requisitos o condiciones de la infancia que posibilitan el juego (Linaza, 1991).

Para Vigotski (!993) el juego es una actividad social en la cual gracias a la cooperación con otros niños se logran adquirir papeles que son complementarios del propio. Vigotski se ocupa sobre todo del juego simbólico y señala cómo los objetos, como por ejemplo un bastón, sustituyen a otro elemento real (un caballo) y esos objetos cobran un significado en el propio juego y contribuyen al desarrollo de la capacidad simbólica. Los objetos simbólicos cobran un significado en el juego a través de la influencia de los otros.

El juego de los animales

A partir de lo que estamos señalando se ve claramente que los animales juegan considerablemente durante su infancia. Cuanto más avanzado está un animal en la escala biológica mayor es el tiempo que dedica al juego. Nos resulta difícil imaginar que las hormigas o las abejas puedan jugar, pero en cambio es muy frecuente observar los juegos incansables de perros o gatos jóvenes. Son muy llamativos los juegos de los gatos con una bola o pelota, que el mismo animal lanza y luego se precipita sobre ella, como si se tratara de la actividad de caza de un ratón.

En los monos es donde se observa una mayor cantidad de juego, pero hay diferencias entre las distintas especies, y el juego es mucho más completo, y se prolonga durante más tiempo, en los grandes monos antropoides, que entre los simios y los monos del nuevo mundo.

Groos (1896) señalaba que los animales que presentan formas complejas de adaptación las consiguen practicándolas a través del juego durante la infancia, cosa que ha sido claramente confirmada por investigaciones posteriores. Según Groos, a través del juego el animal adquiere conductas muy importantes para su supervivencia, que él suponía que están guiadas por el instinto, pero que necesitan practicarse. Algunas de ellas serían las siguientes:

1. Un control absoluto del propio cuerpo. Basado en esta necesidad fundamental hay tareas especiales en particular:
2. Un control completo sobre los medios de locomoción para cambiar de lugar, característico de las especies, como caminar, correr, saltar, nadar, volar.
3. Una gran agilidad para perseguir la presa, como apostarse esperando, perseguir, agarrar, sacudir. La misma capacidad para huir de enemigos poderosos, escapándose, zafándose en rápido vuelo, ocultándose, etcétera.
4. Especial capacidad para luchar, especialmente en la contienda con otros del mismo tipo durante el cortejo, etcétera [Groos, 1896, reproducido en Bruner, Jolly y Silva, 1976, p.65].

Para los animales el juego proporciona medios de exploración y adaptación al ambiente, y por ello los animales cuya conducta está muy programada, como las hormigas o las abejas, no manifiestan comportamiento lúdico (Garvey, 1977). Por el contrario, los animales que alcanzarán en la etapa adulta una conducta más flexible jugarán más. El juego de los animales tiende a ser social y muchos practican actividades de lucha en el juego, que se distinguen de la lucha real mediante signos, o «metaseñales», que indican que no se trata de una actividad seria. Un ejemplo de ello sería la cara de juego, con la boca muy abierta y relajada.

Pero si los animales juegan, en el hombre el juego alcanza una importancia muy superior. En primer lugar podemos decir que los hombres juegan más y durante más largo tiempo que los animales. Generalmente, los animales en condiciones naturales (los que no viven en cautividad como animales

domésticos), dejan de jugar a la edad adulta, con la única excepción de las madres que juegan con sus crías. Sin embargo, los hombres continúan jugando sistemáticamente en la edad adulta mientras que los otros es como si economizaran su fuerzas y no las gastaran más que para realizar trabajos que les resultan útiles. Por esto un filósofo holandés, Johan Huizinga, señala que al hombre se le ha denominado durante mucho tiempo *homo sapiens*, pero que dado que no somos tan razonables como nos gustaría creer se le adjuntó la denominación de *homo faber*, aunque muchos animales también fabrican. Por ello propone que sería conveniente añadir la calificación de *homo ludens*, hombre que juega, ya que éste es un aspecto fundamental de su actividad, y, según él, la cultura brota del juego (Huizinga, 1939).

Otra característica que también habría que señalar de los seres humanos es que son los únicos animales que juegan sistemáticamente con otras especies. Eso no se produce en otros animales, exceptuando algunas especies que comparten un mismo habitat, y en las que nunca llega a ser frecuente, mientras que los hombres juegan a menudo con otros animales.

LECTURA: ¿POR QUÉ JUEGA EL NIÑO?*

PRESENTACIÓN

Desde hace por lo menos medio siglo se ha estudiado el juego y ponderado su importancia en el desarrollo del niño, lo que resulta incuestionable.

La razón de proponer el texto de CHATEAU es que constituye uno de los clásicos de la teoría sobre "el juego". Esperamos que sirva en el trabajo que se efectuará en este curso del área específica.

El autor considera que el niño realiza el juego por placer en donde la personalidad se ve reforzada a partir del comportamiento lúdrico.

Dos temas se analizan en esta obra:

1. *La atracción del mayor, y*
2. *El gusto por el orden, por la regla.*

Estamos de acuerdo con el señalamiento que precisa, el juego no constituye un fin en sí mismo, sino un medio eficaz para educar al niño.

¿POR QUÉ JUEGA EL NIÑO?

¿Por qué juega el niño? ¿Será para "divertirse", para obtener un goce sexual? De ninguna manera, ésos son los juegos de nenes que hemos convenido en dejar a un lado, o bien una actividad sería que no tiene nada que ver con el juego. Y esas observaciones nos llevan a una idea importante: en el fondo, el juego del nene y la actividad seria, manantial de goce sensorial (como chuparse el pulgar o besarse el brazo desnudo) son del mismo orden; de una parte y de la otra, es el goce sensual el que rige el acto. Se trata, pues, más de una actividad práctica que de una actividad lúdicra, y estamos obligados o no ver en los pretensos juegos del nene más que pseudojuegos. Se los llama juegos porque originan verdaderos juegos ulteriores, pero no proceden en modo alguno del mismo principio. La analogía entre ellos es muy superficial, reside en la forma exterior del acto que nos lleva a la confusión, no en el fondo mismo de la actividad, en su principio motor. El juego funcional procede de una necesidad sensual y origina una satisfacción sensual: el nene que tiene necesidad de ejercitar sus cuerdas vocales goza con este ejercicio como cuando tenemos ganas de bostezar, gozamos con el bostezo. Es una actividad que tiende a dar un resultado concreto y placentero, como toda actividad práctica. Por consiguiente, tenemos razón, al buscar la naturaleza del juego, en dejar a un lado esos juegos del nene. No solamente quedan en un nivel animal, sino que también conviene agregar que en ese nivel animal no existe juego propiamente dicho, no hay más que una actividad práctica más o menos variable en sus formas exteriores. El juego verdadero es algo muy distinto.

Ante todo, presenta un carácter de seriedad, en el que por lo común no se repara suficientemente. El niño, sobre todo, en sus primeros años, gusta a menudo de "hacerse el loco", de "divertirse", pero siente bien la diferencia entre hacerse el loco y jugar (entre el *fooling* y el *play*, dicen los ingleses). El juego es serio, posee muy a menudo reglas severas, comporta fatigas y a veces hasta conduce al agotamiento. No es una simple diversión, es mucho más. El niño que juega al médico se toma tan en serie que no puede admitir burlas. "Si observan un niño que juega, escribe finamente Lee, creo que la primera cosa que les llamará la atención será su seriedad. Ya haga un pastel de arena, ya construya con cubos, ya juegue al bote, al caballo, a la locomotora, ya al soldado defensor de su país, verán en su rostro que entrega todo su espíritu al asunto de que se trata y está tan absorbido en él como lo están ustedes en sus más serias investigaciones. O si las muñecas están enfermas, y si los niños les toman la temperatura, mandan a buscar al médico ad-

* Jean, Chateau. "Por qué juega el niño", en: *Psicología de* [illegible]. Buenos Aires: Kapelusz, 1987, pp. 11-27.

ministran esos remedios extraños y terroríficos que parecen necesitar de ordinario las enfermedades de las muñecas, encontrarán que se trata de asuntos serios y que no hay nada más ofensivo que intervenir con palabras torpes o burlonas"[1]. A ello se debe que el niño pueda llegar, en sus primeros años sobre todo, a absorberse en su papel tan bien que se identifica momentáneamente con el personaje que él representa. Se ha discutido a veces la existencia de esta ilusión del juego, pero los ejemplos abundan[2]. Citemos dos anécdotas clásicas:

"Un niño de tres años juega al deshollinador. Al acercársele su madre para peinarlo, se aparta y grita: ¡Oh, no me toques, mamá, el pelo del deshollinador está tan sucio que te ensuciaría los dedos!"[3].

"Un niño de dos años y seis meses, conocido mío, se ocupa bastante regularmente en alimentar con granos imaginarios aves de corral, imaginarias también. Pide que le dejen abierta la puerta de la habitación donde las tiene; y si por acaso ésta se cierra, en seguida se pone a llorar, porque se impide que salgan sus pobres patos y sus pobres pollos"[4].

Es muy cierto que se trata de casos excepcionales. Pero si la creencia en la ilusión, la fusión total con la situación arbitrariamente imaginada es rara, no se puede negar la existencia de ella. Recuerdo los llantos convulsivos de un niño en un jardín de infantes, que afirmaba que había sido mordido por un juguete de madera en el que él veía un pato; no había en ello por cierto ningún fingimiento. Por excepcional que sea tal confusión, atestigua ampliamente la importancia de la actividad de juego en la conciencia infantil. El niño que juega verdaderamente no mira alrededor de sí como lo hace el jugador de naipes en un café, se sumerge totalmente en su juego, puesto que es una cosa seria.

Esta seriedad del juego infantil es sin embargo distinta de la seriedad de lo que llamamos, por oposición al juego, la vida seria. Para comprender la naturaleza del juego infantil, nos hace falta, pues, precisar esta actitud **lúdica** tan misteriosa y tan llena de encantos. **El** problema no es, por lo demás, exclusivo **del** juego. La actitud estética, la actitud del sabio, hasta la del hombre que reflexiona se aproximan extremadamente a la actitud lúdicra; y esto no debe sorprendernos en absoluto si admitimos que el juego es la fuente común de todas esas actividades superiores. Por el momento, renunciando a distinguir la actitud lúdicra de esas actitudes próximas, contentémonos con describir y analizar esta actitud.

Los ejemplos de ilusión que acabamos de citar nos indican suficientemente que la seriedad del juego implica una desvinculación del ambiente real. El niño parece olvidar lo real y se toma por un deshollinador, aunque sabe que es un niño. El cuadro concreto de la vida familiar, tomado en un cuadro más vasto y social, ha desaparecido. El niño que se cree picado por un pato no parece ver, al lado de él, los otros niños y las maestras de la escuela. Todo pasa como si el juego operara en el mundo un corte, separara del ambiente el objeto lúdicro para borrar todo el resto. Sólo aparece claramente a la conciencia lo que está en el proscenio; el fondo se esfuma hasta el punto de desaparecer a veces completamente: de ahí la ilusión. El juego constituye así un mundo aparte, un mundo que ya no tiene más su lugar en el vasto mundo de los adultos: es un universo distinto. No se ven sino los títeres que desfilan sobre la escena, y se ignoran los artistas escondidos entre telones. El teatro conservará algo de esa desvinculación.

Pero desprender así el mundo lúdicro, es también desprenderse a sí mismo. Estoy en el juego, ya no estoy en el mundo de los adultos. Poseo en adelante un mundo para mí, mundo en el cual puedo ejercer mi soberanía: puedo ser el Padre, el Maestro, el Rey. Esta desvinculación traza así mi personalidad, la destaca con un grueso trazo, y al mismo tiempo le acuerda nuevas potencias. Por el juego me agrando escapándome del dominio en el cual

no era más que un sujeto, que un niño. Soy el Ogro.

Se comprende, pues, que el juego pueda, por uno de sus aspectos, ser evasión y compensación. También el adulto busca a veces en el juego el olvido de sus penas y una grandeza ilusoria. El P.M.U.[5], el billar, la caza, son auxiliares de una personalidad débil, que se busca en vano en el dominio de las duras realidades sociales. El niño, que sabe que es pequeño, intenta también realizarse en su mundo lúdicro.

Pero esta fuga fuera de lo real no es siempre evasión. El arquitecto que hace el plano de un dique entra también en un mundo ficticio: no podrá hacer un plano con piedras y con cemento; sería hacer el dique. Retirándose a su gabinete y trabajando en los dibujos, escapa a la tiranía de lo real, de la garganta, de las rocas, de los obreros. Pero su plano le asegurará una mayor maestría en todo lo que, por el momento, él rehuye. Esta desvinculación no es sino un rodeo. El arquitecto evita la garganta para volver a ella más tarde, como el gato delante de un obstáculo que lo separa del alimento deseado rehuye el alimento por un tiempo para volver a él rodeando el obstáculo. En esos casos, la desvinculación es la característica del proyecto. Todo proyecto, en efecto, es ante todo desvinculación del mundo ambiente. Este mundo ambiente lo proyecto en la imaginación, lo realizo como idea, pero dejo provisionalmente su realidad concreta, evito la garganta en donde levantaré el dique.

El juego participa también de esta naturaleza del proyecto. Jugar a la madre y a la hija, es ejercitarse en el plano de lo imaginario para la realización concreta futura. El mundo del juego es entonces una anticipación del mundo de las ocupaciones serias. Sin duda se nos dirá que el niño no ve tan lejos, que el juego no es un adiestramiento. Ya lo hemos dicho. Pero la prueba del juego realiza de hecho un adiestramiento involuntario. El juego prepara para la vida seria, como lo ha visto Groos. En consecuencia, se puede concebir el juego como un rodeo que conduce finalmente a la vida seria, como un proyecto de vida seria que la bosqueja de antemano. Por el juego, el niño conquista esa autonomía, esa personalidad y hasta esos esquemas prácticos que necesitarán la actividad adulta. No los adquiere frente a cosas concretas y difíciles de manejar, sino frente a sustitutos imaginarios. Opera como el futuro aviador que se ejercita primero con un *home-trainer* antes de arriesgarse a conducir realmente un avión. El juego es un rodeo por lo abstracto: cocinar con piedras es más sencillo que cocinar en la realidad, pero en esa manera de conducirse más sencilla se forma ya la futura cocinera.

Aunque no tiene conciencia del adiestramiento que procura de hecho, el niño tiene la de representar el papel del adulto en su mundo lúdicro restringido. Copiando al adulto, puede asimilarse a él; y tanto mejor en cuanto el mundo lúdicro se ha desprendido del mundo adulto, y hace más difícil toda comparación. El niño puede jugar al adulto porque está en un mundo distinto al del adulto y porque en ese mundo el adulto ya no puede intervenir realmente. Si, como lo pensamos, el juego está íntegramente regido por el deseo de "hacerse" el adulto, o por lo menos el grande, se comprende que esa desvinculación que opera la actitud lúdicra sea indispensable para el juego. Esta desvinculación es lo único que permite no temer una comparación —siempre desfavorable— entre la realización verdadera en el plano lúdicro y el modelo del plano de los adultos. Si se quiere, se puede aún hablar aquí de una evasión, pero no es de ninguna manera la evasión que busca el adulto en sus juegos. Es la evasión ante una posible comparación y nada más.

En muchos casos sería esto decir demasiado, pues el juego infantil no es siempre imitación del adulto. La actitud de desvinculación es entonces, sin duda, parcialmente, una fuga ante la actitud burlona del adulto, pero este aspecto es muy secundario (en particular cuando el niño juega no estando presente el adulto o delante de adultos en quienes tiene confianza).

El aspecto principal es un aspecto creador. La desvinculación lleva al niño a un mundo en el cual es omnipotente, en el cual puede crear. A un mundo en el que las reglas del juego tienen un valor que no tienen en el de los adultos. La desvinculación es en este caso como un juramento de obedecer las reglas tradicionales. "El que juega ha jurado", dice Alain; pero este juramento es un compromiso de olvidar el mundo de la vida seria en el cual ya no cuentan las reglas lúdicras. De allí que la desvinculación aparezca como voluntaria.

En efecto, hay que hablar de una desvinculación voluntaria en lo que respecta a juegos como el juego del marro o las rondas. Y eso nos va hacer comprender la verdadera naturaleza de la desvinculación que se desea, que se escoge. Sin duda se nos objetará que en el juegos de los más pequeños la ilusión es intensa y como si se la sufriera; en ellos parece que el niño estuviera como desvinculado del ambiente a pesar de él, puesto que parece ignorarlo completamente. Y estas observaciones van a permitirnos ahora entrar a considerar directamente el problema esencial de la actitud lúdicra.

Es una actitud de mala fe, en el sentido de que, mientras juego, me niego a ver lo que realmente veo. Este palo no es un palo, sino una espada; ese trazo que he hecho en el suelo con mi talón, no es un trazo, sino un muro. No bastaría decir que hay en ello simplemente una convención; el arquitecto también representa un muro por un trazo, pero para él el trazo sigue siendo nada más que un trazo, un signo. Para el jugador, el trazo debe ser considerado como un muro, debe *ser* un muro. El compañero que dice: ¡Hu! debe *ser* un lobo. Y ocurre que, a causa de esta actitud de mala fe, llego a olvidar completamente lo que he decidido no tener en cuenta: creo realmente que es un lobo, y tengo miedo, y grito. Jamás un pintor, cuyas representaciones son muy superiores, llegará a gritar de miedo delante de un cuadro en el que haya pintado un lobo. Es que, para él, el signo continúa siendo un signo: si hay también desvinculación en la actitud estética, ésta es de una naturaleza muy distinta; no hay en ella ninguna mala fe, ninguna tentativa de hacer que lo real se desvanezca en provecho de la simple representación de lo real.

Pero no basta en forma alguna hablar de una actitud de mala fe. No faltan, en efecto, actitudes de mala fe que no tienen nada que ver con el juego. Se trata en ellas de una actitud de mala fe de una naturaleza muy particular. Puede haber mala fe cuando se niega ver un hecho preciso o un aspecto particular de un problema dado. Si acepto voluntariamente una calumnia concerniente a uno de mis enemigos, actúo de mala fe; pero esta mala fe es sólo como un velo que arrojo sobre ciertos hechos: sé que se puede confiar poco en el que me cuenta la historia, que el hecho en sí mismo es inverosímil, etc. Por lo contrario, en el juego, es sobre el universo entero que echo un velo, no exceptuando más que el dominio del juego. Rechazo lejos de mí el mundo ordinario, el mundo de los adultos, el mundo del trabajo. No guardo sino esta pequeña porción del universo que me interesa y que he recreado por mis símbolos de juego. Quiero ignorar durante algún tiempo el duro mundo en el cual estoy constreñido y como sujeto; me aferro a ese otro mundo en el cual soy como un rey. La eliminación es por consiguiente más amplia y también más difícil.

"Sé muy bien que esto no es cierto; pero no quiero que me lo digan", me confió un día un chiquillo. Es una definición de la mala fe. El niño se quiere engañar a sí mismo. Pero este engaño no se limita a un punto secundario. Rige toda la acción, orienta toda el alma. El juego, cuando llega a realizarse plenamente, corta pues todos los lazos entre el dominio lúdicro y el universo; es lo que ocurre en los ejemplos de ilusión citados más arriba. Separación tan profunda que el niño llega a actuar en otro mundo, a no saber ya quién es y a no reconocer sus juguetes como tales. Todo sucede como si fuera en esos instantes por la actitud lúdicra el mundo estuviera restringido a un dominio inmediato, en el cual puede funcionar lo arbitrario de la imaginación. La

fiscalización que proviene de los demás objetos, de la situación en su conjunto y de las reglas según las cuales ese mundo se despliega, se esfuma hasta desvanecerse. Ese amplio cuadro del universo en el cual nuestras percepciones son tomadas y orientadas y por el cual adquieren una significación, ese fondo de todos nuestros pensamientos desaparece. Una focalización excesiva de la atención deja en la sombra el contexto de mis actos tanto como todo lo que no es presencia inmediata. El jugador recorta el universo: y porque lo recorta puede dar un nuevo sentido a los objetos: lo que es palo en el universo entero puede ser espada en el dominio del juego.

Se comprende que tal actitud sea difícil y que llegue raramente a una ilusión total. La mayoría de las veces el jugador conserva el sentimiento del ambiente, sabe que juega y que, en seguida tendrá que hacer otra cosa. Es así cómo durante una partida de billar miramos a veces nuestro reloj para no perder la hora del ómnibus. Pero siempre, en todo juego, subsiste la resolución de borrar lo que no forma parte de él. Esta resolución puede ser más o menos firme, pero sin ella el juego se desvanecería.

La eliminación del resto del mundo no puede, en efecto, bastar para caracterizar la actitud lúdicra. Puedo también, mientras trabajo, sumergirme de tal modo en la tarea presente que toda otra presencia quede abolida. Mi actividad se acerca entonces a la actividad lúdicra en cuanto me entrego a ella por entero, como si no existiera nada más en el mundo. Pero no hay aquí ninguna mala fe, ninguna decisión voluntaria de olvidar el resto. Por lo contrario, sé que mi trabajo presente está ligado a todos los trabajos del mundo y no adquiere un sentido sino en esta visión de conjunto.

El juego no adquiere un sentido sino por limitación del campo cognoscitivo que proviene de la actitud de mala fe. Fuera de esa limitación pierde su sentido, el palo no es más que un palo y no una espada. La seriedad del juego tiene por lo tanto un sentido muy diferente de la seriedad que, en mi trabajo, hace que me olvide del resto del mundo. Es una falsa seriedad, en el sentido de que procedo como si el juego fuera una cosa esencial, como si el mundo se redujera a mi juego. Es por mi propia iniciativa, y no por el deber que me incumbe de trabajar, que borro el resto del mundo. Copio, en mi juego, la seriedad del trabajo. El juego es pues como un calco del trabajo, pero un calco limitado a un dominio restringido y que, por ello, resulta insuficiente. Es un pseudotrabajo que comporta una pseudoseriedad.

Sin embargo esa pseudoseriedad no carece de vigor. Por ello debemos decir que el juego es serio, es éste uno de sus caracteres esenciales. Y, por esa seriedad ambigua que es su seriedad, el juego se aproxima a la vez al trabajo que copia por su aplicación y al sueño al que se aproxima por la limitación del campo cognoscitivo. Ora predomina uno de los caracteres, ora el otro. El juego se mueve entre la pura ficción del sueño y la realidad del trabajo. O más bien participa de los dos a la vez; y a veces sucede que sea a la vez trabajo y sueño, como en el caso del niño que cocina seriamente. La seriedad del juego no se revela pues solamente en los juegos que recurren a una existencia real (compañeros, bicicleta, etc.); se le encuentra también en los juegos de ficción.

Con mayor razón esta seriedad aparece en otros juegos. Cuando el niño juega según reglas abstractas, el juego del marro, por ejemplo, se sabe cómo el juego acapara toda la atención apasionada del niño y moviliza todas sus fuerzas. Las reglas pueden ser simples prescripciones abstractas; desde el momento que se juega, son absolutamente imperativas y no se las puede modificar como se quiera. Hay en ello una seriedad que no se dirige ya en el mismo sentido que la seriedad de la actividad práctica. Si la actividad práctica es seria, lo es a causa de los resultados concretos que ella aporta: salario, legumbres, etc. Por lo contrario, la seriedad del juego infantil no tiene nada que ver con tales consideraciones. Procede de otra fuente. No viene del objeto, de la situación: patrón que fiscaliza el trabajo, jardín. No viene de intereses vitales: necesidad de comer. No tiene una fuente más elevada. Si el niño es serio

se debe a que, por sus aciertos en el juego, afirma su ser, proclama su poder y su autonomía.

Hay, en el dominio de los juegos infantiles, un dominio privilegiado en el que aparece en plena luz ese motor esencial de la actividad lúdicra: es el dominio de los juegos ascéticos. ¿Cómo puede ser que a los niños les guste pellizcarse, morderse, pincharse con agujas, tirarse de los cabellos o de las orejas, tomar bebidas repugnantes o comer comidas nauseabundas, torturarse deslumbrándose con el sol, guardando equilibrio sobre un pie, deteniendo la respiración, hurgando un diente enfermo o arrancándose costras? Tales ejercicios son sin embargo frecuentes, y a menudo aún practicados en público hasta la adolescencia. Y los adolescentes se someten a menudo a prácticas más dolorosas todavía: piénsese en el orgullo que tenía de sus cicatrices los estudiantes prusianos y léanse, en una obra especializada, las narraciones de las torturas soportadas con sorprendente paciencia por los jóvenes salvajes durante las ceremonias de iniciación. Pero este ascetismo adolescente, bien conocido (y que se vuelve a encontrar en ciertas novatadas de grandes colegios), puede encaminarnos hacia una explicación. Si el joven salvaje soporta sin quejarse las torturas después de las cuales será considerado como un hombre, es bien claro que es únicamente por orgullo de sí mismo. ¿No pasa lo mismo con nuestros niños? ¿No es por darnos una prueba de su voluntad y de su resistencia que se infligen sufrimientos? Detrás de esos juegos ascéticos, es necesario entrever el sentimiento humano de su dignidad y hasta el orgullo humano. La presencia de un público no puede aquí sino dar más valor a la prueba.

Si el juego es serio y puede llegar hasta el ascetismo, se debe por consiguiente a que compromete a todo el ser, a que es una manifestación de la personalidad entera. Dicho de otro modo: el juego es ante todo una prueba. Y porque es una prueba el niño busca un público y se gloria de todos sus aciertos. Es sabido cómo le gusta al niño contar a los adultos, en sus años juveniles, las fútiles proezas de las que se enorgullece: hay una vanidad infantil incoercible que fatiga a menudo al adulto. "Yo soy de París", dice un niño de 5 años. "Yo tengo pantalones", responde otro. Pero el juego es una ocasión mucho más fértil para tales jactancias, y desde una edad bastante tierna:

Ma, 5 años 3 meses: "Yo también puedo hacer eso. Puedo hacer un tren y cualquier cosa".

Le, 3 años 8 meses (hablándose a sí mismo, mientras juega a hacer construcciones): "¿Quién puede hacer esto? Yo puedo hacerlo"[6].

Este deseo de hacerse valer se muestra ya en las muecas del nene. Con mayor razón lo volveremos a encontrar en los alumnos de la escuela primaria. En lo que llamamos la tercera infancia, de 6 ó 7 años a 10 u 11, tienen preeminencia los *juegos de proeza:* saltar más lejos, lanzar una piedra a mayor distancia o más alto, soportar más tiempo un sufrimiento, lograr más rebotes, etc. Tales juegos son pruebas y en serlo reside todo su valor. Uno de los más notables es el juego de la batalla, juego cuyo apogeo se sitúa hacia los 11 años. A esa edad la batalla no es de ninguna manera una simple refriega, como en los niños del jardín de infantes y en los animales (cuando no cazan). Es, como lo ha demostrado Bovet, un verdadero torneo. Comienza a menudo con desafíos, tanto más importantes cuanto que un público de partidarios asiste al combate, aprecia las réplicas y manifiesta su juicio. Si los niños se golpean, es muy a menudo menos por odio que por no quedar mal retroceder. En tal batalla, la hostilidad puede se mínima, inclusive puede ser nula, y los dos adversarios no se golpean ya para hacerse mal mutuamente, sino para probarse mutuamente; lo que cuenta entonces, son menos los golpes que *él* recibe que los golpes que *yo* doy, menos los golpes que *él* da que los golpes que *yo* recibo; la batalla en la que yo participo no tiene como fin martirizar al otro, sin abatirlo, probar mi superioridad, manifestarme. Se comprende entonces que tales batallas puedan, como los torneos, comportar reglas estrictas, no se pega de cualquier modo; a veces hasta se precisan, antes

de empezar, los golpes permitidos y los golpes permitidos y los golpes prohibidos. Hasta ocurre que se fije el lugar de la batalla por una verdadera tradición: un rincón del patio, un jardín público. No se trata ya de una querella que hay que ventilar, se trata de un encuentro de dos deportistas ante un público.

Pero esta significación de la batalla no le impide a veces ser violenta; puede suceder que, después de la refriega, dos adversarios que se aprietan la mano sangren de la nariz o tengan un ojo hinchado. Las batallas entre grupos, igualmente tradicionales (entre niños de dos barrios o de dos aldeas vecinas, entre externos e internos, entre dos clases), pueden ser más severas aún: pero no por eso hay necesariamente animosidad entre los adversarios que pueden muy bien en algunos segundos, hacer frente común contra un tercero, maestro u otra clase.

Ascetismo, juegos de proeza, batallas, nos llevan pues siempre a la misma conclusión: el niño busca en el juego una prueba que le permita afirmar su Yo. El goce propio del juego, no es un goce sensorial, es propiamente un goce moral. Sin embargo no hay que creer que este goce moral que el niño obtiene con sus aciertos de juego sea comparable con el orgullo de un artista o de un buen artesano. Sin duda el artista y el artesano extraen de sus obras satisfacción comparable con la del niño que juega. El artista que trabaja por el arte, el artesano que hacía antaño una obra maestra sin ninguna mira interesada, toman una actitud análoga a la actitud lúdicra: la seriedad que despliegan en su actividad es la misma que la seriedad del juego infantil. Pero el orgullo del artista o del artesano es duradero; durante toda su vida el artesano podrá alabarse a sí mismo por su obra maestra, o el artista por una de sus obras particularmente bien hecha. Por lo contrario, la vanidad infantil sobrepasa raramente los límites de la partida que se juega. La prueba vale solamente para el momento y es necesario volver a empezarla, hay que hacer otra partida. El niño no tiene suficientemente aún el sentido del tiempo como para poder satisfacerse con los aciertos pasados... y prontamente olvidados. Su joven vanidad es por otra parte demasiado vigorosa para no buscar sin cesar nuevas razones para alabarse. Porque el niño se siente pequeño, porque se siente débil, porque el grandor de los adultos lo aplasta, tiene necesidad de perpetuo estímulo. Porque toda su alma le hace codiciar las potencias del adulto, le es necesario agrandarse sin tregua ¿Y este ser, al cual no se le puede confiar aún ningún trabajo, qué otro medio tendría de agrandarse, sino el de esta actividad arbitraria que es el juego?

El juego desempeña pues en el niño el papel que el trabajo desempeña en el adulto. Como el adulto se siente fuerte por sus obras, el niño se agranda por sus aciertos lúdicros. Un hombre hecho procura probarse a sí mismo, y probar a los demás, su propio valor por un resultado real: la obra artística, la ganancia del comerciante, la construcción de una casa, un hijo bien educado; el jubilado que ha perdido el trabajo por el cual afirmaba su lugar en la sociedad humana, su valor social, busca un substituto de este trabajo en el cultivo de su jardín. El niño, puesto al margen de los trabajos reales y sociales, encuentra ese substituto en el juego. De allí la importancia primordial del juego de nuestros niños. Un niño que no quiere jugar, es un niño cuya personalidad no se afirma, que se contenta con ser pequeño y débil, un ser sin orgullo, un ser sin porvenir.

Nos parece ahora haber captado suficientemente el principio motor del juego infantil. Sin duda el juego del niño es un ejercicio como el juego animal, pero en el espíritu del niño que juega es ante todo una prueba de su personalidad y una afirmación de sí. Con la aparición de la representación en el hombre, el juego cambia de aspecto al convertirse en intencional, al asumir una finalidad consciente. No proviene ya solamente de un impulso de tendencias, sino de un impulso de todo el ser, de todo el ser consciente y ya con voluntad. La historia del juego del niño es, pues, la historia de la personalidad que se despliega y de la voluntad que se conquista poco a poco. El principio del juego ya no está detrás, en un impulso

funcional, ha pasado adelante, a un fin que hay que realizar, a un estado superior que hay que alcanzar. No es ya solamente función de un pasado que empuja delante de él los actos nuevos, sino —y sobre todo— de un futuro que es deseado, querido, y por ello mismo conquistado poco a poco.

Pero, se nos dirá, ¿han olvidado ustedes el papel de la evasión, del descanso, de la distracción, cuya importancia en el juego es sin embargo difícil de negar? No podemos descuidar tales críticas. Vamos, pues, a tratar de mostrar la parte respectiva de esos factores en el juego del niño.

Que no pueda explicarse el juego del niño por el descanso, es bastante evidente. Quien habla de descanso sobreentiende con ello un trabajo del cual se descansa. ¿Pero cuál es el trabajo que fatigaría a un niño de tres años (o a un animal joven)? El juego-descanso no interesa sino al adulto; es así cómo el tenis puede ser juego para el intelectual o el comerciante, o cómo la jardinería es para algunos un verdadero juego. En todos esos casos, el adulto descansa de una actividad laboriosa por una actividad de un género diferente, poniendo en obra otras funciones. Es por otra parte dudoso que el descanso sea suficiente para justificar el juego del adulto; es necesario también, como lo hemos dicho anteriormente, que la actividad del juego pueda presentar un atractivo desinteresado; como el juego del niño, el juego del adulto busca un triunfo. Con mayor razón el descanso no puede intervenir en el juego del niño sino como un factor secundario. No puede negarse que el recreo hace que el niño descanse del trabajo de clase: pero, si el niño juega durante los recreos, no es de ninguna manera con el fin de descansar. Esto es un resultado accesorio, aun en el caso de que debiéramos tenerlo en cuenta en nuestro empleo del tiempo.

Desde que la teoría psicoanalítica se ha desarrollado, se ha acudido a menudo, para explicar el juego, a fenómenos de derivación y de compensación. Muchas tendencias son reprimidas en nosotros por el medio en el cual vivimos. A veces el trabajo no nos deja tiempo para satisfacerlas plenamente. Más a menudo aún es la conciencia moral, tomada del medio social, la que las traba. Sucede que no tenemos ni siquiera ninguna conciencia de esas tendencias, tan bien reprimidas han sido. Pero reprimir una tendencia no significa en absoluto anularla; sobrevive en nuestro inconsciente y trata de expresarse por una actividad adecuada. Como el sueño, el juego es para los psicoanalistas una de las maneras por medio de las cuales esas tendencias reprimidas encuentran modo de ejercerse. "El niño se revela con toda su frescura y espontaneidad mientras juega. En esos momentos no sabe esconder nada de los sentimientos que lo animan" [7]. El juego expresa en consecuencia más o menos claramente una tendencia oculta. Cuando un niño pone en un alhajero imaginario todos los objetos que se le niegan, el sentido de ese juego es claro. Cuando un niño, jugando con títeres, inventa una historia, es menester interpretar esa historia [8]

En muchos juegos no se puede negar la intervención de tendencias que, a primera vista, muy poco tienen que ver con ellos. Pero no siempre es necesario que esas tendencias sean reprimidas y escondidas. Cuando un niño que ha roto su reloj juega a poseer un reloj invisible, se ve claramente la tendencia que entra en juego. Cuando los niños relatan historias de indios en las cuales representan el papel principal no hay en ello la menor oscuridad. Hay ejemplos tan claros que no se puede negar todo valor a la teoría psicoanalítica. Pero si el juego expresa ciertas tendencias subjetivas, si sirve a veces de exutorio, de medio de evasión, si permite liberarse de deseos intensos, no se puede reducir su papel a esta sola actividad. No es necesario creer que un niño se muerda el brazo para castigarse más o menos inconscientemente por una falta cometida: basta pensar en el orgullo que el niño extrae de su resistencia. El principio del juego de la cuerda reside en primer lugar en el despliegue de una destreza física, y el juego de las adivinanzas debe su valor a la flexibilidad mental y no a tendencias ocultas. Es muy delicado y muy peligroso

querer buscar en todas partes motivos ocultos, donde lo más a menudo aparecen motivos claros y conscientes. Fácilmente se corre el riesgo de llegar a hacer la novela del juego infantil en lugar de hacer su descripción.

Esto dicho, hay que reconocer que si el juego es ante todo —y siempre— una prueba de la personalidad, puede a veces revestir el aspecto de una evasión, ofrecer un escape a tendencias comprimidas. Esto es cierto sobre todo en lo que respecta al juego ficticio en el cual el niño imita e inventa personajes. El niño se conduce entonces como esos escritores que ponen en su personaje lo que ellos hubieran querido ser. Pero, en los demás géneros del juego, no solamente tal interpretación es insuficiente, sino es casi siempre abusiva.

Otra idea, enunciada a menudo, siguiendo a Stanley Hall en la interpretación del juego infantil, es la de la *recapitulación*. Las teorías de Darwin habían llevado a considerar que el embrión humano pasaba por todas las etapas por las cuales había pasado la especie animal que, desde los seres vivos más primitivos, había evolucionado hasta producir el hombre; la vida embrionaria sería así una recapitulación de la vida de la especie (ley biogenética fundamental de Haeckel). Aplicando esta idea al niño, se llegó a pensar que su actividad lúdicra era una recapitulación de la actividad de la humanidad primitiva: así los juegos de caza, después de haber tenido una gran importancia entre los 6 y los 9 años, poco a poco ceden el lugar a los juegos sociales, como la humanidad ha pasado de una civilización cazadora a una civilización fundada en estados organizados. Esta teoría (de la cual existen muchas variantes) se apoya sobre analogías incontestables. Pero, fuera de que su base, la ley biogenética fundamental de Haeckel, hoy muy discutida, no puede ser admitida sino con muchas restricciones, se puede negar la extensión al juego del niño, juego voluntario y consciente, de una ley exclusivamente fisiológica. Y no faltan actividades lúdicras contrarias a esta teoría: ¿cómo podría el niño pequeño imitar el tren, la batidora, el fusil? ¿A qué podrían corresponder juegos tan arbitrarios como los de la cuerda, del marro (de origen reciente), del ajedrez? Si hay analogías entre el desarrollo de los juegos infantiles y el desarrollo de las actividades humanas, la causa reside simplemente en que las diversas funciones humanas no pueden desarrollarse en cualquier orden. Como es necesario saber caminar antes que correr, hablar antes que cantar, es necesario que las actividades que correspondan a la caza precedan a las actividades sociales más complejas.

Notas de la lectura

[1] Lee, *Play in education*, p. 2.

[2] En nuestra obra: *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, hemos dado ejemplos y procurado demostrar el mecanismo de esta ilusión. ¿Pero no nos sucede a veces que nos identificamos con héroes de novela y lloramos con ellos?

[3] Scupin, *Bubis erste Kindheit*, p. 204.

[4] Necker de Saussure, *L'education progresive*, p. 189.

[5] *P.M.U.* Abreviatura de *pari mutuel urbain*, apuesta mutua urbana. Se llaman así las apuestas que se hacen en las carreras por intermedio de las sociedades deportivas, las cuales cobran sobre ellas un derecho, cuyo importe se invierte en obras de higiene y asistencia social. *(N. de la T.)*.

[6]. "El niño" —escribe CH. BÜHLER— encuentra hermoso todo lo que él hace, más hermoso que lo que hace otro". Y da el ejemplo siguiente: "Raimundo, 6;6, pone casualidad de su pie en un agujero que había formado una barra de acero, y grita triunfalmente: Ningún otro puede hacer esto; soy el único que sabe hacerlo". (*From birth to maturity, ps.* 124 y 126).

[7] Rambert, *La vida efectiva y moral del niño* (versión castellana), p. 15.

[8] Lehman y Witty han comprobado en América que "los niños negros jugaban más a menudo al "juego de la escuela" que sus condiscípulos blancos, lo que se explicaría por la necesidad de compensar la condición inferior en que se encuentran", (Claparède, *L'éducation fonotionnelle*, p. 94, nota)

TEMA 2. *Teorías cognoscitivas*

LECTURA: LOS TIPOS DE JUEGO*

PRESENTACIÓN

Se intenta con este tema que al abordar los textos y su experiencia, elabore algunos lineamientos sobre el juego que les permitan aplicar en el aula y a su vez contrastar diversas propuestas que surjan a partir de la confrontación con los profesores o con su asesor.

Por otra parte analizar la evolución del lenguaje y el desarrollo a partir de lo teórico-práctico.

La intención primordial en este tema es que interrelacione las posturas de Piaget, Bruner y Vygotski, con respecto al juego, las reglas y el lenguaje con el objeto de clarificar estos elementos y puedan ser utilizados en las prácticas educativas.

En este fragmento de la lectura de Delval se presentan los distintos tipos de juegos, según Piaget, contiene una tabla donde pueden apreciarse de manera sencilla y clara.

LOS TIPOS DE JUEGO

La experiencia de la gran variedad de conductas que incluimos bajo el rótulo de juego hace indispensable que diferenciemos distintos tipos de juego que, aunque comparten algunas características comunes, presentan también numerosas diferencias. Lo más conveniente es, dado que nosotros estamos estudiando el desarrollo humano, analizar los juegos en función de

El juego es una actividad que tiene el fin en sí misma. El sujeto no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación.	
JUEGO DE EJERCICIO Período sensorio-motor	Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptivo pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido. Muchas actividades sensorio-motrices se convierten así en juego. El simbolismo está todavía ausente. Es un juego de carácter individual, aunque a veces los niños juegan con los adultos, como en el «cu-cú», las palmas y «aserrín-aserrán».
JUEGO SIMBÓLICO Dominante entre los dos-tre y los seis-siete años	Se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren su significado en la actividad: los trozos de papel se convierten en billetes para jugar a las tiendas, la caja de cartón en un camión, el palito en un jeringuilla que utiliza el médico. Muchos juguetes son un apoyo para la realización de este tipo de juegos. El niño ejercita los papeles sociales de las actividades que le rodean: el maestro, el médico, el profesor, el tendero, el conductor y eso le ayuda a dominarlas. La realidad a la que está continuamente sometido en el juego se somete a sus deseos y necesidades.
JUEGOS DE REGLAS De los seis años a la adolescencia	De carácter social se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la *cooperación*, pues sin la labor de todos no hay juego, y la *competencia*, pues generalmente un individuo o un equipo gana. Esto obliga a situarse en el punto de vista del otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane y obliga a una coordinación de los puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y para la superación del «egocentrismo».

*Juan Delval. "El juego", en: *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI, 1994. pp. 291-293.

su aparición. Piaget ha realizado una clasificación de los tipos de juego que es generalmente aceptada y que se apoya en los trabajos de sus predecesores, como ya hemos visto.

Durante los primeros meses de vida aparece una forma de juego, denominada **juego de ejercicio,** que consiste en realizar actividades que el niño ha logrado en otros contextos con fines más adaptivos, para conseguir un objetivo, pero realizándolas únicamente por el puro placer. Esas actividades consisten fundamentalmente en movimientos del propio cuerpo o de objetos que tiene a su alrededor.

Pero hacia el final del período sensoriomotor, ligado a la aparición de la capacidad de representación o de la función semiótica, como habíamos visto en el capítulo 11, el niño empieza a realizar actividades en las que utiliza símbolos haciendo «como si» estuviera realizando una acción pero sin ejecutarla realmente. Durante muchos años los niños van a realizar este **juego simbólico** que será dominante hasta los seis o siete años y se prolongará hasta más tarde.

Finalmente, a partir de la edad de seis o siete años el niño empieza a participar en **juegos de reglas,** como las canicas, policías y ladrones, «tula», el escondite, etc., que son **juegos exclusivamente sociales,** caracterizados por unas reglas, que definen el juego.

Todavía queda otro tipo de actividad **lúdica,** que son los **juegos de construcción** que participan del simbolismo lúdico pero que sirven también para la realización de adaptaciones o de creaciones inteligentes. Ejemplo de ellos son todos los juegos que se realizan con materiales para producir formas diversas o incluso máquinas.

Esta clasificación de los juegos recoge algunos de los aspectos más esenciales de los cambios que se producen en la actividad lúdica en el niño, pero también deja escapar otros aspectos. Por ejemplo, es importante considerar si el juego se realiza en solitario o se trata de juego social con otros, o si en el juego se utilizan objetos o juguetes, o sólo hace intervenir el propio cuerpo. El juego se realiza también con el lenguaje que así contribuye a ser adquirido. Aunque nos basemos en la clasificación principal que hemos descrito, tendremos también en cuenta estos elementos al describir los distintos tipos de juego, cosa que vamos a examinar a continuación.

LECTURA: LA CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS Y SU EVOLUCIÓN A PARTIR DE LA APARICIÓN DEL LENGUAJE*

PRESENTACIÓN

En la obra "La formación del símbolo en el niño". Piaget describe el desarrollo de la función simbólica en donde la limitación y el juego constituyen las actividades predominantes a través de las cuales se gesta este desarrollo.

La estructura de éste libro presenta tres secciones, las dos primeras orientadas al análisis de la imitación y del juego, respectivamente, y una tercera a la representación cognoscitiva.

En la sección dedicada al juego, Piaget describe el carácter simbólico de la actividad lúdica que comienza en el período sensoriomotriz con el ejercicio de acciones centradas sobre sí mismas y no impuestas por la circunstancias externas, las cuales el niño ejecuta simplemente por placer. En el juego, por lo tanto, predominan las acciones de asimilación sobre las de acomodación.

El juego es considerado un elemento importante del desarrollo de la inteligencia. Al jugar, el niño emplea básicamente los esquemas que ha elaborado previamente, en una especie de "lectura de la realidad" a partir de su propio y personal sistema de significados.

En el capítulo dedicado al "Nacimiento del juego", se revisan las conductas lúdicas manifestadas por los niños a lo largo de los seis estadios en que Piaget divide el período sensoriomotriz.

En el siguiente capítulo de esta sección, se presenta una revisión de las distintas clasificaciones de los juegos revisadas por psicólogos y pedagogos como Gross, Claparède, Quérat, Stern y Bhüler, principalmente, analizando sus aciertos y dificultades, para posteriormente establecer una categorización propia de los juegos distinguiéndolos como: juegos de simple ejercicio, juegos simbólicos y juegos de reglas.

LA CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS Y SU EVOLUCIÓN A PARTIR DE LA APARICIÓN DEL LENGUAJE

Después de haber analizado la génesis del juego en el curso de los dos primeros años de existencia, es necesario ahora seguir su desarrollo ulterior y principalmente en el nivel del pensamiento verbal intuitivo (2 a 7 años) y después de la inteligencia operatoria concreta (7 a 11 años) y abstracta (después de los 11 años). Pero si en el nivel preverbal el juego se presenta bajo una forma relativamente simple, puesto que es esencialmente sensorio-motor, no sucede lo mismo a continuación. La primera tarea que debemos llenar es la de escoger una clasificación adecuada. Los tres momentos sucesivos de todo análisis metódico son la clasificación, el descubrimiento de las leyes o relaciones y la explicación causal. Aun en física se hace necesario seguir este camino, que han acostumbrado la química y la biología. Es conveniente que los psicólogos no tomen a la ligera las clasificaciones previas ni se contenten con utilizar como índices los que resultan de una teoría explicativa y les son, por lo tanto, solidarios en lugar de prepararla sin presuposiciones. En el dominio del juego, las clasificaciones corrientes son particularmente inaplicables, ya que no proceden por puro análisis estructural independientemente de las interpretaciones. Vamos, pues, a comenzar por examinar su valor práctico y por sustituirlas por medio de un intento de descripción simple fundada sobre las estructuras de que se trata.

* [illegible] de los juegos y su evolución a [illegible] en: La Formación del Símbolo en [illegible]

1. EXAMEN CRÍTICO DE LOS SISTEMAS USUALES DE CLASIFICACIÓN DE LAS CONDUCTAS LÚDICRAS

Hemos intentado reunir una colección lo más completa posible de juegos infantiles descubriendo día por día los juegos espontáneos de nuestros propios niños, y anotando con diversos colaboradores los juegos observados en las escuelas (especialmente en la "Maison des Petits" de Ginebra) o en la calle. Tenemos más o menos un millar de observaciones a las cuales hemos intentado aplicarles las clasificaciones conocidas. Salta a la vista, cuando esto se intenta, que la mayor parte de los autores no han tenido en cuenta sino ciertos juegos típicos, en particular los que corresponden a sus teorías explicativas y han subestimado la inmensa mayoría de casos intermediarios, que quedaban como inclasificables desde este punto de vista preestablecido.[1] Por el contrario, al preocuparse por tener en cuenta todos los casos, tanto los típicos como los vagos, inevitablemente se llega a una clasificación de simples estructuras, ya que no es posible encontrar otro criterio aplicable al de los detalles de los casos particulares. Por ejemplo, un punto de vista célebre ha consistido en clasificar los juegos según las tendencias que obran en ellos; dicho de otra forma, según su contenido. Quien ha intentado esto es especialmente K. Groos, seguido por Claparède. En una primera categoría llamada "juegos de experimentación" o "juegos de funciones generales" han agrupado los juegos sensoriales (silbidos, trompetas, etc.), los juegos motores (canicas, carreras, etc), los juegos intelectuales (imaginación y curiosidad), los juegos afectivos y los ejercicios de voluntad (juegos de inhibición tales como el mantenerse el mayor tiempo posible en una posición difícil). Una segunda categoría, los "juegos de funciones especiales" comprende los juegos de lucha, de caza, de persecución, sociales, familiares, y de imitación. Es claro que esta forma de agrupar los hechos es solidaria con la teoría del preejercicio desde el punto de vista que toda resistencia a la clasificación misma amenaza con debilitar algunos puntos de la teoría.

La mayor dificultad para el empleo de esta clasificación estriba en que es casi imposible situar en un solo casillero no solamente la multitud de casos intermediarios que son revelados por la observación cotidiana, sino también, y a la vez, algunos juegos clásicos. El juego de canicas por ejemplo, es seguramente sensoriomotor puesto que se trata de tirar y lanzar; pero a partir de los 7 u 8 años es también un juego de competencia y de luchas canalizadas, puesto que a partir de esta edad hay una competencia entre los jugadores (mientras que los pequeños juegan cada uno para sí); como dice Claparède: "El instinto de lucha interviene en la mayor parte de los juegos, si no como móvil principal, por lo menos como móvil adicional" (*Psychol. de l'enfant*, 8ª ed., p. 467). Pero, además de esos factores, lo esencial es sin duda la presencia de reglas (ver *Le jugement moral chez l'enfant*, cap. 1): el juego de canicas es, pues, eminentemente social (imitación, sociabilidad, etc.). Finalmente, al estudiar las reglas, ¿cómo no impresionarse por su complejidad intelectual? No se elabora un código y se lo aplica sin un esfuerzo lógico y aquí intervienen, sin embargo, todas las funciones generales. ¿Dónde poder situar el juego de canicas en los cuadros de K. Groos?

Ciertamente el politelismo de un juego complejo es reconocido por todos los autores. Pero ¿a causa suya no se condenan las clasificaciones basadas en los contenidos o "móviles"? No, si algunos contenidos predominan sobre los otros, pero en el caso de las canicas, esto depende de la edad de los jugadores, de los tipos individuales y casi de los varios momentos de la partida. Estas dificultades, por lo demás, se encuentran en grados diversos en todos los juegos a partir de un cierto nivel del desarrollo. Por el contrario —y esta anotación va a permitirnos establecer los límites dentro de los cuales la teoría de Groos es válida—, hay juegos elementales que no requieren ni imaginación simbólica ni reglas y en los cuales se puede mostrar sin arbitrariedad qué tendencias ejercen. A este género pertenecen todos los juegos de los animales salvo algunos raros

ejemplos de juegos simbólicos en los chimpancés), los juegos sensorio-motores de los estadios I a V del capítulo precedente y algunos juegos análogos que subsisten después de la aparición del lenguaje (saltar, lanzar piedras, etc.). Pero apenas aparecen la imaginación simbólica y las reglas sociales, la clasificación por el contenido se hace cada vez más equívoca. Acabamos de comprobarlo en el caso de un juego de reglas. Por lo que se refiere a los juegos simbólicos ponemos como ejemplo el de la muñeca. En primer lugar, se puede ver en este juego un caso típico de ejercitación de tendencias familiares y especialmente del instinto materno. Pero, primero que todo, hay que preguntar ¿cuál es, en la niña que ama a su muñeca como madrecita, que la cuida, la dirige y la educa, la parte del "instinto" propiamente dicho (suponiendo que éste exista como una entidad simple en la especie humana) y la de una imitación simpática de lo que la niña ha visto en su propia madre? Y si se admite la intervención de un instinto, éste no podría ser fuente sino de un interés global no definido y el detalle de las aptitudes sería evidentemente inspirado por el medio ambiente. Además, toda observación sistemática de un juego de muñecas muestra inmediatamente que las aptitudes puramente maternales de la niña (que son en parte adquiridas por imitación) no constituyen sino una pequeña fracción del conjunto del juego. En efecto, en la mayor parte de los casos la muñeca no es sino un pretexto para que la niña reviva simbólicamente su propia existencia, y para que, por una parte, liquide los conflictos cotidianos realizando el conjunto de deseos aún insastifechos. Así, con seguridad, todos los acontecimientos, alegres y desagradables, ocurridos en la vida de la niña repercutirán sobre sus muñecas. Desde un punto de vista general, la hipótesis de un contenido específico del juego de muñecas no tiene, pues, sentido: este juego no es sino una construcción simbólica con múltiples funciones que toma como medio de expresión el material familiar, pero que se refiere y tiene como contenido toda la vida infantil.

Es claro que estas anotaciones sobre los juegos de muñecas o de canicas se pueden aplicar a los demás juegos que impliquen pensamiento: desde que interviene el símbolo o la regla, la clasificación por el contenido es imposible, y sólo los juegos sensorio-motores pueden ser clasificados en esta forma.

Pero, entonces, ¿es posible basarse en lo que Quérat[2] llama categorías: los juegos hereditarios (lucha, caza y persecución); los juegos de imitación, que se dividen en juegos de supervivencia social (juegos de arco, nacido de la copia de un arma hoy día abandonada) y juegos de imitación directa; y finalmente, los juegos imaginativos, cuyas subclases son las metamorfosis de objetos, la vivificación de juguetes, la creación de juguetes imaginarios, las transformaciones de personajes y la escenificación de historias contadas.

Una clasificación como ésta es difícil de admitir por su principio e inaplicable en sus detalles. Primero que todo: ¿qué significa la noción del juegos hereditarios? Si se entiende por esto el juego de tendencias instintivas, se encontrarán todas las dificultades que plantea el punto de vista de Groos. Si, por el contrario, se consideran los juegos de caza, cultivo y azar como residuos hereditarios de actividades características de las sociedades primitivas, se entra de lleno en el terreno de la fantasía y nada nos permite hoy arriesgar una hipótesis tan aventurada. No sería ésa una simple clasificación, sino una interpretación solidaria de la famosa teoría del juego de Stanley Hall; que recordaremos en el capítulo VI. Por lo demás, se podría determinar el origen de algunos juegos y este resultado no sería decisivo en lo que concierne al parentesco funcional de ellos y aun estructural. El juego de canicas y el de persecución, por ejemplo, son vecinos: en los dos casos el simbolismo es inexistente o permanece en un segundo plano, y en ambos casos hay reglas, trasmitidas por la tradición social infantil, que se aplican a una materia sensoriomotora que canalizan para transformarla en competencia organizada. Sin embargo, podría suceder, como lo pretenden algunos

etnógrafos, que el juego de canicas derivan de antiguas prácticas adivinatorias, en tanto que el juego de persecución es calificado por Quérat entre los juegos hereditarios y no constituye sin duda otra cosa que un juego motor espontáneo al cual la socialización ha impuesto determinadas reglas. Se ve que la clasificación de los juegos a partir de su "origen" es muy discutible. En cuanto al detalle de la aplicación de esta clasificación, ¿cómo se podrían disociar, por ejemplo, sin caer en equívoco, los juegos de imitación y de imaginación? Todo juego simbólico es una y otra cosa a la vez y hemos visto por qué razón en el capítulo IV. El juego de la comidita constituye la imitación de situaciones reales y a la vez se vale de la imaginación de escenas nuevas. Una "metamorfosis de objetos" tal como una caja que se transforma en vehículo (ejemplo de Quérat) es la imitación del vehículo, al mismo tiempo que creación imaginativa, etc.

No queda entonces sino un tercer principio de clasificación posible:

Si ni el contenido ni el móvil, es decir, la función del juego, ni si origen, aportan elementos unívocos de clasificación, es porque seguramente estos dos tipos de clasificación dependen de interpretaciones previas arbitrarias. Para clasificar los juegos sin comprometerse *a priori* con una teoría explicativa, o dicho en otra forma, para que la clasificación sirva a la explicación en lugar de presuponerla, es necesario limitarse a analizar las estructuras como tales, tal como las testimonia cada juego: grado de complejidad mental de cada uno, desde el juego sensorio-motor elemental hasta el juego social superior.

Sin pretender una clasificación completa, Stern nos ha dado un buen ejemplo de este principio.[3] Reparte los juegos en dos grandes clases: juegos individuales y juegos sociales. En la primera, distingue diversas categorías de complejidad creciente: conquista del cuerpo (juegos motores con el cuerpo como instrumento), conquista de las cosas (juegos de construcción y destrucción) y juegos de papeles (metamorfosis de las personas y de las cosas). Los juegos sociales comprenden los juegos de imitación simple, juegos de papeles complementarios (maestros y alumnos, etc.) y juegos combativos. Es evidente que esta vez estamos en el camino que nos conducirá a una clasificación objetiva: análisis de los caracteres estructurales con el mínimum de presuposiciones teóricas. Pero hay algunas dificultades de detalle que nos impiden adoptar tal cual esquema de Stern. En efecto, la gran división entre juegos individuales y sociales no nos parece poderse mantener bajo la forma demasiado simple que nos sugiere el autor. Por una parte, no existe sino una simple diferencia de grado entre el juego simbólico individual (Rollenspiel) y el juego simbólico de varios. A menudo los niños juegan unos frente a otros,más unos que los otros, y es difícil anotar, desde este punto de vista, el límite exacto de lo individual y de lo social. Sin duda, se puede llegar a decir que todo juego simbólico, aun el juego individual, se vuelve tarde o temprano una representación que el niño da a un socio imaginario y que todo juego simbólico colectivo, por bien organizado que esté, conserva algo de la infalible característica del símbolo individual. Por otra parte, el producto característico de la vida social, en el niño como en el adulto, es la existencia de reglas, y si se quieren reunir en una categoría especial los juegos infantiles exclusivamente sociales, se debe pensar antes en el juego de reglas que en el simbolismo. Por fín, en cuanto a los juegos individuales, nos parece que hay una línea de demarcación relativamente neta entre los juegos de ejercicios sensorios-motores y el juego simbólico, pues éste implica la ficción y la imaginación que los primeros no requieren aún.

Otra clasificación estructural interesante es la que utiliza Ch. Bühler.[4] Los juegos de niños son repartidos por ella en cinco grupos: uno, los juegos funcionales (o sensorio-motores); dos, los juegos de ficción o de ilusión; tres, los juegos receptivos (mirar imágenes, escuchar cuentos etc.); cuatro, los juegos de construcción, y cinco, los juegos colectivos. Pero es claro que la categoría tercera no pertenece al mismo plano que las otras

y que la señorita Bühler reúne los juegos receptivos con los de ilusión en su cuadro estadístico de la evolución de los juegos de un niño. En cuanto a los juegos colectivos, limitémonos a repetir que la sola presencia de reglas permite distinguirlos desde el punto de vista estructural de los juegos individuales. Queda entonces la distinción útil de los juegos de ficción y los de construcción. Pero, como es claro, entre los dos tipos extremos existen todas las transiciones que tienden a relacionarlos: entre un juego de "ilusión" que representa simbólicamente una casa por medio de un guijarro o de un pedazo de madera y un juego de construcción que intenta reproducir lo más fiel y objetivamente posible la casa por medio de un trabajo de modelado, de agregación de bloques o aun de carpintería, se encontrarán numerosos intermediarios que se podrán clasificar en forma de serie continua. En general —y la señorita Bühler insiste sobre este punto, como lo había hecho antes Claparède—, en el niño hay continuidad entre el juego y el trabajo mismo. Pero ¿no habrá un punto en el que el juego de construcción constituya una categoría particular, intermediaria entre el juego sensorio-motor y el juego simbólico, y entre ambos y la actividad adaptada (adaptación simultáneamente práctica y representativa)? Construir una casa de pasta de modelar o por medio de bloques es la vez obra de la habilidad sensorio-motora y de la representación simbólica, y es, así como en el caso de pintarla, sobrepasar el juego propiamente dicho en dirección del trabajo o por lo menos del acto gratuito de inteligencia. Se habla a veces de "ocupaciones" para designar estas conductas de transición. Por el momento, limitémonos a anotar que los juegos de construcción no constituyen una categoría situada en el mismo plano que las otras, sino una especie de fronteras que relaciona los juegos con las conductas no lúdicas.

2. EL EJERCICIO, EL SÍMBOLO Y LA REGLA

Al intentar aclarar lo que resulta de la discusión precedente, se encuentran tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles y dominan la clasificación de detalle: el ejercicio, el símbolo y la regla; los juegos de "construcción" constituyen la transición entre los tres y las conductas adaptadas.

Algunos juegos no suponen ninguna técnica particular: son simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, pero sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación actual. Tan sólo la función diferencia estos juegos: ejercen sus estructuras, por así decirlo, en el vacío, sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento. Por ejemplo, cuando el sujeto salta un riachuelo, por el gusto de saltarlo y regresa luego al punto de partida para volver a comenzar, etc., ejecuta los mismos movimientos que si saltara por necesidad para atravesarlo, pero lo hace tan sólo por gusto y no por necesidad o para aprender una conducta nueva. Por el contrario, cuando el sujeto hace como si comiera una hoja verde que llama espinacas, hay, además del esbozo sensorio-motor de la acción de comer una evocación simbólica que caracteriza a una estructura distinta de la imagen representativa adaptada, porque procede por asimilación deformante y no generalizadora como el concepto. Por lo mismo, la regla del juego no es una simple regla prestada a la vida moral o jurídica, sino una regla especialmente construida en función del juego, pero que puede conducir a valores que lo sobrepasan.

Este juego de simple ejercicio, sin intervención de símbolos o ficciones ni reglas, caracteriza en particular a las conductas animales. Cuando el gato pequeño corre tras de una hoja seca o de una pelota, no podemos suponer que considera estos objetos como símbolos de un ratón. Sin duda, cuando una gata lucha con su cría a manotazos y dentelladas, sabe muy bien que esta lucha no es "seria", pero, para explicársela, no es necesario que el animal se represente lo que sería el combate si fuera real: basta con que el conjunto de los movimientos que habitualmente sirve para esta adaptación sea frenado por el amor mater-

no y funcione como "en blanco" y no como funcionaría en presencia de un ser peligroso. La situación en la cual el esquema es puesto en acción da por sí misma la razón del juego sin que sea necesario hablar de la conciencia de "jugar un papel" o de "hacer como si", como lo hace Groos.[5] Para este autor, sólo la ausencia del lenguaje impide probar la existencia de una "ficción" y en el hecho de que el gato pequeño vuelva a poner por sí mismo en movimiento la pelota una vez que se ha detenido, no duda en ver "un comienzo de esta ilusión voluntaria, consciente, que es el elemento más interno y más elevado del juego" (p. 130). En resumen, "el animal que comprende que se dedica a una seudo-actividad y que continúa jugando, se eleva hasta la ilusión voluntaria, hasta el placer de la apariencia y se encuentra en el terreno de la producción artística" (pp. 317-8). Pero si se comparan estos juegos del animal con los del lactante antes del lenguaje y con la forma como casi todos los esquemas sensorio-motores dan lugar a un ejercicio lúdico al margen de su estado de adaptación, no se puede sino encontrar inútil la hipótesis de una ficción representativa: la pelota tras de la cual corre el gato pequeño es un objetivo como cualquier otro y, si él vuelve a ponerla en movimiento por sí mismo, no hace sino darse ocasión de continuar corriendo tras ella y no es necesario ver en ello ilusión ninguna. Solamente en el caso que discutimos antes, del chimpancé de Koehler que se acuna y se acaricia la pierna, se puede hablar de ficción, pero este ejemplo que se puede situar al nivel de los símbolos lúdicos infantiles más elementales, se sitúa en el vértice del juego de los animales y no entraña consecuencia alguna en lo que concierne a los juegos de especies inferiores.

En el niño, el juego de ejercicio es, pues, el primero en aparecer y es el que caracteriza los estadios II a V del desarrollo preverbal, por oposición al estadio VI en el curso del cual comienza el juego simbólico. Sin embargo; conviene anotar una diferencia entre los juegos sensorio-motores iniciales y los del animal. En este último, los esquemas motores ejercidos en el vacío son frecuentemente de orden reflejo o instintivo (luchas, cazas, etc.) y de allí proviene, con relación a lo que estas actividades representarán en el estado de la maduración adulta, la noción de "pre-ejercicio" utilizada por Groos. En las especies superiores como el chimpancé, que se divierte con hacer correr el agua, con reunir objetos o destruirlos, dando volteretas y caricaturizando los movimientos de la marcha, etc. y en el niño, la actividad lúdica desborda ampliamente los esquemas reflejos y prolonga con todas las acciones; de ahí la noción más amplia de "ejercicio" funcional de la cual nos serviremos: el juego de "ejercicio" puede ser tanto pos-ejercicio y ejercicio marginal como pre-ejercicio. En fin de cuentas, si es esencialmente sensorio-motor, el juego de ejercicio puede interesar también a funciones superiores: por ejemplo, plantear interrogantes por el placer de preguntar, sin interés por la respuesta ni por el problema mismo.

Una segunda categoría de juegos infantiles es la que llamaremos *juegos simbólicos*. Contrariamente al caso del juego de ejercicio que no requiere pensamiento ni ninguna estructura representativa especialmente lúdica, el símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante. Por ejemplo, el niño que mueve una caja imaginando un automóvil, representa simbólicamente a éste último por la primera y se satisface con una ficción, puesto que el lazo entre el significante y el significado es totalmente subjetivo. Como implica la representación, el juego simbólico no existe en el animal (salvo el caso límite recordado hace un momento), y no aparece sino en el curso del segundo año del desarrollo del niño. Sin embargo, hemos visto que entre el símbolo propiamente dicho y el juego de ejercicio existe un intermediario que es el símbolo constituido en actos o en movimientos

desprovistos de representación; por ejemplo: el ritual de los movimientos ejecutados para dormirse es, primero, simplemente extraido de su contexto y reproducido por juego en presencia de la almohada (estadios IV y V del capítulo precedente) y luego, finalmente, imitado en presencia de otros objetos (estadio VI) lo cual marca el comienzo de la representación. Esta continuidad no prueba que el símbolo esté ya contenido en la asimilación lúdica sensorio-motora y hemos insistido sobre esto en el capítulo IV. Pero, por el contrario, muestra que cuando el símbolo viene a injertarse sobre el ejercicio sensorio-motor, no suprime este último sino que simplemente se subordina a él. La mayor parte de los juegos simbólicos, salvo las construcciones puramente imaginativas, ponen en acción movimientos y actos complejos. Son, pues, a la vez sensorio-motores y simbólicos, pero los llamaremos simbólicos en la medida en que el simbolismo se integra a los otros elementos. Además, sus funciones se apartan cada vez más del simple ejercicio: la compensación, la realización de deseos, la liquidación de conflictos, etc., se agregan al simple placer de someterse a la realidad, el cual prolonga el placer de ser causa inherente al ejercicio sensorio-motor.

No distinguiremos como categorías esenciales el juego solitario y el simbolismo de dos o de varios. En efecto, el simbolismo comienza por las conductas individuales que hacen posible la interiorización de la imitación (de la imitación de las cosas así como de las personas) y el simbolismo de varios no transforma la estructura de los primeros símbolos. Sin duda, cuando verdaderos papeles son organizados en común por los grandes —como en las escenas que representan la vida escolar, un matrimonio o lo que se quiera—, aparecen grandes perfeccionamientos del simbolismo con relación a los símbolos groseros y globales con que se contentan los niños. Pero entonces el símbolo lúdico se transforma poco a poco en representación adaptada, como cuando los amontonamientos informes de los niños se convierten en construcciones juiciosas, de maderas, piedras, etc. Los símbolos colectivos llevados a la categoría de "papeles" en una comedia, etc., no constituyen sino un caso particular de esos juegos de creación que proceden del juego simbólico pero que se desarrollan en la dirección de la actividad constructiva o del trabajo propiamente dicho.

Finalmente, a los juegos simbólicos en el curso del desarrollo se superpone una tercera categoría, que es la de los juegos de reglas. A diferencia del caso del símbolo, la regla implica relaciones sociales o interindividuales. Un simple ritual sensorio-motor como el de bordear una verja tocando con el dedo todos los barrotes, no constituye una regla puesto que no implica el sentido de la regularidad o una "Regelbewusstsein" según la expresión de K. Bühler. La regla implica una regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta. Ahora bien, si es cierto que numerosos juegos de reglas son comunes a los niños y a los adultos, gran número de ellos siguen siendo específicamente infantiles y trasmitiéndose de generación en generación sin la intervención de los adultos.

Por lo mismo que el juego simbólico frecuentemente incluye un conjunto de elementos sensorio-motores, el juego de reglas puede tener el mismo contenido de los juegos precedentes: ejercicio sensorio-motor como el juego de canicas o imaginación simbólica como las charadas. Pero, además, presenta un elemento nuevo: la regla, tan diferente del símbolo como puede serlo éste en el simple ejercicio y que resulta de la organización colectiva de las actividades lúdicas.

Ejercicio, símbolo y regla parecen ser los tres estadios sucesivos característicos de las grandes clases de juegos, desde el punto de vista de sus estructuras mentales. Entonces, ¿dónde debemos situar los juegos de construcción o creación propiamente dichos? Al querer construir una clasificación genética fundada sobre la evolución de las estructuras, éstos no caracterizan un estadio entre los otros sino que señalan una transformación interna de la noción del símbolo en el sentido de la representación adaptada. Cuando el niño en lugar de representarse un barco por un pedazo de madera

construye realmente un barco agujereando la madera, poniendo mástiles, situando velas y ajustando templetes, el significante termina por confundirse con el significado mismo y el juego simbólico con una imitación verdadera del barco. La cuestión que entonces se plantea es la de saber si esta construcción es un juego, una imitación o un trabajo espontáneo y este problema no es específico de tales conductas de precisión sino que interesa en general el campo del dibujo, el modelado y todas las técnicas de representación material. Por lo mismo, cuando el juego de "papeles" se convierte en creación de una escena de teatro o de una comedia entera, salimos del juego en la dirección de la imitación y del trabajo. Así pues, si se consideran las tres grandes clases de juegos de ejercicio, de símbolo y de reglas como correspondientes a tres niveles, entendiéndose que estos niveles están caracterizados por las diversas formas sucesivas (sensorio-motora, representativa y reflexiva) de la inteligencia, es evidente entonces que los juegos de construcción no definen un nivel entre los otros, sino que ocupan una posición situada a medio camino —en el segundo y sobre todo en el tercer nivel— entre el juego y el trabajo inteligente, o entre el juego y la imitación.

3. CLASIFICACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LOS JUEGOS DE SIMPLE EJERCICIO

Al analizar en el capítulo precedente el nacimiento del juego, hemos podido comprobar que, durante los 18 primeros meses de desarrollo, casi todos los esquemas sensorio-motores adquiridos por el niño daban lugar a una asimilación funcional al margen de las situaciones y adaptación propiamente dicha, es decir, a una especie de simple funcionamiento por placer. Ahora bien, esos ejercicios lúdicos que constituyen la forma inicial del juego en el niño, no son característicos de los dos primeros años o de la fase de las conductas preverbales. Por el contrario, reaparecen durante toda la infancia, cada vez que un poder nuevo se adquiere: durante su fase de construcción y adaptación actual (por oposición a la adaptación perfeccionada) casi toda conducta da lugar a su turno a una asimilación funcional o ejercicio en el vacío, acompañada del simple placer de ser causa o de un sentimiento de potencia. Aun el adulto actúa a menudo en esta forma: es bien difícil, cuando se acaba de adquirir por primera vez un aparato de radio o un automóvil, no divertirse con hacerlo funcionar o con pasearse de uno a otro lado sin ningún fin y solamente por el placer de ejercer los nuevos poderes. Es también difícil ocupar una función académica nueva sin divertirse un poco, durante las primeras veces, con los nuevos gestos que se ejecutan en público. Sin duda, todo juego de ejercicio termina por desaparecer al dar lugar a una especie de saturación cuando su objetivo ya no da ocasión a ningún aprendizaje. Pero como esta forma de juego es vicariante y puede reaparecer con ocasión de cada nueva adquisición, sobrepasa ampliamente a la primera infancia. Esto no significa, naturalmente, que los juegos de ejercicio sean muy numerosos, absoluta o relativamente, a cualquier edad: por el contrario, como las adquisiciones nuevas son cada vez más raras y como otras formas de juego aparecen con el símbolo y la regla, la frecuencia tanto absoluta como relativa de los juegos de ejercicio disminuye con el desarrollo a partir de la aparición del lenguaje. Sin embargo, como siempre reaparece y se constituye de nuevo, es necesario clasificarlos y estudiar su evolución.

Primero, se pueden repartir los juegos de ejercicio en dos categorías, según sigan siendo puramente sensorio-motores o se refieran al pensamiento mismo. En efecto, existen juegos de pensamiento que no son simbólicos y que consisten en ejercer algunas funciones simplemente; por ejemplo, las combinaciones de palabras, las preguntas por la pregunta, etc. (con exclusión de las bromas o calambrures que salen del juego propiamente dicho para provocar impresiones cómicas o de espíritu). Los juegos de ejercicio sensorio-motor pueden clasificarse según los tipos siguientes (cuyas formas inferiores nos son

conocidas desde el capítulo IV, mientras que las formas superiores aparecerán ulteriormente).

Una primera clase es la de los juegos de ejercicio simple, es decir los que se limitan a producir una conducta ordinariamente adapta a un fin utilitario tal cual, pero sacándola de su contexto y repitiéndola por el solo placer de ejercer su poder. A esta clase pertenecen la mayor parte de los juegos sensorio-motores de los estadios II a V descritos en el capítulo IV; menos los "rituales lúdicos" de los que hablaremos más tarde. Pero, como acabamos de verlo, en todas las edades vuelven a formarse juegos o diversiones de este tipo. He aquí algunos ejemplos posteriores a los dos años:

Observación 66:[6] J., a los 2; 2 (25), toma guijarros para echarlos en un charco en tanto que ríe mucho. A los 2; 6 (3) hace mover su carreta imponiéndole una cierta velocidad. En la misma época tira su carreta con un hilo, lanza su pelota a diferentes distancias, etc. Éstos son, pues, movimientos aprendidos a partir del segundo año desde el punto de vista de la inteligencia misma (ver *N.I.*) y utilizados como juegos.

A los 2; 8 (2), llena un cubo con arena, luego lo vuelve y lo vierte con su pala después de lo cual vuelve a comenzar durante cerca de una hora. A los 3; 6 (2), pega y despega astillas de madera con cola.

A los 3; 8 (0), se ata y desata los cordones de los zapatos con una expresión de satisfacción, después de haber aprendido a hacerlo un poco antes.

Observación 67: Y., a los 3; 6, hace correr insectos sobre el dorso de su mano y ríe con las cosquillas que le hacen. A los 3; 7, rasca el suelo, hace montones de polvo y los mueve; acumula la mayor cantidad posible de polvo en su mano para dejarlo caer por entre los dedos divirtiéndose con la impresión que le produce cuando se desliza por ellos.

G., a los 3; 11 toma un gran trozo de pasta de modelar que divide en pequeñas partes. Después las reúne todas y vuelve a comenzar. Al comienzo, son experimentaciones sobre la participación y la reconstitución de un todo, pero una vez que el esfuerzo de adaptación ha terminado la conducta se convierte en juego.

Se puede ver en qué consiste el carácter lúdico de estas actividades banales. Cada una de estas conductas —lo mismo si se trata de lanzar, de tirar el hilo, de llenar y vaciar, o más tarde de dividir un todo y reconstituirlo, etc.— han dado lugar a adquisiciones inteligentes. En los casos más simples (lanzar, tirar, etc.) se trata de esquemas sensorio-motores construidos por reacciones circulares terciarias o "experiencia para ver" de los estudios V y VI de la inteligencia sensorio-motora. En los casos más complejos (descomposición y recomposición de un todo) se trata de la inteligencia práctica e intuitiva. Pero, en todos los casos, el esquema utilizado no plantea mayor problema de adaptación actual para el niño: ésta ya ha sido adquirida y su empleo en las observaciones 66 y 67 no consiste más que un ejercicio puramente funcional y efectuado por gusto.

De esta primera clase se pasa insensiblemente a la segunda, o sea a la de las combinaciones sin objeto. La única diferencia entre estas nuevas conductas y las precedentes estriba en que el sujeto no se limita a ejercer actividades ya adquiridas tal cuales en el plano de la adaptación inteligente, sino que constituye nuevas combinaciones que son lúdicas desde el comienzo. Pero, como estas combinaciones no tienen un fin previo, no constituyen sino una extensión del ejercicio funcional característico de la primera clase. La ocasión más frecuente de producción de tales juegos es el contacto con material nuevo destinado bien sea a la propia diversión (bolas, cuñas, etc.) o a la construcción (juegos educativos de superficies; volúmenes, bloques, etc.). Pero se pueden ver combinaciones puras con objetos cualesquiera y he aquí los ejemplos:

Observación 68: J., a los 3; 2, alinea boliches de dos en dos, y después hace (sin buscarlo)

una fila perpendicular a otras; después construye filas simples sin ninguna finalidad de conjunto. A los 3; 6 coloca guijarros en un bote y después los saca uno por uno, los vuelve a meter en él, los trasvasa de un cubo a otro, etc. Después el juego se convierte en simbolismo, pues hace como si bebiera. T. en el cubo lleno de piedras.

A los 3; 6, bordea una balaustrada tocando uno por uno los barrotes y después golpea los vidrios de una puerta haciéndolo con el mismo ritmo. El mismo día atraviesa un matorral varias veces seguidas y según el mismo itinerario diciendo: "Estoy jugando: trato de que los helechos no me toquen."

Observación 69: Los juegos educativos de la "Maison de Petits" dan lugar siempre en los niños de 3 a 4 años a manipulaciones lúdicas sin fin, antes de desembocar en construcciones propiamente dichas.

P. a los 3; 11 se divierte metiendo las bolas en las muescas de su caja, pero sin ningún plan ni orden y mezclando los colores. Igualmente palpa y deforma la pasta de modelar sin construir nada, ni representar nada. Apila los bloques de un juego de volúmenes y lo desparrama sin plan.

Y. (4; 2) comienza desparramado por tierra el contenido de una caja de bloques y luego los vuelve a meter en ella. Después se divierte empujando un bloque contra otro y moviendo así el mayor número posible de ellos. Después pone un bloque sobre otro y empuja el conjunto.

N. (4; 3) mezcla las bolas de todos los colores la primera vez que se le presentan. Lo mismo, ante una lotería, apila las cartas sin preocuparse por las correspondencias y después las pone sobre una mesa para volver a hacer pequeños montones.

Estos ejemplos de juegos sensorio-motores que consisten en movimientos por el movimiento o manipulaciones por la manipulación, son esencialmente inestables. Su punto de partida es a menudo esta especie de ritual lúdico descrito en el capítulo IV, con la diferencia de que los niños de 1 ó 2 años lo hacen como combinaciones fortuitas, pero ofrecidas como tales por la realidad exterior y que son repetidas en juego, mientras que en la observación 68 (ejemplo de la balaustrada o de los helechos) es el sujeto mismo quien crea la combinación. A continuación (obs. 68 al comienzo y obs. 69) se trata de titubeos lúdicos y no adaptivos. En los casos extremos las combinaciones encontradas dan lugar a simbolismos (beber té) o construcciones propiamente dichas, como lo veremos. Pero antes, anotemos además que es a esta segunda clase a la que es necesario atribuir los juegos de destrucción *de objetos de los* que es inútil dar ejemplos. A veces se ha querido ver en estas destrucciones una manifestación de curiosidades instintivas, lo cual es seguramente exagerado. Cuando hay curiosidad propiamente dicha, salimos del juego y volvemos a la experimentación inteligente. En la mayor parte de los casos hay simplemente titubeo por el placer de actuar o encontrar combinaciones nuevas y divertidas y como es más fácil deshacer que construir, el juego se convierte en destrucción.

La tercera clase que hay que distinguir es la de las combinaciones *con una finalidad,* es decir, las que desde el comienzo tienen una finalidad lúdica. Veamos a continuación dos hechos corrientes que citamos simplemente para ordenar las ideas;

Observación 70: V., a los 5; 2; se divierte saltando hacia arriba y hacia abajo en una escalera. Combinando sus movimientos sin objeto, se propone enseguida saltar del suelo a un banco librando una distancia cada vez mayor. K. (5; 6) lo imita pero partiendo del otro lado. Ambos, llegan luego a saltar en las dos extremidades opuestas corriendo sobre la banca uno al encuentro del otro y, por consiguiente, uno de los dos cae rodando a consecuencia del choque. Este juego que se ha vuelto social, se transforma entonces en un juego de reglas.

Observación 71: P., Y. y N. llegan, después de la observación 69, a sobrepasar el nivel de las combinaciones sin objeto para diver-

tirse ordenando bloques, superficies y bolas de diferentes maneras: poner en fila los elementos de una caja de bolas siguiendo el orden de los tamaños que van disminuyendo seriadamente, o escogiendo los colores, enfilar los bloques horizontalmente o en torres, etc. Pero estas combinaciones inventadas por puro juego evolucionan en dos direcciones diferentes: o bien el juego es lo más importante y estas combinaciones se convierten en simbólicas ("es un puente", "he hecho una casa", etc.), o bien, el interés por la construcción misma domina al niño.

Así, se ve que los juegos de ejercicio sensorio-motor, no llegan a constituir sistemas lúdicos independientes y constructivos a la manera de símbolos o de reglas. Su función característica es la de ejercer las conductas por el simple placer funcional o placer de tomar conciencia de sus nuevos poderes. Cuando se convierten en combinaciones propiamente dichas, o bien siguen siendo incoherentes y aun destructivas, o bien se asignan fines, pero entonces el juego de ejercicio se transforma tarde o temprano en una de tres: primero, se acompaña de imaginación representativa y deriva entonces hacia el juego simbólico (obs. 71); segundo, se socializa y se orienta en la dirección de un juego de reglas (la obs. 70 nos conduce directamente a este último caso); tercero, conduce a adaptaciones reales y sale así del dominio del juego para entrar en el de la inteligencia práctica o en los dominios intermediarios entre estos dos extremos.

En los juegos de ejercicio del pensamiento se pueden encontrar las tres categorías que acabamos de describir para el ejercicio simple y las combinaciones sin objeto. O más bien, se puede, en cuanto a cada una de estas tres clases, encontrar todas las transiciones entre el ejercicio sensorio-motor, el de la inteligencia práctica y el de la inteligencia verbal. Por ejemplo, es claro que habiendo aprendido a plantear preguntas y especialmente "porqués", lo que constituye un acto de inteligencia reflexiva, el niño puede divertirse preguntando por el solo placer de hacerlo, lo que constituirá un ejercicio simple. Puede también inventar un cuento sin principio ni fin por el placer de combinar sin objeto palabras y conceptos, o puede fabular por el solo placer de construir, lo que constituirá una combinación lúdica de pensamientos con una finalidad. Pero no es menos claro que las combinaciones serán tan inestables, y aun más, como las de los juegos de ejercicio sensorio-motor, porque la fabulación sólo raramente permanece en el nivel de la sola combinación sino que se transforma fácilmente en imaginación simbólica por constituir en sí misma ya un acto de pensamiento. Es inútil insistir sobre estas formas residuales del juego de ejercicio, cuya importancia disminuye rápidamente con la edad en provecho del sistema lúdico esencial del cual nos ocuparemos ahora. Citemos simplemente un ejemplo de cada una de las tres categorías de que hemos hablado hasta el momento:

Observación 72: A los 3;8, J. pregunta en presencia de una imagen: —¿"Qué es esto? — Es una cuadra. —¿Por qué? —Por que hay vacas adentro, ¿ves? —¿Por qué son vacas? — ¿No ves? Tienen cuernos. —¿Por qué tienen cuernos?", etc. En realidad si la primera pregunta pudo ser seria, las siguientes son más o menos preguntas planteadas por el placer de interrogar y ver hasta dónde irá la respuesta.

Observación 73: A los 3; 9, J. fábula con frecuencia sin otro objetivo que el de contradecir o combinar a su gusto ideas, sin interés por lo que afirma tan sólo por la combinación como tal: "¿Éstas son alas (la oreja de un elefante)? —No, los elefantes no vuelan. —Sí vuelan. Yo los he visto. —Es mentira. —No, no es mentira. Es verdad. Yo los he visto." O cuando su taza está muy caliente: "Pero me la voy a tomar (desde luego, no lo hace). Voy a elevar el calor de mi estómago." Otro día dice: "He visto un cerdo que se bañaba. No es mentira. Lo he visto. Hacía así...", etc.

Así ciertas fabulaciones terminan por constituir un verdadero relato (combinación lúdica sin objetivo): "Me metí en un armario, cerraron con llave, pero pude salir. A través del vidrio veía lo que sucedía...", etcétera.

Pero, es necesario repetirlo, tales ejercicios en el vacío son esencialmente inestables puesto que no implican ningún interés real por el contenido del pensamiento. Cuando un interés como éste reaparece, la combinación vuelve al juego simbólico.

4. CLASIFICACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LOS JUEGOS SIMBÓLICOS

El problema de las fronteras entre el juego simbólico y los juegos de ejercicio va más allá del interés de una simple clasificación y toca el punto de las interpretaciones del juego en general, de donde se desprende la importancia de las clasificaciones *a priori*. En efecto, se podría decir, y ésta es la originalidad del punto de vista de K. Groos, que el juego simbólico es en sí mismo y en conjunto un juego de ejercicio, pero que ejercitaría (y sobre todo que "preejercitaría") esta forma particular del pensamiento que es la imaginación como tal.[7]. No es el momento de discutir la teoría de K. Groos, tanto más en vista de la dificultad que experimentamos en seguirlo en este terreno de la imaginación simbólica que está en el origen de la interpretación que desarrollaremos más lejos (ver cap. VI). Limitémonos por el momento al problema de la pura clasificación, en el que existe una diferencia evidente entre los juegos de ejercicio intelectual y los juegos simbólicos. Cuando el niño se divierte planteando interrogantes por el placer de plantearlos o inventando un relato que sabe que es falso por el placer de contarlo, se plantea el problema de cómo la imaginación constituye los contenidos del juego y el ejercicio su forma: se puede decir que la interrogación o la imaginación son ejercidas por juego. Mientras que, al contrario —el niño metamorfosea un objeto en otro o atribuye a su muñeca acciones análogas a las suyas— la imaginación simbólica constituye el instrumento o la forma del juego y no su contenido: éste es el conjunto de seres o acontecimientos representados por el símbolo o sea que es el objeto de las actividades mismas del niño y en particular de su vida afectiva, que son evocadas y pensadas gracias al símbolo. Así como en el ejercicio los juegos no simbólicos consisten en una asimilación funcional que permite al sujeto consolidar sus poderes sensorio-motores (utilización de las cosas) o intelectuales (preguntas, imaginación, etc.), así el símbolo le aporta los medios de asimilar lo real a sus deseos o a sus intereses: el símbolo prolonga el ejercicio como estructura lúdica y no constituye en sí mismo un contenido que sería ejercido como tal, como lo es la imaginación en una fabulación simple. En la práctica, el criterio de clasificación es simple: en el juego de ejercicio intelectual el niño no tiene interés por lo que pregunta o afirma y lo que divierte es plantear las preguntas o imaginar, mientras que el juego simbólico se interesa por las realidades simbolizadas y el símbolo le sirve simplemente para evocarlas.

Conviene, pues, clasificar los juegos simbólicos según el mismo principio que los juegos de ejercicio, es decir, según la estructura de los símbolos, concebidos como instrumentos de la asimilación lúdica. A este aspecto, la forma más primitiva del símbolo lúdico es una de las más interesantes puesto que señala el paso entre el ejercicio sensorio-motor y el simbolismo: es lo que en el capítulo IV hemos llamado *esquemas simbólicos* o reproducción de un esquema sensorio-motor fuera de su contexto y en ausencia de su objetivo habitual. Ya hemos analizado ejemplos de esto en las observaciones 64 y 65, tales como la conducta de hacer como que se duerme. A continuación encontraremos otras:

> *Observación 74:* Al 1; 1 (20) J. araña el tapiz de la recámara en el lugar en que está pintado un pájaro y después cierra la mano como si contuviera el pájaro y se dirige hacia su madre: "Mira (abre la mano y hace mo si se lo diera). —¿Qué me traes? —Un pajarito." A los 2; 0 (8), juega en la misma forma con una flor de la tapicería y después con un rayo de sol que entra en su recámara y hace como si lo agarrara y lo transportara; luego lo ofrece: "Un poco de luz."

A los 2; 0 (8), abre la ventana y grita riendo: "¡Hola, hola, niño!" (un niño que encontró en un paseo y que no está en el jardín). Después, se aleja riéndose: "¡Por allí!"

A los 2; 0 (16), simula riéndose que hace volar una gaviota que están pintando sobre una caja: "Ven (abre los brazos)"; luego hace como si la siguiera por la recámara y agrega: "No viene."

Como lo hemos anotado ya en el curso del capítulo IV, es claro que estos "esquemas simbólicos" señalan la transición entre el juego de ejercicio y el juego simbólico propiamente dicho: del primero, conservan el poder de ejercer una conducta fuera de su contexto de adaptación actual por el simple placer funcional, pero en el segundo presentan ya la capacidad de evocar esta conducta en ausencia de su objetivo habitual, ya sea frente a nuevos objetos concebidos, como simples sustitutos (ver obs. 64 y 65) o sin ninguna ayuda material (como en esta obs. 74 y ya en la obs. 65).

Pero si el "esquema simbólico" pertenece ya a los juegos de símbolo, no constituye sino una forma primitiva, limitada por la condición siguiente: no se vale sino de un esquema atribuido a la conducta propia: dicho de otra manera, el niño se limita a hacer como si ejerciera una de sus acciones habituales, sin atribuírsela a otros ni asimilar los objetos entre sí como si la actividad de unos fuera ejercida por otros. Es así como el sujeto hace como si durmiera (obs. 64 y 65), se lavara (obs. 64), se meciera sobre una plancha (obs. 64), comiera (obs. 65), llevara y trajera (obs. 74), esquemas que ejerce no sólo sin adaptación actual sino simbólicamente, puesto que actúa en ausencia de los objetivos habituales de estas acciones y aun en ausencia de todo objeto real. A continuación, el sujeto hará dormirse, comer o caminar ficticiamente a otros objetos distintos de él mismo y comenzará así a transformar simbólicamente los objetos unos en otros. Sin duda utiliza ya un borde de tela, un cuello de abrigo y una cola de asno como almohada (obs. 64), pero esta asimilación lúdica de un objeto a otro sigue siendo anterior a la reproducción de la conducta propia (hacer como dormirse) y no se muestra, como en el período siguiente, bajo la forma de una asimilación ligada a las acciones atribuidas a las cosas.

Puede verse cuál es el límite superior de los símbolos lúdicos alcanzados por el desarrollo sensorio-motor (estadio VI del cap. IV): no se trata sino de esquemas de acción propia, pero que son ejercidos simbólicamente y no realmente (como en los estadios II a V). El símbolo no se ha libertado, pues, como instrumento, del pensamiento mismo: sólo en la conducta o en el esquema sensorio-motor tienen lugar símbolos y no en tal objeto o en tal imagen particulares. Pero, tal cual es, este comienzo del simbolismo presenta una importancia considerable para el destino ulterior del juego: aislado de su contexto, el esquema simbólico basta ya para asegurar la primacía de la representación sobre la acción pura, la cual permitirá al juego asimilar el mundo exterior al Yo con medios infinitamente más poderosos que los del simple ejercicio. A partir del esquema simbólico, se muestra la función global del juego tal cual. En efecto, ¿por qué al niño le gusta dormir, lavarse, balancearse, transportar un pájaro, etc.? Dormir y lavarse no son juegos, pero al ejercer simbólicamente estas conductas se convierten en ello inmediatamente. Se comprende que este ejercicio simbólico —aun menos que el simple ejercicio— no podría explicar el preejercicio: el niño no juega así para aprender a lavarse o a dormir. Lo que busca es simplemente utilizar libremente sus poderes individuales, reproducir sus acciones por el placer de darse ese espectáculo a sí mismo y a los otros; en síntesis, desplegar su Yo y asimilarle a éste sin limitaciones lo que ordinariamente es acomodación a la realidad tanto como conquista asimilativa.

Aquello que realiza el juego de ejercicio por medio de la asimilación funcional, el juego simbólico lo reforzará por la asimilación representativa de la realidad completa al Yo. El "esquema simbólico" sirve de transición, pues constituye aún un simple ejercicio de las conductas propias, pero un ejercicio ya simbólico.

En el curso del segundo período del desarrollo del niño (1; 6 a 7 años), es decir, a partir de la adquisición sistemática del lenguaje, se ven aparecer, por el contrario sucesivamente una serie de formas nuevas de símbolos lúdicos, que hemos intentado clasificar y analizar y cuyo estudio detallado puede confirmar la significación prevista para el juego simbólico en general, es decir, de una de las variedades más características de la representación infantil.

ESTADIO I. TIPOS I A Y I B. La primera de estas formas (y por lo tanto la primera categoría después de la forma de transición constituida por el "esquema simbólico") es la proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos (tipo I A). Una vez constituido un esquema simbólico que el niño reproduce por sí mismo, llega tarde o temprano un momento en que, gracias al juego de las correspondencias establecidas entre el Yo y los otros (y debidas al mecanismo de la imitación), el sujeto atribuirá a otro y a las cosas mismas el esquema que se le ha hecho familiar. Es lo que se ve ya esbozarse al final de las observaciones 64, 64 bis y 65: después de haber jugado a hacer como que se duerme, durante dos meses, J. hace hacer "*nono*" a su oso y a su perro (64). Después de haber imitado ella misma la acción de hacer "bim bam", balancea pedazos de madera y hojas (64 bis), y L. después de haber hecho como que come y como que bebe, llega a poner una caja en la boca de las personas que la rodean (65). La "proyección de los esquemas simbólicos sobre objetos nuevos" no es sino la generalización de estas conductas:

Observación 75: Al 1; 6 (30), J. dice "llora, llora" a su perro e imita ella misma el ruido del llanto. Los días siguientes hace llorar a su oso, a un pato, etc.

Al 1; 7 (1), hace llorar a su sombrero, etc.

Al 1; 6 (30), hace caminar a su muñeca "un, dos, un, dos" y después a diversos objetos. Al 1; 7 (25) en lugar de morder ella misma la mejilla de su mamá como tiene la costumbre de hacerlo, pone la cabeza de su oso en el mismo lugar y dice: "Ay, ay."

Al 1; 8 (25), le da de comer a su muñeca con una cuchara que remoja en una recipiente vacío. El mismo día, se vale de una concha que aproxima a la boca de su madre y a la de su muñeca. Al 1; 9 (28), pone una concha sobre la mesa y dice: "sentada", después la coloca sobre otra mesa y dice con un aire gozoso: "vaso sentado".

Al 1; 11 (0), le da de beber a una jirafa con una olla chica: "terminaste, honguito (hongo pintado en el fondo de su propia taza)". Pone una muñeca en la olla y después pone sobre ella una tarjeta postal: "Bebé, manta... tiene frío."

Después de los 2; 0, este tipo de juego continúa por algún tiempo aún.

Observación 75 bis: Al 1; 6 (2), L. le da de comer a su muñeca y la acuesta. Al 1; 6 (4), arrulla una cuchara como si se tratara de una muñeca. Al 1; 6 (22), enrolla un vestido de su muñeca alrededor de su brazo y mueve éste en el sentido vertical, riendo a carcajadas. Al 1; 8 (0) acuesta la muñeca, la cubre con una manta, le pone una cinta en las manos (como hace ella para dormirse) y hace como si ella misma se durmiera, pero se queda de pie y ríe.

Se ve la diferencia entre estos juegos y las observaciones 64-65 y 74: en tanto que el simple "esquema simbólico" consiste en reproducir una acción propia, pero ficticiamente, los juegos de las observaciones 75 y 75 *bis* consisten en adjudicar esta misma acción a otros, lo que definitivamente separa al símbolo del ejercicio sensorio-motor y lo proyecta como representación independiente. Ahora bien, en el mismo nivel del desarrollo se constituye una forma de juego cuya apariencia difiere de las precedentes, pero que es exactamente su complementario: *es la proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos* (tipo **I B**), es decir, que se trata también de una proyección de esquemas simbólicos, tomados de algunos modelos imitados y no directamente de la acción propia:

Observación 76: J. al 1; 9 (20) frota el piso con una colcha y después con una tapa de cartón

y dice: "Abébert, barrer" (como la portera). El mismo día se hala los cabellos hacia atrás mirándose en un espejo y dice riendo: "papá". A los 2; 4 (13), hace como si cosiera y halara un hilo una colcha de la cual dice "rota" por juego.

L. al 1; 7 (12) hace como si leyera un periódico, y señala con el dedo algunos lugares de la hoja de papel que tiene en sus manos mientras murmura en voz baja. Al 1; 8 (2), hace como si telefoneara, después hace telefonear a su muñeca (haciendo una voz nasal). Los días siguientes,telefonea con diversos objetos (hojas envueltas en forma de corneta).

Observación 76 bis: T., al 1; 3 (20), un cuarto de hora después de que he jugado delante de él con el cuerno de caza, toma una sillita de muñeca de cinco centímetros de alto, la pone frente a su boca y hace como si tocara el cuerno: "puu, puu". No sabe que es observado. Este juego es el primer juego simbólico observado en T., pero naturalmente es probable que algunos esquemas simbólicos análogos a los de las observaciones 64 y 65 lo hayan precedido sin que hubiéramos estado presentes.

Así pues, se ve que la estructura de estos juegos es semejante a la de los precedentes: se trata siempre de esquemas aplicados simbólicamente a objetos nuevos para reemplazar su objetivo habitual, pero estos esquemas han sido tomados por imitación en lugar de pertenecer al conjunto de la acción propia. Ahora bien, esta confrontación de los hechos citados en las observaciones 76 y 76 *bis* con los de las observaciones 75 y 75 *bis* es muy significativa y nos permite caracterizar esta primera forma de juegos enteramente simbólicos por oposición a la forma de transición constituida por los "esquemas simbólicos" del nivel precedente.

Como se recordará, en el momento en que los ejercicios y "rituales" lúdicos se transforman en "esquemas simbólicos" por el hecho de que se separan de la acción habitual para aplicarse a otros objetos, se produce una disociación entre el significante y el significado que es precisamente constitutiva del simbolismo: el gesto ejecutado por el juego así como el objeto al cual se aplica juegan el papel de simbolizantes y el gesto representado jugo el de simbolizado. Anotábamos, además (cap. IV, estadio VI), que el simbolizante consistía siempre en una especie de imitación, pero, como los "esquemas simbólicos", no reproducían sino acciones propias y se trataba de una imitación de sí mismo. Ahora bien, en las "proyecciones de los esquemas simbólicos y de los esquemas de imitación" estos dos caracteres se desarrollan, tanto el uno como el otro. Para comenzar por el segundo punto, comprobamos que existe en cada uno de esos hechos, los de las observaciones 75 y 75 *bis* así como los de las observaciones 76 y 76 *bis*, un elemento de imitación así como de asimilación. En las observaciones 75 y 75 *bis* hay, por así decirlo, imitación doble: el niño, al proyectar sus propias conductas sobre las de otros (hacer llorar, comer, beber o dormir a animales y a muñecas), los imita él mismo tal como actuarían si reprodujeran sus propias acciones. En las observaciones 76 y 76 *bis* imita a otras personas (la portera que barre, papá que telefonea, que lee su periódico, etc.). Ahora bien, en ambos casos, la imitación juega el papel de simbolizante, mientras que lo simbolizado es —en el primer caso— la acción propia anterior (seria), y en el segundo, el modelo de sí mismo. Pero en el segundo caso se trata nada menos que de un juego y no de una imitación pura, puesto que en lugar de imitar directamente el modelo, lo cual sería fácil, el niño lo hace por intermedio de objetos adecuados que intervienen igualmente a título de simbolizantes. En resumen, en los dos casos la asimilación lúdica se refiere a un número cada vez más elevado de intermediarios que anteriormente y se separa tanto más de la acción propia: de donde viene una disociación completa entre el simbolizante y lo simbolizado que va a encontrar su generalización en las dos categorías siguientes de símbolos lúdicros.

ESTADIO I: TIPOS II A y II B. La segunda etapa de la formación de los juegos simbólicos

es caracterizada por una forma **II A** que *llamaremos asimilación simple de un objeto a otro* (decimos asimilación simple por oposición a los tipos siguientes en los que intervienen reproducciones de escenas enteras o combinaciones simbólicas nuevas). Anotemos primero, que la asimilación de un objeto a otro está implicada ya en los tipos precedentes: en el "esquema simbólico" una cola de asno es tomada por una almohada, en las "proyecciones de esquemas simbólicos y de los esquemas de imitación" una cajita es tomada por un cuerno de caza, etc. Pero en los tipos anteriores estas asimilaciones están insertadas en las acciones de conjunto que ellas determinan. En los hechos que veremos a continuación se presentan directamente y ocasionan el juego o le sirven de pretexto:

Observación 77: Al 1; 8 (30), J. acaricia los cabellos a su mamá diciendo "micho micho" (equivalente a un gato). Al 1; 9 (0) vio una concha y dijo "taza"; pero entonces ella solamente hacía como si bebiera. Por la mañana, frente a la misma concha, dijo "vaso" y después "taza"; luego "sombrero" y finalmente "barco en el agua".

Al 1; 9 (3), tomó una caja vacía y la hizo ir y venir diciendo "automóvil". Al 1; 9 (20) se llenó una mano de conchas y dijo "flores".

Al 1; 10 (30), puso una concha sobre el borde de una gran caja y la hizo caer diciendo: "gato en la pared", después (sin hacer nada) "árbol" y finalmente (poniendo la concha sobre su cabeza) "hasta arriba" (del árbol: ella vio la víspera al gato trepado en un pino). Al 2; 1 (7) se puso una concha en el extremo de su índice y dijo "de" (equivale a dedal) y después la frotó contra otra como si cosiera y dijo "remendando".

A los 2; 0 (22) paseaba su dedo sobre la mesa y dijo: "dedo pasea... caballo t[r]ota". Igualmente, a los 2; 1 (4) puso una tarjeta postal sobre la mesa y dijo "automóvil". A los 2; 3 (8) imprimió un movimiento rápido de rotación a sus dedos y dijo: "bicicleta descompuesta"; después volvió a iniciar el movimiento: "bicicleta arreglada".

A los 2; 3 (9), muestra una piedra y dice: "Es un perro. —Pero ¿dónde está la cabeza? —Aquí (una prominencia). —¿Y los ojos? — Se fueron. —Pero, ¿es una piedra? —Sí (la aproxima a mi boca), sirve para perro. Es un barco, él nada, él nada". Por la mañana está comiendo un bizcocho: "Es un perro. Ahora es un león". Sus hormas de zapato se convierten en "planchas". A los 2; 3 (10) tiene un cepillo arriba de su cabeza y dice: "Es un paraguas", después "un abrigo", etc.

A los 3; 4 (0), tiene una pinza y dice: "Ella entra en su casa, pues es una abuela." Los símbolos de este nivel son ya cada vez más pertenecientes a combinaciones variadas, salvo algunas excepciones residuales; por ejemplo, a los 3; 11 (24): "He visto una rana muerta. —¿Dónde? —Aquí, éstos son los ojos, la boca. Tiene un gran agujero en la espalda, ¿ves? —No, no veo nada, —He mentido: es una canasta.

Observación 78: En L. anotamos las primeras asimilaciones de objetos independientes de los esquemas simbólicos de acción a los 2; 1 (26): una cáscara de naranja fue asimilada primero a una patata y después a pasteles que en seguida dio a conocer a su muñeca.

A los 2; 1 (27), toma arena y la deja correr lentamente entre los dedos y dice "llueve". A los 2; 3 (22) mientras tiene un pedazo de azúcar entre los dedos: "¡Ah, no puedo abrir la puerta!" A los 2; 5 (7), dos cepillos son "una casita".

A los 3; 0 (22), una bufanda es "abuela muy enferma, le duelen las piernas". Pero a esta edad sus símbolos se vuelven combinaciones cada vez más complejas.

Ahora bien, lo mismo que el tipo I A (proyección de los esquemas simbólicos) correspondía a un tipo contemporáneo **I B** caracterizado por la proyección de los esquemas de imitación, así el tipo **II A** definido por la asimilación de objetos entre sí corresponde a un tipo **II B** que prolonga la forma I B en el empleo de los esquemas de imitación y que consiste en una asimilación del cuerpo

propio al otro o a objetos cualesquiera, es decir, a un juego que ordinariamente se llama "juego de imitación":

Observación 79: En J. la asimilación del Yo al otro nace directamente de los juegos del tipo **I B** (obs. 76): al 1; 10 (30), hace como si jugara a escondidas con un cojín que no existe desde hace dos meses. Después de lo cual ella misma es su cojín: "Clive corre, Clive salta, Clive ríe", etc., y ella lo imita balanceándose. A los 2; 2 (23), hace como si planchara (lo mismo que en la obs. 76 barre como la portera), pero después de un momento ella misma es la planchadora: "Es la señora Séchaud que está planchando".

A los 2; 4 (8) ella es su mamá, "Es mamá", y me dice: "Vamos a besar a mamá" y me besa.

A los 2: 6 (3), es su hermanita y la imita en la acción de mamar, juego que a menudo se repite. A los 2; 8 (27), imita sus gestos, y después, de nuevo hace como si mamara.

A los 2; 7 (4), después de haber visto un niño que decía "Voy a mi casa", toma la misma dirección y dice también "Voy a mi casa" e imita su marcha. Ese mismo día ella es una señora amiga nuestra. A los 2; 7 (23), es un primo de su edad (lo ha sido varias veces durante todo el día pero sin imitar ni su acento ni su marcha).

A los 2; 8 (5), llega a mi recámara en cuatro patas y haciendo "miau". A los 2; 8 (27), es la criada.

A continuación, este género de juegos se funde en combinaciones simbólicas más complejas (como el tipo **II A**).

Observación 80: Si en J. parece haber un ligero entrecruzamiento entre esos juegos del tipo **II B** y los de la forma **II A**, en cambio en L., son exactamente contemporáneos: a los 2; 1 (27), se presenta a su madre imitando los gestos de J. y diciendo: "Es (yo soy) Jacqueline".

A los 2; 3 (22), es el cartero y a los 2; 4 (7), dice (sola en un rincón de mi oficina): "Soy Chuquette" (una amiguita que vino a verla recientemente, pero no los días inmediatamente anteriores).

A los 2; 5 (2): "Soy Susana" (su madrina) y a los 3; 0 (15): "Es Teresa con su sombrero de terciopelo" (aldeana del Valais).

A los 4; 3, L. está de pie, a mi lado, inmóvil, e imita una especie de ruido de campanas. Le ruego dejar de hacerlo, pero continúa. Le tapo entonces la boca con la mano y me responde indignada pero conservando siempre el tronco recto, y diciéndome: "No hagas eso, soy una iglesia (=campanario)".

Se ve inmediatamente que estos dos tipos **II A y II B**, es decir, las asimilaciones de objetos entre estos dos tipos y las asimilaciones del Yo a otro, son más vecinos aún unos de otros que los juegos del tipo **I A y I B**. En efecto, es comprensible, pues tanto las conductas del tipo **II A** como las del tipo **II B** intervienen a la vez en la imitación y la asimilación simbólicas: en las observaciones 77 y 78 el niño comienza por un comportamiento que recuerda el de los "esquemas simbólicos" del estadio VI del período precedente: J. acaricia los cabellos como si fueran un gato y bebe en una concha como si se tratara de un vaso lleno, y L. ofrece una cáscara de naranja para comerla como si fueran pasteles. El niño se limita aquí a imitar, como los juegos de niveles precedentes, sus propias acciones anteriores, pero frente a objetos nuevos. Sin embargo, y en esto las conductas son nuevas, la asimilación simbólica (cabellos como gato, concha como taza y cáscara como pasteles) precede al movimiento imitativo y es anunciada verbalmente antes de toda acción, en lugar de ser la consecuencia de dicha acción. Además, en las conductas siguientes el movimiento imitativo precede a la acción propia y consiste en copiar el objeto evocado simbólicamente: así, J. imita el movimiento de un automóvil con una caja vacía, un ramo de flores, la marcha de un gato y sus subidas a un árbol, un caballo que trota, etc., y L. imita la lluvia con arena, una puerta cerrada con un pedazo de azúcar, etc. Interviene, pues, un elemento de imitación propiamente dicha en los símbolos del tipo **II A** y este

elemento constituye con el objeto dado el simbolizante (o significante), mientras que lo simbolizado (o significado) no es otro que el objeto ausente y de orden puramente representativo evocado a la vez por el gesto imitativo y por el objeto dado. Es así como en el caso de la caja-automóvil, la caja misma y el movimiento real que le es imprimido por imitación del automóvil, juegan el papel de símbolos o simbolizantes, mientras que el automóvil al cual la caja es asimilado y su movimiento imaginado, constituyen la significación (y, por lo tanto, lo simbolizado y significado) del símbolo. Así, se completa la función de la imitación simbolizante y de la asimilación lúdica, preparada a partir del estadio VI del período sensorio-motor y cuyos progresos hemos visto a partir del estadio primero del período verbal (tipos **I A y I B**).

En cuanto a las conductas del tipo **II B** (obs. 79 y 80) es lógico que se valga de la imitación, puesto que el niño se identifica con otros personajes. Pero es también lógico que la imitación no es pura sino que se subordina a la asimilación lúdica, puesto que el sujeto no se limita a copiar a otro, permaneciendo él mismo: asimila enteramente al otro en la misma forma que en las observaciones 77 y 78 (tipo **II A**) asimila un objeto a otro. Aquí, de nuevo, por consecuencia, el gesto imitativo juega el papel de simbolizante y el personaje evocado es el simbolizado: el símbolo aparece, pues, lo mismo que en las conductas del tipo **II A** como el producto de una colaboración que se ha hecho generalizable, entre la asimilación lúdica y la imitación, mientras que hasta aquí el papel de la imitación, se limitaba a la reproducción de las propias conductas anteriores (esquemas simbólicos) o a la aplicación a objetos nuevos de conductas observadas sobre otro (tipo **I B**).

ESTADIO I. TIPOS III. Una vez constituido el símbolo en su generalidad, se desarrolla inmediatamente en combinaciones simbólicas variadas. Entre ellas, las primeras son casi contemporáneas de los tipos **II** y a veces del **I**, pero son hasta entonces rudimentarias. Las verdaderas combinaciones simbólicas, con proliferaciones indefinidas, caracterizan una tercera etapa que no se manifiesta plenamente sino a partir de los 3 a 4 años, es decir, en la segunda mitad del estadio **I**.

Al nivel de las combinaciones simbólicas que vamos a examinar ahora se vuelve imposible clasificar los juegos según la misma oposición que mostraban las categorías **I A y I B o II A y II B**, es decir, según que predomine la asimilación a la acción propia o la imitación de personajes exteriores: en toda combinación lúdica compleja, tal como la de los juegos de muñecas o la invención de personajes imaginarios por el niño, para acompañarlo en sus acciones, los elementos de imitación y de asimilación al Yo están tan íntimamente unidos o se suceden en forma tan inexplicable que llega a hacer artificial querer buscar una nota dominante para el conjunto de un juego. También los diferentes tipos A, B, C, y D, que vamos a distinguir en el curso de esta tercera etapa, constituyen principalmente tipos de complejidad creciente más que tipos que correspondan a los de los estadios precedentes.

Un primer tipo (**III A**) es el de las combinaciones simples que van de la transposición de escenas reales a desarrollos más o menos extendidos. Este juego no es sino la prolongación de los del tipo **II A y B**) pero con construcción de escenas enteras en lugar de asimilaciones simples de objetos a objetos o imitaciones aisladas. También las formas más elementales del tipo **III A** se inician al mismo tiempo que las del tipo **II** y en seguida se diferencian de ellas. He aquí los ejemplos de esta diferenciación progresiva:

Observación 81: J., a los 2; 1 (9), pone la cabeza de su muñeca a través de los barrotes del balcón con el rostro dirigido hacia la calle y se pone a contar todo lo que ve: "Ves el lago y los árboles, un carro, un caballo", etc. El mismo día sienta a la muñeca en un canapé y le cuenta lo que ha visto en el jardín.

A los 2; 1 (13), le da de comer hablando extensamente en la forma como se le arrima para que coma sus propias comidas: "Una gotita, dale gusto a Jacqueline, como una gotita, hazlo por ella." A los 2; 3 (25) la

acaballa en una barrera, le levanta el pelo de encima de su oreja para hacerle oír una caja de música. A los 2; 7 (15), ella le explica sus propios juegos: "Comprende, yo tiro la bola", etc. A los 2; 5 (25), prepara un baño para L.: un tallo de yerba es el termómetro: la bañera es una caja grande y el agua es apenas la afirmación verbal. J. mete el termómetro en el baño y le parece el agua muy caliente y espera un instante para volver a meter el tallo de yerba en la caja: "Ahora sí, ya está bueno, qué suerte." Se aproxima entonces a L. (en la realidad) y hace como si le quitara el vestido, la camisa, etc., haciendo los mismos gestos pero sin tocarla. El mismo juego se presenta a los 2; 8 (0).

A los 2; 6 (22) va y viene con los brazos cruzados, dizque teniendo en ellos un bebé. Lo pone con precaución sobre una cama (también imaginaria), lo duerme, "Duerme mi niño", y después lo despierta y lo regaña. El mismo día hace como si llevara en brazos a su mamá, "Mamá es muy pesada", y después imita a la hortelana que da de comer a las gallinas (pero sin echar nada). Todas estas escenas son ya muy desarrolladas y tienen muchos detalles pero sin ningún objeto simbólico, pues tan sólo los gestos acompañan las palabras. El juego del bebé imaginario vuelve a los 2; 7 (1), con nuevos detalles en el aseo del bebé, pero J. se calla cuando uno se aproxima. Se le oye decir de lejos: "Ahora va a pasearse." El mismo día lleva en sus brazos cruzados a una señora que ha visto hace poco. A los 2; 7 (1), agrega a estos juegos uno de cartero y de carta que ella lee.

Pero hacia los 2; 7 y a los 2; 8, las combinaciones complejas se disocian claramente de los juegos del tipo II A y B para constituir una transición hacia otros que veremos en las observaciones próximas. En efecto, hacia los 2; 8 asistimos a la aparición de comportamientos tales como éste: 15 días antes J. ha encontrado en un viaje a una prima de la cual no ha vuelto a hablar, pero bruscamente todo se vuelve "prima Andrée": el gato, una manta, ella misma, su madre, sus muñecas, etc. Todo el día habla de ella y le hace hacer cosas: paseos, comidas, etc., hasta los detalles más íntimos, sin ninguna preocupación por el parecido.

Hacia los 2; 9 los mismos ciclos se desarrollan a propósito de "Marcela", otra prima, pero a quien ella nunca ha visto y de la que simplemente se ha hablado delante de ella; después, a propósito de "la señorita Jerli" que ella hace como si imitara, y que ella asocia a todo: ahora bien, se trata de la vendedora de frutas de su abuela a quien J. no ha encontrado nunca ni ha visto en persona. Sólo su hermana L., cuando interviene como ficción en los juegos de J. es imitada (llora y no habla). Marcelina y la señorita Jerli, por el contrario, son evocadas imaginativamente o representadas por hojas, pedazos de madera, etc. Es de anotar el carácter privado de estos ciclos: un día que la vi acostada y me acerqué J. me gritó desde lejos: "Váyase, Yo soy Marcelina." Otras veces, quiere ser oída, como cuando juega a conversaciones entre sus padres: "Sí, mujercita...no, Juan."

Hacia los 2; 11 (15) unas pocas páginas que contienen el relato de los propósitos sostenidos durante estos juegos de muñecas presentan un expediente inextricable de escenas prestadas de la vida real, mezcladas con episodios imaginarios y todo esto combinado sin ninguna continuidad lógica ni intención dominante.

A los 3; 6 (9), acumulan puñados de astillas de abeto para preparar un nido de hormigas: tiene una almohada, la manta, la sábanas, un agujero para el niño, una mesa, una silla, y luego viene la mamá y más tarde una cocina; en el sótano se encuentran los macarrones. "Las hormigas (no hay) se sientan aquí (ella misma se sienta), la abuela llega." Luego interviene un personaje imaginario. Por la mañana el juego vuelve a comenzar pero todo se convierte en una casa para gatos.

A los 4; 5 (16), se trata de una historia de barco (una plancha de madera) que presenta la misma característica: después del acondicionamiento del lago, olas y patos, el barco llega adonde hay negros, y allí están algunos

amigos y suceden escenas de pueblo, escuela, etc.

Observación 82: L., a partir del final del segundo año, reproduce escenas enteras con sus muñecas: las viste, las hace caminar y les dice discursos; les da de comer y de beber y se asocia a su comida y luego arregla a todas en su armario. Estos juegos se desarrollan rápidamente los meses siguientes con respecto a los de J., lo cual explica su precocidad mayor.

A los 2; 7 ("2), inventa una larga escena de lavado de ropa, secado y planchado de las sábanas de sus muñecas y después baño general de ellas, en la cual el detalle era muy bien imitado.

A los 3; 0 (17), larga escena sobre la vida en Valais en la cual L. encuentra y reproduce episodios vividos dos meses antes con los niños del poblado. A los 3; 0 (2) los mismos cuadros interfieren con una escena del lago, de olas, patos y barcos sobre el cual se encuentran los valenses.

A los 3; 1 (0), su papá ha muerto, su madre y J. han sido aplastados por un auto y es una tía la que se encarga de todo. Hacia los 3; 1 (17), todo el mundo es malo en los juegos y de allí proviene una deformación de las escenas habituales.

A los 3; 3 (29), su bastón se convierte en un personaje múltiple, a veces caballito que brinca, otras una señora a quien ella le hace la limpieza y con quien se pasea contándole historias. Después de esto la pala se convierte en una señora más pequeña a quien le ha lavado los cabellos, etc., a continuación se convierte en una negra.

A partir de los 3; 7 el personaje esencial con el cual se relaciona todo (como "prima Andrée" de J.) es su almohada "Alí", "Alí es muy brusco (como un amigo valense real). Tiene todos los defectos, tú sabes. Yo tendré mi Alí hasta cuando me case." Algunos días el marido de ella la ayuda a cuidar sus dos o tres niños: "Mi marido me ayuda, pero es torpe, tú sabes (alusión a su padre)." A los 4; 2 (22) Alí se ha convertido en Alí-Baudí que es el pastor de Pive" (pueblo imaginario de L.). Pero éste ya es un juego correspondiente a un estadio superior.

Observación 83: Una forma de combinaciones simbólicas un poco superiores a la anteriores, pero relacionadas con ellas por todos conceptos, es compuesta por los ciclos de episodios atribuidos a un personaje originalmente imaginario (al contrario de Alí que es una almohada o de Marcelina, etc., que no han sido vistos pero de los cuales se ha hablado al niño), J. ha presentado este tipo de juegos en forma sistemática. A los 3, 11 (20), inventa una animal al que llama el "aseau" [azó] a diferencia del pájaro (en francés oiseau [uasó], que es correctamente pronunciado a esta edad. J. lo imita y lo encarna: corre en la recámara batiendo las alas (brazos extendidos) para imitar el vuelo. Pero corre también en cuatro patas diciendo "Es una especie de perro" y al mismo tiempo es "como un gran pájaro". Su morfología cambia cada día: tiene alas, patas, un tamaño "inmenso", cabellos largos (J. dice a su madre: "Tienes el pelo como los azó"). Posee una autoridad moral: "No hay que hacer esto (rasgar un papel): azó va a regañarnos." Dos días después, J. se esfuerza por comer bien, de miedo de que azó la regañe.

A los 3; 11 (22). J mira un pato desplumado y dice "Está muerto porque no tiene plumas. — Si yo creo que los azó se lo han comido. A los 3; 11 (24) después de haber visto unas botas de montaña. "Los azó tienen clavos en los pies. Pegan con el pie así, en la cuadra."

Después de una cortada, a los 3; 11 (6) J. mira pulsar una vena a raíz de una cortada: ¿A qué juega el juguito rojo que está en mi piel?...juega al azó, mira, así" (y da saltos cada dos o tres pasos).

A los 4; 0 (7) su azó ha muerto. A los 4; 0 (17) "Se ha convertido en un perro y después se ha convertido de nuevo en un azó". A medida que J. hace nuevos descubrimientos zoológicos azó adquiere todos los atributos posibles: insectos, etc.

En forma general este ser extraño que la ha preocupado alrededor de dos meses

que le ha servido de soporte para todo lo que aprendía o deseaba, de animación moral en la ejecución de las órdenes y de consolador en las tristezas, desapareció después.

A continuación a los 4; 1 (15), azó es reemplazado por una nana (ver obs. 84) y después por una negra llamada un día "Cadile". Cadile se muda luego en "Marécage", compañera simbólica asociada a todo lo que es nuevo, divertido o doloroso. Marécage, siendo todavía negra, es ordinariamente representada por un bastón, una pala, etc.

Tales juegos son sin duda los más interesantes que puedan observarse en el dominio de la construcción simbólica intencional del niño. Se extienden insensiblemente desde la simple transposición de la vida real hasta la invención de seres imaginarios sin modelo asignativo pero que reúnen elementos de imitación y de asimilación deformante en dosis variable. En la reproducción de las escenas reales por medio de los juegos de muñecas, la imitación está llevada al máximo; sin embargo, hay transposición a fines subjetios y no copia mediante un esquema de acomodación. En la historia del "azó" la transportación es máxima, pero cada uno de los razgos particulares del "azo" es imitado de la realidad mientras que el montaje de ellos es imaginario. Las series paralelas imitativa y asimilativa, comprobadas hasta aquí, se fisionan, pues, completamente a este nivel, que constituye como el apogeo de las construcciones simbólicas aisladas analizadas precedentemente.

En cuanto a la fusión de estos juegos, sería necesaria una robusta convicción teórica para encontrar en ella una tendencia que provenga del pre-ejercicio: el niño ejerce su vida actual con tanta mayor fiemeza cuanto que no hay allí preejercicio de actividades ulteriores. Pero sería un preejercicio de su "imaginación", concebida como una facultad que se desarrolla como la inteligencia misma (la cual, por lo demás, no es tanto más facultativa que la "fantasía"); pero la evolución ulterior de la imaginación simbólica consistirá precisamente en su disminución a expensas de medios de representación más adaptados a lo real. Lo que es notable en estas combinaciones simbólicas es cómo el sujeto reproduce y prolonga lo real, pues el símbolo imaginativo no es sino un medio de expresión y de extensión, y no un fin en sí. En el fondo, el niño no tiene imaginación y la que el sentido común le atribuye se reduce a la incoherencia y sobre todo a la asimilación subjetiva que testimonian sus transposiciones. El elemento imitativo de su juego (y, por lo tanto, el aspecto simbolizante de sus símbolos) es comparable a los dibujos de esta edad: copia de lo real pero por yuxtaposición de alusiones sin representación adecuada en cuanto al contenido (a lo simbolizado); la propia característica del niño: lo mismo que el juego de ejercicio reproduce por asimilación funcional cada una de las adquisiciones nuevas del sujeto, así el juego de "imaginación" reproduce todo lo vivido, pero por representaciones simbólicas, y en ambos casos esta reproducción es ante todo afirmación del Yo por placer de ejercer sus poderes y revivir la experiencia fugitiva.

En particular, los personajes ficticios que el juego permite al niño darse por compañeros no adquieren existencia sino en la medida en que sirven de auditores benévolos y de espectadores para el Yo. Su invención suple lo que en el adulto será el pensamiento interior en sus formas egocéntricas (imaginería), lo mismo que el monólogo de los sujetos de esta edad equivale a lo que más tarde será el lenguaje interior. Sin duda, estos compañeros míticos heredan la actividad moralizadora de los padres, por la razón de que se trata precisamente de incorporársela lo más agradablemente posible en la realidad. El personaje "azó" (obs. 83), que llega hasta regañar, es especialmente interesante a este respecto y recuerda las observaciones publicadas por Wulf, Ferenczi y Freud a propósito de lo que ellos llaman el "totemismo infantil" o imaginación de animales justicieros.

La asimilación de lo real por medio de la ficción simbólica que testimonian los juegos

precedentes se prolonga naturalmente en *combinaciones compensadoras* (tipo **III B**) cada vez que se quiere corregir lo real más que reproducirlo por placer. La compensación lúdica conienza antes de este **tipo III**, desde que —por ejemplo— un acto prohibido es ejecutado ficticiamente, pero se comprende que las combinaciones simbólicas precedentes vengan a reforzar el desarrollo.

Observación 84: J. a los 2; 4 (8), al no poderse divertit con el agua con que lo bañan, toma una taza vacía y se pone al lado de la cubeta prohibida y hace los gestos deseados diciendo: "Tiro el agua." A los 2; 6 (28), quiere llevar a Nonette (que equivale a L. nacida un poco antes). Su madre se lo niega y J. cruza los brazos y dice: "Nonette está aquí adentro, hay dos Nonettes." Después habla a la Nonette imaginaria, la mece, etc. El mismo día vuelve a iniciar el juego, pero con mucho mayor secreto: J. se calla cuando me aproximo y habla a Nonette en voz baja. A los 2; 7 (28) J. grita de rabia y como no se le entrega la niña declara entonces que ella es Nonette y continúa llorando, pero siempre imitando los lloridos de su hermanita, lo cual la consuela.

A los 2; 8 (6) J. monta en cólera contra su padre, quiere golpearlo, etc., y como esto puede resultarle mal, de pronto grita bruscamente: "Era mucho más bonito cuando Carolina (una amiga de su padrino) estaba enojada con padrino." Cuenta entonces, lo cual es pura imaginación, que Carolina dio de golpes a su padrino y desplaza así todo el problema sobre esta escena que se pone a imitar en detalle. A continuación, su madre le vuelve a hablar de su cólera inicial, pero J. no quiere saber nada: "No, es Carolina." A los 2; 8 (7), estando bajo dieta, inventa toda una escena de comida.

A los 3; 11 (!5), se le prohibe ir a la cocina a causa de las cubetas de agua caliente preparadas para un baño: "Entonces voy a una cocina de mentiras. Una vez vi a un niño que iba a una cocina y cuando Odette pasó con el agua caliente se hizo a un lado." La historia continúa girando sobre este tema, por compensación. Después, termina por una aceptación simbólica: "Y luego ya no fue a la cocina."

A los 4; 1 (16), todo un ciclo de combinaciones simbólicas se desencadena por el deseo de compensación. Cuando esperando encontrar una enana que había visto varias veces en un pueblito, J. sabe que ella ha muerto, entonces inmediatamente cuenta una historia de una enana chica que había encontrado a un enanito: "Después él murió pero ella lo cuidó tan bien que se curó y volvió a irse para su casa." Los días que siguen, la enana se mezcla en toda su vida. A los 4; 3 (0), la pala de nieve "es su enana" y lo acompaña en los paseos, etc. El ciclo de "Marécage" (obs. 83), que en sí mismo no ha tenido nada de compensatorio, sirve frecuentemente como compensación cuando la ocasión se presenta:

A los 4; 7 (20), J., que ha estado celosa de su papá, inventa que "Marécage tiene un papá malo" lo que "le recuerda que cuando ella juega"... "su mamá ha escogido mal", etc. A los 4; 8 (1), antes de ir a acostarse, descubre que Marécage no se acuesta nunca al mediodía. Juega siempre." A los 4; 8 (3) habiendo intentado en vano "aprisionar una langosta", se consuela diciendo: "Marécage ha aprisionado una langosta. Tenía una que la seguía por todas partes, se paseaba con ella y entraba en la casa de ella", etc.

Vecino del anterior, es el juego que consiste en reaccionar por este medio contra el miedo o realizar en juego lo que no osaría hacerse en la realidad. La compensación se convierte aquí en catarsis:

Observación 85: A los 2; 9 (14), L. tiene miedo de un tractor que está en un campo vecino del jardín. Cuenta entonces a su muñeca que "Pupa me ha dicho que a ella le gustaría ir en una máquina como ésta". A los 3; 0 (0), se produce la misma escena a propósito de aviones. A los 3; 4 (0), dice "Sabes, a Cristina (una muñeca), cuando era chiquita le regalaron una pequeña motoniveladora y un

tractorcito..., etc." A los 4; 2 (10) no se atreve a ir sola a una granja vecina en la que los niños han hecho un teatro, como lo hace J. Entonces, arregla sus muñecas en un amplio juego de teatro, a la vez para compensar y para "purgar" su miedo.

Además, se puede distinguir un tipo **III C**, que es de un cierto interés para la teoría del juego simbólico y que se caracteriza por combinaciones liquidadoras. En presencia de situaciones desagradables o penosas, el niño puede compensar como precedentemente, o bien, aceptar; pero en este último caso intenta revivirlas trasponiéndolas simbólicamente: así, al ser aislada de contexto desagradable, la situación es asimilada progresivamente por incorporación a otras conductas. He aquí algunos ejemplos que se extienden desde las formas más elementales del simbolismo hasta las del nivel precedente:

Observación 86: A los 2; 1 (7), J. ha tenido miedo sentada en una nueva silla a la mesa. Al mediodía ella coloca sus muñecas en posiciones incómodas y les dice: "Esto no hace nada, está bien etc.", repitiendo lo que se le ha dicho a ella misma. A los 2; 3 (0), la misma escena se repite con un remedio que ella administra a un cordero.

A los 2; 7 (2) se cae y se hiere el labio. Después de la escena habitual, se consuela proyectando el conjunto a su "prima Andrée" encarnada en una muñeca; "¡Oh!, es la prima Andrée. Lavamos a la prima Andrée porque se ha roto el labio. Se ha hecho un agujero. Ha llorado", etc. Por la mañana, juega a caerse con un dizque primo Francisco y el "jugo de su labio" hace una mancha contra el muro.

A los 2; 7 (15), una amiga de su madre las acompaña de paseo. J., a quien no le gustan las terceras personas, no ahorra sus apreciaciones: "Es mala... no sabe hablar... no me gusta cuando se ríe", y sobre todo "No comprende lo que dice". Después, apenas termina la caminata, J. la acepta, la sitúa al lado de ella en su baño y luego en su cama, le habla de la caminata y la vuelve a reconstruir con ella (todo esto en pura imaginación).

A los 3; 11 (21), está impresionada por la vista de un pato muerto y desplumado que está puesto sobre la mesa de la cocina. Por la mañana la encuentro sola, extendida e inmóvil sobre el diván de mi oficina, con los brazos contra el cuerpo y las piernas plegadas: "¿Qué haces, J.? —...— ¿Estás enferma? —...— ¿Te duele algo? —No, soy el pato muerto."

A los 4; 6, el ciclo de Marécage le ayuda a soportar una burla y el temor que ha experimentado al creerse perdida. Las dos escenas son reproducidas detalladamente en el personaje de Marécage.

En la misma fecha hago chocar las manos de J. con un objeto y la hago llorar. Me excuso con ella invocando mi torpeza. Primero no me cree y sigue encolerizada como si yo lo hubiera hecho expresamente. Luego bruscamente, me dice, casi calmada: "Tú eres Jacqueline y yo soy papá. Ten (y me golpea los dedos). Dime: me has hecho daño (yo se lo digo). Perdón, mi hijita. No tuve la culpa. Sabes que soy muy torpe...", etc. En resumen, se limita a invertir los papeles repitiendo exactamente mis palabras.

Estas formas de juego consistentes en liquidar una situación desagradable reviviéndola ficticiamente muestran con una claridad particular la función del juego simbólico, cual es la de asimilar lo real al Yo, liberando a éste de las necesidades de la acomodación. En los casos ordinarios, no se trata sino de reforzar la conciencia de los poderes recientemente adquiridos o de ampliarlos en forma ficticia. En el caso del tipo **III B**, se trata de permitir al Yo tomar desquite de la realidad; es decir, compensarlo. En el caso del tipo **III C**, basta al juego, para llenar su propia función, con reproducir las escenas en las cuales el Yo ha sido amenazado, tal cual ha sucedido; para permitirle asimilarlas y vencerlas después.

Desde el punto de vista de la estructura hay, pues, imitación exacta, pero con el fin de subordinar el modelo imitado y no de someterse a él.

En el ejemplo del pato muerto, la incomodidad de un espectáculo inquietante es liquidada en esta forma. De este caso particular es fácil pasar, por transición insensible, a un tipo **IV D**, que marca una de las formas extremas del simbolismo lúdico cuando se refleja en la dirección del pensamiento adaptado: es lo que se podría llamar *combinaciones simbólicas anticipadoras.* Las tres formas precedentes de combinaciones simbólicas consisten bien en reconstituciones puras (**III C**), o bien en reconstituciones mezcladas con combinaciones imaginarias (**III A**) o bien en reconstituciones contra transposiciones compensadoras (**II B**). Por el contrario, en las formas de juegos siguientes, se trata de aceptar una orden o un consejo (lo que es una especie de liquidación en el sentido de **III C**), pero anticipando simbólicamente las consecuencias de la desobediencia o de la imprudencia que vendrían en el caso previsto. Hay, pues, nueva asimilación lúdica, pero con una anticipación que funciona a la manera de una representación adaptada:

Observación 87: J., a los 4; 6 (23), se pasea por la montaña por un camino escarpado: "Cuidado con esa piedra resbalosa. —¿Sabes? Marécage (ver obs. 83) ya pasó una vez sobre una piedra y no se fijó bien y entonces se resbaló y le dolió mucho". A los 4: 6 (26) en otro camino un poco peligroso, la prevengo mostrándole un torrente que está al fondo de la pendiente: "¿Sabes lo que ha hecho mi amiga la negrita? (Ver obs. 84). Rodó por la montaña abajo hasta el lago. Rodó cuatro noches seguidas. Se maltrató terriblemente la rodilla y la pierna. Pero ni siquiera lloró. Se la llevaron después. Estaba en el lago, no sabía nadar y casi se ahogó. Primero, no la encontraban y luego sí. —¿Cómo sabes eso? —Me lo dijo en el barco (el barco en el que J. vio por primera vez una negra está en el oriegen de este ciclo).

A los 4; 7 (2), pasamos por un campo de ortigas y yo le digo que tenga cuidado. Entonces ella juega a un niña que se pica. Ese mismo día juega a segar con una varita delgada y puntiaguda. Entonces, me dice espontáneamente: "Papá, dime: ¿tú no te cortas?", y luego cuenta una historia análoga a las precedentes.

Observación 87 bis: En L. esta especie de juegos apareció más de un año antes, lo cual muestra que pertenecen ya a los tipos del nivel III (además, puede ser que no hayamos sabido anotarlos en J. antes de 4; 6). A los 3; 4 (16), L. se divierte en el jardín y yo le propongo un paseo. Ella rehusa enérgicamente. J., para animarla, le dice que ella se niega siempre primero y que luego goza con las cosas. L. responde inmediatamente:"Mi Cristinita (su muñeca) fue una vez a pasearse y luego encontró un animal grande que le dio mucho miedo. Yo hube de consolarla. Y además, hacía tanto sol (lo que equivale a que ésta es la verdadera razón que me impresionará y L. lo sabe) que volvió muy caliente y yo no la pude tocar".

A los 3; 5 (3), L. duda cuando va hacer un hueco en el jardín por la tarde porque los buhos ululan en los árboles: "Sabes que hay un buho en el jardín y Alí (su almohada) se fue con grandes botas con clavos; el buho tiene miedo y se va." Convenimos entonces en golpear el pavimento con los zapatos para dejar el camino libre.

Estos juegos, como los precedentes, apelan a una simple reproducción de lo real, pero son una anticipación exacta o simplemente exagerada de las consecuencias del acto reproducido. Sin embargo, es claro que esta anticipación sigue siendo lúdica, a pesar de su adecuación a la experiencia y el trabajo casi deductivo que testimonia porque no se presenta precisamente bajo la forma de una anticipación sino como una reconstitución atribuida a un compañero imaginario. En esta forma, el símbolo del juego llena su función para el Yo: a J. poco le importa pensar que se puede resbalar sobre una piedra, porque el futuro es irreal y difícilmente representable, pero esto se convierte para ella en una realidad tangible y viva al saber que Marécage cayó por la pendiente y fue llevada por el torrente hasta el lago.

ESTADIO II. De los cuatro a los siete años, más o menos, los juegos simbólicos que acabamos

de describir comienzan a desaparecer. Sin duda, no es porque disminuyan en número, ni sobre todo en intensidad efectiva, sino porque, al aproximarse cada vez más a lo real, el símbolo llega a perder su carácter de deformación para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad.

Así, tres nuevos caracteres diferencian los juegos simbólicos de este estadio de los 4 a los 7 años de los de el estadio anterior. El primero es el orden relativo de las construcciones lúdicas por oposición a la incoherencia de las combinaciones simbólicas de tipo **III** (por ejemplo en las obs. 82-83). Naturalmente, es difícil evaluar el progreso de la secuencia y del orden en el juego mismo, que es por excelencia una actividad libre y tanto más que este carácter sigue siendo en sí mismo relativo si se le compara con las sistematizaciones posteriores a los 7 u años. Sin embargo, existen buenas razones para pensar que el suponer la existencia de un progreso como éste, no se cede a una impresión simplemente subjetiva. Sabemos de una manera general, por la experiencia de las investigaciones conducidas según el método de la libre conversación (método clínico), que es casi imposible interrogar a sujetos de tres años a causa de la falta de secuencia en las ideas en el curso del diálogo; por el contrario, a partir de los 4 años, es posible proseguir un interrogatorio, lo cual no significa naturalmente que éste pueda equipararse al que puede tener lugar después de los 7 u 8 años. Ahora bien, es claro que esta secuencia de las ideas en el curso del diálogo implica una conducta emparentable, a la vez, con el relato espontáneo que constituye un juego y con los juegos de papeles de los cuales vamos a hablar dentro de un instante. Por otra parte, las investigaciones sobre la noción de orden muestran que si el niño de los 4 a los 6 años sabe ordenar mal un relato simplemente verbal o reconstruir voluntariamente una secuencia de acontecimientos, contrariamente, sabe ordenar intuitivamente una serie de perlas de color,[9] etc., contrariamente a lo que sucede a los 3 años. Naturalmente, en el juego simbólico, que es imitado y vivido —a diferencia del orden intelectual u operatorio—, se asiste a un progreso de la secuencia a partir de los 4 ó 5 años. Esto es lo que se puede anotar en los relatos a partir de la observación 87, que constituye el punto de transición con los juegos del presente estadio. He aquí un ejemplo de juego de combinación simbólica ordenada entre todos los que se podrían invocar:

> *Observación 88:* A los 4; 7 (3), J. lleva una piedra que representa el frasco de leche de Honoria (joven valense que nos trae la leche por la mañana): "Soy la hermana de Honoria y vengo porque Honoria está enferma. tiene tosferina. Tose y escupe un poco. Sería muy malo si a la niña (o sea a ella misma) se le contagia (todo esto está dicho con un acento valense y arrastrando las r; además, es enteramente imaginario). Señora, ¿quiere leche? —Gracias. —¡Ah!, llegué muy tarde. Ya viene Honoria. (J. cambia de papel y tose.) Yo no me le acerco a la niña para no pegarle la tosferina (gesto de vaciar la leche). No creo que yo le contagie la tosferina a esta leche. (J. se convierte ahora en ella misma que está tomando la leche.) Necesitamos mucha, tú sabes; Marécage (obs.83) me ha dicho que ella traería de Arolla (donde está ese día la madre de J.) a Julia, Claudia, Agustina y Filomena. Necesitamos mucha leche para todos estos niños" (todos imaginarios), etc.

Puede anotarse el progreso de estas escenas ordenadas con respecto a las de "azó", etc. (obs. 83 y precendentes).

Un segundo progreso esencial de los juegos de los 4 a los 7 años es la preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real. La observación 88 es un buen ejemplo del punto de vida del papel representado por el jugador. Pero, ante todo, es necesario mostrar el cuidado creciente de exactitud en las construcciones materiales que acompañan al juego: casas, corrales, mesas y cocinas, dibujos y modelos, etc.; con respecto a esto, se establecen en este nivel dos tipos de conexiones interesantes: por una parte, estas construcciones coordinan cada vez más el ejercicio lúdico sensorio-

motor y el intelectual con el símbolo mismo: por ejemplo, una casa de muñecas construida con planchas, cartón, de techo de paja, de ventanas pintadas, etc., que el niño construirá durante varios días, es a la vez ejercicio sensoriomotor y combinación simbólica. Pero, por este mismo hecho, la asimilación simbólica es cada vez menos deformante y se aproxima por tanto cada vez más a la simple reproducción imitada. En otras palabras, el símbolo lúdico evoluciona en el sentido de una simple copia de lo real y sólo el tema general de las escenas sigue siendo simbólico mientras que los detalles de éstas y de las construcciones tienden a la acomodación precisa y aun a la adaptación propiamente inteligente.

Observación 89; J., a partir de los 5; 6, pasa la mayor parte de su tiempo organizando escenas de familia, educación, matrimonio, etc., con sus muñecas y construyendo casas, jardines, y a menudo muebles. A los 6; 5 (12) edifica por medio de bloques y palos un gran casa, una cuadra y una carnicería rodeadas de un jardín y con acceso a caminos y avenidas. Sus muñecas circulan y dialogan sin detenerse, pero la atención está puesta principalmente sobre la exactitud y el parecido de las construcciones materiales.

A continuación, construye un pueblo completo "Ventichon". Toda la vida de J. se relaciona con este lugar y sus habitantes. Lo esencial es la reproducción de lo real, pero se observan también compensaciones ("En Ventichon se acostumbra tomar un vaso de agua completo y no apenas la mitad); también, transposiciones protectoras: los habitantes tienen un vestido especial (velo sobre la cara que los protege de las indiscreciones adultas) y pronuncian algunas palabras de santo y seña: "Ye tenn" para entrar en las casas (en caso de mala pronunciación lo echan a uno), "to-to-to" para pasar por algunas escaleras, etc.

A los 6; 7 (4), J. construye un foso para los osos en Veintichon, pero con gran cuidado por la exactitud: el fondo está cubierto por piedras planas y las paredes tapizadas de planchas. La abertura está disimulada por medio de palos entrecruzados. L., que la acompaña y la imita (4; 2), sigue en el dominio de un simbolismo más imaginativo: sus carreras impiden a los perros venir a asustar los osos etc.

A los 6; 7 (5), J. hace una cuadra con duelas superpuestas y techo de madera, puertas, etc., al lado de un estanque. Las vacas son piedras de color y las cabras piedras más chicas. El conjunto constituye un total muy coherente. A los 6; 7 (17), imita detalladamente los trabajos de campo: siega, recolección, etc., con la ayuda de sus muñecas y distribuyendo el trabajo como ve hacerlo en Valais. Imagina todo un sistema de palos delgados que representan las guadañas, los bastones curvos para los recogedores, etc.

A los 7; 0 (7), construye un cementerio para su pueblo, con paja, muros de piedra y cipreses hechos de ramilletes de abeto, conjunto que constituye una reproducción muy satisfactoria. Los días siguientes es una escena médica: una operación, etc.

En cuanto a las escenas habladas que acompañan estas diversas construcciones, se trata de cuadros calcados de la vida real (a la manera de la obs. 88), pero con transposiciones imaginarias (por ejemplo, la tosferina de la obs. 88) y sobre todo transposiciones que continúan de un día para el siguiente. J. y luego L, han llegado hasta representar papeles permanentes de madres de familia con numerosos niños, abuelos, primos, visitas, etc., en las cuales los maridos importan poco. "La señora Odar" y "la señora Anonze", etc., son centros de proliferación de nuevos ciclos análogos a los de los estadios precedentes, pero mucho más cercanos a lo real, verosímiles y acompañados de una organización material y especialmente de construcciones cada vez más avanzadas.

Un tercer carácter de los juegos de los 4 a los 7 años es el comienzo del simbolismo colectivo propiamente dicho, es decir, con diferenciación y adecuación de los papeles. Se comprende

que, a partir de los estadios precedentes, el niño a menudo gusta de jugar entre dos o entre varios, pero si los jugadores se prestan así las ideas y se imitan a veces detalladamente, no hay, sin embargo, transformaciones que anotar en la estructura misma de los símbolos: el juego no es más socializado que lo era al comienzo del lenguaje entre los niños, en los casos de "monólogos colectivos". Pero, por el contrario, después de los 4 años ocurre cada vez más que los papeles se diferencian y se hacen complementarios:

Observación 90: A los 2; 7 (2), J. juega con un niño mayor (5 años) que juega a "el señor Durand" y organiza una comida para dos. A veces, J. lo copia servilmente y ríe mucho en caso de éxito, pero a veces ella inventa un papel independiente ("lavo la escalera") y la prosigue sin preocuparse por el otro, a pesar de haberle propuesto ser " marido y mujer". El socio, impaciente, le pregunta después de un momento si ha terminado de lavar la escalera y J. le responde que "lava a la prima Andrée", lo cual el joven marido no comprende, dado que esto corresponde al ciclo que se había iniciado en la observación 81.

A los 3; 3 (27), J., que pasa horas enteras con tres muchachos de 3; 6, 4; y 6 años, ejecuta dócilmente los papeles que se le atribuyen (se le ha hecho hacer de locomotora empujándola por las espaldas), pero esquemáticamente y sin copiarlos realmente.

A los 3; 11 (26), J. parece intentar organizar con L, un juego de intercambio: "¿Señora, qué es lo que quiere? Extiende tu manita (L., que tiene 1; 7, no comprende nada y se molesta): ¿Quiere harina? Vendo harina a la prima Sazuolet, etc.," L, se va y J. dice: "Es la señora, que se fue para el granero." Hay, pues, en realidad papeles complementarios y J. incorpora a ellos a L., como si se tratara de una muñeca. A los 4; 3, J. juega aún este papel pasivo con un muchacho que es apenas un poco mayor que ella.

Por el contrario, cuando se trata de representar el mismo papel con imitación mutua, la colaboración es posible más pronto. A los 3; 9 (2), J. le dice a L.: "Dos hermanas que leen un libro, ¿quieres?", y ambas (L. tiene 1; 4) se sientan mirando cada una su libro. A los 4; 2 (13), llegan al mismo acuerdo para hacer andar aviones, etc. (L. tiene 1; 7), pero los papeles idénticos no conducen a ningún desarrollo.

Sólo a los 4; 5 (13), se puede decir que J. organiza papeles sin utilizar a L. como si se tratara de una muñeca. J. decide ser "José y que L. sea "Teresa" (dos amigos valenses) y L. parece aceptar su papel (imita a Teresa sin encarnarla); J. se adapta entonces a algunas iniciativas de su hermana menor. Un momento después J. ha invertido los papeles y el juego se desarrolla aún satisfactoriamente (escenas de comer, de carreras, etc.). A los 4; 7 (12), hace todo lo posible para montar una escena de paseo en auto. L., quien tiene 2; 2 (18), está construyendo una cama y hace "brr" para manifestar su participación en el movimiento del auto, pero sin abandonar su juego. A continuación se establece una mezcla inexplicable de los dos juegos para L., mientras que J. organiza los papeles con perseverancia. J. acaba por triunfar, haciendo de L. la mujer de una muñeca ("Tú, eres la mujer de este marido. —Sí") y de ella misma otra señora. J. dice: "Son dos señoras que van en auto." L. contesta: "¿Usted va en auto, señora?" J. dice: "Sí, y yo lanzo a su marido y a su niño por la ventana" (tira la muñeca) pero L. va a buscar la muñeca y entonces olvida el juego.

A los 4; 7 (23), J. juega con una niña mayor (de 10 años) y se adapta perfectamente a todos sus juegos de comidita, familia, etc. Muestra así que ella hubiera podido ser capaz de desarrollar los papeles complementarios de los juegos precedentes si su socia hubiera tenido la edad necesaria. En cuanto a L., educada por los ejemplos de J., hacia los 3; 8 y 3; 9 adquiere esta capacidad.

Es claro que esta organización del simbolismo colectivo supone el progreso en la dirección del orden y la coherencia que hemos anotado como característica primaria de este segundo estadio. Pero también se podría decir que la secuencia

de las ideas deriva de los progresos de la socialización: una vez más, son estos dos aspectos de un mismo desarrollo, y es interesante anotar este círculo de adquisiciones sociales y mentales en el dominio del simbolismo lúdico como se lo puede también anotar en el de la representación adaptada. En ambos casos, hay paso del egocentrismo inicial a la reciprocidad, gracias a una doble coordinación en las relaciones interindividuales y en las representaciones correlativas. Pero, en lo que concierne al simbolismo lúdico, es de anotar que todo progreso de la socialización desemboca no en un reforzamiento del simbolismo sino en su transformación más o menos rápida en la dirección de la imitación objetiva de lo real. En este segundo estadio en que la socialización es aún bien frágil (hay juegos colectivos que se relacionan con el simbolismo individual como el lenguaje socializado se relaciona con el egocéntrico) hay una convergencia inicial (obs. 89) con una clara tendencia a la objetivación de los símbolos en el sentido de la imitación exacta de lo real, pero en el período tercero cuyo estudio vamos a abordar, el paso decisivo de los 7 a los 8 años desemboca en una modificación muy neta del simbolismo lúdico y al mismo tiempo en la socialización general cuyos efectos sobre el pensamiento hemos anotado a menudo.

ESTADIO III. Este último período que es necesario situar entre los 11 y los 12 años se caracteriza por la disminución del simbolismo en provecho de los juegos de reglas o de las construcciones simbólicas cada vez menos deformantes y cada vez más cercanas al trabajo continuo y adaptado.

Se recordará, primero que todo, cómo una investigación anterior sobre el juego de canicas (*Jugement moral,* cap.I) nos mostró al niño de 7 años que abandona el juego egocéntrico de los niños en provecho de una aplicación efectiva de las reglas y del espíritu de cooperación entre jugadores. Naturalmente, sucede lo mismo que en los juegos simbólicos colectivos, en los cuales se observa de los 7 a los 10 y 11 años una coordinación cada vez más estrecha de los papeles y una ampliación de la socialización con respecto al nivel procedente. Es lo que vamos a anotar en el caso de J., L., y T, en los juegos familiares, de muñecas o en las escenas de teatro de las que hablaremos luego (obs. 91).

Pero, en correlación directa con esta adaptación social progresiva, es necesario anotar el desarrollo de las construcciones, trabajos manuales, dibujos, cada vez más adaptados a lo real y que marcan el destino final del simbolismo lúdico. Es T. principalmente (obs. 92) la que va a darnos el ejemplo de este destino final del juego simbólico que parece poner término a la infancia, en tanto que el juego de reglas ignorado por los pequeños dura hasta la edad adulta.

Observación 91: en lo que concierne al simbolismo colectivo, limitémonos a anotar la forma como J. y L., después de sus 8 años proseguían su colaboración que se hizo sistemática (y ya no episódica como en el nivel anterior) en los juegos de familia y llegaron a organizar continuamente para ellas mismas y para T. (y después con T.) especies de "comedias" o representaciones teatrales. Al comienzo, todo era improvisado y la comedia no consistía sino en un juego simbólico colectivo con espectadores. A continuación, se planteaba con anterioridad el tema y se discutía en líneas generales (a veces aun con preparación detallada del comienzo), pero una vez representada la parte preparada, quedaba siempre un margen muy amplio para desarrollos improvisados. En particular, el final no era previsto nunca en una forma muy determinada.

Estas conductas nos muestran un primer ejemplo del tránsito de los juegos simbólicos a estas especies de creaciones espontáneas o trabajos libres que caracterizan la segunda infancia y que la pedagogía activa ha utilizado tan ampliamente.

Observación 92: Después de los juegos simbólicos con J. y L., en los cuales cada uno tenía su pueblo y luego su país (llamados "Dos balas" y "Tres balas", etc.), T. se inventó un país propio llamado "Seis-veinte-balas" el cual apareció como combinación de los ciclos del estadio segundo (obs. 82, 83 y 84). Pero a partir

de los 7 años, T. después de haber esbozado los diversos aspectos de "Seis-veinte-balas", se puso a construir mapas de este país. Su nombre se convirtió en Siwimbal (del francés *Six-Vingt-Balles*, pronunciado *Sisvénbal)* y se llenó de ciudades como Bergai, Mir, Blanker, Sogar, etc. Numerosas aventuras ocurrieron ahí (viajes, historias de animales) y T. situó en Bergai un cierto número de colegiales como él, con los cuales imaginaba relaciones.

Después de los 8 años, los personajes imaginarios fueron eliminados, pero T. redobló el cuidado e ingeniosidad que ponía en el dibujo de sus mapas y en la extensión de Siwimbal. Construyó modelos cartográficos con la misma precisión que los mapas de los países reales por los cuales comenzaba a interesarse. A los 8; 2 y 8; 3, repartía su tiempo, durante una enfermedad, entre la confección de planisferios muy completos y el dibujo de regiones detalladas de Siwimbal. Además se divertía distribuyendo a sus hermanas y amigos regiones particulares del país, con climas variados (un balneario de clima africano para uno, un pedazo de tierras árticas para otros, etc.) y en detallar la descripción por medio de la transposición de regiones del globo que él estudiaba en realidad con pasión.

A continuación (hacia los 9 años) los mapas reales tomaron la primacia (con ocasionales retornos a la imaginería). Pero solamente subsistió un término de transición curioso, representado por dibujos muy exactos desde el punto de vista de la geografía física, pero con cambios en las fronteras: por ejemplo, Suiza engloba una parte del norte de Italia, así como un corredor que bordea el Rodano y alcanza el Mediterráneo. Alemania fue reducida a su más simple expresión, etc.

En fin, hacia los 10 años, los mapas se convirtieron en totalmente objetivos, pero el juego simbólico reapareció aún bajo otro plan, y T., que comenzó a apasionarse por la historia, se divertía reconstruyendo costumbres, mobiliario, casas, etc., de las épocas más diversas: dibujaba y construía él mismo con la mayor habilidad todo el material y vestía con vestidos romanos o medievales, renacimiento, Luis XIV, siglo XVIII, adecuados. Con una paciencia enorme buscaba en sus manuales escolares y en toda la literatura que tenía a su alcance, con un compañero de clases, los detalles, para poder pasear a sus personajes de siglo en siglo. Así pues, aquí el simbolismo está reducido a su más mínima expresión: puro pretexto lúdico de un trabajo entre dos que da una nota divertida a una labor a la vez intelectual y artística. Habría que haber visto a un mono de peluche con tricornio, casaca y pechera bordada, situado en un mobiliario del siglo XVIII de cartón, para comprender el placer que pueden obtener dos escolares de 11 y 12 años al dedicarse sus hora libres a una evocación espiritual del pasado.

Al comparar esta última forma de juego simbólico con los estadios iniciales, se puede apreciar toda la distancia recorrida. Al comienzo, la construcción simbólica (el objeto dado y los gestos imitativos a los cuales es asimilado) no representa sino situaciones y objetos sin relación directa con ella, y éstos en sí mismos son asimilados a un sistema de combinaciones subjetivas: por ejemplo, un cesto es asimilado a un auto y el mismo es evocado para imaginar un viaje ficticio, etc. Al final, la construcción simbólica (por ejemplo, las casas, muebles y vestidos del siglo XVII) no constituyen sino una reproducción imitativa directa de la realidad correspondiente y ésta no es evocada sino para servir de objeto al esfuerzo de comprensión inteligente: así pues, el símbolo ha llegado a ser imagen y ésta no sirve ya a la asimilación del Yo, sino más bien a la adaptación a la realidad, pues el pequeño mono (puesto en reemplazo de un personaje humano) apenas conserva el contacto entre esta adaptación objetiva y la asimilación lúdica de lo real a la fantasía subjetiva.

5. LOS JUEGOS DE REGLAS Y LA EVOLUCIÓN DE LOS JUEGOS INFANTILES

Mientras el juego de ejercicio simple comienza desde los primeros meses de existencia y el

juego simbólico a partir de los primeros meses del segundo año, el juego de reglas no se constituye sino durante el segundo estadio (es decir de los 4 a los 7 años) y sobre todo durante el tercer período (de los 7 a los 11 años). Pero por el contrario, si en el adulto no quedan sino algunos residuos de los juegos de ejercicio simple (por ejemplo, divertirse con su aparato de radio) y de los juegos simbólicos (por ejemplo, contar una historia), el juego de reglas subsiste y se desarrolla durante toda la vida (deportes, cartas, ajedrez, etc.). La razón de esta doble situación –aparición tardía y supervivencia más allá de la infancia— es muy simple: el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado. En efecto: así como el símbolo reemplaza al ejercicio simple apenas surge el pensamiento, la regla reemplaza al símbolo y enmarca al ejercicio, apenas ciertas relaciones sociales se constituyen; por lo tanto, el problema es el de terminar cuáles son éstas.

Primero que todo, anotemos que el individuo solo no se da a sí mismo reglas, sino por analogía con las que ha recibido. En efecto, jamás hemos comprobado reglas espontáneas en un niño aislado. J. a los 3 años, [10] cuando tiene canicas constituye con ellas símbolos (huevos en un nido) o juega a tirarlas, etc. (ejercicio simple) adquiriendo costumbres, es decir llegando a regularidades espontáneas (tirarlas al mismo sitio, a una misma distancia). Pero en la regla, además de la regularidad hay una idea de obligación que supone la existencia de dos individuos por lo menos.[11] Lo que más se parece a las reglas observables en el niño como individuo son esos juegos sensorio-motores ritualizados de los cuales hemos visto ejemplos (obs. 63 y 68), pero que no se podrían confundir con el juego de las reglas puesto que no hay en ellos obligaciones ni defensas. Cuando J. dice: "Estoy jugando a que los helechos no me toquen" (obs. 68), ciertamente que podría cruzar el terreno imponiéndose una regla: "no tocar los helechos". Así sucede a menudo que los niños (y aun los adultos) sigan un sendero prohibiéndose poner el pie encima de las líneas que separan las duelas. Pero una de dos: o se trata de un simple juego de ejercicio con ritualización, o el sujeto se impone una regla porque conoce otras reglas y ha interiorizado así una conducta social (sin hablar de las conductas mágicas que pueden injertarse en este ejemplo, como en todos los rituales).

En cuanto a las reglas propiamente dichas, es necesario distinguir dos tipos: las reglas transmitidas y las reglas espontáneas, dicho de otra manera, aquellos juegos de reglas que se convierten en "institucionales", en el sentido de las realidades sociales, pues se imponen por presión de las generalidades anteriores, y los juegos de reglas que son de naturaleza contractual y momentánea. Los juegos de reglas institucionales, tales como el de canicas (que en Suiza dejan de ser practicados desde el final de la infancia y se conservan por puro convenio social infantil) suponen la acción de los mayores sobre los menores: imitación de los mayores a causa de su prestigio, etc. A éstos los hemos estudiado ya y no volveremos a hacerlo. Los juegos de reglas espontáneas son más interesantes desde el punto de vista que nos hemos fijado aquí. Proceden de la socialización, bien sea de los juegos de ejercicio simple o de los juegos simbólicos —a veces— y de una socialización que, si bien puede implicar relaciones de menores a mayores, a menudo se limita a las relaciones entre iguales y contemporáneos.

Observación 93: Después de los hechos descritos en la observación 70, el juego del banco se generaliza en la clase, por imitación.

Los jugadores saltan de dos en dos sobre un banco, cada uno en una extremidad y corren sobre el banco al encuentro del otro, hasta que el choque hace caer a uno de los dos y deja el paso libre al vencedor. Ahora bien, en tanto que los chicos (que originaron el juego) juegan más o menos sin reglas, los grandes de 7 a 8 años observan muy rápidamente ciertas normas de reciprocidad: partir al mismo tiempo de los dos lados y a veces a una distancia igual del banco; además, la niñas juegan entre ellas y los muchachos entre ellos, pero esto puede proceder de una selección espontánea sin haber sido regulado. Además tres niños de 5 años se

divierten saltando una, o tres gradas de la escalera de la escuela y han llegado a construir un comienzo de juego de reglas. Se trata de saltar lo más lejos posible: ahora bien, el que cae pierde y el juego no es válido sino partiendo de la misma grada. Así se ve que estas reglas no tienen nada de complejo, pero que marcan un comienzo que puede ser susceptible de proyección.

Observación 94: Una transición interesante del juego simbólico al juego de reglas nos ha sido mostrada por algunos niños pastores valenses que se divierten tallando ramas de avellano en Y para representar a las vacas: los vértices de la Y son los cuernos y la parte inferior el cuerpo (sin patas). Además, la corteza es levantar por debajo, para representar el vientre y moteada por encima para representar las manchas del dorso. Hasta aquí no hay sino simbolismo puro, del tipo del segundo estadio (construcción imitativa). Pero las vacas talladas en esta forma, se dedican a combates y entonces aparece la regla: las vacas deben tocarse cuerno a cuerno y los jugadores las empujan por la base de la Y, en tal forma que la que cae sobre el dorso pierde; se trata entonces de respetar éstas condiciones, empujar sin sacudidas, etc., y la vaca que pierde es propiedad del ganador.

Sin duda, en esta forma los jugadores a policías y ladrones, al negro, etc., juegos primitivamente simbólicos (y que lo siguen siendo en los niños más pequeños), han llegado a despojarse de su contenido representativo para convertirse en juegos de persecución sujeta, a reglas.

En resumen, los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio-motoras (carreras, lanzamiento de canicas o bolas, etc.) o intelectuales (cartas, damas, etc.) con competencia de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados. Los juegos de reglas pueden ser nacidos de las costumbres adultas caídas en desuso (de origen mágico-religioso, etc.) o bien de juegos de ejercicio sensorio-motor que se vuelve colectivos (obs. 93), o en fin de juegos simbólicos que se han vuelto igualmente colectivos, pero que se despojan totalmente o en parte de su contenido imaginativo, es decir de su simbolismo mismo (obs. 94).

Estas indicaciones bastan para permitirnos concluir este largo capítulo en el cual intentamos determinar a grandes rasgos la evolución del juego infantil. Del ejercicio simple al símbolo y a la regla se ve que hay tres sistemas cuya aparición es sucesiva, pero cuyas interferencias y relaciones diversas con los juegos de construcción o de creación exigen ser esclarecidas en un resumen final.

Si los juegos de ejercicio son los primeros en aparecer, son también los menos estables, puesto que son variables: surgen al margen de cada nueva adquisición y desaparecen después de su saturación. Ahora bien, como, con el desarrollo, las adquisiciones verdaderamente nuevas son cada vez menos numerosas, los juegos de ejercicio simple, después de un apogeo durante los primeros años, disminuyen absoluta y relativamente de importancia con el progreso de la edad; algunos de entre ellos son más o menos durables, puesto que siguen ligados a situaciones que se remuevan más tarde: tales son los juegos de combate que surgen en todas las situaciones sociales que implican la competencia y que se encuentran a diferentes edades,[12] o los juegos de saltos, trepar, etc., que reaparecen en cada ocasión propicia. Pero en general, hay extinción gradual de los juegos de simple ejercicio y esto en virtud de las tres transformaciones siguientes:

En primer lugar, el niño pasa insensiblemente del ejercicio simple a las combinaciones sin objeto y luego con finalidad. Ahora bien, apenas un conjunto de movimiento y manipulaciones se coordina en función de una finalidad —aunque sea lúdica— tal como reunir bloques según sus tamaños crecientes o decrecientes, etc. (obs. 71), el sujeto llega a asignarse rápidamente tareas precisas y el juego de ejercicios se convierte en de construcción. Ahora bien, entre la construcción lúdica y el trabajo propiamente

dicho se encuentran las transiciones más insensibles,[13] y así esta reintegración del juego en la actividad adaptada constituye una primera causa de extinción gradual de los juegos de ejercicio.

En segundo lugar, el ejercicio simple puede transformarse en simbolismo o agregarse al juego simbólico, cuando el esquema sensorio-motor se transforma en esquema simbólico (obs. 64-65), o cuando las construcciones nacidas de las combinaciones adaptadas y en el trabajo, engendran imitaciones simbólicas (torres, casas, etc.; ver obs. 71 y 89).

En tercer lugar, cuando el ejercicio se vuelve colectivo, se puede regular y convertirse así en juego de reglas (obs. 70 y 93), lo cual constituye un último motivo de desaparición de los juegos de ejercicio simple a medida que progresa la edad, sin contar con la extinción espontánea por saturación.

En cuanto al juego simbólico, si su apogeo se sitúa entre los 2 y 4 años, también declina a continuación por razones que es importante buscar puesto que permiten comprender los móviles inversos de su anterior desarrollo. En efecto, se puede decir la manera general que, a medida que el niño se adapta a las realidades físicas y sociales, se dedica cada vez menos a las deformaciones y a las transposiciones simbólicas, porque en lugar de asimilar el mundo a su Yo, progresivamente somete éste a la realidad. Por lo tanto, hay tres razones esenciales para el debilitamiento del simbolismo lúdico con la edad.

La primera se refiere al contenido del simbolismo, pues en los casos en que este contenido testimonia necesidades de expansión del Yo, de compensación, de liquidación, o aun apenas de continuación de la vida real (muñecas, etc.), el niño encuentra cada vez mayor interés en la existencia verdadera —si ésta es normal— y, por lo tanto, la asimilación simbólica y ficticia se vuelve cada vez menos útil. Al crecer, extiende su círculo social y sobre todo se vuelve el igual (o el superior) de un número relativamente creciente de personajes reales: la vida le ofrece los medios para compensar, liquidar, etc., en numerosos casos en los que el juego era hasta entonces indispensable para ello.

La segunda razón es la de que el simbolismo de varios puede engendrar la regla, y por lo tanto, hace posible la transformación de los juegos de ficción en juegos de reglas (ver obs. 94).

Finalmente, la tercera razón es más importante que las otras y explica la disminución gradual del juego en general y no solamente del juego simbólico: en la medida en que el niño intenta someter la realidad más que asimilarla, el símbolo deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación misma se incorpora a la adaptación inteligente o afectiva. Hemos anotado que el niño se vuelve primero más exigente hacia el simbolismo: de los 4 a los 7 años quiere reproducir exactamente y sus símbolos se hacen cada vez más imitativos (obs. 89). Por esto mismo, el juego simbólico se integra al ejercicio sensorio-motor o intelectual y se transforma en parte en juegos de construcción. Por otra parte, de la construcción al trabajo se encuentra toda clase de intermediarios, en particular gracias a las mismas relaciones entre el símbolo imaginativo y la imitación adaptada (obs. 91 y 92) y de ahí proviene la declinación,entre los 11 y 12 años, del juego simbólico y de todo el juego en general.

Solamente los juegos de regla escapan a esta ley de involución y se desarrollan (relativa y aun absolutamente) con la edad. Son los únicos que subsisten en el adulto. Ahora bien, como tales juegos se han socializado y disciplinado gracias precisamente a la regla, se puede preguntar si no son las mismas causas las que explican simultáneamente la declinación del juego infantil en sus formas específicas de ejercicio y de símbolo ficticio y el desarrollo de los juegos de reglas que son esencialmente sociales. Si realmente el ejercicio es debido al placer que se deriva de los nuevos poderes adquiridos por actividad propia, si realmente el simbolismo lúdico es ante todo asimilación de lo real al Yo y reforzamiento de los mismos placeres por sumisión ficticia del universo físico y social íntegro, entonces ese doble proceso de extinción de los juegos iniciales en provecho de la construcción adaptada y de evolución de los juegos de reglas, únicos residuos del inmenso florecimiento del juego infantil, se tornaría fácilmente explicable. Es lo que precisamente intentaremos mostrar de ahora en adelante.

Notas de página

[1] Es de anotar, sin embargo, la interesante clasificación aportada por J. O. Grandjouan: *Le qui vive, Jeux d'observations*, Eclaireus de France, 1942.

[2] *Les jeux des enfants*, París, 1905.

[3] Psychol, d. Früh. Kindheit, 4ª ed., pp. 278 ss.

[4] *Kindheit und Jugend*, 3ª ed., pp. 129-46 y 229-31.

[5] K. Groos, *Le jeu des animaux*, París, 1902.

[6] A partir de este grupo de observaciones no nos limitaremos a nuestros tres niños J., L. y T. sino que citaremos también la conducta de otros sujetos.

[7] K. Groos (*Die Spiele des Menschens*) clasifica los juegos simbólicos dentro de los juegos de preejercicio de funciones intelectuales (1ª parte, cap. III, "Phantasie").

[8] Ver el "Judas" citado por H. Delacroix en el capítulo sobre el juego en su Psychologie de l'art.

[9] Investigaciones sobre el desarrollo del espacio en el niño, que publicaremos ulteriormente.

[10] *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 27.

[11] La "Regelbewusstsein" de K. Bühler no es, pues, necesariamente una conciencia de la regla en sentido definido.

[12] P. Bovet, *L'instinet combatif*, Delachaux & Niestlé, 1937.

[13] Ver Claparède, *Psychologie de l'enfant*, 8ª ed., pp. 498-509.

LECTURA: EL PAPEL DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO*

PRESENTACIÓN

Entre los temas que este autor se interesó en estudiar y observar se encuentra la importancia que le otorga al "Juego".

Una de sus afirmaciones en cuánto al "Juego" es: "El autocontrol del que es capaz un niño, se produce en el juego". Esta forma de conceptualizar del autor nos remite a concebir a partir de ésto el dominio de sí mismo a través de la actividad lúdica: por otra parte le da importancia vital al lenguaje del infante porque por medio de éste puede definir los objetos y establecer de manera posterior los conceptos.

Siguiendo las argumentaciones de Vygotski nos encontramos que tiene desacuerdos en considerar al juego como prototipo de la actividad cotidiana del niño, que constituye la disertación abordada por Koffka.

Afirma Vygotski que el niño se desarrolla a través del juego y podemos o no estar de acuerdo con él, será nuestra actividad en el análisis que realicemos apoyados en este texto en donde también se asegura que el juego es una actividad conductora la cual determina la evolución del niño.

Otra afirmación que se tendrá que verificar, contrastar o argumentar es la que se refiere a su postura con respecto a su opinión sobre que todo juego contiene reglas, en donde algunas de ellas están explícitas y algunas no lo están.

EL PAPEL DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

La definición del juego como una actividad placentera para el niño resulta inadecuada por dos razones. Primero, porque existen muchas actividades que proporcionan al pequeño mayores experiencias de placer que el juego, por ejemplo, el succionar un chupete aunque ello no lo sacie. Segundo, porque hay juegos en los que la actividad no es placentera en sí misma, por ejemplo, juegos que únicamente producen placer si el niño encuentra interesante el resultado; éstos suelen predominar al final de la edad preescolar y al principio de la etapa escolar. Los juegos deportivos (no solamente los deportes atléticos, sino también otros juegos en los que uno puede ganar o perder) a menudo van acompañados de disgusto si el resultado es desfavorable para el niño.

Al igual que no podemos considerar el placer como una característica definitoria del juego, me parece que las teorías que ignoran el hecho de que el juego completa las necesidades del niño desembocan en una intelectualización pedante del juego. Hablando del desarrollo del niño en términos generales, muchos teóricos han desdeñado erróneamente las necesidades del pequeño (comprendidas en su sentido más amplio para incluir todo aquello que pueda inducir a la acción). A menudo describimos el desarrollo del niño como el desarrollo de sus funciones intelectuales; todo niño se presenta ante nosotros como un teórico que, caracterizado por un nivel más alto o más bajo de desarrollo intelectual, pasa de un estadio a otro. Pero si ignoramos las necesidades del niño, así como los incentivos que lo mueven a actuar, nunca podremos llegar a comprender su progreso de un estadio evolutivo a otro, porque todo avance está relacionado con un profundo cambio respecto a los estímulos, inclinaciones e incentivos. Aquello que antes constituía el mayor interés para el bebé, carece ahora de toda importancia para el niño que comienza a dar sus primeros pasos. La sucesiva maduración de las necesidades es un tema central en esta discusión, porque no podemos ignorar el hecho de que el niño satisface ciertas necesidades a través del juego. Si no somos capaces de comprender el carácter especial de estas necesidades, no podremos entender la singularidad del juego como forma de actividad.

*L. S. Vygostski. "El papel del juego en el desarrollo del niño". en: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, 1988. pp. 141-158.

Un niño pequeño tiende a gratificar sus deseos de modo inmediato; normalmente el intervalo que va entre el deseo y su satisfacción suele ser muy corto. No encontraremos ningún niño por debajo de los tres años que desee hacer algo en los días siguientes. Sin embargo, al alcanzar la edad escolar; emergen numerosas tendencias irrealizables y deseos pospuestos. Por mi parte estoy convencido de que si las necesidades que no pudieron realizarse inmediatamente en su tiempo no surgieran durante los años escolares, no existiría el juego, ya que éste parece emerger en el momento en que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables. Supongamos que un niño muy pequeño (de unos dos años y medio de edad) desea algo, por ejemplo, ocupar el puesto de su madre. Lo desea en seguida, inmediatamente. Si no logra obtener aquello que anhela hará una pataleta, pero después puede desviarse su atención hacia otra cosa y calmarlo, hasta conseguir que olvide su deseo. En los comienzos de la edad escolar, cuando hacen aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se retiene todavía la indiferencia a la inmediata satisfacción de los mismos, característica del estadio precedente, la conducta del pequeño sufre un cambio. Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un estado ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño; éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales. Representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción. El viejo proverbio que dice que el juego del niño es la imaginación en acción ha de ser invertido: para los adolescentes y niños en edad escolar la imaginación es un juego sin acción.

Desde este punto de vista, resulta evidente que el placer derivado del juego preescolar está regido por motivos distintos de la simple succión del chupete. No obstante, ello no quiere decir que el juego surja siempre como resultado de todo deseo insatisfecho (como, por ejemplo, cuando el niño quiere subirse a un coche de alquiler, pero no puede satisfacer su deseo de modo inmediato; y se cierra en su habitación y hace como que está conduciendo un coche). Sin embargo, raramente suceden las cosas de esta manera. Por otra parte, la presencia de estas emociones generalizadas en el juego no significa que el niño comprenda los motivos que facilitan la aparición del mismo. En este aspecto, el juego difiere sustancialmente del trabajo y otras formas de actividad.

Así pues, al establecer criterios para distinguir el juego infantil de otras formas de actividad, concluiremos diciendo que en aquél el niño crea una situación imaginaria. Esta idea no es nueva, en el sentido de que las situaciones imaginarias en el juego han sido siempre aceptadas; sin embargo, al principio se las consideraba únicamente como un ejemplo de las actividades lúdicas. La situación imaginaria no constituía una característica definitoria del juego en general, sino que era tratada como un atributo de las subcategorías específicas de aquél.

Estas ideas las encuentro insatisfactorias en tres aspectos. En primer lugar, si se considera que el juego es simbólico, existe el peligro de que sea equiparado como una actividad semejante al álgebra; es decir, tanto el juego como el álgebra podrían ser considerados como un sistema de signos que generalizan la realidad, sin otorgarle ninguna de las características que yo creo que son específicas del juego. El niño se situaría como un algebrista incapaz todavía de escribir los símbolos, pero en condiciones de representarlos mediante la acción. Estoy convencido de que el juego no es exactamente una acción simbólica en el sentido estricto del término; de modo que es imprescindible averiguar el papel de la motivación en el juego. En segundo lugar, este argumento que subraya la importancia de los procesos cognoscitivos olvida no sólo la motivación que impele al niño a actuar, sino también sus circunstancias. Y, por último, las aproximaciones realizadas hasta ahora no nos ayudan en absoluto a comprender el papel que desempeña el juego en el posterior desarrollo.

Si cualquier tipo de juego representa la realización en forma lúdica de tendencias que no reciben inmediata gratificación, los elementos de las situaciones imaginarias se convertirán automáticamente en parte del tono emocional del juego. Examinemos la actividad del niño durante el juego. ¿Qué significa la conducta del pequeño en una situación imaginaria? De sobra es sabido que el desarrollo de juegos con reglas comienza al final del periodo preescolar y se extiende a lo largo de la edad escolar. Una serie de investigadores, aunque no pertenecientes al campo del materialismo dialéctico, se han aproximado a esta solución por la línea recomendada por Marx cuando afirmó que «la anatomía del hombre constituye la clave de la anatomía del mono». Iniciaron sus estudios e investigaciones de los primeros juegos del niño a la luz del juego basado en una serie de reglas que se desarrolla más tarde, concluyendo, a partir de lo observado, que el juego que comporta una situación imaginaria es, de hecho, el juego provisto de reglas.

Podríamos ir incluso más lejos y asegurar que no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado. La niña imagina ser su madre y la muñeca su hija; en consecuencia, está obligada a observar las reglas de la conducta materna. Sully señaló que especialmente los niños pequeños podían hacer coincidir la situación lúdica con la realidad.[1] Describió un caso en que dos hermanas, de cinco y siete años, se decían: «Vamos a jugar a ser hermanas». Estaban jugando en una situación real. En algunos casos, me ha resultado relativamente sencillo descubrir este tipo de juego en los niños. Es muy fácil, por ejemplo, encontrar a un niño jugando a ser niño mientras que la madre desempeña el papel de madre, es decir, jugando a lo que cada uno es en realidad. Sin embargo, como asegura Sully, existe una diferencia esencial: la niña que está jugando trata de ser como ella cree que debe ser una hermana. En la vida real la niña se comporta sin pensar que es la hermana de su hermana. En el juego de ser hermanas ambas están enfrascadas en la representación de sus respectivos papeles; el hecho de que decidan jugar a ser hermanas las obliga a respetar unas reglas de conducta. Únicamente las acciones que se ajustan a estas reglas pueden ser aceptadas en la situación de juego: se visten del mismo modo, hablan igual, en resumen, llevan a cabo todo aquello que pone de relieve su relación de hermanas ante los adultos y extraños. La mayor, cogiendo a la pequeña de la mano, le cuenta cosas acerca de las demás personas: «Esto es de ellos, no nuestro». Ello significa: «Mi hermana y yo hacemos las mismas cosas y nos tratan del mismo modo, pero a los demás los tratan de manera distinta». En este ejemplo vemos cómo se acentúa la idea de igualdad en todo, que está relacionada con el concepto de hermana que posee la niña; como resultado del juego, la niña comprende que las hermanas tienen una relación entre sí distinta de la que mantienen con las demás personas. Aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego.

¿Qué es que lo quedaría del juego, si éste se estructurara de tal modo que no se produjera nunca ninguna situación imaginaria? Quedarían las reglas. Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquél tipo de reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria. Por ello, la noción que sostiene que el pequeño se comporta de modo arbitrario y sin reglas en una situación imaginaria es sencillamente errónea. Si el niño está representando el papel de madre, debe observar las reglas de la conducta materna. El papel que el niño desempeña, y su relación con el objeto (si el objeto ha cambiado su significado), estarán siempre sujetos a las reglas correspondientes.

Al principio, parecía que la única tarea del investigador al analizar el juego consistía en descubrir las reglas ocultas del mismo, pero se ha demostrado que los llamados juegos puros

con reglas son esencialmente juegos con situaciones imaginarias. Del mismo modo que toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria. Por ejemplo; jugar al ajedrez crea una situación imaginaria. ¿Por qué? Porque el alfil, el rey, la reina y las otras piezas sólo pueden actuar de una forma determinada; porque el defender y comer piezas son conceptos puramente ajedrecísticos. Aunque en el juego del ajedrez no exista ningún sustituto directo de las relaciones de la vida real, se da, no obstante, un cierto tipo de situación imaginaria. El juego con reglas más simple desemboca inmediatamente en una situación imaginaria en el sentido de que tan pronto como el juego queda regulado por unas normas, se descartan una serie de posibilidades de acción.

Del mismo modo que al principio señalamos que toda situación imaginaria contiene reglas, aunque de forma velada, hemos demostrado también el caso inverso: todo juego con reglas encierra en sí una situación imaginaria, aunque de forma velada. La evolución a partir de juegos con una evidente situación imaginaria y ciertas reglas ocultas a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes señala el desarrollo del juego del niño.

ACCIÓN Y SIGNIFICADO EN EL JUEGO

La influencia del juego en el desarrollo del niño es enorme. El jugar en una situación imaginaria resulta totalmente imposible para un niño de menos de tres años, puesto que es una nueva forma de conducta que libera al pequeño de las coacciones a que se ve sometido. La conducta de un niño muy pequeño está determinada en gran medida —y sobre todo la de un bebé— por las condiciones en las que se desarrolla la actividad, tal como han demostrado los experimentos de Lewin y otros.[2] Por ejemplo, la demostración de Lewin acerca de la enorme dificultad que supone para un niño pequeño el darse cuenta de que ha de ponerse de espaldas a una piedra si quiere sentarse en ella, ilustra hasta qué punto un niño pequeño se halla limitado en cada una de sus acciones por obstáculos situacionales. Resulta difícil imaginar un contraste mayor con los experimentos de Lewin poniendo de manifiesto las limitaciones situacionales de la actividad que lo que observamos en el juego. En éste el pequeño aprende a actuar en un terreno cognoscitivo, más que en un mundo externamente visual, confiando en las tendencias internas e impulsos en vez de hacerlo en los incentivos que proporcionan las cosas externas. Un estudio realizado por Lewin acerca de la naturaleza motivadora de las cosas para los niños pequeños concluye afirmando que las *cosas* mismas dictan al niño lo que éste debe hacer; una puerta le exige ser abierta y cerrada, una escalera ha de subirse, y un timbre ha de sonar. En pocas palabras; las cosas poseen una fuerza motivadora inherente respecto a las acciones del niño pequeño y determinan su conducta de tal modo que Lewin llegó a concebir la idea de la creación de una topología psicológica: expresó de modo matemático la trayectoria de los movimientos del niño en un terreno de acuerdo con la distribución de las cosas.

La raíz de las limitaciones situacionales impuestas al pequeño reside en un factor básico de conocimiento característico de la primera infancia: la fusión de los impulsos y la percepción. A esta edad, la percepción no suele ser un rasgo independiente, sino más bien integrado de la reacción motora. Toda percepción es un estímulo para la actividad. Desde el momento en que una situación se comunica psicológicamente a través de la percepción, y que la percepción no se halla separada de la actividad motora y motivadora, resulta totalmente comprensible que, con el conocimiento estructurado de esta forma, el niño se vea limitado por la situación en la que se encuentra.

Sin embargo, en el juego, las cosas pierden su fuerza determinante. *El niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve. Así, alcanza una condición en la que el niño empieza a actuar independientemente de lo que ve.* Algunos pacientes con lesiones cerebrales pierden la capacidad de actuar independientemente de lo que ven. Si

tenemos en cuenta tales pacientes, comprobaremos que la libertad de acción de la que gozan los adultos y los niños más maduros no se adquiere en un abrir y cerrar de ojos, si- no que ha de atravesar un largo proceso de desarrollo.

La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato; sino también por el significado de dicha situación. Los experimentos realizados y la observación día a día muestran claramente que *para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual*, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente. Si le pedimos a un niño de dos años que repita la frase «Tania está de pie» cuando está sentada frente a él, cambiará la frase por «Tania está sentada». Podemos hallar esta misma situación en ciertas dolencias. Goldstein y Gelb describieron una serie de pacientes que eran incapaces de afirmar algo que no fuera cierto.[3] Gelb expone el caso de un paciente zurdo que era totalmente incapaz de escribir la frase «puedo escribir bien con la mano derecha». Al asomarse por una ventana en un día hermoso no podía repetir «hoy hace un tiempo horrible», sino que decía «hoy hace un día estupendo». A menudo nos encontramos también con que un paciente con problemas de lenguaje es incapaz de repetir frases que carezcan de sentido, como, por ejemplo, «la nieve es negra», mientras que pueden repetir perfectamente otras frases igualmente difíciles en su construcción gramatical y semántica. Este profundo vínculo entre la percepción y el significado puede observarse en el proceso de desarrollo del lenguaje en los niños. Si le decimos a un niño la palabra «reloj», en seguida empezará a buscar el reloj. Originariamente, la palabra significa una determinada localización espacial.

La primera divergencia entre los campos del significado y la visión suele darse en edad preescolar. En el juego el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo. La acción, de acuerdo con las reglas, está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos. Ello supone un cambio tan radical de la relación del niño con la situación real, concreta e inmediata, que es difícil subestimar su total significación. El pequeño no hace esto enseguida porque le resulta terriblemente difícil separar el pensamiento (el significado de la palabra) del objeto.

El juego proporciona un estadio transicional en esta dirección cuando un objeto (por ejemplo, un palo) se convierte en el punto de partida para la separación del significado de la palabra caballo del caballo real. El niño todavía no pude desglosar el pensamiento del objeto. El problema del niño es que para poder imaginar un caballo, tiene que definir su acción mediante el uso de «el-caballo-en-el-palo» como punto de partida. La estructura básica que determina la relación del niño con la realidad se halla, en este punto, radicalmente invertida, porque cambia la estructura de sus percepciones.

Como ya he señalado en los capítulos precedentes, un rasgo especial de la percepción humana (que surge a una edad muy temprana) es la llamada percepción de objetos reales, es decir, no sólo la percepción de colores y formas, sino también de significado. Esto es algo que no tiene analogía en la percepción animal. Los seres humanos no ven solamente algo redondo y negro con dos manecillas, sino que ven un reloj y pueden distinguir una cosa de otra. De este modo, la estructura de la percepción humana podría expresarse de modo figurativo como una proporción en la que el objeto es el numerador y el significado es el denominador (objeto/significado). Esta proporción simboliza la idea de que toda percepción humana se elabora a partir de percepciones generalizadas más que aisladas. Para el pequeño el objeto domina en la relación objeto/significado, mientras que este último se halla subordinado. En el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo del caballo

real, se invierte esa proporción y predomina el significado, siendo la relación significado/objeto.

Ello no quiere decir que las propiedades de las cosas como tales no tengan significado. Cualquier palo puede ser un caballo, pero, por ejemplo; una postal no puede ser nunca un caballo para un niño. La afirmación de Goethe de que en el juego cualquier cosa puede convertirse en cualquier otra es totalmente incorrecta. Por supuesto, para los adultos, que son capaces de hacer uso consciente de los símbolos, una postal *puede* ser un caballo. Por ejemplo, si quiero mostrar la situación de alguna cosa, puedo colocar una cerilla y decir: «esto es un caballo.» Ello será suficiente. En cambio, para un niño es imposible; una cerilla no puede ser un caballo, porque, a lo sumo, hay que utilizar un palo; debido a la falta de libre sustitución, la actividad del niño es juego, no simbolismo. Un símbolo es un signo, pero el palo no funciona como signo de caballo para el pequeño, quien retiene las propiedades de las cosas pero cambia su significado. Este, en el juego, se convierte en el punto central y los objetos se mueven desde una posición dominante a una subordinada.

Durante el juego, el niño opera con significados separados de sus objetos y acciones acostumbradas; sin embargo, surge una interesante contradicción en la que funde las acciones reales y los objetos reales. Esto caracteriza la naturaleza transicional del juego; es un estadio entre las limitaciones puramente situacionales de la temprana infancia y el pensamiento adulto, que puede estar totalmente libre de situaciones reales.

Cuando el palo se convierte en el punto de partida para separar el significado de «caballo» de un caballo real, el niño hace que un objeto influya semánticamente al otro. El pequeño no es capaz de desglosar el significado de un objeto, o una palabra de un objeto, si no es a través del hallazgo de un trampolín en otro objeto. La transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa; lo que en realidad ve no es la palabra, sino lo que ésta designa. Así pues, para un niño, la palabra«caballo» aplicada a un palo significa «aquí hay un caballo», porque mentalmente ve al objeto tras el término que lo designa. Un importante estadio transicional en la operación con significados se produce cuando el pequeño actúa primero con significados que con objetos (como cuando actúa con un palo como si se tratara de un caballo). Más tarde lleva a cabo estos actos conscientemente. Este cambio se interpreta en el sentido de que antes de que el niño adquiera el lenguaje gramatical y escrito, sabe perfectamente cómo hacer las cosas, pero ignora que lo sabe. No domina estas actividades de modo voluntario. Durante el juego, el niño utiliza espontáneamente esta capacidad de separar el significado de un objeto sin saber lo que está haciendo, al igual que ignora que está hablando en prosa, pero sigue hablando sin prestar atención a las palabras. De este modo, a través del juego el niño accede a una definición funcional de los conceptos u objetos, y las palabras se convierten en partes integrantes de una cosa.

La creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en la vida del pequeño, sino más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales. La primera paradoja del juego estriba en que el niño opera con un significado alienado en una situación real. La segunda es que en el juego el pequeño adopta la línea de menor resistencia —hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer— y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituye el camino hacia el máximo placer en el juego.

Por su parte, el juego plantea demandas al niño constantemente para evitar el impulso inmediato. A cada paso el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si de improviso pudiera actuar espontáneamente. En el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar. El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego. Alcanza el mayor despliegue de poder cuando renuncia a una atracción in-

mediata en el juego (como por ejemplo a un caramelo, que las reglas prohiben comer porque representa algo no comestible). Generalmente, un niño se subordina a las reglas renunciando a algo que desea, pero aquí la subordinación a una regla y la renuncia a una acción impulsiva inmediata constituyen los medios para alcanzar el máximo placer.

Así pues, el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo. La noción de Spinoza acerca de «una idea que se ha convertido en deseo, un concepto que se ha transformado en pasión», encuentra su prototipo en el juego, que es el reino de la espontaneidad y la libertad. Respetar las reglas es una fuente de placer. La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de autolimitación y auto-determinación, como dice Piaget, y no una regla que el niño obedece como si se tratar de una ley física. En pocas palabras, *el juego brinda al niño una nueva forma de deseos.* Le enseña a desear relacionando sus deseos a un «yo» ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad.

SEPARACIÓN DE ACCIÓN Y SIGNIFICADO

Ahora, podemos decir exactamente lo mismo acerca de la actividad del niño que lo que afirmamos en cuanto a los objetos. Al igual que teníamos la proporción $\frac{objeto}{significado}$ tenemos también el quebrado $\frac{acción}{significado}$. Mientras la acción domina el desarrollo temprano, esta estructura queda invertida; el significado se convierte en el numerador y la acción ocupa el lugar del denominador.

En un niño de edad preescolar, la acción domina en un principio sobre el significado, siendo comprendido sólo a medias. El pequeño es capaz de hacer más cosas de las que puede comprender. Sin embargo, a esta edad la estructura de una acción emerge en lo que el significado es determinante, aunque éste influya la conducta del niño dentro de los límites establecidos por los rasgos estructurales de la acción. Los niños, cuando juegan a que están comiendo de un plato, han aprendido ya a realizar acciones con sus manos, reminiscencia de la acción real de comer, mientras que aquellas acciones que no describen el acto de comer son totalmente imposibles. El gesto de extender las manos hacia atrás en lugar de tenderlas hacia adelante, hacia el plato, resulta imposible, puesto que dicha acción tendría un efecto destructivo para el juego. El niño no se comporta de modo puramente simbólico en el juego, sino que desea y realiza sus deseos dejando que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia. El niño, al mismo tiempo que desea, lleva a cabo sus deseos. Al pensar, actúa. La acción interna y externa son inseparables: la imaginación, interpretación y voluntad son procesos internos realizados por la acción externa. Todo lo que se ha dicho acerca de la separación entre el significado y los objetos, es igualmente aplicable a las acciones del niño. Un niño que da patadas al suelo e imagina que está montando a caballo, ha invertido la proporción acción $\frac{acción}{significado}$ por la de $\frac{significado}{acción}$.

La historia evolutiva de la relación entre significado y acción es análoga a la historia del desarrollo de la relación significado/objeto. Para poder desglosar el significado de la acción de la acción real (montar a caballo, sin tener oportunidad de hacerlo), el niño necesita un trampolín en forma de acción para sustituir la acción real. Mientras que la acción empieza como numerador de la estructura $\frac{acción}{significado}$, ahora se invierte la estructura y el significado se transforma en numerador. La acción se relega a un segundo plano y se convierte en el trampolín; el significado se separa de nuevo de la acción mediante otra acción distinta. Este es otro ejemplo del modo en que la conducta humana depende de operaciones basadas en significados, cuyo motivo inicial del comportamiento se halla totalmente separado de su cumplimiento. No obstante, la escisión del significado respecto a sus objetos y acción tiene diversas consecuencias. Del mismo modo que

el operar con el significado de las *cosas* nos lleva al pensamiento abstracto, el desarrollo de la voluntad y la capacidad de llevar a cabo elecciones conscientes se producen cuando el pequeño opera con el significado de las *acciones*. En el juego, una acción sustituye a la otra, al igual que un objeto reemplaza a otro.

¿Cómo fluctúa el niño entre un objeto y otro, entre una acción y otra? Ello se realiza gracias a un movimiento en el campo del significado que subordina a sí mismo todas las acciones y objetos reales. La conducta no está limitada por el campo perceptual inmediato. Dicho movimiento en el campo del significado predomina en el juego. Por una parte, representa el movimiento en un campo abstracto (que aparece en el juego antes que la operación voluntaria con significados). Por otra, el método del movimiento es situacional y concreto. (Es un cambio afectivo, no lógico). En otras palabras, el campo del significado aparece, pero la acción que en él se desarrolla se produce exactamente igual que en la realidad. Ahí reside la principal contribución del desarrollo del juego.

CONCLUSIÓN

Me gustaría cerrar este comentario sobre el juego demostrando, en primer lugar, que el juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo. En segundo término, quisiera demostrar, asimismo, la importancia del cambio del predominio de la situación imaginaria al predominio de las reglas en la evolución del juego. Y por último, señalaré las transformaciones internas en el desarrollo del niño que acarrea el juego.

¿Cómo se vincula el juego con el desarrollo? Fundamentalmente, las situaciones cotidianas de la conducta de un niño son contrarias a su conducta en el juego. En el curso de éste, la acción se subordina al significado, pero, como es lógico, en la vida real la acción domina al significado. Por ello, es totalmente incorrecto considerar al juego como el prototipo de la actividad cotidiana de un niño, así como su forma predominante.

Este es el principal defecto de la teoría de Koffka. Considera al juego como el otro mundo del niño.[4] Todo aquello que interesa al pequeño es la realidad del juego, mientras que lo que interesa al adulto es la realidad seria. Un objeto determinado tiene un significado en el juego y otro fuera de él. En el mundo del pequeño, la lógica de los deseos y de satisfacer las necesidades domina sobre todo, dejando de lado la lógica real. La naturaleza ilusoria del juego se transfiere a la vida cotidiana. Todo eso sería cierto si el juego constituyera la forma predominante de la actividad del niño. Sin embargo; resulta difícil aceptar la imagen que nos viene a la mente si la forma de actividad de la que hemos estado hablando se convirtiera en la forma predominante de la actividad cotidiana del niño, aunque sólo se transfiera parcialmente a la vida real.

Koffka nos proporciona una serie de ejemplos para demostrar cómo un niño traspasa una situación del juego a la vida real. No obstante, la transferencia omnipresente del comportamiento del juego a la vida real sólo puede considerarse como un síntoma de enfermedad. El hecho de comportarse en una situación real como si se tratara de algo ilusorio es uno de los primeros signos de delirio. La conducta de juego en la vida real únicamente se considera normal en aquel tipo de juego en que los niños empiezan a jugar a lo que están haciendo en realidad, creando asociaciones que facilitan la ejecución de una acción desagradable (como cuando no quieren acostarse y dicen «vamos a jugar a que es hora de irse a la cama»). Así pues, tengo la convicción de que el juego no es el tipo de actividad predominante en la etapa preescolar. Únicamente las teorías que sostienen que un niño no tiene que satisfacer las exigencias básicas de la vida, sino que puede vivir en busca del placer, podrían sugerir que el mundo del niño es un mundo de juego.

Considerando el tema desde la perspectiva contraria, ¿podríamos suponer que la conducta del niño está siempre regida por el significado, que el comportamiento en la edad preescolar es tan árido que nunca es espontáneo porque el pequeño cree siempre que debería comportarse de otro modo? Esta estricta subordinación

a las reglas es totalmente imposible en la vida real; sin embargo, en el juego resulta factible; de este modo, el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo.

Aunque la relación juego-desarrollo pueda compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. La acción en la esfera imaginativa, en una situación imaginaria, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo preescolar. El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Sólo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño.

¿Cómo cambia el juego? Es de señalar que el pequeño comienza con una situación imaginaria que inicialmente está muy cerca de la situación real. Reproduce exactamente esta última. por ejemplo, una niña que está jugando con una muñeca repite casi de modo idéntico todo lo que su madre hace con ella. Esto significa que en la situación original las reglas operan de forma condensada y abreviada. Hay muy poca cosa que pertenezca al terreno de lo imaginario. Por supuesto se trata de una situación imaginaria, pero sólo resulta comprensible si se observa bajo la luz de una situación real que ha sucedido verdaderamente. El juego está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido realmente que de la imaginación. Es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria.

A medida que el juego va desarrollándose, vemos un avance hacia la realización consciente de un propósito. Es erróneo pensar que el juego constituye una actividad sin objetivos. En los juegos de atletismo, uno puede ganar o perder; en una carrera, se puede llegar en primer lugar, en segundo, o el último. En pocas palabras, el propósito decide el juego y justifica la actividad. El objetivo, como fin último, determina la actitud afectiva del niño respecto al juego. Cuando está realizando una carrera, el niño puede encontrarse muy agitado o bien angustiado, y hallará poco placer porque el correr le resulta físicamente penoso, y si, por añadidura, es alcanzado, experimentará muy poco placer funcional. En los deportes, el propósito del juego es uno de sus rasgos dominantes, sin el cual no tendría atractivo; al igual que examinar un dulce, llevárselo a la boca, masticarlo y luego escupirlo. En este tipo de juegos, el objeto, que hay que vencer, se conoce por adelantado.

Al final del desarrollo; surgen las reglas, y cuanto más rígidas son, tanto mayores son las demandas que se exigen al niño; cuando mayor es la regulación de su actividad, tanto más tenso y sutil se hace el juego. El hecho de correr simplemente sin un objetivo concreto o sin reglas resulta aburrido y no atrae a los niños. Por consiguiente, un complejo de rasgos originalmente no desarrollados surge al final del desarrollo del juego; rasgos que habían sido al principio simplemente secundarios o accidentales ocupan ahora una posición central al final, y viceversa.

En cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia.

Desde el punto de vista del desarrollo, el hecho de crear una situación imaginaria puede considerarse como un medio de desarrollar el pensamiento abstracto. El desarrollo correspondiente de las reglas conduce a acciones en cuya base la división entre el trabajo y el juego resulta factible, una división con la que todo niño se encuentra cuando accede a la etapa escolar.

Tal como manifestó un investigador, para un niño de tres años el juego es algo sumamente serio, tanto como lo es para el adolescente, aunque, evidentemente, en un sentido muy distinto de la palabra. Para el pequeño, la seriedad en el juego significa que juega sin separar la situación imaginaria de la real. En cambio, para el niño en edad escolar el juego se convierte en una forma de actividad mucho más limitada, predominantemente de tipo atlético, que desempeña un papel específico en el desarrollo del niño, pero que para el preescolar carece de significado. Para el pequeño en edad escolar, el juego no desaparece, sino que se introduce en la actitud que el niño adopta frente a la realidad. Tiene su propia continuidad interna en la instrucción escolar y en el trabajo (actividad compulsiva basada en reglas). La esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales.

Superficialmente, el juego tiene poca semejanza con la forma compleja y mediata de pensamiento y voluntad a la que nos remite. Tan sólo un análisis interno y profundo permite determinar el curso de sus cambios y su papel en el desarrollo.

Notas de la lectura

[1] J. Sully. *Estudios sobre la infancia* (en ruso), Moscú, 1904, p. 48.

[2] K. Lewin, *Dynamic Theory of Personality*, p. 96.

[3] Veáse K. Goldstein, *Language and Language Disorders*, Grune and Stratton, Nueva York, 1948.

[4] K. Koffka, *Growth of the Mind*, pp. 381 y ss.

LECTURA:

JUEGO, PENSAMIENTO Y LENGUAJE*

PRESENTACIÓN

El desarrollo integral es lo más importante para este autor y ello solo puede realizarse por medio de la relación que se establece entre JUEGO-PENSAMIENTO-LENGUAJE; El jugar según Bruner permite al individuo reducir errores, también perder el vínculo entre los medios y los fines. Por otra parte opina que por azar o casualidad no se juega sino que se monta un escenario en función del algo.

Con el juego se interioriza el mundo exterior y el niño se apropia de él, lo transforma ayudándolo en su desarrollo personal y proporciona placer al niño. el jugar asegura socializarlo y lo prepara para su desenvolvimiento en la sociedad en donde vive para asumir los papeles que le corresponderán en cada momento de su vida.

Bruner opina que el juego al ser relevante para su vida futura, constituye un "medio" para "mejorar la inteligencia" y dice que el juego que contenga una estructura e inhiba la espontaneidad no es en realidad juego.

Destaca la importancia que tiene el hecho de revisar las actividades que realiza el niño a través del empleo de videos y las conductas asumidas por el personal de guarderías para fomentar el juego y además modificar algunas de las acciones adoptadas en las interacciones con los infantes: ésto les permitirá cambiar o corregir sus actitudes en favor del propio desarrollo del niño.

La conclusión de mayor relevancia en este texto estriba en la aseveración: "Jugar para el niño y para el adulto.... es una forma de utilizar la mente...."

Intentamos que este texto les lleve a una reflexión y cambio en la manera de intervenir en la formación de la comunidad infantil en donde se desarrolle su práctica cotidiana. Entendemos que la labor que desempeña es muy delicada sobre todo para los educadores que puedan utilizar el recurso mencionado (videos). Para que les permita en lo sucesivo observar y volver a "mirar" el desenvolvimiento de los niños y el propio en un afán de reformular, redimensionar y cambiar las actitudes que como docentes o directivos asumen.

*Jerome, Bruner. "Juego, pensamiento y lenguaje", en: *Acción, pensamiento y lenguaje*. J.L. Linaza (Compilador), México, Alianza, 1986. pp. 211-219

JUEGO, PENSAMIENTO Y LENGUAJE*

El diálogo, entre quienes investigan sobre el desarrollo infantil y quienes se dedican al trabajo diario con niños en guarderías y preescolar, tiene una enorme importancia y debe ser renovado continuamente. Ha habido un notable progreso en los conocimientos aportados por biólogos, psicólogos y lingüistas sobre el desarrollo humano, conocimiento que es muy relevante para nuestra forma de orientar la educación y el juego de los niños pequeños.

Vivimos una época en la que se está produciendo una convergencia de intereses respecto a la infancia, tanto teóricos como prácticos, y me honro en poder participar en dicha convergencia. Disponemos de una ocasión excepcional para lograr un intercambio de ideas entre la investigación y el conocimiento práctico. El tema del que voy a tratar es la relación entre juego, lenguaje y pensamiento. Intentaré ser breve, no porque no haya una gran cantidad de investigaciones sobre el tema, sino porque quisiera que hubiera tiempo para ocuparnos de sus consecuencias prácticas, es decir, cómo organizar el juego de los grupos infantiles, de forma que les ayudemos a desarrollar sus potencialidades y a vivir de un modo más pleno su vida.

Empezaré con un esquema de las que considero funciones fundamentales del juego infantil.

*Las ideas desarrolladas en este artículo se presentaron originalmente en una conferencia pronunciada en la Reunión Anual de la Asociación de Grupos de Juegos Preescolares (Preschool Playgroups Association), celebrada en marzo de 1983 en Llanduduo (Gales). Versión en castellano de José L. Linaza y P. Alonso.

En primer lugar, el juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos. En un sentido muy profundo, el juego es una actividad que no tiene consecuencias frustantes para el niño, aunque se trate de una actividad seria. Es, en cierto modo, una actividad para uno mismo y no para los otros y, por ello, es un medio excelente para poder explorar. Es más, el juego es en sí mismo un motivo de exploración.

En segundo lugar, la actividad lúdica se caracteriza por una pérdida de vínculo entre los medios y los fines. No es que los niños no perciban los fines, ni que dejen de utilizar los medios para llegar a ellos, sino que muy a menudo cambian estos fines para que encajen con medios que acaban de descubrir, o modifican estos medios para que se adapten a fines nuevos. Y no es que lo hagan así sólo porque se encuentran con dificultades a la hora de llevar a cabo una actividad concreta, sino que realizan estas modificaciones porque son una consecuencia directa de la misma satisfacción que proporciona el juego. De forma que éste no sólo es un medio para la exploración sino también para la invención.

Además, y muy relacionado con los puntos anteriores, una de las características del juego es que no está excesivamente vinculado a sus resultados. Los niños modifican aquello que están tratando de lograr, y permiten a sus fantasías que sustituyan esos objetivos. Si estas modificaciones no son posibles, el niño se aburre enseguida con la actividad. Si observamos a un niño pequeño amontonando bloques de madera, nos sorprenderá la diversidad y riqueza combinatoria de su juego. Es sin duda una oportunidad para poner en funcionamiento esta capacidad de combinación, que no tiene paralelo en otras esferas.

En tercer lugar, y a pesar de su riqueza, el juego no sucede al azar o, por casualidad. Al contrario, se desarrolla más bien en función de algo a lo que he llamado «un escenario». Recordemos el famoso ejemplo de las niñas gemelas de Sully, cuando una de ellas le decía a la otra: «vamos a jugar a las gemelas», para dedicarse a continuación a desarrollar un tema en el que el objetivo general consistía en compartir absolutamente todo en términos de igualdad. Ciertamente existe una gran distancia entre este tema y lo que sucede en la vida diaria. Y, sin embargo, este "escenario" de igualdad total, es una forma de idealización de vida. No siempre resulta así de fácil percibir el escenario de un juego infantil, pero siempre vale la pena observar con detalle para poder descubrirlo.

Utilizando las palabras de Joyce, podemos decir que el juego es «una epifanía de lo ordinario, una idealización, un puro dilema».

En cuarto lugar, se dice que el juego es una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje, en el que se interioriza el mundo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo. En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo. Es una actividad extremadamente importante para el desarrollo, y volvernos a ella más tarde. Debido a ello, el juego tiene un poder especial y que, a veces, puede resultar un tanto aterrador.

Por último, y es algo absolutamente fundamental, el juego proporciona placer, un gran placer. Incluso los obstáculos que, con frecuencia, establecemos en el juego nos proporcionan un gran placer cuando logramos superarlos. Los obstáculos parecen necesarios pues, sin ellos, el niño se aburre enseguida. Por eso habría que aceptar que el juego tiene alguna cualidad que comparte con otras actividades como las de resolución de problemas, pero de una forma mucho más interesante. A menos que tengamos en cuenta que el juego es una fuente de placer, estaremos errando en nuestra reflexión sobre él.

Quiero referirme ahora a la utilización que hacemos del juego, aunque acabe de reconocer su carácter de actividad libre, inherente a él. Y me refiero a estos usos, porque es frecuente que recurramos al juego para obtener otros fines. Cuando lo hacemos, debemos ser concientes del riesgo que corremos con ello. Vamos a ocuparnos primero del uso que se hace del

juego para instruir a los niños en los valores de nuestra cultura, por muy sutil que esta utilización sea. Partamos, por ejemplo, de la competición y de la competitividad que, con ella, fomentamos. Muchas veces utilizamos la competición para enseñarles cómo deben competir de una forma honesta, a veces desde una edad muy temprana. Concedamos incluso que Waterloo se ganó en los patios de recreo de Eton. Sin embargo, los niños de Tengu, en Nueva Guinea, juegan a juegos que no finalizan con el triunfo de una de las partes, sino cuando ambos equipos han logrado la igualdad. No nos sorprenderá encontrar que este énfasis en la igualdad es también una de las características de la sociedad adulta Tengu. ¿Tendrá algo que ver, esta diferencia de énfasis respecto a la competitividad, con las diferencias entre nuestra sociedad y la sociedad Tengu, en tanto que sociedades adultas? Pienso que afirmarlo así sería ir demasiado lejos. Pero, con todo, esta forma de utilizar el elemento competitivo parece fundamental para predisponer a los niños de sociedades muy determinadas a la toma de postura tan competitiva que deberán adoptar de adultos. No cabe la menor duda de que el juego es un modo de socialización que prepara para la adopción de papeles en la sociedad adulta. Y es importante tomar conciencia de ello, para saber cuanta competitividad estamos fomentando en los niños. Cuando menos para no hacerlo en grado tan alto que llegue a ahogar el carácter libre y espontáneo de aquel.

Porque una cosa es utilizar el juego como agente de socialización, de una forma espontánea, y otra muy distinta el llegar a explotarlo, en el sentido literal de la palabra. Igualmente, hay que tener presente esta utilización del juego, cuando la fomentamos pensando que esta actividad tendrá un valor terapéutico para el niño. Quizá suene muy fuerte esta manera de decirlo pero, en cualquier caso, es mejor expresarlo así que fomentarlo sin ser consciente de ello. Y, sin duda, el jugar con otros niños tiene una función terapéutica. Cuando menos les ayuda a encontrar más fácilmente su propio lugar en las actividades sociales de la vida adulta. Sabemos, por las investigaciones realizadas con monos aislados, criados en el laboratorio, que si se les permite unos 20 minutos diarios de juego con otros monos, no mostrarán, como les ocurre a los que permanecen aislados, una pérdida total de su capacidad para interaccionar con otros animales, ni mostrarán un decremento de su inteligencia, como también les ocurría a aquellos. Veinte minutos diarios de juego es todo lo que se necesita para mantener la salud mental de estos pobres animales. Pero organizar el juego con la única finalidad de mantener la salud mental de nuestros niños puede tener el peligro de que olvidemos, por el camino, algo que es igualmente importante: la necesidad de que el niño no sea privado de su iniciativa. Gracias a Dios y la evolución, es prácticamente imposible privar a los niños de forma total de esta acción, por mucho que pretendamos organizarles el juego en beneficio de su salud mental. Pienso que aún no sabemos lo suficiente como para pretender desempeñar el papel de grandes ingenieros de la conducta y organizar la de los sujetos más jóvenes (o más débiles) ni en éste, ni en ningún otro campo.

El juego es además un medio para poder mejorar la inteligencia, según alguno de los usos que de él hacemos. Pero, aunque volveremos más tarde sobre este tema, existirían aquí las mismas dificultades para poder actuar como ingenieros de la conducta que en el caso anterior. Hay, por tanto, múltiples razones para aconsejar que dejemos al niño libre, en un medio honesto y rico en materiales, con buenos modelos culturales a los que poder imitar. Habría además un argumento práctico en favor de este punto de vista, en favor de una cierta tranquilidad que no nos lleve a empujarles y a forzarles a adquirir una determinada conducta que consideramos adecuada en un momento dado. Y voy a apoyarlo con los resultados de un experimento que realicé en colaboración con K. Sylva y P. Génova. Los niños que estudiamos tenían entre 3 y 5 años, justo el período en que tiene lugar la enseñanza preescolar. Se les pedía que realizaran una tarea que les interesó mucho:

obtener una tiza de color que estaba en una caja transparente, situada a una cierta distancia de ellos y a la que no podían llegar con el brazo. La regla del juego consistia en alcanzar la tiza permaneciendo sentados en la silla, es decir, a distancia. Tenían a su disposición algunas varas, algunas pinzas y algunas cuerdas. La solución del problema consistia en construir una vara más larga, uniendo dos de ellas mediante las cuerdas o las pinzas. Si el niño no lo conseguía por sí mismo, le dábamos algunas pistas. Y, si éstas tampoco le ayudaban lo suficiente; le proporcionábamos otras nuevas hasta que lo lograba. las primeras pistas consistían en decirle algo como: «¿estás pensando en algo que te pudiera ayudar a solucionarlo?». Y las últimas pistas eran algo así como: «¿Has pensado en la posibilidad de unir dos palos?». Al final todos los niños lograban solucionar el problema, aunque en algunos casos fuera necesario guiarles materialmente para que lo hicieran. Les aseguro que la tarea les llegó a interesar de verdad. Dividimos a los sujetos en 3 grupos. En el primero se les permitió un periodo de juego antes de iniciar la tarea, en el que tuvieron la oportunidad de manipular las varas, las cuerdas o las pinzas del modo que quisieron. Al segundo grupo se le proporcionó una pequeña demostración pedagógica, explicándoles cómo se podían unir dos varas mediante una cuerda o una pinza. El tercer grupo se familiarizó sencillamente con el material con el que iban a jugar después, y se les proporcionó alguna pequeña demostración de cómo era dicho material. Nos las ingeniamos para que todos los niños estuvieran expuestos al material durante el mismo periodo de tiempo aunque, evidentemente la calidad de dicha familiarización dependiera del grupo al que perteneciera cada niño. Veamos lo que ocurrió con cada grupo. El primero, que tuvo la oportunidad de poder jugar con el material antes de solucionar el problema, lo solucionó mejor que los otros dos grupos. Les llamaremos, a los niños de este grupo, los «verdaderos jugadores». No sólo resolvieron más a menudo el problema, sino que hicieron mejor uso de las sugerencias y claves que se les proporcionaron y tuvieron una mayor resistencia a abandonar la tarea cuando se les encontraron con dificultades, tuvieron una mayor capacidad para soportar la frustración. En conjunto, parecían afrontar mejor la tarea, sabiendo cómo empezar de un modo sencillo, con menor tendencia a intentar hipótesis complicadas, etc... Y, cabe preguntarse, ¿por qué lo hicieron tan bien, los verdaderos jugadores?... En primer lugar porque parecian menos frustrados que los de los otros grupos, sin importarles que fallaran sus esfuerzos, ni parecían avergonzarse cuando fracasaban en algo. Por eso mismo podían empezar de un modo sencillo, no les importaba aceptar sugerencias y claves de los adultos, etc... Concebían la tarea como una invitación a «jugar» con el problema, sin tener que demostrarse continuamente que estaban haciendo grandes esfuerzos, ni tener que atender continuamente a su propia autoestima. Aunque reconozco que este es un experimento muy sencillo es, al mismo tiempo, una especie de microcosmos de la vida misma. Recordemos la hipótesis del gran historiador holandés, Huizinga, según la cual la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica, o pensemos en los grandes laboratorios de física de Cambridge, dirigido por Lord Rutherford, o de Copenage, dirigido por Niels Bohr, que eran lugares conocidos por su buen humor, por sus continuas bromas y por su ambiente relajado. Quizá nuestros verdaderos jugadores, como aquellos físicos, se han beneficiado del espíritu que proporciona la actitud lúdica. Pero pasemos de los experimentos con niños pequeños y de la anécdotas de los físicos en sus laboratorios y consideremos por qué los seres humanos son capaces de llegar a dominar algo tan complejo como es su lengua materna. Pienso que también aquí vamos a encontrar un factor fundamental en esta actitud de juego del niño que facilitara el logro de este milagro. No nos dejemos confundir por ese aspecto del lenguaje que es innato. Existe, sin duda, un aspecto innato en el lenguaje. Pero recordemos también que hay una gran parte de el que ha de ser

adquirido a través del ensayo y de la experiencia. Pensemos en la sutileza que supone entender una frase como «serías tan amable de pasarme la sal" donde, evidentemente, no nos están preguntando sobre los límites de nuestra amabilidad sino que nos la están pidiendo de un modo que reconoce el carácter voluntario de nuestra acción al acceder a su petición. He pasado los últimos diez años estudiando cómo los niños adquieren estos usos del lenguaje y quiero referirme aquí a algunas de las conclusiones de este estudio que, me parece, tienen que ver con lo que aquí estamos tratando. Una de las primeras, y más importantes, es que la lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica. Sucede a menudo que, las formas mas complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados, aparecen en primer lugar en contextos de juego. Si nos fijamos por ejemplo en uno de los primeros usos del condicional utilizados por un niño de tres años, que decía a otro niño: «si eres bueno y si me das tus canicas te doy mi pistola», veremos que pasará mucho tiempo antes de que esta complicada forma del lenguaje pueda ser utilizada en situaciones más serias de la vida diaria. Según mi experiencia, es en las situaciones de juego donde, en general, aparecen las primeras estructuras de predicado complejas, los primeros ejemplos de elipsis, de anáforas, etc... Hay algo en el juego que promociona la actividad combinatoria, incluyendo la combinatoria intrínseca a la gramática y que subyace a las expresiones más complejas de la lengua. A parte de esto, para el dominio que el niño logrará de su propia lengua, tiene mucha importancia el que no se deriven consecuencias graves de los errores que pueda cometer. Si los adultos o los niños mayores insisten en que el pequeño diga correctamente una determinada expresión, esto sólo dará lugar, en la mayor parte de las ocasiones, a que cierto tipo de expresiones se supriman y no vuelvan a intentarse durante una buena temporada. Hay un aspecto de la adquisición del lenguaje, en sus primeras etapas, que es verdaderamente importante para fomentar esta adquisición y que, sin embargo, plantea un dilema. El tipo de habla, que las madres utilizan para animar al niño a participar en la conversación, se llama técnicamente «habla infantil» (Baby Talk). Es un tipo de habla que se establece al mismo nivel del niño, un habla que, en ese momento, ya es capaz de entender. ¿Cómo puede entonces aprender su lengua a partir de expresiones que YA entiende? Este es el dilema. Su solución es sencilla: la importancia de este lenguaje infantil consiste en que le permite intentar combinar, de formas distintas, los elementos del lenguaje que ya conoce, para producir emisiones más complejas y para conseguir, con el lenguaje, cosas distintas de las que ya ha logrado. El niño no sólo está aprendiendo el lenguaje sino que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio. Para llegar a ser capaz de hablar sobre el mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar, con el mundo y con las palabras, de un modo flexible. Exactamente del modo que la actitud lúdica permite. Existen estudios de lingüistas, como R. Weir o K. Nelson, que han registrado las conversaciones de niños pequeños una vez que se les ha acostado y se les ha apagado la luz. Estos soliloquios en la cama proporcionan pequeños experimentos de una gran pureza, en los que el niño está forzando su lenguaje hasta los mismos límites de su capacidad combinatoria. En los experimentos de Weir, su hijo decía frases como éstas «mamá sombrero», «mamá sombrero azul», «mamá sombrero azul... no, no, no». Anthony constituye un ejemplo clásico de un aprendizaje espontáneo de la gramática. O el caso de Emy, la niña de K. Nelson, que dedicaba 5 minutos de habla a forzar los límites del significado de una emisión de su padre cuando, justo antes de llevarla a la cama, afirmaba que sólo lloraban los niños pequeños, que las niñas grandes como ella ya no lloraban. El número de modificaciones que la niña llevó a cabo sobre la frase constituyen un monumental esfuerzo, mitad jugando, mitad en serio, para llegar al significado de la emisión de su

padre. Nos enfrentamos, por tanto, con el interesante problema de que no es tanto la instrucción, ni en el lenguaje ni en el pensamiento, lo que permite al niño desarrollar sus poderosas capacidades combinatorias, sino la honesta oportunidad de poder jugar con el lenguaje y con su propio pensamiento.

Volvamos ahora al problema práctico de si nos podemos convertir en ingenieros del juego y de cómo hacerlo, en el caso de que fuera posible. Me voy a basar en un Informe que publicamos sobre la organización de guarderías y playgroups[1], tal y como funcionaban en Gran Bretaña durante los últimos años de la década de los 70. Sé que muchos de ustedes conocerán el Informe, o al menos así lo espero, pero no voy a dejar de referirme a él porque quiero hacerlo en un contexto un poco distinto, en relación con el tema que ahora estoy tratando. Se ha desarrollado en la última generación una curiosa ideología sobre la naturaleza del juego y sobre cómo se puede dirigir éste en los grupos infantiles. Esta ideología se basa en la creencia de que existen una serie de actividades que son realmente juego. Cualquier cosa o actividad que tenga una estructura, o que inhiba la espontaneidad, no sería realmente juego. Es más, el verdadero juego necesitaría que no existiera limitación alguna por parte de los adultos, ser autónomo de su influencia. El juego sería algo que proviene del interior del individuo y habría una serie de materiales que darían lugar a sus formas más típicas: la pintura de dedos, la plastilina y la arcilla, la arena, el agua, etc... Sospecho que la base de esta ideología es fundamentalmente terapéutica y que se diseñó para aliviar de toda presión al niño y tiene, al mismo tiempo, al propio tiempo, un cierto toque de romanticismo inspirado en el propio Jean Jacques Rousseau. En nuestra investigación sobre los grupos de juego, comenzamos por estudiar cuáles eran de hecho las situaciones que producían un juego más rico y más elaborado en los niños, sin suscribir en absoluto la ideología que estamos comentando. Llevamos a cabo nuestras observaciones con gran rigor y con la seriedad que requiere cualquier experimento, tratando de conocer qué es lo que hacían los niños, qué temas y qué materiales preferían, cuáles eran los que producían un juego más rico y elaborado. Como saben ustedes llevamos a cabo miles de observaciones, con las técnicas más modernas y, como era de esperar, en investigadores que se precien de estar al día, terminamos introduciendo nuestros datos en un ordenador para preguntarle a continuación cuestiones tan agudas como, «qué tipos de actividades y circunstancias producían los episodios más largos de juego»; «cuáles de estos juegos estaban compuestos de elaboraciones más complejas sobre un tema», etc. No es que sea difícil hallar estas respuestas por uno mismo pero, cuando se tienen tal cantidad de observaciones, el ordenador ayuda mucho. Las secuencias de juego más largas y más ricas, las más elaboradas, se producían con materiales que tenían una estructura a la que llamamos «instrumental». Se trataba de episodios que englobaban unos medios para poder llegar a un fin. Más en concreto, eran actividades y materiales que permitían al niño poder construir algo. Es más, eran construcciones cuyo progreso podía ser apreciado por el propio niño sin instrucciones o sin recurrir al adulto. Tengo que señalar que ni el agua, la arena, la plastilina o la pintura de dedos se encontraban entre los primeros lugares de estos materiales que producían una forma constructiva y elaborada de juego. Estos materiales, aunque sean muy valiosos, no proporcionaban ese impulso hacia la actividad combinatoria del que hemos venido hablando. Para lograr este impulso se necesita el ir y venir de medios a fines y viceversa. Una segunda respuesta, dada por el ordenador, sobre los factores que producían una concentración prolongada y una rica elaboración del juego, nos dejó absolutamente sorprendidos. Se trataba de la presencia de un adulto. No de un adulto que mirara por encima del hombro al niño, intentando dirigir su actividad, sino de alguien que estuviera cerca del niño que le asegurara un ambiente estable y que, al mismo tiempo, le diera una seguridad y una información en el

momento en que éste la necesitara. Si el adulto interviene excesivamente y le «roba» la iniciativa al niño, el juego se torna aburrido. Esta presencia de un adulto, que de algún modo sintoniza con el niño, es semejante al papel que desempeña el adulto en la adquisición del lenguaje y a la que ya nos hemos referido. Supongo que les gustará saber que el tercer secreto de nuestro ordenador es algo muy bien conocido, aunque su existencia se niege a veces en la ideología oficial de esta última generación. Se trata de que uno es soledad, dos compañía y tres multitud. Hablando más seriamente, dos niños que juegan juntos pueden intercambiar ideas, pueden negociar sus intenciones, pueden elaborar los temas a medida que lo necesitan, pueden continuar jugando todo el tiempo que les sea necesario. Un niño sólo tiene la dificultad de sostener esa actividad de juego. Tres constituyen una multitud que distrae y en la que nadie es capaz de pisar en firme durante un tiempo suficiente como para llevar adelante la actividad. Si se observa a dos niñas pequeñas jugando a tomar una taza de té bajo una manta que se apoya en el respaldo de dos sillas, veremos que son capaces de crear un «escenario» doméstico de una riqueza y sutileza sorprendentes. Una de ellas preguntará: «Te gustaría tomar una taza de té, querida», y la otra contesta: «Oh, sí, pero está sonando el teléfono». Al cabo de un rato preguntará la primera: «¿Supongo que sería alguna amiga, no?», y le contesta la otra: «No, era la modista, que ha vuelto a llamar». Y continuará así durante varios minutos.

Quizá es más difícil saber por qué el juego en solitario plantea tantas dificultades para mantener la concentración. Pienso que se relaciona con un aspecto que ha sido señalado por casi todos los investigadores del desarrollo infantil en el último medio siglo: el pensamiento y la imaginación requieren con frecuencia el diálogo con un interlocutor. Sin el apoyo de éste se colapsan fácilmente, al menos, en los primeros años. El desarrollo del pensamiento puede que esté, en buena medida, determinado por las oportunidades de diálogo, de modo que dicho diálogo puede llegar a interiorizarse y a continuar funcionando por sí mismo en la cabeza de cada individuo.

Déjenme referirme, por último, a un resultado del experimento sobre el origen de esta riqueza del juego. Debo confesar que fui el primer sorprendido por este resultado. Si un niño se encuentra en un grupo o en una clase, que dedica una cierta cantidad de tiempo a una actividad que requiere de los niños un alto rendimiento intelectual, este niño mostrará una mayor riqueza y elaboración cuando, posteriormente, se encuentre jugando en solitario. Es como si el jugar juntos, en la clase, sirviera como modelo para una actividad de tipo espontáneo cuando el niño se encuentre solo.

Podemos plantearnos ahora si estos resultados, y los de otras investigaciones análogas, nos pueden ayudar a ser mejores ingenieros de la conducta infantil o, al menos, a organizar mejor un grupo preescolar o una guardería. La respuesta no puede ser tan sencilla como quisiéramos. No cabe duda de que se puede mejorar el material y la atmósfera del juego, de modo que fomenten y mejoren la concentración de los niños y la riqueza de su juego. Para ello no hace falta gran cosa. Es el tipo de actividad que fomenta, por ejemplo, la PPA (Preschool Playgroups Association) cuando anima a la compra de materiales mejores, de construcciones, y al uso de mejores enfoques sobre el juego infantil. Pero hay algo más importante, y que tiene que ver con el personal de las guarderías y sobre cómo pueden fomentar la calidad del juego infantil. Hace falta muy poco para lograr pequeños milagros. Encontramos, por ejemplo que, si escuchas las cintas grabadas de sus propias interacciones con los niños, muy a menudo este personal reconoce enseguida qué ha sido correcto y qué ha sido erróneo en esa interacción. Escuchando únicamente, son capaces de darse cuenta de en qué medida estaban subestimando o sobrevalorando lo que el niño podía hacer, su capacidad para asumir o mantener la iniciativa o la conversación. Se dan cuenta en qué medida estaban dominando la situación, sosteniendo la actividad, etc. Los profesores de guarderías, una vez que han sido

estas cintas, suelen decir cosas de este tipo: «Pero si no había escuchado lo suficiente como para saber qué es lo que estaban diciendo». O «tengo la impresión de que estaba funcionando como un bombero, perdiendo el tiempo de acá para allá, en busca de los problemas, en lugar de ayudar a los niños con sus propios proyectos». Estas personas conocen intuitivamente qué es lo que deberían haber hecho, pero las circunstancias se entrometen en esa actividad. Y no hace falta un psicoanálisis masivo para que esos profesores reencuentren su puesto en la actividad preescolar. Por ejemplo, según los datos de nuestro ordenador, y para nuestra sorpresa, resulta que los niños de las guarderías sólo se dirigen al adulto una vez cada nueve minutos y, en general, estos intercambios son bastante superficiales. Algunas de estas pequeñas experiencias, en las que los profesores tenían la oportunidad de poderse observar en situaciones de interacción con los niños, fueron muy prometedoras. Algunos de ellos descubrieron que podían dividirse el tiempo, de modo que siempre hubiera uno de ellos que pudiera estar libre de otras tareas para poder interaccionar con los niños. Con ello se lograron grandes progresos en la calidad, la frecuencia y la longitud de sus conversaciones con los niños, y los profesores comenzaron a interesarse por los posibles cambios que pudieran introducirse en esas rutinas diarias. Una vez que se ha despertado ese interés, la toma de conciencia y las mejoras siguen de forma casi inevitable.

Dudo, sin embargo, que con ninguna de estas intervenciones nos estemos transformando en ingenieros de la conducta humana. No consisten más que en establecer una serie de situaciones que permitan un enriquecimiento del juego. Sin embargo, estoy firmemente convencido de que un juego más elaborado, más rico y más prolongado da lugar a que crezcan seres humanos más completos que los que se desarrollan en medio de un juego empobrecido. Cambiante y aburrido. Sólo en esa medida, supongo, se puede decir que actuamos como ingenieros humanos. O, quizá mejor, que somos seres humanos con un cierto, pero importante sesgo.

Voy a concluir de forma muy breve. El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto:.., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía. Y del mismo modo que se puede arruinar un invernadero o un jardín por plantar en ellos excesivas plantas, se puede crear una atmósfera en la que ni el lenguaje ni el pensamiento puedan crecer ni puedan dar los frutos que, en condiciones normales, uno hubiera esperado de ellos. Y, por esta misma razón, hay de hecho muchas cosas que pueden hacerse para ayudar a este proceso de crecimiento.

Es necesario recordar que los niños cuando juegan no están solos y que no es mejor que estén solos, por mucho que necesiten también algunos períodos de soledad. Pero, igual que necesitan un cierto tiempo para ellos solos, necesitan combinar las ideas que tienen en la cabeza con las que tienen en las suyas sus compañeros. Llamemos a esto negociación, o como queramos, se trata sin duda de la sustancia, no sólo del juego, sino del pensamiento. No dejemos que la escuela cultive únicamente la espontaneidad del individuo, porque los seres humanos necesitamos también la negociación del diálogo. Este le proporcionará al niño modelos y técnicas con las que poder operar después por sí mismo.

Por último, el juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a éste la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo.

Nota de Lectura

[1] Playgroups son organizaciones voluntarias de padres que reúnen periódicamente en un local a un pequeño grupo de niños en edad preescolar para que interaccionen y jueguen entre sí.

TEMA 3. Teorías Psicoanalíticas

PRESENTACIÓN

La teoría psicoanalítica quizá sea una de las que provoca en los estuddios las mayores controversias, sin embargo se considera que los planteamientos realizados por Erikson pueden ser aplicables en el terreno educativo. Por el tratamiento de este tema y autor se vió la pertinencia de abordarlo a través de un texto que tuviera la posibilidad de ser contrastado con algunos videos y con vivencias que sean provocadas a partir de actividades de interrelaciones vivenciales entre madre-hijo. Observar el impacto que provoca en ellos esta relación y el desenvolvimiento del juego permitirá a los educadores hacer comprobaciones de lo que expresa Erikson en su teoría y los sucesos derivados de las prácticas eduativas con implicaciones en el desarrollo del niño.

El tratamiento para el texto de Garvey en este tema es el punto de referencia para trabajar con los videos como un auxiliar para resaltar algunos aspectos importantes que se deben tener presentes en el proceso de desarrollo de las actividades que tienen lugar en la escuela. Es importante para hacer una correlación entre los temas que se trabajarán en otras unidades de aprendizaje.

LECTURA: JUEGO Y ACTUALIDAD*

PRESENTACIÓN

Para Erikson el juego es indispensable para el género. Lorenz (1988) concuerda con este autor y le llama filogenia.

En la edad temprana es de vital importancia que la madre establezca juegos cara a cara lo que permite al niño extender su auto-esfera ésta es una afirmación de Joan Erikson. Opina que a través del ojo con una mirada la madre trasmite al pequeño confianza, miedo, amor, etc.: con ello existe una interacción entre madre e hijo lo que Erikson considera como un facilitador del "núcleo del yo" p. 120.

Los relatos que inserta sobre Miguel Ángel Bounarotti nos da una clara imagen de la importancia de la relación madre-hijo por medio del juego. Este autor al hablar de "madres sustitutas", hace coincidir este nombre con el término "objetal" dándole el verdadero giro que desea imprimirle. Es interesante que usted profesor-alumno lea, analice y reflexione sobre la manera cómo el autor trata el presente tema.

Recuerde que mientras Lorenz se encarga de estudiar la "ritualización de los animales", Erikson se ocupa de lo mismo pero en los hombres.

Una de sus expresiones es: "Lo que limita la ritualización lúdica en el hombre, es tan difícil de definir como el juego mismo" p. 127.

Entre Lorenz y Erikson existe un punto de coincidencia que consiste en aceptar "el desplazamiento de la mentalidad de seudoespecie a otra completamente humana". Dedica Erikson un espacio importante para comentar como ve el juego en el adulto, lo especifica por medio de algunas preguntas, dice: ¿Debe hacer algo en lo que vuelva a sentirse como un niño o un joven jugando? p. 51.

Por último y a modo de reflexión de equipo, consideramos que tal vez nos lleve a estar de acuerdo o en desacuerdo con el autor en cuanto a la diferenciación entre experiencias lúdicas con respecto a su postura de LIBERTAD Y LIMITES: sin embargo lo importante será la polémica que en torno a su postura teórica se desarrolle en los equipos de trabajo, centros de estudio y consulta o en las asesorías directas.

JUEGO Y ACTUALIDAD

I

La planificación benevolente de María Piers me ha hecho el último orador en esta serie de simposios y me permite hacer dos cosas, una de ellas apenas soñada y la otra habitual durante

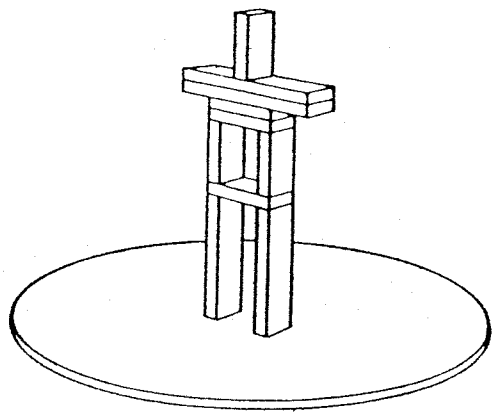
*H.E. Erikson. "Juego y actualidad", en: *Juego y desarrollo*. México, Ed. Crítica, Grijalbo, H.E. Erikson, 1988. pp. 113-128.

toda mi vida profesional. Nunca soñé que podría decir la última palabra después de Konrad Lorenz, Jean Piaget y René Spitz. Y acojo con agrado la oportunidad, tras numerosas disgresiones, de ocuparme una vez más del juego de los niños, fuente infinita del potencial del hombre. Así, pues, empezaré con la observación del juego de un niño y luego me ocuparé de los fenómenos relacionados con él durante toda la vida, reflexionando en todo momento sobre lo que se ha dicho en estos simposios.

Durante los últimos años Peggy Penn, Joan Erikson y yo hemos empezado a coleccionar construcciones de juego hechas por niños de cuatro y cinco años de distinta procedencia y en marcos diferentes, en una escuela metropolitana y en distritos rurales, en este país y en el extranjero. Peggy Penn hace las veces de directora de juegos, invitando a los niños, uno por uno, a abandonar su grupo de juegos y entrar en una habitación donde les esperan una mesa baja y una colección de bloques y juguetes. Sentada en el suelo con ellos, Peggy Penn le pide a cada niño que «construya algo» y «cuente una historia» sobre ello. Joan Erikson se coloca en un rincón y toma nota de lo que pasa mientras yo a veces la sustituyo o (cuando el espacio disponible lo permite) me siento a observar desde un segundo plano.

Es una experiencia común pero siempre asombrosa que todos los niños, salvo los más inhibidos, emprendan dicha tarea con una impaciencia peculiar. Tras un breve período de orientación en el que el niño puede entablar conversación con la observadora, manipular algunos juguetes exploratoriamente, o examinar las posibilidades de los juguetes que se le facilitan, el niño se abstrae en la selección de juguetes, en la colocación de bloques y en el agrupamiento de muñecas, lo cual pronto parece seguir algún tema imperativo y algún sentido firme del estilo hasta que de pronto el niño declara que la construcción está terminada. En ese momento a menudo hay en la cara del niño una expresión que parece decir *es esto...* y es bueno.

Permítanme presentarles una de tales construcciones a modo de «texto». Les daré todos los detalles para que puedan considerar lo que les parezca ser la «clave» de toda la actuación. Un niño negro de cinco años es un pequeño vigoroso, probablemente el más dotado de toda la clase desde el punto de vista deportivo y capaz de entrar en cualquier habitación y preguntar «¿Dónde está la acción?». No sólo entra impacientemente, sino que también construye de forma inmediata y decisiva una *estructura* (véase figura) alta, simétrica y bien equilibrada. Sólo entonces examina los demás juguetes y con movimientos rápidos, categóricos, coloca todos los *vehículos de juguete* debajo y sobre el edificio. Seguidamente agrupa a todos los *animales* en una escena al lado del edificio, con la serpiente en el centro. Tras una pausa, elige como primera *muñeca humana* al niño negro, colocándolo en lo más alto del edificio. Luego forma un grupo de adultos y niños con los brazos extendidos (como si reaccionasen excitadamente) al lado de la escena animal. Finalmente mete los bebés en algunos de los vehículos y coloca tres hombres (el policía, el doctor y el anciano) encima de ellos.



La «historia» del chico sigue la secuencia de colocaciones: «Llegan coches a la casa. El león muerde a la serpiente, que menea la cola. El mono y el gatito tratan de matar a la serpiente. Llega gente a mirar. El pequeño (el chico negro) en el tejado es por donde sale humo».

La secuencia registrada, la escena final tal como queda fotografiada y la historia anotada ofrecen diversos aspectos interesantes al investigador. Un crítico interesado por las diferencias sexuales podrá fijarse en la forma en que,

por ejemplo, los vehículos y los animales se utilizan en primer lugar, como es más frecuente en el caso de los chicos; o puede que reconozca en la edificación de una estructura alta y parecida a una fachada algo más común en los chicos urbanos. Otro crítico tal vez señalará las características formales de la construcción, que son en verdad superiores. El psicoanalista percibirá temas agresivos y sexuales que no son atípicos para esta edad, tales como los que aquí están relacionados con la sugestiva serpiente. Al clínico puede intrigarle el elemento más estrafalario, añadido casi como una osada ocurrencia tardía, cual es que los hombres de autoridad (doctor, policía, anciano) sean colocados encima de los bebés. Semejantes términos singulares, no obstante, escapan a nuestra comprensión en esta clase de investigación, generalmente por falta de datos sobre la vida íntima.

Al buscar un tema singular para este muchacho y unitario en su dominio, primeramente me fijaría en la construcción misma de bloques, «coronada» por un chico negro. El significado de esta configuración apareció al escuchar a los maestros de Robert. Uno de ellos dijo: «Físicamente, este muchacho puede competir con chicos mucho mayores que él. Pero cuando se siente desgraciado se aparta mucho de los demás y se pone a bailar por el aula con los brazos extendidos hacia los lados». Cuando el maestro imitó la postura del chico, la estructura construida por éste se reveló como una imagen corporal: piernas, torso, brazos extendidos y cabeza. Otra maestra nos dio una segunda clave: en cierta ocasión había felicitado al muchacho por su habilidad deportiva, pero él había contestado con un gesto de desesperanza, diciendo: «Sí, pero mi cerebro no es nada bueno». La maestra le había asegurado que el cuerpo y el cerebro pueden aprender a ayudarse mutuamente. Esto debió de impresionarle como fórmula para la solución de lo que algún conflicto interno significase para él, o su negritud, o su edad, o las tres cosas. En todo caso, el tema de un cuerpo bailando con un chico negro como cabeza literalmente sobresale por prioridad, prominencia y centralidad.

Haría falta la comparación de una amplia variedad de construcciones semejantes para hacer que el significado probable de esta construcción concreta resultase convincente. Hoy día debemos aceptar esta ejecución como un ejemplo de la capacidad de un chico de cinco años para proyectar un tema personal relevante sobre el *microcosmos* de una mesa de juego.[1]

II

Así, pues, nuestra situación modelo debe su relevancia a la observación de que un niño tras otro utilizará unos cuantos juguetes y un periodo de diez o veinte minutos para hacer que algún factor inquietante de su vida, o alguna tarea de la vida, se convierta en base de una actuación caracterizada por un estilo singular de representación. Intentaré dar un poco más de dignidad a la cuestión mencionando meramente que otras construcciones de juego hechas por el mismo chico a lo largo de un período de tiempo muestran una variación impresionante así como una continuidad de temas. Y si alguna vez dudé de que semejante continuidad sea el testimonio de tendencias unificadoras próximas al corazón del desarrollo de una persona, las dudas se disiparon recientemente cuando tuve la oportunidad de comparar las construcciones de juego hechas del modo que acabamos de describir hace treinta años por niños de alrededor de trece años con los temas dominantes de su vida subsiguiente.[2] La historia, por supuesto, asignó papeles inesperados a muchas de estas personas que ahora cuentan poco más de cuarenta años; y, pese a ello, al cabo de varias décadas, en muchas de estas construcciones puede verse en el destino de una persona.

Al estudiar tales especímenes, tales fragmentos condensados de la vida, el observador se siente poco dispuesto a encajarlos en las teorías a las que él y otros, en distintas épocas y condiciones, han subordinado los fenómenos relacionados. Es cierto que los temas presentados denotan cierta repetición como la que reconocemos como la «perelaboración» de una experiencia *traumática*: pero también expresan una *renovación* lúdica. Si parecen gobernadas por alguna necesidad de *comunicarse*, o incluso de com-

fesarse, ciertamente también parecen servir al gozo de la *autoexpresión*. Si parecen dedicadas al *ejercicio* de cultivar facultades, también parecen servir al *dominio* de una compleja situación vital. Del mismo modo que no me conformaría con ninguna de estas explicaciones solamente, no desearía prescindir de ninguna de ellas.

Antes bien, quisiera citar ahora a uno de los que me han precedido en este simposio con el fin de subrayar uno de los principios básicos que él legó al Erikson Institute.[3] Declarándose «interaccionista», Piaget dijo: «Lo que me interesa es la creación de nuevos pensamientos que no estén preformados, que no sean predeterminados por la maduración del sistema nervioso ni por encuentros con el medio ambiente, sino que estén construidos dentro del individuo mismo». Piaget concluyó sugiriendo una metodología liberadora en toda enseñanza. «Los niños —dijo—, deberían ser capaces de hacer sus propios experimentos y su propia investigación.» Semejante experimentación, sin embargo (como pensé firmemente al ver a Baerbel Inhelder inducir en Ginebra a los niños a ser experimentales), se apoya en cierta condición lúdica y, de hecho, en una interacción de los recursos interiores del niño con la naturaleza de la tarea y la sugestividad de entrevistadores que sean «valientes». «Para que un niño entienda algo —concluyó Piaget—, debe *construirlo él mismo*, debe *reinventarlo*.»

Piaget, desde luego, hablaba de logros cognoscitivos. Pero me permitirán que de paso sugiera que los procedimientos de juego como el descrito bien pueden facilitar en un niño la pulsión de recapitular y, por decirlo así, reinventar su propia experiencia con el fin de averiguar adónde podría llevarle. Si hay algo de verdad en esto, podemos albergar la leve esperanza de que alguno de tales procedimientos de juego se convierta en adjunto de la primera educación en lugar de quedarse en método al servicio exclusivo de la clínica o la investigación.

Pero, ¿cuál parece ser la *función del ludismo* en las respuestas de los niños tanto al desafío cognoscitivo de Piaget como al desafío expresivo nuestro? La respuesta más general señala necesariamente una cualidad de todas las cosas vivas, a saber: la restauración y creación de un *margen de dominio* en un grupo de acontecimiento o circunstancias. La lengua alemana tiene una palabra para designarlo: *Spielraum*, cuyo significado no se transmite en una traducción literal tal como «cuatro de los niños». La palabra connota algo que es común también al «juego» de las cosas mecánicas, a saber: *movimiento libre* dentro de *límites prescritos*. Al menos esto establece los límites del fenómeno: allí donde la libertad se ha ido, *o* los límites, el juego termina. Semejante polaridad también parece adherirse a los orígenes lingüísticos de la palabra *juego*, que connota tanto oscilación despreocupada como la cualidad de estar comprometido. El lenguaje, además, transmite un número indefinido de matices destructivos y autodestructivos tales como jugar *a* algo o *con* alguien, o hasta *agotarse*: todas estas y otras clases de juego connotan los límites que ponen fin a todo juego.

Pero si diera ahora el primero de una serie de saltos comparativos y preguntara dónde hay que buscar la analogía más próxima a nuestras construcciones de juego en la vida adulta, señalaría el trabajo del dramaturgo. Si, en la vida de este chico pequeño, el aula y el marco hogareño constituyen un equivalente temprano de la esfera de la actualidad adulta con su interacción de personas e instituciones, entonces su construcción solitaria es el modelo infantil de la obra del dramaturgo: él también condensa en escenas de lugar y tiempo unitarios, señaladas por una «decoración» y pobladas por un reparto, el dilema trágico (y cómico) de individuos representativos atrapados en los conflictos funcionales de su tiempo.

III

Antes de pasar a la esfera del ludismo humano en la vida posterior, permítanme referirme a algunos de sus aspectos fundamentales en los comienzos ontogenéticos del hombre. Podría señalar aquí la discusión de la «educación básica» por parte de René Spitz. Él, que nos ha dado estudios clásicos de las consecuencias trágicas de una restricción del *Spielraum* sensorial en la temprana infancia, ahora ha vuelto

a especificar en qué consiste esa privación. Nos dice que es el don de la *vista* el primero que sirve para integrar los «estímulos discretos no relacionados» del gusto, el oído, el olfato y el tacto. Para él la persona maternal, comprendida visualmente, es tanto el primer medio ambiente como el primer educador, que «permite al niño —si todas las demás cosas son iguales— alcanzar la capacidad de aprender». Parece conseguirlo haciendo que su rostro brille verdaderamente sobre los ojos inquisitivos del recién nacido y, de esta manera, permitiéndose a sí misma ser verificada como una «totalidad». Preferiría hablar de integridad más que de totalidad, con el fin de indicar la cualidad gestáltica muy especial de esta integración visual que permite al pequeño extender lo que he denominado su *auto-esfera* e incluir en ella el rostro humano inclinado y la presencia maternal. Como afirma Joan Erikson en su ensayo «Eye to eye»: «Empezamos la vida con esta relación con los ojos... Es con los ojos que se comunican la preocupación y el amor (maternales), así como la distancia y la ira. La creciente madurez no altera este centrarse en los ojos, toda vez que a lo largo de toda la vida nuestra relación visual con los demás se centra en los ojos: el ojo que bendice y maldice».[4]

Spitz atribuye ahora a la visión organizada el papel de un primer núcleo del ego, anclado «en un sector especial del sistema nervioso central del hombre, lo cual permite una primera integración de la experiencia«. Será obvio que el examen y reexámen visuales deben estar dotados de cierto carácter de juego, lo cual conduce a una interacción significativa al ser contestada por la madre con estímulo lúdico. A su vez esto confirma una sensación de acción recíproca entre ambas personas, el hijo y la madre. A mi juicio, semejante *interacción* es el principal facilitador del citado «núcleo del yo».

Si estas cuestiones recuerdan imágenes religiosas, tales como el rostro inclinado de la Virgen y el aura de su unidad con el Cristo niño, también creo que los fenómenos a los que se refiere René Spitz (y Joan Erikson) *son* la base ontogénica de la fe, hecho que sigue siendo tan elemental como decisivo en el desarrollo total del hombre. Me permitirían que ilustre este tema con un ejemplo entresacado de la historia del arte.

En nuestro seminario sobre la «Historia de la Vida y la Historia» en Harvard el profesor Helmut Wohl amplió algunas notas autobiográficas dejadas por Miguel Ángel. Al poco de nacer, al gran escultor se le asignó un ama de cría porque su madre estaba demasiado enferma para cuidarle. Al parecer, entregar un recién nacido a un ama de cría no era atípico en la vida de los hombres y las mujeres de aquel tiempo; de hecho, el patrón de nuestra reunión, san Ignacio de Loyola, fue criado por la esposa de un herrero. La «otra mujer» en el caso de Miguel Ángel era hija y esposa de picapedreros; y su primer medio ambiente, al estar junto a una cantera en Settignano, sin duda tendría una cualidad auditiva inevitable. En cualquier caso, Miguel Ángel reconoció que, mientras que su madre le había dado la vida misma, la nodriza («quizás en broma o quizás en serio») le dio «deleite en el cincel, pues es bien sabido que la leche de un ama de cría ejerce semejante poder en nosotros... al cambiar la temperatura del cuerpo»[5]. Con el tiempo aquel cincel (bajo la protección de un mecenas paternal, Lorenzo de Médicis) se convirtió para él en la herramienta ejecutiva de su identidad misma. Al crear al joven David, Miguel Ángel comparó «David con la honda» y «yo con el cincel»[6].

Pero si Miguel Ángel tuvo dos madres, por desgracia pronto las perdió a las dos. Fue separado de la nodriza al volver con su madre y luego ésta murió cuando él tenía seis años de edad. Wohl nos presentó la secuencia de imágenes de la Virgen que Miguel Ángel bosquejó, pintó o esculpió, la primera poco antes de cumplir veinte años y la última cuando ya rozaba los noventa. Sus Vírgenes muestran siempre una marcada distancia entre la madre y el hijo, más allá del tema renacentista del voluntarioso Niño Jesús tratando de librarse de los brazos de su madre: aquí la propia Virgen aparta la mirada de su hijo y sus ojos permanecen vueltos hacia adentro, distantes y casi

sin vista. Sólo el último de los bosquejos de la Virgen trazados por Miguel Ángel muestra, citando a Wohl, una imagen casi «sin conflictos» de la madre y el niño. La Virgen sostiene al niño cerca de su cara y él la mira directamente, intentando abrazarla con sus bracitos. Así, pues, hizo falta la proximidad de la muerte para que Miguel Ángel recobrase lo que había perdido al principio de la vida y uno no puede por menos de relacionar esto, la esperanza reencontrada del anciano, con las palabras de san Pablo: «Ahora vemos por espejo, en oscuridad; mas entonces veremos cara a cara: ahora conozco en parte; mas entonces conoceré como soy conocido».[7]

Éste, por supuesto, parecía ser solamente un tema subsidiario en la gigantescas confrontaciones de Miguel Ángel. No se limitó a cincelar sus esculturas extrañamente atormentadas, trascendido soberanamente por el iracundo Moisés; también pintó su propia visión de Adán y del Creador y de Cristo en el Juicio Final en la Capilla Sixtina. En un soneto describe cómo, pagando el precio atroz de todo su físico, clavaba los ojos en el techo, alzando mano y pincel: «mi barba hacia el Cielo, siento el dorso de mi cerebro sobre el cuello».[8] Pero tanto si una fuerza compensadora poderosa intensificaba el furor creativo de Miguel Ángel como si no, bien podemos hacer una pausa para interrogarnos sobre el hecho mismo de la fascinación singular que para nosotros ejercen estos mundos pintados y creados por los artistas en recintos santificados. ¿Podría ser que todo esto estuviese relacionado ontológicamente con la singular importancia de aquel campo visual estructurado juguetonamente en los comienzos de la infancia?

A medida que prosigamos, haré referencia a otras esferas visualizadas y dotadas de un aura especial. Ya he mencionado el teatro. El diccionario dice que la raíz de la palabra *thea* —una visión, la cual, a su vez, está relacionada con *thauma*—: aquello que atrae la mirada. Puede ser, el teatro «legítimo» es solamente un caso especial, una versión condensada de todas las esferas imaginadas, descritas y teorizadas (sí, existe el *thea* en *theory* también) por medio de las cuales intentamos crear coherencias y continuidades en la complejidad y afectividad de la existencia.[9] Y no olvidaremos que el difunto Bertram Lewin habló de una «pantalla onírica» sobre la cual experimentamos nuestras visiones nocturnas.

IV

Pero ahora debo formular una pregunta teórica y terminológica. Si, como solemos decir, la cuidadora maternal es el primer «objeto» captado lúdicamente por los ojos escrudriñadores, ¿quiénes son los «objetos» en etapas posteriores, hasta el reconocimiento finito de san Pablo? ¿Son, como algunos de nosotros quisiéramos decir, «madres sustitutas»?

Primero una palabra acerca del término *objeto*. Dentro de una teoría de la cognición tiene sentido hablar de la constancia objetal como la meta de la comprensión gradual, por parte del recién nacido, de la coherencia y la continuidad de lo que percibe. Tiene sentido, dentro de una teoría de la energía sexual llamada «libido», hablar de una creciente capacidad para «catectizar» la imagen de una persona percibida comprensivamente y de esta forma poder amar. Y tiene sentido describir con abreviaturas clínicas tales como «pérdida del objeto» las diversas deficiencias o regresiones que imposibilitan que una persona mantenga un sentido cognoscitivo de la integridad de otra persona o la capacidad de querer totalmente y aceptar el amor de otras personas. Todo esto describe las condiciones necesarias, pero no explica ni garantiza esa interacción por medio de la cual la persona en crecimiento y las que la atienden son capaces de mantener y ensanchar la mutualidad de la «educación básica».[10]

Creo que hoy estaríamos de acuerdo en tres puntos. Vista cognoscitivamente, la primera *integridad objetal* experimentada por el niño debe coincidir de alguna manera con la primera *integridad del sujeto*. Esto quiere decir que la coherencia y la continuidad del mundo objetal es una condición para la coherencia y la continuidad del «yo» como observador. Este significado conjunto de ser tanto sujeto como objeto se convierte en la raíz del sentido de identidad.

En segundo lugar, si por su misma «educación básica» el niño dependiera de una

maternalización apoyada por una familia y una comunidad, también, durante toda la vida, dependerá de *equivalentes* (y no de *sustitutos*) de los constituyentes de esa mutualidad temprana. Estaría enfáticamente de acuerdo con Peter Wolff en que cada fase del desarrollo un niño es «identificado por la totalidad de operaciones de que es capaz»; y concluiría que el equivalente de la madre temprana en cada una de las fases posteriores tiene que ser siempre la suma de todas las personas e instituciones que son significativas para su integridad en un área creciente de interacción. A medida que se expande el radio de alcance físico y de comprensión cognoscitiva, de apego libidinal y de acción responsable, siempre habrá, por supuesto, personas que sean sustitutos de la madre originaria. Por eso, como sabemos, puede ser un obstáculo además de una ayuda, a menos que esas mismas personas se conviertan en parte de esa esfera más amplia de interacciones que es esencial para el alcance creciente de lo que otrora fuera de una educación básica. En la construcción lúdica de nuestro niño de cinco años vimos reflejados, además de pulsiones, fantasías y temas familiares, el maestro y el medio ambiente escolar en el sentido más amplio de un encuentro con lo que puede ser aprendido. Pero en la adolescencia la generación de iguales y el universo ideológico también se transformarán en parte del área que equivale a la madre de los primeros tiempos. En la edad adulta el mundo del trabajo y todas las instituciones que integran la actualidad procreativa y productiva forman parte del área dentro de la cual una persona debe tener alcance y margen o sufrir severamente en el funcionamiento de su yo. Así, a cada paso lo que había sido «en parte» se verá ahora reconocido e interactuado con su todo, mientras la persona llega a sentirse reconocida como actor con una identidad circunscrita dentro de un plan de vida. De hecho, a menos que sus dones y sociedad hayan proporcionado a cada paso un área de libre interacción al adulto, nadie puede albergar la esperanza de alcanzar la madurez potencial de la vejez (presenil) cuando, a decir verdad, sólo la integridad de la existencia delimitada por la muerte puede, a veces, recordarle débilmente la cualidad de aquella matriz sensorial más temprana.

V

Lo que hasta ahora hemos denominado vagamente «interacción» puede hacerse más específico vinculándolo con el problema de la ritualización que se debatió la última vez que Konrad Lorenz y yo participamos juntos en un simposio.[11] A la sazón su tema fue la ontogenia de la ritualización en los animales, mientras que yo me ocupé de ella en el hombre. Años atrás Julian Huxley, presidente del citado simposio, había calificado de «ritualización en los animales» ejecuciones instintivas tales como las exuberantes ceremonias de salutación de las parejas de pájaros que, tras una larga separación, deben asegurarse mutuamente que no sólo pertenecen a la misma especie, sino también al mismo nido. Es éste un procedimiento de «vinculación» que, según sugirió Huxley, funciona para *excluir la ambigüedad* y facilitar una interacción *instintiva* inalterada. Lorenz se concentró a su vez en las ritualizaciones por medio de la cuales algunos animales de la misma especie, dados a pelearse, hacen las paces antes de causarse daños serios unos a otros. Mi tarea consistió en señalar la ontogenia de fenómenos análogos en el hombre. Pero sugerí que en nuestro caso la ritualización también lleva a la carga de *superar la ambivalencia* en situaciones que tienen fuertes componentes *instintivos* (es decir, pulsiones no limitadas a la supervivencia «natural»), como sucede en todos los encuentros importantes de la vida del hombre. Así, las ritualizaciones ontológicamente más tempranas en el hombre, los saludos de madre e hijo, añaden a la estimulación facial mínima requerida para atraer la fascinación de un bebé (y a la larga su sonrisa) los movimientos, sonidos, palabras y olores que sean característicos de la cultura, la clase y la familia, además de la persona maternalizadora.

Konrad Lorenz, la madre adoptiva de Martina, cría de ganso, ha alcanzado merecida fama por su habilidad para saludar a los animales además de a los seres humanos de una manera vinculadora. En el presente simposio tuvieron ustedes la oportunidad de verle y oírle demostrar el juego de perder y encontrar que en alemán se llamada *guck-guck da-da* y en inglés *peek-a-boo.* Permítanme que a estos fenómenos y otros parecidos en el hombre les dé el nombre de *interacción ritualizada.* Ésta va de la más sencilla interacción habitual a los juegos complicados y, finalmente, a rituales vistosos.[12] Hoy día, cuando tantas ritualizaciones pierden rápidamente el poder de convencer, tiene especial importancia recordar que en toda esta área de interacción ritualizada el miedo más horrible puede vivir al lado de la más tranquilizadora disposición al juego. La pequeña Martina corría y caía para sobrevivir cuando perseguía a Konrad Lorenz, y cualquier interrupción accidental del comportamiento ritualizado por medio del cual los animales eliminan la ambigüedad puede conducir a la destrucción. En cuanto al hombre, basta imaginarnos una vez más a los niños pequeños que no pueden sonreír o a las personas viejas que han perdido toda fe para comprender, en la situación de los seres humanos, tanto la potencia singular como la vulnerabilidad de la tranquilización ritualizada.

Sin embargo, lo que constituye o lo que limita la ritualización lúdica en el hombre es tan difícil de definir como el juego mismo: puede que los fenómenos como la disposición al juego o la juventud o al estar vivo se definan por el hecho mismo de que no pueden definirse totalmente. Hay una reconciliación de lo irreconocible en todas las ritualizaciones, del encuentro de los amantes hasta toda suerte de reuniones, en las cuales hay un sentido de elección y comodidad y, pese a ello, también un sentido de necesidad imperiosa: de una pauta altamente personalizada y, al mismo tiempo, tradicional; de improvisación en toda formalización; de sorpresa en la misma tranquilidad de familiaridad; y de cierto margen para la innovación en lo que debe repetirse una y otra vez. Sólo estas y otras polaridades aseguran esa *mutua fusión* de los participantes y a la vez el *logro de una diferenciación* para cada uno de ellos.

Antes de ocuparme de la adolescencia, permítanme pararme para relatar una experiencia que ilustra la relevancia de todo esto para la edad escolar. Recientemente visitamos una escuela «Headstart» en Mississippi, en una región donde las incursiones nocturnas y los incendios provocados eran aún cosa normal cuando los negros consolidaban una nueva clase de vida comunitaria con ayuda exterior. Como visitantes se nos pidió que nos concentrásemos en cómo y por quién eran enseñados los niños y qué aprendían. Pero quedamos igualmente impresionados al ver de qué modo aquella gente había ritualizado tanto la «escuela» como el «aprendizaje». De hecho, con nuestros ojos académicos no resultaba muy fácil saber hasta qué punto jugaban a estar en la escuela o realmente estaban en ella. Obviamente, la disposición a aprender y cantar juntos, pero también a comer y conversar, constituía nuevos roles bajo nuevas condiciones: desarrollar el espíritu de aquellos roles parecía ser el fondo de la cuestión. Aquello, pues, era interacción ritualizada en formación; y sólo todo el marco, toda la combinación de edificio y equipo y de madres enseñantes y maestros y maestras maternales, de niños que aprendían y de padres y vecinos que ayudaban, representaba una garantía colectiva de la supervivencia de lo que se estaba aprendiendo, tanto si era mucho o poco en aquel principio. Inevitablemente, pensamos en otras es- cuelas donde se aprende mucho por medio de un método inexorable pero a menudo con poco espíritu. Y, sin embargo, la asimilación final de lo que se ha aprendido parecía depender siempre de la coherencia cultural de cualquier «escuela» con un medio ambiente en crecimiento.

La vida de toda escolarización depende de todo esto; pero lo mismo le ocurre a la suer- te de los niños que pronto entrarán en la fase adolescente —la fase en la que los jóvenes mismos deben empezar a ofrecerse unos a otros ritualizaciones tradicionales bajo la forma de improvisaciones y juegos espontáneos— y esto a

menudo en la frontera de lo que los adultos considerarían la licencia de la juventud: ¿habrán, pues, aprendido a ser lúdicos y a anticipar cierto margen de desarrollo personal y social?

Notas de Lectura

[1] Erik H. Erikson, *Childhood and society*, 2a. ed., W. W. Norton, Nueva York, 1963.

[2] Tal como consta en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad de California.

[3] Las citas de los simposios precedentes se han sacado de las transcripciones originales.

[4] En Gyorgy Kepes, ed., *The Man-made object*, Brazilier, Nueva York, 1966.

[5] Ascanio Condivi, *Vita di Michelangiolo Buonarotti*, Roma, 1553. Traducido aquí por Alice Wohl.

[6] Charles Seymour, *Michelangelo's David: A search for identity*, University of Pittsburgh, Pittsburgh, 1967, p. 7

[7] Corintios I 13:12.

[8] Creighton Gilbert, *Complete poems and selected letters of Michelangelo*, McGraw-Hill, Nueva York, 1965, p. 5.

[9] Debo a Gerald Holton cierto número de referencias sugestivas a las meditaciones de Einstein sobre la naturaleza de su inspiración matemática. Se dice que a los tres años de edad Einstein aún no hablaba. Prefería comunicarse construyendo con bloques y piezas de rompecabezas. Más adelante (en 1945) escribió lo siguiente a Jacques Hadamard: «Observado desde un punto de vista psicológico, este juego combinatorio parece ser el rasgo esencial del pensamiento productivo, antes de que haya alguna conexión con la construcción lógica por medio de palabras u otra clase de signos que puedan comunicarse a los demás». (Jaques Hadamard, *The psychology of invention in the mathematical field*, Princeton University, Princeton, 1945, pp. 142-143.) Y, de nuevo: «El hombre busca formar para sí mismo, del modo que le convenga, una imagen simplificada y lúcida del mundo (*Bild der Welt*), y de esta manera superar el mundo de la experiencia tratando de reemplazarlo en cierta medida con esta imagen. Eso es lo que hacen el pintor, y el poeta, el filósofo especulativo, el naturalista, cada uno a su manera. En esta imagen y su formación coloca el centro de gravedad de su vida emocional, con el objeto de alcanzar la paz y la serenidad que no puede encontrar dentro de los estrechos confines del remolino de la experiencia personal». (Citado en Holton, «On trying to understand scientific genius», *The American Scholar* 41, No. 1, invierno 1971-1972.)

[10] El preguntarse sobre los términos se convierte fácilmente en parte de una preocupación más amplia acerca de la habituación conceptual. Lo que hemos oído ahora sobre la importancia de la visión forzosamente hará que nos preguntemos hasta qué punto la propia técnica psicoanalítica «clásica» puede haber contribuido a configurar algunos de nuestros conceptos. Porque si la vista es en verdad la organizadora básica del universo sensorial y si la contemplación del rostro de una persona por otra es la primera base de un sentido de la mutualidad, entonces la situación clásica del tratamiento psicoanalítico es un exquisito experimento de privación. Puede que el genio de este invento clínico escribe en que sistemáticamente provoca las asociaciones verbales «libres» del paciente a expensas de un mundo visual, lo cual, a su vez, invita a la concurrencia de antiguas imágenes en busca de una mutualidad curativa con el terapeuta. Pero tarde o temprano cada campo debe hacerse consciente de la medida en que su principal procedimiento codetermina la supuesta naturaleza de lo observado y los términos decretados más apropiados para conceptualizar esa naturaleza.

[11] «A discussion of ritulisation of behavior in animals and man», organizado por sir Julian Huxley, FRS, *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, Serie B, No. 772, vol. 251, pp. 337-349.

[12] Excluye específicamente, por supuesto, los «rituales» sintomáticos de neuróticos aislados, así como los usos irónicos de la palabra *ritualización* como sinónimo de repetitividad y rigidificación. De hecho, todas éstas connotan síntomas de desritualización en nuestro sentido.

LECTURA: ¿QUÉ ES EL JUEGO INFANTIL?

PRESENTACIÓN

El juego en la visión de Garvey (1983) es analizado desde la perspectiva biológica del hombre y la capacidad que tiene éste para crear su cultura.

En cuanto al juego infantil expone que: "la naturaleza sistemática está regida por reglas", siendo éste un punto de convergencia con Piaget (1877) y que desarrolla en este texto.

Inserta un ejemplo sobre juegos y efectúa algunas interrogantes que remiten a los problemas que se han enfrentado para la definición del término "juego".

Por otra parte considera el juego como catarsis, siendo esto último tan interesante que los llevará a analizar el juego desde la perspectiva psicoanalítica.

Le invitamos a revisar en estas páginas el inventario que el autor presenta y de manera posterior al realizar las actividades que se le proponen en la Guía del Estudiante, pueda contrastarlas y expresar su propio concepto sobre el juego.

Los trabajos de Garvey se derivan de las investigaciones de comportamientos espontáneos en marcos idénticos para todos los niños, se analizan actividades de situaciones sociales. Uno de los hallazgos de estos estudios ha sido el que le otorgan al "hablar" o al "permanecer callados". Para la realización de los trabajos también se ha recurrido al video lo cual sirve para clasificar las diferenciaciones de: juego/no juego y lo social/no social.

Identificar lo anterior permite diferenciar la comunicación que se establece con sí mismo o con el otro.

*C. Garvey. "Qué es el juego infantil?, en: *El juego infantil*. Madrid, Morata, 1983. pp. 40-44.

¿QUÉ ES EL JUEGO INFANTIL?

El juego infantil puede llamarnos la atención, en ocasiones, como delicado y encantador, como alborotador y turbulento, ingenioso o tan sólo tonto y molesto, cuando imita los actos y las actitudes de los adultos. Sin embargo, cuando lo consideramos más atentamente, podemos distinguir en él pautas de asombrosa regularidad y consistencia. Mi propósito, en este libro, es mostrar el juego infantil de un modo nuevo, exponer su naturaleza sistematizada y regida por reglas, que es, a un tiempo, producto y huella de la herencia biológica del hombre y de su capacidad creadora de cultura. El juego se produce con mayor frecuencia en un período en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como los sistemas de comunicación; por tanto es de esperar que se halle íntimamente relacionado con estas áreas de desarrollo. Mi propio interés se centra, sobre todo, en poner en relación las estructuras del juego con los usos productivos del lenguaje, ya que ambos sectores ejercen poderosas influencias sobre la construcción de la realidad por parte del niño. Pero comencemos por las definiciones.

Un filósofo de Oxford, caricaturizado (o inmortalizado) en la obra de Tom STOPPARD *Jumpers (Saltadores)* se ve envuelto en un problema muy escabroso. "¿Existe Dios?", se pregunta. Al percatarse de que la cuestión, así planteada, es de difícil respuesta, intenta un truco retórico que, con frecuencia, proporciona un resultado satisfactorio. Empieza a dar vueltas a la cuestión y pregunta primeramente: "¿Qué es Dios?", y por último, de modo poco gramatical, pero incisivo: "¿Qué son Dios?" Abordemos ahora el problema de definir nuestro tema con una táctica similar y planteemos la pregunta: "¿Qué son juego?".

Veamos este diálogo, puramente imaginario, entre una madre y su hijo de seis años de edad:

"Tom, quiero limpiar este cuarto. Vete y juega fuera."

"¿Qué quieres decir con vete fuera y juega"

"Ya sabes lo que quiero decir".
"No. No lo sé."
"Bien, pues vete fuera y haz lo que haces cuando estás tan divertido que no vuelves para comer."
"¿Quieres decir que tire la pelota de tenis contra la pared del garaje", ¿que termine de pintar mi bici?, ¿que me ponga con la cabeza abajo y los pies en alto?, ¿que le gaste una broma a la hermana de Andy?, ¿que busque nidos de pájaro?"

Es preferible que no mencionemos el final del diálogo, que puede implicar cierta actitud violenta por parte de la madre.

En la conversación cotidiana resulta en general poco correcto, e incluso irritante, pedir que se definan con exactitud palabras que son familiares. No obstante, cuando un concepto corriente, como los de agresión, inteligencia o personalidad, se convierte en objeto de estudio, hemos de definirlo o dilucidarlo de un modo, al menos lo suficientemente claro, para que aquellos que realizan el estudio y los que se beneficien del mismo sepan que están tratando de igual tema. El juego ha constituido una noción particularmente recalcitrante, pero debemos intentar especificar qué es lo que significa dicho término —al menos tal como es empleado en las páginas siguientes.

Un lactante sacudiendo incesantemente su sonajero, un gatito cazándose el rabo, un grupo de chicos absorbidos en un juego de canicas, una niña preparando una complicada comida para los habitantes de una casa de muñecas, un pequeño que ríe al dar, vacilante aún, los primeros pasos que le alejan de su madre, unas niñas que saltan a la comba al son de una canción infantil, un niño que embadurna de colores una hoja de papel, unos chicos que juegan a policías y ladrones, un chiquillo que regaña y da azotes a su oso de trapo, ¿se trata en todos estos casos de juego? ¿Qué características pueden tener en común? ¿Existe algún rasgo exclusivo del juego? ¿Hay correspondencia entre el juego infantil y los juegos de los adultos? ¿Se halla en relación con el juego de los animales jóvenes?

En el uso cotidiano del término, la noción central parece los suficientemente clara, pero los límites de la misma están muy difuminados. El juego, al igual que Proteo, adopta formas cambiantes. Diversos estudiosos han fijado su atención en uno o dos de sus aspectos característicos y han presentado multitud de teorías para explicar sus orígenes, cualidades y funciones en la vida del individuo o del grupo. Así, por ejemplo, el hecho de que, de modo casi universal, los cachorros de las especies animales más elevadas presenten un comportamiento lúdico que se asemeje a las actividades de los adultos, si bien de un modo incompleto o imperfecto, ha hecho que un investigador afirme que el juego es instintivo y que su función consiste en ejercitar capacidades que son necesarias para la vida adulta. El filósofo Karl GROOS consideraba los juegos de lucha de los animales y el comportamiento imitativo por parte de los niños como una preparación para las actividades propias de la edad adulta. El psicólogo G. Stanley HALL, al observar las mismas características, así como el hecho de que el comportamiento lúdico varía con la edad, ha propuesto la teoría de la "recapitulación". Esta afirma que el juego infantil refleja el curso de la evolución desde los homínidos prehistóricos, hasta el presente. La historia de la especie humana estaría recapitulada en todo desarrollo infantil individual. Ambas teorías fueron creadas hacia principios de siglo y estaban fuertemente influidas por el concepto darwiniano de selección natural.

Un continuo dinamismo constituye, al parecer, otra característica universal de muchos comportamientos lúdicos. Los cachorros de especies superiores retozan, brincan, galopan, hacen corvetas, entablan luchas, mostrando signos de placer y animación y sin ningún propósito aparente de utilidad. Estas formas turbulentas de juego le sugirieron a Herbert SPENCER que podría tratarse de un modo de consumir energía existente en exceso. En uno de los primeros libros sobre psicología, SPENCER establecía la hipótesis de que la energía

excesiva se acumula (como producto normal de un sistema nervioso sano) y debe descargarse. Cuando no existen exigencias urgentes de supervivencia (en forma de caza, lucha o emparejamiento) la superabundancia de energía se invierte en ejercicios que utilizan pautas normales de comportamiento, pero que carecen de cualquier finalidad inmediata. SPENCER intentó describir un proceso filosófico que pudiese aclarar este aspecto del juego y que explicase, no sólo su presencia en las formas elevadas de vida, sino también sus manifestaciones en las especies individuales.

Estas explicaciones —preparación instintiva, recapitulación y energía excedente— han sido, desde entonces, descartadas o revisadas, adaptándolas a puntos de vista teóricos más actuales, pero los fenómenos que intentaban aclarar (similitud parcial con el comportamiento adulto, adquisición gradual de nuevas formas de juego, actividad exhuberante) constituyen importantes aspectos del juego. Y existen asimismo otros aspectos que han atraido la atención de investigadores procedentes de diversos sectores científicos y humanísticos. Así, por ejemplo, el hecho de que los niños, de modo fingido, expresen con frecuencia, indirecta o simbólicamente, preocupaciones o miedos y que repitan estos temas una y otra vez, sugiere una consideración del juego como catarsis, como un intento de re-experimentar y, por tanto, de resolver o dominar una situación dificultosa. Este aspecto del juego ha despertado especial interés entre los psiquiatras y los psicólogos clínicos.

La variedad de formas de juego, junto con los diferentes enfoques de su estudio, ha dado lugar a una proliferación de ideas relativas a sus causas y a las funciones a cuyo servicio puede estar. Sin embargo, la especificación de este fenómeno es básica para cualquier posición teórica que intente responder a cuestiones relativas a sus causas o su papel (*rol*)* en la vida de cualquier criatura, especie o sociedad. De modo sucinto lo expresa Hughlings JACKSON: "El estudio de las causas de las cosas ha de ir precedido por el estudio de las cosas causadas". De acuerdo con ello, en el presente libro deseo describir los diversos aspectos del juego infantil, antes de ofrecer especulaciones acerca de sus causas o sus funciones en el curso del desarrollo.

Ciertas características descriptivas del juego son ampliamente citadas como importantes para su definición. La mayoría de los que estudian el juego aceptarían el siguiente inventario:

1. El juego es placentero, divertido. Aun cuando no vaya acompañado por signos de regocijo, es evaluado positivamente por el que lo realiza.
2. El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas. Sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan al servicio de otros objetivos. De hecho, es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin en particular. En términos utilitarios es inherentemente improductivo.
3. El juego es espontáneo y voluntario. No es obligatorio, sino libremente elegido por el que lo practica.
4. El juego implica cierta participación activa por parte del jugador.

Cada una de estas características es, en parte, típica de otros estados distintos del de juego. El trabajo o las actividades artísticas son frecuentemente fuente de placer y se realizan espontáneamente, pero en ambos casos se da algún género de producto: cada una de estas actividades está destinada a cambiar el mundo de la realidad, de algún modo perceptible. Lo mismo cabe afirmar con respecto a los deportes organizados y, en especial, a los que suponen profesionalidad o son competitivos. El ocio es, con frecuencia, placentero, adoptado con toda libertad y no suele tener ninguna finalidad específica (aun cuando se puede descansar a fin de recuperarse o bien para evitar trabajar). Pero no exige una intervención activa. Precisamente no tener nada que hacer y abrirse no es, por lo general, agradable. En el ocio no interviene activamente la persona, ni da lugar a un producto predeterminado, aun cuando tal estado puede ser voluntario. Las fantasías y

ensueños diurnos son, con frecuencia, placenteros y habitualmente voluntarios, pero el que fantasea permanece pasivo, no interviene activamente.

La última en la relación de características aceptadas es la siguiente:

5. El juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego.

Esta última cualidad es la más enigmática. Si el juego fuese, precisamente, un brote único, aislado, una aberración ampliamente difundida, pero temporal e innocua, de la infancia, sería quizá interesante como hecho, pero su estudio tendría escaso valor científico. Sin embargo, el juego ha sido vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. La necesidad de precisar la naturaleza de estos vínculos sigue motivando la realización de investigaciones.

Las relaciones sistemáticas del juego con aquello que no lo es implican algo importante, que iremos desarrollando a lo largo del presente libro. De hecho, la idea propiamente dicha de juego depende del contraste. Tan sólo podemos hablar de él cuando lo contrastamos con otras orientaciones o estados; solamente podemos identificar un comportamiento lúdico cuando el actor del mismo puede adoptar un comportamiento no lúdico, que difiere del primero.La noción de contraste entre juego y no juego y el hecho de que existan ciertas semejanzas entre el comportamiento lúdico y un comportamiento análogo no lúdico, ha influido sobre recientes tentativas para llegar a una definición adecuada del juego. Durante el último decenio se ha ido viendo cada vez más claramente que resulta imposible definir el juego como un tipo o una serie particular de acciones. Saltar, arrojar una piedra, perseguir a alguien, incluso dirigir una pregunta o imitar el modo de hablar o los movimientos de otra persona, son actividades que pueden realizarse como juego, pero que también pueden efectuarse, desde luego, de un modo no lúdico y sin intenciones de jugar. Es evidente que se precisa un enfoque distinto a un simple inventario de actividades lúdicas.

Peter REYNOLDS, un especialista del comportamiento de los monos rhesus, ha propuesto considerar el juego como "un comportamiento en el modo simulativo"[1]. Observó que los monos que estudiaba manifestaban pocas pautas de acción (cazar, hacer gestos, subir, arrebatar o embestir) exclusivamente en el juego y que pocas de estas pautas dejaban de aparecer durante él. Teniendo en cuenta los tipos de criterios usados para identificar y clasificar el comportamiento animal (así, por ejemplo, función fisiológica, apariencia física, mecanismo nervioso subyacente y efectos sobre el entorno), sugirió que el comportamiento está organizado en complejas pautas a las que designó como "sistemas afectivo-comportamentales". Estos constituyen complejos de comportamiento, cada uno de los cuales posee sus objetivos característicos y orientaciones emocionales, así como soluciones típicas. La comida y el emparejamiento constituyen ejemplos de tales sistemas, así, el "hacer la corte" precede normalmente el emparejamiento. Cuando un sistema afectivo-comportamental (tal como un ataque agresivo) permanece temporalmente desvinculado en cuanto a sus relaciones habituales con otros sistemas, pero continúa operando normalmente en relación con su propia dinámica interna, está funcionando de modo simulativo. El juego es un sistema afectivo-comportamental propiamente dicho. No ofrece, sin embargo, en sí, ningún comportamiento particular, ni un objetivo unívoco. Sus pautas de comportamiento están "tomadas en préstamo" de otros sistemas afectivo-comportamentales. Así, cuando el sistema "ataque agresivo" es transferido al modo simulativo para su realización actual el

comportamiento resultante *se asemeja* a una acometida con propósito agresivo. Pero el atacante realiza su agresión lúdica fuera del contexto que puede, normalmente, instigar al ataque y no lo lleva a cabo hasta su final típico. REYNOLDS sugiere que la simulación proporciona al animal joven un ahorro de energía, tanto fisiológica, como psicológica, y Jerome BRUNER ha subrayado también las ventajas de aquellos rendimientos que se hallan libres de las consecuencias normales, o bien que están "amortiguados" con respecto a las mismas.[2]

Notas de Lectura

* rol (inglés: role = papel, rol): del lat. *rotulus*, significa, en este caso, actuación en el mundo social (N. de T.).

[1] P. REYNOLDS. 'Play, language and human evolution', en J. BRUNER, A. JOLLY y K. SYLVA (eds), *Play: Its Role in Development and Evolution* (Harmondsworth: Penguin, 1976).

[2] J. BRUNER, 'The nature and uses of immaturity', *American Psychologist*, 1972, 27, 687-708.

TEMA 4. Teorías sociológicas

PRESENTACION

La idea de abordar esta teoría con el acceso a tres versiones sobre la misma temática, es que obtenga algunos referentes para la discusión que le permitan por un lado entender estas posturas teóricas y confrontar su opinión al respecto.

Es posible que al realizar el análisis tenga coincidencias con los autores o también existan marcadas diferencias, sin embargo en este sentido obtendrá puntos de discusión tanto con sus compañeros como con el asesor.

El planteamiento sustentado por Heller con respecto al juego como alienación y sus puntos de vista en donde planeta que el niño al jugar puede manifestar diferentes estados de ánimo sin perjuicio del otro, son dos de los tópicos que se puntualizan como necesarios en las discusiones en este tema.

Los planteamientos realizados por Reboredo podrán cambiar significativamente la visión que manifiesta tanto del jugar como del juguete.

El análisis que se entrevé en el escrito de Weisz en cuanto al "ver" el juego como rito, los simulacros y el juego sacro, forman parte del análisis necesario que se espera realice con el objeto de finalizar haciendo una contrastación entre los autores y los planteamientos vertidos por usted.

LECTURA: EL JUEGO*

PRESENTACIÓN

Dentro de las posturas sociológicas ubicamos la postura de Heller. En este breve texto explica cómo se realiza el juego y la visión que tiene con respecto a él, entre lo que ella manifiesta es que en "el juego puede estar celoso, envisioso, indiferente, ..."(p. 372).

Esta autora realiza un análisis del juego desde tres perspectivas:

1. *Juego de pura fantasía*
2. *Juego mimético y,*
3. *Juegos regulados*

El análisis que interesa realizar en torno a los planteamientos del texto, es en el sentido de reflexionar en cuanto a la libertad subjetiva, la interacción entre vida cotidiana y el juego, la alineación y las características distintivas de las tres perspectivas que la autora presenta sobre estos tópicos.

EL JUEGO

El rasgo común de las acciones que hemos examinado hasta ahora es el de ser partes y fundamentos de la reproducción social, el objetivarse en ella. El hombre es siempre responsable de estas acciones y del saber que en ellas se manifiesta. Pero hay un tipo de acción, directa o verbal, y de saber correspondiente que no entra en el círculo de la reproducción social y de las cuales *no se es responsable*. Se trata del *juego*. Un aspecto común y esencial de todo juego es que *desarrolla o moviliza capacidades humanas, sin ninguna consecuencia*. Si alguien recita una escena en la que mata al hijo del rey, esto no trae consecuencias, porque *en realidad* no le hace nada. Si uno gana a un amigo al ajedrez, el hecho no tiene consecuencias reales, porque *en realidad* no le causa ningún daño. Cuando esta ausencia de consecuencias acaba, ya no se trata —aunque permanezca inmutable la forma lúdica— de un juego en lo referente al contenido. Así sucede, por ejemplo, en el profesionalismo. Es cierto que el juego, además de las facultades, pone también en movimiento a menudo las pasiones. Sin embargo, la ausencia de consecuencias sigue siendo posible por la intervención de las formas nor-

*A. Heller. "El Juego", en: *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977. 372-376.

males de autocontrol. «Hay que saber perder» es la conocida norma del juego, y quien no la respeta, pasa por un aguafiestas.

A causa de esta falta de consecuencias, la moral de juego es radicalmente distinta de la moral de la vida. *La única moral del juego estriba en la observancia de las reglas*, y esto sólo en los juegos que las poseen. Dentro de las reglas todo es posible. El jugador no debe tener miramientos con el otro. Sería absurdo jugar mal para dejar ganar al adversario. Cuando en los jugadores aparecen motivaciones de este género, es porque provienen «de fuera», «de la vida», no pertenecen a la esfera inmanente del juego.

En el momento en que se presenta la responsabilidad moral, se está ya fuera de los límites del juego; «dejamos perder, ya no es un juego», dicen los niños en quienes se ha desarrollado ya él sentido de este punto-límite. (La ausencia de la responsabilidad en la esfera lúdica no impide que en el juego se manifieste también el carácter del hombre. El *homo ludens* no es más que la revelación del hombre *entero* en la actividad lúdica, donde puede manifestarse, por tanto, toda su humanidad: en el juego puede ser celoso, envidioso, indiferente, apasionado, bondadoso, etcétera; puede jugar con o sin inventiva, con mayor o menos fantasía, de un modo lógico o ilógico; puede tomar o no en serio la derrota; puede transferir o no la vida «real» el dolor sufrido en el juego, etcétera.)

Como hemos dicho, mediante el juego pueden ser puestas en movimiento *todas las facultades humanas*. Los juegos también se distinguen entre ellos por las capacidades que prevalentemente ponen en movimiento. Jugar a alcanzarse requiere y desarrolla ante todo la destreza y la agilidad; la gallina ciega, la sagacidad; las adivinanzas, la lógica y la asociación. Pero hay una facultad que salta siempre a primer plano: la *fantasía*. Precisamente porque la realidad es «sustituida» por una realidad imaginaria y se vive en un mundo inventado y autónomo, todo juego se convierte en una *satisfacción de la fantasía*. Con mucha agudeza Gehlen detecta esa necesidad incluso en juegos que tienen objetivos muy próximos a la vida, es decir, que superan el círculo lúdico inmanente: los juegos eróticos y aquello cuyo objetivo son las ganancias.

Distinguiremos tres grandes grupos. Pertenecen al primero los *juegos de pura fantasía*. Según Leontev la mayoría de los juegos infantiles son de este tipo, y sirven prevalentemente para la interiorización social. El juego de una niña que viste y cuida a su muñeca y el de un niño que construye un castillo con piezas, consisten en sentir respectivamente la muñeca como una recién nacida y el castillo construido como un castillo real. Con el crecimiento los juegos de fantasía no desaparecen, sino que asumen otras formas. Una de ellas es para los adultos el *do-it-yourself*. De hecho el placer que se experimenta en estos juegos no se deriva tanto del hecho de producir un objeto útil, como del hecho de que es producido a través del libre juego de la fantasía, de que es satisfecha en él la necesidad de fantasía. Es también de este tipo la forma de pensamiento anticipador convertida en un fin en sí misma, la fantasía, al igual que los citados juegos eróticos.

Forman parte del segundo grupo de los denominados juegos *miméticos*, en los cuales la satisfacción de la fantasía se traduce en la asunción de un *papel*. La forma más desarrollada y plena de este juego es el teatro, y bajo este aspecto mimético constituye en realidad el punto de partida y el fundamento del arte. Pero esto no significa —como piensan algunos, y entre ellos Schiller— que el arte mismo sea también un juego. De hecho el arte, en cuando objetivación genérica para-sí, no es en absoluto una mímesis puramente evocativa, sino que constituye su objetivación elevada al nivel de la generalidad. El juego, por el contrario, es por su carácter un fenómeno de la vida cotidiana y no supera nunca esta esfera. Aunque con este no queremos negar que existan numerosísimas formas de paso entre el juego mimético cotidiano y la creación artística o su concreción.

Los juegos miméticos tienen también evidentemente formas menos desarrolladas. Entre los niños se verifican a menudo temporales «atribuciones de papeles» (ahora yo

soy el conductor, ahora yo hago de maestro y tú de niño, etcétera). En ciertos casos tienen lugar transposiciones directas a los juegos regulados (por ejemplo, el gato y el ratón). Leontev ve en ellos un desarrollo típico: «El juego procede evolutivamente: en primer lugar el papel claro con la situación imaginaria y las reglas encubiertas, finalmente las reglas claras con la situación y el papel imaginarios.»[12]

El tercer tipo es el *juego regulado*. En este caso los papeles —cuando existen— pierden importancia y se convierten en funciones dentro del determinado sistema de reglas (tú eres el que alcanza, él es el ala izquierda, etcétera). Los juegos regulados tienen dos elementos característicos. El primero es que son en general juegos colectivos, no es posible efectuarlos solos. Lo que puede expresarse en una concomitancia o en una sucesión (el fútbol y la competencia entre tiradores). Pero, como siempre, deben estar implicados un cierto número de participantes. El número mínimo es de dos (el esgrima), pero varía según los juegos; el máximo es indeterminado, pero no puede ser demasiado grande (diez mil personas no pueden jugar juntas, como máximo pueden mirar, entusiasmarse, etcétera). El segundo elemento de los juegos regulados es su carácter completivo: en ellos se puede ganar o perder. Incluso deben su popularidad precisamente a este aspecto competitivo, en cuanto no sólo la fantasía encuentra en ellos un nuevo alimento (el papel de la casualidad en los juegos regulados), sino que a través suyo surge una particular tensión que aferra tanto a los jugadores como a los hinchas. Los juegos de pura fantasía casi no producen tensión, son relativamente privados y no tienen hinchas. En los juegos miméticos se crea ya una atmósfera de algún modo tensa, pero la causa primera de esta tensión no es el juego, sino más bien el contenido evocado. (Cuanto más trata la historia «de nosotros», tanto más numeroso es el público.) Los juegos regulados, por el contrario, son por su naturaleza creadores de público. Pero también aquí es importante el contenido: la competición entre los dos mejores espadachines del país (una «bella competición») atrae muchos más espectadores que un partido de fútbol entre equipos de tercera división. Sin embargo, tienen siempre un público, porque la posibilidad de ganar o perder, la tensión y la expectativa bastan por sí solas para atraer espectadores.

¿Cuál es, por tanto, la función del juego en la vida cotidiana? El juego constituye una actividad que desarrolla las capacidades, que está guiada por la fantasía. y que —dada su falta de consecuencias— *no puede ser un deber*: no se podría nunca exigir, ni nunca nadie lo ha hecho. El desarrollo de las capacidades sin consecuencias sociales, por un lado y al inexigibilidad por otro, crean una particular *esfera* y una particular *consciencia de libertad*. Tenemos así un momento positivo y un momento negativo interrelacionados entre sí. Es negativo el aspecto de la ausencia de obligación; el dato positivo es el desarrollo de las capacidades. Hay que subrayar con fuerza que en el juego, sea cual sea el momento de la libertad prodominante, el positivo o el negativo, se trata siempre de una libertad *subjetiva*. Es decir, a partir del juego no podemos saber si determinada persona en la vida "verdadera" puede realizar sus capacidades y cómo.

En el mundo del niño, que aún no ha alcanzado el nivel de la conducta autónoma de la vida cotidiana, la libertad subjetiva tiene necesariamente mucho espacio. Para los niños, por tanto, el juego es una forma de vida «natural», una forma inconsciente de preparación para la vida. En el mundo de los adultos las cosas son de otro modo: el contenido del juego y la función que cumple en su vida varían sensiblemente según el grado en que pueden *realmente* ser libres y según la medida y el modo en que consiguen realizar su propias capacidades en la vida. En épocas en las que las posibilidades de libertad en la vida son relativamente amplias, cuando en trabajo y las relaciones sociales están relativamente poco alienadas, el juego conserva en su totalidad la libertad subjetiva de la satisfacción de la fantasía. En este caso no es una

preparación para la vida, sino el ejercicio sin responsabilidad de las capacidades *adquiridas* y de las habilidades desarrolladas en la vida. (De este tipo eran las fiestas de los arqueros en la Suiza de los inicios del siglo XIX.) Todos los pensadores que han emitido hipótesis sobre el futuro no alienado, se han interesado particularmente por la parte que el juego puede tener en un mundo sin alienación (Rousseau, Fourier). Por el contrario, cuanto más alienadas son las relaciones sociales, cuanto más alienada es la actividad de trabajo y la misma vida «verdadera», tanto más clara y unívocamente el juego se convierte en una *evasión*, en un punto de apoyo, en una pequeña isla de libertad. (Un ejemplo en este sentido es la predilección de los negros estadounidenses por el boxeo, como única ocasión en la que un negro puede dejar k.o. a un blanco *impunemente*.) Los adultos juegan la mayoría de las veces para olvidar el mundo, para crear un mundo distinto en el lugar del real, y también para construirse una pseudeoindividualidad en el lugar de una individualidad efectiva. La plaga de *hobbies* indica precisamente la difusión de esta última necesidad. Pero dado que la libertad del juego, como hemos visto, en en sí solamente una libertad subjetiva, no podrá nunca procurar una satisfacción completa y auténtica *en el lugar de la vida*. El juego, elegido como instrumento de evasión, sigue siendo improductivo y el mismo hombre, precisamente a causa de la libertad subjetiva conservada de este modo, se convierte en *prisionero del juego* (piénsese en el *Jugador* de Dostoyevski). Y esto no sólo se verifica cuando las consecuencias se presentan (como en la ruleta), sino también en el caso de la clásica ausencia de consecuencias: el hombre que sólo vive sus fantasías en el juego o que se resarce de su vida fracasada y mezquina con la victoria de su equipo de fútbol preferido, está tan a merced del juego como un empedernido jugador de cartas.

Hemos hablado hasta ahora de un tipo de interacción entre la vida «verdadera» y el juego. Pero hay también otra, más relevante y más general. A saber: cuanto más alienadas son las relaciones sociales, tanto más surgen los clichés, los roles estereotipados, y tanto más disminuye en los hombres la consciencia de la responsabilidad moral respecto de sus acciones. Quien tiene un comportamiento basado en módulos, casi nunca o sólo superficialmente se enfrenta al contenido moral de sus propias acciones, casi nunca o sólo superficialmente siente la responsabilidad personal y admite las consecuencias de sus actos. Surge así el mundo del *Así lo hacen todos* y de esta argumentación emerge un comportamiento en el que los "los roles" de las personas son entendidos como "reglas de juego", mientras que la firmeza o el hundimiento de los hombres aparecen identificados cada vez en mayor grado con la observancia y, respectivamente, las violaciones de tales reglas. Se instaura así un comportamiento humano que, si es legítimo en el juego —donde objetivamente no existen consecuencias—, cuando se difunde en la esfera de la vida "verdadera", es de una extrema absurdidad. En la vida, se sepa o no, todo acto tiene sus consecuencias, las cuales quizá perjudiquen gravemente a otras personas. Por otra parte, la vida "verdadera", cuando está dominada por la ausencia de consecuencias y de responsabilidades convertida en comportamiento genera, ya no proporciona la libertad desarrollada en capacidades. El comportamiento de la vida cotidiana se convierte en un juego de las partes de la funciones. Por ello, la lucha contra la alienación se convierte en una lucha por la *reconquista* del juego. Debe ser reconquistado el juego auténtico, que no es juego de las funciones, las apariencias, sustituto de la vida, sino parte orgánica de la libertad finalmente conquistada.

Notas de lectura

[11] Este hecho está bien representado en los *40,000 dólares*, de Ernest HEMINGWAY.

12 A N. LEONTEV. *A pszichikus fejlödésének problémái* (Problemas del desarrollo de la psique). Budapest, Akadémiai Kiadó, 1963, p. 500.

LECTURA: EL JUEGO*

PRESENTACIÓN

El presente texto de Reboredo contiene un análisis sobre el "Juguete industrial" en tanto mediatizador de conciencia y sustituto del "Juguete artesanal"; éste último lo argumenta como una ayuda para el desarrollo de la creatividad e ingenio de otros tiempos.

El juego es analizado como un espacio sociopolítico a través del "Juguete industrial" el cual remite a signos que remiten a contextos sociales y políticos de dominación.

La autora opina que "Jugar es ante todo, imaginar", cuando se utiliza por supuesto el "juguete artesanal", por otra parte asegura que el "juguete industrial" roba al niño el espacio imaginativo y los convierte en seres pasivos.

El leer el texto y reflexionar sobre las argumentaciones realizadas en él, le ayudarán a realizar algunos cambios tanto en la manera de ver el juego y los juguetes como en el replanteamiento de su práctica educativa.

EL JUEGO

El ludismo es un lenguaje perdido. El juego se ha convertido en una actividad mediatizada por el juguete industrial, y en estas condiciones no es tal, o acaso un juego *suigeneris* en el que prima la reproducción del sistema de objetos exigentes en el mundo real.

Al transformarse la manera de pensar el urbanismo, en virtud de las necesidades de la sociedad tecnológica, el espacio lúdico quedó iluminado de las ciudades. En las zonas rurales, donde se vive cada vez más en referencia a las imágenes de los medios de comunicación electrónicos, el juego, aunque aún tiene mayor espacio de libertad, sigue un proceso similar al que se realiza en las regiones urbanas.

El juego colectivo es desplazado por formas individuales que tienen como eje el juguete industrial, que no es sino una mercancía más. Dentro de estos determinismos el acto lúdico se convierte en parasistemas del mundo real. El juguete industrial imita, cada vez con mayor perfección, las figuras del mundo real y se centra en la reproducción —como maqueta— del cúmulo de aparatos tecnológicos. Las granjas con animales de madera son desplazadas por estacionamientos en miniatura; el papalote cede sus cabeceos en el aire al avión de plástico que el niño imagina que vuela. La comunicación cinésica se reduce y deja su lugar a la imitación —al nivel de lo imaginario— de movimientos y leyes ajenos al juego.

Pero estas mercancías que han convertido al juego en accesorio del mundo real, en maqueta del gran cúmulo de objetos, en mimesis de las relaciones sociales y productivas de las sociedades altamente industrializadas, no nacen ni de las culturas ni de la visión del mundo del más vasto sector de las poblaciones del Tercer Mundo. Por lo contrario: todo lo que existe, todo lo que es, todo lo que impera en las metrópolis neocoloniales es transferido, por medio del juguete industrial, al juego.

Esta relación política y de mercados parece obvia. El hecho de que el juguete industrial funcione con las mismas leyes de productos canalizados por otros medios de comunicación y de que porte mensaje semejantes a aquellos, parece evidente. Por eso nos sorprendió, cuando nos interesamos en esta tema, encontrar que los estudios realizados al respecto ocupen apenas el espacio de publicaciones periódicas, y que no se denuncie de forma cabal la función del juguete industrial en tanto que instrumento ideológico: en tanto que recurso de la dominación.

Ni los estudios clásicos relativos al juego, como el de Huizinga, ni los más recientes, como

*A., Reboredo,"El Juego" en *Jugar es un Acto Político. El Juguete Industrial: Recurso de Dominación*. México, CEESTEM, Nueva Imagen, 1983. pp. 17-30 y 62-63.

los recopilados por Jaulin, insertan explícitamente al juego dentro de un espacio sociopolítico. Ha sido ésta nuestra preocupación.

El propósito de este estudio es desmitificar la aparente trivialidad del juego apoyado en juguetes industriales; mostrar cómo el juguete industrial porta signos que remiten a contextos sociales y políticos de dominación. Y, como corolario, destacar el hecho que *jugar es un acto político.*

El juego con juguetes industriales lleva a una forma de socialidad dominada por los intereses del capital trasnacional y de las oligarquías nacionales; no obstante, revela potencialidades subversivas. Es necesario encauzar su práctica para que se desarrollen nuevas capacidades en los niños del Tercer Mundo. Es necesario buscar alternativas, para que el sistema simbólico propio a grupos infantiles no sea sustituido por las imposiciones del sistema capitalista de producción. Es imprescindible reforzar ese sistema simbólico propio que es, de por sí, subversivo al sistema simbólico adulto.

El juguete industrial es, ante todo, producto de las culturas dominantes. No es creación del Tercer Mundo. Es, en el verdadero sentido del término, una creación imperialista. En él está implícita la filosofía —la ética, las costumbres, la forma de mirarse y mirar los demás pueblos— de los países que lo producen.

Postulamos que el juguete industrial es un medio de comunicación de masas. Como tal su función es cambiar lo extraño —lo ajeno— en familiar y viceversa, lo familiar en extraño y ajeno. Clasifica y nombra las relaciones sociales y las relaciones con los objetos según los intereses y necesidades de control o hegemonía de las clases dominantes nacionales y extranjeras del Tercer Mundo: traspone lo inhabitual al mundo habitual y lo reproduce bajo formas que se representan como universales y, consecuentemente, propias.

De estas afirmaciones se desprende algunas premisas válidas en este trabajo:

1. Los juguetes industriales crean cohesión social (como los otros medios de comunicación de masas);

2. evitan el extrañamiento que existe a nivel de la existencia concreta entre los valores propuestos por las clases dominantes y la cotidianidad de las clases dominadas;

3. los adelantos de la técnica, divulgados a través de los juguetes industriales, pasa a conformar "lo común", a pesar de que los objetos en su forma real estén limitados a un sector específico de la sociedad. Se crea la ficción de una sociedad global, sin antagonismos de clase;

4. el hecho de que el universo desconocido por la mayoría de la población del Tercer Mundo (el de consumo de objetos de alta inversión técnica y de capital) se convierta en familiar por medio del juguete industrial crea la ficción de una apropiación de poder, de una participación social simbólica. Esta participación no existe: participar no es sólo producir, sino administrar y usufructuar el producto social.

Nuestro campo de estudio está limitado al juguete industrial en tanto que vehículo de contenidos culturales y aparato de dominación; esto, en el cuadro sociopolítico del Tercer Mundo. Los instrumentos empleados para mostrar la red de relaciones que existe bajo la aparente trivialidad del juguete industrial son, por una parte, análisis teóricos y, por otra, experiencias de campo efectuadas en México y en Arabia Saudita.

Por último ponemos énfasis en que, como toda mercancía, el juguete industrial transforma la realidad en signo de modo que todo lo que *a priori* es exterior al espacio lúdico y al juguete, está representado en él y lo constituye. Del mismo modo que la construcción de lo simbólico no es libre, la producción de los juguetes industriales está determinada por el *modo de pensar* de la sociedad productora (del juguete mismo o del modelo).

No nos extendemos más en esta introducción a un libro que no pretende ser exhaustivo sino que, por lo contrario, tiene como objetivo abrir brecha hacia una visión sociopolítica del juguete industrial y sus funciones de instrumento ideológico, de aparato de dominación y aculturación de las poblaciones del Tercer Mundo.

EL JUEGO

...el juego puede servir para
todos lo fines.

J. PIAGET

Jugar es crear sistemas inexistentes en lo real recrear lo real en términos ajenos a la leyes y funciones dadas en la práctica de un grupo social dado. El juego puede brotar de la actualidad, del pasado inmediato o de formas culturales arcaicas o míticas. O puede también ser visionario.

En cuanto al juego que representa funciones arcaicas, vemos en él cierta relación con la génesis de los relatos míticos. Vladimir Propp[1] consideró que "el relato maravilloso debe ser confrontado tanto con los mitos de los pueblos primitivos anteriores a las castas, como con los mitos de los estados civilizados de la antigüedad".

Al seguir el proceso que va de la decadencia de los ritos a la formación de los mitos correspondientes que constituyen los relatos, Propp señaló que "mientras el rito existía como algo vivo, no podían existir cuentos acerca de él".[2] Dicho de otro modo: los temas aparecen en relatos míticos como un proceso llevado a cabo por la colectividad para integrar la práctica anterior, aún vigente en la cosmogonía del individuo, a los nuevos valores y normas.

Los personajes simbólicos o alegóricos de los relatos míticos mantienen prácticas que ya no se justifican como legítimas. Esta relación se expresa también en algunos juegos infantiles: se trata de la conversión de lo real a lo imaginario, y su actualización en el espacio lúdico.

Por otra parte, los juegos se caracterizan por reproducir, con las modificaciones pertinentes al sistema imaginario, lo real inmediato: los ritos de interacción, los sueños y temores de la época, las dinámicas institucionales. Por ejemplo, cuando los niños juegan al médico, la enfermera y el paciente, cristalizan elementos de interrelación tales como jerarquías, dependencias, autoridad, poder, que aparecen al efectuar un análisis de la institución médica tal y cual existe en la realidad.

El juego puede también evadirse de esa realidad y convertirse en visionario. Fue así como apareció la rueda en la antigüedad mediterránea, por ejemplo, antes que su existencia fuera adaptada con finalidades de transporte.

Jugar es, ante todo, imaginar. En su acepción más amplia, el juego es una actividad que si bien puede estar originada por lo real inmediato, se agota dentro de límites que le son propios. El juego por mandato no es juego: se caracteriza, en forma general, por una gratuidad de actos que lo sitúan fuera de lo utilitario.

Los juegos son espejo de la sociedad. De aquí se desprende que cada colectividad produce los juguetes que le permite y le impone su espacio cultura: se puede hablar de juguetes feudales, renacentistas, fascistas, imperialistas.

La importancia del juego con o sin apoyo de juguetes ha sido destacada dentro de algunas áreas de las ciencias humanas —etnológicas y psicológicas principalmente. Pero en la reducida bibliografía que existe sobre el tema se carece de un estudio sociopolítico de la actividad lúdica.

Perspectivas psicológicas del juego

Bett[3] señaló que los juegos son un "resurgimiento involuntario" de instintos vitales que en la actualidad han perdido su significado. Para este autor, la importancia del juego recae en una liberación que realizaría el individuo de sus conflictos inconscientes, en vistas a la adaptación al orden de la civilización.

Para Piaget[4] el juego es la expresión y el requisito del desarrollo del niño. A cada estadio del desarrollo corresponde un tipo de juego y, aunque la categoría del juego pueda aparecer a diferentes edades según la sociedad de que se trate, Piaget afirma que el orden de aparición será siempre el mismo.

En el juego simbólico el niño transforma lo real en la medida de las necesidades y deseos del momento. Para Piaget, el juego simbólico es el egocentrismo al estado puro (lo que en la

teoría psicoanalítica corresponde al yo-todo). La adquisición del lenguaje está subordinada al ejercicio de la función simbólica, la cual se afirma en el desarrollo de la imitación y del juego.

El juego es esencialmente asimilación y en primer momento es simple asimilación funcional o reproductora: la utilización de cosas para una actividad que tiene su finalidad en ella misma.

Piaget distinguió seis estadios en la génesis del juego en el niño:

Primer estadio: de adaptaciones reflejas (¿pueden considerarse como juego los instintos reflejos?).

Segundo estadio: todo es juego durante los primeros meses de la existencia: haya una gratuidad de actos, es decir, el niño mira por mirar, manipula por manipular sin ningún fin.

Tercer estadio: la diferenciación entre el juego y la asimilación es mayor. Los objetos son manipulados con una creciente intencionalidad, se agrega al simple "placer funcional" el "placer de ser causante".

Cuarto estadio: aplicación de esquemas conocidos a situaciones nuevas. Se ejecuta por pura asimilación, por el placer de actuar y sin esfuerzo de adaptación para alcanzar una meta determinada. Comienza la ritualización de los esquemas que, fuera de su contexto adaptivo, son imitados o "jugados" plásticamente, por ejemplo, el niño hace como si durmiera. Esta ritualización prepara para la formación de juegos simbólicos.

Quinto estadio: se extiende la asimilación más allá de los límites de la adaptación actual. Hay ritualización lúdica de los esquemas.

Sexto estadio: el símbolo lúdico se desprende del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos. Este progreso se realiza por el paso de la inteligencia empírica a la combinación mental y de la imitación de lo visible a la imitación interna o diferida.

A partir de este estadio, el niño utiliza los esquemas usuales, pero en lugar de actuarlos en presencia de objetos a los cuales habitualmente se aplican, los asimila a objetos nuevos. Esos objetos no dan lugar a una simple extensión de esquemas (como sucede en la asimilación generalizadora propia de la inteligencia) sino que son utilizadas con el único fin de permitir al sujeto la imitación o la evocación de los esquemas que ya están en juego.

Según Piaget, el inicio de la capacidad de ficción se localiza en la reunión de estas dos condiciones: la aplicación de los esquemas a objetos inadecuados y la evocación por el placer. En el juego simbólico, a diferencia del juego simplemente motor, hay limitación, al menos aparente, y asimilación lúdica, simultáneamente. Este esquema simbólico de tipo lúdico casi alcanza el nivel del signo, porque existe disociación entre significado y significante.

El simbolismo en el juego comienza con las conductas individuales que hacen posible la interiorización de la imitación. Del ejercicio del juego simbólico en forma solitaria, se pasa al ejercicio colectivo del juego simbólico, que apenas varía la estructura de los primeros símbolos. Aquí se pasa a otra forma de juego: el juego con reglas, que pone en acción todas las estructuras mentales. El juego se afina hasta convertirse en ilusión voluntaria consciente.

La imagen mental, al prolongar los acomodamientos anteriores y darles rango de significaciones, interviene en la actividad lúdica del mismo modo que en la actividad conceptual, esto es, en forma de simbolización. Gracias a este proceso, elementos actuales son asimilados a elementos invisibles en ese momento, pero que son evocados: se revisten de significaciones dadas por asimilaciones anteriores registradas por el sujeto e inexistentes en ese momento.

El simbolismo lúdico de la imitación no se relaciona con el objeto presente sin con el objeto ausente que se trata de evocar; de ese modo, el acomodamiento imitativo queda subordinado a la asimilación. Por lo contrario, en la imitación diferida, el acomodamiento imitativo

es un fin en sí mismo y se subordina a la asimilación reproductora.

La imitación prolonga el acomodamiento. El juego prolonga la asimilación. La inteligencia reúne a ambos, sin interferencias.

Todo juego simbólico, sea individual o social, se convierte, tarde o temprano, en representación. Todo juego simbólico colectivo guarda algo propio al símbolo individual. Tal vez sólo un elemento, la regla, permita distinguir los juegos colectivos de los juegos individuales. Y el juego colectivo acentúa la diferenciación de sí mismo en relación con los otros. Es, como el lenguaje, un mediador en la función del yo: el juego permite tomar conciencia de la subjetividad propia y pasar a la dialéctica de la comunicación antes que el lenguaje verbal del niño permita una interrelación amplia con el mundo.

Piaget negó el carácter desinteresado (Caillois) o autotélico (Baldwin) de juego. Dijo: "...todo juego en cierto sentido es altamente 'interesado', puesto que el jugador con seguridad se preocupa del resultado de su actividad" En cuanto a la espontaneidad del juego (en oposición a las obligaciones de la vida real), se preguntó: "¿Las investigaciones intelectuales primitivas del niño y, además, las de la ciencia pura misma, no son también igualmente 'espontáneas'?". Y definió dos polos posibles para aceptar el criterio de espontaneidad en el juego: "un polo de actividad verdaderamente espontánea ya que no es controlada y un polo de actividad controlada por la sociedad o por la realidad".[5]

En relación a las teorías relativas al juego como gratuidad de actos que conducen inequívocadamente al placer. Piaget consideró que "...ciertos juegos consisten en reproducir simbólicamente acontecimientos manifiestamente penosos con el único propósito de dirigirlos o asimilarlos". Y resumió: "...puede reducirse el juego a una búsqueda de placer, poco con la condición de concebir esta búsqueda como subordinada en sí misma a la asimilación de lo real al yo: el placer lúdico sería la expresión afectiva de esta asimilación".[6]

A diferencia del sueño, el juego se plantea como un compromiso entre pulsiones y reglas, entre fantasía y realidad. Henriot[7] establece la distinción entre jugar y alucinar, al dividir al juego en tres estadios diferentes: uno, cuando el jugador se aleja de lo real a través del juego y parece como si estuviera preso en la ilusión (por ejemplo, la silla deja de ser silla y se convierte en un barco). Otro, cuando el jugador permanece lúcido y no pierde la noción de la diferencia entre lo imaginado y lo real. Por último, el balance entre estos dos extremos: cuando el jugador mantiene cierto grado de ilusión "necesario para poder jugar".

Perspectivas pedagógicas del juego

La importancia del juego en el aprendizaje no fue estudiada hasta 1916, cuando Claparède [8] le restituyó ese valor que tuvo en la antigüedad. En 1937, Decroly[9] aplicó el juego para facilitar el aprendizaje de niños con problemas mentales y de interrelación. Veinte años más tarde, Freinet[10] promovió el método de enseñanza basada en el entusiasmo, la iniciativa, el espíritu de creatividad que caracteriza a la actividad lúdica.

A partir de la década de los años cincuenta se fomentan las investigaciones acerca de la relación entre jugar y aprender. Ya no existen dudas respecto al papel fundamental del juego en la educación. El juego integra actividades de percepción, actividades sensoriomotoras, actividades verbales y actividades donde se relaciona el conocimiento del mundo de los objetos y de los seres vivos con un alto contenido de afectividad.

El juego es un elemento básico en el desarrollo cognoscitivo del niño: en la construcción del espacio, del tiempo, de la imagen propia.

Perspectivas etnológicas del juego

Béart[11] remarca que en sociedades tradicionales la muñeca pertenece a dos mundos, aunque de formas diferentes: al de la niña que juega y al

mundo adulto. Para la niña, la muñeca es un "aparato de juego". Para el adulto está lleno de connotaciones y es a través de estos significados que el juego de la niña es observado e interpretado. Llegará un momento en la vida de la niña en que estas interpretaciones y elucubraciones hechas por los adultos pasen a serle propias y establezca, dentro del juego, las actitudes que deberá adoptar en su formación como madre.

Béart[12] mostró que en sociedades agrarias, objetos que son idénticos en apariencia sirven como juguetes y como instrumentos mágicos. Por ejemplo, la muñecas son utilizadas por los niñas para jugar y por mujeres estériles o madres que han perdido un hijo, como objetos mágicos con función sagrada. Un estudio también centrado en esta doble función del objeto idéntico fue realizado por Lallemand[13] entre los mossi del Alto Volta.

Los juegos reflejan simbólicamente los valores centrales de una sociedad; esta traducción de los símbolos en juegos permite y/o facilita la integración cultural. En sociedades tradicionales, las nociones de tótem y tabú pasan a conformar la estructura de pensamiento de los niños a través de juegos, como complementos prácticos, actuados, de relatos míticos y de la tradición oral en general.

El juego es el terreno de experimentación de los niños. En él aprenden —tanto a niveles cognoscitivos como afectivos— los papeles que la colectividad espera que asuma. El juego revela las relaciones humanas entre edades, clase y sexos, así como la interrelación entre el sujeto y el medio.

Caillois[14] disoció el juego de las actividades no-lúdicas con base en seis criterios: afirmó que es *libre* (el jugador no está presionado para realizar su actividad), *aislado* (el juego no está determinado ni para un lugar preciso ni para un tiempo o espacio dados), *incierto* (el juego no está previsto para desembocar en un resultado), *improductivo* (no provoca ganancias materiales ni produce elementos en el mundo real), *depende de reglas y es ficticio* (el jugador está consciente que su actividad sustituye a la realidad o que actúa dentro de una irrealidad total o dentro de parámetros que no guardan relación con la vida cotidiana).

Creemos que estas definiciones son parciales: no abarcan el juego como actividad que integra una pluralidad de actitudes. Lo limitan a lo "no-serio" sin aclarar la infinidad de posibilidades del espacio lúdico.

Huizinga[15] consideró que el juego existe en los estratos inferiores de todas las culturas y que, por ello, en él se apoyaron las instituciones sociales en el momento de su formación. Sostuvo también que "la presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo".[16]

Si aceptamos esta definición debemos considerar que el juego con juguetes industriales no es juego, porque convierte el espacio lúdico en zona donde se reproducen etapas específicas de la cultura y la historia de los países altamente desarrollados; o sostener que sí es juego, pero un juego invadido, ideologizado, alienado (esto lo veremos más detalladamente en otra parte). Como segunda opción tenemos que el juego está limitado a un espacio de abstracción inexistente en la realidad.

Un juego simple, como las tablitas aztecas que cambian de posición de un modo invisible para quien las contempla, remite a la magia y, consecuentemente, a una visión del mundo que sí, es obviamente, un reflejo cultural del pueblo que las originó.

Dentro del campo teórico de Huizinga, el juego es lugar: una zona aislada de la vida cotidiana, encerrada en sí misma; los límites le son propios: "agota su curso y su sentido dentro de sí mismo".[17]

Perspectivas sociopolíticas del juego

Jugar es un acto político. El desarrollo tecnológico y la unidad dialéctica producción/consumo requieren que ningún espacio de la vida individual y colectiva escape a las leyes de eficacia que le son imprescindibles para su reproducción.

Si ben a *priori* el espacio lúdico se caracteriza por ser de ocio, el ocio organizado por juguetes

industriales hace del juego una relación productiva-reproductiva que no tiene sus límites en el juego mismo sino en los parámetros de la producción y la reproducción de las ideologías.

El juego con juguetes industriales (y es la forma actual más común de jugar) reproduce, bajo la fachada del ludismo, los términos que requieren las clases dominantes para la movilización de las masas en función de los intereses de la hegemonía. El juguete industrial es un aparato de dominación psicosocial que desencadena efectos económicos y políticos útiles para las minorías dominantes.

En la comunicación polivalente de sentidos, sentimientos, sensaciones y afectos que establecen los juguetes industriales, el individuo internaliza el mundo y se integra a la redes simbólicas: es aquí donde se reúne lo ideológico y lo inconsciente —colectivo e individual— en un discurso que el sujeto pasa a reconocer como propio.

Las implicaciones sociopolíticas del juego siempre han sido vistas en forma parcial, fragmentaria. Es necesario integrar esta actividad organizada y dirigida —organizadora y directora de estructuras mentales— al discurso ideológico. El juego es un recurso de la dominación.

Resumamos:

1. El juguete industrial *aumenta la duración de la percepción* de los mensajes sostenidos por otros medios de comunicación de masas. *Esta redundancia refuerza la información.*

2. El juguete industrial *remite no sólo al objeto-modelo que lo originó sino a la totalidad de relaciones sociales y productivas que éste connota.*

3. El juguete industrial, fragmento de la realidad, se convierte en totalidad debido *a la relación metonímica donde él, la parte, connota al todo.*

4. *El jugador convierte las denotaciones del juguete industrial en connotaciones y sus significados en significantes de otros significados* — que piden estar ausentes y corresponder al sistema de expectativas codificado.

5. El juguete industrial genera elementos *que ya han sido asimilados por el cuerpo social* —sea en lo real o en lo imaginario.

6. A través del juguete industrial —como de otros medios de comunicación— *lo inusual se regula.*

7. *No se produce anemia y se regula la disonancia cognitiva* porque el mensaje informativo/redundante está estructurado de forma tal que, sostenido por el sistema simbólico, no pone en crisis lo que corresponde a lo real — concreto del destinatario, sino lo remodela, lo restructura dentro del sistema de expectativas.

Notas de Lectura

[1] V. Propp, *Las raíces del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1979.

[2] *Ibid.*, 116.

[3] H. Bett, *The Games of Children*, London, Methuen, 1926

[4] J. Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

[5] *Ibid.*, pp 200-202.

[6] *Ibid.*, p. 206.

[7] J. Henriot, *Le jeu*, París, Presses Universitaires de France, 1969, pp. 87-88.

[8] E. Claparède, *Psychologic de l'enfant*, Geneve, Kundig, 1916.

[9] O. Decroly, *L'imitiation à l'activité intellectuellet et motrice par les jeux éducatifs*, Neuchatel-Paris Delachaux-Niestlé, 1937.

[10] C. Freinet, *Les méthodes naturelles de la pédagogie moderne*, París, Bourrelier, 1956.

[11] C. Béart, *Jeux et jouets de l'ouest african*, Dakar, IFAN, 1955

[12] *Ibid*

[13] Crf. *Educational Studies and Documents*, UNESCO núm. 34,1980.

[14] R. Caillois, *Les jeux les hommes*, París, Gaolimard, 1967, pp. 42-43.

[15] J. Huizinga, *Homo ludens*, Buenos Aire Emecé, 1957.

[16] *Ibid.*, p. 14.

[17] *Ibid.*, p. 22

LECTURA: EL JUEGO VIVIENTE*

PRESENTACIÓN

Este texto de Weisz tiene como punto central la representación y las conductas de asimilación asociados al mimetismo: Ordena la realidad a partir de temas que son aglutinados por el juego y el rito. Los elementos que se traslucen a partir del juego son los temas y las narraciones, señala que a partir del rito se localizan los mitos.

Podemos decir que concuerda con los planteamientos de Groos en cuanto a la aseveración de que el juego no es privativo de la especie humana sino también de los animales.

El "simulacro" es una de las categorías que se analizan en esta lectura, es visto como una actitud de despliegue que puede observarse en los animales a través de movimientos corporales tales como mover las alas, en cambio el ser humano conceptualiza y representa como técnicas de simulacro" en donde la mayoría de las veces cambia su perspectiva de los cotidiano. Otra categoría de las veces cambia su perspectiva de lo cotidiano. Otra categoría planteada por Weisz que nos interesa destacar ese la que se refiere al "juego sacro", el cual está ligado a la cosmogonía del nombre prehispánico —como el juego de pelota" que liga representaciones dramáticas por medio de la naturaleza y las asocia.

Lo referente a la demostración de que las estructuras cognoscitivas derivadas de la actividad de representación es originada y se reglamenta por los procesos de tipo biológico, es otro de los temas que le da un significación de primer orden. Asevera por otra parte que realiza la investigación en parejas del mimetismo al iniciarse allí la transformación a las actividades representacionales.

Nos parecen pertinentes también las consideraciones de este autor acerca de la modificación del medio abiótico y las repercusiones que se reflejan en la especie tanto animal, vegetal como humana.

Es importante que Ud. realice un análisis y pueda discernir, ubicar o contextualizar a partir de sus explicaciones la perspectiva que sobre el juego manifiesta Weisz. haciendo un acercamiento con respecto de la visión que tiene a partir de la época que estamos viviendo y cómo impacto ésto en la vida del niño y en la propia.

Por último diremos que mientras a Reboredo le interesa argumentar a partir de un análisis profundo del juguete industrial y del juguete artesanal, Weisz lo observa desde la perspectiva de la problemática que implica el mundo representacional, la problemática ambiental y las actitudes del hombre hacia los otros. Una de las mayores preocupaciones de este autor se deriva de las actitudes y contactos sociales en las culturas en cuanto al juego y el juguete.

EL JUEGO

INTRODUCCIÓN

El estudio de la representación centra como objetivo principal a las actividades que desarrolla el hombre cuando le da forma a su discursos y cuando modifica los objetos naturales para conferirles un significado particular. El hombre establece un interacción con los objetos por medio de su inteligencia y su cuerpo.

Los temas que abordamos cubren áreas de muy diversa naturaleza. La estructura central gira alrededor de la representación y las conductas de simulación asociadas al mimetismo. En el paraje de apariencias y semejanzas, el evento ritual produce una modificación interna y externa del individuo, fenómenos que ocupan nuestra atención por su importancia para el estudio de la representación. El espacio en donde se realizan los eventos no puede mantenerse inalterado puesto que en él se desarro-

* [illegible] Juego Viviente. México, Siglo XXI, 1986. pp. 9-20

lan las acciones del individuo y los objetos cambian de significado.

Las estructuras representacionales subyacen a los diferentes eventos que ocurren en los lugares donde se desarrollan las actividades lúdicas y rituales. Simultáneamente se pretende construir una realidad valorada en la subjetividad de cada espectador y participante. Para ordenar esta realidad existen temas, narraciones y mitos, los primeros dos elementos se localizan en los juegos y el último esencialmente en el rito. Sin embargo, las líneas de demarcación no son tan específicas, por lo que habremos de notar grandes fluctuaciones.

La conducta lúdica y representacional no se limita a nuestra especie, se observa también en otros animales como actos que sugieren diferentes grados de simulación. Fenómenos que también surgen como mecanismos atenuantes ante amenazas de otros animales y hasta de condiciones naturales que puedan desencadenar complejas reacciones ante una multiplicidad de estímulos.

Entre los seres humanos el área de la representación conjuga diferentes técnicas que se emplean en la reconstrucción de nuestros deseos más velados y en un tratamiento especial del tiempo. El lugar que ocupan la ritmicidad, la medición del tiempo y la percepción el mismo, en el complejo mítico de varias culturas, es instrumentado en las técnicas de la representación. La elaboración de calendarios y procedimientos de adivinación sólo tocan una parte de una preocupación dirigida a los elementos de la periodicidad. De manera más general, los objetos y las actividades se arreglan en forma tal que puedan representar cambios entre la temporalidad cotidiana y el tiempo mítico. La música afecta nuestras actitudes emocionales, factor que se aprovecha en el rito para alterar la conducta de las personas implicadas.

Todo ser vivo rige sus actividades con un reloj biológico que permite adaptaciones al medio ambiente, por añadidura existen etapas en las que los animales despliegan conductas para evitar un desenlace violento. El simulacro se cuenta entre estas actitudes de despliegue que se evidencian al ejecutarse movimientos de alas y al producirse señales que sirven para retardar y atenuar los contactos con otros animales dominantes, de manera que se evite un conflictos. El ser humano conceptualiza sus propios ritmos internos y los lleva al dominio de la representación empleando técnicas de despliegue y simulacro que muchas veces cambian su percepción del mundo.

El juego sacro, vinculado a toda una concepción cosmogónica en Mesoamérica, presenta un drama ubicado al representarse el combate entre el día y la noche, evidenciando en el Juego de Pelota. En este combate el sol ocupa el motivo central. Exploramos otras asociaciones con el sol que se presentan en el Juego de Volador y el *patolli*, temas que abordaremos en el capítulo de juegos prehispánicos.

El espacio que reservamos para reflexionar sobre el juguete se ilustra en la dicotomía juguete-objeto ritual, que nos conduce a otra problemática: el juego y el rito como actividades contrastantes o suplementarias.

El objeto se ubica a diferentes distancias del cuerpo cuando el juguete se confecciona con materiales ingeribles y la perceptualidad del individuo es atacada por diversos estímulos que abren la dimensión de un juguete sensorialmente activo, el juguete viviente.

En la parte final de este estudio abordamos las constantes entre eventos lúdicos y sacros, que implican al individuo en actividades corporales muy acentuadas, y juguetes modernos, que producen un cambio global en nuestra forma de concebir el mundo.

Este libro intenta demostrar que las estructuras cognoscitivas inherentes a toda actividad representacional son originadas y reglamentadas por procesos biológicos. Existe una pasarela vital entre cuerpo y habitat, no podrá variarse el segundo sin implicar un cambio en el primero.

Las transiciones bruscas que se dan en nuestros ambientes modifican seriamente las delicadas relaciones ecológicas, entre especies biológicas y medio abiótico. Lo que hemos

erigido a nuestro alrededor afecta la constitución somática de nuestra naturaleza y por consiguiente el equilibrio emocional de nuestra individualidad.

La creación del ambiente artificiales, donde la eficacia y el ritmo acelerado parecen ocupar lugares preferenciales en nuestra conducta moderna, provoca estados permanentes de tensión.

Las lecturas que hemos realizado en el campo de la neurofisiología han influenciado el manejo de conceptos a lo largo del estudio. Los eventos lúdicos y sacros rigen los contactos sensoriales y creativos, modifican el tiempo y el espacio y provocan en el cuerpo una experiencia única en la que los estímulos se ven animados por la complejidad psíquica y orgánica de los individuos. Con este planteamiento proponemos una relación orgánica entre eventos lúdicos y sacros. Con esta perspectiva es difícil trazar una línea divisoria o el origen de una actividad en relación jerárquica con la otra.

Entre los antepasados más remotos que tenemos se presenta *Homo habilis* (5 000 000 a 1 600 000), con la capacidad de elaborar instrumentos de piedra rudimentarios. Jean-Pierre Changeux infiere de lo anterior la capacidad rudimentaria de conceptualizar un objeto, como condición que debe cumplirse antes de la elaboración del mismo. Añade que las facultades imaginarias y conceptualizaciones ocupaban un lugar considerable en el cerebro del Australopithecus,[1] en vista de lo cual el objeto mental, ya sea sacro o lúdico, o como combinación de ambos, pudo haberse dado en él de manera simultánea. La conceptualización determina la presencia de etapas sucesivas en las que el infante elabora esquemas racionales, al principio concretos, para extenderse progresivamente a trazos universales y abstractos,[2] aspectos que se repiten en la configuración lúdico-sacro de manera paralela.

En este trabajo pretendemos plantear dudas como mecanismos que deben ser exploradas por aquellos que tienen conocimientos más amplios de los temas que tocamos. Más que interpretaciones, se aplican evaluaciones; los sistemas no se cierran en aseveraciones absolutas, ya que preferimos observar procesos cambiantes según el desarrollo de las áreas del conocimiento científico y humanístico.

Nuestra investigación comienza en los parajes del mimetismo porque allí se propicia la transformación preliminar a las actividades representacionales. Las estructuras de la presentación definen el cuerpo en procesos sensoriales que reflejan aspectos diferentes de la cognición.

En la época prehispánica el Juego de Pelota, el de Volador y el *patolli* consignan los aspectos internos y externos de los que se vale el hombre para transportar su cuerpo a una consmogonía.

El tiempo mítico y el biológico convergen en un mismo modelo rítmico, por lo tanto existe un movimiento externo que rescata de manera libre esos elementos cíclicos y temporales que le son propios al individuo.

Este trabajo busca el curso en donde se establece el contacto entre el cuerpo, el instrumento y la actividad lúdica. En este sentido nos interesa el funcionamiento del cuerpo en relación con el rito, el juego y el juguete. Nos interesa reflexionar en los sistemas de señales que rodean el juego y el juguete para desembocar en atmósferas representacionales.

El criterio que seguimos enfoca el concepto que tenemos del cuerpo y los objetos que derivan de esta actitud, además del traslado del objeto a situaciones que ilustren diferentes aspectos de la representación.

La importancia que se da a los diferentes factores que convergen en la representación se explica por el interés de nuestra disciplina en los eventos etnodramáticos.

La naturaleza del material demanda una actitud interdisciplinaria. Esta actitud es indispensable para ampliar nuestros criterios, además de situarse en el seno de la hipótesis que adelantamos.

La actitud interdisciplinaria resulta extraordinariamente compleja, puesto que cada disciplina opera con metodologías y modelos

propios y cada especialidad mantiene reglas y exigencias que definen sistemas particulares de aproximación. La organización del material no pretende la unificación de métodos y sistemas, pues resultaría virtualmente imposible ser especialista en cada disciplina. En cambio se requiere de una actitud selectiva que pueda aplicarse a la preocupación central que nos ocupa: los mecanismos de la representación.

EL JUEGO VIVIENTE

Cualquier comentario que adelantemos sobre la naturaleza de juegos y juguetes localizados en diferentes etnias y sobre aquellos que se encuentran en nuestra cultura no puede ceñirse a criterios taxonómicos inflexibles, pues siempre existirán aspectos subjetivos muy ajenos a las definiciones rígidas del material investigado. *El juego viviente* es, por definición, un sistema en proceso de realización y no un objeto terminado, por lo cual la conceptualización el mismo debe ser coherente con el proceso y no pretender detenerlo con la clasificación letal de las categorías absolutas.

El juego en nuestra época parece responder al tipo de comodidades materiales que nos rodean. El hombre moderno puede apagar su naturaleza afectiva con el uso de tranquilizantes, pero al mismo tiempo se separa del elemento doloroso de su existencia, tan importante para la reflexión. Aniquilamos la expresividad de un mensaje que podríamos situar en el contexto de una inteligencia interna que puede ayudarnos a establecer un mejor contacto con nuestro cuerpo.

En la era de la computación se acentúa un fenómeno lúdico que se plasma en el juego que se juega a sí mismo; en este contexto se puede dar el caso de que el participante quede marginado de su apetito exploratorio. Ocasionalmente el jugador se implica en los programas internos del aparato mismo, postergando su propia vida subjetiva.

El juguete actual aparenta eficacia, rapidez y comodidad pero simultáneamente nos entrega la ilusión de un mundo que siempre debería funcionar con estos atributos, como simulacro de comodidad y bienestar. Un juego con estas características adormece los sentidos y detiene el movimiento innato del cuerpo.

El juego y el juguete se cimentan en el mundo de la representación, absorben la problemática del ambiente y muestran actitudes hacia los demás.

Desde la implicación introspectiva del objeto con un alto contenido perceptual hasta la artificialización del mismo, que se presenta en el uso de la maquinaria electrónica, los materiales han impedido el contacto con algunos centros sensoriales (el tacto principalmente), produciendo la reducción imaginativa o especialización de la imagen que tendrá consecuencias en la conducta emocional e intelectual del individuo.

El juego y el juguete se disponen en la red total de actitudes y contactos sociales en las culturas. Por lo tanto no se pueden sacar de contexto para inferir consecuencias afectivas ni intelectuales. En cambio la actividad lúdica siempre debe considerarse dentro de la arena rer representacional.

La conducta exploratoria del ser humano se desarrolla de manera espectacular, sobre todo si nos referimos al intelecto. El intelecto, como atributo que instrumenta estructuras asociativas en donde se construyen conceptos y espacios para explorarlos, también produce una síntesis de los estímulos de manera simultánea y seriada, rasgos que caracterizan a nuestra especie. La arena representacional está íntimamente ligada a nuestras capacidades exploratorias, puesto que se presentan espacios diversos y actividades asociativas que van cambiando las modalidades del fenómeno representado.

En lo que concierne a las características estructurales del cráneo, el del hombre se asemeja en un principio al cráneo del feto de chimpancé. La morfología de este último se modifica drásticamente en el curso de su desarrollo para tomar las características simiescas que lo definen. Otra particularidad en el desarrollo del cráneo y el encéfalo humano es que se

prolonga largo tiempo después del nacimiento. El aspecto crítico en el desarrollo de nuestra especie está en el encéfalo y en el aumento considerable de la neocorteza[3].

La neocorteza puede concebirse como una serie de pantallas traslúcidas y superpuestas que codifican la figura del cuerpo, las actividades motrices y los complejos datos del medio ambiente. Si prolongamos un poco más la metáfora, se presenta como escenario psicosomático con evidentes ramificaciones al resto del cerebro. Recurro a la imagen de pantallas traslúcidas porque sugiere el planteamiento de referencias múltiples, en el nivel de codificación y de estímulos que se reciben en diferentes zonas perceptuales con una alta capacidad intercomunicativa.

La actividad lúdica y el largo período de infancia, características de nuestra especie, plantean actividades muy intensas en el desarrollo. El evento lúdico, tan eficazmente adherido a nuestra biología, expresa rasgos prominentes en la historia natural de las actividades cognoscitivas. Estas actividades surgen con cada revolución tecnológica, la cual provoca una serie de perturbaciones en el conglomerado social. El invento del libro condiciona nuestra actitud lineal y ordenada del medio ambiente; los descubrimientos más recientes en el campo de la física modifican nuestra visión del tiempo y el espacio; el concepto de la relatividad nos ubica en la interesante complejidad que tiene la materia y, por tanto, en la relatividad de nuestros conceptos y formas de vida.

La actividad lúdica interpretada como actitud hacia el cuerpo y hacia la mente determina una conducta pensante. El uso y disposición de objetos en la esfera lúdica y sacra desencadena procesos significativos que funcionan como mapas para definir el cuerpo y la mente. Es evidente que el concepto de mapa funciona de manera esquemática y lineal, como unidad que responde mediocremente a la complejidad de eventos dinámicos que no se reducen a dimensiones simplistas. Posiblemente las pantallas superpuestas visualizadas en la neocorteza puedan ampliarse como mapas yuxtapuestos para las actividades lúdicas.

El juego reglamento sin desarrollo interno limita los elementos significantes, en tanto que la actividad lúdica puede establecer contacto con cualquier elemento para incluirlo en el "como si fuera", tan amplio como la imaginación del individuo.

El juguete limitado al tema consignado por quien lo fabrica se endurece en la membrana del símbolo. Por el contrario los materiales que escoge el jugador en la elaboración de un juguete pueden transformarse según el juego, fenómeno que lo acerca a mayores probabilidades de abstracción.

El objeto sacro guarda una definición concreta porque representa, y una esencia abierta al conectarse con la perceptualidad del ejecutante y de quienes lo rodean.

En el desempeño de las funciones introspectivas se observan diferente grados de endurecimiento de la imagen. Con los diversos descubrimientos tecnológicos las imágenes sueltas de nuestra subjetividad son capturadas y congeladas en las imágenes televisivas y cinematográficas.

Los materiales que se emplean en algunas muñecas se parecen cada vez más a la piel y a las funciones del cuerpo, pero también se endurecen en formatos que especializan en contacto perceptual rigiéndose por la naturaleza del material.

La textura blanda de juguetes menos definidos se encuentra en relación directa con una soltura imaginaria menos susceptible al condicionamiento a través del objeto. La textura blanda no se refiere a la consistecia del material sino a su falta de definición. En esta categoría se incluirían pedazos de piedra, flores, madera y otros. El jugador se encarga de dotar al material de la identidad que le sirve en la actividad del juego. La imposición de una representación localiza el fenómeno imaginativo; esto no se extiende a una calidad de la inteligencia pues hay felizmente otros factores que rompen con cualquier definición puntual del juguete. La acción del rompimiento se

inscribe en las actividades lúdicas, que siempre han trascendido las escalas del juguete.

La pluralidad de juguetes también devalúa las posibilidades de exploración y aumenta el ruido de objetos que rodean al sujeto.

Los juegos tradicionales y el juguete artesanal entra en relación directa con una concepción abierta del cuerpo. Con el nacimiento de autómata parece congelarse el cuerpo en factores electrónicos que emulan la organicidad. Prevalece una tormenta e intensidad de estímulos tal que el individuo no sabe qué lo afecta y cómo puede trabajar con estos impactos.

La actividad que desencadena el juego-video desarrolla las capacidades de cálculo y la rápidez para resolver problemas. El proceso lento y digestivo de la reflexión y apreciación del estímulo ha quedado marginado. No pienso, más bien me encuentro imitiendo una serie de reacciones que se van yuxtaponiendo a mi experiencia.

La historia del juego y el juguete no se detiene, y por tanto no pueden encerrarse procesos que pronto serán abiertos por nuevas formas de imaginar y, por qué no, nuevas formas de pensar.

En el terreno lúdico se comprometen una serie de relaciones en las que se incluye la naturaleza del juego sacro, el ritual, el juguete y el objeto sacralizado. El cuadro lúdico se determina por una serie de situaciones representacionales y de objetos que se disponen en redes significativas.

El juego sacro toma su ordenamiento por conducto de diferentes disposiciones rituales que deben cumplirse para restaurar un equilibrio cósmico o invocar la acción divina en el desarrollo del juego mismo. El objeto sacralizado opera como vehículo entre los designios divinos y el ser humano. Los chamanes también pueden realizar acciones que permitan la saturación del objeto por fuerzas sobrenaturales y luego aplicarlo en diversos niveles para beneficiar mágicamente a la comunidad.

Con el progresivo distanciamiento entre un tiempo ritual y el contacto indiscriminado (anteriormente manejado exclusivamente por sacerdotes o chamanes), con el rompimiento del terreno especializado propio para la invocación de fuerzas sobrenaturales, el objeto termina por tener significado para el sujeto que lo utiliza y perder la identidad emblemática que alguna vez tuvo en el contexto ritual.

El juguete que guarda connotaciones muy precisas con respecto a un tema sólo puede jugarse dentro del mismo. A esta categoría pertenecen los soldados de plástico y sus artefactos de guerra, el astronauta y su nave espacial, y otros tantos. El tema de la guerra desarrolla un enfrentamiento de dos o varios grupos en conflicto y el uso de artefactos destructivos. El tema del espacio se enfoca en el equipo necesario para llegar a un destino y conquistar el lugar. El juego contextualizado depende de reglas fijas, que se determinan por una temática bajo la forma de ciertas instrucciones: una buena parte de los juegos de mesa entraría en esta categoría.

El artesano que entra en contacto con el material que trabaja puede implicarse en una actividad lúdica. En forma análoga, el artista que experimenta con sus materiales y se entrega a su inspiración siente, por momentos, el gran placer de la actividad lúdica.

El juguete puede quedar definido por el jugador: aquí se abre la dimensión del coleccionista con toda la variedad de juguetes extraños o difíciles de conseguir, en este caso el objeto adopta un valor extrínseco al juguete mismo. El juguete que se ubica en esta categoría pertenece a la áreas que interesan al adulto. Los materiales pueden ser más frágiles y los sistemas de operación más complejos.

El contraste entre el juguete tradicional y el electrónico presenta diferentes relaciones y contactos con el cuerpo y con los marcos subjetivos que derivan en cierta intencionalidad. Al darse la especialización en el juguete con la cantidad de señales que pueden simularse y la aplicación de técnica sofisticadas, el juguete tradicional desprovisto de estas técnicas ofrece en cambio la participación corporal del sujeto. No obstante, el dilema entre el juguete tradicional y el electrónico parte de la relación

afectiva entre el lúdico y el resto de participantes. Notamos un alarmante congelamiento de afectos, no sólo con respecto al juguete sino en las relaciones lúdicas con los demás. Evidentemente, esta aseveración es una generalización y no pretendemos que guarde un valor absoluto, pero la tendencia hacia este enfriamiento no parece accidental en un momento crítico marcado por la dificultad para relacionarse afectivamente. Sería ilusorio pensar que el juguete y el juego pueden salvarse del ambiente que prevalece.

Notas de Lectura

[1] Jean-Pierre Changeux, "Antropogénie", *L'homme Neuronat,* Col. Pluriel, núm. 8410, Paris, Brodard et Taupin, 1983, p. 315.

[2] Véase Jean Piaget, citado en *ibid.*, P. 320

[3] Véase "Antropogénie", *op. cit.*, pp. 317-318.

SEGUNDA UNIDAD

PARADIGMAS LÚDICOS EN EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN

En esta Unidad II se recaban una serie de lecturas en las cuales puede observarse cómo el juego y el juguete son incorporados al proceso educativo. Para encontrar un orden, un criterio en torno al cual girar la articulación de estos dos elementos lúdico y educativo, se escogieron tres paradigmas, denominados así porque presentan en conjunto una visión psicológica y pedagógica global, que han creado incluso escuelas o movimientos o simplemente modelos a seguir por maestros y educadores ávidos de encontrar innovaciones que les otorguen una fundamentación teórica, metodológica y propuestas técnicas de actividades y materiales; se han buscado textos de educadores que han influido con su acción y sus obras en distintas épocas y lugares: autores que se caracterizan además por una reflexión sobre el valor del juego y lo han cuestionado y/o incorporado a sus propuestas.

Procurando un enlace con la Unidad I, sobre las teorías del juego, se conforman estos paradigmas a los que se les ha denominado, pedagógicos clásicos, psicogenético y psicoanalítico, desafortunadamente no se encontró una propuesta que reuniera la perspectiva sociológica o antropológica del juego con el proceso educativo de una manera modélica. Ante la ausencia también de un modelo lúdico narrativo que diera cuenta de una manera sensible de las posibilidades lúdicas en educación, se intercalan algunos fragmentos literarios y se sugieren algunas películas cuya visión puede favorecer una compresión que revalore la potencialidades que el juego posee en sí mismo.

El primer tema denominado el juego en los paradigmas pedagógicos clásicos, se conforma con cuatro autores emparentados no sólo por su contigüidad histórica, sino por las bases psicológicas y pedagógicas de su tiempo, a las que a su vez contribuyeron con sus experiencias, indagaciones y obras escritas: Froebel, Freinet, Montesori y Decroly, son clásicos que han ejercido una influencia considerable, sobre todo en la educación infantil de nivel preescolar, y que hasta nuestros días se observa sus repercusiones en la educación con los Centros educativos Freinet, Jardines de niños Froebel, Escuelas Montessori, Juguetes educativos en los centros escolares y en la industria del jueguete. Sus propuestas relacionadas con el juego pueden ser confrontadas con las teórias "clásicas" sobre el juego, de contemporáneos suyos, pueden contrastarse entre sí. Por su vigencia relativa el profesor-alumno puede identificarse con algunos aspectos actuales de su contexto escolar en relación al juego y el juguete.

Con el tema del juego en el paradigma psicogenético se buscaron propuestas que correspondieran en educación a las conceptualizaciones de Piaget y Vygotski, quienes abordan el juego en la psicogenética desde dos acentuaciones diferentes no necesariamente opuestas.

Aquí se encontraron dos propuestas actuales, una es el modelo de centro infantil de Kamii-DeVrie, donde el juego desde la perspectiva piagetiana es valorado para el desarrollo integral del niño, la otra es una propuesta de una autora mexicana, Judith del Carmen González, que se centra en el aspecto cognoscitivo y retoma al juego como método pedagógico.

En la perspectiva vygotskiana, pero nutriéndose de otros teóricos soviéticos sobre el juego, se retoma un texto de la soviética Zhukovskaia que presenta toda una alternativa pedagógica en la que se valora la importancia del juego, con el texto de Yadeshko se redondea esta preocupación por el juego y su utilización en la educación socialista; en este mismo esquema se incluye un estudio sobre la incorporación del juego en los círculos infantiles cubanos, que refleja una gran influencia de la teoría psicológica y pedagógica soviética y es una aplicación en el contexto latinoamericano.

El último paradigma lúdico en educaicón que se une a esta Antología Básica es de corte psicoanalítico, aquí hay un parteaguas, una posibilidad es la orientación que aborda el proceso educativo como una relación interpersonal y subjetiva en donde el juego es manejado como una dimensión de la relación educativa, y otra vía que surge de los psicoanalistas que han desarrollado terapias de juego y que consideran un manejo preventivo, de acercamiento o conocimiento del niño a través del juego en el espacio escolar.

A estos elementos bibliográficos se les agregan referencias literarias y fílmicas a través de las cuales se acentúa la comprensión sensible del juego. Los textos de Ende y de Carroll remiten no sólo a una evocación de nuestra infancia sino permiten una reflexión más abierta sobre el valor del juego en sí mismo.

TEMA 1. El juego en los paradigmas clásicos

PRESENTACIÓN

Todo avance teórico, metodólogico y técnico, en cualquier campo, deviene de un desenvolvimiento histórico que su objeto, en este caso en el que se pretende anudar el juego y la eduación, encontramos la historicidad de este objeto de cruzamiento desde mediados del siglo XIX, es decir desde la fundación misma de las primera escuelas para niños pequeños.

Froebel quien en Europa dió origen al término kindergarden, evocando el deseo de que cada jardín fuese una escuela, tuvo una gran influencia no sólo en Alemania, en nuestro país es considerado el "padre de los jardines de niños", y en el periodo de Porfirio Díaz son implantados a nivel público escuelas con esta orientación, así tenemos en 1917 una autora mexicana (Núñez, ver Antología Complementaria) que escribe un libro de interpretación froebeliana. En este sentido México se encontraba en educación a la par que cualquier país extranjero en cuanto a sus instituciones de preescolar. Y desde entonces se planteaba ya el uso de juegos, acompañados de cantos y cuentos fundamentados en principios pedagógicos de enseñanza. En 1907 existen escuelas de párvulos con los nombres de Froebel, Pestalozzi, Rébsamen, Spencer, Rousseau, que aparte de honrar a estos ilustres personajes, nos dan cuenta del reconocimiento mexicano de sus aportes en educación.

Hemos buscado dentro de los autores clásicos de la educación quienes han abordado el juego y cuya influencia ha sido muy importante en la educación preescolar, a aquellos que además de expresar los avances pedagógicos y científicos de su época, se han justificado en conocimientos psicológicos, filosóficos, físicos, fisiológicos, en fin, quienes por otra parte se han basado en observaciones directas del alma infantil. Encontramos a Montessori, Froebel, Freinet y Decroly. Así el juego puede ser identificado dentro de paradigmas pedagógicos.

Algunas lecturas han sido tomadas directamente de los autores originales, el caso de Freinet y Decroly, otras provienen de un interesante libro de Michelet denominado Los

útiles de la infancia se tomó esta decisión considerando que Michelet es un psicólogo clínico que ha estudiado y documentado la historia del juguete y del material didáctico, su reflexión —según el prefacio de su obra— se desarrolla en una dimensión histórica donde emplaza al juguete educativo en la perspectiva filosófica de sus inventores. Con esto se acerca a los fines específicos de nuestra temática, pero además tiene la virtud de presentar al juguete como nedio pedagógico del desarrollo mental y el equilibrio afectivo, se ubica en la tradición de la educación activa, y así como a él nos interesa en esa Antología Básica destacar al juego y al juguete como un útil de la infancia.

LECTURA: MOMO*

PRESENTACIÓN

Se incluyen únicamente algunos fragmentos de esta obra, en los cuales se puede percibir el sentido del juego.

El primer fragmento describe una idea en torno a lo que puede ser una muñeca para una niña, es interesante observar como se contraponen el juguete como medio de entretenimiento con lo que realmente necesita un juguete para ser deseado por una niña. Es una visión literaria de lo que ha significado del juguete como consumismo infantil.

El segundo fragmento presenta el desarrollo de un juego colectivo en un ambiente de libertad, del cual puede reflexionarse sobre la relación imaginación-realidad.

Por último hay un momento triste en el cual se ve sucumbir a un grupo de niños ante el consumo del tiempo, la dinámica de la postmodernidad en donde se dan "clases de juego" para los niños que han perdido este encanto porque no tienen tiempo que perder. ¿Cómo recuperar el tiempo perdido?

Cabe recordar que según Bruner un niño que no juega está enfermo. La literatura tiene la virtud de ayudarnos a reflexionar de una manera sensible.

MOMO

Poco tiempo después —era una tarde especialmente calurosa— Momo encontró una muñeca en las escaleras laterales del anfiteatro.

Ya había pasado varias veces que los niños olvidaban y dejaban tirado alguno de aquellos juguetes caros, con los que no se podía jugar de verdad. Pero Momo no recordaba haber visto esa muñeca a ninguno de los niños. Y seguro que se hubiera fijado, porque era una muñeca muy especial.

Era casi tan grande como la propia Momo y reproducida con tal verismo, que se la hubiera tomado como una persona pequeña. Pero no parecía un niño o un bebé, sino una damisela elegante o una maniquí de escaparate. Llevaba un vestido rojo de falda corta y zapatitos de tacón.

Momo la miraba fascinada. Cuando al cabo de un rato la tocó con la mano, la muñeca agitó un par de veces los párpados, movió la boca y dijo con voz rara, como si saliera de un teléfono:

—Hola. Soy *Bebenín*, la muñeca perfecta.

Momo se retiró asustada, pero entonces contestó, casi sin querer:

—Hola; yo soy Momo.

De nuevo, la muñeca movió los labios y dijo:

—Te pertenezco. Por eso te envidian todos.

—No creo que seas mía —dijo Momo— Más bien creo que alguien te habrá olvidado.

Tomó la muñeca y la levantó. Entonces se movieron de nuevo los labios y dijo:

—Quiero tener más cosas.

—¿Ah, sí? —contestó Momo, y reflexionó—. No sé si tendré algo que te vaya bien. Pero espera, que te enseñaré mis cosas y podrás decir qué te gusta.

Momo tomó la muñeca y pasó con ella el agujero de la pared hasta su habitación. De

*M., Ende. *Momo*, México, Alfaguara. 1994. pp. 87-93, 28-36 y 203-205.

debajo de la cama sacó una caja con toda suerte de tesoros y la puso delante de *Bebenín*.

—Toma —dijo—, es todo lo que tengo. Si hay algo que te gusta, no tienes más que decirlo.

Y le enseñó una bonita pluma de pájaro, una piedra de muchos colores, un botón dorado y un trocito de vidrio de color.

La muñeca no dijo nada y Momo la empujó.

—Hola —sonó la muñeca—. Soy *Bebenín*, la muñeca perfecta.

—Sí —dijo Momo—, ya lo sé. Pero querías escoger algo. Aquí tengo una bonita casa de caracol. ¿Te gusta? —Te pertenezco— contestó la muñeca—. Por eso te envidian todos.

—Eso ya los has dicho —dijo Momo—. Si no quieres ninguna de mis cosas, podríamos jugar, ¿vale?

—Quiero tener más cosas —repitió— la muñeca.

—No tengo nada más —dijo Momo—. Tomó la muñeca y volvió a salir al aire libre. Allí sentó a la perfecta *Bebenín* y se colocó enfrente.

—Vamos a jugar a que vienes de visita —propuso Momo.

—Hola— dijo la muñeca, soy *Bebenín* la muñeca perfecta.

—Qué amable de venir a verme —contestó Momo—. ¿De dónde viene usted, señora mía?

—Te pertenezco —prosiguió *Bebenín*—. Por eso te envidian todos.

—Escucha —dijo Momo—, así no podemos jugar, si siempre dices lo mismo.

—Quiero tener más cosas —contestó la muñeca, mientras pestañeaba.

Momo lo intentó con otro juego, y cuando éste también fracasó, con otro, y otro, y otro más. Pero no salía bien. Si la muñeca por lo menos no hubiera dicho nada, Momo habría podido contestar por ella, y habría resultado la conversación más bonita. Pero precisamente por hablar, *Bebenín* impedía cualquier diálogo.

Al cabo de un rato, Momo tuvo una sensación que no había sentido nunca antes. Y por que le era completamente nueva, tardó en darse cuenta de que era aburrimiento.

Momo no sabía qué hacer. Le habría gustado dejar tirada la muñeca perfecta, y jugar a otra cosa, pero por alguna razón desconocida no podía separarse de ella.

Así que, al final, Momo estaba sentada y miraba fijamente a la muñeca que, a su vez, miraba a Momo con sus ojos azules, vidriosos, como si se hubieran hipnotizado mutuamente.

Momo por fin apartó la vista de la muñeca y se asustó un poco. Porque muy cerca había un elegante coche gris ceniza de cuya llegada no se había dado cuenta. Dentro del coche había sentado un hombre que llevaba un traje de color de telaraña, un bombín gris en la cabeza y que fumaba un pequeño cigarro gris. También su cara era cenicienta.

El hombre debía de haberla observado durante un buen rato, porque miró a Momo con una sonrisa. Y aunque esa tarde era tan calurosa que el aire ondulaba bajo el sol, Momo de repente sintió unos escalofríos.

En esto, el hombre abrió la portezuela del coche y se apeó y se fue hacia Momo. En la mano llevaba una cartera de color gris plomo.

—Qué muñeca tan bonita tienes —dijo con una voz sorprendentemente monótona—. Todos tus amiguitos te la envidiarán.

Momo sólo se encogió de hombros y se calló.

—Seguro que ha sido muy cara, ¿no? —contestó el hombre gris.

—No lo sé —murmuró Momo con timidez— la he encontrado.

—¡Qué cosa! —respondió el hombre gris—. Me parece que eres muy afortunada.

Momo volvió a callar y se arrebujó más en su chaquetón demasiado grande. El frío aumentaba.

Pero no tengo la impresión —dijo el hombre gris con una minúscula sonrisa— de que estés demasiado contenta, pequeña.

Momo agitó un poco la cabeza. Le parecía que de pronto había desaparecido toda la alegría del mundo, como si jamás hubiera existido. Y todo lo que había tomado por alegría no hubieran sido más que imaginaciones. Pero al mismo tiempo sentia que algo la avisaba.

—Te he estado observado todo un rato —continuo el hombre gris— y me parece que no sabes que hay que jugar con una muñeca tan fabulosa. ¿Quieres que te enseñe?

Momo miró sorprendida al hombre y asintió.

—Quiero tener más cosas —sonó de repente la muñeca—.

—¿Lo vez, pequeña? —dijo el hombre gris—, ella misma lo está diciendo. Con una muñeca tan fabulosa no se puede jugar igual que con otra cualquiera, esto esta claro. Tampoco está hecha para eso. Hay que ofrecerle algo, si uno no quiere aburrirse con ella. Fíjate, pequeña.

Fue hacia su coche y abrió el maleltero.

—En primer lugar —dijo—, necesita muchos vestidos. Aquí tenemos, por ejemplo, un precioso vestido de noche.

Lo saco del coche y lo tiró hacia Momo.

—Y aquí hay un abrigo de pieles de visón auténtico. Y aquí una bata de seda. Y un traje de tenis. Y un equipo de esquí. Y un traje de baño. Y un traje de montar. Un pijama. Un camisón. Un vestido. Y otro. Y otro. Y otro...

Iba tirando todas estas cosas entre Momo y la muñeca, donde poco a poco se formaba una montaña.

—Bueno —dijo, y volvió a sonreír mínimamente—, con esto ya podrás jugar un buen rato, ¿no es verdad pequeña? Pero al cabo de unos días también esto se vuelve aburrido, ¿no crees? Pues bien, entonces tendrás que tener más cosas para tu muñeca.

De nuevo se inclinó sobre el maletero y tiró cosas hacia Momo.

—Aquí hay, por ejemplo, un bolso pequeñito de piel de serpiente, con un lápiz de labios pequeñito y una polvera de verdad dentro. Aquí hay una pequeña cámara fotográfica. Aquí una raqueta de tenis. Aquí un televisor de muñecas, que funciona de verdad. Aquí una pulsera, un collar, pendientes, un revólver de muñecas, medias de seda, un sombrero de plumas, un sombrero de paja, un sombrerito de primavera, palos de golf, frasquitos de perfume, sales de baño, desodorantes.

Hizo una pausa y miró, expectante, a Momo que estaba sentada en el suelo, entre todas esas cosas como paralizada.

—Como vez —prosiguió el hombre gris—, es muy sencillo. Sólo hace falta tener más y más cada vez, entonces no te aburres nunca. Pero a lo mejorr piensas que algún día la perfecta *Bebenín* podría tenerlo todo y que entonces volvería a ser aburrido. Pues no te preocupes pequeña. Porque tenemos el compañero adecuado para *Bebenín*.

Con esto sacó del maletero otra muñeca. Era igual de grande que *Bebenín*, igual de perfecta, sólo que se trataba de un joven caballero. El hombre gris lo sentó al lado de *Bebenín*, la perfecta, y explicó:

—Este es *Bebenén*. Para él también hay interminables accesorios. Y si todo eso se ha vuelto aburrido hay todavia una amiga de Bebenín, que también tiene un equipo completo que sólo le va bien a ella. Y para Bebenén hay también el amigo adecuado, y éste a su vez tiene amigos y amigas. Como vez no hace falta aburrirse, porque se puede seguír así interminablemente y siempre sigue habiendo algo que todavía puedes desear.

Mientras hablaba, iba sacando una muñeca tras otra del maletero del coche cuyo contenido parecía ser inagotable, y las colocaba alrededor de Momo, que seguía inmóvil y miraba al hombre más bien asustada.

—Y bien — dijo el hombre por fin, mientras expulsando nubes de humo—, ¿comprendes ahora cómo se ha de jugar con una amiga así?.

—Sí —contestó Momo. Empezaba a tiritar de frío.

El hombre gris asintió satisfecho y aspiró su cigarro.

—Ahora te gustaría quedarte con todas estas cosas, ¿no es verdad? Pues bien, pequeña te las regalo. Recibirás todo esto —no en seguida, sino una cosa tras otra— y muchas más. Sólo has de jugar con ellas tal como te he explicado. ¿Qué te parece?

El hombre gris sonrió esperanzado a Momo, pero como ella no dijo nada, sino que sólo respondió con una mirada seria, añadió:

—Entonces ya no necesitarás a tus amigos ¿entiendes? Ahora ya tendrás bastantes diversiones, pues tendrás todas esas cosas bonitas y recibirás cada vez más ¿no es verdad? Y eso es lo que quieres ¿verdad? Tú quieres tener esta fabulosa muñeca ¿no? La quieres, ¿verdad?

Momo presentía oscuramente que habría de mantener un duro combate; y que ya estaba metida en él. Pero no sabía por qué iba a hacer la lucha ni contra quién. Pues cuanto más escuchaba a ese visitante más le ocurría lo que antes le había pasado con la muñeca: oía una voz que hablaba, oía palabras, pero no oía al que realmente hablaba. Movió la cabeza.

—Qué, ¿qué pasa? —dijo el hombre gris, enarcando las cejas—. ¿Todavía no estás contenta? Vosotros, los niños de hoy, sí que sois exigentes. ¿Quieres decirme qué le falta a esa muñeca perfecta?.

Momo miró al suelo y reflexionó.

—Creo —dijo en voz baja— que no se la puede querer.

Durante un buen rato el hombre gris no dijo nada. Miraba ante sí con la mirada vidirosa de las muñecas. Finalmente hizo un esfuerzo.

—No es eso lo que importa —Dijo con voz gélida.

Momo le miró a los ojos. El hombre le daba miedo sobre todo por el frío que salía de su mirada. Por curioso que parezca, también le daba pena, aunque no hubiera podido decir por qué.

—Pero a mis amigos —dijo—, los quiero.

Entonces llegó Momo.

La espuma saltaba furiosa cuando la proa cortaba el agua. El buque oceanográfico «Argo» cabeceaba majestuosamente en el olaje mientras avanzaba tranquilamente, a toda máquina, por el mar del coral del sur. Nadie recordaba que un barco se hubiese atrevido a navegar por estos mares peligrosos, llenos de bajíos, arrecifes de coral y monstruos marinos desconocidos. Había aquí, sobre todo, lo que llamaban «tifón eterno», un ciclón que nunca descansaba. Recorría incansable esos mares buscando víctimas como si fuera un ser vivo, incluso astuto. Su camino era impredecible. Y todo lo que caía en las garras de ese huracán no volvía a aparecer hasta que quedaba reducido a astillas.

Bien es cierto que la nave expedicionaria «Argo» estaba muy bien preparada para un encuentro con el «ciclón andarín». Estaba hecha enteramente de acero especial, azul, elástico e irrompible como una espada toledana. Y, merced a un sistema de construcción especial, estaba fundido enteramente de una pieza, sin ninguna soldadura.

Aún así, es difícil que otro capitán y otra tripulación hubieran tenido el valor de exponerse a estos peligros. Pero el capitán Gordon tenía mucho valor. Desde el puente de mando miraba orgulloso a sus marineros y marineras, todos ellos grandes especialistas en sus respectivos campos.

Al lado del capitán estaba su primer oficial, don Melú, un lobo de mar de los que quedan pocos; había sobrevivido a ciento veintisiete huracanes.

Un poco más atrás, en la toldilla, se podía ver al profesor Quadrado, director científico de la expedición, con sus dos auxiliares, Mora y Sara, que merced a su prodigiosa memoria suplían bibliotecas enteras. Los tres estaban inclinados sobre sus instrumentos de precisión y se consultaban en su complicada jerga científica.

Un poco más allá estaba, en cuclillas, la bella nativa Momosan. De vez en cuando el profesor le preguntaba acerca de algún detalle de esos mares y ella le respondía en su hermoso dialecto hula, que sólo el profesor entendía.

El objetivo de la expedición era hallar las causas del «tifón andarín» y, de ser posible, eliminarlo, para que esos mares volvieran a ser navegables para los demás barcos. Pero, de momento todo seguía tranquilo, y no había indicio de tempestad.

De repente, un grito del vigía arrancó al capitán de sus pensamientos.

—¡Capitán! —gritó desde la cofa haciendo bocina con las manos—. Si no estoy loco veo ahí delante una isla de cristal.

El capitán y don Melú miraron inmediatamente a través de sus catalejos. También el profesor Quadrado y sus auxiliares se acercaron, interesados. Sólo la bella nativa se quedó tranquilamente sentada. Las misteriosas costumbres de su pueblo le prohibían mostrar curiosidad. Pronto llegaron a la isla de cristal. El profesor bajó del barco por una escala de

cuerda y pisó el suelo transparente. Este era enormemente resbaladizo y al profesor Quadrado le costaba mucho mantenerse en pie.

La isla era totalmente redonda y tenía un diámetro de unos veinte metros. Hacia el centro se levantaba como una cúpula. Cuando el profesor hubo alcanzado el lugar más alto pudo distinguir claramente una luz titilante en su interior.

Comunicó sus observaciones a los demás, que esperaban, atentos, apoyados en la borda.

—Según eso — dijo la auxiliar Mora— debe de tratarse de una Cestapuntia briscatresia.

—Puede ser —dijo la auxiliar Sara—, pero también puede ser un Códulo leporífero.

El profesor Quadrado se enderezó, se ajustó las gafas y gritó hacia el puente:

—En mi opinión, tenemos que vérnoslas con una variedad del Comodus intarsicus común. Pero no podremos estar seguros hasta haberlo visto por debajo.

Al instante se echaron al agua tres de las marineras que eran, además, submarinistas de fama mundial y que, mientras tanto, ya se habían vestido con sus trajes de inmersión.

Durante un rato, no se vieron en la superficie del mar más que montones de burbujas, pero de repente sacó la cabeza del agua una de las niñas, de nombre Sandra, que gritó con voz entrecortada:

—Es una medusa gigante. Las otras dos submarinistas están atrapadas entre los tentáculos y no pueden soltarse. Tenemos que ayudarlas antes de que sea demasiado tarde.

Dicho esto, volvió a sumergirse.

Inmediatamente se lanzaron al agua cien expertos hombres-rana a las órdenes del capitán Blanco, conocido por el apodo de «el Delfín». Bajo el agua comenzó un combate increíble, y el mar se cubrió de espuma. Pero ni siquiera esos valerosos marineros consiguieron librar a las dos chicas de los terribles tentáculos. La fuerza de la gigantesca medusa era demasiado grande.

—Hay en ese mar alguna cosa —dijo el profesor, con la frente arrugada, a sus dos auxiliares— que provoca el gigantismo en los seres vivos. Esto es sumamente interesante.

Mientras tanto, el capitán Gordon y su primer oficial don Melú, que habían estado conferenciando, habían tomado una decisión.

—¡Atrás! —gritó don Melú—. ¡Todo el mundo a bordo! Partiremos al monstruo en dos, si no, no podremos librar a las dos marineras.

«El Delfín» y sus hombres volvieron a subir a bordo. El «Argo» retrocedió un poco y se lanzó después con toda su potencia avante, hacia la medusa gigante. La proa del buque era aguda como una cuchilla de afeitar. Cortó la medusa en dos mitades, sin que a bordo se notara apenas un pequeño temblor. La maniobra no carecía de peligro para las dos submarinistas presas entre los tentáculos, pero el primer oficial había calculado su posición con la mayor exactitud y pasó por medio de las dos. Al instante, los tentáculos del monstruo perdieron toda su fuerza y las dos prisioneras pudieron librarse de ellos.

Fueron recibidas jubilosamente a bordo. El profesor Quadrado se acercó a las dos muchachas y les dijo:

—Ha sido culpa mía. No debería haberos enviado. Perdonadme por haberos puesto en peligro.

—No hay nada que perdonar, profesor — respondió una de las chicas con una risa alegre—. Al fin y al cabo nos hemos embarcado para eso.

A lo que la otra chica añadió:

—El peligro es nuestra profesión.

Ya no quedaba tiempo para más palabras. Durante los trabajos de rescate, el capitán y la tripulación se habían olvidado de observar el mar. De modo que sólo ahora, en el último instante, se dieron cuenta de que por el horizonte había aparecido el «tifón andarín» que se dirigía a toda velocidad hacia el «Argo».

Llegó al barco una primera ola, impresionante, lo alzó en su cresta y lo lanzó por una sima acuosa de cincuenta metros de profundidad, por lo menos. De haberse tratado de una tripulación menos experta y valerosa que la del «Argo», en este primer embate la mitad habría sido arrastrada por la borda,

mientras que la otra mitad se habría desmayado. Pero el capitán Gordon estaba bien plantado sobre el puente de mando, como si no hubiera pasado nada, y toda la tripulación había aguantado del mismo modo. Sólo la hermosa indígena Momosan, no acostumbrada a los peligros del mar, se había refugiado en un bote salvavidas.

En pocos segundos se oscureció todo el cielo. El torbellido se lanzó, ululante, sobre el barco, al que hacía saltar sobre las olas como un corcho. Su furia parecía crecer de minuto en minuto por no poder romperlo.

El capitán daba sus órdenes con voz sosegada, y su primer oficial las repetía en voz alta. Incluso el profesor Quadrado y sus auxiliares seguían junto a sus instrumentos. Calculaban dónde debía estar el centro del tifón, pues hacia allí tenía que ir el barco. El capitán Gordon admiraba en silencio la sangre fría de los científicos que, al fin y al cabo, no conocían el mar como él y sus hombres.

El primer rayo cayó sobre el buque de acero, que quedó cargado eléctricamente. Hacia cualquier parte que se extendiera la mano saltaban chispas. Pero todos, a bordo del «Argo», se habían entrenado durante meses para ello. A nadie le importaba ya.

Lo único malo era que las partes más delgadas del barco, cables de acero y barras de hierro, se ponían incandescentes como el filamento de una bombilla, y eso dificultaba un poco el trabajo de la tripulación, aunque todos llevaban guantes de amianto. Quiso la suerte que esa incandescencia se apagara pronto, porque comenzó a caer una lluvia tal, como nadie de a bordo —a excepción de don Melú— había visto jamás; una lluvia tan espesa que pronto desplazó todo el aire respirable. La tripulación tuvo que ponerse gafas y escafandras de submarinista.

Un relámpago sucedía a otro, un trueno a otro. La tempestad ululaba. Se levantaban olas enormes y blanca espuma.

El «Argo», con los motores a toda máquina, avanzaba metro a metro contra la fuerza incontenible del tifón. Los maquinistas y fogoneros, en el vientre del barco, hacían esfuerzos sobrehumanos. Se habían atado con gruesas sogas para que los bruscos movimientos del barco no los lanzaran hacia las fauces abiertas de las calderas.

Por fin llegaron al centro del tifón. ¡Qué espectáculo se les ofreció allí!

Sobre la superficie del mar, liso como un espejo, porque la propia fuerza del huracán barría las olas, bailaba un ser gigantesco. Se sostenía sobre una pata, se ensanchaba por arriba y parecía realmente un trompo del tamaño de una montaña. Daba vueltas con tal rapidez, que no se podían distinguir los detalles.

—¡Un Sum-sum gomalasticum! —exclamó entusiasmado el profesor Quadrado, mientras se sujetaba las gafas, que la lluvia le hacía resbalar una y otra vez.

—¿Puede explicarnos esto un poco más? —refunfuñó don Melú—. Somos simples marinos y...

—No moleste ahora al profesor con sus observaciones —le interrumpió la auxiliar Sara—. Es una ocasión única. Esa especie de trompo animal procede, probablemente, de las primeras etapas de la evolución. Debe de tener más de mil millones de años. Hoy no queda más que una variedad microscópica que a veces se encuentra en la salsa de tomate y, excepcionalmente, en la tinta verde. Un ejemplar de este tamaño es, seguramente, el único superviviente de su especie.

—Pero nosotros estamos aquí —gritó a través del ulular del viento el capitán— para eliminar las causas del «tifón eterno». Así que el profesor ha de decirnos cómo se puede parar esa cosa.

—No lo sé —Dijo el profesor—. La ciencia no ha tenido todavía ninguna ocasión de investigarlo.

—Está bien —dijo el capitán—. Primero le dispararemos y ya veremos qué pasa.

—Es una pena —se quejó el profesor.— Disparar sobre el único ejemplar de Sum-sum gomalasticum.

Pero el cañón contraficción ya apuntaba al trompo gigantesco.

—¡Fuego! —ordenó el capitán.

De la boca del cañón salió una llamarada azul de un kilómetro de longitud. No se oyó.

porque, como todo el mundo sabe, el cañón contraficción dispara proteínas.

El proyectil luminoso voló hacia el Sum-sum, pero cayó bajo el efecto del trompo, se desvió, dio varias vueltas al monstruo y fue arrastrado hacia lo alto, donde desapareció entre las negras nubes.

—¡Es inútil! —gritó el capitán Gordon—. Tenemos que acercarnos más.

—Es imposible acercarnos más —respondió don Melú—. Las máquinas trabajan a toda potencia y lo único que logramos es que la tempestad no nos empuje más lejos.

—¿Tiene alguna idea, profesor? —preguntó el capitán.

Pero el profesor se encogió de hombros, al igual que sus auxiliares, que tampoco sabían qué aconsejar. Parecía que la expedición había fracasado.

En ese momento, alguien tiró de la manga del profesor. Era la bella indígena.

—¡Melumba! —dijo con gesto elegante—. Malumba oisitu sono. Erbini samba insaltu lolobindra. Cramuna heu beni beni sadogau.

—¿Babalu? —preguntó sorprendido el profesor—. ¿Didi maha feinosi intu ge doinen malumba?

La bella indígena asintió repetidamente y contestó:

—Dodo um aufu sulamat vafada.

—Oi-oi —respondió el profesor, mientras se acariciaba pensativamente el mentón.

—¿Qué es lo que dice? —quiso saber el primer oficial.

—Dice —explicó el profesor— que en su pueblo hay una canción antiquísima, con la que se puede hacer dormir al «tifón andarín», si es que alguien se atreve a cantarla.

—¡Qué ridículo —refunfuñó don Melú—. Una nana para un tifón.

—¿Qué opina usted profesor? —preguntó la auxiliar Sara—. ¿Es posible una cosa así?

—No hay que tener prejuicios —dijo el profesor—. Muchas veces hay un fondo de verdad en las tradiciones de los indígenas. Quizá haya unas vibraciones sonoras determinadas que tienen alguna influencia sobre el Sum-sum gomalasticum. No sabemos nada acerca de sus condiciones de vida.

—No puede perjudicarnos —decidió el capitán—. Tenemos que probarlo. Dígale que cante.

El profesor se dirigió a la bella indígena y dijo:

—Malumba didi oisafal huna-huna, ¿vafadu?

Mamosan asintió y comenzó a entonar una cantinela muy peculiar que se componía de unas pocas notas que se repetían cada vez:

Eni meni allubeni
wanna tai susura teni.

Se acompañaba con palmadas y saltaba al compás.

La sencilla melodía y la letra eran fáciles de recordar. Poco a poco, otros fueron haciéndole coro, de modo que, pronto, toda la tripulación cantaba, batía palmas y saltaba al compás. Era un espectáculo bastante sorprendente ver cantar y bailar como niños al viejo lobo de mar don Melú y al profesor Quadrado.

Y sucedió lo que nadie habría creído. El trompo gigantesco empezó a dar vueltas más y más lentamente, se paró finalmente y comenzó a hundirse. Con el ruido de un trueno se cerraron las olas sobre él. La tempestad acabó de repente, el cielo se volvió transparente y azul y las olas del mar se calmaron. El «Argo» se mecía plácidamente sobre las tranquilas aguas como si jamás hubiera existido una tormenta.

—¡Hombres! —dijo el capitán Gordon mientras los miraba a la cara, uno a uno—. ¡Lo hemos conseguido! —nunca hablaba mucho, todos lo sabían; por eso pesaba tanto más el que ahora añadiera—: Estoy orgulloso de vosotros.

—Creo —dijo la chica que llevaba a su hermanito— que ha llovido de verdad. Yo, por lo menos, estoy calada.

Es verdad que mientras tanto había descargado la tormenta. Y sobre todo la niña con su hermanito se sorprendía de que había olvidado tener miedo al rayo y al trueno mientras había estado en el barco de acero.

Siguieron hablando durante un rato sobre la aventura y se explicaban detalles, los unos a los

otros, que cada uno había visto y vivido para sí. Entonces se separaron para ir a casa y secarse.

Sólo había uno que no estaba del todo satisfecho con el curso del juego: el niño de las gafas. Al despedirse le dijo a Momo:

—En el fondo es una lástima que hayamos hundido el Sum-sum gomalasticum. ¡El último ejemplar de su especie! Me hubiera gustado poder estudiarlo un poco más de cerca.

Pero en un punto estaban todos de acuerdo: en ningún otro lado se podía jugar como con Momo.

Un día, Momo se encontró en la ciudad con tres de los niños que antes siempre iban a verla. Se trataba de Paolo, Blanco y María, que entonces siempre llevaban a su hermanito Dedé. Los tres tenían un aspecto muy diferente. Llevaban una especie de uniforme gris, y sus caras parecían notablemente rígidas y sin vida. Incluso cuando Momo los saludó jubilosamente apenas, sonrieron.

—Os he buscado tanto —dijo Momo, sin aliento—. ¿Volveréis conmigo ahora?

Los tres intercambiaron una mirada, después movieron la cabeza negativamente.

—¿Mañana, quizá? —preguntó Momo—. ¿O pasado?

Los tres volvieron a mover la cabeza.

—¡Volved! —les pidió Momo—. Si antes siempre venías.

—¡Antes! —contestó Paolo—. Pero ahora todo es diferente. No nos dejan perder el tiempo inútilmente.

—Pero si eso no lo hemos hecho nunca —dijo Momo.

—Sí, era bonito —dijo María—, pero eso no importa.

Los tres niños siguieron adelante a toda prisa. Momo caminó a su lado.

—¿A dónde vais ahora? —quiso saber.

—A la clase de juegos —contestó Blanco—. Allí aprendemos a jugar.

—¿A qué? —preguntó Momo.

—Hoy jugamos a tarjetas perforadas —explicó Paolo—. Es muy útil, pero hay que prestar mucha atención.

—¡Y cómo funciona?

—Cada uno de nosotros representa una tarjeta perforada. Cada tarjeta perforada contiene gran número de indicaciones: la talla, la edad, el peso y así. Pero, claro, no lo que se es en realidad, porque sería demasiado sencillo. A veces no son más que números largos, por ejemplo MUX/763/ y. Entonces nos mezclan y nos meten en un archivo. Y, entonces, uno de nosotros ha de encontrar una ficha determinada. Tiene que hacer preguntas, de tal manera, que elimine todas las demás tarjetas y se quede con una sola. El que lo hace más de prisa ha ganado.

—¿Y eso es divertido? —preguntó Momo, un tanto dudosa.

—Eso no importa —dijo María, un poco miedosa—, no se puede hablar así.

—¿Y qué es lo que importa? —quiso saber Momo.

—El que sea útil para el futuro —contestó Paolo.

Mientras tanto habían llegado delante de la puerta de una casa grande, gris. «Depósito de niños», ponía encima de la puerta.

—Tengo tantas cosas que contaros —dijo Momo.

—Puede que algún día volvamos a vernos —contestó María, triste.

A su alrededor había más niños, que entraban todos por la puerta. Todos tenían el mismo aspecto que los amigos de Momo.

—A tu lado era más divertido —dijo Blanco, de pronto—. Siempre se nos ocurría algo a nosotros mismos. Pero con eso no se aprende nada, dicen.

LECTURA:
LOS ÚTILES DE LA INFANCIA*

PRESENTACIÓN

Estos textos se presentan conformando un paradigma pedagógico de una amplitud de pedagogos en acción durante siglo y medio en Europa: desde fines de 1800 hasta 1950 aproximadamente. Es decir, es una reconstrucción de sus aportes e ideas sobre el papel del juego, de su objetivación como juguete, desde su utilización como material auxiliar para el docente hasta su incorporación como un medio educativo durante la infancia. Juguete educativo que por sí mismo se constituye en enseñanza ya que permite al niño a través de la experiencia sensoriomotriz y social, obtener una educación de sus sentidos, de su inteligencia y de su sociabilidad.

Este paradigma "clásico" abarca anotando su continuidad y sus diferencias a Froebel (1782-1852) de Alemania. María Montessori (1870-1909) de Italia y a Decroly (1871-1932) de Bélgica.

Es importante señalar que algunos de estos grandes pedagogos parten de una formación médica y abordaron la pedagogía desde el tratamiento a niños con retardo mental, otros, Pestalozzi y Froebel fueron maestros, que participaron del surgimiento de la escuela popular. Crearon modelos pedagógicos de trascendencia tanto Froebel como Montessori y Decroly, éstos dos últimos perfilaron particularmente la educación preescolar hasta nuestros días.

FROEBEL

Friedrich Froebel nace el 21 de agosto de 1782, muere en 1852, es seguidor de Pestalozzi, funda diferentes instituciones para la educación de jóvenes y niños. Su pedagogía parte de objetos simbólicos desde una perspectiva cosmogónica, así la pelota por su forma esférica es el símbolo de la unidad y Froebel maneja que se constituya como el primer juguete del niño, de ahí parte al cubo como símbolo de la diversidad, el muñeco es símbolo de la vida, y así sucesivamente va formando los "dones", al que le añade ocupaciones y juegos acompañados de cantos. Un libro muy popular en su época fue el de "Los cantos de la madre", contiene cantos, historias y juegos para que la madre dirija la educación de los niños desde que son bebés, es una de sus más aceptadas obras.

La selección que se hizo contiene un esquema del sistema de juegos educativos y formativos, la evolución de su método y críticas.

Sus dones se presentan en la Antología complementaria, y se asocia a la lectura de Núñez en la misma antología.

MONTESSORI

María Montessori nació el 31 de agosto de 1870 en Italia y murió el 6 de mayo de 1952. Fue la primera mujer que se doctoró en medicina, en 1898 propuso la implantación de métodos adecuados para los niños anormales, recibió una fuerte influencia de Itard y de Séguin al respecto. Posteriormente orientó su trabajo bajo dos convicciones, fundamentar la pedagogía en la psicología y que los adelantos planteados en la educación de niños retardados podían aplicarse con otros recursos a los niños normales, en 1910 escribe La antropología pedagógica. *En Milán abrió la primera "Casa dei Bambini", una especie de hogar-escuela que recogía a niños de 3 a 6 años, en estas casas que tuvieron un gran impulso se desarrolla el método montessori y a partir de ahí se difundió a todo el mundo. Montessori participa en diversos congresos internacionales, da clases en universidades, y se encarga de la formación de maestros. A Montessori le toca vivir la primera guerra mundial y tanto Hitler como Musolini mandan cerrar sus escuelas. Además de profundizar y difundir su método, Montessori participa activamente en la difusión de la UNESCO, recorriendo el mundo y abogando por los derechos de los niños. Montessori escribe varios libros, entre los más importantes se encuentran traducidos al español:* El método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia, Ideas generales sobre mi método

A., Michelet. **Los útiles de la infancia. Barcelona, Herder. 1988. pp. 114-129, 170-192.*

Psicoaritmética, Psicogeometría, El niño, Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori.

Por su pensamiento y por su obra la influencia de Montessori en la educación preescolar fue sentida en todo el mundo: entre las virtudes de su método se encuentra el haber asentado que es el adulto quien debe adaptarse al niño, reconocerlo en su humanidad. Montessori reclama como necesario crearle un medio que sea adecuado a sus necesidades de desarrollo, propone para ello una "arquitectura escolar", un medio organizado; sin embargo a diferencia de Séguin, y en aparente contradicción con su propuesta Montessori no le concede importancia vital al juego, ni cede lugar especial al juguete. Se presenta un resumen de su método y materiales, algunas críticas y una comparación entre ella y Séguin sobre la importancia del juguete.

LOS ÚTILES DE LA INFANCIA

EL MÉTODO

Es posible que la prolija descripción del material y del método de utilizarlo parezca tediosa y dé una falsa idea, disecada, de la vida en una «casa de niños». Permítasenos añadir unas palabras sobre el ambiente, al que María Montessori atribuye una gran importancia, hasta el punto de acondicionar en las casas de niños, claras y espaciosas, mobiliario y utillaje doméstico a la medida de los jóvenes alumnos. Mediante ejercicios de la vida práctica [6], logra integrar al niño en el ambiente y suscita el gusto de trato con los demás. En fin, para percibir la vida de una escuela montessoriana en la que todo se ordena armoniosamente, no podemos hacer nada mejor que dar una cita algo larga de un artículo de Louis Raillon, aparecida en la revista «Éducateurs» (n.° 59). de la que él es director: *Un centre montessorien:*

«...Ochenta niños ocupados en los trabajos más variados en un magnífico ambiente de tranquilidad. Ahí está famosa "concentración" de la que habla María Montessori... Pero recorramos la escuela, empecemos **por el espacio** reservado a los más jóvenes: para **Maria Montessori, un buen equilibrio motor es la** condición de la concentración interior.

»Cualquier niño entra en la escuela se dirige espontáneamente al primer recinto, donde, bajo la mirada maternal de una educadora, puede dedicarse a las siguientes actividades: subir y bajar de una escalera, abrir y cerrar puertas y ventanas (se trata de modelos reducidos a la talla de un niño de 3-4 años), hacer manar agua por un gallete sobre un cubo u otro recipiente, lavarse las manos, lavar platos, poner la mesa. etc. Todos los muebles son a la medida de los niños, los platos son auténticos platos, los vasos también, ya que la conquista de la motricidad y la libertad de movimientos merecen el riesgo de que se rompan algunos. No es menester precisar que también, el agua es realmente este elemento que moja y se esparce. Para llegar a saber trasvasar este precioso líquido de un recipiente a otro, sin verter ni una gota fuera, vale la pena de que antes se hayan derramado algunos litros de él por el suelo: ello es señal de una coordinación motriz, de un equilibrio precioso.

»Hay también un rincón donde pueden limpiar y cepillar sus zapatos, un tocador donde pueden, a su gusto, arreglarse; para ello nunca hacen falta aficionados, ni... aficionadas.

»Pero cuando el niño se entrega a estas actividades, es señal, para un educador avispado, de que tal niño acaba de franquear un estadio psicológico. Es capaz de dar a su persona los oportunos cuidados. Algunas semanas antes no hubiera sabido cómo hacerlo. Si el niño está cansado, si siente necesidad de descansar, va a extenderse sobre la colchoneta. Es el estadio llamado: la cura.

Todo aquí está hecho a la medida del niño. Se mueve libremente en su universo de cosas verdaderas: nada de juguetes, sino esponjas, cubos, escobas, cepillos, vasos, cuchillos, platos. La experiencia demuestra que el niño, mientras no ha llegado a hacerse dueño de un movimiento, recomienza incansablemente su aprendizaje. Durante jornadas enteras se

entrega a la actividad que le atrae: conquista un orden.

»Pronto, el niño, o la niña, se arriesgarán más allá del reducido límite: entonces se le propondrá otras actividades de desarrollo: la torre Montessori de 10 cubos de volumen creciente, los cilindros que encajan, los pequeños rectángulos de color que hay que reunir siguiendo los tonos de color, las campanitas cuyos sones hay que diferenciar, en resumen todo el maravilloso material educativo sensorial.

»Insensiblemente, el niño que no tiene más de 3 o 4 años, pasa a los ejercicios preparatorios a la escritura y a la lectura. Las letras de papel de lija que aprende a reconocer por el tacto, el uso del lápiz que pasa a lo largo de una forma de metal... Pero no es mi propósito hacer aquí una descripción del material...

»El señor Lanternier me hizo observar que no es raro que un niño que ha superado el estado de equilibración motriz manifieste la necesidad de volver por algunos momentos, a veces medio día, a manipular a sus anchas los objetos que he enumerado antes: en general, es debido a que se siente nervioso y por sí mismo se aplica la "cura psicológica".Por el contrario, el niño que descubre una técnica nueva puede concentrarse en ella durante un espacio de tiempo considerable. He llegado a ver cuatro pequeños que, en pleno gozo del descubrimiento, no hicieron otra cosa que escribir durante los dos días que pasé en su escuela. Se trata de la muy famosa "explosión de la escritura" de la que habla María Montessori, y que corresponde, evidentemente, a un período sensible.

»No hay edades fijas en la escuela montessoriana; cada niño hace su propio progreso; sin embargo, se pueden establecer promedios: hacia cuatro años se produce "la explosión de la escritura»; hacia 5-6 años, el niño empieza a iniciarse en la gramática y en la aritmética. Siempre, desde luego, con la ayuda de un material individual graduado que hace posible, no sólo las operaciones intelectuales, sino también un cierto trabajo manual: siempre hay que tomar unas fichas, colocar unos cartones de color...»

LA APORTACIÓN MONTESSORIANA

Partiendo del material de Séguin, **Montessori** lo ha desarrollado y ampliado considerablemente. Lo ha adaptado con precisión a las necesidades del párvulo[7]:

— atrae la atención espontánea por su simplicidad;

— interesa por su aspecto y las posibilidades de actividades que ofrece sin salirse de su nivel;

— contiene una racional graduación de los estímulos;

— permite la autocorrección.

Pero su mérito esencial radica en dar a conocer la pedagogía de la sobriedad inventada por Séguin, la enseñanza por los tres tiempos y la intervención limitada. «La principal dificultad para aplicar este método con maestras del método antiguo radica en lo siguiente: cuesta muchísimo impedir su intervención cuando el pequeño queda desconcertado ante el error... Entonces las maestras del método antiguo son presa de piedad e intervienen con una fuerza casi irreversible para ayudarles.

«Si se impide tal intervención, prefieren palabras de compasión hacia el joven alumno... mientras que con un poco de paciencia que se hubiese tenido, éste habría llegado a manifestar en su rostro sonriente la alegría de haber superado el obstáculo.»

En el método Montessori, la maestra toma el nombre de directora. Se contenta con orientar la actividad del niño que trabaja y descubre de la sola manera posible, por sí mismo.

En oposición a esta sencillez, cita unas lecciones de cosas y de educación moral (en *Pédagogie scientifique*, tomo II, 1.ª parte) aportadas como ejemplo y ensalsadas por las revistas pedagógicas de la época de (nuestros maestros, felizmente, nos han acostumbrado a menor celo); es menester leer estas obras maestras de verbalismo y de convención moralizadora para ver el camino recorrido en poco tiempo.

En «Cómo da la maestra la lección», Montessori muestra el modelo de lo que ha de hacerse, para lo que parodia esas lecciones que

han despojado de hojarasca, limitándose, sin moraleja ni disgresiones, al objeto de la enseñanza.

Expone los tres tiempos de Séguin y subraya:

«Una maestra corriente se habría dirigido a la colectividad, concediendo con ello mucha importancia a la cosa que ella debe enseñar y forzando a todos los niños a seguirla, cuando quizá no todos habrían estado en disposición de hacerlo... Hubiera empezado su lección así: "Hijos míos, ¿adiviináis lo que tengo en la mano?" Sabiendo que los niños no pueden adivinarlo, atrae falsamente su atención. Después hubiera dicho, probablemente: "Hijos míos, mirad un poco el cielo, ¿lo habéis visto nunca? ¡No!... Mirad mi delantal ¿sabéis de qué color es? ¿No os parece que tiene el mismo color del cielo? Pues bien, mirad ahora este color de aquí, es el mismo color del cielo y de mi delantal, ¡es azul! Observad a vuestro alrededor si hay algún objeto de color azul; y las cerezas, ¿sabéis de que color son?..."

»Con todo ello, el espíritu del niño, después del aturdimiento de haberse visto obligado a adivinar, se agita un torbellino de ideas.»

Concisión —simplicidad — objetividad, tales son las tres palabras claves de la enseñanza montessoriana. En el caso de que se haya de intervenir: «que la personalidad de la maestra desaparezca y que sólo sea evidente el objeto sobre el cual se quiere atraer la atención del niño: que sus palabras sean breves y sobrias.» Una actitud de esa índole permite evidentemente consagrarse a la enseñanza individualizada, incluso en una clase relativamente numerosa. Incluso en caso de error, la maestra ha de abstenerse de intervenir; no deberá corregir ni insistir; suspenderá la lección para reemprenderla otra vez. «En efecto, ¿por qué corregir al niño? Pues cuando el niño se equivoca cabe suponer que no tiene disposición, al menos momentánea, para captar la asociación psíquica que quiere provocarse en él. Al contrario, al corregirle: "no, esto no está bien, te has equivocado... etc", estas palabras de reproche le hacen mayor impacto que las otras y quedan grabadas en su memoria, ocupando el lugar de las que debía retener inicialmente. Mientras que el silencio que sigue a la equivocación deja intacto el campo de la conciencia.»

Estos descubrimientos, debidos a la atenta observación de las actividades del alumno de la escuela maternal, han permitido a María Montessori perfilar este método de autoeducación propio de su doctrina: conocimiento y respecto de las necesidades psíquicas del niño.

El empleo de material analítico puede criticarse, o proscribirse, incluso, por otros métodos; pero la noción de sobriedad en la intervención del profesor,de la libre experiencia del niño, del mismo valor del fracaso,son unos principios montessorianos válidos a propósito de cualquier material y de cualquier tipo de enseñanza.

LA CRÍTICA

El método Montessori tuvo poca audiencia en Francia [8] donde las casas de niños son empresas aisladas y privadas. Por ello las críticas se refieren a menudo a puntos que sólo destacan la ignorancia o la prevención de los detractores hacia una obra pedagógica que, en todo caso, merece ser conocida.

Por ejemplo, se expresa cierta desconfianza hacia el material «superabundante», a pesar de que corresponde exactamente a las necesidades del método [9].

Se acusa a ese material «inerte» de inmovilizar al niño, de orientarlo hacia ejercicios que él no ha elegido, de atentar a su espontaneidad.

El artículo de L. Raillon basta para probar lo contrario. Se acusa a la directora de envolver ese material con un prestigio a los ojos del niño, de subyugarlo: ¿hay algo más contrario a la desaparición de la verdadera directora?

El material está simplemente a disposición del niño, pero quien dice «Montessori» piensa generalmente «material» y limita ahí su curiosidad, imaginándose al niño entregado a una enseñanza «fundamentada en una educación sensorial conducida con absoluto rigor...» (M. Sourgen).

Esto es cierto si se hace referencia a ensayos imperfectos, con material fabricado por artesanos no calificados, llevados a cabo por maestras insuficientemente instruidas en la técnica montessoriana y que no ha leído la frase: «Creo que fue, no el material didáctico, sino el llamamiento formulado por mi voz lo que desveló a los niños a servirse de ese material y a educarse. Séguin se expresaba también de manera análoga.»

Sin el concurso del educador, el material analítico no es nada; sin el método resulta un estorbo; situado como debe estarlo, según el método montessoriano, lejos de quedar satisfecho perfeccionando las sensaciones, resulta para el niño un medio de buscar y encontrar la solución de los problemas que se plantea a la medida de su capacidad[10].

El material es un medio; pero lo es también la libertad del niño, libertad que la escuela tradicional considera como un herejía. Con María Montessori el niño ha conquistado su libertad y su independencia [11].

Insistimos en esta condición imperativa de la enseñanza motessoriana, que no se desprende de la observación superficial del empleo del material, hasta el punto de que los reproches que se hacen relación con el mismo — inmovilizar al niño, fijar su espíritu — son formulados desde un punto de vista introducido por la propia M. Montessori en el sistema de educación. El material y su utilización han sido determinados por los niños [12] entre numerosos modelos puestos a su disposición, y su empleo viene motivado por la necesidad de actividad, en modo alguno impuesta; su elección es libre.

Convenía indudablemente pararse en estas críticas sin fundamento, puesto que, a pesar de su poco interés, son las que formulan casi siempre los maestros que rehúsan el método Montessori sin conocerlo suficientemente. Y los lugares comunes son la cosa más difícil de destruir. Sin embargo, otras observaciones más matizadas pueden formularse, en relación con el fondo de método, principalmente la de M. Sourgen cuando reivindica para el profesorado «su derecho a la libertad y a la fantasía creadora». Dotada de un poderoso espíritu analítico, María Montessori ha impregnado el método con su personalidad, construyendo sobre el análisis todo su sistema de educación. El análisis es para ella el camino regio que guía hacia el conocimiento, el camino único, incluso.

Cuando el pequeño trabaja con objetos está adaptado a su mundo. Pero, ¿se limita sólo a manipular?, ¿acaso no sueña al mismo tiempo? Excluido de su educación todo ensueño, cualquier imaginación —que ella, con la escuela psicoanalítica naciente, considera como una desviación, una fuga de energía psíquica—, se priva de abordar varios aspectos de lo que constituye el hombre.

Su enseñanza, orientada por una marcada discriminación en favor de los elementos sensoriales, generalizada después a todas las actividades, en detrimento de la expresión espontánea, manifiesta una repulsión hacia todo lo que no ha sido previamente preparado por vías experimentales, rechazo que en nuestra época puede resultar sorprendentemente ahora que, por una reacción contraria, se admiran las obras espontáneas del niño, ahora que una escuela, como la de Freinet, las considera como producciones artísticas. el pensamiento montessoriano constituyó un progreso inmenso, pero trazaba ya sus propias limitaciones al reducir a poca cosa los límites del genio humano: «En una terraza elevada, que domina el ámbito y la extensión de Roma, le digo (al niño que me acompañaba): Fíjate, todas la obras de los hombres no son más que un conjunto de figuras geométricas... La uniformidad en tan vasta extensión me parecía demostrar los límites de la inteligencia humana.»

Una orientación de esta índole ofrece el riesgo de hacer que la persona se desarrolle en un sentido exclusivamente racional, llegando difícilmente a experimentar ciertas emociones estéticas. Ciertamente, con la exclusiva generalización del método Montessori, no habríamos llegado a conocer los movimientos en pro de nuevas formas pictóricas y literarias, en particular el surrealismo, cuyo origen se remonta a la misma época. María Montessori habla poco de sus gustos estéticos; pero impone

al niño un punto de vista respecto al arte que sólo le permite expresarse en el marco de un método aprendido largamente: relleno de dibujos, composición de formas que vienen a ser una prolongación de la geometría:

Montessori da al niño los medios de análisis y cuenta con el fruto de las técnicas bien adquiridas para producir una síntesis. En lo que se refiere al arte, su ambición es que lo que él cree sea «reproducido exactamente, como si fuera un verdadero artista»[13].

El pequeño montessoriano modela también, la arcilla; pero para imitar objetos usuales y vasijas. Cuando aborda el estudio de volúmenes lo hace con la intención de relacionarlos con los volúmenes geométricos ya manipulados antes; y muy pronto todo ello remite a la forma plana, partiendo del principio harto discutible de «que podría demostrar que la visión de los sólidos es más compleja que la de los planos», argumento superado hoy día por la teoría de las *gestalt* y el estudio fenomenológico de la percepción.

Por estas razones, entre el material montessoriano no hay juegos de construcción, esos juegos tan apreciados por Séguin para el cultivo de la imaginación y el entreno de las estructuras mentales necesarias para la escritura y la lectura. En las casas de niños no hay otros juguetes más que los que desempeñan un papel estrictamente utilitario, de objetos experimentales. Los mismos niños, impregnados del ambiente montessoriano, los han eliminado[14].

El pequeño montessoriano no juega; es serio, se concentra, trabaja. Es el resultado positivo de una enseñanza que teme cualquier clase de fantasía y cualquier desbordamiento de la imaginación y que concibe el juego como carente de sentido [15].

Es evidente que tal actitud hay una cierta austeridad:

— no hay dibujo libre,
— no hay juguetes,
— no hay imaginación.

Por este lado, el método tiene algo de la severidad jansenista, y la benevolencia montessoriana sitúa al niño en un ambiente de libertad protegiéndole de direcciones peligrosas por medio de un encuadre, muy estricto a la postre, lo cual se revela en cuanto se abordan los aspectos en que puede intervenir lo irracional: «Preparamos para los niños dibujos en trazo que ellos deben rellenar, primero con lápiz de color después con pincel. Se les deja en completa libertad, de escoger el color y si se les ocurre poner, por ejemplo, el rosa para una gallina o el verde para una vaca, ello prueba que no son todavía suficientemente observadores.» Habrá que esperar, pues, y se repetirán los análisis cromáticos sensoriales. No se debe hacer al niño observaciones que podrían chocarle. El niño avanza solo, paso a paso, libremente, pero por un camino vacío y previamente trazado, en el que el adulto se eclipsa a fin de evitar todo enfrentamiento. Para Montessori hay una libertad que es la anarquía, y una libertad muy cercana a un condicionamiento a una cierta libertad.

DIVERGENCIAS ENTRE SÉGUIN Y MONTESSORI

La solicitud de Montessori, que rodea al niño de todo lo que es a su medida, no es la solicitud de Séguin, y la libertad no tiene para éste el mismo sentido [16].

La educación de Séguin es una educación de la energía; la de Montessori, así la define ella misma, es una educación de la voluntad (energía dirigida).

En lo que concierne a la educación del niño normal, Séguin da unas directrices, Montessori da un método (otros se contentan con dar recetas). Este método parece haber orientado, en Montessori, la enseñanza de Séguin en una determinada orientación: la del análisis que él ha sabido emplear muy bien para la reeducación del alumno deficiente. Pero Séguin no ha hecho la transposición de este método a la educación del niño normal. Las páginas de *Informes y Memorias,* que trazan la pauta de dicha transposición, abren ampliamente la enseñanza a unos métodos globales de contacto con la vida.

Si bien Montessori ha desarrollado considerablemente la vía del desarrollo psicomotor, liberando al niño de las trabas de la educación corriente,dejándole en libertad de ejecutar los ejercicios corrientes en la vida práctica, si ha existido el uso del material a unos campos en que es irreemplazable en la enseñanza del niño normal, particularmente en lo que se refiere a las matemáticas, y ha dado impulso a todo un conjunto de experiencias que permiten la exploración de las leyes del mundo físico, por otro lado ha dejado de lado cualquier tipo de aventura intelectual, de la que Séguin saca profundos recursos.

Por medio de la exploración sistemática de la vía del material analítico, ella ha podido hacer pensar que se inclinaba, a su pesar, hacia un sensualismo superado, que su maestro había juzgado y condenado.

Así sucede, por ejemplo, con el material sensorial que «tiene por finalidad refinar las percepciones diferenciales de los estimulantes» y que en ciertos aspectos constituye más un condicionamiento por una finalidad pedagógica, que un grado más hacia la conquista del espíritu. Para María Montessori, el niño organiza sus sentidos para un buen uso de su inteligencia. Para Séguin, el ejercicio sensorial desarrolla la inteligencia, desde luego, pero también las potencialidades de estructuración y de relación del individuo.

Véase el método de preparación a la escritura y a la lectura. Al análisis psicológico, resumido en diez puntos, de las estructuras mentales necesarias para sus adquisiciones, hecho por Séguin y redescubierto por los especialistas en reeducación de dislexias, Montessori opone una preparación del gesto a la que vuelve repetidas veces, y que viene a ser una filigrana del método, desde el momento en que el niño resigue con el dedo la forma externa de las piezas del encaje; con el mismo espíritu hace ella preceder el aprendizaje de la costura y de la escritura después, siempre con insistencia y con diversas repeticiones acerca de la preparación muscular; ahora bien, no se trata aquí de preparación motriz, sino de la organización de un movimiento. Séguin lo había percibido bien viendo siempre en los ejercicios preparatorios y especialmente en el montaje una preparación de las funciones intelectuales. Por esta razón, después de haber abandonado a Séguin en ese camino y habiendo desarrollado un método personal de maduración motriz y de aproximación a la sílaba (mientras que Séguin conducía el niño a ello paso a paso, debido a las necesidades de la educación de los deficientes profundos), Montessori crea una ruptura y vuelve a unírsele en el momento en que se relaciona la palabra escrita con lo objetos. Este procedimiento es una finalización lógica para Séguin y un recurso a un método semiglobal para Montessori. El niño aprende a escribir sin escribir y a dibujar sin dibujar. Coronamiento de una técnica de maduración del intelecto: pero, ¿permite este condicionamiento con una finalidad pedagógica respetar los impulsos espontáneos del niño? Estos impulsos, nos dice María Montessori, son «la expresión monstruosa del abandono del alma». Ella no quiere el impulso espontáneo, sino que prepara estos impulsos, los bloquea por medio de su aprendizaje sintético; Séguin iba a buscar en su fuente las fuerzas vivas del individuo.

Lo mismo sucede también con este análisis regresivo que vacila en abordar el mundo bajo forma distinta a la de su proyección sobre un espacio plano. Itard, Séguin y ella misma parten primeramente de los volúmenes para llegar a las superficies, después a las líneas; es un medio de acceso a la noción de lo abstracto. Pero hay que construir también, y preparando para la organización práctica y para la educación intelectual, Séguin recurre a la combinación de volúmenes, a las construcciones, al montaje y desmontaje de juguetes.

El método Montessori parece, en relación con el de Séguin, una vuelta al clasicismo. Séguin abrió el camino hacia el poder del juego y de la imaginación; Montessori lo cerró y hasta ahora no ha vuelto a descubrirse. Séguin introducía el espíritu a la lectura y al pensamiento por la combinación de objetos; Montessori no ha visto en ello más que la preparación del gesto. En relación con los niños normales, Séguin no habla

de la educación de los sentidos cromático o del tacto, sino de la educación del ojo y de la mano, mientras que Montessori se ha fijado en una estricta educación sensorial de la que en definitiva, dimana un ejercicio intelectual porque la inteligencia para ella, existe en sí misma: Séguin había presentido el valor de una educación que saca sus fuentes del hombre total, de su afectividad y de su intelectivo, y que concebía la inteligencia como el resultado del afrontamiento con el mundo exterior.

Al leer simultáneamente las obras de Séguin y de Montessori, se pone en evidencia el envejecimiento de éstas últimas frente a la evolución de la psicología, de la enseñanza y de la sociedad.

Séguin escribió páginas bellísimas sobre los juguetes, concediéndoles una parte preponderante en la educación (aunque sea educación sensorial). El mismo Séguin escribió a propósito de la imaginación y del arte (vocablo éste que M. Montessori evita pronunciar) los capítulos más importantes de la educación popular.

María Montessori quiere integrar al individuo en el orden establecido. Séguin quiere para el individuo el establecimiento de un orden nuevo.

Puesto que las concepciones filosóficas de ambos son opuestas, sería vano querer persuadirse de que tales concepciones no repercuten hasta la aplicación práctica del método.

María Montessori se ha consagrado esencialmente a elevar el alma del niño [17]; Séguin a desarrollar su personalidad y su espíritu.

Esta incompatibilidad de dos concepciones del hombre y de su educación no hace más que destacar con mayor fuerza la honestidad intelectual de Montessori, la cual no por ello deja de reconocer a Séguin como a su maestro, prosiguiendo la obra del mismo. Pero puede explicar su reticencia en seguirle en los puntos de la educación en que se liberan unas fuerzas incontrolables que ofrecen el peligro de hacer vacilar los fundamentos del hombre miembro de una sociedad jerárquica bien establecida; aquí radica, quizá la razón del auge obtenido por el Método Montessori.

Si bien es interesante ver la oposición existente entre María Montessori y Séguin en sus concepciones filosóficas —aunque sea sólo para profundizar su valor propio y su aportación personal— cabe, sin embargo, pensar que sus finalidades pedagógicas no eran diversas: el fascismo no se engañó cuando obligó a uno y a otra a exiliarse y procedió al cierre de sus escuelas.

MARÍA MONTESSORI

A pesar de que había en la escuela juguetes realmente espléndidos a su disposición, los niños no los utilizaban nunca. Esto me sorprendió de tal manera que quise intervenir y utilizar los juguetes conjuntamente con ellos, enseñándoles a utilizar las pequeñas piezas de vajilla, encendiendo el fuego en la cocina de muñecas, colocando una hermosa muñeca en sitio adecuado...Conseguía que los niños se interesaran un ratito en el juego, pero después lo abandonaban y nunca lo iniciaban espontáneamente.

Comprendí entonces que el juguete era, sin duda, algo inferior en la vida del niño, quien no recurría a él más que a falta de otra cosa; había en su alma algo más elevado que prevalecía sobre las futilidades. Lo mismo podría decirse de nosotros: jugar al ajedrez y al bridge nos gusta en momentos de ociosidad. Pero dejaría de agradarnos si nos viéramos obligados a hacer solamente esto en la vida. Cuando se tiene una ocupación más importante y urgente, se olvida el bridge fácilmente. Y el niño siempre tiene ocupaciones importantes y urgentes ante sí. Cada minuto que pasa le resulta precioso, ya que representa el pasaje de un ser algo inferior a otro superior. De hecho, el niño crece incesantemente, y todo lo que se refiere a sus medios de desarrollo resulta fascinante para él y le hace olvidar cualquier actividad ociosa.

Texto íntegro del capítulo *Les jouets*, según la edición francesa de *L'enfant* (traducción de Georgette J.J. Bernard), Desclée de Brouwer, 1935.

EDOUARD SÉGUIN

Cada pueblo expresa o retiene, desde la infancia, la simpatías que se imprimen con mayor

profundidad en su carne y en su sangre que la ideas recibidas en la escuela, desde la cuna, primeramente por medio de juguetes, por gradaciones proporcionadas al genio de la infancia. Los niños que no poseen juguetes aprehenden tarde la realidad y nunca alcanzan el ideal; hay más poesía y filosofía en una sencilla muñeca que en un millar de bellos libros... esta cosa insignificante en apariencia: una muñeca, un juguete, una chuchería, puede jugar un importante papel en los destinos humanos...

El niño atribuye a su juguete todas las cualidades ideales y se consagra por entero a él, como si de una realidad se tratara; él que nunca se ha preocupado por el futuro, abre el libro en blanco de su imaginación humana y escribe en él toda clase de eventualidades de las que su juguete en el centro y el mágico resorte.

Quitadle el muñeco y al propio tiempo le quitaréis del corazón y del espíritu los sentimientos, las imágenes, la poesía, cualquier experiencia dispuesta ya para ser aplicada en la vida real.

Los juguetes hablan a los sentimientos cuando la mente no está aún abierta a la razón.

Los libros no pueden enseñar lo que los juguetes inculcan al niño; las naciones que más juguetes tienen son las que poseen en más alto grado la individualidad, e idealismo y el heroísmo; y si me decís en qué juguetes se divierten vuestros hijos, se puede predecir qué clases de mujer o de hombre serán el día de mañana.

Se nos permitirá, pues, que tengamos juguetes en lugar de libros en la escuela maternal...

Hemos de fabricar juguete que formen el espíritu, el carácter moral y artístico de nuestros niños.

Esto no es todo lo que se puede decir sobre los juguetes, las muñecas y las ilustraciones... Pero si hemos podido contribuir a conceder a los juguetes su lugar en la educación, lugar que les atribuye la parte principal en el desarrollo de las simpatías humanas... Podremos poner en manos de los niños objetos cuyas impresiones actuarán particularmente en sus espíritus.

Extracto del capítulo *Lecciones de cosas, en Informes y memorias sobre la educación de los niños normales y anormales,* Alcan 1985.

EL MATERIAL DE FRÖBEL

Insistiremos en la obra de Fröbel, aunque hoy parezca superada, porque su material representa una creación homogénea y original, inspirada por una profunda intuición de las necesidades de la infancia. Por otra parte, su influencia no se ha agotado; incluso en Francia, es fuente de numerosas actividades con relación a casi la totalidad de los trabajos manuales escolares. En esta otra están inspirados numerosos juguetes especialmente de origen alemán. Hay que fijar esta obra a menudo deformada por la tradición y que la ingratitud olvida. ¿Quién se acuerda de que el jardín de infancia se debe a Fröbel? ¡Sólo el nombre se ha conservado! Una jardinera, en ejercicio desde hace tiempo, me explicaba un día que en la escuela de jardineras de infancia de París donde ella estudiaba, aprendió a confeccionar pelotitas de tejido que iban poniendo en una red de lana de color. Quedó sorprendida y maravillada al enterarse, en el curso de nuestra conversación, que se trataba de la versión original del primer don de Fröbel; nadie se lo había explicado.

Los dos libros actualmente disponibles que tratan del método de Fröbel (MADELEINE FAURE, *Le jardin d'enfants,* P.U.F. (trad. castellana en Editorial Kapelusz, Buenos Aires) y J. EVRARD FIQUEMONT, *Jardin et jardinieres d'enfants,* Flammarion) atribuyen a Fröbel, uno 14 dones y 11 ocupaciones, otro 15 dones y 12 ocupaciones. Fröbel, menos generoso, se limitó a 6 dones. Se impone, pues, un retorno a las fuentes[18].

El material de Fröbel se inserta en un conjunto de medios pedagógicos cuyo fin es «el desarrollo natural y armonioso de las facultades en el niño», así resumida por M.S. BRÉS, inspectora de las escuelas maternales *(Dictionnaire de pédagogie,* 1911).

1. *Juegos gimnáticos acompañados de cantos*
   Fines:
   a) desarrollar y fortalecer los músculos del niño,
   b) desarrollar su espíritu de observación
   c) desarrollar su sentido musical.
   d) organizar el juego y elevar el nivel de diversión en general.

2. *Cultivo de jardincitos y primeras directrices sobre el cuidado de las plantas.*
   Fines:
   a) poner al niño en contacto con la naturaleza que le rodea,
   b) despertar el interés y el amor por la naturaleza y sus productos.

3. *Gimnasia de la mano* (se trata aquí del material)
   Fines:
   a) desarrollar la mano y hacerle adquirir cierta dexteridad,
   b) desarrollar la perspectiva de la vista y los sentidos en general,
   c) hacer adquirir el conocimiento de la materia y su manipulación,
   d) inculcar las nociones del tamaño, de número, etc.

4. *Historietas, poesías, cantos*
   Fines:
   a) despertar el sentimiento religioso (por la elección de temas),
   b) influir en la educación moral.

El material en sí ha sido objeto de numerosas descripciones que difieren sensiblemente de un autor a otro, incluso entre los primeros divulgadores de Fröbel (Goldammer y Jacobs particularmente). Evidentemente, la tradición alemana ha sido la más fiel al espíritu fröbeliano; pensemos también que su mejor presentación es la del cuadro del Museo del juguete de Sonnenberg (Turingia, Alemania).

Este conjunto pone de manifiesto los complejos principios que presiden la aplicación del método. Une dos progresiones, una descendente (analítica) y la otra ascendente (sintética). «Una comprende las formas más simples de la actividad humana, la otra ofrece ocupaciones de un estado de civilización más avanzado. La primera serie abarca unas actividades con las cuales el niño ha de combinar y reunir en un todo diversas partes del material que se le facilita; la segunda, aquéllas con las que se efectúa la transformación de la materia» (M. GOLDAMMER).

La serie analítica o descendente comprende en la práctica:

1. *Los sólidos*, que Fröbel ha llamado «dones»:
   1.er don: la pelota
   2.o don: la bola, el cilindro, el cubo
   3.er don: cubo dividido en otros ocho cubos
   4.o. don: cubo dividido en ocho bloques
   5.o don: cubo dividido en cubos subdivididos a su vez por una o dos diagonales
   6.o don: cubo dividido en bloques, cuadrados y columnas:

2. *Las superficies.* Cajas que contienen:
   1) 48 tablillas cuadradas
   2) 54 triángulos rectángulos isósceles
   3) 54 triángulos rectángulos escalenos
   4) 54 triángulos equiláteros
   5) 54 triángulos obtusángulos isósceles.

3. *Las líneas:*
   6) listones de entrelazamiento (de madera)
   7) paquete con 12 bastoncitos
   8) 12 círculos completos y 24 semicírculos (de alambre)
   9) hilo.

4. *Los puntos:*
   10) cuentas, piedrecitas, conchas.

La serie sintética (o ascendente) ofrece al niño lo que Fröbel llama «ocupaciones»:

1. Puntos:
   1) Picado

2. Líneas:
   2) costura
   3) dibujo
   4) entrelazado (trenzado de papel)
   5) tejido
   6) labor con paja trenzada.

3. *Superficies:*
   7) plegado
   8) recortables
   9) encolado
   (confección de objetos usuales o decorativos en papel, juguetes, cestos, muebles de muñeca, etc.).

4 *Cuerpos:*

10) Obras hechas con guisantes (Fröbel utilizaba guisantes secos remojados, en los que fijaba unas pajitas para construir objetos y volúmenes geométricos. Numerosos juguetes educativos derivan de este principio)
11) cartonaje
12) modelaje (barro).

una acción analítica que va de lo complejo a lo sencillo por etapas
↓
transformación de los cuerpos
↓
construcción en partes distribuida en partes
↓
descomposición
↓
recortado
↓
punteado
↓
colección

SISTEMA DE JUEGOS EDUCATIVOS Y FORMATIVOS

JUEGOS CON OBJETOS

1. *Juegos con volúmenes*

1) 1er. don: la pelota
2) 2°. don: esfera, cubo, cilindro; seguidamente, para completar el conjunto, 14 formas de cristales tallados en madera
3) 3°. a 8°. don: los diversos trozos de cubos utilizados como juegos de construcción (el 7°. y 8°. dones fueron proyectados, pero nunca puestos en práctica)
4) «el redondeado dividido», cilindro y esfera en diversos trozos (proyectado, pero no ejecutado)
5) «el cubo que se enseña por sí mismo» — ensayo para encontrar la relación entre la palabra y las nociones espaciales — (ha sido conservado como pieza de museo, pero nunca se ha puesto en práctica)
6) cuerpos transparentes (o cuerpos formados con barritas y lentejuelas), progresión a partir del punto hacia líneas y superficies.

2. *Juegos con superficies*

(comprendidas como representación de los objetos)
1) cuadrados, rectángulos, rombos, triángulos en cartón o en madera.
2) cuadrados y rectángulos de papel

3. *Juegos con líneas*

(comprendidas como expresión de las superficies)
1) laminillas de papel e hilos de lana
2) laminillas de madera
3) palillos de madera
4) tiras de papel
5) línea dibujada

4. *Juegos con puntos*

(comprendidos como la parte más pequeña de una línea)
1) línea punteada
2) cuentas
3) toda clase de unidades: piedrecitas, simientes, frutos, arena

transformación de los cuerpos
↑
reconstitución
↑
construcción
↑
ensamblajes
↑
plegado
↑
trenzado y tejido
↑
entrelazamiento
↑
superposición
↑
atadura
↑
dibujo
↑
alineamiento
↑
construcción de líneas
↑
una acción creciente y simbólica

No vamos a detenernos más en la serie de ocupaciones, fuente fecunda de actividades inagotables para el niño: «medios técnicos, acaso ninguno de ellos inventado propiamente por Fröbel, pero a los que él supo encontrar, antes que nadie, su importancia desde el punto de vista pedagógico» (GOLDAMMER). El modo de utilizarlo ha sido objeto de numerosos manuales hoy agotados, y de versiones recientes que, sin saberlo, perpetúan la tradición fröbeliana [19]. Los instrumentos que se precisan para su aplicación se sacan de los materiales corrientes, o se encuentran, ya sea conservados, ya hechos al gusto de hoy (particularmente gracias a las materias plásticas) en todos los catálogos de material pedagógico (particularmente el de F. Nathan, que ha difundido el método en Francia).

El material de demostración será objeto de una atención mayor por nuestra parte, particularmente los dones, que constituyen en sistema educativo enteramente original, un conjunto notable ideado para crear, a partir de la cuna, un vínculo armonioso entre el desarrollo individual y la experiencia: «El juego y el juguete sirven al niño para dar como una forma de vida exterior al mundo que vive en él, para familiarizarse con el mundo exterior y sus fenómenos y para conseguir así el conocimiento de ambos mundos.» Fröbel actualizó un material sin equivalente en ningún otro método y el olvido en que ha caído es una laguna en la educación.

En la concepción de este material predominan las grandes reglas ya observadas, propias de todo sistema auténtico:

1. Primacía de lo sensorial

«Del adecuado desarrollo de los sentidos depende la adecuada cultura del espíritu y de ahí la entera cultura humana» *(L'education de l'homme).*

2. La ley de los contrastes

«Todo desarrollo se ve favorecido por sus contrarios... y cada nuevo juguete ha de ser en lo posible la antítesis del juguete precendente; no hasta el punto de que éste deje de ser un compañero del juego: al contrario, más que nunca resulta adecuado para ejercer las facultades de observación y de comparación en el niño. Por otro lado, no existe los contrarios absolutos, gracias a ciertas cualidades inherentes a todos lo objetos.» Por ejemplo, la pelota de paño (1.er don) y la bola de madera (2.º don); la bola y el cubo (3.er don) que forma dos constrastes bien definidos por su forma exterior; pero son parecidos por la materia de la que están hechos y por sus misma dimensiones.

«A la bola redonda ha sucedido el cubo angular, y después de estos dos cuerpos enteros ha de venir necesariamente el cuerpo dividido» (3. er don).

«En virtud del principio de que cada nuevo don ha de ser el opuesto parecido del precedente, es decir, al margen de algunas de las propiedades de éste, poseer otra propiedad que le sea particular, las tres dimensiones (del cubo) han de mostrarse aquí de nuevo, pero bajo un aspecto distinto: es lo que se obtiene por el cubo dividido por medio de tres divisiones horizontales y una división vertical en ocho partes similares (4.º don): cada uno de los bloques obtenidos tiene doble longitud que anchuras y doble anchura que grosor.» Hemos subrayado varias veces, dice Goldammer, que los dones de Fröbel forman un todo orgánico lleno de cohesión y que esta cohesión está regulada por la ley de los constrastes (ley de los intermediarios).

3. Ley de la gradación de los estímulos

«Todo desarrollo arranca de lo más sencillo para remontarse a formas más complejas. Los medios por los que se desarrolla el niño son los fenómenos que lo rodean... en su conjutno ofrecen al niño un caos que actúa confusamente y sin regla sobre su desarrollo. Separar estos fenómenos para coordinarlos de nuevo en un todo armónico y aprovechable para el niño es lo que Fröbel consideraba como el deber más importante de la educación. De este principio nació su sistema de enseñanza fundamentado en el juego» (GLOLDAMMER).

Estos medios han de responder a las condiciones impuestas por el desarrollo, es decir, empezar por las nociones más simples y progresar seguidamente en un orden constante.

El 1.er don presenta una forma única; el 2.º don asocia dos formas contrastadas y su síntesis; el 3.er don divide el cubo en ochos cubos idénticos, y los dones siguientes son las descomposiciones derivadas del cubo.

4. Análisis y síntesis

«A mi pequeño le gusta ver el interior de las cosas, incluso reúne las partes para formar el todo» (presentación del 3.er don por Fröbel).

Los dones, del 3.º al 6.º, permiten aplicar la lección de cosas de acuerdo con la concepción de Séguin: el estudio y la confección de los objetos (descomposición del volumen y construcción con las piezas obtenidas). Por otra parte, a cada ejercicio de la serie analítica (dones, cajas de tablillas, listones, puntos) corresponde, en la serie sintética de ocupaciones, una actividad constructiva.

El primer proyecto, que hacía de la muñeca el 3. er don y orientaba al niño hacia la relación social, fue rápidamente abandonada en favor del material que permitía profundizar las relaciones con las cosas, haciendo del método completo una especie de preaprendizaje de artesanía cuyos recursos intuitivos eran muy pro- fundos. Aunque Goldammer da cuenta de un don 5 bis, que era una especie de caja de construcciones complejas, y aunque la tradición alemana ha conservado el recuerdo de divisiones suplementarias del cubo y de la esfera, el jardín de infancia no ha conocido nunca más de seis dones, los únicos que se ha utilizado. De hecho, sólo tres primeros dones requieren un estudio detallado, por derivar los demás del mismo principio que el tercero: la división del cubo.

LA APORTACIÓN DECROLYANA

La obra de Decroly, que se consideRa como la más vasta y completa entre las de los educadores comtemporáneos fundadores de la nueva educación, introduce en la enseñanza un innovador intento de participación del niño y traza las grandes líneas de un material adaptado a las condiciones de esta enseñanza activa.

Su material representa una revolución con referencia al papel estrictamente analítico que hasta entonces se le había atribuido. Es, en primer lugar, el material natural, todo lo que forma el cuadro de la vida cotidiana, todo aquello hacia lo que uno puede sentir atracción a partir del despertar de su interés. Y cuando llegue el momento de utilizar el material analítico, éste estará prácticamente inspirado en motivos naturales y formado de elementos figurativos. Las formas encajables no son figuras geométricas; representan tazas, frutas, una escena de granja, etc... el material está en la vida, y la escuela sitúa al niño en la vida, donde aprende a organizarse.

El niño coleccionista, el niño constructor

Uno de los mayores méritos de Decroly es el de haber descubierto al coleccionista en el niño y de haberlo aceptado en clase, por lo que el pequeño no se ve obligado a esconder sus «tesoros» en lo más profundo de sus bolsillos; todos los tesoros del alumno se convierten en tesoros para el educador, éste los admira también, les da su verdadera importancia reconociéndolos y determinándolos conjuntamente con el niño. Y gracias a todos estos hallazgos que entran diariamente en clase, se hace imprenscindible todo un sistema de búsqueda, de selección y de clasificación.

Mientras que al iniciarse el curso, un cajón es suficiente para colocar todas las piedras bonitas que se han encontrado, pronto resultará insuficiente, y entonces se necesitará repartir las piedras en diversos cajones, ordenando las más duras en uno, las más frágiles en otro, o las más estriadas y las más granulosas.

De este modo, espontáneamente los niños se hacen con un magnífico material sensorial y adquieren, espontáneamente también, un vocabulario adaptado y con una motivación mayor que si se

da al niño un material previamete preparado para esa finalidad.

Hay que ver cómo los pequeños de 5 años aportan sus trozos de tela, contentos de poseer otro distinto a los que se poseían ya, o buscar por sí mismos las características: éste es más suave, más liso, ¿también esto es seda?...

Se crea entre los niños una alegre emulación, todos se interesan por contribuir en la búsqueda colectiva y ello gracias a la actitud del adulto que habrá sabido conceder su atención al interés espontáneo de uno o más niños. De esta forma, las adquisiciones sensoriales y las clasificaciones por categorías siguen integrándose normalmente en la vida, porque se ha dejado penetrar la vida en clase.

Séguin escribía en 1880 en *Informes y Memorias:*

«Agassiz empezó uno de sus más reputados cursos pidiendo a cada alumno que acudiera a la próxima clase llevando un saltamontes en la mano. ¿Por qué, en un grado inferior, con nuestros niños, no podríamos empezar animándoles a acudir a la escuela con las manos llenas de los objetos que más les interesasen?»

Correspondería a Decroly realizar ese deseo que valora la escuela a los ojos de los niños y la introduce en su vida.

Si es un objeto fabricado lo que llama la atención al niño y lo que presenta triunfalmente al maestro y a la admiración de sus camaradas, si se le acude la idea de intentar fabricar el mismo objeto, el maestro, lejos de oponerse a ello, favorecerá inmediatamente la iniciativa y ayudará al niño a reunir los materiales y a reclutar colaboradores entre sus compañeros (acaso una vez la clase entera desee construirse cometas porque un buen día uno de los alumnos ha llevado un cometa o simplemente una ilustración de un cometa chino). Es la lección de cosas que preconizaba Séguin: el estudio de los objetos y de su confección. «Nada se ha aprendido bien si no se ha aprendido por este doble procedimiento.»

Los niños decrolyanos son grandes constructores, acostumbrados desde pequeños a fabricar con sus propias manos los primeros útiles del hombre; a emprender por su cuenta las primeras experiencias de la humanidad. Van siendo, sucesivamente, albañil, carpintero, panadero, cocinero, etc., puesto que tienen siempre derecho a poner manos a la obra para confeccionar lo que desean; de ahí derivará la enseñanza que se organizará por sí sola... y el material inventado por Decroly se presta admirablemente a su actividad espontánea. ¿Dónde encontrar un campo de experimentación más maravilloso que la escuela decrolyana, más expansivo, más adaptado a las necesidades del niño?

El niño organizador, el niño ser sociable

Lo que más llama la atención en una escuela decrolyana es ese desbordamiento de vida, ese gran interés que el niño presta a todo lo que no es «la clase» y que tiene derecho a apreciar, a conocer, a aportar y que constituye el objeto de la lección y viene a ser, a la postre, «la clase».

Toda la vida del exterior, toda la vida del mundo entero e incluso de los siglos pasados se despliega ante nuestros ojos en esas escuelas, no farragosamente, en peligroso desorden, sino en un orden rigurosamente buscado, conducido por los juegos de clasificación.

Se tienen reservas de material, de ilustraciones, de documentos pero están ordenadas en clasificadores, en bolsas colgadas en la pared.

«Por la tarde, la clase se transforma en un pequeño panal activo y alegre.» Se forman grupos y el responsable vigila y organiza el trabajo que él mismo ha sugerido. Los materiales aportados por los niños se reúnen, se agrupan, para componer una serie de cuadros que se clavan sobre tableros y se exponen en la pared.

A estos cuadros de observación, cuadros de colecciones, se añaden los cuadros de asociación (un niño aficionado a un juguete esquimal puede dar pie a que otros niños deseen estudiar la vida de los esquimales; reunirán documentación, buscarán, harán

acopio de dibujos, hasta que lleguen a llenar un mural sobre este tema).

Los niños de las escuelas Decroly se ejercitan en la actividad espontánea, en el trabajo personal, individual, pero también en el trabajo colectivo para el que pueden elegir libremente compañeros. La finalidad principal de Decroly es preparar al niño para la vida social.

El niño aprende a conocer a través de sus actividades y aprende a conocer el ambiente del que saca inspiración para esas actividades; aprende a conocer y a respetar las ocupaciones, las necesidades de sus camaradas, a trabajar con ellos en una obra común; ¿no es todo esto el mejor aprendizaje para la vida? La escuela Decroly «quiere elevar al niño al rango de hombre, desarrollar su iniciativa, su audacia». Constituyéndose en pequeñas comunidad, los niños organizan por sí mismos la disciplina y el cuidado de la clase.

«Aunque en aparencia toda la organización se deja a la iniciativa de los niños, los profesores están presentes, y sugieren, rectifican si hay necesidad de ello, supervisan la marcha de la comunidad y no dudan en intervenir cuando conviene. Pero los niños eligen su presidente, se reparten los cargos, se reúnen para discutir y organizar pequeñas fiestas y no dejan de experimentar su responsabilidad. Se les ve tomar en serio su papel, mantener el orden, la armonía y en una atmósfera fraterna, los pequeños que mañana serán jefes adquieren conciencia de sus deberes desarrollando sus cualidades mientras que otros, acaso menos dotados, se aplican en desempeñar escrupulosamente las tareas que les encargan.

LA CRÍTICA

Hay que referirse en primer lugar al incesante cotejo entre los defensores del método analítico y los del método global de lectura. Éste, desgraciadamente, ha sido casi unánimemente condenado y el resultado más vergonzoso de este ensayo de introducción de uno de los principios fundamentales de Decroly en la enseñanza es el florecimiento de «métodos mixtos».

En defensa del abandono del método global se dice que constituyó un auténtico atragantamiento,y se invoca la superficialidad de la lectura aprendida de esta forma y la pérdida de la ortografía; esto es olvidar que la experiencia se efectuaba en condiciones que la abocaban al fracaso, porque este procedimiento es sólo válido dentro del conjunto de un método que lo apoye con su espíritu y dentro de la totalidad de sus actividades.

Así, pues, la enseñanza global sólo puede practicarse por maestros que se consagren en cuerpo y alma a su tarea, que confíen más en sus alumnos que en sus manuales y que sepan superar la formación que ellos mismos recibieron.

En cambio, no puede dar buenos frutos en el cuadro de una clase aislada, impartida entre dos clases tradicionales el maestro ha de seguir al alumno con la mayor intensidad posible durante una parte importante de su escolaridad. Por todo ello transcurrirá un cierto tiempo hasta que la mayoría de enseñantes vean en el método Decroly algo más que una utopía.

La enseñanza clásica se sorprende de su falta de rigor. Incluso el único vínculo entre las diversas enseñanzas que son los centros de interés, por medio de los cuales Decroly se ingenió en reagrupar todas las actividades y las intenciones del hombre, ha parecido demasiado sistemático y ha sido abandonado por parte de sus continuadores.

Una cierta falta de claridad y de unidad, tan estimados por la tradición latina, aparece en la enseñanza decrolyana, la cual extrae lo esencial de su inspiración de la admiración del niño.

En comparación con una clase tradicional inmovilista o con una clase montessoriana activa, la de Decroly presenta una aparente desorden material.

María Montessori ha provisto a los niños de superficies y de muebles que facilitan el orden, creando un ambiente que suscita el deseo y la necesidad de ordenamiento,disciplina fácil de conseguir con un material de trabajo en el que cada cosa está en su sitio, lo que es materialmente imposible con un material-juguete y con un material de construcción y de creación como el de Decroly.

Desde el momento en que se acepta la expresión libre y la fantasía del niño, desde su más tierna edad se asiste a grandes desplazamientos de objetos y a impresionantes creaciones espontáneas, a las que el niño o los niños se aficionan durante varios días, durante varias semanas a veces, tomando cada mañana de nuevo el mismo tema de juego con nuevos desplazamientos y nuevas construcciones que enriquecen día a día la ideal inicial o punto de partida.

No es, desde luego, la anarquía lo que gobierna ahí: es el orden de una comunidad de niños, no de adultos. En la escuela Decroly el niño se crea un mundo propio; ¿cómo destruírselo cada noche?

TABLA DE RECAPITULACIÓN DE LOS JUEGOS CLASIFICADOS APROXIMADAMENTE POR ORDEN DE DIFICULTAD, SEGÚN «L'INITIATION A L'ACTIVITÉ INTELECTUELLE»

	A.	B.	C. Visuales			D.	F. Lectura	Aplicable a los niños normales, aproximadamente desde
	Visuales Motores	Motores	1 colores	2 formas y color	3 formas	Cálculo E. Tiempo	G. Gramática y Expresión	
1.er nivel	1-4	1-3	1-3	1-3		1		2 años
2.º nivel	6-9	3-4	3-4	3-6	1-2	2-4		3 a 4 años
3.er nivel	6-9			7-8	2-3	4-9	F. 1-3	4 a 5 años
	10							
4.º nivel	10				3-6	10-13	2-5	5 a 6 años
5.º nivel						14-19	6	6 a 7 años
6.º nivel						19-21	G. 1-3	7 a 8 años
7.º nivel						22	2-4	7 a 8 años
							5-8	

Notas de lectura

1. Jea-Pierre Changeux, "*Antropogénie*", *L'homme Neuronal*, Col. Pluriel, núm. 8410, París, Brodard et Taupin, 1983. p. 315.

2. Véase Jean Piaget, citado en *ibid*, p. 320.

3. Véase "Antropogénie", *op. cit.*, pp. 317-318

6. El estudio de los cuales se encuentra explicado en el capítulo consagrado al desarrollo psicomotor (parte segunda).

7. A las necesidades del niño según la opinión del adulto de aquella época.

8. Sobre este tema, véase el capítulo *La escuela maternal francesa*.

9. «Creo haber hecho una selección de objetos que representan lo estrictamente necesario para la práctica de la educación sensorial.»

10. «Nuestra finalidad en la educación de la primera infancia, conviene repetirlo, ha de ser ayudar al desarrollo espontáneo de la personalidad psicofísica y no imponer una cultura.»

11. «Conviene que la escuela permita las manifestaciones libres y naturales del niño para dar lugar a la pedagogía científica... El método pedagógico de la observación tiene por base la libertad del niño; y libertad es actividad... Cuando dejamos al niño a su propia merced, lo dejamos a merced de su inteligencia y no, como creemos habitualmente, a merced de sus instintos.»

12. «Todas las observaciones sobre tendencias y necesidades psíquicas se han hecho en niños con libertad de elección. Una de las primeras consecuencias ha sido ver que no escogían la

totalidad del material científico que yo había hecho preparar.

«...La maestra distribuía el material y volvía a colocarlo en su sitio por sí misma: los niños se levantaban y se le acercaban; los enviaba de nuevo a sus sitios, pero volvían... De esto deducía la maestra que eran unos niños desobedientes. Observándolos, comprendí que su deseo era colocar por sí mismos los objetos en sus respectivos lugares.»

Un día la maestra se encontró con el mueble abierto. «Algunos niños tomaban objetos y se los llevaban, de lo que la maestra dedujo que este procedimiento nacía de un instinto de robo. Por mi parte pensé que los niños conocían suficientemente los objetos para escogerlos por sí solos. Y así lo hicieron.»

[13] «Hago que los niños compongan figuras. No exijo, desde luego, que las inventen, sino que espero de ellos las ejecuten después de una espontánea observación del ambiente.»

[14] Cuál no fue mi sorpresa cuando los niños, después de haber aprendido a descifrar las tarjetitas escritas (que designaban a cada uno de ellos), rechazaron los juguetes y no quisieron ya perder el tiempo en divertirse... Les contemplaba... impresionada por la sorpresa de este descubrimiento imprevisto de que los niños gustan de saber y no de ejecutar juegos sin sentido.»

[15] Al proceder a la última revisión del presente capítulo, hablaba yo de la cuestión del juguete en la enseñanza montessoriana con madame Niox-Chateau, mientras su nieto Jean-Christophe, de 18 meses, jugaba junto a nosotros. Me hizo notar entonces que el niño prestaba mucha más atención a los objetos de uso corriente que a los juguetes que tenía a su alcance; dedicaba mucho más tiempo a un cepillo de cerda común que a una muñeca de goma, y que, de acuerdo a las observaciones de Piaget sobre esa edad, la exploración de la forma y de la materia es su actividad predominante. Su nieta de 4 años unía a esta viva necesidad de experiencia de los objetos del deseo de incorporarse a la sociedad adulta. Por estas razones Niox-Chateau piensa que M. Montessori limitó su selección objetos usuales, adaptados a a la medida de los niños: Séguin, por su parte, incluía en lo que calificaba de juguete estas imitaciones de objetos reales y máquinas a las que atribuía un gran valor, puesto que «estos objetos actúan sobre los niños para darles hábito de economía doméstica, amor a la agricultura y al trabajo mecánico».

No es menos cierto que Séguin concedía igual importancia a los juguetes aptos para contribuir al desarrollo afectivo del niño y que madame Niox-Chateau, montessoriana convencida, los ha introducido, al igual que el dibujo libre, en su escuela.

[16] La diferencia fundamental entre estos dos conceptos de la educación queda ilustrada por la selección del material educativo:

El de Montessori ha sido elegido por los mismos niños, pero de un conjunto de material previamente preparado bajo la dirección de ella. La libertad está aquí inscrita dentro del cuadro de la clase, del método. Séguin quería que los niños se presentaran en la escuela con «las manos llenas de los objetos que más les interesan». En este caso es el niño quien determina los elementos de su enseñanza.

[17] No damos necesariamente un sentido metafísico a la palabra alma. Después de haber reducido el hombre a un haz de reflejos, móviles y complejos, la psicología se ha dado de cuenta de que no con ello llegaba a la definición del hombre; y ha reintroducido la noción de espíritu, palabra clara, que contiene ya muchos imponderables. Uno de los más sutiles exploradores del espíritu humano propone la palabra alma «que es un soplo» (BACHELARD, *La poétique de l'espace*, p. 4; trad. castellana: *La poética del espacio.* F. de Cultura Económica, México 1965). Para M. Montessori, católica romana, la palabra alma tiene su sentido netamente metafísico y religioso.

[18] « Las ideas preconcebidas y los malentendidos han tenido tal arraigo que se puede leer en la última edición de una gran diccionario, en el artículo *Montessori*, esta mención sorprendente para quien sabe de qué se trata; su sistema perfecciona el el Fröbel...»

[19] Citemos a título de ejemplo: *Mille et une choses à faire (un grand livre d'or)* en el que se encuentran al azar: ampliación de un dibujo,

recortes, objetos de papel, siluetas, construcción de juguetes, plegados, 8 sombreros de papel, picado, trenzado, tejido, cañamazo, personajes hechos con tapones, mobiliario de muñeca confeccionados con cartón, abalorios de cuentas de collar, construcciones de madera, dibujos y motivos varios, a todo lo cual se añaden unas ocupaciones más recientes: broches de fantasía, animalitos de alambre, limpiapipas; confección de pasteles, glaseados, linograbado, plantillas para decorar figuras hechas con pinzas de tender la ropa, tejido estampado, trabajos con piel; a todo esto se añade la «jardinería en casa», perfectamente dentro de la línea fröbeliana.

Comment jouer... (Nathan), 8 volúmenes. Cómo jugar cuando estoy en cama (introducción): «Este libro es una de las mejores distracciones que podéis dar a vuestro hijo si está en cama. Contiene multitud de ocupaciones variadas. Al empezar, el niño se encontrará con páginas para pintar, juegos de observación, historietas en imágenes, adivinanzas..» (cabe pensar aquí en el libro de la primera infancia: las canciones de la madre); los juegos comprenden en particular: juego de rayas y puntos, tejidos, plegados ... «Seguidamente en la segunda parte, tendrá el placer de recortar, pegar y fabricar pequeños juguetes de papel...»

LECTURA: EL JUEGO Y EL TRABAJO*

PRESENTACIÓN

La importancia de Decroly es bien conocida por quienes trabajan en el nivel de preescolar, ya que desde principios de siglo su obra se inscribe en un gran movimiento pedagógico paralelo al desarrollo para María Montessori, ambos incursionaron en la educación para débiles mentales, y sus hallazgos repercutieron en la educacion moderna sobre todo de los niños de edad preescolar. Decroly dió un impulso muy grande a la educación preescolar a partir de la concepción de la enseñanza global, que se basa en el descubrimiento de la percepción sincrética del niño. Decroly denominó al método "analítico-sintético", su propuesta de juegos sensoriales permite el momento analítico, mientras que los juegos de asociación y los intelectuales dan lugar al momento sintético.

Con la publicación de su texto El juego educativo. Inciación a la actividad intelectual y motriz. *Crea y difunde el término de "juguete educativo", lo importante de su obra radica en sentar las bases de una educación activa, centra enel niño su experiencia, en sus intereses y niveles de comprensión y aprehensión del mundo. Con Decroly se revoluciona la anterior "educación de los sentidos", caracterizada por un tratamiento aislado y pasivo. El marco teórico decrolyano incluye una concepción de formas de transición del juego al trabajo.*

Con la lectura que se añade sobre Decroly del libro de Michelet que se presenta en la Antología Complementaria ver: MICHELET, A. (1988) Los útiles de la infancia *Barcelona: Herder. pp. 140-169, se puede adquirir una noción global de la clasificación y cobertura de los juegos didácticos que exponen Decroly y Monchamp, esta síntesis que realiza Michelet se valida en el sentido de que Michelet fue quien preparó la 7ma. edición francesa del texto de Decroly y Monchamp; para los interesados en los detalles de cada juego y como plantean los autores sus usos no hay como irse a profundizar en la lectura completa de este texto de Decroly y Monchamp, que da recomendaciones precisas y algunas ilustraciones.*

Lo que se presenta en esta antología sobre Decroly corresponde de su texto únicamente a la introducción y al algunas nociones generales sobre el juego, como son el juego y el trabajo, los juguetes, las ocupaciones recreativas y los juegos educativos; y del texto de Michelet se presentan algunas páginas en donde se exponen características del método decrolyano.

EL JUEGO Y EL TRABAJO

Diferencias, semejanzas, transiciones

El juego no implica un fin consciente o, en todo caso, no se practica por este fin exclusivamente; el trabajo implica un fin consciente y se efectúa para alcanzar este fin; la actividad en sí no es una fuente de alegría, a menudo es más bien penosa y exige un esfuerzo.

Pero, a poco que se reflexione, parece claro que hay juegos cuyo fin es consciente y en los que la consecución de este fin es causa de placer a veces importante, añadiéndose a la de la propia actividad lúdica. Hay, además, trabajos que implican una parte de gozo en su realización y en los que el fin no es el único estimulante, incluso es un estimulante accesorio.

Hay, pues, formas de transición indudables entre el juego puro y el trabajo puro. En cuanto a este último, sus partidarios lo preconizan con razón por el esfuerzo que exige.

Pero ¿qué representa el esfuerzo o la acción voluntaria sino un conflicto, una lucha en la que el sujeto reprime las tendencias, los deseos actuales y apremiantes para dar ventaja a un fin alejado y menos apremiante?

*O., Decroly y E. Monchamp. "El juego y el trabajo", en: *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz.* Madrid, Morata, 1986. 7a. ed. p.p. 25-34.

Y ¿cómo realizar el esfuerzo si no es orientado o reforzado el interés por un fin cada vez más lejano y más elevado, graduando este esfuerzo con arreglo a la mentalidad de los niños? Pero, entonces, sólo se favorece el esfuerzo, haciéndolo gozoso, al ser comprendido y aceptado libremente con la visión clara del resultado que permite alcanzar.

Pues bien, reflexionemos sobre un hecho puesto de manifiesto por E. CLAPARÈDE, y es que la tarea impuesta a la mayor parte de los niños no responde siquiera a la definición de trabajo que acabamos de recordar. En efecto, para la mayoría, el fin real es demasiado remoto, demasiado elevado para ser mantenido en la conciencia; y aunque sea próximo, carece en todo caso de interés. De ahí la necesidad de recurrir a los procedimientos que sirven para suplir y reemplazar el fin de trabajo por otros fines accesorios, artificiales e independientes del propio trabajo, tales como las recompensas y los castigos u otros incentivos y agentes indirectos.

Pero entonces ¿dónde está la iniciación en el esfuerzo para realizar el trabajo puro, puesto que la conciencia del fin del trabajo está velada por todos los medios indirectos?

¿No se preferible explotar esta fuerza cuya eficacia es indudable en todos los niños, a saber, la necesidad del juego, y favorecer así la conciencia de un fin cada vez más remoto, aumentando gradualmente las dificultades?

Por lo demás, esto es lo que ocurre cuando el niño se encuentra en condiciones de medio ambiente favorable, cuando tiene a su disposición los materiales y los estímulos que representa el ejemplo de la actividad de los adultos, con tal que las modalidades de ésta sean accesibles a su entendimiento.

En un principio, gracias a la imitación y a los materiales de que dispone el niño, y una vez pasadas las fases en que dominan los juegos exclusivamente funcionales, los juegos experimentales con objetos y los juegos de fantasía, comienza a asociar todas las experiencias que ya ha adquirido para combinar juegos más inteligentes copiados de los actos de los mayores: jugar a las muñecas, a papás y mamás, a las tiendas, a las bodas, al coche, al tren, a hacer comiditas, al entierro,etc.

Y, gradualmente, si no se ponen obstáculos y, sobre todo, si se favorecen las condiciones del medio ambiente y los estímulos representados para la actividad de adultos inteligentes y conscientes de su papel, se ve cómo el niño, para jugar,tiene fines cada vez más conscientes y remotos que exigen esfuerzos más perseverantes e intensos: así, construir cabañas, aviones, barcos; confeccionar vestidos, adornos, etc.; fabricar juguetes, etc.

Así se comprende que la mayor parte de las escuelas activas hayan puesto en los programas, como una de sus ramas importantes, los trabajos manuales creativos, es decir, aquellos en los que el niño fabrica objetos interesantes en miniatura y otros que puede utilizar en la vida práctica. De este modo satisface el gusto por el juego, gracias a la fantasía que puede manifestar en él y al margen de libertad y de posibilidad de creación que se le deja; sufre por otra parte la influencia de sus compañeros y aprende a trabajar en colaboración para un fin común.

Pero el juego puede intervenir de un modo más directo, aun en los ejercicios escolares propiamente dichos, como medio de facilitar la adquisición y la repetición de ciertos conocimientos indispensables, merced a procedimientos de autoeducación y de individualización.

LOS JUGUETES

Una parte importante de los juegos individuales y colectivos se realiza con objetos llamados, por esta razón, juguetes. Entre éstos, los mejores son aquellos que más se prestan para satisfacer la fantasía infantil; también, a todas las edades, los juguetes preferidos por los niños son las materias primas, cuya forma y uso pueden variar según las necesidades del momento. Así, nosotros hemos visto a niños de diez a doce años, que tan sólo disponían de viejas tablas y de planchas de desecho, hacer sucesivamente un avión, un barco, una casa, un teatro, un castillo, etc., y divertirse durante semanas

organizando viajes, combates, naufragios, catástrofes diversas a cuenta de estos objetos.

Para los niños pequeños, la arena, la arcilla, el papel, tacos, bloques, cuerdas, carretas y también el agua son materiales que les procuran muchas ocasiones lúdicas en las que el gozo de imaginar, crear y experimentar es intenso y se renueva de forma constante. Hay, además, obviamente, juguetes hechos, comprados o fabricados por otras personas. Se deben escoger con preferencia los menos caros, sólidos, de varios usos, higiénicos, no peligrosos, que el niño pueda emplear en diversas edades.

Los que obtienen más éxito son aquellos que permiten el movimiento, las reproducciones de animales, la muñecas, los juguetes musicales, los de construcción. A título de ejemplo, he aquí una lista de juguetes para niños de 1 a 24 meses:

JUGUETES

Comprado	Fabricados en casa
1 a 3 meses	
Sonajeros, sartas de abalorios, anillos de celuloide o goma.	Carretes, sartas de botones, cucharillas, cadenas con broches de seguiridad.
3 a 6 meses	
Juguetes de plástico para hecerlos flotar en el baño.	Una taza y una cuchara, sonajeros hechos con botes de aluminio, bolas para el té conteniendo bolitas hechas de un papel consistente.
6 a 9 meses	
Tacos de madera ligera, muñecas, juguetes representando animales, libros de imágenes.	Diversos utensilios de cocina, huevera, cucharita,etc. Frutas, verduras resistentes de diferente dimensiones: pepinos, calabazas, etc.
9 a 12 meses	
Serie de cajas para encajar, tacos, libros para pasar la páginas. Diversos juguetes para manipular: un ábaco, pequeños juegos de discos, etc.	Serie de formas, cubiletes (vasijas, cajas con posibilidad de encajarlas). Vasos, botellas con un tapón que se quita. Cajas o cestos conteniendo diversos objetos pequeños que el niño pueda sacar y meter. Tarjetas postales antiguas.
12 a 15 meses	
Libros de imágenes con cuentos sencillos, Juguetes para cargar y transportar: carretilla, carreta, cascabel montado sobre ruedas animales sobre ruedas (escoger objetos sólidos y que no se deterioren fácilmente). Una carreta de dos ruedas es preferible a la de 4 ruedas ; vuelca con más dificultad. Juguetes reproduciendo utensilios de cocina reducidos: muebles de casa de muñecas, una sila para sentarse.	Una caja cilíndrica o un rodillo de cartón sujeto a una cuerda o a un alambre para hacerlo rodar; esto es preferible a objetos con ruedas, porque gira en todas las direcciones sin volcar. Se introducen en él bolas o piedrecitas para armar ruido; cajas de cartón vacías.

15 a 18 meses

Pequeños tranvías, autos, etc., artículos de menaje en miniatura. Pintura y lápices para emborronar una pizarra.

Una caja para saltar o sentarse sobre ella (atención a los clavos y a la astillas), una tabla para subir y bajar por ella.

18 a 24 meses

Ladrillos, un montón de arena, cubo y pala, recipientes, conchas, diversos objeto para excavar, etc., y permitir al niño hacer sus propias experiencias reales, como aviones, un tren, una granja, un coche de muñecas; todo lo que le divierte en la vida real; un columpio, y luego conjuntos más complicados.

Cuadernos. Fotografías recortadas de las revistas y pegadas en cuadernos confeccionados con el papel resistente (o con papel blanco).
Tacos provenientes de desechos de madera.

*Pequeños recipientes redondos y agujerados en cuyo interior se introduce el té para la infusión. La bola se mete en el agua caliente, y por sus agujeros las hojas de té entran en contacto con el agua. *(N. del T.)*.

Un estudio pormenorizado realizado con un cierto número de niños de 2 a 3, 3 a 4 y más de 4 años, actuando con veinticinco clases de juegos de interior y exterior, permitió medir, hasta cierto punto, las veces que los niños de cada edad utilizan los juegos y durante cuánto tiempo lo hacen. Daremos sólo la relación de los juguetes que parecen ser preferidos en estas diversas edades, sin pretender que sea una lista definitiva.

Entre los niños de 2 a 3 y de 3 a 4 años, los juegos mecánicos[1] están claramente a la cabeza por el número de veces que el niño los usa y por la duración de su empleo.

Siguen los tacos grandes, por el número de veces que se utilizan, y las alubias (por la duración de su empleo).

Luego vienen en orden sucesivo por la frecuencia del uso: la diana, el tren, el carrito, un juego de construcción del género del mecano.

Si se toman los juegos clasificados por grupos:

1. El de los juguetes-tipo: abalorios, juegos de habilidad, mecano, diana, muñeca de madera, monigote para reconstruir, tablero con discos.
2. El de las *materias primas:* alubias, grandes tacos, cubos de color, pizarra con tiza, carretes, tacos pequeños.
3. El de los *juegos que favorecen los movimientos:* tren con vagones, triciclo, vagones-carreta de carga, carretilla, coche de muñeca, pelota, caballo de madera.
4. El de los juguetes ordenados en la categoría de *juegos no clasificados;* la muñeca, los libros de imágenes, una pequeña vajilla.

He aquí el porcentaje de tiempo dedicado en cada edad a estas diversas categorías:

	Niños de 2 a 3 años	Niños de 3 a 4 años	Niños de Más de 4 años
1.ª categoría (juguetes-tipo)	23,2%	31,4%	42, 4%
2.ª categoría (materias primas)	29%	37,3%	27,9%
3.ª categoría (movimientos)	25,3%	19,4%	23,9%
4.ª categoría (no clasificados)	22,5%	11,9%	5,8%

Se comprueba que los niños más pequeños dedican un tiempo casi igual a todas las categorías de juegos, mientras que en los de tres

a cuatro años las primeras categorías llevan ventaja, y en los de más de cuatro años son los juguete-tipo los que dominan.

Pero estas investigaciones no son más que una indicación.

La señorita FARWELL, en la Universidad de Yale, prosiguió los estudios de este tipo para determinar cuáles son los materiales de juego que prefieren los niños en el jardín de infancia y durante los dos primeros años de escuela primaria; estas preferencias se evaluaron con arreglo al tiempo durante el cual los niños jugaron con un material dado:

a) Los juegos de construcción.
b) la pintura y el modelado vienen después.
c) El dibujo y las construcciones en cartón son menos empleados.
d) Las construcciones en papel y la costura están en último lugar.

Otros estudios de F. BURK Y C. F. BURK en la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia analiza las reacciones de los niños de jardín de infancia a las diversas ocupaciones; lo que retendremos principalmente es que la actividad personal espontánea y el interés se centran en los objetos que evocan formas vivas naturales más que en las formas de belleza, y más en las formas concretas que en las abstractas.

LAS OCUPACIONES RECREATIVAS

La ocupaciones llamadas recreativas son ejemplos típicos de actividades que puedan poseer a la vez las ventajas del juego y las del trabajo.

En efecto, la mayor parte son directamente utilitarias, y muchas constituyen ejercicios preparatorios para una actividad profesional propiamente dicha. Se pueden comparar, pues, en este aspecto con un verdadero trabajo y, a veces, pueden exigir esfuerzos intensos.

Tales ocupaciones sólo coinciden con el juego en cuanto que se presentan como oportunidades de recreo, se dan en momentos en que los niños están ya cansados de jugar o como descanso de un trabajo escolar; responden a gustos artísticos o a diversos intereses propios de ciertas edades o de un sexo determinado o, en fin, son libremente elegidos.

Damos aquí, a título de ejemplo, la lista de las ocupaciones entre las que las educadoras del *Foyer des orphelins* de Bruselas eligen según las circunstancias y del tipo de niños que están bajo su cuidado; podrán sin duda ofrecer sugerencias útiles a las personas que deban entretener los ratos de ocio de niños aislados y de grupos de niños en la familia o en las diversas instituciones que acogen a niños pequeños y a escolares fuera de las horas de clase.

Relación de ocupaciones

Poner en orden los objetos personales en el compartimiento individual. Ayuda doméstica en la casa (quitar el polvo, limpieza), pequeños trabajos en el jardín; buscar y preparar el alimento para los animales.

Ejercicios de observación y de lenguaje: cuentos narrados por la educadora, recitación por los niños. Lectura recreativas e instructivas (comienzo por la educadora) (ver las existencias en cada hogar). Charla de un niño: explicación de la lectura, de una excursión, de la visita al museo, a la fábrica, etc.

Confección: dobladillos, calcetines, camisas, delantales, blusas, cuadernillos en tela, mochilas, bordados diversos, redes para mariposas, zapatillas, ropas para muñecas, encaje a ganchillo, personajes para teatro, sombreros.

Arreglo de todos los objetos anteriores y de todos los vestidos en general. Limpiar el calzado, rehacer ojales, sustituir botones, etc.

Dibujo y color, copiando al natural y sobre modelo, a lápiz, a pluma; ornamentación del hogar; decoración de objetos fabricados en cartón y en madera.

Trabajo en arcilla: modelado libre, modelado dirigido por la educadora (sobre todo del natural).

Vaciado y cocción de ciertas formas.

Trabajo de papel y corte: selección de ejercicios fröbelianos:

Los juegos educativos no «enseñan» las nociones sensomotrices; no dan la solución a los comportamientos intelectuales que se imponen en la vida corriente. Irán siempre prendidos de la experiencia verdadera, espontánea y natural (el niño aprende los colores en la naturaleza y no en la franja de los balones...), irán acompañados, y luego seguidos, de actividades dirigidas a las cosas reales, practicada dentro del medio ambiente del niño, y apoyados en el dibujo, que permite una apropiación de los descubrimientos.

Concebidos de este modo, los juegos educativos representan un peldaño importante del conocimiento. Una pedagogía que les otorgara el puesto principal sería la peor de todas. Citemos un solo ejemplo, encontrado en un catálogo, como argumento para una lámina —sin duda interesante— que representaba en varias secuencias un barco acercándose al muelle: «Este ejercicio, de un tipo totalmente nuevo, determina el sentido de la profundidad e inicia en la difícil noción de perspectiva y de alejamiento». Hay en esto un malentendido. La lámina ofrece tan sólo un punto de referencia cronológico debido a la posición y a la forma del barco. No enseña ni la perspectiva ni la profundidad, interpretadas sólo en cuanto tales por el niño porque posee una experiencia vivida. Debemos atenernos, para una aplicación no abusiva de tal lámina, a las precauciones indicadas en el capítulo de los juegos de relaciones espaciales. DECROLY lo repitió a menudo: los juegos que él propone no son más que una ordenación de las percepciones reales, un control de su exactitud, un medio entre otros de combinar estas percepciones para hacerlas útiles al pensamiento.

Los juegos educativos no presentan sino un momento del aprendizaje; pero, si se emplean como es debido, un momento capital.

[1] Juguetes animales para tirar de ellos o empujarlos

LECTURA: EL JUEGO*

PRESENTACIÓN

Celestin Freinet es un pedagógo de alto reconocimiento, por sus sensibilidad ante la labor del maestro de primaria, su preocupación por ofrecer no sólo consejos sino propuestas para fundar un orientación peculiar de escuela. Se fundaron escuelas que se condujeron bajo las "técnicas Freinet", se dice técnicas y no método dado que a Freinet le interesaba demostrar que nos se trataba de un método ideal o teórico, sino de un conjunto de técnicas de trabajo, experimentadas y evolucionadas en el marco de las clases, y de la experiencia de esas técnicas Freinet extrajo los principios de base para comprender y exponer el alcance de sus trabajos para la teoría pedagógica.

En la actualidad en México existen escuelas "Freinet" con la orientación de sus técnicas.

Considerando el valor de sus aportes a la educación, y la influencia que ha tenido, se seleccionan fragmentos de una lectura en donde Freinet enuncia su conceptualización en torno al juego, esta concepción es tomada del libro: El equilibrio mental del niño *es un texto compuesto de diferentes escritos de Freinet reunidos por una cercana colaboradora: Elise Frinet, dichos escritos son representativos del interés de Freinet en la salud mental del niño como uno de los objetivos fundamentales de la renovación de la enseñanza. Las ideas de Freinet sobre el juego también pueden ser leídas en otros textos, es incluso planteada en una de sus invariantes pedagógicas, pero es similar en cualquier texto en donde se le ubique, por esa razón se presenta únicamente en esta referencia bibliográfica.*

Freinet señala la importancia energética del juego y su papel en la formación del niño, lo cual en principio "opone" a su propuesta de reivindicar el tratamiento pedagógico del niño a través del trabajo, exponiendo sus razones y críticas a la pedagogía del juego, las cuales pueden ser contrastadas con las teorías sobre el juego que han sido presentadas anteriormente: es necesario leer con detenimiento su propuesta de trabajo escolar y su contexto, para comprender y distinguirlo de quienes presentan la continuidad juego-trabajo. Cabe señalar que la propuesta de Freinet no descarta por completo al juego, implica una postura de ***trabajo-juego****, corresponde al estudiante formar sus propias nociones al respecto y entender las diferencias entre estos paradigmas juego-trabajo y trabajo-juego.*

*C. Freinet. "El Juego" en: El equilibrio mental del niño. México. LAIA, 1993. 146-149 y 156-163 pp.

EL JUEGO

¿Podría ser el juego un motor soberano de la actividad infantil?

La escuela se da buena cuenta de que el juego moviliza en el niño una energía que se ha considerado durante mucho tiempo como de contrabando. El juego parecía ser, entonces, el enemigo del trabajo. La pedagogía contemporánea ha intentado apropiárselo, domesticarlo, lo mismo que la industria capta las fuerzas difusas de una potencia impresionante.

Se han imaginado juegos para aprender a leer, a escribir y a contar, juegos para aprender la historia, juegos y concursos que pretenden el conocimiento geográfico y científico, juegos de dibujo y de música... Se cuenta con juegos de atención, juegos de imaginación y de destreza, juegos de iniciativa y de astucia. La radio y la televisión exalta todavía más esta tendencia, hasta tal punto que el campo actual de la personalidad está por completo impregnado de ello. ¿Cuándo llegarán los juegos para comer y respirar?

Las clases de párvulos están atiborradas de juegos calificados como «educativos», las casas están llenas de juguetes. Los escaparates de los almacenes rebosan juguetes. La industria del juguete es, en nuestros días, una de las más florecientes de Francia. «Juego de niños, tranquilidad de los padres.»

Podríamos creer, por otra parte, que contamos por fin con la solución radical para todos los problemas educativos, dado que psicólogos y pedagogos se afanan hoy en día por demostrar que el juego es natural en el niño y en el hombre, que es una actividad de base de la que no se podría prescindir, que es, pues, correcto centrar en él la búsqueda de una educación válida y de cultura.

Si añadimos que las nuevas fórmulas de organización del trabajo reservan a los individuos amplios márgenes de distracción y que no se ha encontrado todavía el medio de colmar este margen de forma distinta al juego, podemos preguntarnos si lograremos encontrar algo mejor para superar las crisis que agitan a nuestra juventud.

Y, sin embargo, nos vemos obligados a permanecer escépticos e inquietos. La gran moda del juego no ha servido la mayoría de las veces más que para acentuar el desequilibrio. El juego, en efecto, no prepara la vida. Quema, gasta la energía que parece excesiva en ocasiones y que correría el riesgo, por esta razón, de no utilizarse. Lo mismo que estas barreras de troncos y piedras que se construyen por todas partes atravesando los torrentes, pero que no tienen ninguna utilidad ni para desviar el agua a un canal de regadío, ni para hacer girar una turbina, y que sólo están ahí para cortar el impulso, quebrar la fuerza del torrente, para calmar la marea a partir de entonces más fácil de domesticar.

El juego no prepara más que muy accidentalmente a las actividades de la vida, incluso si, en algunos casos, ejerce algunas aptitudes particulares o desarrolla algunos sentidos. Distrae de la vida: tiende a que se tome por vida lo que no es más que un sucedáneo y, por esta razón, falsea la óptica de los problemas fundamentales.

La pedagogía del juego tiende a crear dos zonas en la vida y el comportamiento de los individuos: la zona seria y constructiva, que incluye la generalidad de los actos normales y funcionales —especialmente del trabajo bajo todas sus formas, con sus múltiples obligaciones la mayoría de las veces exigentes y penosas— y la zona de la distracción, destinada a compensar la tensión que necesita la vida, zona privilegiada del *juego*.

Esta separación de la vida entre dos zonas opuestas, la una exigiendo esfuerzo, sacrificio y sufrimientos, y la otra toda excitación y disfrute, contribuye a crear el desequilibrio que sufrimos. Es comprensible, partiendo de tales concepciones, que el individuo no precabido huya del trabajo y el esfuerzo para buscar el placer. Y tal es, en definitiva, el drama de nuestra época. Explica que el niño se haga el muerto en la escuela y no quiera atenerse a ninguna obligación, pero que se abra en el sector del disfrute. Esta tendencia es irreversible después de la pubertad. Tendremos que encontrar en el niño una pedagogía del trabajo susceptible de volver a dar el sentido de la vida a los individuos, valorando elementos que les son esenciales.

Debido a las complicaciones que ha añadido al juego de las relaciones individuo-sociedad-necesidades individuales-ganancia-satisfacción y disfrute, la civilización actual ha contribuido en gran manera a degradar esta noción eminentemente noble y constructiva de trabajo. Esta degradación ha provocado que se recurra a otros estimulantes: autoridad del juego (en sus formas más decadentes y que hemos caracterizado y estigmatizado en otra parte), el goce y la perversión que intentan servir de contrapeso al aumento de vitalidad nacido de la simple satisfacción de las necesidades, la ganancia capitalista con sus corolario, la opresión, que hace del trabajo una cadena y del trabajador una víctima y un esclavo.[1]

Si, desde muy pronto, el niño puede entregarse a *trabajos-juegos*, si toda su educación, toda su formación —familiar, escolar y social— toda su vida, se centran en la necesidad, en la necesidad del *trabajo-juego*, si extrae de ello los goces más delicados y alegres, el juego conservará entonces para él su valor accidental de sustitutivo o de distensión, pero la función trabajo iluminará su vida, le dará armonía y equilibrio, suscitará una concepción nueva de las relaciones sociales, una filosofía y una moral que no serán ya intelectualmente abstraídas de

la condición humana, sino que aparecerán como la emanación sutil de un orden nuevo basado en la dignidad y el esplendor del trabajo.

(...)

Deberemos ir mucho más lejos y materializar prácticamente, en la escuela, en la familia y la sociedad, la condiciones materiales y técnicas que permitirán los trabajos-juegos esenciales.

Estos trabajos-juegos deberán:

— estar planteados a la medida del niño por los gestos que precisan, el esfuerzo que suponen, la fatiga que entrañan, el ritmo con el que se ejecutan; — hacer intervenir de forma normal y armoniosa los diversos músculos, así como los sentidos y la inteligencia, con el fin de producir un cansancio natural que no es nunca agotamiento, sino simplemente satisfacción relajante de una necesidad;

— responder a las tendencias esenciales del individuo: necesidad de avanzar, de enriquecerse materialmente, moralmente e intelectualmente, aumentar continuamente su facultad de triunfar en la lucha por la vida, necesidad de alimentarse y protegerse contra la intemperie, necesidad de defenderse también contra los elementos, contra los animales, contra los demás hombres, necesidad de agruparse (familia, clan, patria), para asegurar la perpetuación de la especie.

La utilidad social del trabajo, que ciertos pedagogos han presentado a veces como una necesidad exageradamente formal, se incluye en estas características. No es absoluta y directamente indispensable. El niño es mucho menos utilitario de los que se cree: su predilección por los trabajos-juegos desinteresados lo prueba. No hay que cometer el error de atenerse sin otra consideración a la relación social del trabajo y plantear esta relación como una condición indispensable, al menos en el primer grado. Esta relación puede ser virtual y no inmediata. Precisemos, pues, para disipar cualquier mala interpretación al respecto, que si un trabajo resulta atractivo para el niño, si satisface sus necesidades esenciales, es un trabajo-juego deseable, aunque no proporcione inmediatamente un producto directamente útil a la sociedad.

Como podéis suponer, no hay por qué meteros, autoritariamente, en actividades que os parecen interesantes y que para vuestro hijos no serán más que dudosos callejones sin salida. A vosotros corresponde elegir los trabajos apasionadamentes, adecuados a los niños, útiles y eficaces, y en los que su realización aparece como una luz salvadora. Lo esencial es abrir la brecha y entrar en un camino luminoso. Para unos, esta vía será la cría de un conejo o el cultivo de un jardín; para otros, la colección de insectos o fósiles; otros se entusiasmarán por la historia, las ciencias, la poesía, el canto, la expresión dramática, el grabado o el dibujo.

Pero es preciso que el niño pueda salir adelante creando una obra majestuosa de la que estará orgulloso, por sí mismo en primer lugar, a los ojos de los demás luego, que le otorga la primera cualidad de maestro en la materia, lo mismo que los demás productores en todas las disciplinas.

Este espíritu nuevo, fruto de la educación del trabajo, permitirá audacias hasta el momento increíbles en el comportamiento de las clases.

Tuve ocasión de visitar, el pasado junio, a quince kilómetros de Corte, una escuela de pueblo, que el vicerrector de Córcega había presentado la víspera como una de las más emotivas y eficaces.

Es, en un pueblo pobre, una escuela más pobre todavía. Los veinticinco alumnos apenas caben, amontonados, en una clase tan exigua que parecería en cualquier sitio algo imposible. Pero el maestro, que trabaja según las técnicas Freinet, no teme trastornar la estructura misma de su empresa. Practica, en su reducto, las horas de trabajo colectivo, pero luego su clase alcanza el pueblo: a unos treinta metros, el equipo de imprenta va a componer e imprimir en un taller acondicionado al efecto. Por lo que se refiere a su trabajo libre, sus encuestas, sus conferencias, la preparación de las conferencias, el dibujo, la grabación con magnetófono, los alumnos tienen a su disposición la pequeña sala común de la alcadía bajo la escuela.

La escuela funciona entonces como un artesanado que ocupa locales separados. Evidentemente, semejante solución sólo es posible si podemos confiar en los niños, y sólo podemos confiar en ellos si trabajan.

La escuela así entendida desborda el medio escolar para integrarse en la vida de los padres, de los artesanos, del barrio.

Escuela y sociedad de los adultos eran, no hace mucho, como dos instituciones separadas, con normas de vida y de trabajo tan diferentes que eran impermeables, apenas con algunas pasarelas, que no había prisa alguna por franquear. Hoy en día, nuestra escuela penetra en la vida del ambiente y se deja penetrar por ella. El niño se ve, por esta razón, automáticamente conducido a inscribir su propia actividad en esta vida,lo que es un elemento decisivo de armonización y de equilibrio.

Nuestro objetivo, laborando por una educación del trabajo, no es en absoluto, por otra parte, procurar un aprendizaje que no se acomoda bien al primer estadio. Pero no por ello dejamos de hacer un preaprendizaje precioso.

— porque hacemos amar el trabajo, cualidad esencial para toda personalidad;

— porque desarrollamos una mano inteligente y hábil, una vista ejercitada y competente, una preocupación de experiencia y de investigación que es la condición de todo progreso;

— porque, en fin, detectamos y cultivamos las tendencias favorables y preparamos así una orientación funcional.

Todo ello supone otra organización, nuevos equipos de trabajos abiertos a la vida, otro espíritu de los educadores. Todas estas exigencias se hallan concretadas dentro de nuestra práctica del plan de trabajo, que es el núcleo de la organización de la escuela moderna.

Lo mismo que sucede con los adultos, la planificación es la conjunción de las necesidades y las actividades de trabajo, por un lado, de la exigencia de la sociedad, de los horarios y los programas, por el otro. Tal como sucede en la vida de toda comunidad, repartiremos las tareas respetando en la medida de lo posible las preferencias de los individuos. Lo mismo que en la vida. Si se trata de cortar un árbol, de subir una pared o de preparar la comida, no vamos a imponer maliciosamente, como tienden a hacer la escuela y el ejército —antiguamente—, al especialista albañil que haga la comida, y al cocinero que suba a un árbol. Lo esencial es obtener del grupo el máximo de eficacia al servicio de la comunidad. La indispensable división del trabajo supone entonces un mínimo de especialización que no se convierte en limitadora y embrutecedora más que cuando la explotación sistematiza su práctica.

Nuestros niños no sabrán, evidentemente, hacerlo todo. ¿Quién podrá vanagloriarse hoy en día de ser universal? Pero amarán el trabajo, se someterán, por esta razón, a un perfeccionamiento incesante que correspondería al educador reglamentar y canalizar.

Nuestros visitantes siempre se asombran de la soltura y la seriedad y, por decirlo todo, de la inteligencia de nuestros niños en el trabajo. La escuela se ha convertido en su reino. Pueden desarrollarse según normas naturales que han llegado a convertirse en familiares. Debaten cuestiones que creíamos reservadas a los adultos: se informan, discuten, forjan su cultura.

En los momentos, en los días en que nuestra educación del trabajo actúa en un cien por cien, el aspecto de nuestras escuelas es completamente distinto al de una escuela tradicional. El educador ya no ha de intervenir continuamente para promover el trabajo o mantener el orden. Después de las clases, nuestros niños van, individualmente o en equipos, a continuar su trabajo, y cuando, tras múltiples tanteos, Jean-Claude pudo conectar un altavoz en el aparato de galena de su fabricación, todos los trabajadores se reunieron para escuchar.

En esas horas, cuando los niños pueden entregarse a un trabajo adecuado a ellos, para el que cuentan con las herramientas adecuadas y cuyo objetivo ven, el juego ha desaparecido y se ha superado.

Es una actividad de segunda zona, su sucedáneo que se menosprecia cuando reina el trabajo.

Los maestros y los padres se sorprenden de ver a los niños apasionarse a partir de entonces por el trabajo lo mismo qu se apasionaban no hace mucho por el juego, ir a la escuela antes de hora, salir refunfuñando cuando se cierran las puertas y proseguir en casa el trabajo que no ha podido acabarse.

Este espíritu nuevo, fruto de la educación del trabajo, permitirá audacias hasta aquí increíbles en la conducta de las clases.

No se trata en absoluto, como preconizaba Kerchen-Steiner y como tendería a hacerlo la escuela soviética, de instalar, junto a una escuela tradicional con sus taras y sus defectos, talleres más o menos ricos de trabajo manual. En la noción misma de educación lo que nosotros replanteamos; valoramos nuevas bases y procesos eficaces. No cabe duda de que, si pudiese desarrollarse una semejante revolución pedagógica, tomaría forma toda una nueva concepción de la vida, una cultura individual, social y humana se sustituiría, vías de salud se abrirían para la infancia y la adolescencia.

Pero más allá del primer grado, ¿con adolescentes más o menos deformados por la educación que han recibido?

No cabe duda de que si los preadolescentes y adolescentes amasen el trabajo; si fuesen capaces de entregarse a su tarea con seriedad y disciplina; si entreviesen así un objetivo exhaustivo de su vida; si la escuela, en todos sus grados, pudiese convertirse en el vasto conjunto cultural de la juventud, muchos problemas dramáticos de educación y preparación para la vida estarían resueltos.

Lo que hemos hecho en el primer grado puede iniciarse y desarrollarse en todas las demás enseñanzas. Si los principios de una educación del trabajo son justos, naturales, funcionales, deben ser válidos para todos los individuos, en todos los medios. no se comprendería que una educación del trabajo diese entre nosotros los resultados de los que hemos dado una idea y que deba ceder luego el paso al juego o a la ganancia.

Lo que es por desgracia exacto es que el problema se complica más allá del primer grado por todos los antecedentes desfavorables.

Como hemos dicho, se puede vincular todavía al trabajo a niños que todavía no han fijado definitivamente sus técnicas de vida. Pero si, a los doce años, no se ha aprendido a amar el trabajo, si el juego bajo sus diversas formas y la ganancia personal se han convertido en los elementos dominantes de la educación, entonces será difícil echar marcha atrás. Digamos que los éxitos no superarán el cincuenta por ciento y que tendremos fracasos desesperantes. Todos los médicos os dirán que es relativamente fácil curar una enfermedad cogida en sus comienzos. Cuando el mal está hecho, y en profundidad, las curas son más difíciles y aleatorias. Pero ésta no es una razón para persistir en el mal y el fracaso. Los remedios están a nuestro alcance, y nosotros debemos cogerlos y prever las reorganizaciones que se imponen en las propias condiciones de trabajo y los replanteamientos inevitables en el espíritu de los padres y los educadores.

Notas de la lectura:

[1] *Essaide psychologie sensible.*

[2] *L' Education du travail.*

TEMA 2. El juego en el paradigma psicogenético

PRESENTACIÓN

Desde la perspectiva de la psicogénesis del desarrollo humano ha sido abordado como objeto de estudio el juego, estas teorías psicológicas se han presentado en la Unidad I, en continuidad para esta Unidad II se han buscado aquellos modelos presentados en educación cuya metodología, técnicas y procedimientos y prácticas propuestas, se han fundamentado teóricamente en los autores contemplados, es decir, Vygotski, Brunner y Piaget, modelos que guardan una alta consideración para con el juego. Las propuestas que encontramos no son ajenas a nuestra cultura, se pueden igualmente dividir en dos áreas, la de orientación piagetiana y la de orientación vyotskiana.

La orientación basada en Piaget y que deberá "leerse" o incluso hasta "juzgarse" a partir de estos mismos postulados teóricos y desde la práctica del profesor-alumno, presenta dos opciones, una es el modelo de círculo infantil de Kamii-DeVrie, modelo que en gran parte fue retomado para la propuesta de preescolar de 1981 en México, la orientación psicogenética ha permeado en la educación de los niños pequeños desde entonces, con apertura, con mixturas de influencias anteriores, es más bien cercana a la experiencia de las educadoras de este nivel, y no tan cercana para los del nivel primaria, sin embargo reconociendo la presencia de esta corriente en la educación mexicana, nos parece inevitable abordar el juego en esta propuesta contemporánea: la segunda opción que se les presenta es un modelo de tipo cognoscitivo que se ha elaborado para un población caracterizada por su marginalidad urbana.

La orientación basada en Vygotski a traviesa a su vez a otros autores soviéticos que han estudiado específicamente al juego y su realización con lo social y la formación del individuo, se seleccionaron los textos de Zhukovskaia, Yadesko y un estudio cubano de Esteva, que dan cuenta del juego en la educación infantil, desde una perspectiva psicogenética donde se destaca lo social y está orientada a la educación socialista. Creemos que no es ajena a nuestra cultura, porque encontramos algunas afinidades en relación por ejemplo a la tradición mexicana de la representación social a través del teatro del títere, de la marioneta, prácticas culturales que son retomadas en las propuestas señaladas, además estamos emparentados con la cultura latinoamericana presente en la educación cubana, quienes se han preocupado sustantivamente por la educación infantil desde el triunfo de la revolución cubana, siendo un país ejemplar por los avances sociales que ha tenido en relación a la educación del pueblo.

Nuevamente apuntalamos que de estos modelos se selecciona el aspecto relativo al juego y deberán ser leídos desde la práctica docente personal y desde las fundamentaciones teóricas que del juego se han vertido.

LECTURA: EL JUEGO*

PRESENTACIÓN

Mario Carretero del equipo español de la Pedagogía Operatoria hace la presentación de este libro en su traducción al español, el lo recomienda ampliamente, señala que las autoras Constance Kamii y Rheta DeVrie son destacadas especialistas en psicología de la educación, ellas dirigen la guardería modelo "Circle children center" de la Universidad de Illinois en Chicago U.S.A. Se considera una guardería modelo en el sentido de que fue visitada por Piaget y el la calificó así, por el logro de la aplicación de sus teorías. Kamii incluso fue invitada a dar la clase "Bases teóricas de la educación preescolar" en la facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Ginebra. fue la sede de los trabajos de Piaget.

Entre los atributos de este libro se encuentra la exposición clara y concisa de la teoría de Piaget, centrándose no en los estadios sino en el proceso mediante el cual los niños adquieren los conocimientos y desarrollan su inteligencia, de modo que el énfasis no está en el aprendizaje de contenidos sino en la distinción entre el pensamiento físico, el lógico matemático y el social, en sus aportes al desarrollo intelectual. Otro atributo del texto es que de las teorías de Piaget se extraen principios para el contexto escolar que incluso llegan a concretar en objetivos y en actividades, llegando a un nivel de detalle que puede servir de guía a profesores.

Otra cuestión interesante de este libro es el hecho de que Kamii y DeVrie prestan también atención a los objetivos socioafectivos, esto es loable, pues no sólo es ver a la teorías piagetianas como del desarrollo cognitivo, sino abiertas al desarrollo social, lo cual les permite integrar la visión del desarrollo del niño pequeño, por otra parte con ésto recogen y orientan la mayoría de las actividades sociales del niño de preescolar, y es aquí donde la importancia del juego puede ser ampliamente considerada.

Del libro de Kamii se presenta en esta antología en su forma resumida la concepción de Piaget sobre el juego y la apreciación sobre su consecuencia pedagógica. Posteriormente abordando más en lo global el constructivismo, tanto desde la perspectiva epistemológica como desde la evolucionista, las autoras plantean las implicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget, particularmente para la educación preescolar, en los campos cognitivo y socioafectivo. Finalmente se retoma un fragmento de los capítulos de "Selección del contenido", y "Modos de realización" referidos a su programa de desarrollo del niño en edad preescolar, para terminar con la descripción de un día típico; en donde pueden apreciarse la orientación precisa que da al juego, su valoración en el desarrollo integral infantil y las funciones profesionales que los profesores pueden realizar como buenos educadores.

*C. Kamii y R. DeVrie. "El juego", en: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, Aprendizaje VISOR, 1991. pp. 20-23, 41-55, 70-75 y 100-113.

EL JUEGO

Millar (1968) afirma:

> «Nadie, que yo sepa, ha sugerido nunca que los simples animales célula, los protozoos, jueguen... No es sino a partir de los artrópodos, animales articulados cuyo esqueleto es exterior al cuerpo, cuando algunos observadores han podido hablar de 'juego'» (pp. 61-62).

El juego se puede definir ampliamente como el conjunto de actividades en las que el organismo toma parte sin otra razón que el placer de la actividad en sí. En *La formación del símbolo*, Piaget (1946) clasifica el juego en tres tipos: juegos de ejercicio, juegos simbólicos y juegos con reglas. El juego cumple una función biológica en el sentido de que todos los órganos y capacidades tienen necesidad de ser usados para que

no se atrofien. Por consiguiente, la capacidad de los animales superiores para actuar por su propia iniciativa responde a una necesidad biológica.

Para Piaget el juego *es* la construcción del conocimiento, al menos en los períodos sensorial-motriz y preoperacional. Las razones con las que argumenta esta afirmación son las siguientes: Por un lado, para el niño recién nacido no hay objetos. Por otro, ningún objeto puede existir para el niño hasta que él ha sido capaz de imponer la estructura de los objetos a la masa de sensaciones amorfas. En *El nacimiento de la Inteligencia* (1936) y *La construcción de lo real en el niño* (1937), Piaget describe con detalle cómo los reflejos del niño recién nacido se adaptan a los objetos exteriores y llegan a ser esquemas sensorio-motores a través de los cuales el niño llega a reconocer los objetos.

Téngase en cuenta que la construcción del objeto no es el resultado de ninguna enseñanza. Es el resultado de la propia iniciativa del niño. Si el niño no actuase sobre los objetos no habría objeto para el niño. Si no hubiera objeto el tiempo y el espacio no se podrían estructurar, la noción de causalidad nunca llegaría a existir y ciertamente no podría haber ninguna representación, lógica, física o histórica. En resumen, sino hubiera acción voluntaria no habría conocimiento por parte del niño.

Al actuar sobre los objetos, los niños estructuran gradualmente su espacio y su tiempo. Piaget da el ejemplo de una experiencia en la que él colocó un juguete atractivo sobre un cojín, de tal manera que el niño pudiera alcanzar el cojín pero no el juguete. (El juguete estaba del lado del cojín opuesto al niño). Hasta un cierto estadio, al niño no se le ocurre tirar de la almohada para coger el objeto. Sin embargo, una vez que ha estructurado la relación espacial entre los dos objetos, el niño tira inmediatamente del cojín. Este es un ejemplo de lo que Piaget quiere decir cuando habla de que el pensamiento y las acciones no son actividades separadas.

Los niños descubren también la naturaleza física de los objetos al actuar sobre ellos. Por ejemplo, si mete una galleta en la boca y luego un sonajero y todo lo que esté a la vista, él descubre que ciertas cosas saben y son de un cierto modo, pero que otras tienen diferente gusto y producen sensaciones también diferentes. La base de las nociones de gusto, tamaño, forma y textura pueden verse en esta escena familiar.

Por el hecho de andar, el niño desarrolla considerablemente su estructuración del espacio y del tiempo. Cuando está empezando a andar el niño cae continuamente. Después de cada caída se hará más capaz de anticiparse a una posible caída y de ajustar por consiguiente sus acciones. La anticipación forma, así, parte de la adaptación. El niño pronto será capaz no sólo de moverse sobre superficies lisas sino también sobre los muebles y en las escaleras. Dentro de poco, podrá pensar en estas acciones sin tener que realizarlas de hecho. Dicho de otro modo, el conocimiento se constituye progresivamente mediante acciones adaptativas y facilita la adaptación del niño a un medio externo que no cesa de ampliarse.

En resumen, el niño construye todo este conocimiento sin una sola lección de andar, de razonamiento espacial o de conocimiento físico. Los adultos especialmente los educadores, tienen tendencias a clasificar las actividades humanas en «trabajo» y «juego», como si las dos se excluyeran mutuamente. Sabemos que algunos juegos exigen un trabajo difícil, por ejemplo: esquiar, tocar el piano y otros pasatiempos, y que ciertos trabajos por lo que nos pagan son muy agradables. La situación ideal para aprender es aquella en que la actividad es tan agradable, que el que aprende la considera a la vez «trabajo» y «juego».

Hay dos implicaciones pedagógicas a la teoría evolucionista y biológica de Piaget. Primeramente, los niños deberían ser incitados a utilizar su iniciativa e inteligencia en la manipulación activa de su entorno porque es sólo por el intercambio directo con la realidad como se desarrolla la capacidad biológica que da lugar a la inteligencia. La perspectiva epistemológica y evolucionista de Piaget nos lleva a la conclusión de que los ejercicios educativos

aislados, destinados a fomentar las capacidades sensoriales del niño (tal como el adiestramiento en la discriminación perceptiva), no provocan grandes progresos en el desarrollo del conocimiento adaptativo y de la inteligencia.

La segunda implicación pedagógica que deducimos de la teoría evolucionista y biológica de Piaget es que el juego espontáneo de los niños debería ser el primer contexto en el que los educadores incitasen el uso de la inteligencia y de la iniciativa. En el juego los niños sienten una razón intrínseca para ejercitar su inteligencia y su iniciativa. Cuando el aprendizaje no es intrínsecamente interesante para el niño, los educadores recurren a menudo a artimañas para motivarlos. Creemos que es profundamente erróneo el que los educadores tengan que usar trucos para estimular a los niños de preescolar a que aprendan.

Implicaciones pedagógicas

Aunque las implicaciones pedagógicas hayan sido mencionadas a lo largo del examen anterior, nos gustaría conceptualizar más sistemáticamente algunas pautas generales que pueden deducirse de la teoría epistemológica y biológica de Piaget y de su constructivismo. Creemos que al fin y al cabo, y desde el punto de vista de cómo se desarrolla y funciona la inteligencia en la vida real del niño, las implicaciones pedagógicas de la teoría de Piaget son más amplias en el campo socio-afectivo que en el campo cognoscitivo. En consecuencia, empezaremos por el primero.

En el campo socio-afectivo, extraemos los tres principios siguientes de la enseñanza. Damos primero la lista y luego los elaboramos.

1. Animar al niño a que sea cada vez más autónomo en relación con los adultos.
2. Animar a los niños a que se relacionen y resuelvan sus conflictos entre ellos.
3. Animar al niño a que sea independiente y curioso, a que use la iniciativa al perseguir sus intereses, a tener confianza en su capacidad de resolver las cosas por sí mismo, a dar su opinión con convicción, a competir constructivamente con sus medios y ansiedades y a no desanimarse fácilmente.

1. Animar al niño a que sea cada vez más autónomo con los adultos

En nuestro examen sobre el desarrollo moral, dijimos que mientras que la coacción adulta es «un momento necesario en la evolución moral del niño» (Piaget, 1932, pág. 319 de la versión inglesa), ello impide el desarrollo de la autonomía del niño. ¿Qué significa esto en las situaciones de la vida real con los niños? No significa, por supuesto, que haya que dar una completa libertad al niño. Hay muchas situaciones en las que los adultos tienen que ser coercitivos, simplemente porque son responsables del bienestar de los niños y conocen más sobre la salud y seguridad (tal como porqué los niños no deberían comer caramelos antes de comer o salir a la carretera tras un balón). Los adultos deben también insistir sobre el uso cuidadoso de ciertos objetos y de máquinas frágiles.

Además (y aquí debemos salirnos de la teoría de Piaget) los niños pequeños se vuelven inseguros cuando tienen que decidirlo todo por sí mismos. Los adultos deben ejercer la autoridad para proporcionar un medio físico y psicológico estable. Sin esta estabilidad, los niños no pueden anticipar lo que les va a ocurrir. Parte de esta estabilidad es la protección que los adultos pueden hacer frente por sí solos.

Las coacciones a las que el adulto se ve sometido dictan también a su vez ciertas coacciones al niño. Por ejemplo, si el autobús de la escuela llega a cierta hora para llevar a los niños a casa, el profesor no tiene otra alternativa que insistir que los niños paren de jugar y se preparen para marchar. Necesidades físicas y psicológicas del adulto crean también ciertas coacciones a la libertad del niño. Hay veces en que los instrumentos musicales ruidosos se hacen insoportables.

En resumen, la cuestión está en cuándo y cómo ejercer la autoridad. Es una pregunta di-

fícil para lo que no tenemos respuestas fáciles. Algunas pautas, sin embargo, ayudarán quizá al profesor a pensar sobre este proceso y desarrollar una actitud y un sistema sobre el que basar las decisiones específicas.

Como profesor o padre, uno debe de empezar por preguntarse cuántas oportunidades tiene el niño para escoger lo que va a hacer o lo que le va a ocurrir. Si la cantidad de deberes y de prohibiciones del niño son determinadas por los adultos, el niño no tendrá suficientes oportunidades para crear sus propias reglas de conducta. El mejor ambiente escolar, por tanto, es aquel en el que el niño tiene oportunidades para escoger y decidir.

Es muy difícil dar principios específicos sobre cuándo y cómo ejercer la autoridad porque cada situación lleva consigo una compleja consideración de muchos factores. La primera consideración es la importancia de una relación de respeto mutuo entre adulto y niño. Si esta relación entre niño y adulto, los métodos que sugeriremos más abajo no serán efectivos. En situaciones donde es necesario que el adulto regule o sancione la conducta del niño, los dos principios siguientes ayudan a minimizar la coacción del adulto.

a) Siempre que sea posible, evitar sancionar la conducta del niño.
b) Cuando las sanciones negativas son inevitables, utilizar sanciones de reciprocidad.

La necesidad de sanciones se puede evitar a menudo si se da al niño la posibilidad de cambiar voluntariamente la conducta indeseable. Si el niño hace ruido cuando el profesor es la única parte implicada, el profesor puede decir: «Me duelen los oídos», más que decir: «¡Cállate!». Al decir «¡Cállate!», el profesor da una orden como persona de autoridad. Cuando dice «Me duelen los oídos», por el contrario, se dirige al niño simplemente como otra persona y no como autoridad. (Tanto los adultos como los niños se conforman gustosamente cuando se les pide hacer algo, más que cuando se les da una orden. Pedir en lugar de ordenar, comunica un respeto por la otra persona y una reducción de la desigualdad de poder.)

En una situación en la que el niño está molestando a un grupo, el profesor debería recordar un principio adicional, expresar su opinión simplemente como una de las muchas probables opiniones, diciendo: «Ese ruido me molesta. ¿Le molesta a alguien más?». La presión del compañero es más deseable que la del adulto para fomentar la autonomía porque con compañeros el niño está en igualdad de condiciones. Se puede tener esperanza en que el niño captará la censura no sólo del profesor sino también de los demás niños. Cuando el profesor estimula a otros niños a sancionar los actos de desorden, el grupo puede eventualmente tomar la iniciativa para decir a los niños ruidosos que se estén quietos. Entonces, si fuera necesario, el profesor puede reforzar la sanción de los compañeros comentando al niño causante del desorden que los otros le han pedido que no les moleste.

Incluso en situaciones en que una conducta indeseable ha producido ya una consecuencia irrevocable, como pintura derramada, las sanciones pueden todavía evitarse a menudo. Por ejemplo, el profesor no tiene que censurar y avergonzar al niño diciéndole «Mira lo que has hecho, podrías tener más cuidado». Por el contrario, puede reaccionar dando al niño la oportunidad de ofrecer una reparación diciendo: «¿Qué es lo que tienes que hacer ahora?». La mayoría de los niños, en tales casos, desaprueban su propia conducta y de este modo se imponen su propia sanción. Es seguro que algunos niños no se preocupan en absoluto al derramar pintura o romper un objeto. Algunos incluso saben evitar la censura diciendo: «Fue un accidente». En estas situaciones, no podemos depender del niño como tal para sancionar el acto, pero el adulto, no obstante, hace bien al preguntarse a sí mismo si la sanción adulta es realmente necesaria. Cuando ya los niños saben que su conducta se desaprueba y que el adulto se está conteniendo de dar sanciones públicas, ellos se consuelan por haberse evitado un reprimenda. La sensibilidad hacia los sentimientos de

un niño conduce a la larga a una mejor relación niño-adulto, y es esta relación la que determina que el niño quiera o no regular su conducta sobre la base de la reciprocidad. Si no hay un deseo de mantener una mutua relación satisfactoria el único recurso útil es la coacción.

A pesar de todos los esfuerzos por evitar las sanciones, hay veces en las que el adulto se enfrenta a situaciones de conflicto con los niños donde necesita hacer uso de su poder. Cuando la sanción parezca absolutamente inevitable, el profesor puede todavía ejercer su poder de forma mínima evitando sanciones expiatorias y usando sanciones de reciprocidad (descritas más arriba). De cualquier forma, hay veces en las que las sanciones expiatorias son inevitables, por ejemplo, cuando el niño cruza una calle de mucho tráfico tras un balón. Cuando en estos casos *tengamos* que castigar a los niños con sanciones expiatorias, es importante darse cuenta de que el castigo no es lo que fomenta el desarrollo de la autonomía.

Aun cuando se utilicen castigos de reciprocidad es importante para el profesor reducir al mínimo la coacción, dando lugar a que el niño pueda hacer uso de la elección. Volvamos al ejemplo del niño que transtorna la clase. Para darle una opción al niño, el profesor puede decir: «Ahora estás molestando a todo el mundo. Tendrás que decidirte por hacer algo tranquilo. ¿Qué cosa te gustaría hacer que no haga ruido?». Si el niño no sugiere nada, el profesor puede darle una solución: «Puedes o estar aquí sin molestarnos o ir a descansar un rato al rincón de los libros hasta que seas capaz de estar tranquilo». El niño tiene entonces un margen de libertad dentro del cual puede hacer una elección autónoma. Aun cuando escoja el ir al rincón de los libros, el profesor puede dejarle decidir cuando esté listo para volver al grupo.

De cualquier manera y antes de intervenir, el profesor debe, por supuesto, tratar de entender por qué el niño se comporta de forma poco aceptable. Depende de las razones que haya tras la conducta del niño, el profesor puede ofrecer al niño una elección diferente. Por ejemplo, si el niño está inquieto porque necesita desahogarse de tensiones surgidas por presiones y ansiedades en casa, la elección que se le puede ofrecer puede ser un gran balón para golpear en lugar de un descanso en el rincón. El profesor a veces puede no dar más elección que entrar o ser llevado, en el caso de que el niño se ponga a volver del juego en la calle. Esta puede no parecer una elección, pero todavía da lugar a que el niño actúe voluntariamente.

La prueba está en que un niño que rehusa en absoluto el entrar, a veces cambia de idea y decide entrar por sí mismo.

En la discusión anterior centrada en los conflictos y en las sanciones negativas hemos abordado el problema de la autonomía, refiriéndose a cómo cambiar comportamientos que consideramos indeseables. Aunque las sanciones positivas pueden ser más deseables que las negativas, es importante notar que las sanciones positivas pueden también prolongar la heteronomía e impedir el desarrollo de la autonomía. Tradicionalmente, las escuelas han premiado ampliamente la obediencia, la educación, los deberes limpios, la «buena respuesta» presentada con buenas maneras, y la «buena» opinión que no se contradice con la del profesor. Las sensaciones positivas pueden de esta forma crear conformistas tan poco autónomos como el niño que depende de los adultos para controlar sus impulsos. Suponemos que la utilización de sanciones positivas en fuertes dosis y durante largos períodos conduce a un conformismo ciego, a la alienación. Suponemos además, yendo más lejos, que la rebelión que a menudo vemos en la adolescencia puede, en parte, ser un intento tardío de afirmar su autonomía.

Por consiguiente, cuando en una clase de preescolar utilicemos sanciones positivas, debemos preguntarnos a nosotros mismos lo que éstas significan para el niño, a la larga. Por ejemplo, a veces elogiamos a los niños por sus pinturas. Este elogio parece justificado cuando el niño es inseguro y apenas trata de producir nada. Si bien esta clase de estímulos parecen necesarios y deseables a veces, para ayudar a que los niños tengan confianza en sí mismos, debemos tener cuidado en no enseñar a los ni-

ños a que hagan las cosas por las recompensas externas. En vez de usar una sanción positiva haciendo un juicio de valor (como por ejemplo: «Tu dibujo es bonito»), los adultos deberían interesarse sinceramente por lo que el niño ha hecho: («¿Cómo hiciste este matiz verde?» «¿Qué parte pintaste primero?» «¿Qué has decidido añadir ahora?»).

En resumen, quisiéramos destacar que no es posible bosquejar una clara línea de demarcación entre recompensas extrínsecas e intrínsecas, ni definir a un niño diciendo que en un momento dado persigue únicamente un elogio intrínseco o únicamente uno extrínseco. Por el mismo motivo, no siempre es posible decir que un niño, en un momento dado, está actuando completamente coaccionado o de forma completamente libre. Sin embargo, es importante para el profesor recordar la meta de la autonomía y tratar de trabajar constantemente en esa dirección. Reduciendo su poder y dando su opinión como una de las muchas opiniones posibles, y estimulando al niño a escoger y decidir por sí mismo, el profesor da al niño la posibilidad de crear su propio esquema de convicciones morales. Este es un largo proceso que lleva muchos años y que debería de empezar en los años de preescolar en vez de más tarde, cuando se supone que el niño «es capaz» y «está suficientemente maduro» para tomar sus propias decisiones.

2. Animar a los niños a que se relacionen y a que resuelvan los conflictos entre ellos

De nuevo presentamos una verdad obvia que ya todo el mundo acepta. Sin embargo, creemos que la teoría de Piaget proporciona un análisis más sólido, que ayuda al profesor a conocer cómo tomar decisiones en la clase. La relación entre compañeros es importante para Piaget porque enfrenta al niño con la existencia de otros muchos puntos de vista y fomenta la descentración, esencial para el desarrollo intelectual y socio-afectivo. En el siguiente análisis, que haremos a continuación, damos especial importancia al papel de la descentración en el desarrollo socio-afectivo y moral del niño. Con respecto al desarrollo intelectual, Piaget (1935) dice:

«Puesto que él (niño) no ha dominado no sólo los instrumentos sociales de intercambio y de comprensión mutua sino tampoco la disciplina que supedita el yo a las reglas de reciprocidad, resulta bastante evidente que el niño no tiene más opción que creer que él es el centro del mundo físico y social, y juzgar todo a través de una asimilación egocéntrica a sí mismo» (pág. 256).

«A este respecto, la cooperación entre los mismos niños tiene tanta importancia como la acción del adulto. Desde el punto de vista intelectual, es tal cooperación la que resulta más apta para favorecer el intercambio efectivo del pensamiento y de la discusión, es decir, todas las formas de conducta capaces de desarrollar la actitud crítica, la objetividad y la reflexión razonadora» (pág. 263).

En tanto en cuanto los niños intercambien opiniones personales sobre las cosas que les interesan, se desarrollará su lógica y su habilidad para cooperar. Cuando están solos, los niños no necesitan acomodarse a otros y pueden simplemente seguir sus caprichos y permanecer centrados en las acciones particulares que ellos quieren llevar a cabo.

Cuando están con otros, por el contrario, tienen una necesidad de comunicación y un motivo para tratar de decir lo que van a hacer o quieren que otros hagan (anticipación). Hay también un motivo para comunicar inteligiblemente lo que han experimentado (recapitulación).

Las relaciones entre iguales juegan un papel importante en la teoría de Piaget porque los iguales facilitan el desarrollo mediante formas inaccesibles a los adultos. Las relaciones niño-adulto nunca pueden ser relaciones entre iguales, por mucho que podamos intentarlo. Sin embargo, las relaciones entre ellos mismos son realmente entre iguales[1]. Las obligaciones sociales que los niños experimentan frente a otros niños son, por consiguiente, de una naturaleza

menos coercitiva, más voluntaria. Con otros niños, el niño tiene la oportunidad de desarrollar la cooperación autónoma experimentando las consecuencias de la cooperación y de la no-cooperación. Tanto el éxito como el fracaso tienen un significado más constructivo cuando ocurren entre iguales.

Deberíamos hacer hincapié en las situaciones en las que los niños discuten o se enfrentan en una diversidad de deseos, ya que son de gran provecho para ayudarles a vencer su egocentrismo, tanto intelectual como socio-afectivo. En tales situaciones, los niños están afectivamente implicados y esto les empuja buscar soluciones para sus divergencias; y el profesor puede utilizar esta razón social para ayudar al niño a coordinar puntos de vista opuestos. Tales problemas son importantes ocasiones de aprendizaje, porque puede decirse que el desarrollo moral e intelectual es un proceso de coordinación progresiva de puntos de vista diferentes. Cuando un niño está en conflicto con otro, el intento del profesor debería ser el facilitar un intercambio de puntos de vista de tal forma que los niños pueden llegar a una resolución del conflicto por sí mismos. El separarlos es generalmente una forma pobre de intervenir, pues al ser separados los niños el problema se «resuelve» de momento, pero las partes involucradas no pueden aprender nada sobre la regularización interpersonal. El predicar virtudes, tales como «Debemos de compartir entre todos», tampoco es educativo, pues es la imposición de una regla ya hecha desde fuera. El saber hacer ciertas observaciones como «Quién lo tuvo primero?» y «¿Qué crees que debemos hacer?», cuando los niños están golpeándose uno al otro, es realmente un arte. A veces, ayuda al recapitular la sucesión de acontecimientos y así el niño ve lo que le indujo al conflicto y pregunta «¿Cómo decidiremos lo que vamos a hacer?». El profesor debería en ese momento limitarse conscientemente, intentando que los niños se calmen, se descentren y encuentren una solución por sus propios medios.

3. Animar al niño a que sea independiente y curioso, a que use la iniciativa al perseguir sus intereses, a tener confianza en su capacidad de resolver las cosas por sí mismo, a dar su opinión con convicción, a competir constructivamente con sus miedos y sus ansiedades y a no desanimarse fácilmente.

Este principio coincide claramente con las implicaciones cognoscitivas de la teoría de Piaget ilustrando, una vez más, la imposibilidad de separar estos aspectos del desarrollo. La autonomía es así a la vez emocional, social, moral e intelectual. el que un individuo utilice o no su inteligencia depende, en gran medida, de lo efectivo que él se siente al descubrir las cosas, del placer que siente en la persecución de intereses intelectuales y de cómo se siente ante sus errores. Puesto que la inteligencia se desarrolla más cuanto más se utiliza, estas consideraciones socio-afectivas son de la mayor importancia tanto en sí mismas como para el desarrollo cognoscitivo.

Pasamos ahora a los principios de enseñanza más específicos del cambio cognoscitivo. Puesto que hemos estudiado extensamente los dos primeros puntos de la lista siguiente, nos centraremos ahora en los puntos tercero y cuarto.

1) Enseñanza en el contexto del juego de niño.
2) Estimular y aceptar las respuestas «erróneas» del niño.
3) Descubrir lo que el niño está pensando y enseñar de acuerdo a las tres clases de conocimiento.
4) Enseñar tanto los contenidos como los procesos.

3. Descubrir lo que el niño está pensando y enseñar de acuerdo a las tres clases de conocimiento.

Los diferentes orígenes y los diversos modos de estructuración implicados en el conocimiento social, físico y lógico-matemático, sugieren diferentes formas de enseñanza. Tomemos como ejemplo una sesión en la que se hace chocolate para ilustrar lo que queremos decir. Si un niño de cuatro años mete su dedo en el líquido y lo chupa, el profesor podría sugerir que él preferiría que cada uno usase una taza de

papel y una cuchara. Ya que la única forma de conocimiento social es la gente, el profesor no debe vacilar en hacer tal sugerencia.

Si un niño cree que la crema de chocolate se convierte en chocolate sólido si la mete en la nevera, el profesor debe animarle a que lo haga para que vea lo que ocurre. En el conocimiento físico, el profesor debe estimular al niño a que reciba el feed-back del propio objeto.

En cuanto al conocimiento lógico-matemático, si un niño trae tazas de papel para la crema de chocolate del grupo, el profesor podría preguntar si hay «suficientes» y estimular a cada niño a decidir si él está o no de acuerdo. El profesor de esta forma se abstiene de dar un feed-back directo, pero al mismo tiempo estimula a una abstracción reflexiva. Repartir la crema de chocolate entre varias tazas es también una buena oportunidad educacional para que los niños discutan sobre la cantidad. En general la abstracción reflexiva se puede estimular preguntando «¿Cómo lo sabe?» o haciendo cualquier otra pregunta que impulses al niño a relacionar las cosas (por ejemplo «¿No te recuerda esto a nada?» y «¿Tenemos leche suficiente para hacer chocolate líquido instantáneo?»).

La mayoría de los planes de estudio exigen la enseñanza de todo conocimiento como si fuera conocimiento social, porque los educadores no han hecho la distinción entre las clases de conocimiento y porque no han reconocido la importancia del proceso constructivo del aprendizaje. Habiéndose educado en una tradición empirista de creer que el conocimiento se adquiere desde fuera del individuo, los que planifican los programas han recomendado que el conocimiento lógico-matemático se enseñe también por medio del «feed-back» social. Es cierto que uno puede enseñar directamente a los niños a mejorar sus resultados ante las pruebas lógicas de Piaget. Sin embargo, tal enseñanza promueve una conformidad social más que una abstracción reflexiva. El aprendizaje del conocimiento lógico-matemático a través del feed-back social da por resultado, normalmente, colocar a modo de «petacho» las respuestas correctas sobre la auténtica forma de pensar del niño. Y todavía más importante, un niño que aprende así a dar la buena respuesta es posible que llegue a dudar de su propia capacidad para descubrir las cosas.

Por ejemplo, cuando el niño de cuatro años nos dice que hay más bolitas marrones que bolitas está expresando su propia convicción. Para el niño que compara seis bolitas marrones con dos blancas, hay por supuesto, más bolitas marrones que blancas. Si el adulto impone su autoridad para corregir la relación lógica que el niño por sí mismo ha creado, éste puede acabar por aprender que seis bolitas marrones *no* son más que dos blancas. Si él no se ha construido la estructura que le permita comparar una clase con sus subclases, no puede entender la corrección y puede desconcertarse. También puede perder confianza en su capacidad de descubrir las cosas por sí mismo. Es raro el niño que a los cuatro años tenga un ego suficientemente fuerte como para resistir a la autoridad del adulto.

Un base sólida para el desarrollo final de las operaciones formales no se puede crear a través de tal conformidad social. el conocimiento lógico-matemático se debe de construir por la abstracción reflexiva y por la equilibración.

Una de las formas clásicas mediante las que los educadores tratan de enseñar el conocimiento lógico-matemático es a través de las enseñanza de fórmulas. Enseñar palabras que designen relaciones (como «más-menos», «entre», «suave-áspero») parece que hace creer a los educadores que están dando a los niños los instrumentos que necesitan para un pensamiento abstracto. Esta preocupación por el lenguaje tiene su origen en el positivismo lógico, una rama de la tradición empirista, que cree que la inteligencia lógica y abstracta depende del uso correcto de la lengua.

Los cincuenta años largos de investigación de Piaget muestran que el pensamiento lógico no depende del lenguaje, sino más bien, de «logiquizar»[2] la realidad misma que depende de la abstracción reflexiva. Los niños llegan a la inclusión de clases, por ejemplo, porque llegan a ser capaces de logiquizar la realidad y no por-

que dominen las palabras. De hecho, la cuestión e inclusión de clases no se pregunta siquiera a los niños que no entienden el significado de las palabras «bolitas», «bolitas marrones» y «bolitas blancas». A veces, preguntamos de qué están hechas las bolitas marrones y blancas y los niños en etapa preoperacional no tienen dificultad en decirnos que son de madera.

Cuando percibimos la realidad (en este caso las bolitas) la percibimos porque la asimilamos dentro de un marco lógico-matemático. Por consiguiente, la información sensorial sobre «bolitas marrones» y las «bolitas», y no tienen ningún problema en entender las palabras utilizadas. Su problema se sitúa, pues, a nivel de su marco lógico-matemático, que sólo se puede construir por abstracción reflexiva.

Cuando para el trabajo de Piaget entrevistamos a cientos de niños en edades entre 4 y 16 años, llegamos a convencernos de que los problemas cognoscitivos de los niños no se deben al lenguaje. De hecho, a menudo nos choca la profusión de palabras innecesarias que los niños mayores utilizan, mostrando una espesa capa de «barniz escolar» que aprisiona sus mentes a modo de camisa de fuerza. Cuando tratamos de ayudarles a estructurar la realidad en un problema de física, por ejemplo, a menudo notamos que su mayor interés reside en darnos palabras y más palabras.

No tenemos nada en contra del desarrollo del lenguaje. De hecho, estamos completamente a favor de este desarrollo. Lo que decimos es que cuando enseñamos palabras a los niños tenemos que darnos cuenta de que todo lo que hacemos es enseñar palabras. Debemos tener cuidado en no enseñar palabras de forma que paralicen el pensamiento. Las palabras contribuyen al desarrollo cognoscitivo pero no en la forma exagerada que el positivismo lógico nos quiera hacer creer. como Furth (1966) apuntó en su investigación sobre niños sordos, el lenguaje no es necesario ni siquiera para el desarrollo de las operaciones concretas.

Teniendo en cuenta la importancia de la abstracción reflexiva para construir conexiones, pasemos ahora a la vieja cuestión: ¿hay que enseñar contenidos o procesos?

4. *Enseñar tanto contenidos como procesos*

El constructivismo de Piaget derrama una nueva luz sobre la vieja cuestión de contenido y proceso. En los últimos años se ha puesto de moda decir que el proceso es más importante que el contenido. De hecho, algunos planes como el Biber, Shapiro y Wickens (1971, pág. 25) analizan el campo del aprendizaje en términos de puro proceso, como «identidad de objetos y personas», «clasificación y diferenciación», «contar según diferentes criterios» y «orientación en el espacio y el tiempo».[3] Una de nosotras (Kamii, 1971, 1972 a, 1972 b, 1973 a, 1973 b; Kamii and Derman. 1970) en otro tiempo, también conceptualizó los fines de la educación preescolar piagetiana centrándose en los procesos tales como la clasificación y la seriación.

Este excesivo énfasis en los procesos o «destrezas cognoscitivas» refleja postulados empiristas y/o mecanicistas que conciben la inteligencia como una máquina que trata la información. La aplicación educacional de semejante concepción es como tratar de añadir más engranajes a la máquina y hacer ajustes mecánicos. Otra antología es la que concibe la educación como la perfección de un programa de ordenador que puede tratar una infinidad de datos. Una de nuestras primeras equivocaciones empiristas fue presumir que, una vez que el niño tenía una cierta estructura lógico-matemática todo lo que tenía que hacer después era *aplicar* esta máquina lógica-matemática a todas las clases de objetos. Sin embargo, ahora reconocemos que el mero hecho de pensar en los objetos supone la estructura. La estructura no existe fuera del contenido. El apasionante artículo de Duckworth (1972), titulado «La capacidad de tener ideas maravillosas» muestra claramente la importancia del contenido, pero no en el sentido tradicional de llenar la cabeza del niño con pequeñas informaciones. Duckworth dice:

«Creo que la inteligencia no se desarrolla sin contenidos. El hacer nuevas conexione exige en principio tener un cierto conocimiento de algo para ser capaz de pensar en hacer otra cosa, de preguntar cosas nuevas que exigen conexiones mucho más complejos para comprender el todo. Cuantas más ideas tenga una persona a su disposición, más ideas nuevas se le ocurren y más puede coordinar para todavía crear esquema más complejos. Piaget ha considerado que algunas personas pueden alcanzar un nivel de operaciones formales en algún área específica que se conozca bien (por ejemplo automecanismos) sin llegar al nivel formal en otras áreas. Esto encaja perfectamente en lo que estoy tratando de decir. En un área que se conoce bien, se puede pensar en muchas posibilidades y el trabajarlas requiere a menudo exigencias de naturaleza formal.» (pág. 231).

En otras palabras, la primera consideración de acuerdo con Duckworth es encontrar contenidos que interesen y apasionen a los niños. Cuanto más inmersos se encuentren, tanto más nuevas conexiones harán y su estructura lógico-matemática se desarrollará necesariamente. El arte de enseñar empieza, pues por la manera de proporcionar una situación y unos materiales que sugieran ideas motivantes a los niños.

Piaget (Piaget y García, 1971) recientemente decía lo mismo. Insertamos algunos extractos:

«El niño puede estar interesado en seriar por seriar y en clasificar por clasificar, etc. Sin embargo, en general las operaciones se ejercitan más cuando se le presentan acontecimientos o fenómenos que tiene que explicar u objetivos que tiene que alcanzar por sucesiones causales» (pág. 26).

«El funcionamiento de la inteligencia (operaciones)... está más estimulado y desarrollado cuando los problemas presentados por la realidad son más variados y más interesantes» (pág.29).

«La estructura es de hecho una forma, y como tal está creada por la actividad del sujeto para estructurar un contenido dado (pág.30).» De esta forma Piaget insiste en la importancia del contexto en el que las operaciones lógico-matemáticas se desarrollan.

El análisis anterior muestra la importancia del uso de objetos reales en la clase. El decir que esencial para los niños el manipular objetos reales es casi la afirmación más trivial que se puede hacer en educación preescolar. Sin embargo, no decimos esto por la típica razón empirista de que los niños pequeños no pueden todavía manipular objetos de forma simbólica. Nuestra razón es que es necesario que los niños manipulen los objetos para desarrollar su conocimiento espacial, físico y lógico-matemático, porque es sólo a través de tratar con la realidad como los niños pueden transformarla. De esta manera «manipular» debería querer decir «usar los objetos constructivamente», con un fin bien definido (a cualquier nivel) y no simplemente manipular en el sentido de empujar, tirar y tocar al azar.

Al jugar a las canicas, por ejemplo, los niños observan lo que ocurre cuando un puñado de canicas golpea a otra. Este conocimiento físico no puede construirse por medio de los símbolos sólo, aunque el niño tuviera el nivel de representación de un estudiante[4]. Al jugar con canicas, el niño estructura también su conocimciento lógico-matemático. Por ejemplo, el se da cuenta de que si amontona las canicas puede acertar más que cuando están dispersas. El niño estructura mejor también un espacio anticipando y verificando la dirección en que ruedan las canicas. Creemos, pues, en la manipulación de los objetos por razones que no tiene nada que ver con la ineptitud del niño para utilizar palabras e imágenes. Aun cuando el niño fuese perfectamente capaz de servirse de palabra e imágenes, seguiríamos insistiendo en el uso de objetos reales. Puesto que el conocimiento se construye actuando sobre la realidad y transformándola, los niños deben de tratar con la realidad misma y las palabras e imágenes no pueden sustituirla.

Cuanto más estructurado esté el marco lógico-matemático del niño, tanto más precisa y ricas serán las observaciones de los objetos. A su vez, estas observaciones mayores capacitan al niño a crear relaciones que están más elaboradas y mejor estructuradas. Esta es la relación

de causalidad circular de la que hemos hablado anteriormente, en la que A contribuye al desarrollo de B, y a su vez B contribuye al desarrollo de A desde el nacimiento hasta la adolescencia. Cuando los niños utilizan sólo palabras e imágenes en clase, la capacidad de abstracción simple y refleja se limita mucho.

Los contenidos no son simples objetos o informaciones. son ideas sobre lo que se puede hacer con los objetos y con la información. Por ejemplo, las canicas se pueden simplemente observar, describir y ordenar como tales objetos, pero también se pueden utilizar en un juego de canicas y hacerlas salir de una zona determinada. Así pues, la cuestión contenido-proceso en un programa piagetiano viene a ser la de escoger los objetos *en relación a las acciones que producen efectos interesantes y apuntan a ciertos fines.*

En un programa piagetiano no hay distinción entre «contenido» y «proceso». Los niños sienten curiosidad y están activos sólo cuando hay algo intrínsecamente interesante. Establecen relaciones entre las cosas sólo cuando hay algo real e interesante en qué pensar. Las relaciones que establecen constituyen en realidad su marco lógico-matemático. Podemos hablar de este marco aisladamente en teoría, pero en la realidad psicológica del niño su conocimiento general de las cosas no existe aparte y fuera de este marco lógico-matemático. Así pues, cuanto más variados e interesantes sean los contenidos, más se desarrollará el conocimiento que el niño adquiere respecto al contenido inseparablemente unido a su marco lógico-matemático.

A través de años de intentos y de errores el programa «Child-development» ha encontrado una variedad de actividades que universalmente llaman la atención de los niños, tales como la pintura, otras actividades artísticas, el juego simbólico, juegos de construcciones, la cría de animales, resolución de puzzles, el canto, el movimiento y la cocina.

La tesis de Piaget nos ayuda a analizar en términos más rigurosos cómo los niños construyen su conocimiento entreteniéndose con estas actividades. La teoría nos permite así modificar el programa «Child-development»[5] y hacerlo avanzar más allá de su actual estado intuitivo.

Selección del contenido

Los programas destinados a los niños en edad preescolar incluyen, en general, contenidos tales como contar hasta diez, reconocer los símbolos de los números y de las letras, saber.decir su propia dirección y número de teléfono, conocer el nombre de los colores, formas y animales. Este tipo de contenido refleja un punto de vista empírico del aprendizaje como si fuera un proceso de simple acumulación de más y más información.

Puesto que el constructivismo de Piaget nos lleva a definir como meta de nuestro programa el *desarrollo* del niño, nuestra selección de contenidos no es una lista de materias específicas, sino una lista de situaciones y actividades que favorecen el desarrollo. Más específicamente, deducimos el contenido del programa de las tres fuentes siguientes:

1) La vida diaria.
2) El programa «Child-development».
3) Los aspectos de la teoría de Piaget que sugieren otras actividades.

La vida diaria

En sus trabajos Piaget evitó el contenido aprendido en la escuela. Sus descubrimientos de diferencias claras en el desarrollo del conocimiento del niño sobre cosas que nunca aprendió por la enseñanza directa, demuestran que el niño aprende y se desarrolla simplemente viviendo. Hay inmunerables situaciones en la vida diaria que estimulan a los niños a aprender y desarrollarse. He aquí unos cuantos ejemplos.

Un niño a la hora de comer prueba cosas que tienen consistencia, forma y otras reacciones diferentes y así desarrolla su conocimiento físico y lógico-matemático. Cuenta los objetos cuando pone cierta cantidad de cosas sobre su plato. Cuando da golpes con el vaso de leche o de-

rrama leche, su razonamiento espacial y de cuantificación se desarrollan. Cuando está poniendo la mesa, aprende los nombres y relaciones en el espacio. Aprende a hacer corresponder sus brazos izquierdo y derecho con las mangas izquierda y derecha de su abrigo. El hecho de secar sus manoplas húmedas favorece al conocimiento físico. Al tratar de coger una llave colgada de la pared y fuera de su alcance, el niño compara alturas y pone en relación los objetos mientras piensa en subirse a una silla y golpear la llave con un palo para que se caiga. El lavarse las manos sin mojarse las mangas,saber lo que hay que hacer cuando el zumo se derrama, jugar con las sombras, ir hasta casa sin perderse, discutir con otro niño para saber de quién es un juguete, coger un aviso por teléfono, descubrir y examinar un insecto, jugar en la bañera, observar un divertido sombrero y saber cómo escabullirse sin ser atrapado, son unas cuantas de las interminables actividades en las que el niño utiliza su inteligencia en la vida diaria.

Una de las proezas más impresionantes del aprendizaje en la vida diaria es el desarrollo del lenguaje. Cuando los niños van a la escuela por primera vez conocen todos los elementos básicos del lenguaje sin haber tenido una previa instrucción formal. Aprender a hablar ocurre de una forma tan natural como aprender a andar, si es que existe una atmósfera adecuada de estimulación y una madurez biológica.

La motivación del niño para adaptarse al mundo físico y social es a la vez natural y fuerte. Es por eso que creemos que la vida diaria es una rica fuente de contenido de programa. Por ejemplo, la hora de comer se puede convertir en una mina de oro oportunidades educativas. Por desgracia los educadores a menudo pasan por alto estas oportunidades y piensan en enseñar sólo en términos de lo que ellos consideran «educativo». En su afán de evitar accidentes a menudo trabajan mucho por hacer las cosas *en lugar* del niño, por ejemplo, poner la mesa, colocar a cada uno en su sitio, poner un poco de leche en el vaso de cada uno, etc. Creemos que tales esfuerzos por el niño, de hecho, le privan de muchas oportunidades para aprender. En nuestro programa , el profesor trata de utilizar todas las oportunidades de estimular al niño a que se anticipe, a que haga juicios y compare su anticipación con el resultado. Decidir cuánta carne va a tomar, cuánta verdura y cuánta leche, son actos de inteligencia en los que el niño se anticipa, juzga y compara la anticipación con el resultado.

He aquí otros ejemplos de situaciones corrientes que el profesor puede utilizar para favorecer el desarrollo:

- Pensar cómo abrir una lata de pintura (conocimiento físico: por ejemplo, usando una palanca [1].
- Meter un cartón bajo la pata de una mesa que se tambalea (conocimiento físico y razonamiento espacial).
- Atar un cordón (razonamiento espacial).
- Buscar un guante perdido (razonamiento espacial) sobre los lugares en donde podría estar y sobre la sucesión del tiempo que pasa antes de la desaparición).
- Sacar brillo a los zapatos (conocimiento físico).
- Secar el zumo derramado (conocimiento físico o cooperación).
- Entablar discusiones (descentralización y desarrollo del lenguaje).

Lo que hace que estas situaciones sean especialmente interesantes como fuente de contenido de programas es que requieren el uso de la inteligencia de una forma particularmente significativa. Es sobre todo en la vida diaria donde los niños aprenden a ser inventivos, independientes, ingeniosos, satisfechos de sus éxitos y moralmente autónomos.

El programa «Child-development» en el contexto de la teoría de Piaget

El programa que elaboramos a partir de la teoría de Piaget tiene mucho en común con el programa «Child-development» cuyo Bank Street Model (Biler, Shapiro y Wickens, 1971) y el texto clásico de Read (1971) son ejemplos.

Los que educan el programa «Childdevelopment» han creído, durante largo tiempo, en el valor del juego, y sus experiencias con los niños les han llevado a considerar muchas actividades intrínsecamente interesantes para los niños pequeños. Los juegos de construcciones, pintura y otras actividades artísticas, los juegos simbólicos, cultivar plantas y criar animales, cantar, tocar instrumentos musicales, la expresión corporal, la cocina, jugos de arena y agua, cuentos y puzzles, forman parte de estas actividades.

Puesto que la teoría de Piaget también da importancia al juego de los niños, nosotros integramos el programa «Child-development» y lo elaboramos.

El cuadro 1 es un análisis de las actividades del programa «Child-development» desde el punto de vista de la teoría de Piaget. Vamos a ver primero, brevemente, los aspectos cognoscitivos de la teoría de Piaget enumerados arriba horizontalmente. (Puesto que generalmente estamos de acuerdo con el programa «Child-development» en lo que se refiere a los aspectos

CUADRO 1

Análisis del programa de «Child-development» de acuerdo a un esquema piagetiano

Encuadramiento piagetiano	Conocimiento lógico-matemático			Conocimiento espacio-temp.			Representación			
	Clasificación	Seriación	Número	Conocimiento físico	Razonamiento espacial	Razonamiento temporal	Conocimiento social	Índice	Símbolo	Signo
Actividades del programa «Child-develompment»										
Juego de construcción				X	X				X	
Pintura				X					X	
Otras actividades Artísticas.				X	X				X	
Juego simbólico						X	X	X	X	X
Escuchar cuentos						X	X			X
Criar animales y cultivar plantas				X	X	X		X		
Cantar y tocar instrumentos musicales				X		X				X
Expresión corporal					X					X
Cocina				X		X		X		
Juegos de arena y agua				X						
Juegos al aire libre				X	X					
Juegos de mesa (puzzles, etc.).										

socio-afectivos, nosotros los hemos omitido de este cuadro). Hemos tratado ya la distinción básica entre el conocimiento lógico-matemático, conocimiento físico y conocimiento social. Sin embargo, no están de más algunos apuntes adicionales respecto al conocimiento lógico-matemático y espacio-temporal y la representación.

Cuando hablamos de clasificación, seriación y número en relación a los niños en un nivel preoperacional, sólo podemos referirnos a los procesos que nos lleven a los conceptos de clasificación, seriación y número.[2] Por consiguiente, cuando decimos «clasificación» nos referimos al proceso por el cual *se hacen notar las similitudes y diferencias y se agrupan cosas que son similares.* Por ejemplo, cuando el niño se da cuenta de que las construcciones son más estables cuando están hechas con bloques anchos que con pequeños, puede sistemáticamente buscar bloques anchos cuando está construyendo. Cuando decimos «seriación» nos referimos al proceso por el cual se *comparan y se coordinan las diferencias.* Por ejemplo, el niño podría buscar un bloque que fuera lo suficientemente grande como para cubrir un cierto espacio, y habiendo encontrado uno que es demasiado largo y otro que es demasiado corto él puede buscar uno de tamaño intermedio. Cuando decimos «número» nos referimos al proceso de *establecimiento de equivalencias.* Por ejemplo, en un juego simbólico, el niño puede decidir tener el número exacto de sillas para todas las muñecas y para él mismo.

El conocimiento espacio-temporal es similar al físico en algunos aspectos y al lógico-matemático en otros. El espacio y el tiempo se parecen al conocimiento físico en que todos ellos existen en la realidad. Por ejemplo, el niño que ve tres perlas. ABC, las ve ahí mismo, en el espacio y en el tiempo. Por otro lado, si metemos las perlas en un limpiapipas, las escondemos dentro de un tubo y después damos al tubo un giro de 180°, el razonamiento que implica el anticipar que el orden de las perlas ha cambiado a CBA requiere la creación de unas relaciones espaciales exactamente iguales a las del conocimiento lógico-matemático. El orden ABC se puede construir únicamente por abstracción reflexiva y el orden CBA pueden anticiparse sólo por deducción a partir de esta construcción.

La representación contiene tres tipos de significantes que Piaget distingue así: el indicio, el símbolo y el signo. El indicio o bien forma parte del objeto o se refiere causalmente a él. Por ejemplo, el sonido que oímos de un avión y la señal que el avión deja tras sí son indicio de un avión. Cuando oímos el sonido, sabemos que hay un avión aunque no podamos verlo.

Contrariamente a los indicios, los símbolos y signos no forman parte del objeto, sino que existen independientemente de él. La diferencia entre símbolos y signos es que los primeros se parecen a los objetos pero los signos no. Vamos a pasar a ver algunos ejemplos de símbolos descritos por Piaget.

1) *Simular*

   a) *Imitación* (el uso del cuerpo para representar un objeto, por ejemplo, mover los brazos hacia arriba y hacia abajo como las alas de un avión [3].
   b) Utilizar un objeto para representar otro objeto (por ejemplo, colocar dos lápices en forma de cruz y llamarle «avión»).

2) *Dibujos y modelos (un dibujo de avión o un avión de juguete).*

Los signos, tales como las palabras, no se parecen en nada a los objetos. La palabra «avión», por ejemplo, no se parece a un avión. El código Morse, los signos de tráfico y los signos matemáticos son otros ejemplos de signos.

A efectos de enseñanza, es importante darse cuenta de que no son los indicios los símbolos o los signos *en sí* los que representan un objeto. La representación consiste en dar un significado a los índicios, símbolos y signos. Así, pues, la enseñanza de la representación no consiste en presentar una larga lista para aprenderla, sino más bien se centra en el desarrollo de la capacidad de representar el conocimiento ya construido a nivel práctico.

En relación con lo que precede, volvemos ahora a analizar cada una de las actividades del programa «Child-development» según el cuadro 1. Las X del cuadro indican los aspectos del conocimiento que resulta predominante favorecidos por cada actividad. algunas actividades tenían más de una X. En realidad, puesto que todos los aspectos del conocimiento están presentes simultáneamente en todas las actividades, hubiéramos podido poner una X en casi todas las casillas del cuadro. Sin embargo, creemos que es útil para el profesor conocer los aspectos predominantes del conocimiento estimulado por cada actividad. En el campo lógico-matemático no hemos puesto ninguna X, porque el marco lógico-matemático está siempre presente en todas las actividades.

Los juegos de construcción, fundamentalmente, favorecen el conocimiento físico. Por ejemplo, el niño trata de equilibrar una torre alta para que no se caiga. Los juegos de construcción favorecen también la estructuración del espacio cuando el niño trata de construir las paredes y los tejados. Cuando construye un hospital, un garage o una carretera, el niño representa su conocimiento simbólicamente. La pintura favorece el conocimiento físico pues el niño mezcla pinturas, las deja gotear, las extiende sobre el papel y espera a que se sequen. Cuando pinta por primera vez, la actividad favorece más aún el conocimiento físico, puesto que el niño está interesado antes que nada por el resultado del uso del pincel y de la pintura. Más tarde, cuando estas acciones no ofrecen más misterio y su conocimiento físico está dominado, es la representación lo que más fascina.

Hay otras actividades que favorecen también el conocimiento físico. El niño experimenta diferentes reacciones a partir de objetos diferentes cuando utiliza cola, tizas, rotuladores, papeles de seda, trozos de pizarra, plastilina u hojas de aluminio. El razonamiento espacial se ve favorecido cuando el niño se sorprende ante lo que ocurre cuando, por ejemplo, trata de pegar un dibujo recortado poniendo la cola en la parte que quiere enseñar. La pasta para modelar es un buen material para estimular la representación, así como el conocimiento físico.

En el juego simbólico, los niños son los símbolos y también los creadores de los símbolos. Ellos simbolizan sus ideas de «mamá», «papá» y «osito», al mismo tiempo que se utilizan a sí mismos como símbolos. Expresan simbólicamente gran parte de un conocimiento social y cualquier otro aspecto del conocimiento. Los cuentos asimismo implican todos los aspectos del conocimiento. Tanto el juego simbólico como los cuentos son particularmente buenos para favorecer la representación por medio del lenguaje teniendo en cuenta el orden temporal.

Las plantas y animales son mucho más complicados que la física que Piaget tiene en la mente cuando habla del conocimiento físico. En un sentido amplio, sin embargo, gran parte de la información biológica viene de la construcción del conocimiento de los objetos que hay en la realidad y se puede considerar como una parte del conocimiento físico.

Tocar instrumentos musicales implica un conocimiento físico. Tanto cantar como tocar instrumentos musicales, implica la comparación de tonos, de duración, de intensidades y melodías y estimula el encadenamiento de secuencias temporales. Cantar es evidentemente bueno para desarrollar el lenguaje.

Las actividades de expresión corporal requieren un razonamiento espacial, por ejemplo cuando el niño imita una postura. Cuando el niño tiene que pensar cómo desplazarse hacia una pared de una forma determinada (por ejemplo saltando) y volver de otra (por ejemplo saltando sólo sobre un pie) tiene que coordinar similitudes (moverse en línea recta) con diferencias (acciones diferentes). La expresión corporal también favorece la representación cuando el niño pretende ser un árbol, un caballo, una nube o una linterna.

Cocinar implica también el conocimiento físico, la cuantificación y el orden temporal. Los juegos de arena y de agua, asimismo, implican un conocimiento físico y la cuantificación cuando el niño llena y vuelve a llenar varios recipientes, cuando moja o tamiza la arena y cuan-

lo vacía el cubo de agua. Los juegos de arena sirven también para la representación de montañas, ríos, castillos y pasteles.

A los juegos de exterior se les considera normalmente desde el punto de vista del desarrollo motor global del niño. Pero además son un buen medio para desarrollar el razonamiento espacial y el conocimiento físico. Deslizarse por un tobogán, colgarse de una cuerda y jugar sobre un columpio son ejemplos evidentes. Conducir un carro, montar en bicicleta y dar patadas a un balón implican también un razonamiento espacial y un conocimiento físico.

Los puzzles son probablemente los juegos de mesa más populares. Requieren mucho análisis y razonamiento espacial.

Todas las actividades descritas anteriormente han pasado una prueba: llamar la atención de los intereses intrínsecos de los niños. La mayoría de ellas han superado también otra prueba: que el niño siempre tiene la posibilidad de progresar y desarollarse. La capacidad de un niño de 4 años para realizar juegos de construcción, pintura, juegos simbólicos, expresión corporal y resolver puzzles, se puede desarrollar considerablemente durante un año. La teoría Piaget nos ayuda entender que estas actividades no sólo favorecen las aptitudes para construir con bloques, pintar, etc., sino que son vehículos a través de los cuales el niño desarrolla su marco cognoscitivo de base.

B. Papel que desempeña el personal

Puesto que la preocupación que existe tras este programa es el desarrollo completo del niño, las funciones del personal se deben de definir en función de la experiencia total del niño. «El personal» incluye todas las personas adultas que tengan contacto, directo o indirecto, con el niño. Esto significa que el director del programa debe de preocuparse no sólo de cómo se relacionan los profesores con los niños, sino también de las relaciones entre los niños y el guarda, la cocinera o el chofer del autobús.

Sin hacer distinción entre las funciones de los profesores y las de los ayudantes, las funciones de un educador en una clase piagetiana se resumen en los siguientes cuatro puntos:

1) Crear un medio ambiente y una atmósfera favorables al aprendizaje

La calidad del ambiente creado por el profesor, así como las relaciones niño-niño y niño-profesor, es lo que, en resumidas cuentas favorecerá o retardará el desarrollo. Una atmósfera favorable al desarrollo es aquella en la que el niño se siente independiente, utiliza su propia iniciativa en perseguir sus intereses, dice exactamente lo que piensa, hace preguntas, experimenta y propone ideas.

2) Proveer material, sugerir actividades y evaluar lo que ocurre en la mente del niño momento a momento

Cuando el profesor pone un material a disposición del niño, le estimula a que haga con él todo lo que pueda observar lo que hace (dándose cuenta de los esquemas que aplica a los objetos). Cuando los niños han agotado sus propias ideas, se sugiere una actividad que forme parte del juego de una forma natural. En general, el profesor escoge ideas y sugerencias de los niños en lugar de imponer sus propios y premeditados fines (*propone* ideas más bien que *imponerlas*). La evaluación es un proceso constante. Observando lo que el niño hace o dice, el profesor que conoce bien al niño y la teoría de Piaget puede percibir mejor lo que el niño está pensando y por tanto puede decidir mejor qué hacer a continuación.

3) *Responder al niño en función del tipo de conocimiento implicado*

Con respecto al conocimiento social arbitrario, el profesor da la respuesta exacta y la refuerza. Para el conocimiento físico el profesor estimula al niño a buscar la respuesta directa sobre los objetos. En el conocimiento lógico-matemático, el profesor se abstiene de dar la respuesta exacta o de reforzarla y en lugar de dar y reforzar respuesta, estimula la abstracción reflexiva.

En general un profesor piagetiano, lo mismo que cualquier buen profesor del «Child-development», comparte la frustración, el momento agradable, la decepción del niño, siempre que el niño quiera que el profesor sea partícipe de su actividad. El profesor estimula a los niños a construir su propio conocimiento preoperatorio y a pasar por los diversos tipos de «errores».

4) Ayudar al niño a desarrollar sus ideas

Sin interrumpir o entrometerse, el profesor piagetiano entra en interacción con los niños para estimularles a desarrollar sus propias ideas.

Es muy importante trabajar en equipo para que los profesores puedan realizar estas cuatro funciones. En una clase que marcha bien, la coordinación entre los profesores debe de dirigirse a organizar la clase y a asegurar la independencia de los niños sin caos. En una clase piagetiana, además, los profesores deben de coordinar sus actividades para hacer posible las actividades del conocimiento físico y los juegos de grupo. Además, un programa que da tanta importancia a la vida diaria como fuente importante de conocimiento, debe de reconocer la importancia de la coordinación con el personal no docente. Por ejemplo, cuando el conserje limpia y abrillanta el vestíbulo o arregla algo o planta cebollas en el jardín, el profesor dispone las actividades de tal forma que los niños puedan sacar provecho de esta oportunidades especiales. Asimismo, el profesor planea las actividades de cocina para que coincidan con materias del menú de la comida. También se las arregla para que los niños ayuden o hablen con la cocinera, en algunas ocasiones. Es importante que todo el personal se relacione con los niños en ambiente de armonía, de acuerdo con las cuatro funciones señaladas anteriormente. Hacemos hincapié en este trabajo en equipo porque hemos visto en una ocasión a una cocinera pasearse por el comedor a la hora de comer diciendo: «El demonio ta va a llevar si no comes toda la verdura». También hemos visto a voluntarios amenazando con golpear a los niños si no se estaban quietos o no se iban a la cama a echar la siesta. Puede que un conductor de autobús, de temperamento muy exaltado, grite e insulte a los niños si bajan lentos del autobús. Tal conducta va en contra de los esfuerzos de los profesores y no está de acuerdo con nuestra concepción de coordinar las funciones del personal.

C. Papel de los padres

En nuestro programa, el papel que desempeñan los padres es doble. Primero, es necesario que los padres aprueban la filosofía de este programa. Segundo, es deseable que los esfuerzos de los padres completen las prácticas educativas de los padres en lugar de entorpecerlas. Vamos a explicar a continuación cada uno de estos aspectos.

La aprobación del programa por parte de los padres

Antes de que un niño se incorpore a nuestra escuela, informaremos a los padres acerca de la naturaleza del programa. Muchos padres, de entrada, simpatizan con él, a causa de su propia decepción por una educación que a ellos les hizo memorizar palabras que no significan gran cosa, salvo frustraciones. Para otros padres, sin embargo, la educación significa ser capaces de decir el alfabeto, reconocer las letras, contar y hacer aritmética. Estos padres dicen: «¿Cómo voy a llevar al niño al colegio para jugar simplemente?»

Nuestra respuesta a tal esceptismo es comunicar que nuestro objetivo es ayudar al niño a crear una base sólida que le facilitará el aprendizaje de conocimientos específicos (como el alfabeto o la aritmética) de forma más fácil. Entonces, formando parte del programa, los padres tienen una oportunidad para observar cómo sus niños realizan las pruebas piagetianas de diagnóstico. El profesor da cualquiera de estas pruebas al niño delante de los padres y explica lo que el niño hace y por qué no se enseñan conocimientos académicos específicos. La prueba de la conservación del número [3] es la típica prueba que convence a los padres por-

que ellos ven que su niño cuenta perfectamente sin tener la conservación. Habiendo trabajado con padres de todos los niveles socioeconómicos, nos ha resultado relativamente fácil convencer a padres escépticos.

Las prácticas educativas de los padres en casa

Aunque la mayoría de los padres aceptan a gusto nuestra filosofía y nos confían la educación de sus niños en la escuela, sólo algunos educan a sus niños de una forma coherente con esta filosofía. Algunos tienen incluso una filosofía completamente opuesta, basada en la convicción de lo que es bueno para el niño debe «ser enseñado», haciendo ejercicios o incluso forzando que entre en la cabeza. Tal educación por parte de los padres en casa, disminuye la efectividad de un programa piagetiano.

Si los adultos en casa se relacionan con el niño de forma autoritaria (dando al niño poca opción a elegir en asuntos que le conciernen) y apreciando poco la cualidad única del pensamiento del niño (teniendo poca paciencia en los juegos «sucios», las «tonterías» o las preguntas «inoportunas») el niño se puede volver retraído e incapaz de tomar la iniciativa de sus propias actividades o de tener confianza en sí mismo en la escuela. Tal situación de expectación puede bloquear al niño, crearle un estado de ansiedad. Pues a pesar de todo, un niño de cuatro años siente profundamente lo que es aceptable o no en casa y estos son los sentimientos que lleva a la escuela.

Por ejemplo, hemos visto a niños con miedo de tocar y romper cosas en las actividades de conocimiento físico. En lugar de manipular activamente con los objetos, estos niños se resisten a tocarlos. Otros niños se sienten libres al tocar las cosas, pero no se expresan sus ideas oralmente. Ha aprendido en casa que cuanto menos hablen, mejores niños son. Estos niños están seriamente en desventaja no sólo en el plano socio-afectivo sino también en el plano cognoscitivo, porque está bloqueada la posibilidad de desarrollar un mundo interior de las ideas, se ve reducida. Algunos niños son tan «agradables», pasivos y conformistas que la primera preocupación del profesor en lo que se refiere a esos niños ha de ser que desarrollen su autonomía y su capacidad de reafirmación. Otros niños que están constantemente reprimidos en casa, estallan en una agresividad incontrolada cuando la represión desaparece en la escuela, creando así problemas de supervivencia para el grupo.

La mayoría de los niños son extraordinariamente resistentes y tienen capacidad de adaptarse a las dos formas, la de la casa y la de la escuela. De cualquier manera, siempre estarán en situación conflictiva si la casa sigue siendo represiva o incompatible por otras razones con la escuela. La educación de los padres [4], por consiguiente, es importante para la realización de un programa piagetiano.

Es relativamente fácil convencer a los padres de lo que estamos haciendo en la escuela, pero conseguir que ellos intenten cambiar sus actitudes educativas en casa, es otra cuestión. Los padres han tenido veinte años o más en los que han desarrollado fuertes hábitos, creencias y formas de relacionarse con la gente. Incluso los niños de cuatro años han adquirido ya muchos hábitos que son difíciles de olvidar y orientar en otro sentido. Más aún, la fuerza de las formas de relacionarse uno con otro después de cuatro años de vivir juntos, no es fácil de cambiar.

Hemos intentado diferentes formas de trabajar con los padres. Los detalles de estos intentos no harían salir del tema de este capítulo, pero nos gustaría mencionar que los padres que cambiaron como resultado de nuestro trabajo son los que ya habían valorado la autonomía del niño.

Entre paréntesis nos gustaría añadir que la adolescencia (antes de ser padres) es quizás la edad en que la educación de los padres puede ser más efectiva. Ya que el adolescente no está cargado con la responsabilidad de atender a las necesidades del niño para su supervivencia, puede considerar las posibilidades de prácticas educativas sin la presión de las prácticas que a menudo canalizan las energías de los jóvenes padres. Es cierto que el adolescente puede no

tener una motivación inicial para pensar en serio cómo educará a sus propios hijos en un futuro. Sin embargo, está preocupado, de forma vital, por cómo *le* han educado sus padres. Puesto que el adolescente está todavía, normalmente, bajo el dominio del adulto de una u otra forma, la autonomía es una preocupación esencial para él y puede fácilmente entender los efectos de la coacción.

El trabajo de Piaget ha demostrado que el desarrollo cognoscitivo del adolescente le permite considerar el mundo de «lo posible» por el hecho mismo de imaginar un mundo sociopolítico nuevo. Es esta capacidad de elevarse por encima de la realidad presente la que a menudo se expresa en el idealismo adolescente. Puesto que muchos adolescentes se interesan por cuestiones de moralidad o de la naturaleza humana y de hecho son capaces de concebirlas en nuevas circunstancias, la adolescencia parece ser un buen momento para educar a los futuros padres [5].

D. *La formación del personal*

En la formación del personal se incluye al cocinero, al conductor del autobús y el director y cualquiera que ejerza un poder político que pueda interferir con la realización de un programa. Esta formación del personal de ayuda se puede hacer principalmente a través de comunicaciones informales. No vamos a tratar en esta parte de la formación del personal y nos limitaremos a la formación de los profesores, centrándonos en cómo empezar y en los objetivos y en la forma de esta formación.

¿Cómo empezar?

La mejor forma de comenzar la formación de educadores piagetianos es seleccionar profesores ya muy experimentados en los métodos «Child-development»[6].

Nos hemos dado cuenta de que educadores que no saben llevar una clase están demasiado preocupados por los problema de supervivencia para que puedan prestar una atención adecuada a las ideas de Piaget. Cuando los niños se pegan, lloran y corren a ciegas, no es momento de decir al educador que se preocupe de pequeños detalles como el de hacer una actividad de conocimiento físico.

Un buen profesor «Child-development» tiene las siguientes características:

1) está centrado en el niño;
2) se lleva bien con los niños;
3) lleva la clase como si fuera sola (sin tensiones).

Por «centrado en el niño» entendemos una actitud caracterizada por un continuo conocimiento de las necesidades y experiencias del niño y un continuo esfuerzo por actuar de forma que se faciliten las cosas desde el punto de vista del niño. El educador centrado en el niño se preocupa de su dinámica psicológica y piensa en el contexto socio-emocional en el que se comporta y desenvuelve. Es un profesional que continuamente intenta definir lo que psicológicamente conviene a cada niño y cómo cada uno se desarrolla interpersonal e intrapersonalmente. El profesor centrado en el niño, no debería leer el periódico ni charlar con otro adulto en clase ni en el patio de recreo. Ignora las visitas, para observar activamente, evaluar y unirse al juego de los niños. Al buen educador «Child-development» le gusta la compañía de los niños y se lleva bien con ellos, estableciendo una comunicación que engendra confianza. Con seguridad y confianza en sí mismo, el educador respeta a los niños como seres individuales, con sentimientos, ideas y deseos únicos. No es autoritario, distante, condescendiente o «agradable» con los niños, sino que se comunica de forma honrada, directa y sin falsedad.

Un buen educador no sólo se centra en el niño en función de las relaciones individuales, sino también organiza a todo el grupo para que los niños se ocupen constructivamente en actividades de su elección. Comunica las normas necesarias para proteger los derechos individuales y evitar conflictos. No queremos decir con esto que nunca haya conflictos en una clase

por muy bien llevada que esté. Se supone que surgen siempre. Si no los hubiera, sospecharíamos que existía una represión que anularía la autonomía de los niños. El profesor ayuda a los niños a utilizar las situaciones de dificultades interpersonales para desarrollar su capacidad de resolver sus problemas por sí mismos.

Es importante escoger buenos profesores «Childdevelopment», pero es igualmente importante que el profesor desee y escoja una formación piagetiana para llegar a ser un mejor educador. La formación [7] tiene éxito sólo cuando el profesor toma parte activa en construir su estilo particular y método de enseñanza. Las críticas que proceden de los formadores no sirven de nada si el propio formador no desea criticar su propia forma de enseñar. La iniciativa de cambio debe de venir del enseñante y no de la persona que forma al enseñante.

Entre los enseñantes con los que no tuvimos éxito en la formación, incluso después de un año, estaban los que no habían escogido por sí mismos el participar en un programa de Piaget. Estaban allí simplemente porque una decisión institucional se lo había impuesto [8]. El resultado de esta falta de interés por su parte fue que cuando nosotros intentábamos discutir con ellos sus métodos de enseñanza, ellos simplemente se limitaban a escuchar pasivamente. no es que se mostraran hostiles o reacios al programa impuesto. Al contrario, y de hecho, mantenían una actitud de cooperación y querían intentar realizar las actividades *para nosotros los investigadores.* Lo que estaba equivocado era el factor más importante: la convicción de que ellos querían aprender nuestros métodos *por sí mismos y para sus niños.* Así, pues, nunca lucharon seriamente con el laborioso proceso necesario para la evolución. Estos profesores estaban justo al lado opuesto de lo que nos decían: «Ayúdennos a ser mejores educadores» y los que a veces no aceptaban nuestros consejos y se hacían críticas en las que nosotros ni siquiera habíamos pensado.

Una segunda razón de nuestra falta de éxitos en la formación de algunos profesores era que no podían, honradamente, superar su imagen de buen profesor: el que *dice* a los niños lo que tienen que pensar, hacer y decir. Nunca eran capaces de estimular a los niños a decir exactamente lo que pensaban. Nuestro servicio de formación parecía que ponía a estos profesores en un aprieto, lo que daba por resultado el que ellos forzaran a su vez a los niños. Por ejemplo, estos profesores aprendieron a preguntar a los niños lo que estaban pensado, pero el tono artificial de su mensaje y sus reacciones ante las respuesta «incorrectas» de los niños, hacía que éstos intentasen decir lo que el profesor tenía en la cabeza. Tales profesores nunca observaron al niño en una actividad y a menudo imponían sus ideas impacientemente. Para ellos el educador piagetiano era demasiado inactivo y algunos parecían incapaces de perder el hábito de hablar constantemente a los niños.

El mejor momento para comenzar esta formación es, sin duda, a nivel de estudios, antes de que el futuro profesor haya desarrollado una serie de ideas y hábitos que están en contradicción con los principios piagetianos.

Los objetivos de la formación

Perseguimos dos fines:

1) hacer que los profesores se descentren y que imaginen lo que ocurre en la mente del niño en cada momento; y
2) hacer que sean capaces de justificar las decisiones pedagógicas basándose en el momento de pensar de los niños.

El fin primordial de la formación de profesores piagetianos es, probablemente, que desarrollen su sensibilidad y su capacidad de percibir lo que el niño piensa en una situación determinada. Por ejemplo, hemos descubierto que incluso el mejor profesor «Child-development», que sabe muy bien evaluar dinámicas socio-afectivas, se siente incapaz en general para explicar cómo piensa un niño de cuatro años cuando juega al «Duck, duck, goose»[9].

Esta profesora se centra en enseñar a los niños a jugar, pero no en ver lo que ocurre en las

mentes de esos niños. Por ejemplo, algunos niños tocan sólo algunas cabezas según van alrededor del círculo, diciendo: «Duck, duck...». Si el profesor no capta el significado de tal conducta, no tiene base para decidir qué hacer a continuación. La teoría le ayuda a comprender que esta conducta revela una incapacidad de poner una serie de objetos (en este caso niños) en orden. Una vez que ha comprendido la razón de esta conducta, puede intentar encontrar una forma de organizar los niños a fin de que pongan cada objeto en orden sin saltarse ninguno[10].

Cuando el profesor sabe evaluar mejor el pensamiento de los niños e intervenir ocasionalmente y de forma reflexiva, desarrolla nuevos criterios para poder evaluar a los niños y a sí mismo. Estos criterios se refieren más a lo que los *niños* hacen que a lo que el *profesor* hace. Por ejemplo, nosotros queremos que los profesores consideren una actividad como buena si es que los niños participan en ella de forma espontánea, y que consideren que su enseñanza es válida si se inspira en que los niños expresen sus propias ideas.

Tipo de formación

Teniendo buenos profesores «Child-development», nuestros métodos de formación están basados en la idea piagetiana de que los profesores también deben de construir su propio estilo de enseñanza y sus propios métodos. La autonomía es importante a todos los niveles del desarrollo.

El desarrollo de un profesor piagetiano requiere una considerable inversión de tiempo y de energía para ayudarle a reflexionar sobre sus problemas y dudas. Podemos resaltar tales cosas como criterios para unas buenas actividades y principios de enseñanza, pero un profesor tiene que experimentar sus ideas, pensar en las reacciones de los niños, cometer y reconocer equivocaciones y poco poco modificar sus sistemas de evaluar y de enseñar a los niños. Hacemos hincapié en el hecho de que la libertad para cometer equivocaciones debe de ser reconocida por todos los implicados. También los adultos construyen su conocimiento haciendo las cosas mal en muchas ocasiones.

Normalmente, hemos empezado la formación de los profesores con una semana de conferencias referentes a las implicaciones pedagógicas de la teoría de Piaget, con una serie de diapositivas y discusiones sobre las líneas generales del programa. Recomendamos que los profesores que empiezan con este cursillo de formación hagan pasar las pruebas de Piaget para convencerse del valor de estos descubrimientos y para que empiecen a adquirir práctica en cómo hacer preguntas en *función de lo que el niño* dice de un momento a otro. a menudo, hacemos estas demostraciones con niños. La formación continúa entonces en el contexto de la enseñanza en clase. Planificamos con los profesores qué actividades tendrán lugar durante una semana y cómo deberían llevarse a cabo o realizarse. En un momento dado, se graba una actividad cualquiera y se estudia y discute con el profesor. Esta discusión se centra si la actividad era apropiada para aquel grupo concreto de niños, en lo que significan las reacciones de los niños y en cómo el profesor intervino en relación a la conducta del niño, momento a momento. Las discusiones con los profesores sobre sus propias actividades son fundamentales para su formación, porque el profesor puede intervenir como observador y decidir por sí mismo cómo se podía haber llevado a cabo una actividad de forma más completa.

Además de las sesiones individuales con los profesores, creemos que son importantes los encuentros semanales con grupos enteros de profesores. Tales reuniones dan oportunidad no sólo para hacer una planificación general, sino también para discutir los problemas y éxitos obtenidos en clase. Es importante que los profesores intercambien sus propias experiencias. Así como hay cosas que los niños aprenden mejor a través de sus compañeros que a través del profesor, éstos a su vez aprenden más con otros compañeros que con un teórico. Los profesores tienen intereses, problemas y perspectivas que son diferentes de los de los teóricos o de los formadores de enseñantes. Si un profesor dice

a los otros: «He intentado con A y con B y parece que el B va mejor», estas palabras tienen el impacto que nadie más puede crear en el grupo. Después de oír estas observaciones, los profesores tienen ganas de intentar tanto con A como B y de comprobar si obtienen los mismos resultados. Es importante que los profesores intercambien ideas entre ellos porque los formadores no pueden estar presentes todo el tiempo y los profesores pueden colaborar entre ellos a resolver los problemas que surjan. De hecho, las discusiones que tienen los diferentes profesores respecto a sus incertidumbres, problemas, satisfacciones, y comprensión de casos concretos, reflejan un auténtico deseo, por parte de cada profesor, de llevar a cabo un programa piagetiano de manera propia[11].

E. Sistema de transmisión

Nos resulta difícil discutir un «sistema de transmisión» cuyo objetivo sería llevar a cabo nuestro programa, pues no es algo que pueda «transmitirse» en el sentido normal de la palabra. La teoría de Piaget no es un «programa» específico que se puede dar a los profesores como se da un libro recetas. Sólo podemos dar unos principios generales y unos cuantos ejemplos de actividades.

Es imposible «transmitir» nuestro programa por tres razones. En primer lugar, el especificar lo que se enseña y cómo se enseña, debe de ser el resultado de la consideración de gran número de factores por parte del profesor. Puesto que el fin de nuestro programa es promover el desarrollo socio-afectivo y cognoscitivo del niño, su puesta a punto constituye un arte que requiere un equilibrio entre cosas como el medio físico, el clima socio-efectiva de cada niño, la dinámica de las relaciones entre los niños y los profesores y las consideraciones específicas cognoscitivas de cada momento. Esta clase de decisiones no se puede predecir. El profesor piagetiano es un profesional que hace juicios profesionales y no un técnico que experimenta con los niños.

En segundo lugar, el contenido específico de nuestro programa está muy influenciado por las ideas e intereses de los niños. Aunque el profesor planifique de antemano ciertas actividades, debe de estar siempre preparado para cambiar sus planes y seguir los intereses de los niños. Lo que un profesor decide enseñar y cómo se decide a intervenir en una actividad, están determinados, en gran parte, por cómo reaccionan los niños ante una situación que el profesor organiza o prepara. Cada grupo de niños tendrá diferentes ideas e intereses y por consiguiente la prescripción es imposible. Cada profesor debe crear y modificar su programa constantemente.

En tercer lugar, no podemos «transmitir» nuestro programa porque cada profesor debe definir su propio proceso de desarrollo y no podemos predecir cómo se expresa este proceso en el programa. Algunos profesores captan la teoría desde la primera semana de orientación y son excelentes y sensibles profesores desde un principio. Algunos no se hacen con teoría hasta después de pasadas unas semanas, pero son muy buenos en clase desde el principio. Algunos son buenos en áreas muy concretas (como el juego simbólico o ritmo). Otros empiezan muy bien, tanto en la teoría como en la práctica, pero llegan a un límite en donde encuentran dificultades a la hora de descentrarse y entrar en el mundo interior del niño. Finalmente, como ya hemos dicho anteriormente, algunos profesores intentan todo lo que les sugerimos, pero su personalidad y creencias les hace imposible llevar sus ideas a la práctica. Cada profesor tiene, pues, un conjunto diferente de necesidades de aprendizaje y no se puede definir un curso destinado a «entregar» un profesor piagetiano.

Aunque no podemos «transmitir» un programa piagetiano en la forma que los programas normalmente se transmiten, hay unas condiciones necesarias para su puesta en práctica. Hemos ya mencionado la importancia de comenzar con un buen profesor «Child-development» ya formado que quiere continuar su formación con los métodos piagetianos y la importancia del proceso continuo de esta formación en el contexto de la clase. Vamos a

apuntar una última condición. La realización de este programa requiere una ayuda por parte de la administración. Por ejemplo, debe de haber posibilidad de hacer consultas individuales con los profesores y reuniones por grupos. Debe de haber, pues, fondos suficiente para una formación regular y para una consulta con especialistas en rítmica, música, etc.

Notas de lectura

[1] Esta igualdad se refiere al hecho de que todos los niños son niños en relación a los adultos. Ningún niño, incluso aquel que tenga mucha influencia, puede colocarse en la situación de poder de un adulto.

[2] «Logiquización» es una palabra que Piaget inventó para referirse a la transformación de la realidad por el niño en variables lógicas. Otros ejemplos en los que usa este término:

«Está en función de sus propiedades dinámicas» el que el peso pueda logiquizarse sólo tardíamente (Piaget y García, 1971, pág. 118). «La logiquización tardía (volumen) parece que está relacionada... con consideraciones que van más allá del dominio de las operaciones concretas» (Piaget y García, 1971, pág. 13).

[3] Nos apresuramos a decir que, en la práctica, el intento «Bank Street» también parece ser rico en contenidos.

[4] Por otro lado, un niño de cinco años es ya bastante capaz de entender las representaciones simples (tales como la representación del camino [trayecto] de una canica por medio de flechas), después de haber observado la realidad física. Por desgracia, esta capacidad no se utiliza mucho en la educación preescolar.

[5] La palabra española que se aproxima más a «Child-development» es quizás «Parvulario» en el sentido que le da a lo largo del párrafo.

LECTURA: LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS*

PRESENTACIÓN

El texto de González es un manual producido como un programa desprendido de una investigación multidisciplinaria auspiciada por el Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS) sobre el tipo de "agencia educativa" que conviene a los niños que habitan en las ciudades perdidas y en los cinturones de miseria de los centros urbanos. La investigación parte de considerar a la educación preescolar como determinante en la formación del niño y de su futuro éxito escolar, por otro lado asienta que en América Latina una gran cantidad de niños carecen de este nivel educativo.

La relación que el equipo investigador establece entre educación y marginalidad les lleva a realizar una propuesta específica que constituya un modelo de educación preescolar para los niños marginados de zonas urbanas, que les permita a estos niños superar sus condiciones adversas, un programa que estimule sus capacidades y eleve sus posibilidades de éxito en el nivel primaria. El equipo de investigación abordó aspectos comunitarios y pedagógicos, este manual corresponde al programa pedagógico y se constituye como un programa de actividades cognoscitivas preescolares basado en el enfoque piagetiano sobre el desarrollo de la inteligencia preoperatoria.

El modelo completo de este programa de actividades cognoscitivas preescolares contiene una visión psicopedagógica del desarrollo cognoscitivo, sus fines generales, sus contenidos simbólicos, lógicos y físicos, aborda como método pedagógico el juego y presenta una forma de evaluación continua.

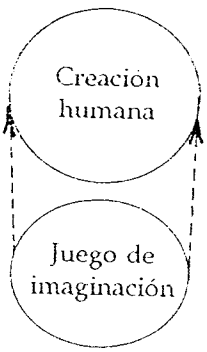
De este programa se presenta el capítulo de las implicaciones educativas atribuidas a la teoría piagetiana, como su marco referencial y el capítulo de la metodología pedagógica, en donde se considera el juego como el eje del desarrollo cognoscitivo y que por esta razón se vierte como método. El juego como método le confiere sentido a su programa de actividades cognoscitivas.

LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

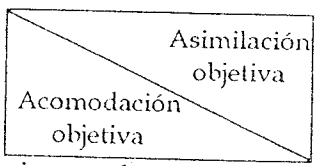
Piaget no fue un pedagogo en el sentido estricto del término, sin embargo, Piaget define su posición educativa cuando participa en los destinos internacionales de la educación[15].

Como se sabe, gran parte de su vida la consagró al estudio de la psicología, la epistemología genética y la biología, que constituyó su quehacer inicial.

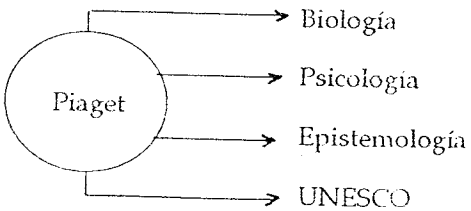
Se afirma que la tarea de la educación consiste en desarrollar plenamente la personalidad humana[16].



El juego es el sustento de la creación.



Mecanismos adaptativos en equilibrio



Vida profesional en Piaget.

*J. del C. González. "Las implicaciones educativas", en: Cómo educar [illegible] preescolar. Manual de actividades cognoscitivas. México, Trillas, pp. 21-28 y 47-61.

No obstante, Piaget cuestionaba si dicho desarrollo es posible cuando los niños crecen bajo el influjo de personas que tratan de perpetuar cierto tipo de valores, por ejemplo, es usual en la sociedad, aceptar modas, poses, opiniones, mandatos irracionales. Ahora bien, esto no va de acuerdo con la función de la educación, porque para cumplir con dicha función es indispensable reorientar la labor educativa de las instituciones en general.

Entre la expresión "pleno desarrollo" y los métodos educativos no existe congruencia alguna, ya que para lograr el objetivo mencionado necesitan planteamientos educativos diferentes de los que sostiene una sociedad de callada y sumisa. Piaget destaca que sólo en la libertad es dable la personalidad integrada por estructuras cognoscitivas y normas morales capaces de regular la conducta en un clima de respeto. Según sus propias palabras, "la educación consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos"[17].

El ideario pedagógico de Piaget postula que la educación es "una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural"[18]; es decir, el proceso de formación del hombre requiere de un medio social adecuado para llevarse a efecto. Como ya se dijo el medio social es una de las cuatro condiciones interdependientes que originan el desarrollo cognoscitivo. Desde este punto de visa, concierne a la familia, a las instituciones preescolares y a las escuelas, completar la labor educativa, ya que la primera no alcanza los resultados deseables y las otras no brindan los elementos necesarios para que los educandos afronten situaciones y problemas. En estas circunstancias, se impone replantear el papel del jardín de niños para que se convierta en una institución formativa por excelencia, que no descuide el desarrollo intelectual y afectivo del sujeto.

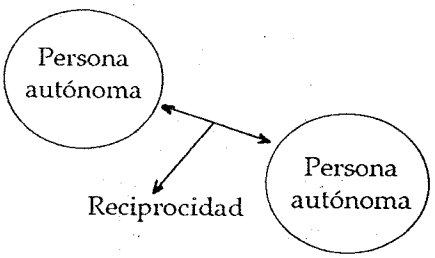
Consecuentemente, el jardín de niños tendría que convertirse en el vehículo de la formación intelectual y moral del educando, que cumpla con el gran compromiso de potenciar las capacidades del sujeto y de insertarlo en la sociedad. Piaget destaca los efectos de la escuela activa frente a la llamada escuela tradicional.

En el caso de la primera, admite la escuela "como un centro de actividades reales y experimentales desarrolladas en común, como por ejemplo el desarrollo de la inteligencia lógica en ella en función de la acción y de los intercambios sociales"[19] El célebre psicólogo no podía concebir una institución que no asumiera, en principio, el supuesto interaccionista del conocimiento que, en otras palabras, significa el desarrollo de la inteligencia con el concurso de la sociedad y de realidad general.

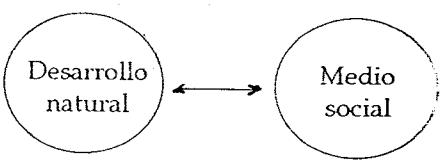
De la misma manera que el supuesto anterior, el constructivismo esplende en la escuela activa cuando la libertad del trabajo docente permite al niño investigar libremente, allegarse un método de trabajo que le sirva para indagar lo que interesa y, sobre todo, propiciar que el propio alumno sea quien clarifique su razonamiento.[20]

Auténtica educación en las escuelas

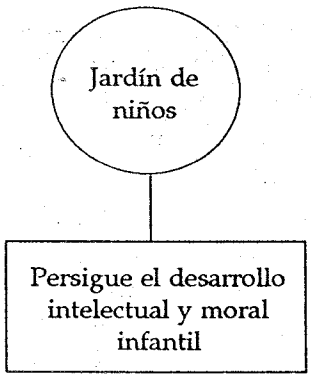
Reorientación de la educación actual.



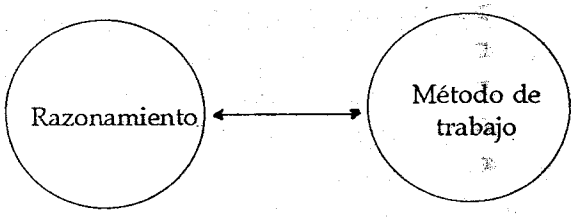
La reciprocidad humana.



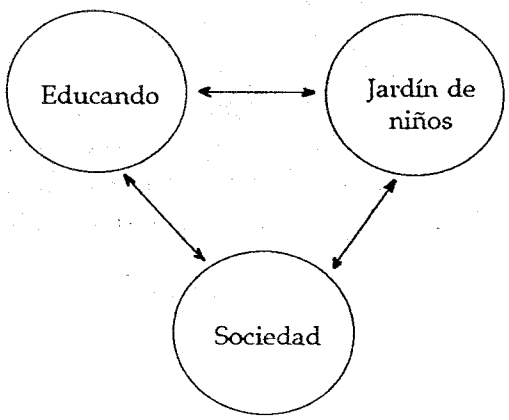
El desarrollo de la inteligencia.



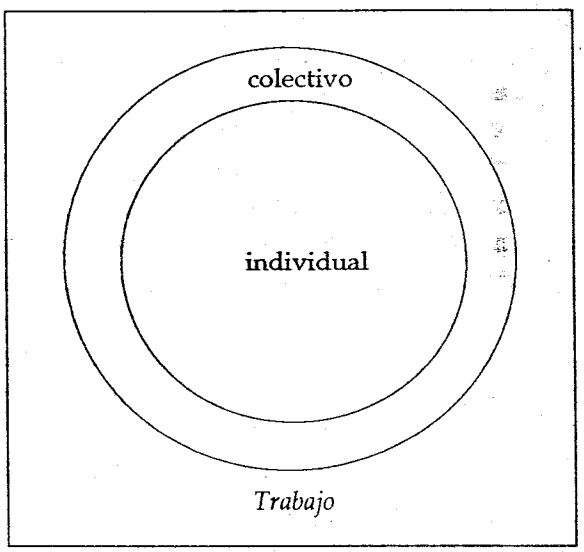
El papel esencial del jardín de niños.



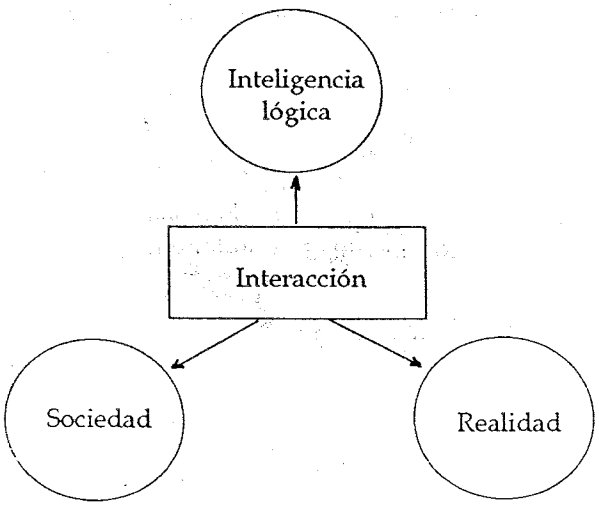
El sujeto inventa recursos para esclarecer su pensamiento.



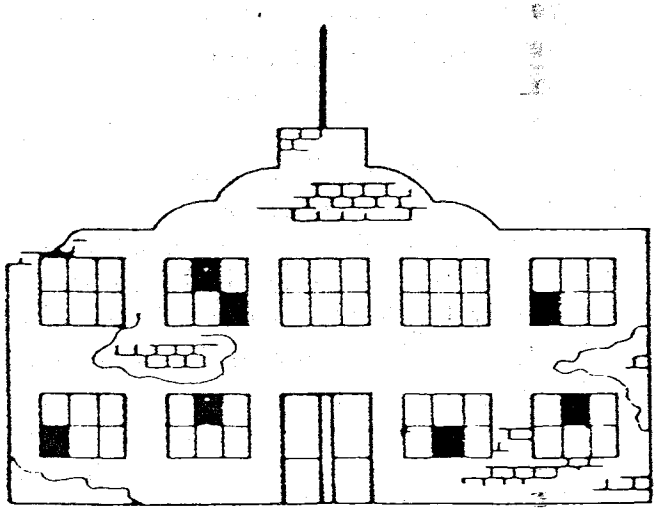
Atención integral del niño.



La escuela activa combina dos formas de trabajo



El espíritu y el universo unidos.



La escuela en decadencia

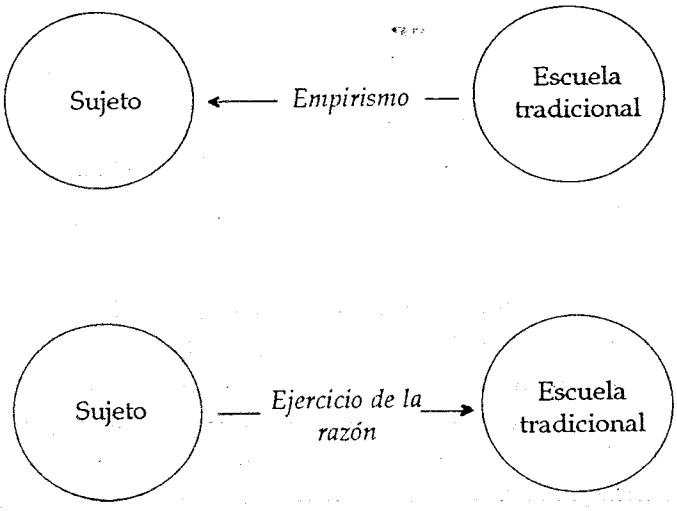
1.4. Las implicaciones educativas

No obstante que Piaget enfatiza la participación del alumno en el trabajo reflexivo, también desea que la escuela activa se convierta en un centro de trabajo donde se combine el trabajo colectivo con el personal.

La escuela tradicional se encuentra en franca desventaja respecto de la activa, porque se consagra a propiciar la ejercitación de la inteligencia mediante la acumulación de la información facilitada por el maestro. Se trata, en realidad, de una "gimnasia mental" que "ejercita" la inteligencia. Ahora bien si el alumno olvida datos, fórmulas, reglas, no importa porque en cierto momento éstas sí formaron parte de su preparación.

En otro orden de problemas, la relación maestro-alumno es distante en la escuela tradicional. Piaget dice al respecto: ...la escuela tradicional no concede otra relación que la que une al maestro, especie de soberano absoluto que detenta la verdad intelectual y moral, con cada alumno individualmente; la colaboración entre alumnos e incluso la comunicación directa entre ellos quedan así excluidas del trabajo de la clase y de los deberes por realizar en casa (a causa de las *notes* por dar y el ambiente de examen...)[21]

Se añade, también, la tendencia de la escuela tradicional a separar las actividades científicas



La tradición escolar y sus alternativas

unas de otras, atendiendo a los criterios positivistas de describir lo observable, en vez de explicar lo casual a través de marcos deductivos.

Sin lugar a dudas, la escuela tradicional en algunos casos se ampara bajo las tendencias del empirismo, al concebir la adquisición del conocimiento como una corriente dirigida del exterior hacia el interior y, en otros casos, actúa como si la educación consistiera en una ejercitación de la razón.

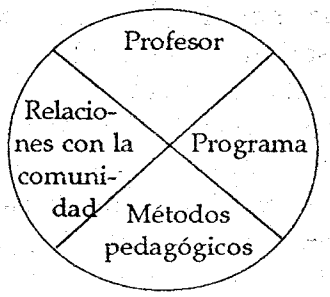
Piaget no sólo se circunscribe a señalar la función global de la escuela, plantear, por el contrario, el cambio en la actitud del maestro, en las relaciones de la escuela con la comunidad, en el programa y los métodos pedagógicos.

Con respecto al maestro, Piaget piensa que éste debe despojarse de la actitud autoritaria y de sapiencia que lo caracteriza, para convertirse en un conductor del aprendizaje capaz de animar e interesar a los niños en la solución de los problemas, así como de apoyar numerosas iniciativas de investigación que aquéllos presenten. Éste es, según el autor, uno de los valores más altos que persigue la educación activa, propiciar la cooperación y más tarde la autonomía intelectual del alumnos.[22]

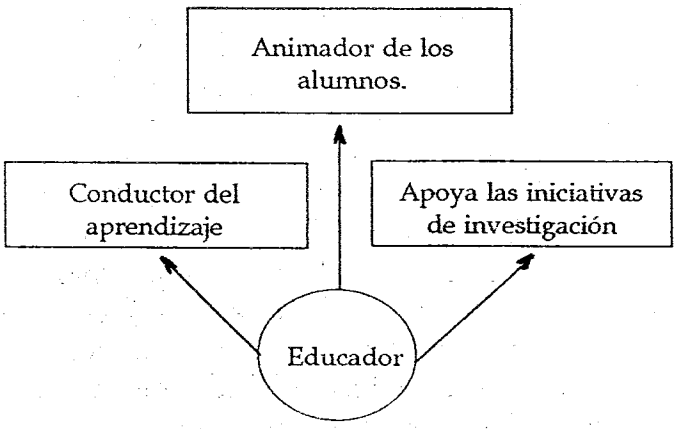
No obstante lo anterior, Piaget reconoce que para llevar adelante esta misión, hay que dotar al educador dé la preparación adecuada en el campo del desarrollo intelectual, en el uso de metodologías pedagógicas y en las técnicas de control que permitan valorar el adelanto o la demora de una experiencia determinada.[23]

Desde este punto de vista, el educador activo es una pieza clave en el proceso educativo y no simplemente, como a menudo se piensa, un maestro que cae en el extremo opuesto de dejar en libertad plena a los niños.

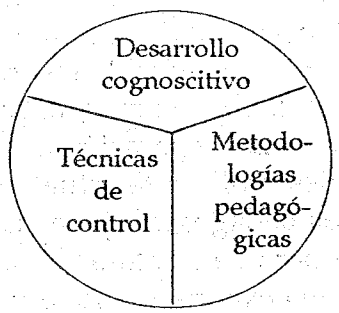
Cabe, en este orden de cosas, analizar la trascendencia de la labor del maestro o, en otras palabras, el efecto de la escuela en la comunidad donde se encuentre enclavada. Todos los maestros sabemos que los padres de familia representan una fuerza social. Al mismo tiempo que son testigos de las altas y de las bajas del rendimiento de sus hijos, se convierten en obstáculo cuando los movimientos renovado-



Los elementos de la estructura escolar.

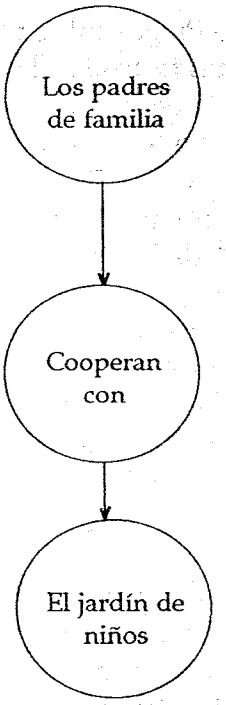


Cualidades del maestro.

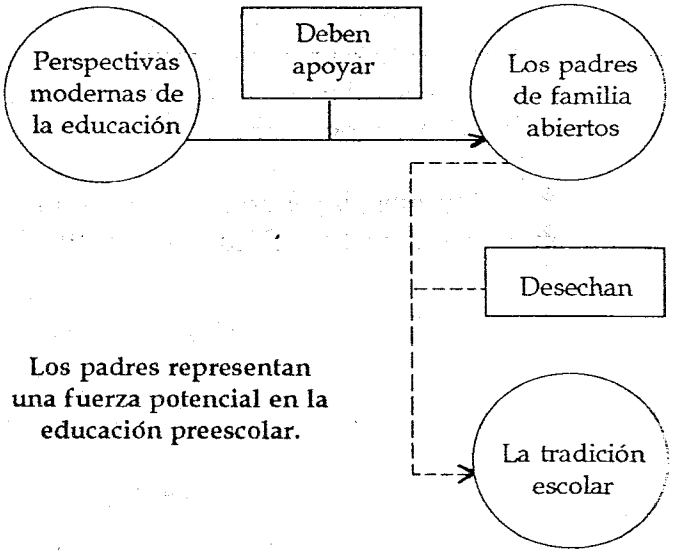


La preparación profesional docente asegura el éxito escolar.

El jardín de niños ligados a la comunidad.



La unión del jardín de niños y la familia.



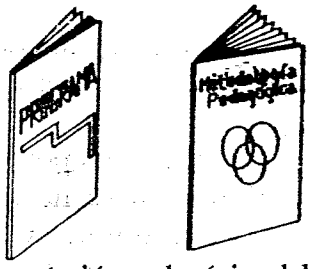
Los padres representan una fuerza potencial en la educación preescolar.

res de la educación se encuentran fuera de su alcance cultural. Los padres de familia siempre marchan al lado de la tradición escolar que ya es conocida, que ha sido probada y que rinde resultados relativamente buenos. Por eso, la implantación de los métodos activos crea inseguridad, expectativa e incomprensión (incluso por parte de los mismos educadores cuando están impreparados) en la comunidad en general

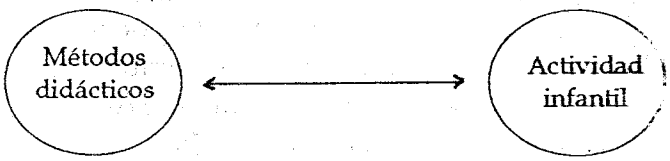
Para superar este conflicto, no existe nada mejor que una labor de acercamiento y sensibilidad de la escuela dirigida hacia los padres de familia. Éstos constituyen potencialmente una fuerza profesional y ocupacional diversa, que bien podría canalizarse en una colaboración con la escuela y manifestarse en una mejor comprensión y aplicación de los métodos pedagógicos.

3 La metodología pedagógica

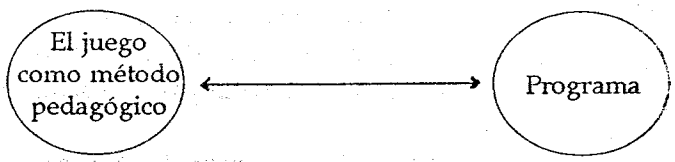
El programa de actividades cognoscitivas preescolares es intrascendente como instrumento aislado, a menos que se acompañe de la interpretación metodológica correspondiente que haga posible su aplicación. Así como hemos recurrido a las reflexiones educativas de



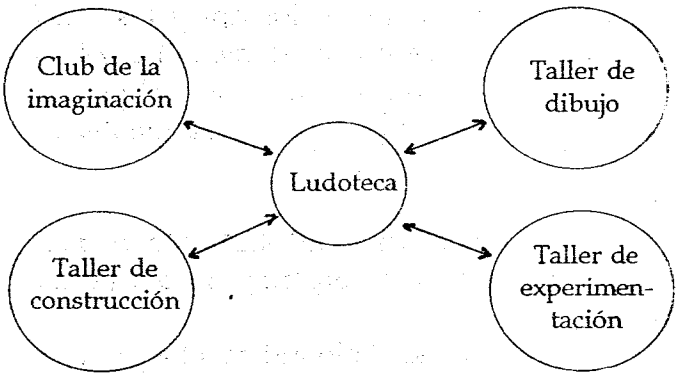
La interpretación pedagógica del programa.



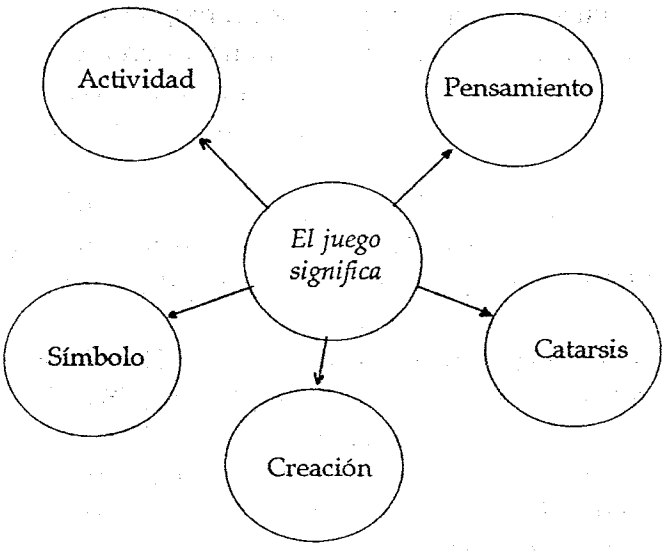
El juego pedagógico se sustenta en las características del niño.



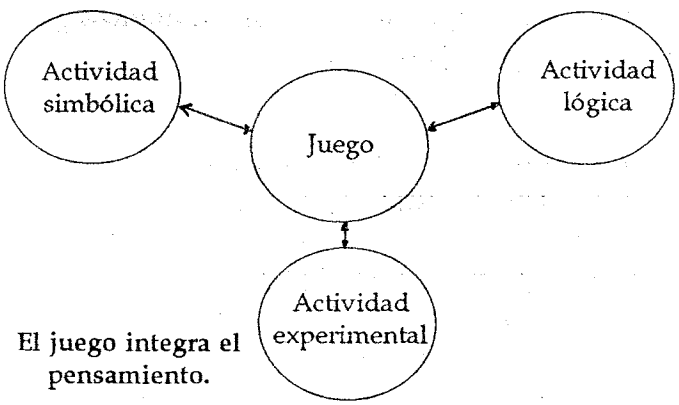
El juego se convierte en instrumento educativo.



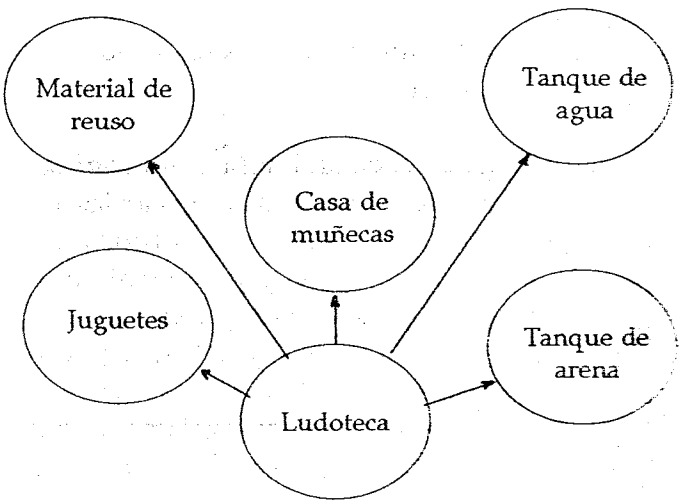
Organización de las actividades pedagógicas de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo.



La actividad lúdica es polifacética.



El juego integra el pensamiento.



La ludoteca invita a jugar.

Piaget para analizar los elementos del programa, ahora hacemos lo mismo entorno a los métodos pedagógicos.

Al respecto, Piaget se inclina por "los métodos activos que dejan lugar esencial a la búsqueda espontánea del niño y del adolescente, y que exigen que cualquier verdad por adquirir sea reinventada y no simplemente trasmitida".[24]

No obstante lo anterior, esta cita podría ser letra muerta, si el educador no se compromete con la gran responsabilidad social que debe tener en cuanto a la formación de espíritus libres y creativos, desde el punto de vista intelectual y moral. Aceptado este compromiso, los métodos didácticos deberán considerar la actividad, la espontaneidad en los trabajos de construcción y experimentación desarrollados en forma personal o colectiva.

En este contexto intelectual moral y tomando en cuenta las características generales de la edad preoperatoria (entre los dos y los seis o siete años de edad aproximadamente), *el método pedagógico que se sugiere* para aplicar el programa respectivo, *es el juego*, por las siguientes razones[25]:

1. Es la actividad más auténtica de la infancia.
2. Contribuye a la construcción del pensamiento.
3. A través del símbolo lúdico, el niño logra representar la realidad.
4. Es una manifestación de creatividad por excelencia.
5. Es un atenuante de los efectos dolorosos de la vida del sujeto.

Porque el juego es el eje del desarrollo cognoscitivo; al ser método, vamos a observar las relaciones que se tejen con las demás funciones psicológicas que, a la postre, producen el desarrollo global de la inteligencia preoperatoria. Estos aspectos psicológicos son: la función simbólica (integrada por la imitación, la imagen mental, el dibujo, el lenguaje y el mismo juego) *el pensamiento lógico-espacial y el pensamiento causal experimental*. En la figura adjunta observamos al juego como elementos integrador de los aspectos de la inteligencia representada.

Trasladado el esquema del desarrollo al campo pedagógico, éste queda constituido de la siguiente manera: el juego, eje del desarrollo intelectual, encuentra su espacio en la *ludoteca*,[26] la que, a su vez, toma un lugar central en el esquema pedagógico. La actividad simbólica se ejerce en el *club de la imaginación*, donde los niños van a inventar símbolos, a hacer imitaciones, a crear imágenes actuadas posturalmente, y también se ejerce en un *taller de dibujo*, que se ocupa de la representación gráfica por medio de la forma y el color. Con respecto a la educación del pensamiento lógico, éste requiere de un *taller de construcción*, donde el niño pueda jugar y construir figuras integradas por distintos objetos (por ejemplo, casas castillos, puentes, que dieran lugar a colecciones, seriaciones y correspondencias de objetos). El pensamiento espacial se maneja a través de un haz de juegos organizados. Por su parte, el pensamiento causal, adopta la forma del *taller de experimentación*. Aquí el niño juega y experimenta con muchos objetos.

Las relaciones de la ludoteca con el club y los diversos talleres se realizan directamente mediante el juego libre u organizado, como se observa en la figura adjunta.

En relación con la ludoteca, es indispensable que ésta esté organizada y cuente con juguetes para construir (cajas, tapitas, etc.), querer (animalitos de peluche, muñecas, etc.) y experimentar (brújula, tanques de agua y de arena etc.), y otros más.

Descrita la intención pedagógica del programa, vamos a proporcionar los lineamientos generales de las metodologías.

3.1. LA METODOLOGÍA PARA LAS ACTIVIDADES SIMBÓLICAS

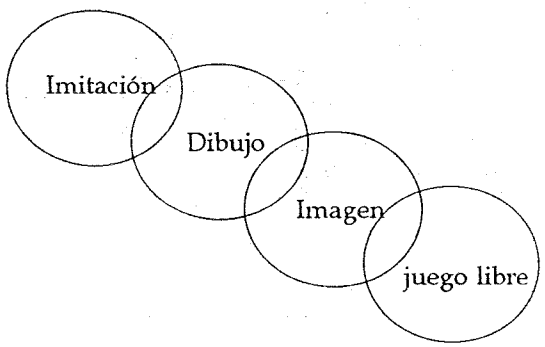
Como ya sabemos, dentro de la actividad simbólica tenemos cuatro manifestaciones de la misma: *a)* la imitación, *b)* la imagen espacial, *c)* el dibujo, y *d)* el juego libre. En seguida, pasa-

mos a las recomendaciones pedagógicas de cada una de las funciones.

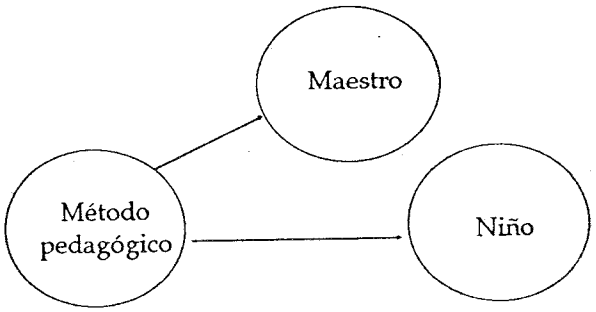
METODOLOGÍA PARA LAS ACTIVIDADES DE IMITACIÓN

El método pedagógico debe estar de acuerdo con el enfoque constructivo y creador de Piaget, por tanto, no se proporcionarán lineamientos rígidos, sino que se señalarán pautas de acción que el maestro puede ajustar a las necesidades de los niños y a su capacidad de invención docente.

El educador prepara de antemano el ánimo y el clima afectivo del grupo, por medio de una conversación. Luego, dirige la atención de los niños hacia el hogar, la escuela, el circo, y extrae cualquier situación e invita a los pequeños a que la representen lúdicamente, a través de gestos y posturas; por ejemplo, llevar la canasta de huevos, cargar la mochila, borrar el pizarrón. En otro momento, se pide a los niños que describan objetos, mediante gestos y movimientos para que los demás adivinen de qué cosas se trata; o bien, que por medio de gestos, den órdenes, que se tienen que cumplir. Cuando los niños están más familiarizados con estas habilidades, se pueden introducir prácticas de pantomima para ayudar a la imaginación de secuencias más largas.



La variada actividad simbólica infantil.



El educador adecúa las sugerencias a la educación escolar.

Por último, el educador registra el grado de participación de los alumnos a través de la siguiente tabla de evaluación:

Tabla de evaluación

Participante _____
Semiparticipante _____
No. participante _____
Observaciones varias:
_____
_____
_____

METODOLOGÍA PARA LA IMAGEN ESPACIAL

Se organizan juegos a fin de reconocer objetos familiares (formas topológicas abiertas, cerradas, con o sin hoyos, enlazadas; cuerpos redondos y planos; figuras curvilíneas y rectilíneas, y figuras simétricas complejas), ya sea con los ojos cerrados o bien con los objetos colocados dentro de una bolsa para que no se vean. En estas circunstancias, el niño tiene que explorar táctil y activamente el objeto para reconocerlo. El resultado se advierte cuando el pequeño reconoce y designa al objeto en cuestión. Es recomendable el detenerse en los diversos tipos de formas que se sugieren, con objeto de que el niño extraiga la imagen espacial a base de exploraciones táctiles.

Se registran los resultados a través de la evaluación siguiente:

Exploración táctil activa _____
Exploración táctil parcial _____
Exploración táctil nula _____
Observaciones varias:

_____
_____
_____
_____
_____

METODOLOGÍA PARA EL DIBUJO

Generalmente, la representación gráfica muestra lo que el niño conoce de los objetos. Sin embargo, la curiosidad respecto del mundo de las formas puede ser estimulada cuando el educador induce al niño a realizar observaciones durante sus paseos y visitas.

Estas experiencias se vuelven en dibujo libre, efectuado con pinturas de cera, plumines, lápices de colores, al carbón o acuarelas. Cuando la organización del grupo permita la formación de equipos, los niños pueden integrar *collages* con recortes de revistas o telas estampadas y realizar composiciones con fichas, tapas, rondanas o pedazos de madera.

Es conveniente que el educador aliente a los niños en la práctica de la representación gráfica y, además, establezca diálogos para conocer la intención de los dibujos realizados.

En el caso que nos ocupa, la interpretación del dibujo de los preescolares se va a efectuar desde el punto de vista espacial, de acuerdo con dos aspectos: primero, los niños muestran *incapacidad sintética*, y segundo, los niños han conquistado el *realismo intelectual*.

En la etapa de incapacidad sintética el niño maneja las relaciones espaciales más simples (separación, orden, continuidad y envolvimiento), pero no las domina.

La separación permite distinguir los elementos. Cuando el niño no domina esta relación topológica en el dibujo, puede trazar, por ejemplo, los ojos muy cerca o demasiado separados.

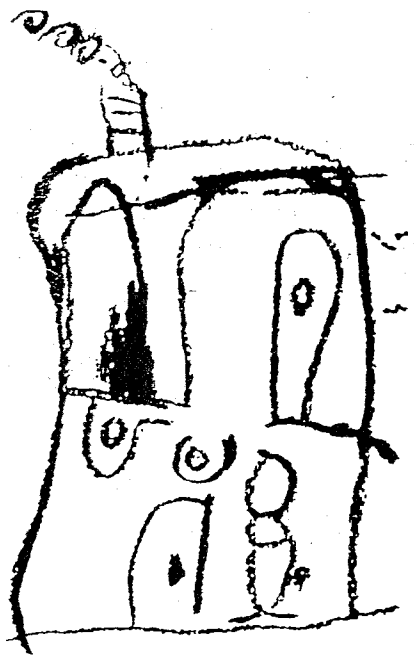
Cuando el niño no domina la relación topológica de orden, esto se manifestará en el cambio vertical y horizontal de los elementos de un dibujo. Por ejemplo, el orden vertical (ojos, nariz y boca) puede alterarse, y también el horizontal (en el caso del dibujo de un animal, la cola puede aparecer junto a la cabeza.

En lo que toca al envolvimiento, hay dibujos que muestran la boca o los ojos fuera del rostro. En estas condiciones no se está en posesión gráfica de lo que es el interior de las figuras.

La representación espacial a través del dibujo infantil.

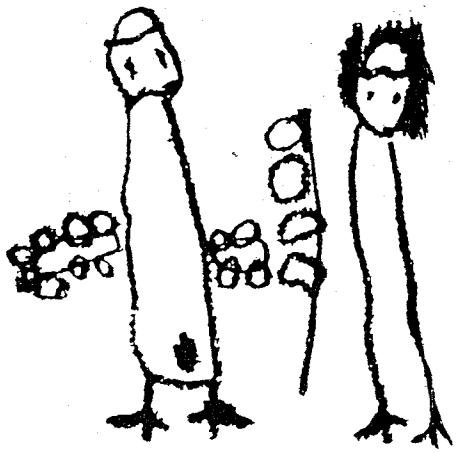
Algunos rasgos de la cara están ausentes.

La continuidad y discontinuidad se refiere a una yuxtaposición de elementos, en lugar de estar ligados como lo exige la situación[27]; por ejemplo, el sombrero que vuela por encima de la cabeza.

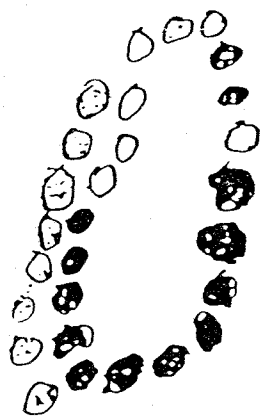


La representación espacial a través del dibujo infantil

Por su parte, el realismo intelectual establece el intento de lograr la perspectiva en el dibujo, es decir, el sujeto trata de proyectar los objetos



Algunos rasgos de la cara están ausentes

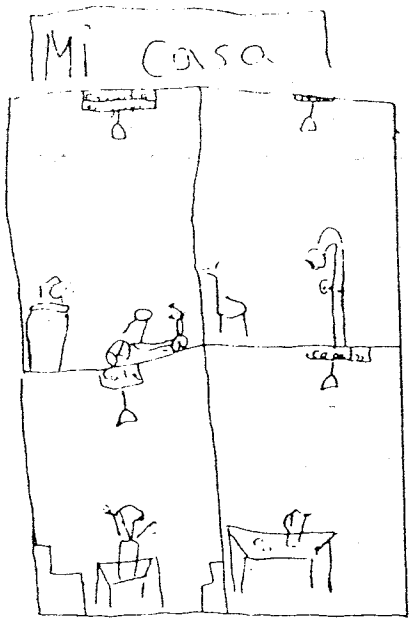


Se nota la continuidad y la discontinuidad en el dibujo del collar

sobre un plano con tres dimensiones. En este nivel, el niño ya respeta las relaciones espaciales topológicas, pero las relaciones de perspectiva que apenas se están integrando, tropiezan con un espacio no estructurado el niño proyecta en su dibujo formas torcidas (los caballos de perfil, las casas vistas de lado, las caras de los monitos se estiran. Estas rotaciones del dibujo, con intenciones de proyección sobre el plano.

La tabla de registro de evaluación es la siguiente

Dibujos con incapacidad sintética
Dibujos con realismo intelectual
Observaciones varias:



El inicio de las proyecciones se nota en las formas angulosas

Se recomienda que, al evaluar el dibujo, el educador considere dos momentos: uno simple que consiste en el dominio de las relaciones espaciales de cercanía, separación, orden, envolvimiento y continuidad, y otro más complejo que comprende el cumplimiento de las relaciones elementales espaciales y el asomo de las perspectivas en el dibujo.

METODOLOGÍA PARA EL JUEGO LIBRE

Como se trata de una práctica espontánea, hay que realizarla en todo momento de la vida del

jardín de niños. En este sentido, el niño de rienda suelta a su capacidad simbólica a través de gestos, imitaciones, onomatopeyas y juguetes.

El juego es la oportunidad para conocer, de la manera más natural, el pensamiento del niño; por ejemplo, en esta actividad no se sistematizan las experiencias, al contrario, las conductas se suscitan de forma espontánea. Ora imitan los niños, ora realizan seriaciones o correspondencias cuando juegan a la *víbora de la mar*, o bien se van a un rincón a jugar con la *matatena*, en tanto otros efectúan juegos con desplazamientos espaciotemporales. A partir de esta amalgama de situaciones lúdicas, el educador tiene la oportunidad de efectuar las más diversas observaciones, a tal grado que se podría decir que la práctica del juego constituye la oportunidad de rastrear el desarrollo de la inteligencia infantil.

La expresión más espontánea de la infancia es el juego.

El registro de la práctica lúdica puede cubrir un amplio espectro de variables, que permita conocer el pensamiento del niño, desde el juego simbólico individual hasta el juego simbólico colectivo.

Al respecto se presenta la siguiente evaluación:

Juego simbólico individual con objetos

Juego simbólico individual sin objetos

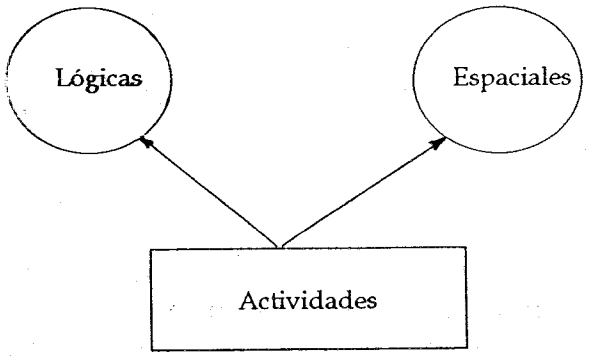
Juego simbólico colectivo con objetos

Juego simbólico colectivo sin objetos

Observaciones varias:

3.2 LA METODOLOGÍA PARA LAS ACTIVIDADES DE CONSTRUCCIÓN

La metodología de las actividades de construcción comprende los aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento: *a)* lógico, y *b)* espacial.



Actividades de construcción

METODOLOGÍA PARA LAS ACTIVIDADES DE CONSTRUCCIÓN LÓGICA

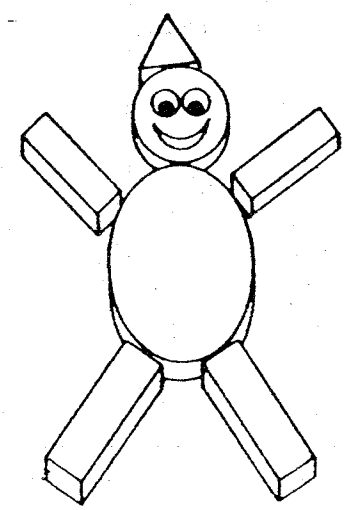
En realidad, las orientaciones pedagógicas que reclaman este género de actividades consisten en proporcionar a los niños materiales que se pueden emplear en distintas ocasiones, como cajas, tapas, botellitas, palitos, vasos, corchos, fichas, frascos, pedazos de madera y semillas.

Una vez que los pequeños hayan jugado con el material, por ejemplo, cajas grandes, medianas y pequeñas, se les deja que construyan libremente lo que deseen. Esto quiere decir que la capacidad creadora del niño, debe estar a salvo de cualquier intromisión del educador. Este último debe estar presto a crear las condiciones para que el niño exprese, por medio de la manipulación de objetos o verbalmente, los alcances de su pensamiento lógico. Es posible que haya niños que estén atravesando la etapa de las *colecciones figurales*; como se sabe, éstas consisten en armar objetos que dependen más de la figura espacial, que del acatamiento a las relaciones de semejanza y de diferencia. Las formas que siguen estas agrupaciones pueden ser alinea-

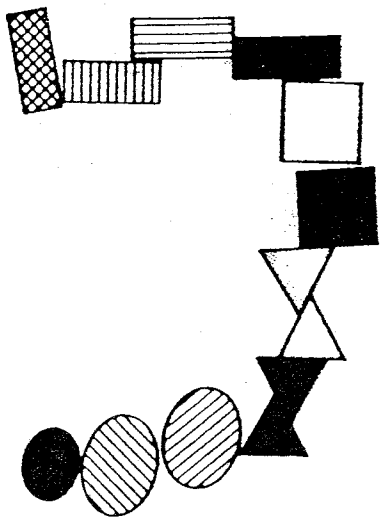
miento, figuras en superficie o cuerpos volumétricos.

En otro momento, el pequeño comienza a superar las dificultades anteriores, sobre todo en la coordinación de las semejanzas y diferencias. Sin llegar a ser total este acomodo, el niño trata de sostener criterios de clasificación durante estas ejercitaciones. A este tipo de seudoclasificaciones se les llama *colecciones no figurales*. Por ejemplo, se puede proporcionar a los niños, lotes de objetos con características de forma, color y tamaño. En seguida, se le pide a un niño que coloque una pieza sobre el suelo, después la que "va junto" hasta agotar los demás elementos. De esta manera, el educador observa, sin intervenir en el juego de construcción, la actividad clasificatoria del niño. Podría ser que comenzara agrupando los elementos de una subclase, pero en la siguiente rompe el criterio de selección y, al final, coloca correctamente las que cumplen con otra característica, dejando fuera, algunas piezas. Por último, el pequeño emite verbalmente sus intenciones.

Esta situación señala que aún en la etapa de las colecciones no figurales, el niño es incapaz de reconocer las situaciones de conjunto, así como las relaciones entre las partes que integran ese todo.



La agrupación adopta la forma de una figura.



En las colecciones no figurales hay esbozos de clasificación.

A = animales
B = vertebrados
C = invertebrados
A = B + C

Al tener presente, por parte del educador, que en las colecciones figurales el pequeño tiende a constituir figuras con los objetos o figuras espaciales, y que en las colecciones no figurales ya se comienza a vislumbrar la coordinación entre las semejanzas y las diferencias, se pueden proponer las siguientes formas de evaluación:

Colecciones figurales:

Disposición de los objetos en líneas

_____

Disposición de los objetos en superficie

_____

Disposición de los objetos en volúmen

_____

Colecciones no figurales

Frecuencia con que el niño sostiene criterios de clasificación:

No_____

A veces_____

Siempre[28]_____

METODOLOGÍA PARA LAS ACTIVIDADES DE CONSTRUCCIÓN ESPACIAL

El educador se percatará de que estas actividades espaciales se presentan por medio de juegos organizados, pertenecientes a la tradición popular. Éstos han sido seleccionados de antemano en función de las relaciones topológicas y de la orientación espacial.

De acuerdo con el gusto de los niños, se organiza el juego en el patio, procurando que gran parte de los sujetos participen. En caso de que el interés decaiga, se cambia a otro juego que tenga la misma intención.

Al finalizar, se organiza el comentario grupal para externar opiniones.

Del mismo modo que en los demás sectores de la actividad, el educador tiene la oportunidad de registrar observaciones sobre la actividad lúdica infantil, las cuales pueden consignarse así:

Participante_____

Semiparticipante _____

No participante _____

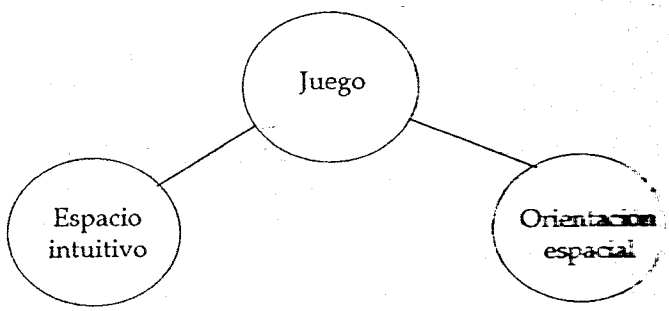
Observaciones varias

_____

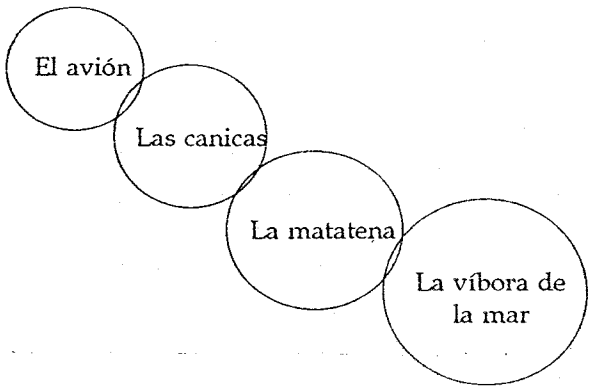
_____

_____

_____



El juego ayuda a descubrir el espacio.



Los juegos tradicionales cumplen su cometido en la inteligencia espacial.

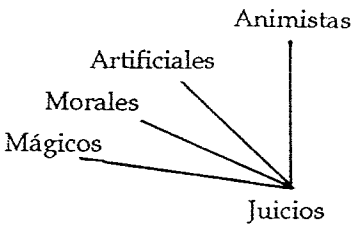
3.3. LA METODOLOGÍA PARA LAS ACTIVIDADES DE EXPERIMENTACIÓN

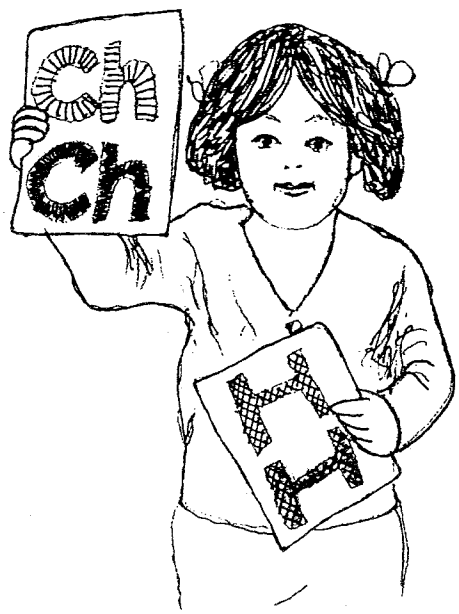
La conducción de las actividades de experimentación posibilita el paso del sujeto hacia el conocimiento de la realidad. En tales circunstancias, el educador, al aprovechar el espíritu de investigación de los niños, debe proponer ingeniosos juegos experimentales preparados con anticipación, que se practiquen por iniciativa de los niños. Seguramente la observación y la práctica de un determinado juego experimental traerán como consecuencia el ejercicio de la fantasía, la cual matiza subjetivamente la apreciación del fenómeno. Éste es el mayor valor de la experimentación: el maestro debe atender a la especial interpretación de los fenómenos físicos que efectúen los niños.

Vale la pena destacar que en el aula debe imperar un respeto máximo a las opiniones aparentemente erróneas de los niños; lo importante es que el niño fabule, imagine y exponga previamente las hipótesis del experimento.

En lo referido a la naturaleza de los juicios infantiles, éstos pueden ser de varios tipos: *a) causalidad mágica, b) causalidad moral, c) causalidad artificialista, y d) causalidad animista.*

El niño descubre la experiencia al jugar.





La naturaleza de la fantasía preoperatoria.

La causalidad mágica[29] es aquélla en la cual el niño utiliza gestos y ademanes para lograr el efecto que quiere; tal es el caso de niño que al jugar y manipular varias cartas, cree sacar la que le pide su compañero, por "arte de magia".

Por su parte, la causalidad moral atribuye los movimientos a imperativos de orden moral; por ejemplo, "los botes deben flotar".

En cuanto a la causalidad artificialista, los niños piensan que los objetos y los seres son obra del hombre.

Por último, la causalidad animista se explica en función de un carácter que obedece a una necesidad biológica; por ejemplo, "el sol fue hecho por los hombres y, después creció".

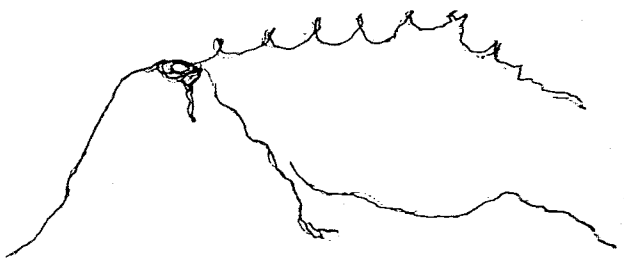
Se han planteado estas alternativas de pensamiento, para apoyar un posible registro de evaluación de las hipótesis, emitidas por los niños antes o después de los experimentos realizados, el cual podría diseñarse de la siguiente manera:

Elaboración de hipótesis de causalidad mágica _____

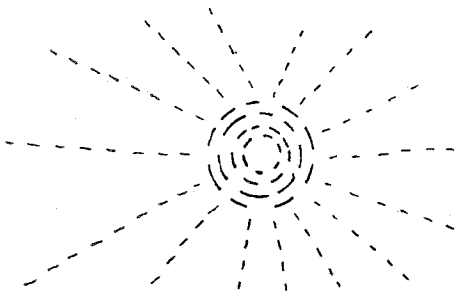
Elaboración de hipótesis de causalidad moral _____

Elaboración de hipótesis de causalidad artificialista _____

Elaboración de hipótesis de causalidad animista _____



Un hombre gigante hizo el volcán



El sol va a la escuela, dijo Arturo.

Notas de la lectura:

[14] Cfr. Piaget/61; pág. 239.

[15] Fue un alto funcionario de la UNESCO en 1948.

[16] Comentario derivado del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

[17] Piaget/74; pág. 43.

[18] *Ibídem*; pág. 74.

[19] *Ibídem*; págs. 13 y 14.

[20] *Ibídem*; pág. 45.

[21] *Ibídem*; págs. 55 y 56.

[22] *Cfr. Ibídem*; pág. 43.

[23] *Ibídem*; pág. 109.

[24] Piaget/74; pág.95.

[25] Cfr. Piaget/61: págs. 180-185.

[26] Jaulín/81; pág. 60.

[27] Cfr. Piaget/77; pág. 65.

[28] En este caso el niño ha llegado al manejo de la clasificación lógica.

[29] Cfr. Piaget/72; pág. 261.

LECTURA: EL JUEGO Y SU IMPORTANCIA PEDAGÓGICA*

PRESENTACIÓN

Esta lectura destaca las implicaciones pedagógicas que posee el juego a partir de la explicitación teórica de su carácter social, tal como lo han destacado los psicólogos soviéticos, Vygotski, Leontiev, Rubenstein, Lunacharski y Elkonin que abordan la actividad lúdica desde una perspectiva materialista-dialéctica. En este texto se cita en particular a N. K. Kripskaia por su aporte para concebir el juego como medio de educación comunista.

Zhukovskaia es una reconocida pedagoga soviética que ha influido también en la educación preescolar cubana.

Zhukovskaia realiza una investigación tomando como base la experiencia y práctica de educadoras para llegar a determinar en que situación se encuentra el trabajo educativo dirigido al desarrollo y organización de los juegos en los círculos infantiles.

Un punto de vista que vale la pena resaltar es que en su investigación Zhukovskaia buscó la relación mutua entre el juego y otros medios educativos que contribuyen al desarrollo infantil. Se propuso como una tarea el indagar el contenido típico de los juegos que responden a las demandas cognoscitivas de los niños según su edad, a fin de proponer fundamentos para la educación moral mediante el juego. También estudió la actitud del niño ante la selección de su papel en el juego representativo y el carácter de su actividad, con esto conformó un cuadro de actitudes ante el juego de cada grupo evolutivo de niños preescolares anotando los cambios en el incremento cualitativo y cuantitativo de los intereses lúdicos.

La selección de lectura que se presenta incluye el análisis del juego como medio educativo, los factores que condicionan el desarrollo del juego y las peculiaridades del juego individual y del colectivo.

EL JUEGO Y SU IMPORTANCIA PEDAGÓGICA

INTRODUCCIÓN

En nuestra época, en que la educación de la nueva generación en el espíritu de las ideas comunistas y de la entrega total a la Patria es una de las tareas más importantes de la instrucción pública en la URSS, el problema de los medios de educación adquiere una gran vigencia. Uno de estos medios en la edad preescolar los constituye, en primer orden, el juego. Por consiguiente, el problema de a qué juega el niño, cómo juega y qué se le enseña a jugar es de una gran actualidad.

Nosotros no consideramos la actividad lúdica como un autobjetivo, sino como un medio de educación. En la pedagogía clásica rusa, K. D. Ushinski le adjudicó a este problema un lugar destacado. Él consideraba que la educación mediante el juego es necesario realizarla de forma tal que el niño no se harte de ella y sepa pasar a las actividades programadas.

P. F. Kapteriov, que consideraba los centros infantiles como el primer eslabón de la educación institucional, recomendó que éstos proporcionarán a los niños de cuatro años mucho tiempo para los juegos de "imitación".

Propuso que los niños mayores, en la medida que fueran incrementando sus habilidades, cambiaran el juego con los trabajos manuales. El mérito de Kapteriov consiste en que él señaló el papel que desempeña el juego en el desarrollo integral del niño, en la educación de sus intereses, de sus inclinaciones.

N. K. Krúpskaia hizo un gran aporte al establecimiento y desarrollo de la concepción del juego como medio de la educación comunista. A través del juego se educa en los niños, ante todo, la independencia, las cualidades sociales,

*Zhukovskaia. *El juego y su importancia pedagógica*. Habana, Pueblo y Educación, 1987. p. 5-36.

el colectivismo, el sentido de la amistad. El contenido de los juegos está dirigido al conocimiento de los fenómenos de la realidad soviética y de la vida de los pueblos de la URSS. Para alcanzar estos objetivos es importante que hayan menos formalidades y más contenido.

Los planteamientos metodológicos de N. K. Krúpskaia y de A. V. Lunacharski permitieron contraponer, ya en los años 30, a los criterios erróneos sobre el juego, que consideraba a éste como una actividad de orientación-adaptación, el concepto de que es una forma del reflejo individual y creador de la realidad, de su transformación convencional. Una confirmación de esto son, por ejemplo, los juegos de los niños de los años 30.

Entre los teóricos del juego infantil, deben nombrarse a los pedagogos soviéticos A. P. Usova, D.V. Mendzherítskaia, N. P. Zaloguina, Z. V. Lishtvan y otros que con sus investigaciones señalaron el camino de la orientación lúdica activa.

Los trabajos de A. S. Makarenko coadyuvaron a que se utilizara el juego como un medio de educación moral. Él consideraba que la esfera moral del niño puede formarse como resultado del conjunto de "diversas relaciones" en las cuales se coloque al niño.

Numerosas investigaciones han servido para continuar de una forma creadora las ideas de N. K. Krúpskaia y A. S. Makarenko que se refieren a los problemas de utilizar el juego con el objetivo de educar relaciones amistosas y cualidades del colectivismo.

A. P. Usova prestó una gran atención a la educación de las cualidades del colectivismo. Ella señalaba que estas cualidades se caracterizan por la capacidad del niño de penetrar en la sociedad de los jugadores, de establecer relaciones con los demás niños, de comprender los deseos de éstos, de convencerlos de algo o de convencerse a sí mismo.

El juego es un fenómeno multifacético de la vida infantil. La utilización del juego como un medio de educación puede resultar exitosa si se tiene en cuenta que es la actividad propia del niño, y que la independencia en él es necesario conservarla y estimularla.

Los psicólogos soviéticos S. L. Rubinstein, L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin y A. A. Liublínskala hicieron un aporte sustancial a la elaboración de la teoría de los juegos infantiles, y mostraron el carácter social de éstos, así como el papel que desempeñan en la educación del niño. Sometieron a crítica las concepciones burguesas acerca del juego como una actividad en la cual se compensa la "debilidad, la falta de pleno valor" del niño (Adler).

D. B. Elkonin, en su investigación dedicada a poner de manifiesto el origen de la actividad lúdica, demostró que el juego infantil de roles constituye una formación histórica, una fuente importantísima para formar la conciencia social del niño de edad preescolar.

En el juego de roles, el objeto fundamental de las acciones infantiles son las relaciones sociales entre las personas, ya que este juego surge debido al afán de los niños de participar en la vida de los adultos, y constituye para ellos una forma accesible de realizar por sí mismos este afán (A. N. Leontiev, D. B. Elkonin).

Los niños quieren participar en la vida de los adultos, parecerse a ellos, lo que deviene uno de los estímulos del juego. No podemos pasar por alto el hecho real de que en algunos círculos infantiles los niños juegan poco. Este fenómeno todavía ocurre lamentablemente, a pesar de que en los libros de texto y manuales de Pedagogía y Psicología se analiza de un modo detallado el juego como la actividad rectora en la edad preescolar.

Aquí es aplicable citar la siguiente idea de S. L. Rubinstein que todavía hoy en día es de gran actualidad: "El problema aparentemente resuelto acerca de que el juego en la edad preescolar es la forma rectora de la actividad, no obstante debe quedarse abierto..." Al otorgarle una gran importancia al juego, el autor formula la pregunta: ¿Pero no es acaso la actividad lúdica, componente esencial de la vida del niño preescolar, la propia (o la misma) base de su modo de vida y no determina acaso en definitiva la propia médula de la personalidad del niño como ser social?

Este planteamiento es fundamental, ya que además de reconocer la importancia del desa-

rrollo del juego, lleva implícita una llamada de reflexión acerca de la búsqueda de métodos y vías necesarias, garantizando que él mismo genere su factor afectivo, e influyendo decisivamente en el desarrollo de la personalidad del niño como ser social.

Al referirnos al estado del trabajo educativo dirigido al desarrollo y organización de los juegos en los círculos infantiles, nos remitimos al estudio de la práctica, base de la experiencia de las educadoras de avanzada. Se puede decir que, en la mayoría de los casos, el desarrollo efectivo de los niños mediante el juego se logra cuando se comienza la actividad lúdicra con la enseñanza. De esta forma se han señalado eslabones esenciales que pueden coadyuvar al desarrollo de los niños en el juego.

En nuestra investigación nos planteamos las siguientes tareas:

1. Estudio de aquellas condiciones pedagógicas que contribuyen a poner de manifiesto las causas que motivan el juego en el propio proceso de educación.
2. Selección del contenido típico característico de los juegos que responden a las demandas cognoscitivas de los niños de una edad determinada, que proporcione un fundamento real para educar los intereses y los sentimientos morales.
3. Estudio de las vías y formas de vinculación de las cualidades del colectivismo. Búsqueda de los métodos para desarrollar en el niño la capacidad de jugar solo, con otro y conjuntamente con muchos niños.
4. Estudio de las particularidades de la conformación del proceso pedagógico en las diferentes etapas evolutivas, de los procedimientos y formas de dirección, que creen la base para la formación óptima de los intereses lúdricos de los niños.
5. Estudio de la especificidad de la dirección de la educación mediante el juego.

El método de investigación en general se caracteriza por la determinación de las fuentes que condicionan el juego. En la Investigación se trató de determinar aquellas relaciones mutuas más relevantes entre los medios de educación —juego, enseñanza, trabajo, actividad artística—, que contribuyen al desarrollo infantil, y establecer la actitud del niño ante la selección de su papel en el juego y el carácter de su actividad. Esto permitió hacer un corte peculiar que ayudó a conformar un cuadro de la actitud ante el juego de cada grupo evolutivo de niños preescolares.

Durante un año se llevó a cabo el desarrollo uniforme de la actividad lúdica de los preescolares y la observación selectiva de la conducta de los niños en el juego. Cada cuatro meses se realizaba un interrogatorio individual sobre el tema: "¿Qué juegos tú prefieres sobre todo?" "¿Con quién te gusta jugar?" Por los datos obtenidos de la investigación y por las respuestas de los niños se conformó una evaluación general que caracteriza los cambios en el incremento cualitativo y cuantitativo de los intereses lúdicros.

El juego de los niños de edad preescolar fue Investigado por nosotros como un fenómeno "multifacético" (A. S. Makarenko). Nosotros enfocamos el estudio del juego como una actividad específica infantil, como un medio de la educación comunista de los niños, como uno de los medios de enseñanza de los preescolares.

PRIMERA PARTE

Capítulo I

El juego como medio de educación

Los juegos de roles, creadores, los juegos-dramatizaciones analizados por nosotros sirven de medio para la educación moral, intelectual, estética y física de los niños, y condicionan el desarrollo integral de los mismos.

Conforme a la edad preescolar, la educación moral mediante los juegos es, ante todo, la educación de los sentimientos morales, de la orientación hacia su objetivo, de las cualidades, del amor a nuestra Patria soviética, a las personas de diferentes nacionalidades, a los trabajadores, a los combatientes del ejército soviético.

La formación en los niños de las cualidades del colectivismo es una de las tareas importantes de la educación moral, por eso más adelante analizaremos esta cuestión en detalle.

El programa de educación preescolar comprende requisitos que garantizan el desarrollo de las relaciones entre los niños sobre la base de la comprensión y la ayuda mutuas. Las cualidades de las relaciones mutuas colectivas no se forman en los niños de inmediato, así como tampoco por sí solas. Las investigaciones confirman que la formación de estas interrelaciones depende de la medida en que cada niño tenga desarrollada la capacidad de plantearse un objetivo en el juego y terminarlo. Sólo dándole sistemáticamente a la actividad del niño una dirección con una orientación hacia un objetivo, enseñándolo a concentrarse en el juego, tomando en consideración sus intereses iniciales y dirigiendo el desarrollo de su imaginación, se puede crear una base sólida para consolidar la amistad y la educación de las cualidades del colectivismo.

Las cualidades de las interrelaciones colectivas es la capacidad de compenetrarse con los intereses comunes, de considerar los derechos de los demás, de estar preparados para el trabajo posible, a fin de lograr el objetivo deseado, de prestarse ayuda mutuamente, de ser cuidadoso con los juguetes, los libros, los materiales. Es importante señalar que las relaciones colectivas suponen, asimismo, el desarrollo individual de cada niño.

Las relaciones entre los niños en el colectivo durante un juego organizado se fomentan, fundamentalmente, en correspondencia con las normas morales de conducta. Pero lamentablemente todavía esta regla tiene excepciones. En la investigación efectuada por N.P. Pushmina[1] se realizó la tentativa de distinguir tres grupos de niños con normas de conducta, características para cada uno de ellos y con cualidades de colectivismo. La actitud benevolente hacia los adultos y demás niños, la afabilidad en el trato, la renuncia de lo que le agrada en beneficio de otra persona, son cualidades características de los niños del primer grupo. De los niños del segundo grupo es característica la incapacidad de prestar ayuda a otros, de compartir sus intereses, en algunos casos no son benevolentes con los compañeritos. De los niños del tercer grupo es característico que sólo mantengan una actitud afable hacia determinadas personas, hacia un grupo pequeño de niños con los cuales simpatizan.

Para que se establezcan relaciones correctas entre los niños y eliminar los aspectos negativos de la conducta que en ocasiones algunos niños presentan, fue realizado un gran trabajo educativo en el proceso de nuestro prolongado experimento.

Los datos obtenidos como resultado de la etapa control de la investigación permitieron sacar como conclusión que las relaciones entre los niños del segundo grupo y el tercero variaron de forma radical y devinieron verdaderamente morales. El objetivo del contenido de tales juegos lo constituyeron las interrelaciones benevolentes de los adultos.

La tarea real que se puede cumplimentar por medio del contenido del juego es la educación de una actitud positiva en los niños ante el trabajo de los adultos. Pero, ¿tenemos derecho a suponer que el medio social por sí solo puede satisfacer el contenido de los juegos infantiles, así como proporcionarles nociones correctas acerca de los trabajadores? Si es erróneo interpretar el juego como una manifestación de los instintos puramente biológicos, también sería falso reconocer la premeditación fatalista del contenido de los juegos por el medio: tanto una cosa como la otra conducen a que se ignore el papel que desempeña la educadora en el desarrollo de los juegos infantiles.

Citemos un ejemplo. En uno de los círculos infantiles rurales observamos el juego de un grupo de niños. Entre los niños jugando no existía la amistad y la benevolencia. Analizando la conducta de este otro grupo de niños llegamos a la conclusión de que el juego de los mismos no coadyuvaba a su correcta educación, a pesar de que la educadora trató de explicarles que era necesario jugar amistosamente. ¿Qué fue lo que condicionó este resultado

del juego? Ante todo, el hecho de que durante el juego los niños no poseían los conocimientos necesarios.

El juego puede ser un medio para educar el interés por las diversas profesiones sólo cuando el proceso de trabajo y las relaciones mutuas entre las personas en el trabajo constituyen el objeto de la observación de los niños, cuando éstos bajo la dirección de los adultos, aprenden a percatarse de que las personas trabajan a conciencia y de cómo utilizan los instrumentos de trabajo.

La educadora logró organizar un desarrollo interesante del juego luego de realizar un ulterior trabajo en este grupo de niños. La influencia fundamental sobre la variación de carácter del juego la ejerció la observación por parte de los niños de las acciones consecutivas del avicultor, del veterinario, etc. Además, se organizó tanto la lectura de obras literarias a los niños, en las que se transmiten imágenes vivas de los trabajadores, como la dirección de los juegos en el proceso de su desarrollo. Así se logró crear en el juego una unidad de intereses, sobre cuya base surgió la comprensión mutua y una atmósfera amistosa.

Los juegos pueden y deben servir de medio para educar el internacionalismo.

El proceso de educación internacionalista es la formación de los sentimientos morales, de las nociones y las relaciones morales. Este proceso comprende la educación del amor, la amistad entre los niños de las diferentes nacionalidades, la simpatía y el interés por los pueblos de nuestro país y de otros países.

La principal dirección de la educación del internacionalismo en la edad preescolar es la formación en los niños de una actitud amistosa hacia los coetáneos de las diferentes repúblicas de nuestro país. (Este problema se tratará más detalladamente en el capítulo "Juegos internacionales y socioproductivos".)

Como resultado de la investigación de M. I. Bogomolova se logró seleccionar los juegos más típicos de nuestra contemporaneidad, que pueden servir de medio para educar la amistad y la benevolencia hacia los niños de las diversas nacionalidades.

Resultan de gran interés los juegos a los viajes, a los recorridos por nuestro país; estos juegos satisfacen las necesidades de conocimiento que tienen los niños de edad mayor preescolar sobre la vida de los pueblos de la Unión soviética y acerca de todo lo que los rodea. Prestemos atención hacia cómo el contenido de los juegos infantiles refleja el trabajo en las construcciones contemporáneas de las personas de las diferentes profesiones y nacionalidades.

Relacionaremos brevemente aquellos tipos de juegos que se pueden utilizar en el proceso de la educación internacionalista:

1. Los juegos en los cuales se refleja la vida de los niños de otra nacionalidad.
2. Los juegos que reproducen el trabajo de las personas de las diferentes repúblicas.
3. Los juegos-viajes por las ciudades, por las repúblicas.
4. Los juegos con un contenido artístico: "Fiesta de cantos", "Década de arte", etcétera.[2]

Mediante el juego, en el círculo infantil se lleva a cabo, asimismo, la educación patriótico-militar. Los juegos patriótico-militar pueden servir de medio para profundizar la simpatía por los soldados soviéticos y despertar el deseo de parecerse a ellos.

Estos sentimientos se forman exitosamente en los juegos de movimientos con reglas donde existan tareas precisas.

Las investigaciones de N. Lúkina, T. Márkova y R. Zhukóvskaia, consagradas a la percepción de lo heroico por parte de los niños, han demostrado que éstos, por iniciativa propia, transfieren al juego el contenido de las obras literarias, tales como **Canto a Chapaev**, de Z. Alezándrova; **En el puesto de vigilancia**, de A. Bartó; **¿Por qué a mamá la llamaban Grinska?**, de N. Dilactorska, y **Somos militares**, de S. Marshak.

En el trabajo con los niños utilizamos las obras en las que se da un cuadro de la vida cotidiana de los combatientes, plena de enseñanza y trabajo.

Sobre los motivos del argumento del relato de Ya. Dlugolenski "La franja de obstáculos"[3],

se organizó un juego deportivo-militar peculiar. En el bosque por donde paseaban los niños diariamente, se les propuso saltar por sobre una acanaladura sin impulso y con impulso. Se les propuso a los niños que manifestacen deseos de participar en el juego, y ejercitarse caminando por un tronco liso.

Los niños que participaron en el juego desarrollaron cualidades tales como valentía, capacidad de contenerse, orientación hacia un objetivo, sentido de disciplina. Los niños se afanaban por parecerse a aquellos soldados soviéticos, cuyas imágenes se transmitían en el relato "La franja de obstáculos".

Es necesario señalar que la educación moral en los juegos patriótico-militares está íntimamente relacionada con la educación física.

En los juegos hay además amplias posibilidades para educar en los niños el sentido del cuidado hacia los juguetes, muñecas, etcétera.

El arte de la educación aquí consiste principalmente en que la actitud cuidadosa hacia los objetos personales fortalezca en el niño la comprensión de la necesidad de manifestar esa misma actitud hacia los juguetes, muñecas, materiales didácticos, toda la propiedad del círculo infantil y todo el patrimonio social. Resulta incluso real la posibilidad de educar en los niños pequeños una actitud cuidadosa hacia la propiedad social.

A. S. Makarenko, al relacionar la educación de los niños en el sentido del ahorro con la formación de los rasgos morales fundamentales del carácter, afirmaba que cuidar el juguete es necesario para poder jugar bien con él; los juguetes son útiles cuando el niño juega realmente con ellos y no los cuida sólo para jactarse ante los vecinos.[4]

Nosotros partimos de la suposición de que el trato cuidadoso a los juguetes, a las muñecas, a los materiales de construcción, se correlacionan con la planificación uniforme del interés, por el juego con ellos, con el desarrollo de la imaginación.

El análisis de las 90 características de los niños demostró que el sentido del cuidado hacia los objetos personales y sociales se adquirió en aquellos casos en que a los niños se les enseñó a observar el orden en el juego, en que se les educó el amor al trabajo, el sentido de la responsabilidad por la conservación de los juguetes.

La educación de un trato cuidadoso a los juguetes puede realizarse con éxito en caso de que exista una unidad de influencia entre el círculo infantil y la familia. (El trato cuidadoso hacia los juguetes, muñecas y materiales de construcción, en lo sucesivo, se analizará en relación con el desarrollo de los juegos cotidianos.)

Las investigaciones han demostrado que el juego es un medio de desarrollo intelectual del niño, de desarrollo de su lenguaje, imaginación, juicios, conclusiones (V. Cherkov, P. Rimlurg, D.B. Mendzherítskaia, A. A. Liublínskaia).

Los problemas y discusiones que se suscitan entre los niños en el proceso del juego contribuyen a la ampliación del horizonte de los mismos, a la profundización del interés por el conocimiento del mundo circundante. Los intereses cognoscitivos infantiles en tales casos se desarrollan como una necesidad de complementar los conocimientos que posean, de "profundizarlos" y "ampliarlos" (L. Bozhovich). Al desarrollar en los juegos los intereses cognoscitivos de los niños, nosotros contribuimos a que la curiosidad infantil se convierta en el afán de saber, a la educación de la capacidad de observación, de la ingeniosidad, al desarrollo de la imaginación, de la memoria, del lenguaje, a la formación de la personalidad.

A. A. Liublínskaia presta una gran atención al análisis del juego como la actividad multifacética cognoscitiva práctica del niño. Ella caracterizó el juego como la forma de adquirir y precisar los conocimientos, como el medio eficaz para asimilarlos, como la forma de pasar del desconocimiento al conocimiento. A A. Liublínskaia ve en el juego la manifestación de la actividad del pensamiento del niño, la forma específica de analizar los fenómeno percibidos por él y de hacer la síntesis ulterior.

La educación intelectual en los juegos tiene su especificidad. Aquí no hay una enseñanza

directa; la misma como tal se lleva a cabo en las actividades programadas. Sin embargo, en el juego existen condiciones para la interpretación, asimilación y obtención de nuevos conocimientos.

Un ejemplo de tales juegos pueden ser los juegos-viajes del tipo "De Moscú a la Kamchatka", que surgen en los niños como resultado tanto de la regulación de la experiencia espontánea como de las lecturas de las obras literarias tales como "El país donde vivimos" (S. Baruzhin). En el capítulo "Juegos internacionales y socioproductivos" nos referimos con más detalles a los juegos de este tipo.

Un índice de cómo la familiarización de los niños con el tema influye sobre el enriquecimiento del argumento, las formas del juego, lo que es más importante, sobre la formación de los sentimiento morales, lo constituyó la conducta de los mismos en los juegos sociales. Demostraremos esto en el ejemplo del juego preferido por los niños: "Una excursión por Leningrado". Surgió, como de costumbre, de la forma en que se señaló anteriormente, sobre la base de aquellas nociones que los niños obtuvieron como resultado de las lecturas de libros y de la enseñanza sistemática del examen de las láminas y las ilustraciones de los libros.

Lo esencial es que después de la demostración de las ilustraciones y de las lecturas de los relatos relacionados con los acontecimientos de la Gran Revolución Socialista de Octubre, el interés de los niños por toda una serie de hechos históricos se elevó perceptiblemente. Ellos asimilaron muy bien los conocimientos recibidos, y los emplearon de una forma independiente en los juegos.

El juego "Una excursión por Leningrado" comienza regularmente cuando los niños, después de haberse dividido en varios grupos, realizan las construcciones que les ayudarán a desarrollar el juego, por ejemplo, tales como el crucero "Aurora", el edificio del Instituto Smolny, el Palacio de Invierno y otras.

La mayoría de los niños tratando de lograr su objetivo —crearon construcciones— utilizaron diversas ilustraciones y láminas. Uno a uno y en grupos, interrumpiendo la construcción se acercaban a ellas, examinaban las representaciones de forma concentrada y después procedían a construirlas. A ellos les interesaba la calidad de la construcción, el resultado; mostraban benevolencia unos con otros.

Veamos cómo se desarrolló el juego del grupo de niños que construyeron el crucero "Aurora", el Palacio de Invierno y el Instituto Smolny.

Misha comienza a construir la borda del barco, le ayuda Sasha; Mitia, Lora y Svieta traen el material. Misha está distraído con la construcción. Sasha le pide a los niños que le traigan las placas: —La borda está terminada, ahora hay que hacer la cubierta.

Otros grupos de niños hicieron los modelos del Palacio de Invierno y del Instituto Smolny. Una vez concluida la construcción, Tamara dice: "Todo está preparado; ahora podemos irnos de excursión. Vamos en ómnibus y yo venderé los boletos, ¿puedo hacerlo?"

Los niños construyeron con sillas un ómnibus.

Educadora: —¿Y quién narrará por qué lugares pasamos, qué es lo que vemos y cómo se llaman estos lugares?

Los niños seleccionan a Tania como guía de la excursión.

Svieta: —A mi me gusta cómo Tania hace los relatos; que sea ella la guía.

Yura: —Hay que darle a Tania un micrófono para que pueda oírse lo que ella relatará sobre Leningrado (un cubo —figura geométrica— se convierte en micrófono).

Comienza la excursión. Tania en su relato apela a los conocimientos que ella, al igual que otros niños, ha recibido en las actividades programadas, en la vida cotidiana, etcétera.

Tania: —Ahora recorremos la orilla y pasamos cerca del crucero "Aurora". Todos saben lo que realizó el crucero "Aurora", por qué dio la señal para el ataque al Palacio de Invierno. Ahora él permanece en el Neva. Allí se entrenan los jóvenes marineros.

Educadora: —Podemos detener el ómnibus y pasear por Leningrado.

Todos consienten. Los excursionistas se acercan al Palacio de Invierno. Cerca de éste han colocado láminas (dibujos infantiles).

Svieta: —Ahora veremos el Palacio de Invierno.

Tania: —Hagamos como si compráramos algo en Leningrado.

Valia: —Yo compraré postales y libritos sobre Leningrado.

Se acercan al estante de libros y toman de allí libros y postales.

Aliosha: —Yo me pondré la gorra de marinero o iré a ver el crucero. (regresa satisfecho y se sienta en el ómnibus.) Volvamos al círculo infantil.

Estos datos evidencian que el proceso de enseñanza, organizado sobre la base de la relación con el ulterior juego, coadyuva al enriquecimiento de los sentimientos, al desarrollo intelectual y a la formación de las interrelaciones colectivas.

Los juegos-viajes contribuyen, además, a precisar y sistematizar algunas nociones geográficas e históricas sobre nuestro país, lo que constituye una parte esencial del proceso de educación en los niños del interés por los pueblos de nuestra Patria.

La línea constructiva con argumento del juego se combina bien con el juego creador de disfraces, donde los niños asumen los papeles de guardias rojos, obreros, marineros, campesinos, guías turísticos, etc. De esta forma, en el juego se conjuga lo intelectual con lo moral.

El desarrollo artístico de los niños en los juegos creadores, así como en los juegos-dramatizaciones, puede ser diverso al plantearse de este modo la enseñanza, pues coadyuva al desarrollo de la independencia y de la creación en los juegos. Al realizar esto, se manifiestan nuevamente las aptitudes para la música, la declamación, la danza, etcétera.

Los juegos al "teatro", al "circo" y al "cine", en los que los niños desempeñan los roles de animadores, conferencistas, artistas, etc., contribuyen al desarrollo del gusto y los intereses artísticos y del colectivismo, si la educadora los dirige de una forma sistemática.

Los juegos cotidianos proporcionan grandes posibilidades para la educación estética. Estos juegos pueden contribuir a estimular en los niños el afán por introducir el arte en la vida cotidiana.

En los juegos cotidianos comienzan a manifestarse, en ocasiones de modo muy perceptible, las capacidades artísticas de los niños. En el juego se descubren las primeras aspiraciones del niño por la versificación. En los juegos creadores se pueden propiciar las condiciones para la adquisición del oído musical del niño.

El interés de los niños por la poesía en el juego surge muy temprano, a partir de los dos o tres años, y comienzan con el deseo de repetir una rima sonora, una poesía lúdica, de narrarle un cuento a su muñeca, al osito, etcétera.

N. S. Karpínskaia observó juegos, en los que los niños muy pequeñitos, al asumir el papel de educadora, leían "La gallinita dorada", "La casita del gatito", etc.; jugando con materiales de construcción, los niños repetían: "Tili, tili, tili, bom" (letra de la rima "La casita del gatito"). Ellos "leían" libros a sus coetáneos, a los muñecos, en los juegos en que imitaban a los adultos.[5]

Con frecuencia, por influencia de la educadora que de forma gradual enseña a los niños a cantar dulcemente, a repetir rimas, el niño pequeño, cuando toma entre sus brazos la muñeca o el muñeco preferido, comienza a entonar una canción de cuna.

El interés de los niños por la poesía se despierta no sólo a través de la lectura de obras poéticas, sino también cuando se estimula la repetición independiente de obras poéticas en los juegos de roles.

El juego constituye un medio insustituible de educación física, P. F. Lesgaft consideraba a los juegos de movimiento como uno de los medios más importantes de la educación física del niño. En estos juegos, los niños adquieren resistencia y coordinación de los movimientos, y fortalecen su organismo.

En necesario prestar especial atención al hecho de que las cualidades enumeradas se adquieren sólo a condición de que se organicen

correctamente los juegos de movimientos, las actividades programadas de cultura física, etc. La ausencia de una actividad lúdica interesante para el niño durante el paseo, fundamentalmente en invierno, conduce a que comience a sentir frío, a que el paseo se torne pasivo, y haya necesidad de suspenderlo. Si en las actividades programadas de cultura física el niño se ve precisado a esperar largamente a que llegue su turno para realizar los ejercicios, vemos que él pierde su actividad y la orientación hacia un objetivo.[6]

En la investigación de G. V. Terentieva[7] también se citan ejemplos de mala organización de los juegos de movimientos durante el paseo, y se demuestra que éste no cumplirá prácticamente su función. El cronometraje realizado por el investigador durante el horario del paseo en invierno en uno de los círculos infantiles arrojó los siguientes resultados:

41.7% del tiempo los niños caminan lentamente.
8.8% del tiempo los niños corren.
6.3% del tiempo los niños permanecen sentados.
30.4% del tiempo los niños permanecen de pie.
12.8% del tiempo los niños trabaja.

Los niños se movían con energía sólo aproximadamente un 20% del tiempo destinado al paseo. Esto ocurrió debido a que el interés por el juego no se despertó en los niños.

Los datos objetivos del cronometraje del paseo en el área en invierno de un grupo de otro círculo infantil, donde durante muchas semanas los niños con gran interés jugaron a "La casita de hielo" (de acuerdo con los motivos del relato de E. Tsiurupa), arrojaron un cuadro distinto por completo:

55.5% del tiempo los niños juegan y trabajan juntos.
30.2% del tiempo los niños juegan y corren.
6.6% del tiempo los niños juegan y permanecen de pie.
7.7% del tiempo los niños caminan lentamente.

Los niños permanecieron activos un 85.7% del tiempo que duró el paseo, lo que se logró como resultado del interés despertado en los mismos por el contenido de la actividad lúdica.

Sobre la base de todo lo dicho se puede sacar como conclusión que en la teoría de la pedagogía preescolar soviética, los juegos creadores de roles y de construcción se convirtieron en un medio reconocido para el desarrollo integral de los niños.

Capítulo II

El juego como actividad. Factores que condicionan su desarrollo

En el presente capítulo analizamos cómo en las condiciones de la educación institucional se logra organizar la actividad del niño en el juego, así como también qué factores condicionan su desarrollo.

Remitámonos a los ejemplos de la educación familiar. He aquí lo que describe la madre de Marina Raskova acerca de los juegos de su hija:

En una ocasión escuché una canción muy suave y al mismo tiempo segura. Entré en silencio en la habitación y vi sobre el pupitre permanecer abiertas las notas de una "Canción de cuna" de P. I. Chaikovski; sobre el diván, cubierta con una sabanita, había una muñeca, Marina de seis años se acompaña a sí misma con dos dedos y canta:

Duérmete mi niñita, duérmete.
Que tengas dulces sueños.
Sobre mi regaso acuneré.
Viendo, así, pajarito...

Marina, en su rol de madre, muy dulce y conmovedoramente canta a su "bebé", a su muñequita una canción de cuna...[8]

Acaso en este juego no se manifestó aquello que más atrajo a la niña, el interés por la música que posteriormente en los años escolares se convirtió en un gran amor para ella, y que indujo a Marina al Conservatorio.

El hermano de Marina jugaba animadamente: Roma, de cuatro años, coloca en el suelo, en fila, tablitas de madera y dibuja él mismo sobre ellas vagones, locomotoras, etcétera.

—¡Pu, pu, pu! Tercer silbato. ¡Chaca-chaca-chaca! —dice Roma representando al tren que marcha.

Por aquellos años Roma soñaba con ser maquinista. El interés por la locomotora se despertó en él a los dos años de edad.

...Por aquel entonces yo trabajaba como maestra en Viazme. Cada sábado Roma y yo íbamos a la estación de ferrocarriles a recibir al padre que venía para pasar con nosotros el domingo... El pito de la locomotora, la larga hilera de vagones, fueron las primeras impresiones vivas que el niño recibió. El hombre a cuya voluntad se subordinó toda esta maquinaria —el maquinista de la locomotora— le pareció a Roma un poderoso mago de los cuentos...[9]

Para nosotros está claro qué fue lo que despertó en el niño a los dos años el interés por la locomotora, por el maquinista. Hasta qué punto este interés era fuerte y cómo se manifestó inocentemente de modo infantil, lo sabemos por la continuación del relato de la madre.

Una vez me regalaron un perfume y Roma examinó largamente el frasco.

—Mami, ¿para qué quieres el perfume? —me preguntó él.

—¡A mí me gusta cómo huele la locomotora! Cuando yo sea grande, te compraré un perfume de locomotora...[10]

En las condiciones de la educación institucional se logra no sólo organizar la actividad del niño en el juego, sino también establecer algunos factores que determinen su surgimiento.

Demostraremos estos tomando el material de la investigación sobre el desarrollo del rol de educadora y de especialista en música.

Al analizar estos fenómenos, nosotros destacaremos el aspecto personal, es decir, cómo se manifestaron las inclinaciones individuales del niño.

A. I. Arjanguélskaia describía como una experiencia muy positiva en su trabajo el hecho de que, mediante juegos de movimientos especiales, de actividades programadas de gimnasia y de ejercicios, se formará en los niños, gradualmente, una postura correcta. Resultó característico que después de terminadas las actividades programadas los niños continuaran practicando ellos solos con los equipos de gimnasia que utilizaban en las mismas. Como resultado, tuvo lugar un fenómeno completamente nuevo por su esencia; el juego de roles que se desarrolla independientemente por los niños. Así, Ania que desempeñaba en el juego el rol de educadora, reunió a los niños haciendo sonar la pandereta como señal para comenzar la "gimnasia matutina". Ella realizó la marcha inicial y la alineación, luego hizo la demostración de los ejercicios para el tórax, los movimientos de natación, cuclillas, cuclilla completa con "salto al agua" y, finalmente, flexión lateral del cuerpo para sacarse el agua de los oídos. Ania velaba por la calidad de la ejecución de los ejercicios. Acercándose a Alika le tocó la espalda y le dijo: "No te jorobes, mantén la espalda derecha."

La niña demostró ser una buena organizadora del juego de sus compañeros, y manifestó una iniciativa creadora. Su fina capacidad de observación le permitió desempeñar acertadamente el papel de educadora.

Acerca de otro juego que surgió durante las vacaciones de verano de los niños, A. I. Arjanguéiskaia relata que después del desayuno Tania le pidió la pandereta "para jugar a la actividad programada de cultura física". Ella comenzó a hacer sonar la pandereta y le pidió a los niños que formaran uno detrás del otro. Ellos participaron gustosamente en el juego, formaron en columna y comenzaron a caminar uno tras el otro por el área. Sobre la marcha, Tania dio la orden de caminar con las manos agarradas y con las manos libres. Después de repetir varias veces estos movimientos, Tania propuso dar palmadas con las manos. Los niños dieron las palmadas y Tania marcaba el ritmo con la pandereta.[11]

Semejantes juegos de los niños constituyen una evidencia de la utilización creadora de los conocimientos, hábitos y habilidades antes asi-

milados. En estos juegos, los niños pudieron satisfacer sus necesidades de movimientos, en el afán por revelar sus conocimientos y habilidades.

La conducta de los niños en los juegos creadores fue el resultado del profundo trabajo educativo que se realizó en el círculo infantil.

Hechos análogos del trabajo educativo, dirigidos al desarrollo de los juegos con argumento, son citados por M. M. Konina. Ella escribe cómo causalmente entró a un círculo y se le acercaron Galia y Raya. Después de la pregunta: ¿Cuándo usted viene a realizar las actividades con nosotros?, Raya dijo: —Marina Mitrofanova, nosotros hoy durante el paseo jugamos a lo mismo que hicimos con usted en la actividad programada. Ella presta atención fundamentalmente a la forma del lenguaje de los niños: "jugamos a lo mismo que hicimos con usted en la actividad programada". Pero si allí el rol de la educadora surgió preferentemente por influencias de los sentimientos agradables que los niños experimentaron durante los juegos de movimientos y las actividades programadas, tenemos que aquí el contenido del juego resultó ser una consecuencia de la ampliación de las nociones de los mismos y del dominio del método de comparación y confrontación.

En la práctica de los círculos infantiles resulta notoria la influencia de las actividades programadas de música y de rítmica sobre el surgimiento en el juego de rol de especialistas de música.

Veamos el juego creador de los niños del grupo de edad media, donde un niño de cinco años desempeña el rol de especialistas en música.

Ala es la especialista en música, y Polia la educadora. Ala "toca el piano". —Vamos a cantar algo y amistosamente —dice Ala. Todos los jugadores cantan la canción y pregunta: —¿Qué canción yo toqué? Polia le levanta las manos a dos muñecas. Ala formula la pregunta dirigiéndose a una de ellas: —Bueno, dime tú Viera, ¿qué canción yo toqué? Polia responde por la muñeca. Ala: —Correcto, y ahora vamos a danzar. Polia toma las muñecas y baila, y Ala "toca".

El argumento y los roles de este juego evidencian que cuando la experiencia que los niños adquieren en las actividades programadas de música se enriquece, éstos comienzan a jugar de forma independiente. En el proceso de un juego semejante se educan las capacidades creadoras, el gusto artístico.

A la luz de los hechos descritos es imposible estar de acuerdo con la explicación de que el juego con argumento surge como resultado de la debilidad del niño y de su imposibilidad de participar en la vida de los adultos. Los datos citados indican que el niño que se le proporcionan ricos conocimientos, por su propia voluntad asume un rol y con satisfacción desarrolla el juego con argumentos.

A. S. Makarenko escribió que se puede considerar bueno aquel juego en el cual se manifiesta o bien la alegría de la creación, o bien la alegría de la victoria, o la alegría de la estética —el placer de la calidad.[12]

Suponiendo que el factor esencial que determina el desarrollo de un buen juego es su contenido, es decir, aquello a lo largo que juegan los niños, y qué sentimientos sociales e intereses se forman en ellos, hemos planteado el concepto de que el hombre es el centro moral del juego que deviene el objeto de imitación, incluso en los juegos con argumento de los niños de dos o tres años.

Una vez planteada la tarea de poner de manifiesto la naturaleza del surgimiento del deseo de jugar prolongadamente, después de establecer que este fenómeno se puede observar con preferencia en los buenos juegos, nosotros precisamos y ampliamos el concepto acerca del buen juego que se desarrolla aplicable a las diferentes edades.

Se puede suponer que los criterios de un buen juego son: la presencia en él de un contenido moral e intelectual a desarrollar; el desarrollo de la imaginación y la creación; la benevolencia en las interrelaciones; y la satisfacción que produce el tener conciencia de las propias fuerzas. Consideramos que es buen juego aquel en el que los niños reflejan de modo independiente las relaciones humanas entre las per-

sonas, reproducen los fenómenos positivos de la contemporaneidad, se comunican entre sí amistosamente y manifiestan iniciativa.

Consideramos que son buenos aquellos juegos con argumentos de los niños de dos a cuatro años en los que se reflejan los fenómenos positivos de la vida familiar (el cuidado de los hijos, el amor por los padres, el sentido del cuidado en relación con los juguetes). En estos juegos se crea una situación imaginaria, se perfecciona toda una serie de acciones consecutivas, y se destaca la capacidad de jugar en parejas.

Los juegos de los niños de cinco años poseen una variedad de temas considerablemente más amplia. En ellos están presentados los argumentos extraídos de la vida de la familia, del círculo infantil, de la calle, etc. Los niños se trazan objetivos similares, adjudicándole los roles de los adultos (de papá, de chofer, de peluquera, un barbero, de miliciano, de constructor). En estos juegos se forman los sentimientos sociales. En los juegos de la edad media preescolar, los niños actúan en los papeles de educadoras, especialistas de música y manifiestan y desarrollan sus intereses artísticos y cognoscitivos. En esta edad además se determina claramente el interés estable por los juegos de construcción.

El aumento del interés por los fenómenos de la vida social es característicos de los niños de edad preescolar mayor. Por eso el juego impregnado de vivencias humanas es tan valioso en el sentido educativo. Devienen juegos atrayentes aquellos en los que se manifiestan los sentimientos sociales, en los que se reflejan los fenómenos sociales.

Son valiosos en el sentido formativo aquellos juegos en los que se satisfacen las necesidades espirituales de los niños. En estos juegos, los niños tienen la posibilidad de cantar, dibujar, ver láminas, narrar, decir poesías. Los juegos de la "biblioteca" despiertan el interés por el libro y las ilustraciones.

Los niños juegan entretenidamente a los juegos de construcción donde cada cual puede desplegar su iniciativa, y ser el organizador del juego. Deviene también un buen juego de los niños de edad mayor preescolar aquel en que los propios niños fabrican más juguetes, seleccionan y utilizan de formas diferentes tipos de materiales de la naturaleza. Es importante que durante el juego los niños se conduzcan humanamente unos con otros, que se presten ayuda.

Los juegos de los niños de edades diferentes demuestran que su contenido varía durante el proceso de la educación sistemática que esté en correspondencia con el desarrollo evolutivo.

Tratando de responder a la pregunta: ¿cuál es la causa del surgimiento del juego? y guiándonos por el concepto de que éste es un medio educativo, nosotros analizamos las causas que estimularon 300 juegos de niños.

El análisis demostró que en todos los niños, el juego estuvo condicionado por el afán de independencia, de satisfacer los más diversos intereses artísticos y cognoscitivos. En una gran parte de los niños se suscitó el afán por la comunicación, por el deseo de hacer conciencia de sus posibilidades. El niño comienza a jugar porque trata de imitar, de realizar acciones independientes. El juego es social por su naturaleza, y lo suscita la aspiración de conocer lo nuevo del mundo circundante, de comunicarse con otros niños, de participar en la vida de los adultos.

Las causas que promueven el juego, con frecuencia, actúan de modo combinado; no obstante, para lograr una comprensión más precisa las analizaremos por separado.

Todo juego surge debido a la aspiración de los niños por ser independientes, aunque no toda independencia conduce a un buen juego.

La independencia es una cualidad de la personalidad que se educa sobre la base de la tendencia del niño por la actividad ("yo solo"). La educación de la independencia en el juego es un proceso multifacético; es aprender a construir, a seleccionar el rol, etcétera.

La educación de la independencia está determinada, en gran medida, por el desarrollo de la dirección hacia un objetivo y la capacidad de trazárselo por muy pequeño que éste sea. El afán por la independencia se acrecienta y se convierte en la causa que estimula el surgi-

miento del juego cuando el adulto "lo mantiene ocupado en un juego" (A. P. Usova). Los objetivos más simples de los niños pequeños surgen por imitación. Al imitar al adulto y a otros niños, el pequeño comienza a jugar. La imitación es para el niño una necesidad igual a la creación independiente "y la capacidad de imitación es una determinada actividad",[13] escribió N. K. Krúpskaia.

Nuestras investigaciones de los niños de uno hasta tres años en los círculos infantiles de edad temprana demostraron que si se deja escapar del campo visual el afán de los pequeños por la independencia, su actividad comienza a manifestarse por medio de riñas, acciones destructoras (arrojar los cubos, etc.). Antes de que los niños comenzaran a aprender a trazarse objetivos sencillos en el juego y a utilizar los materiales de construcción, en el salón reinaba el ruido, los cubos estaban en el rincón y no atraían la atención. Como resultado de la realización de actividades programadas —juegos con muñecas, enseñanza de la construcción, etc.—, surgieron los primeros juegos con argumentos y el trabajo creador elemental con materiales de construcción. Al realizar esto, la educadora llamaba la atención de los niños hacia el color y la forma de los cubos. Era característico de muchos niños que trataran de tocar cada forma y de admirarla. Los atraían determinadas construcciones para la muñeca, el osito, la liebrecilla. El deseo de construir y de jugar con sus construcciones crecía a medida que aprendían a jugar por sí solos.

Nuestras investigaciones demostraron que después de realizar 12 juegos —actividades programadas— y de una dirección sistemática ulterior al juego, se logró solamente enseñar a los niños a realizar construcciones sencillas, sino también a ampliarlas y a profundizar el interés de los mismos por los juegos independientes con materiales de construcción.

La alegría por la construcción, que se convierte en la causa que estimula el juego, es el resultado de esta enseñanza en cuyo proceso se dan ejemplos de cómo construir, con qué objetivo, etc. Los niños del tercer año de vida a los que se les enseñó a realizar construcciones sencillas se sentían satisfechos de tener la posibilidad de jugar juntos.

Mientras mejor construían los niños, con frecuencia en ellos surgían acciones imitativas y orientadas hacia un objetivo en el juego. Ellos experimentaban alegría, no sólo porque comprendían que esas tareas estaban por debajo de sus fuerzas, sino porque las acciones encomendadas tenían un objetivo definido.

Otra de las causas que estimulan el juego es la aspiración por obtener un resultado de sus acciones.

En algunas situaciones, esto se manifiesta en el deseo de complementar bien el rol asumido; en otras, en el afán por hacer una construcción bonita y estable, elaborar juguetes buenos, etc. La satisfacción por el resultado obtenido y la alegría de la creación varían en correspondencia con la edad de los niños, con las formas en que se les enseñe a jugar, con la valoración mutua. Se ha establecido que el interés por el resultado del juego se despierta cuando los niños hacen todos los esfuerzos (intelectuales, físicos, estéticos) para alcanzar el objetivo. Al principio, cuando las construcciones todavía no son perfectas, los niños con frecuencia las rompen; más adelante, cuando en un trabajo colectivo se crean parques zoológicos, hangares para aviones, granjas avícolas, los niños tratan de conservarlas, de perfeccionarlas.

El paso de transición de los niños de una actitud indiferente ante los resultados de su trabajo, a una actitud interesada se perfecciona fundamentalmente en dependencia de cómo varía la propia calidad de las construcciones creadas por ellos. Se pueden citar hechos característicos en relación con esto.

Cuando durante el paseo de los niños trataron de hacer pasteles de avena o construcciones sin sentido y el resultado del trabajo de los mismos fue bajo, vemos cómo el juego resultó pobre en contenido; los pequeños no cuidaron sus construcciones, sino que, por el contrario, las destruyeron. Y en los casos en que las construcciones fueron buenas, interesantes, ellos se afanaban por conservarlas durante mucho tiempo.

Por ejemplo, durante uno de los paseos, los niños hicieron calles de avena con una correcta disposición de las casas, y alrededor de ellas sembraron árboles, flores, y además cerca colocaron bancos. Las construcciones resultaron ser muy bonitas y los niños experimentaron alegría y satisfacción por el resultado de su trabajo. Esto a su vez contribuyó a unirlos, y ellos con placer comenzaron a jugar juntos.

La comunicación con los coetáneos, agradable y rica en contenido, que responde a las demandas cognoscitivas, también deviene un móvil esencial de los juegos infantiles.

Con frecuencia, el interés del niño por lo que le rodea suele ser superficial e inestable. Cuando gracias a un trabajo sistemático y metódico, los pedagogos logran educar en los niños un interés estable por el trabajo de las personas, por sus obras heroicas, surgen juegos prolongados que reproducen las vidas de las personas contemporáneas.

Es necesario tener presente el hecho de que los acontecimientos vivos de la contemporaneidad no pueden conducir involuntariamente a la creación de juegos prolongados ricos en contenido. Sólo una organización premeditada del proceso pedagógico asegura la acumulación por parte de los niños de los conocimientos acerca del hombre, y contribuye a despertar un interés estable por el trabajo de las personas y los fenómenos de la vida circundante.

De la organización del trabajo educativo depende si el niño asumirá el papel del adulto, así como también el carácter que tendrá este juego.

Como han demostrado nuestras observaciones, el juego era más rico en contenido en los casos en que la educadora les recordó a los niños los roles que ellos podían desempeñar, en que dirigió su imaginación y, en ocasiones, en los casos en que ella misma se incorporó al juego en calidad de participante. Un lugar principal ocuparon aquellos roles acerca de las diversas profesiones, así como después de la observación directa del trabajo de los adultos, por ejemplo, el trabajo de los constructores durante una excursión a un área cercana en construcción.

Una cantidad considerable de juegos fue desarrollada de acuerdo con los argumentos de obras literarias, como resultado de las influencias de los relatos acerca de las personas contemporáneas. Los personajes y héroes de los libros se convirtieron en participantes de los juegos infantiles. La identificación con los personajes preferidos es el resultado de que los niños se han familiarizado sistemáticamente con los relatos cuyos personajes son contemporáneos. Estos hechos lo confirman los conceptos de los psicólogos soviéticos (B. M. Teplov, A. V. Zaporozhets), acerca de la tendencia de los niños por la convivencia prolongada con los personajes del libro infantil. Es necesario señalar, además, que los que despiertan más simpatías son los personajes contemporáneos con los niños.

Algunos personajes de los libros infantiles, fundamentalmente los que más han gustado a los niños, han constituido motores propulsores de sus juegos. Estos personajes son principalmente Yasechka, del libro de N. Zabil **El jardín de Yasechka**; la niña, personaje principal del libro de Z. Alenxándrova **Mi osito**; Vosiatka, de la narración de I. Darenski **Nasitka, el pastorcillo**; Tania y Alienka, del relato de L. Varonkova **El pequeño halcón; El venadillo**, de E, Tsiurupa; Oksia, del libro de N. Chelintseva y Emelianova **Oksia la obrera**; Vovka, del libro de A. Bartó **Vovka, ver alma bondadosa**; Grishka, del libro de N. Dilakterskaia **¿Por qué a mamá la llamaban Grishka?**; el niño Kibalskiah, del cuento de A. Galdan, etcétera.

Se puede decir, sin embargo, que se granjearon las simpatías de los niños los personajes de Oksia y Venadillo, ya que eran los más emotivos y activos. El objeto de su actividad estaba motivando socialmente la actividad está descrita de una forma precisa, cualquier niño es capaz de hacer lo mismo. Las acciones de Oksia, por ejemplo: cómo hacía cuadritos de nieve, cómo los colocaba en la tetera, preparaba el té, cuidaba de los venaditos; la actividad del venadito, su participación en la construcción de las casitas, la preparación de los productos para un amigo desconocido; todo esto fue transmi-

tido a los niños y ellos se unieron alegremente en los juegos en el área invernal.

El juego que mueve al niño a sentirse adulto puede ser multifacético, ya que la imagen del adulto aparece ante sus ojos en diferentes facetas. Así, en el juego "El circo", los niños asumen los papeles de artistas de circo, de luchadores, de acróbatas, porque quieren ser fuertes, ligeros, valientes. Se ejercitan los roles experimentando gran alegría.

El análisis demostró que el deseo constante de jugar por sí solos y desempeñar el papel del adulto, o de niños dignos de ser imitados se despertó en los preescolares como resultado de diversos factores de la influencia de la educadora que dirige la experiencia espontánea del niño, de la utilización en el juego de aquellos conocimientos que ellos adquirieron durante las actividades programadas y las lecturas de obras literarias. Esta circunstancia plantea la necesidad de la ulterior elaboración de un sistema de conocimientos sobre el hombre, que el niño debe recibir por medio de la enseñanza, del trabajo, del juego.

El deseo del niño de jugar aumenta el placer por la comunicación. La comunicación en el juego se sustenta sobre la base de la amistad elegida. Constituye el móvil del juego como resultado de las relaciones amistosas bien organizadas por la educadora, sobre la base de una comunicación de intereses y vivencias y de la asimilación de las reglas del juego. La comunicación organizada previamente engendra la orientación hacia un objetivo y el deseo de jugar de modo independiente.

En los niños del tercer año de vida, el enseñarlos a jugar uno al lado del otro coadyuvó a disponerlos para la comunicación.

En las investigaciones se demostró que ya desde la edad de la lactancia es característico de los niños expresar vivamente su actitud hacia lo que los rodea.

Con la participación de la educadora, nosotros observamos las interrelaciones de los niños. Nos convencimos de que si no se les dan los conocimientos acerca de las reglas elementales de conducta, ellos mismos los crean al hacerlo; lamentablemente las interrelaciones de los niños en ocasiones se fomentan sobre la base de normas negativas. Y por el contrario, el enseñar a los niños a actuar de acuerdo con las reglas establecidas, les inculcó sentimientos humanos, y la comunicación entre ellos se tornó más alegre.

La valoración pedagógica y la autoevaluación desempeñaron un papel esencial en la creación de una atmósfera de comunicación amistosa. El análisis de la conducta de los niños en los juegos ha demostrado que la alegría de la comunicación no se manifiesta simultáneamente en todos los niños. Además, puede ser que no se manifieste si la educadora no elige a tiempo las vías y medios seguros que motiven la comunicación natural, donde cada jugador busca las acciones lúdicas a su gusto, de acuerdo con sus intereses e inclinaciones. A través del juego-actividad programada con dos niños se transmitieron las imágenes y los ejemplos de cómo ellos pueden jugar de dos en dos o de tres en tres. Mientras más rico en contenido se torne el juego, más fuerte será el afán de los niños por jugar juntos.

Nombraremos los medios pedagógicos para organizar la comunicación que más frecuentemente nos encontramos y que devinieron estímulos del juego: el acercamiento de los niños por simpatías; el sugerir de modo indirecto el contenido del rol; la dirección de la imaginación para el desarrollo del argumento, donde existe una situación de comunicación; la valoración positiva de las relaciones entre los niños; y la creación premeditada por parte de la educadora de una situación lúdica que contribuye a acercar a los niños.

Entre los factores que despiertan en el niño el deseo de jugar tenemos la alegría que experimenta el tener conciencia de que confían en sus propias fuerzas, de que puede ser bueno, audaz, listo. Gracias a esto, él domina aquellas habilidades que antes no poseía: aprende a realizar bien los juegos de movimientos y se los enseña a realizar a otros niños; conoce lo nuevo, por ejemplo, sobre las vías férreas, los aviones, y estos conocimientos los puede transmitir a

otros en una forma lúdica; aprende a cantar, a decir poesías, y con alegría actúa en el papel de educadora, o de especialista en música.

Del conjunto de casos fijados por nosotros de surgimientos del juego y de una participación prolongada en ellos, 210 estaban relacionados con la aprobación de la iniciativa y la fantasía de los niños. En 120 casos, la valoración positiva partió de las educadoras; en 90 casos, de los propios niños. La aprobación de la iniciativa infantil por parte de la educadora, principalmente en la edad menor preescolar tuvo varias formas: Vamos a jugar juntos —dice la educadora cuando ve que el niño no logra comenzar a jugar. Esto lo anima y comienza a esforzarse y la educadora dice a todos: —Kolia construyó un garaje amplio y consistente, en él caben varios carros. La aprobación de la educadora de la conducta del niño en el juego es una de las vías de reconocer su personalidad.

Al niño lo atrae la posibilidad de satisfacer en el juego la aspiración por realizar las más diversas actividades artísticas. De todo el conjunto de juegos analizados por nosotros, en 120 se descubrieron acciones precisamente artísticas. El encanto del juego para los niños, en estos casos, consistía en que ellos estaban familiarizados con lo maravilloso, y podían por sí solos satisfacer las demandas artísticas actuando, en ocasiones, individualmente y, con frecuencia, junto con otros niños.

Incluso en niños de dos a cuatro años se descubrieron premisas de intereses artísticos. Interpretando el papel de mamá o de educadora, ellos les recitan a las muñecas poesías, dicen rimas, cantan canciones de cuna.

Los niños mayores experimentan satisfacción de jugar, modelar, dibujar, recitar poesías, narrar cuentos. La tendencia hacia los diferentes tipos de actividades artísticas, que pueden ser realizadas de modo independiente en los juegos conjuntos, sirven de causa incentiva para el surgimiento de los mismos.

El juego da la posibilidad al niño de fantasear. Para que la imaginación de los niños esté lo suficientemente desarrollada, es conveniente transmitirles la cantidad necesaria de conocimientos, formarles la capacidad de relacionar nociones disgregadas y generalizadas. Este proceso en nuestra investigación experimental se realiza de la siguiente forma:

a) Se creó una situación lúdica donde se pronosticó la posibilidad de la interacción de las personas. ("¿Quién de ustedes quiere ser aviador para llevarle cartas a los pueblos del norte?").

b) Se creó una situación lúdica de carácter especial. ("¿Dónde construiremos el club de koljós?").

Para desarrollar la imaginación de los niños de edad menor preescolar utilizamos los juegos a las muñecas, estimulamos el deseo de asumir el rol de mamá buena, y los conducimos a la utilización convencional de las cosas, a la creación y desarrollo de toda una serie de situaciones imaginarias relacionadas entre sí.

Utilizamos los juegos-actividades programadas con los niños llamándolos, en ocasiones, por el nombre de la hermana, la mamá, el papá, la educadora. Los ayudamos a representar uno u otro rol, y a crear una situación imaginaria.

La participación de los niños de edad mayor preescolar en juegos que despertaban el deseo de imitar a los personajes de los libros infantiles propició el desarrollo de la imaginación creadora de éstos.

La utilización en los juegos de construcción de diferentes materiales de la naturaleza también influyó de modo esencial en el desarrollo de la imaginación. Así, al construir un aeródromo, los niños encontraron parecido en troncos y pajas con decenas de aviones y helicópteros reales. El niño se alegró de que descubrieron algo nuevo en el objeto. Es como si él hubiese descubierto objetos ya conocidos, destacando en ellos los elementos que le ayudaron a establecer una semejanza con otros objetos. La alegría del descubrimiento de lo nuevo parece con frecuencia en los niños como resultado de que la educadora los induce a la búsqueda, y esto a su vez contribuye a acrecentar el interés por el juego.

El análisis de la conducta de los niños nos permitió sacar como conclusión que el juego infantil es una formación psíquica compleja que surge por la acción conjunta de toda una serie de causas motivacionales. El niño comienza a jugar porque la imagen viva del hombre se torna para él en objeto de imitación, y además porque él quiere reproducir por sí solo una situación imaginaria. Él aspira a la generalización, a la creación, al conocimiento.

Los niños juegan de diferentes formas y nosotros caracterizamos brevemente las formas difundidas de juegos infantiles.

La primera forma del juego se caracteriza porque el niño, al reproducir un fenómeno cualquiera, asume el rol del objeto que a él le interesa, o de la persona que actúa con este objeto. El niño es maquinista, locomotora, máquina, chofer, piloto, avión. La acción general figuraba en el rol de persona que aquí se plantea en primer plano. esta forma de juego la encontramos fundamentalmente en los niños de edad menor preescolar, pero también a veces la encontramos en los niños de edad mayor.[14]

Está bastante difundida la segunda forma de juego, es decir, la de roles, en la imitación del niños con el adulto y el coetáneo. En este juego, el niño refleja la imagen del hombre, y desarrolla el argumento. El juego en el que el niño desempeña un rol determinado, está basado en la percepción figurada de la acción, de los movimientos característicos del hombre.

N. A. Vetlúgina, al dedicarse al estudio del contenido de los juegos que surgen por influencia de las actividades programadas de música, llegó a la conclusión de que surgió y pasó a la vida cotidiana una nueva forma de juego de roles —el juego creador musical. Este juego, según su criterio aparece ya en el grupo de edad mayor.

La tercera forma se caracteriza porque en ella el mundo de los fenómenos se reproduce en imágenes materiales en el modelado, en la construcción y, en ocasiones, en los dibujos. Esta forma de juego, con frecuencia, aparece en condiciones en las que a los niños se les enseña a modelar, a construir, a emplear de forma creadora sus habilidades.

E. A. Flerina señaló que existen juegos donde se entrecruzan diversos modos para los niños de reflejar la vida circundante: la acción puramente de rol y la creación de imágenes en el modelado o en la construcción.[15]

Citemos un ejemplo de este juego peculiar, donde el niño construye una casa, modela animales, un tren, utensilios domésticos. K. Tangrikuliev señaló correctamente la especialidad de este juego en su libro **El álamo blanco.**

Papá trabaja
día y noche.
Construyé mi papá
una casa.
Como constructor verdadero,
coloca ladrillos,
trae arcilla y agua.
La mezcla hace,
coloca parejito
ladrillo tras ladrillo...
Yo también
mi casita
construir quiero.
Le pediré a papá
ladrillitos.
A la arcilla,
igual que a papá,
la mojaré con agua.
Erigiré una
casita de tres pisos,
una casita de juguete.
Le pondré puertas y ventanas.
El solecito,
el solecito
secará
la mojada arcilla.
La espalda y los brazos
están tostados por el sol.
La casita de arcilla
ya está terminada.
De residuos
modelo yo
un caballo.
Un camello modelo,
para ir en persecución

de una vaca.
Hay cuatro vagones,
y unidos a ellos
una locomotora
para traer a los
nuevos vecinos
a mi casa.
Me gusta mucho
el té verde,
por eso modelo una tetera
de arcilla
y dos tazones.
Tazas de Turmenis.
Pero debajo de los pies
veo cristalitos,
dos cristalitos
redondos como manchitas.
Los tomo y modelo
de arcilla espejuelos.
Ahora en el Arik
miraré mi construcción
a través de los espejuelos.[16]

N. P. Sakúlina demostró en múltiples hechos la necesidad del dibujo-juego en los niños. Éstos dibujan lo que les atrajo en los juegos creadores y ese dibujo va acompañado de la fantasía, de un juego peculiar. N. P. Sakúlina estudiando minuciosamente el contenido del dibujo que se realiza fuera de las actividades programadas y la conducta de los niños sacó como conclusión de que existen juegos del tipo "dibujo-trabajo".[17]

El juego-trabajo es la cuarta forma del juego. Lo característico aquí, principalmente para los niños de esta edad mayor preescolar, es que, al jugar ellos, con frecuencia trabajan, por ejemplo elaboran juguetes o el material necesario para los juegos de construcción, etcétera.

La quinta forma es el juego de construcción con argumento. Las diversas formas de juegos de construcción con argumento se citan en las investigaciones de Z. V. Lishtvan, V. G. Nechaeva y F. V. Izotova.

La individualidad del niño y sus primeros intereses y capacidades se manifiestan en las diversas formas de juegos; por eso es necesario el desarrollo sistemático de estos. La diversidad del contenido y de las formas de los juegos está condicionada por la organización especial del proceso pedagógico. Analizando los resultados de la investigación realizada, nosotros sacamos como consecuencia que el proceso pedagógico, es necesario estructurarlo de forma tal que garantice la mayor influencia sobre el establecimiento de los juegos independientes de los niños.

La estructura del proceso pedagógico utilizada por nosotros se caracterizó por la relación de la enseñanza y del juego, garantizó la concreción de la atención y del sentimiento del niño, y contribuyó a la formación de amplios y estables intereses por los distintos aspectos de la realidad. Condicionó el surgimiento de una actividad con una dirección hacia un objetivo y la "tendencia hacia la acción" (L. S. Vigotski), que influyeron sobre el desarrollo de intereses lúdicos estables, y satisfacieron el afán del niño por la independencia y la comunicación en los juegos colectivos con los coetános y los adultos.

Como resultado de la investigación logramos encontrar la forma especial de organizar el proceso pedagógico que proporcionó un efecto considerable al desarrollo de la independencia, de la imaginación y de los intereses de los niños de las diferentes edades.

Esta forma era el juego-actividad programada. La peculiaridad del juego-actividad programada consistió en que él condicionó la transmisión a los niños de determinados conocimientos, habilidades, hábitos, etc., en forma sencilla y accesible.

El juego-actividad programada de determinado contenido educativo e instructivo activa a los niños, y sirve de ejemplo indirecto para los juegos independientes bien organizados donde se forman cualidades sociales simples: la capacidad de hacer una petición, de ceder, de ponerse de acuerdo sobre las acciones conjuntas, etcétera.

Al realizar los juegos actividades programadas de una forma emocional y sistemática se fijaron hábitos de una conducta humana, y surgieron intereses lúdicros relativamente estables, incluso en niños de dos a tres años.

Demostraremos esto poniendo como ejemplo juegos-actividades programadas en los que se reproducían los fenómenos de la vida circundante.

El interés temprano por juegos a los "viajes" o por las máquinas de juguetes, fundamentalmente entre los varones, es evidente y reconocido por muchos. Sin embargo, con frecuencia es superficial y resulta necesario profundizarlo y desarrollarlo paulatinamente. Los juegos a los viajes por el campo o la ciudad pueden servir de medio para educar las acciones consecuentes y orientadas hacia un objetivo de determinadas normas de conducta. Una tarea de primer orden es la de contribuir al desarrollo de aquellos juegos de los niños, que han surgido por su propia iniciativa e ideas, y a la organización, según expresión de A. S. Makarenko, de sus acciones socialmente dirigidas. Un ejemplo de este juego es el juego-actividad programada "Viaje en el trolebús".

Dos niños hicieron un trolebús de dos bancos. "Esto es un trolebús. Vamos a la fábrica donde trabaja papá." A ellos se les une Svieta: —Yo iré también a la fábrica donde papá. Larisa dice: —Yo también quiero ir con ustedes. Pero los niños le contestan: "En el trolebús no hay más asiento." La educadora se acerca: —Ahora, señores pasajeros, construiremos un trolebús grande y en él habrá lugar para todos. Al juego se incorporaron muchos niños. Todos se sientan en el trolebús y van donde las mamás y los papás. La educadora desempeña el papel de mamá de cada uno de los niños: "Muy bien, Slava, viniste a acompañar a mamá." "Qué buena es Larisa, vino a donde mamá."

Juegos similares al "Viaje en el trolebús" se mantuvieron prolongadamente en el grupo de edad menor.

En el grupo de edad media resultó más efectiva la transmisión de un material temático. Un tema unía varias actividades programadas en un conjunto, o iban dirigidas a la explicación de algún fenómeno de la realidad circundante. Semejantes actividades programadas ejercieron una gran influencia sobre el contenido de los juegos que, transcurrido un tiempo, organizaban los niños.

La asimilación sistemática y consecuente de los conocimientos y el enseñar a los niños a hacer construcciones muy próximas por su contenido al tema cognoscitivo, coadyuvaron a la aparición de diversos intereses tanto en los varones como en las hembras. Si antes de comenzar el trabajo experimental una cantidad considerable de niños del quinto año de vida manifiestan un interés superficial por un juguete; vemos cómo después de realizado el trabajo predomina el interés por el contenido del juego conjunto y por su resultado, por la pareja de juego y por las relaciones entre sí.

La estabilidad relativa de los intereses lúdicros contribuyó al surgimiento, en una parte considerable de los niños, de la capacidad de concentración, de la orientación hacia un objetivo, de la habilidad de trazarse un objetivo en el juego y alcanzarlo, es decir, de llevar al desarrollo del argumento hacia una culminación lógica, de reflexionar sobre lo que es necesario para llevar a cabo el juego y elaborar con la ayuda de los adultos, si es necesario, los atributos correspondientes. El afán por alcanzar un objetivo adecuado en el juego ejerció una influencia positiva sobre la aparición de la concentración de la conducta en otros tipos de actividades (en el trabajo, en las actividades programadas).

Estas conclusiones evidencian que el proceso de formación de un objetivo (A. N. Leontiev) en la actividad en la edad preescolar está condicionado, en gran medida, por aquellas organizaciones del proceso pedagógico en el cual, conjuntamente con la comunicación de los conocimientos, se crean en el juego las condiciones para la aplicación de estos conocimientos y habilidades. Esto conduce al incremento del conocimiento, de la habilidad de crear, y al enriquecimiento de los sentimientos.

Los niños tienden a conocer la vida circundante; sin embargo, el proceso de enriquecimiento sistemático a través de los conocimientos sobre los fenómenos de la vida social debe organizarse correctamente. Sólo en este caso se pueden alcanzar los resultados necesarios. El juego de roles posee una importancia esencial

para formarles a los niños de edad media preescolar una actitud correcta ante los fenómenos de la vida social.

En la edad mayor preescolar se puede lograr un desarrollo efectivo del contenido de los juegos, de su dirección ideológica, basándose en la planificación temática del material. Llegamos a esta conclusión sobre la base de los resultados de las investigaciones realizadas por nosotros, conjuntamente con S. A. Kozlova, M. I. Bogomolova, V. V. Chudakova, V. V. Kondratova y A. A. Antsiferova.

La efectividad con que los niños percibieron el material programático, en correspondencia con los temas donde existe una interrelación entre las actividades programadas y los juegos, la analizaremos con más detalle en el ejemplo del tema: "Familiarización de los niños con la vida de los pueblos de la URSS". Se elaboraron 10 actividades programadas experimentales. En un grupo (A) se realizaron sólo actividades programadas, en las cuales los niños obtuvieron los conocimientos necesarios; en otros tres (B, C y D), la pedagoga estimuló por todos los medios otros tipos de actividades que reflejaran el contenido de las actividades programadas realizadas.

Notas de la lectura:

[1] PUSHMINA, V. P.: Discusión de Candidatura, Moscú, 1969.

[2] BOGOMOLOVA, M. I.: Discusión de Candidatura, 1971.

[3] DLUGOLENSKI, YA.: "No pierdan la bandera", Detskala Literatura. 1971.

[4] MAKARENKO, A. S.: *Obras*, t. IV, Ed. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1957, p. 379.

[5] KARPINSKAIA , N. S.: "Literatura artística", en **Sistema de la educación estética en el círculo infantil**, bajo la redacción de N. A. Vetlúgina, Ed. de la ACP de la RSFSR, 1962, p. 318.

[6] GROMBAJ, S.: "Evitar la sobrecarga", **Periódico del Maestro**, 19 de febrero de 1970.

[7] TERENTIEVA, G. V.: Discusión de candidatura, 1965.

[8] MALIMINA, A.: **El camino de la vida de Marina Ráskova**, Moscú, 1951, pp. 3-4.

[9] MALIMINA, A.: **El camino dela vida de Marina Ráskova**, Moscú, 1951, pp. 3-4.

[10] *Idem.*

[11] ARJANGUÉLSKAIA, A. I.: "Influencia de los ejercicios físicos y de los juegos en la postura", en **Las educadoras de los círculos infantiles**, Ed. Uchpedguiz, Moscú, 1948, pp. 82-87.

[12] MAKARENKO, A. S.: [Obras,] t. IV, Ed. de la ACP de la RSFSR, 1958, p. 375.

[13] KRUPSKAIA, N. K.: *Obras pedagógicas*, t. VI, Ed. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1959, p. 251.

[14] VETLÚGINA, N. A.: "La música", en **Sistema de la educación estética en el círculo infantil**, Ed. de la ACP de la RSFSR, 1962, pp. 296-297.

[15] FLERINA, E. A.: **La creación artística de los niños de edad preescolar**, Ed. Uchpedguiz, Moscú, 1956.

[16] TANGRIKULIEV, K.: "El álamo blanco", en **Literatura infantil**, Moscú, 1959, p. 5.

[17] SAKÚLINA, N. K.: "La actividad plástica", en **Sistema de la educación estética en el círculo infantil**, Ed. de la ACP de la RSFSR. 1962, pp. 308-315.

LECTURA: EL JUEGO EN EL CÍRCULO INFANTIL*

PRESENTACIÓN

El libro Pedagogía Preescolar es un texto básico de una asignatura del mismo nombre que se cursa en la Licenciatura de Educación, especialidad preescolar, de la Dirección de Formación y perfeccionamiento del Personal Pedagógico de la República de Cuba y sirve a los maestros de preescolar y a las educadoras de los círculos infantiles; es una traducción del idioma ruso, en él se expone la fundamentación teórica de la pedagogía por Yadezhko y Sojin, autores soviéticos de alto reconocimiento. El Capítulo "El juego en el círculo infantil" está dedicado obviamente al juego, considerado como un aspecto fundamental de la actividad de los preescolares, su marco teórico es tomado básicamente de N.K. Krupskaia y de consideraciones de Makarenko.

En esta lectura se plantea el juego como recurso educativo y de desarrollo del niño, se aborda su papel en la organización de la vida infantil, su relación con el trabajo, las direcciones que deben darse en los juegos, los tipos de juegos y sus particularidades. De este capítulo la parte correspondiente a los tipos de juguetes y sus requisitos para ser seleccionados, así como las recomendaciones para conservarlos, por ser un aspecto más práctico se remiten a la Antología Complementaria.

Por último, sólo resta recordar que el libro fue escrito en lo que antes era la URSS (ahora Comunidad de Estados Independientes) y que entonces, junto con Cuba, todo trabajo pedagógico se avocaba a la consecución de la educación socialista, en la que era altamente valorada la cooperación, la amistad, la libertad y el trabajo, sin menoscabar por ello la formación estética, la disposición creativa y la capacidad lúdica de los niños.

*L. V. Yadeshko y F. A. Sojin. "El juego en el círculo infantil", en *Pedagogía Preescolar Habana*. Pueblo y educación. pp. 309-317.

EL JUEGO EN EL CÍRCULO INFANTIL

1. El juego, aspecto fundamental de la actividad de los preescolares

El juego, como recurso fundamental de la actividad infantil en el período preescolar, desempeña un gran papel en el desarrollo del niño.

Los filósofos, historiadores, etnógrafos, psicólogos y los pedagogos, estudian los orígenes del juego, el lugar que ocupa en la vida del niño, las posibilidades de utilización efectiva de los juegos para la solución de las tareas educativas.

La pedagogía marxista-leninísta, al elaborar la teoría del juego, parte de la posición de sus bases histórico-sociales: el juego está condicionado, ante todo, por las circunstancias de la vida social del niño, por la experiencia que asimile de las generaciones anteriores.

N.K. Kruspskala hizo un gran aporte a la teoría del juego. Al destacar el carácter social de los juegos infantiles, la representación en los juegos de los fenómenos de la vida, vio en el juego, ante todo, un recurso para ampliar las impresiones y representaciones sobre la realidad circundante y las relaciones con esta realidad. Para los niños en edad preescolar —escribió N.K. Krupskala— los juego tienen un valor excepcional: el juego es para ellos estudio, trabajo, una forma seria de educación. El juego es para los preescolares una vía para conocer el mundo circundante"[1].

El carácter social del contenido del juego y de la actividad lúdica, lo condiciona el hecho de que el niño vive en sociedad. Ya desde los primeros meses de la vida se esfuerza por comunicarse con los que rodean, domina gradualmente el idioma que es un medio de comunicarse y asimilar la experiencia social. El niño debe ser activo participante de la vida de los adultos, pero esta necesidad aún no se corresponde con sus posibilidades. Cuando imita en el juego las acciones de los adultos, cuando experimenta las alegrías y penas de estos, de acuerdo con su edad, se familiariza con la vida circundante.

A.S. Makarenko expresó el valor educativo que tienen los juegos para los niños cuando escribió: "El juego tiene un valor fundamental en la vida del niño, tiene el mismo valor que para los adultos la actividad, el trabajo, los servicios que prestan. De cómo se manifieste el niño en el juego, depende mucho su actitud como trabajador en el futuro, por eso su educación tiene lugar ante todo en el juego"[2].

Cuando observamos durante largo tiempo los juegos, cuando estudiamos el contenido de los juegos de los niños de diferentes nacionalidades, y en diferentes etapas históricas del desarrollo social, podemos llegar a la conclusión de que la fuente principal que los originó es la vida social, las condiciones en las que vivió el niño, su familia. En la Rusia prerrevolucionaria, los niños de las clases pudientes jugaban a los señores y a los sirvientes, y los hijos de los pobres reflejaban en sus juegos los trabajos de los adultos, el miedo ante el amo, el señor, el policía. En los juegos, los niños de los trabajadores representaban huelgas, manifestaciones. Los juegos de los niños campesinos reflejaban el trabajo del campo, las necesidades y el infortunio de los padres.

La Gran Revolución Socialista de Octubre cambió la estructura social de Rusia, las relaciones y la ideología de las personas. En el contenido de los juegos de los niños comenzaron a reflejarse los hechos de la revolución y de la guerra civil, la nueva vida. Lo héroes de los juegos imitaban al legendario Chapaev. También en sus juegos salvaban a los tripulantes del Cheliuskin, luchaban contra los enemigos, realizaban vuelos al cosmos. En los juegos infantiles se refleja la relación de los hombres soviéticos con el trabajo, es decir, la valentía en el trabajo, el deseo de trabajar para el bien de todos, sus nuevas relaciones, o sea la amistad, la camaradería, la ayuda mutua, el respeto de unos hacia otros, la preocupación por los niños. En el contenido de los juegos se refleja la amistad de los pueblos de la URSS y las relaciones amistosas con los pueblos del mundo.

2. Originalidad del juego como una actividad infantil

La particularidad fundamental del juego es que representa cómo los niños ven la vida circundante, las acciones, las actividades de las personas, sus interrelaciones en el ambiente creado por la imaginación infantil. En el juego la habitación puede ser el mar, el bosque, la estación del metro y un vagón de ferrocarril. Los niños le atribuyen a este ambiente, el valor que su imaginación y el contenido del juego han condicionado.

L.N: Tolstoi caracterizó esta particularidad de forma muy convincente en su novela La *infancia* (capítulo "El juego"). Su héroe principal, Nikolenka, dice: "Yo sé que con una vara se puede matar un pájaro, pero en modo alguno dispararle. Esto es un juego. Kolia razona de la forma siguiente: las sillas no sirven como máquinas; y Volodia: yo pienso, recuerdo, cómo en las largas tardes de invierno, nosotros tapábamos los sillones con tapetes, hacíamos con ellos un coche, en un sillón se sentaba el cochero, en otro el lacayo, las niñas en el centro, tres sillas eran los caballos y emprendíamos el camino. ¡Cuántas aventuras tuvieron lugar durante el viaje! ¡Qué alegre y qué rápidamente pasaron las tardes de invierno!... Si hacemos un juicio acertado, estos no son en realidad juegos"[3].

El eminente actor y director de teatro K.S. Stanislavski, en el libro *El trabajo de autopreparación del actor*, caracterizando el juego infantil dice: el juego del niño se diferencia por la fe en la autenticidad, por la veracidad de la invención. Le cuesta al niño decirse a sí mismo "como si" cuando en realidad la idea ya ha tomado forma en su mente. En este sentido, eso revela en el niño una cualidad: los niños saben en qué pueden crear y qué no deben tener en cuenta[4].

Este carácter del juego, lo diferencia de todos los otros tipos de actividad infantil y, en cierta medida, se asemeja al arte, con el reflejo metafórico de la realidad. La reproducción de las acciones reales en el juego no es una copia fiel. Los niños no están ligados con todas las

condiciones concretas de la realidad circundante, con el tiempo, con la rígida sucesión de las acciones. Cuando juegan, ellos creen que permaneciendo en la habitación, navegan en un mar enfurecido y sienten miedo y alegría cuando logran superarlo. Como audaces cosmonautas, vuelan a la luna y regresan. Los hechos se desarrollan como en un cuento, "no por días, sino por horas".

El carácter creador es otra particularidad de la actividad lúdica. Los niños son los creedores del juego. Como ya dijimos, ellos reflejan en los juegos sus conocimientos sobre fenómenos y hechos de la vida que ellos conocen, ponen de manifiesto su relación con esos hechos.

La combinación y la correlación de la imagen, de la acción lúdicra y de las palabras, es también una particularidad del juego infantil. Estos no son sus rasgos externos, sino su esencia. En el juego, el niño vive las acciones y los sentimientos del héroe que representa. A veces, la imagen cautiva de tal forma al niño, que no responde cuando se dirigen a él como el niño que es en realidad: "Yo no soy Seriosha, soy un capitán". Al mismo tiempo, él actúa de buena gana en correspondencia con la imagen reflejada en el juego. "Compañero capitán, su barco se hará pronto a la mar. Los marineros deben

"Compañero capitán, su barco se hará pronto a la mar. Los marineros deben ser fuertes y saludables. Fórmelos para los ejercicios físicos", dice la educadora. El capitán con alegría y autoridad da la orden: "¡A formar!".

Los niños no juegan en silencio. Incluso cuando el niño está solo, conversa con el juguete, dialoga con un compañero imaginario, habla con la mamá, como si fuera el enfermo, el médico, etc. La palabra es un acompañante de la acción lúdicra y describe completamente la imagen, la relación que tiene con ella el propio niño.

La comunicación oral desempeña un gran papel en el proceso del juego. Cuando los niños entablan comunicación, intercambian ideas, vivencias, precisan las idea y el contenido del juego. El acuerdo verbal en el juego, establece una función organizativa, contribuye al desarrollo y fortalecimiento de la interrelaciones y de la amistad entre los niños, así como su relación con unos u otros hechos y fenómenos de la vida circundante.

La interrelación de la imagen, de la acción lúdicra y de la palabra, son el centro de la actividad lúdicra, sirven para reflejar la realidad.

La idea lúdicra, el argumento o su contenido, las acciones lúdicras, los roles, las reglas que dicta el propio juego y que crean los niños o son propuestas por los adultos, son elementos estrechamente interrelacionados que definen el juego como una actividad original de los niños.

Idea lúdicra. La idea lúdicra es la definición general de qué y cómo jugarán los niños: "en el supermercado", "en el policlínico", cómo juegan "a ser pilotos", "a la mamá y al niño", "al círculo infantil", etc. Esta idea se formula mediante el lenguaje, se refleja en las propias acciones lúdicras, se le da forma en el contenido lúdicro, y su centro es el juego. Según la idea lúdicra del juego, se pueden clasificar grupos de juegos más o menos típicos: que reflejan los fenómenos de la vida diaria (juegos "A la familia", "Al círculo infantil", "Al policlínico", etc.); que reflejen el trabajo creador (La construcción del metro, El trabajo de los koljosianos, La construcción de casas, fábricas, de estadios, etc.); que reflejen los fenómenos sociales, las tradiciones (fiestas, demostraciones, recibimiento a los invitados, a los viajeros, etc.). Esta clasificación es condicional, puesto que en el juego se puede incluir el reflejo de diferentes fenómenos de la vida.

El argumento es el contenido del juego. El argumento del juego determina el desarrollo, la variedad e interrelación de las acciones lúdicras, las interrelaciones de los niños. El contenido del juego lo hace atractivo, despierta el interés y el deseo de jugar.

El papel que desarrolla el niño es la particularidad estructural y el centro del juego. De acuerdo con este valor que se le da al papel del niño en el proceso del juego, muchos de ellos recibieron el nombre de juegos de roles, o de roles con argumento. El papel del niño está siempre en relación con el hombre o con el animal, con sus relaciones, actos, acciones ima-

ginadas. El niño, adentrándose en la imagen de los roles, se asemeja a quien imita, es decir,desempeña un papel determinado. Pero el preescolar no solamente representa este papel, él vive en el personaje y cree en su veracidad. Cuando por ejemplo, representa al capitán de una nave, no refleja su actividad, sino solamente aquellos rasgos que son necesarios al desarrollo del juego: el capitán da una orden, mira por lo binoculares, se preocupa por los pasajeros y por los marineros.

En el proceso del juego, los mismos niños (y en algunos casos los adultos) establecen las reglas que determinan y regulan el comportamiento y las interrelaciones de los que juegan. Ellas le brindan al juego organización, estabilidad, consolidan el contenido y determinan el desarrollo futuro, la complejidad de las relaciones y de las interrelaciones. Además, las reglas del juego ayudan a los niños tímidos, a ser participantes más activos en el juego .

Todos estos elementos estructurales son más o menos típicos, pero tienen diferentes significación y se relaciona indistintamente en los diverso tipos de juegos.

3. El juego como un recurso de la educación y el desarrollo de los niños

El juego, además de las actividades programadas, es un medio muy importante para educar y desarrollar a los preescolares. Pero esto tiene lugar cuando se incluye en el proceso pedagógico de forma orientada y dirigida. El desarrollo y el proceso de creación del juego tiene lugar, en gran medida, precisamente cuando se utiliza como un medio de educación.

La educadora se orienta por el Programa de educación en el círculo infantil para seleccionar y planificar el contenido programático que debe ser asimilado por los niños en el juego, determina con precisión las tareas lúdicras y didácticas, las acciones y las reglas, el resultado propuesto. Ella proyecta todo el desarrollo del juego sin alterar su originalidad y su caracter creador.

Cuando incluye el juego en el proceso pedagógico, la educación enseña a los niños a jugar, a crear, según las palabras de A. S. Makarenko "un buen juego". Para cualquier juego son características las siguientes cualidades: la valoración educativa y cognoscitiva del contenido, totalidad y corrección de las ideas reflejadas, utilidad, actividad, organización y carácter creador de las acciones lúdicras; subordinación a las reglas y capacidad para dirigirse por ellas en el juego, teniendo en cuenta los intereses de algunos niños y de todos lo jugadores; utilización orientada de los juguetes y de los materiales lúdicros; relación benevolente, buen estado de ánimo de los niños.

La educadora, cuando dirige el juego, influye en todos los aspectos de la personalidad infantil: en su conciencia, sentimientos, voluntad, comportamiento; lo utiliza con fines de educación intelectual, moral, estética y física.

En el proceso del juego se precisan y profundizan los conocimientos e ideas de los niños. Para interpretar en el juego uno u otro papel, el niño debe llevar su idea a acciones lúdicras. A veces los conocimientos y las ideas sobre el trabajo de las personas sobre las acciones concretas y las interrelaciones, son insuficientes y surge la necesidad de enriquecerlas. La necesidad de nuevos conocimientos se manifiesta en las preguntas de los niños.

La educadora responde a ella, escucha las conversaciones durante el juego, ayuda a los que juegan a que comprendan, a que se pongan de acuerdo.

Por consiguiente, el juego no solamente consolida los conocimientos y las ideas que ya tienen los niños, sino que es también una forma variada de la actividad cognoscitiva en cuyo proceso ellos adquieren, bajo la dirección de la educadora, nuevos conocimientos.

La educadora utiliza el contenido de los juegos para formar en los niños una relación positiva con la realidad socialista, amor a la Patria, a su pueblo; les enseña las reglas para comportarse en sociedad, comprueba cómo las asimilan y las consolidan. En el juego y mediante el juego, la educadora desarrolla en

los preescolares cualidades como la valentía, la honestidad, la iniciativa, la firmeza.

El juego es un tipo de escuela en la cual el niño, de forma activa y creadora, asimila las reglas y las normas de comportamiento de los hombres soviéticos, sus relaciones con el trabajo, con la propiedad social, sus interrelaciones. El juego es una forma de actividad, en la cual se desarrolla en gran medida, la conducta social de los propios niños, la relación de estos con la vida, las relaciones que mantienen entre sí.

La educadora, cuando organiza el juego, cuando lo dirige, influye en el colectivo de niños, y durante el juego, en cada niño. El niño, al participar en el juego, se ve en la necesidad de que sus intenciones y acciones estén acordes con las de los otros niños, de acatar las reglas establecidas en el juego.

A veces, cuando el juego no tiene una buena dirección desde el punto de vista pedagógico, en los niños se puede ejercer una influencia negativa.

N. K. Krupskaia escribió: "Hay juegos que desarrollan rasgos negativos de la conducta, como la grosería, excesiva severidad, odio hacia lo nacional, que actúa desfavorablemente sobre el sistema nervioso, lo alteran, despiertan la vanidad. Y hay juegos que tienen un enorme valor educativo, que fortalecen la voluntad, que forman el sentimiento de justicia y la habilidad para ayudarse en el infortunio, etcétera"[5].

Para utilizar la influencia positiva del juego y no permitir que surjan sentimientos desfavorables, es necesario enseñar a los niños a diferenciar lo bueno y lo malo, educarlos en el esfuerzo activo por lo bueno y animadversión por lo malo.

Con este fin, la educadora, mediante el juego, les explica a los niños el significado de uno u otros hechos positivos, los evalúa, despierta en ellos el deseo de imitarlos y de esta forma establece la relación de los niños con lo que se representa en el juego.

La educadora utiliza el juego en la educación física. La mayoría de los juegos exigen movimientos activos que aumentan la circulación sanguínea, contribuyen a un metabolismo más completo. La actividad motriz contribuye también a la formación de una postura correcta, al desarrollo de la coordinación de los movimientos, a su belleza. Sin embargo, sería incorrecto pensar que el juego es por sí mismo un recurso de la educación física. Sin una dirección pedagógica, el juego puede perjudicar el desarrollo físico del niño. A veces, ellos se agotan cuando permanecen durante largo tiempo en una misma posición (sentados, en cuclillas) o por el contrario, cuando tienen mucha actividad. Por eso, la educadora se preocupa, ante todo, porque se observen las reglas higiénicas necesarias para los juegos de los niños.

La educadora aumenta la efectividad del desarrollo físico de los preescolares, utilizando un sistema preciso de juegos, que se desarrolla gradualmente. Ella crea en los niños un estado de ánimo alegre, positivo, esto garantiza un completo desarrollo físico y neuropsíquico del niño, y al mismo tiempo los educa con un carácter alegre y bondadoso.

El juego se utiliza también como un medio de educación estética, porque los niños representan en los roles, el mundo circundante. La imaginación tiene gran significado en el juego, crea personajes sobre la base de impresiones recibidas anteriormente. En el contenido de muchos de los juegos se incluyen canciones, bailes, poesías y acertijos conocidos. Todo esto permite a la educadora profundizar las vivencias estéticas de los niños. Con frecuencia, en los juegos ellos adornan sus construcciones, utilizan disfraces, todo esto contribuye a la educación del gusto artístico. De esta forma, el juego es un medio de educación y de desarrollo multifacético de los niños.

4. Papel del juego en la organización de la vida infantil

El juego es para el niño su auténtica vida. Si la educadora lo organiza de forma razonable, el juego influye positivamente sobre los niños. A. P. Usova señaló: "Organizar correctamente la vida y la actividad de los niños significa educarlos correctamente. La efectividad del proceso de educación puede lograrse en forma

de juego y de interrelaciones lúdicras, precisamente porque el niño aquí no aprende a vivir, sino que vive su propia vida"[6].

En los juegos, los niños reflejan determinadamente acciones, las particularidades y las interrelaciones personales. Pero detrás de todo esto, nos encontramos rasgos y cualidades reales de la personalidad del propio niño. Por ejemplo, cuando el niño personifica en el juego un papel que exige de él manifestación de benevolencia y de preocupación, aunque en la vida, este niño puede ser a veces egoísta y grosero. He aquí por qué es tan importante la dirección pedagógica de los juegos que garantice la mayor influencia educativa.

La selección de los juegos un valor esencial. La educadora cuando dirige diariamente juegos, estudia a cada niño, pone de manifiesto su opinión sobre los grupos de niños que forman los colectivos lúdicros. Ella tiene la posibilidad de valorar la utilidad o nocividad de unas u otras agrupaciones, de hacer conclusiones sobre la necesidad de determinadas influencias sobre los niños.

A.P. Usova, "El papel del juego en la organización de la vida y la actividad de los niños", en revista La *educación preescolar, 1965*, No. 10

Los preescolares más pequeños aún no saben jugar. Y precisamente la educadora, organizando los juegos, los enseña. Cuando los niños dominan el juego, cuando tienen la suficiente experiencia en la actividad lúdicra, se convierte en independiente, y se apoya en la autoorganización que ellos tengan.

Cuando el juego se utiliza como una forma de organización de la vida de los niños, es necesario, ante todo, orientar y desarrollar sus intereses comunes, lograr la unión del colectivo infantil. A. S. Makarenko, valorando altamente el papel del juego en la organización de la vida de los niños, escribió acerca del papel de la educadora: "Y yo, como pedagogo, debo jugar un poco con ellos. Si solamente me limito a enseñar, a exigir, a insistir, seré una fuerza extraña, puede que sea útil, pero no familiar. Debo jugar un poco, y exigirles a todos mis colegas que hagan lo mismo"[7].

La educadora no debe ser una extraña para los niños,debe participlar gustosamente en sus juegos. Valiéndose del contenido y de las reglas el juego, determina su papel lúdicro; ella dirige con tacto el desarrollo del juego, las interrelaciones de los jugadores, sin reprimir la iniciativa de los niños.

En el Programa de educación en el círculo infantil se señala dentro del horario de vida, el tiempo para los juegos. Esto debe cumplimentarse rigurosamente: no se debe cambiar el juego por otras formas de trabajo con los niños.

En el intervalo entre el desayuno y las actividades programadas (8-10 minutos) los niños, con frecuencia, continúan el juego comenzado o juegan con los juguetes, con los juegos de mesa.

Para los niños mayores, en el programa se prevén juegos entre las actividades programadas. Estos juegos son breves (8-10 minutos), les sirven a los niños de descanso, y no deben exigir una actividad motriz, ni una carga intelectual. Lo mejor es utilizar los juegos con pelotas, con juguetes pequeños.

A los paseos se les dedica el mayor tiempo (1 hora ó 1 hora 20 minutos). Su correcta organización, los juegos interesantes que se efectúan durante los paseos, hacen que la permanencia de los niños al aire libre sea útil y agradable. Para esto, en el área deben existir construcciones especiales (barcos, automóviles, etc.), materiales de construcción grandes, espátulas, parihuelas, pelotas, combas, aros, etcétera.

Después del descanso diurno y de la merienda, se dedica también tiempo para los juegos. Los juegos de roles con argumento se desarrollan en el salón durante el invierno y el otoño; al aire libre, durante la primavera y el verano, también se juega con juguetes, con materiales de construcción, con juegos de mesa. Al mismo tiempo se utilizan juegos pasatiempos.

5 Relación entre el juego, el trabajo y la enseñanza

En el proceso pedagógico, el juego está estrechamente relacionado con otros tipos de

actividad infantil, y ante todo, con el trabajo y con la enseñanza de las actividades programadas.

La interrelación del juego y el trabajo se determina por objetivos comunes entre ellos. A. S. Makarenko señaló que en el juego, al igual que en el trabajo, hay esfuerzo laboral y esfuerzo mental: "El juego sin esfuerzo, el juego sin una gran actividad es siempre un mal juego". La diferencia entre el juego y el trabajo consiste solamente en que... "el trabajo es la participación del hombre en la producción social... en la creación de valores materiales, culturales, en otras palabras, de valores sociales. El juego no persigue los mismos objetivos, no tiene relación directa con los fines sociales, pero si guarda una relación indirecta con ellos; el juego acostumbra al individuo a realizar esfuerzos físicos y psíquicos que son necesarios para el trabajo"[8].

En el juego surge con frecuencia, la necesidad de crear juguetes, de hacer una u otra adaptación. En las actividades programadas de modelado, de construcción, los niños, bajo la dirección de la educadora, preparan juguetes, instrumentos que se utilizan en los juegos. Los hábitos de independencia adquiridos en el trabajo, se trasmiten al juego.

En los diferentes grupos del círculo infantil, la interrelación del juego y del trabajo tiene un carácter diferente.

En los grupos de niños en edad menor, muchas habilidades laborales elementales, particularmente el autovalidismo, la forma correcta de comunicarse, de manipular los objetos, se asimilan en gran medida en los juegos con las muñecas; las habilidades motrices, la capacidad para orientarse en el espacio, se adquieren en los juegos de movimiento. Para los niños en edad mayor, el trabajo es una actividad independiente. Sin embargo, la interrelación el juego y del trabajo se mantiene en cierta medida. De esta forma, los niños preparan juguetes de fabricación casera en las actividades programadas de trabajo manual, y juegan con ellos gustosamente.

La pedagogía soviética no opone el juego a la enseñanza de las actividades programadas, por el contrario, se vale de sus interrelaciones en el proceso y aprovecha su influencia educativa en los niños. La introducción en la enseñanza en el círculo infantil amplió considerablemente la temática y profundizó el contenido de los juegos. En las actividades programadas, los niños reciben conocimientos sobre los fenómenos y objetos de la vida circundante, que, después, utilizan en el juego. El mismo proceso de enseñanza organiza la actividad cognoscitiva de los niños, que indudablemente, aumenta el valor educativo el juego. El contenido de las actividades programadas no se transfiere al juego directamente, sino poco a poco, de una forma original, mediante la experiencia, el contenido del juego, la relación de los niños con los fenómenos reflejados en el juego.

Además el juego ejerce influencia en el desarrollo cognoscitivo de los niños, crea la necesidad de que se amplíen sus conocimientos. El juego enseña a actualizar, en forma orientada y sucesiva, los conocimientos, a llevarlos a la práctica en las acciones lúdicras, en las reglas.

La interrelación del juego y la enseñanza programada no permanece invariable en el transcurso de la infancia preescolar. En los grupos de niños en edad menor, el juego es la forma fundamental de la enseñanza. En los grupos de niños en edad mayor fundamentalmente en el grupo preparatorio, aumenta considerablemente el papel de proceso mismo de enseñanza en las actividades programadas. Ante la perspectiva de la enseñanza, todos los niños desean asistir a la escuela, ser escolares.

Sin embargo, el juego sigue siendo para ellos atractivo, solamente cambia su contenido, su carácter. A los niños les interesan los juegos más complejos, que requieren mayor actividad intelectual. Les atraen también los juegos de carácter deportivo que tienen elementos competitivos.

Notas de la lectura:

[1] N. K· Krupskala, *Sobre la educación preescolar*, p. 207.

[2] A. S. Makarenko, Obras *t.* IV. p. 373.

[3] L. N. Tolstoi, Obras *Completas* t. 1, Moscú, 1960 p. 44.

[4] Véase K.S. Stanislavski, El *trabajo de autopreparación del actor*, Moscú, 1954, p. 170.

[5] N.K. Krupskala, *Sobre la educación preescolar, p.* 204.

[6] A. S. Makarenko, Obras, *p.* 220.

[7] A. S. Makarenko, Obras, *t.* IV, p. 375.

[8] *Ibídem.*

LECTURA: ESTUDIO DEL JUEGO COMO MEDIO DE EDUCACIÓN. PROBLEMAS DE LA ORGANIZACIÓN DEL JUEGO EN LOS CÍRCULOS INFANTILES CUBANOS*

PRESENTACION

El estudio de Esteva sobre el juego es realizado en Cuba, donde se observa una influencia muy grande de los pedagogos soviéticos, para quienes la actividad lúdica tiene una importancia fundamental en la educación preescolar y deviene en una significación social del juego.

Esta investigación la llevaron a cabo pedagogos y psicólogos cubanos de las Direcciones Municipales de Educación y Desarrollo de la Infancia de Ciudad de la Habana y del MINSAP. El objetivo fue poder llegar a proponer una serie de recomendaciones educativas para mejorar a través de la organización y dirección de los juegos, la educación preescolar de los niños de cinco y seis años en Cuba.

De modo que este artículo resume distinta etapas de trabajo en donde se estudia las posibilidades que el juego en general y el juego de roles en particular tienen como factores educativos. Las tres etapas resultan muy interesantes, se denominan de constatación, que de hecho funciona como diagnóstico ya que permite tener un conocimiento inicial, una etapa formativa que es de tipo experimental y la única etapa llamada de trabajo, en la cual hay un desarrollo que se da en dos fases en las que se pretende alcanzar un nivel de independencia. Finalmente el artículo expone una serie de conclusiones de recomendaciones.

*M. Esteva. "Estudio del juego como medio de educación. Problemas de la organización del juego en los círculos infantiles cubanos". en: *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar*. Habana, Pueblo y Educación, 1988. 205-215

ESTUDIO DEL JUEGO COMO MEDIO DE EDUCACIÓN.

PROBLEMAS DE LA ORGANIZACIÓN DEL JUEGO EN LOS CÍRCULOS INFANTILES CUBANOS

En la problemática actual de la pedagogía preescolar más progresista tiene una gran significación la actividad lúdicra del niño. Los psicólogos soviéticos han realizado múltiples investigaciones para desarrollar la teoría del juego y darle una base metodológica fundamentada en el materialismo dialéctico. En la literatura marxista fue V. Plejanov quien planteó por primera vez en un plano histórico-filosófico el problema del origen social del juego, el cual fue posteriormente estudiado en el aspecto psicológico y pedagógico por L.S. Vigotsky, A. N. Leontiev, Sl L. Rubinstein, A. V. Zaporozhets y D. B. Elkonin. Sus investigaciones permitieron descubrir la inconsistencia de las falsas ideas biologistas que sobre el juego predominan aún en las sociedades burguesas, elaborar las tesis fundamentales de la concepción materialista dialéctica de la actividad lúdicra y someter a un estudio profundo los mecanismos de su influencia sobre el desarrollo de diferentes procesos psíquicos y cualidades de la personalidad infantil.

A su vez, los pedagógos soviéticos han obtenido logros significativos en la elaboración de la teoría del juego y su papel en la educación del niño preescolar; las bases de esta teoría, expuestas por N.K. Krupskaia y A. S. Makarenko, posteriormente fueron desarrolladas y concretadas por A.P. Usova, N. M. Aksárina, E. I. Radina, R. I. Zhuhovskaia y otros.

Posiblemente lo más importante de los resultados obtenidos en todos estos estudios se encuentran en la elaboración de eficientes métodos de orientación pedagógicos del juego que permitan hacer de esta actividad un valioso medio educativo. Este hecho se opone a los conceptos idealistas y reaccionarios de la mayoría de los investigadores burgueses que al plantear que el juego es algo innato y preconizar la

educación libre, la privan de la posibilidad de orientarla y niegan su significación pedagógica.

Las concepciones biologistas, ampliamente difundidas en occidente, han considerado el juego de los niños como una actividad puramente instintiva que se desarrolla en forma espontánea a medida que va madurando las cualidades innatas, e independientemente de las condiciones de vida y educación.

Al demostrar los investigadores soviéticos que el juego es social por su procedencia, que constituye una forma de asimilar la experiencia social y que se desarrolla bajo la influencia de los adultos que rodean a los niños se plantea la necesidad de dirigir el juego de los niños preescolares.

Pero esta dirección sólo puede ser efectiva si se basa en una profunda comprensión de la naturaleza de esta actividad y en el conocimiento de las posibilidades, necesidades e intereses de los niños que integran un colectivo de juego. Es necesario pues profundizar en cómo hacer de la actividad lúdicra un poderoso factor educativo, en los métodos de dirección que deben utilizarse para ello, así como estudiar las posibilidades que el juego de roles ofrece, desde el punto de vista pedagógico.

Sobre la base de estas consideraciones, se planteó la necesidad de abordar la problemática del juego en los niños preescolares teniendo como antecedentes que esta fue una de las actividades menos estudiadas en nuestro país antes del triunfo, de la Revolución y en los primeros años de ella, ya que se le prestó muy poca atención de la se concebía como un simple entretenimiento, como algo espontáneo que respondía a una necesidad del niño y donde el adulto no debía inmiscuirse.

En el año 1974, bajo el asesoramiento de L. A. Venguer y S. Koslova se inicia el estudio de los métodos de organización y dirección del juego de roles; se tomó como premisa básica el criterio expresado por la psicología y pedagogía soviética sobre la posibilidad que ofrece esta actividad de influir significativamente en la formación integral de los niños preescolares si se organiza y dirige convenientemente.

Entendemos por juego de roles aquel en que el niño reproduce el mundo circundante, asumiendo un papel que puede reflejar la imagen de un adulto o de otro niño, e inclusive la de un animal. El pequeño actúa como si fuera el médico, la educadora, el carpintero, y en este "como si", va "creando personajes" cuyas acciones e interrelaciones contienen en sí mismos las experiencias que ha adquirido, sus vivencias, las impresiones que tiene de la sociedad en que vive.

En el desarrollo de los estudios sobre el juego de roles han participado pedagogos y psicólogos cubanos del Instituto de la Infancia, de las Direcciones Municipales de Educación y Desarrollo de la Infancia de Ciudad de La Habana y del MINSAP.

El primer tema abordado estuvo encaminado a la determinación de los métodos más efectivos de organización y dirección de la actividad lúdicra de los preescolares del quinto y sexto años de vida, en las condiciones existentes en los círculos infantiles cubanos, con el objetivo de ofrecer recomendaciones científicamente fundamentadas que permitieron realizar un trabajo pedagógico más efectivo.

Metodología

Etap*a de constatación. Primera etapa de trabajo*

Se realizó una constatación inicial que nos permitió conocer el bajo nivel de desarrollo de esta actividad en nuestros niños, unidos a la falta participación de la educadora, que prácticamente sólo intervenía para finalizar el juego o para solucionar conflictos. Al tomar en consideración los niveles establecidos por D. B. Elkonin, resultó ser que los juegos de roles que realizaban los niños del quinto y sexto años de vida, se correspondían con los niveles propios de edades inferiores,ya que se caracterizaban por una gran inestabilidad el predominio de acciones aisladas y un bajo nivel de independencia.

Como complemento de este estudio se aplicó una encuesta a 6 000 niños distribuidos en 211 círculos infantiles de todo el país que

incluyó no sólo preguntas al niño, sino también a la educadora y a los padres, y permitió conocer el estado de esta actividad en nuestras instituciones.

En los resultados obtenidos se refleja en primer lugar, la poca significación que dan al juego educadoras y padres, ya que al preguntárseles cuál es la actividad preferida de los niños, sólo el 10,51 % de las primeras y el 19 % de los segundos respondieron que el juego. De acuerdo con esto solamente el 27,92 % de los niños encuestados, reconoció el juego como actividad preferida. Es de notar que un mayor porcentaje de las educadoras señalaba que la actividad de expresión plástica era la preferida de los niños, lo que vinculamos al hecho de que ellas le dan un gran peso a estas actividades dentro del honorario de actividad independiente de los niños (tabla 20.1).

Tabla 20.1 ¿Qué actividad prefieren los niños?

Actividad	Educadoras	Niños
Expresión plástica	34,62	—
Actividades independientes	16,01	—
Actividades programadas	14,72	22,61
Juegos de roles	10,51	27,92
Música	6,32	—
Narraciones	6,72	—
Juegos de movimiento	4,24	9,97
Educación física	2,76	—
Actividades recreativas	0	16,22

Tabla 20.2 ¿Qué duración tiene el juego del niño?

			Niños	
Duración	Educadoras	Padres	Varones	Hembras
Hasta 30 minutos	36,02	18,53	8,28	10,25
Hasta 1 hora	22,19	20,29	9,24	11,05
Hasta 2 horas	16,76	21,56	10,61	10,76
Más de 2 horas	12,10	18,64	7,67	10,97
El tiempo que se le permite	—	10,22	5,86	4,36

En relación con el tiempo que se dedica a la actividad lúdicra, se deduce de las respuestas dadas por los padres y educadores que solamente el 12% de los niños rebasan las dos horas de juego continuado, mientras que el porcentaje mayor (36,02) no juega más de media hora, lo que a nuestro entender está relacionado con el hecho anterior, es decir, la poca significación que dan los adultos al juego (tabla 20.2).

Además se observó la escasa variedad de argumentos y roles que desempeñan los niños (tabla 20.3). Este hecho nos demuestra una evidente pobreza de representaciones en nuestros preescolares, producidas, sin lugar a dudas, por las pocas posibilidades que el adulto les ofrece para relacionarse con los diferentes aspectos de la sociedad en que viven.

No existen diferencias significativas entre las distintas edades abordadas en lo que se refiere a variedad de argumentos y roles, pero sí las hay entre ambos sexos ya que la mayoría

Tabla 20,3 ¿A qué juegan los niños?

Argumentos	*Educadoras*	*Niños*	*V*	*H*	*Padres*	*V*	*H*
Familia	38,47	41,35	6,25	35,10	34,56	0,75	33,71
Construcción	4,84	1,28	0,86	0,42	2,30	1,88	0,42
Transporte	4,48	10,09	9,40	0,69	12,06	11,44	0,62
Servicios	8,45	3,64	1,13	2,51	3,02	1,21	1,81
Actividades sociales	1,21	1,21	0,29	1,11	3,93	1,01	2,92
Profesiones	8,00	7,30	2,14	4,16	7,17	1,48	5,69
Juegos de movimientos (no reglamentados)	20,59	27,60	22,92	4,68	27,04	24,27	2,77

de las hembras juegan a "la familia" y los varones "al transporte".

En una 57,47 % de los casos, la educadora plantea que ella es la que inicia los juegos, mientras que en un 36,84% los juegos son iniciados por los niños; no obstante, las experiencias obtenidas mediante las observaciones directas de esta actividad nos muestran que el comienzo de el juego, de acuerdo con la concepción de las educadoras, se limita a organizar los juguetes de los niños y llevarlos a jugar (tabla 20,4).

Tabla 20.4 ¿Cómo evalúa la educadora el juego de los niños?

Categoría	4to. año (en%)	5to. año (en%)	6to. año (en %)	promedio (en %)
De acuerdo con su edad	54	62	70	62
Regular	35	30	25	30
Deficiente	10	4	4	6

Si tenemos en cuenta que la mayor parte de las educadoras encuestadas evaluaron el juego de sus niños como adecuado a su edad, no obstante las deficiencias constatadas mediante la observaciones que realizamos durante la primera etapa del trabajo, podemos inferir el desconocimiento de esta actividad por parte de quienes deben organizar y dirigirla, lo que constituye la causa primaria de sus deficiencias.

En sentido general, al juego no se le ha reconocido su valor pedagógico.

CONCLUSIONES DE LA ETAPA DE CONSTATACIÓN

1. La utilización del juego era deficiente en relación con la significación que tiene para la vida de los niños.
2. No existía dirección por parte del adulto, por lo tanto no se utiliza como un medio educativo.
3. Como consecuencia de los hechos anteriormente citados, el nivel de juego de los niños de tres a cinco años era inferior al que debía esperarse para su edad, además entre estas edades no se operaba el tránsito de calidad consecuente.

Etapa formativa. Segunda etapa de trabajo

Sobre la base de los estudios realizados con la finalidad de constatar la realidad existente en las instituciones preescolares de Cuba, en lo que se refiere al nivel de desarrollo de la actividad lúdicra y en particular al juego de roles, se estructuró la siguiente etapa de trabajo que tuvo como objetivo la determinación de métodos adecuados de organización y dirección del juego de roles de los niños preescolares partiendo del criterio de que el nivel de esa actividad puede elevarse cuando se oriente adecuada y sistemáticamente.

Se desarrolló un experimento formativo cuyo eje central fue la aplicación de una metodología que llamamos de complejidad creciente y que consistió en el aumento paulatino del número de participantes y roles, en la ampliación de la esfera de los argumentos (dirigiéndose de lo más cercano a lo más alejado de sus vivencias cotidianas) y fundamentalmente, en la participación del adulto dentro de la atmósfera lúdicra, desempeñando un rol y dirigiendo mediante él la actividad: el adulto debe proponer, sugerir, pero nunca en forma impositiva. Así, cada argumento se estructuraba en diferentes variantes cuyo grado de complejidad estaba dado por el dominio del juego que iban adquiriendo los niños.

Simultáneamente, se desarrollan diversas actividades con el objetivo de proporcionarles las representaciones para el enriquecimiento del contenido de sus juegos y el aumento de la variedad de argumentos y roles a desempeñar: entre ellas paseos, conversaciones, observaciones, etcétera.

Con la utilización de esta metodología se logró elevar considerablemente el nivel inicial,

lo que se demostró en el hecho de que en los juegos de control los niños de los grupos experimentales estuvieron en todos los índices muy por encima de los grupos donde no se llevó a cabo el experimento formativo. Así vemos que la muestra experimental fue capaz de desarrollar juegos de roles mucho más estables y ricos en contenido, las acciones aisladas desaparecieron y se lograron establecer relaciones adecuadas de subordinación entre los diferentes roles adoptados, así como una secuencia lógica de acciones que determinó juegos más organizados. En el sexto año de vida particularmente, se diversificaron los argumentos haciendo énfasis en los relacionados con el trabajo de los adultos y con acontecimientos sociales (tablas 20.5 y 20.6).

Además, hay que señalar los cambios en los procesos psíquicos que se operan en los niños: la capacidad que adquirieron para el control de la atención y mantener un objetivo fijo durante un tiempo más o menos prolongado fue uno de los aspectos en que la influencia del juego resultó evidente.

Fue significativo el desarrollo de la función simbólica, ya que niños inicialmente no incorporaban a sus juegos ni las más simples acciones con objetos sustitutos, lograron desarrollar argumentos ricos en contenido y en situaciones lúdicras a un nivel totalmente imaginativo.

Es de destacar también que la comunicación verbal presentó un desarrollo peculiar, lo que se hizo más notable en algunos niños que de inicio, tenían marcadas deficiencias en este sentido.

El juego creó entre los pequeños interrelaciones positivas dentro y fuera de la atmósfera lúdicra, las conductas egoístas disminuyeron considerablemente y en en sexto año de vida los niños llegaron a hacer

Tabla 20.5 Quinto año de vida

Parámetro	*Constatación*	*Grupo experimental*	*Grupo control 1*	*Grupo control 2*	*Grupo control 3*
Organización del juego	Desorganizado	Organizado	Desorganizado	Desorganizado	Organizado
Cambio de argumento	Continuo	No	No	No	No
Distribución de roles	No hay distribución	Con dirección del adulto	Con dirección del adulto	Con dirección del adulto	Con dirección del adulto
Desempeño de roles	Inadecuado	Muy bueno	Inadecuado	Inadecuado	Adecuado en ocasiones
Cambio de roles	Continua inestablilidad	No	Sí	Sí	Sí (algunos roles)
Comunicación verbal	Poca y desorganizada	Frecuente y acorde con el desarrollo del juago	Frecuente, pero desorganizada	Frecuente, pero desorganizada	Poca pero adecuada
Acciones aisladas	Abundantes	Ausencia total	Algunas	Frecuentes	Algunas
Interrelaciones lúdicras	Escasas	Adecuadas con el desarrollo del juego	Algunas	Escasas	Adecuadas, pero con poca calidad
Liderazgo	No	Sí	No	No	No
Disciplina	Mala	Satisfactoria	Mala	Mala	Satisfactoria
Duración	21 min	45 min	40 min	40 min	55 min
Función simbólica	Ocasional	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla 20.6 Sexto de vida

Parámetro	*Constatación*	*Grupo experimental*	*Grupo control 1*	*Grupo control 2*	*Grupo control 3*
Organización del juego	Desorganizado	Organizado	Desorganizado	Desorganizado	Organizado
Cambio de argumento	Continuo	No	No	No	Sí
Distribución de roles	No hay distribución	Con la participación directa del adulto	Con rígida dirección del adulto	No hay distribución por indisciplina	Con dirección del adulto
Desempeño de roles	Inadecuado	Muy bueno	Inadecuado	Inadecuado	Adecuado en ocasiones
Cambio de roles	Continua inestabilidad	Cambio entre dos niños	Sí	Sí	Cambio de roles encubierto
Comunicación verbal	Poca y desorganizada	Numerosa y mantenida	Poca y desorganizada	Poca y desorganizada	Algunas veces
Acciones aisladas	Abundantes	Ausencia total	Abundante	Abundante	Numerosas
Interrelaciones lúdicras	Escasas	Numerosas, responde al desarrollo lógico del juego	Escasas	Escasas	Escasas
Liderazgo	No	Sí	No	No	No
Conflictos	Con frecuencia por los juguetes	Sí (accidentales)	Sí (por los juguetes y por los roles)	Sí (por los juguetes)	Sí (por los juguetes)
Disciplina	Mala	Satisfactoria	Mala	Mala	Satisfactoria
Duración	27 min	70 min	43 min	30 min	46 min
Función simbólica	Ocasional	Muy adecuada	No	No	No

evaluaciones del comportamiento de los demás compañeritos.

Estos mismos resultados se evidenciaron al finalizar una fase posterior, donde la metodología experimental fue llevada a la práctica por las propias educadoras en las condiciones habituales del círculo infantil.

CONCLUSIONES DE LA ETAPA FORMATIVA

Puede decirse que en lo que se refiere al desarrollo de la independencia en el juego, no se lograron en este primer experimento todos los resultados esperados, ya que por ejemplo, los niños no llegaron a distribuirse por sí mismo los roles del argumento seleccionado, ni a elegir qué debían utilizar, ni a ponerse de acuerdo con otros compañeritos para planificar previamente sus juegos; estas situaciones se hicieron más evidentes en el quinto años de vida. Ello nos demostró la necesidad de hacer un trabajo dirigido específicamente a este aspecto de la actividad.

Tercera etapa de trabajo

Bajo el asesoramiento de R.O. Ivankóva, se inicia un nuevo tema de investigación dirigido al estudio del desarrollo de la independencia en el juego de los niños del quinto año de vida. Tomamos como presupuesto que en el juego de roles, por su características esta cualidad toma especial significación ya

que es esencial para que un argumento subsista; así vemos cómo para que surja y se desarrolle un juego, el niño debe tener iniciativas, imitar de manera independiente las acciones y relaciones de los adultos, crear situaciones nuevas, solucionar conflictos; cuando dejan de existir condiciones, el juego de roles se estanca, se convierte en meras acciones repetitivas, hasta que finalmente se desintegra. Se encuentra una relación evidente entre la elevación del nivel del juego de roles y la elevación del nivel de independencia.

Cuando hablamos del nivel de independencia en el juego, queremos decir que el niño sea capaz de determinar por sí mismo el argumento y el rol que va a desarrollar, con quién va a jugar y los materiales o juguetes que utilizará, así como de crear situaciones que enriquezcan el juego y posibiliten su interrelación con otros niños, pueda solucionar conflictos, decidir la terminación de un argumento y evaluar la actividad, tomando en consideración la participación de cada niño en ella (tabla 20.7).

Consideramos que la independencia es una cualidad moral, por lo que debe tener una dirección social, y que el juego de roles está estrechamente vinculado a la iniciativa. Por ello cada una de sus manifestaciones, encierra sentimientos y conductas positivas de respeto hacia los demás, beneficio colectivo, ayuda mutua, amistad y justicia.

Por ejemplo, cuando el niño determina por sí mismo el argumento y con quiénes va a jugar, no lo hace de manera impositiva, sino respetando el criterio de los demás compañeritos; cuando soluciona un conflicto, actúa con justicia; cuando se interrelaciona con otros niños, lo hace amistosamente.

La constatación inicial dirigida a conocer el nivel de desarrollo de la independencia en el juego de los niños del quinto año de vida, demostró que en los círculos infantiles esta cualidad estaba dada en el sentido de que cada niño hacía lo que quería, pero sin un objetivo fijo. En muchas ocasiones trataba de imponer su criterio y era objeto de conflictos, es decir, aunque se observó en los niños una tendencia hacia la independencia, esta no garantizaba el desarrollo de su actividad lúdicra, ni la formación del cualidades positivas, por lo que se hacía necesario la utilización de métodos específicos de influencia pedagógico para lograrlo.

METODOLOGÍA DE LA TERCERA ETAPA DE TRABAJO

El experimento formativo consistió en aplicar la misma metodología de complejidad creciente anteriormente utilizada para elevar el nivel de desarrollo del juego, haciendo énfasis en aquellos aspectos de la actividad en que se había observado limitaciones en el experimento inicial, es decir, ofreciéndole al niño las condiciones para llevar a cabo su iniciativa y utilizar independientemente sus posibilidades. Se constató al mismo tiempo la elevación del nivel del juego y de independencia en esta actividad.

Las condiciones que se le ofrecieron al niño para el desarrollo de su independencia, consistieron principalmente en la introducción de una conversación previa al inicio de la actividad lúdicra donde la educadora paulatinamente le iba llevando, desde la elección de un argumento y rol determinado y de los copartícipes en su juego, hasta la selección de los materiales y juguetes necesarios para su desarrollo mediante la utilización de preguntas y proposiciones.

Además, se incluyeron en el proceso pedagógico actividades independientes donde los niños colaboraban con la educadora en la confección de materiales para ser utilizados en los argumentos que iban a desarrollar, los que debían ser propuestos por el adulto o a iniciativa de los propios niños.

Este experimento fue diseñado en diferentes etapas (tabla 20.8), con objetivos precisos equivalentes a un incremento paulatino de exigencias en lo que a independencia se refiere y seleccionaron para cada una de ellas argumentos determinados que respondieron a cada

objetivo propuesto. Las etapas fueron las siguientes:

Primera etapa. Etapa del conocimiento de los niños.

Se*gunda etapa.* Etapa de formación de hábitos de juego.

T*ercera etapa.* Etapa del desarrollo de la independencia (consta de dos fases).

Tabla 20.7 Métodos de independencia en el juego de roles

Niveles de independencia en el juego de roles		
Nivel 1	*Nivel 2*	*Nivel 3*
Etapa de planificación		
Los niños desarrollan el argumento propuesto por la educadora. Utilizan los materiales que les porporciona la educadora. Se integran al grupo de niños que le orienta la educadora. Asumen el rol que les propuso la educadora.	Determinan el argumento a partir de los propuestos por la educadora. Seleccionan los materiales organizados por la educadora. Se agrupan espontáneamente para participar en un juego. Se distribuyen los roles con ayuda de la educadora.	Determinan por sí mismos el argumentos. Seleccionan los materiales y los organizan de acuerdo con el argumento elegido. Deciden con quién va a jugar y se ponen previamente de acuerdo. Se distribuyen previamente los roles.
Etapa de desarrollo		
Participan en las situaciones que crea la educadora. Sus conflictos son resueltos por la educadora.	Tienen iniciativas que pueden enriquecer el juego. Resuelven los conflictos con ayuda de la educadora.	Crean situaciones que enriquecen el juego. Resuelven los conflictos.
Etapa final		
La educadora valora el comportamiento de los diferentes roles. Regogen los materiales que la eduadora orienta.	Los niños valoran el comportamiento de los roles con la participación directa de la educadora. Recogen los materiales a sugerencia de la educadora.	Valoran por sí mismos el comportamiento de los demás roles y el suyo. Recogen y organizan los materiales por iniciativa propia.

Tabla 20.8 Desarrollo de la independencia en el juego. Quinto año de vida

Etapas	*Objetivos*	*Actividades*
Primera	Conocer el nivel de juego, de independencia, las características individuales y del colectivo.	Actividad de constatación.
Segunda	Lograr que los niños jueguen organizadamente. Adiestrar a la educadora en la utilización de la metodología de complejidad creciente. Ampliar la esfera de los argumentos utilizados.	Juegos con argumentos conocidos por los niños.
Tercera	*Primera fase.* Lograr que los niños seleccionen por sí mismos argumentos y roles. Lograr que los niños seleccionen los materiales para sus juegos. Formarles el interés por elaborarlos.	Juegos con argumentos más complejos (dentro de los conocidos).
	Segunda fase. Lograr que se pongan de acuerdo previamente para lo que van a jugar.	Juegos con argumentos nuevos.
Cuarta	Lograr que se distribuyan los roles por sí mismos. Lograr que evalúen sus juegos, colectiva e individualmente.	Juegos con argumentos determinados por los niños.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA TERCERA ETAPA DE TRABAJO

En lo que se refiere al nivel de independencia alcanzado, se pudo comprobar una significativa elevación en aquellos niños que asistían regularmente a la institución, es decir, que recibieron la influencia sistemática de los métodos utilizados, elevación que se dio, como se esperaba, no solamente en el sentido cuantitativo, sino además en el cualitativo.

Es de notar el hecho de que en actividades experimentales que se utilizaron, se observó que en los niños se había desarrollado notablemente la posibilidad de utilizar independientemente materiales de desecho, aunque en ningún momento, se hizo un trabajo específico dirigido hacia ello lo que demostró de modo fehaciente la influencia ejercida en la formación de esta cualidad (tabla 20.9).

Tabla 20.9 Actividad experimental con materiales de desecho

Categorías	Constatación (15 niños)	*Control (11 niños)*
1. Juego de roles	—	10 niños
2. Situaciones lúdicras	4 niños	5 niños
3. Acciones aisladas	1 niño	1 niño
4. Acciones repetitivas	6 niños	—
5. No utilización del material	9 niños	—
6. Conducta positiva	5 niños	11 niños
7. Conducta negativa	10 niños	—
8. Duración	7 min	28 min

Los resultados obtenidos demuestran el ascenso paralelo en el nivel de independencia y en el juego, que planteamos anteriormente. Sin embargo, no pudo encontrarse paralelismo

entre el desarrollo del nivel de independencia en el juego y en otras actividades observadas, como el autoservicio. Esto nos hace pensar que la independencia en el juego es una cualidad moral, pero en el autoservicio tiene un contenido diferente, requiere determinadas habilidades que es necesario formar influyendo directamente sobre ellas. No obstante, creemos que durante el trabajo de los niños, por ser un tipo de actividad más cercano al juego, sí podría manifestarse el nivel de independencia adquirido mediante éste.

Debe señalarse que con el perfeccionamiento de la metología utilizada en el primer experimento, los niños del quinto año de vida alcanzaron un nivel equivalente al mostrado por los niños del sexto año de vida que constituyeron la muestra del grupo experimental en la primera aplicación de la metodología de complejidad creciente.

Conclusiones y recomendaciones

1. Se comprueba en los círculos infantiles cubanos, la validez de la concepción pedagógica del juego cuyas bases fueron sentadas y posteriormente desarrolladas por los psicólogos y pedagogos soviéticos, principalmente en lo que se refiere a la utilización del juego de roles como un medio educativo capaz de influir significativamente en el desarrollo integral del niño preescolar, si el adulto lo organiza y dirige.
2. La ausencia en nuestro país de un trabajo encaminado a llevar a la práctica esta concepción pedagógica, da como resultado un bajo nivel del juego en los niños que asisten a las instituciones preescolares, en relación con las posibilidades de su edad.
3. El paralelismo encontrado entre el desarrollo e la independencia y la elevación del nivel de juego evidencia la relación que existe entre ambos.
4. La dirección pedagógica del juego mediante los métodos experimentados no frena en modo alguno el desarrollo de la independencia, sino que por el contrario, posibilita significativamente la elevación de su nivel.

A partir de estas conclusiones ofrecemos las siguientes recomendaciones:

1. Debe valorarse la utilización del juego de roles como una forma de organizar la vida de los niños en los diferentes grupos evolutivos que comprende la edad preescolar, dándole al mismo el lugar que le corresponde dentro del horario de vida.
2. El trabajo sistemático no debe limitarse al momento de la actividad en sí, sino que debe formar parte del proceso pedagógico en general ya que solamente de esta forma, los niños podrán obtener las representaciones necesarias para desarrollar argumentos variados y ricos en contenido.
3. Es necesario completar los estudios realizados sobre el juego de roles con investigaciones en los grupos del tercer y cuarto años de vida, lo que permitirá obtener niveles de desarrollo aún superiores.
4. Debe realizarse una investigación dirigida a precisar si determinadas cualidades que se manifiestan en el juego, se transfieren a otras actividades y además, en lo que a la independencia se refiere, debe definirse si el nivel adquirido en el juego llega a constituir una verdadera cualidad moral que caracteriza como tal la personalidad en embrión del pequeño preescolar.

En resumen, podemos plantear que parte de los resultados obtenidos en estas investigaciones han sido aplicados a las indicaciones metodológicas para el desarrollo del trabajo en nuestras instituciones, y todos ellos fueron tomados como base en la estructuración de lo concerniente a la actividad lúdicra dentro del programa de educación de los círculos infantiles.

Al valorar las experiencias y logros alcanzados con la aplicación de los métodos experimentados, tanto cuando fueron aplicados por

los investigadores, como por las propias educadoras en las condiciones habituales del círculo infantil, consideramos que con su introducción en la práctica masiva de las instituciones preescolares cubanas, se da un paso de avance significativo en lo que respecta a la organización y contenido del proceso pedagógico.

La influencia que se ejerza con ello en la formación de los pequeños cuya educación ha sido puesta en nuestras manos, dependerá de lo que cada uno de nosotros sea capaz de dar de sí mismo y en el grado de responsabilidad con que cada uno asuma la parte que le corresponde.

TEMA 3. El juego en el paradigma psicoanalítico

PRESENTACION

En distintos niveles educativos se ha intentado sustraer implicaciones pedagógicas del psicoanálisis que mejoren las relaciones educativas y aporten elementos que eleven la calidad de toda práctica pedagógica, desde las teorías grupales por ejemplo se encuentran posturas como las de grupos operativos, las dinámicas grupales en general contienen elementos lúdicos que pueden ser vistos desde una perspectiva psicoanalítica, en el caso del juego, no encontramos modelos similares a los vistos como psicogénesis, se tiene una aproximación que ubica al juego como la dimensión lúdrica desde la cual la relación entre el educador y el niño encuentran un espacio de identificación, que a ambos puede enriquecer y coadyuvar al proceso educativo, sobre todo si éste es entendido también como un proceso de comunicación y vinculación de significados. La otra posibilidad se obtiene a través de la experiencia de vivir el juego en el salón de clases como un espacio de libertad para la resolución de conflictos infantiles que no requieren de una intervención especializada, sino de un ambiente de comprensión y aceptación a la forma de ser del niño.

LECTURA: LA CASA DEL ESPEJO*

PRESENTACIÓN

Alicia a través del espejo es la continuación de Alicia en el país de las maravillas, ambos cuentos infantiles fueron éxitos editoriales inmediatos, que también conquistaron a los adultos. La calidad literaria de Lewis Carroll ha sido comparada a la de su coterráneo James Joyce, sus obras son consideradas obras clásicas de la literatura inglesa, el ingenio de Carroll creó un estilo literario peculiar, debido a la caricaturación de la sociedad inglesa de la represiva época victoriana, y a sus parodias de los poemas románticos. Críticos literarios coinciden en considerar a Carroll como precursor de las letras modernas y del movimiento artístico contemporáneo.

Jaime de Ojeda, prologista y traductor del libro de Alianza Editorial, sugiere que Carroll produjo un ejercicio onírico de singular belleza al cual se debe el encantamiento que produce este libro en los adultos: su lectura refleja la fantástica evasión espiritual que el propio Carroll llevó en su propia vida, un sueño que por su nivel artístico-literario logra despertar en los adultos toda clase de sensaciones extrañas.

El extracto de esta obra que se presenta es tomado del primer capítulo, en donde se narra precisamente la manera como "Alicia" atraviesa el espejo, para efectos de esta antología su valor radica en que la entrada a la fantasía onírica-literaria se da "a través del juego", de la reflexión de una niña sobre un fenómeno perceptivo singular como es el ver la imágenes inversas que remiten los espejos, como puerta de otra dimensión ¿quién no ha imaginado o se ha preguntado lo que hay atrás o adentro del espejo, quién no ha jugado con su imagen en el espejo: ¿no es tan asombroso que se dice de los indígenas que cambiaron cuentas de oro por espejos?

Ojalá que además de una reflexión sobre el juego y su relación con la fantasía, estas breves páginas les motive a una lectura completa del texto.

LA CASA DEL ESPEJO

—Gatito ¿sabes jugar al ajedrez? ¡Vamos, no sonrías, querido, que te lo estoy preguntando en serio! Porque cuando estábamos jugando

*L., Carroll. "La casa del espejo", en: *Alicia a través del espejo*. Madrid. Ed. Alianza. 1994. pp. 37-40.

hace un ratito nos estabas mirando como si de verdad comprendieras el juego; y cuando yo dije «jaque» ¡te pusiste a ronronerar! Bueno, después de todo aquel jaque me salió bien *bonito... y h*asta creo que habría ganado si no hubiera sido por este perverso alfil que descendió cimbreándose por entre mis piezas. Minino, querido, juguemos a que tú eres... y al llegar a este punto me gustaría contarlos aunque sólo fuera la mitad de todas las cosas que a Alicia se le ocurrían cuando empezaba con esa frase favorita de «juguemos a ser...» Tanto que ayer estuvo discutiendo durante largo rato con su hermana sólo porque Alicia había empezado diciendo «juguemos a que somos reyes y reinas»; y su hermana, a quien le gusta ser siempre muy precisa le había replicado que cómo iban a hacerlo si entre ambas sólo podían jugar a ser dos, hasta que finalmente Alicia tuvo que zanjar la cuestión diciendo —Bueno, pues tu puedes ser una de las reinas, y yo seré todas las demás—. Y otra vez, le pegó un susto tremendo a su vieja nodriza cuando le gritó súbitamente al oído —¡Aya! ¡Juguemos a que yo soy una hiena hambrienta y tu un jugoso hueso!

Pero todo esto nos está distrayendo del discurso de Alicia con su gatito: —¡Juguemos a que tu eres la Reina roja, minino! ¿Sabes?, creo que si te sentaras y cruzaras los brazos te parecerías mucho a ella. ¡Venga, vamos a intentarlo! Así me gusta... — Y Alicia cogió a la Reina roja de encima de la mesa y la colocó delante del gatito para que viera bien el modelo que había de imitar; sin embargo, la cosa no resultó bien, principalmente porque como dijo Alicia, el gatito no quería cruzarse de brazos en la forma apropiada. De manera que, para castigarlo, lo levantó para que se viera en el espejo y se espantara de la cara tan fea que estaba poniendo... — y si no empiezas a portarte bien desde ahora mismo —añadió— ¡te pasaré a través del cristal y te pondré en la casa del espejo! ¿Cómo te gustaría *eso*?

—Ahora que si me prestas atención,en lugar de hablar tanto, gatito, te contaré todas mis ideas sobre la casa del espejo. Primero, ahí está el cuarto que se ve al otro lado del espejo y que es completamente igual a nuestro salón, sólo que con todas las cosas dispuestas a la inversa... todas menos la parte que está justo del otro lado de la chimenea, ¡Ay, cómo me gustaría ver ese *r*incón! Tengo tantas ganas de saber si también ahí encienden el fuego en invierno... en realidad, nosotros, desde aquí, nunca podremos saberlo, salvo cuando nuestro fuego empieza a humear, porque entonces también sale humo del otro lado, en ese cuarto... pero eso puede ser sólo un engaño para hacernos creer que también ellos tienen un fuego encendido ahí. Bueno,en todo caso, sus libros se parecen a los nuestros, pero tienen las palabras escritas al revés: y eso *lo* sé porque una vez levanté uno de los nuestros al espejo y entonces los del otro cuarto me mostraron uno de los suyos.

—¿Te gustaría vivir en la casa del espejo, gatito? Me pregunto si te darían leche allí; pero a lo mejor la leche del espejo no es buena para beber... pero ¡ay, gatito, ahí está ya el corredor! Apenas si puede verse un *poquitito* del corredor de la casa del espejo, si se deja la puerta de nuestro salón abierta de par en par: y por lo que se alcanza a ver desde aquí se parece mucho al nuestro sólo que, ya se sabe, puede que sea muy diferente más allá. ¡Ay, gatito, qué bonito sería si pudiéramos penetrar en la casa del espejo! ¡Estoy segura que ha de tener la mar de cosas bellas! Juguemos a que existe alguna manera de atravesar el espejo; juguemos a que el cristal se hace blando como si fuera una gasa de forma que pudiéramos pasar a través, ¡¿Pero, cómo?! ¡¡Si parece que se está empeñando ahora mismo y convirtiéndose en una especie de niebla!! ¡Apuesto a que ahora me sería muy fácil pasar a través! — Mientras decía esto, Alicia se encontró con que estaba encaramada sobre la repisa de la chimenea, aunque no podía acordarse de cómo había llegado hasta ahí. Y en efecto, el cristal del espejo se estaba disolviendo, deshaciéndose entre las manos de Alicia, como si fuera una bruma plateada y brillante.

Un instante más y Alicia había pasado a través del cristal y saltaba con ligereza dentro del cuarto del espejo. Lo primero que hizo fue

ver si había un fuego encendido en su chimenea y con gran satisfacción comprobó que, efectivamente, había allí uno, ardiendo tan brillantemente como el que había dejado tras de sí —De forma que estaré aquí tan calentita como en el otro cuarto —pensó Alicia— más caliente aún, en realidad, porque aquí no habría quien me regañe por acercarme demasiado al fuego. ¡Ay, qué gracioso va a ser cuando me vean a través del espejo y no puedan alcanzarme!

LECTURA: DIMENSIÓN LÚDRICA Y GENÉSIS DE LA RELACIÓN*

PRESENTACIÓN

Angela Perucca Paparella ha sido presentada anteriormente en esta Licenciatura en Educación, Plan 94, en la Antología Básica de Grupos en la Escuela. Se ubica dentro de la escuela italiana que ha abordado la génesis y el desarrollo de la relación educativa, en su caso, se le ve ligada a planteamientos de corte psicoanalítico. Su lectura no es sencilla en primera instancia, ya que su actitud crítica y propositiva requieren de una lectura pausada para comprender su análisis socioafectivo que parte de los niños como datos reales y de su situación como dimensión existencial. Perucca explora el mundo psicológico interno del niño conjugado con su mundo exterior, constituido por relaciones y sucesos, sobre esta base analiza la intervención educativa, el actuar del adulto y la educación como estructura socialmente instituida

En este capítulo Perucca parte de las conceptualizaciones psicoanalíticas del juego (Klein, Winnicott y Erickson entre otros), aunque también considera nociones cognitivas de Piaget y Vygostki para plantear la relación educativa como una experiencia interpersonal que a través del juego puede favorecer una relación recíproca y un diálogo creativo.

Así, la dimensión lúdrica en su vertiente social y de personalización constituye un paradigma diferente que debe ser considerado en la educación.

Por las connotaciones que adquieren algunos términos importantes manejados por Perucca, se presenta el capítulo completo, ya que en el inicio define lo que es la relación, la distancia y la significación, sobre estos conceptos fundamenta las nociones de respeto y autenticidad, con la comprensión de estos términos se extiende su explicación sobre el juego y la realidad. Perucca expone cómo puede integrarse el juego en la relación educativa y cómo coadyuva al desarrollo del niño, termina el discurso analizando las tesis de Vygotski y Bruner sobre la vinculación entre el juego y el significado.

*A., Perucca. "Dimensión lúdrica y génesis de la relación" en: *Génesis y desarrollo de la relación educativa*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987, 91-114 pp.

DIMENSIÓN LÚDRICA Y GÉNESIS DE LA RELACIÓN

1. Relación, distancia y significación

Vivir la relación educativa significa advertir y comprender qué modificaciones evolutivas pueden inducir la experiencia interpersonal, que competencias implica en el niño y en el educador,qué significados participa y cómo estos significados orientan los comportamientos en la relación educativa y fuera de ella, en el contexto más amplio del tejido cultural y social.

Es necesario considerar que la conducta radica en dos realidades distintas, el mundo interior y el exterior, y toma motivos precisamente de la relación que cada persona construye y elabora entre el mundo de las pulsiones, de los afectos y de los deseos y el de los datos de la realidad con los cuales debe incesantemente medirse.

Cada persona, y el niño con especial dramatismo, debe aprender a conjugar dos realidades, a vivir en la necesidad de satisfacer los impulsos, los deseos y los afectos sin traicionar o negar o destruir el contexto en el que los expresa.

El gran deseo de la infancia (que de adultos, aunque de otro modo llevamos todavía con nosotros) es el de una realidad que se modifique y se plasme en función de nuestras exigencias. La diferencia entre la actitud infantil y la del adulto reside en la diferente competencia para actuar en términos de realidad o de imaginación. Realismo y fantasía no obstante no pueden nunca estar del todo escindidos; aunque en distinta proporción fundan la posibilidad de la relación Yo-mundo.

La distancia entre el plano de la representación y el de la realidad debe manejarse por completo y tiene una relevancia excepcional respecto del devenir educativo porque es espacio de elaboración y de significación.

En el impacto con la realidad el niño trata de hacer frente a las dificultades elaborando un mundo de fantasías que a menudo tienen valor de compensación y de gratificación; no obstante, sería inexacto pensar que la función de estas representaciones interiores sea solamente la de la sustitución. Implican sobre toda la búsqueda de una más articuladas gama de significados atribuibles a la realidad.

El objeto transicional,1 por ejemplo, sólo sustituye de manera impropia presencia materna, su función principal es simbólica y testimonia una buena ligazón que persiste incluso en ausencia de la mamá, y por lo tanto asegura el regreso y al mismo tiempo permite toda una gama de modos personales de relacionarse con el objeto bueno interiorizado y de gozar en términos de contacto, posesión y juego. El niño suele entretenerse con el objeto transicional aun cuando está con la madre, pues la función de significación no cesa con la desaparición de las sustitutiva.

El objeto transicional es entonces un modo de administrar el espacio, la articulación y la diferencia entre presencia interior y presencia real. Y aquí se origina, según D. W. Winnicott, la *dimensión lúdicra de* la experiencia.

En el "espacio potencialmente el objeto subjetivo y el objeto objetivamente percibido", entre la vivencia del niño y la madre real, surge la posibilidad de actuar libre y creativamente, de un actor lúdicro dirigido a verificar la variedad de comportamientos que la distancia misma permite, todas las posibilidades de devenir que la distinción ofrece.2

Si la representación interna pudiese siempre coincidir con la realidad externa, o mejor, si ésta pudiese siempre adherir a la imagen interior, no habría espacio para crecer, no habría problemas de adaptación, no habría devenir evolutivo. La diferencia en cambio existe y se maneja.

La experiencia interior se construye no tanto sobre la representación elemental de los hechos como sobre la conservación de sus connotados, de sus valencias, de la disposición que expresan y del contexto en el cual se relacionan,de todo un conjunto de atributos cualitativos y de valencias simbólicas. También sobre la base de los estudios, de T. Parsons sobre la socialización del niño, son estos atributos de tipo instrumental o expresivo que dan precisamente valor de apego, de utilidad o de realización a la experiencia de los hechos y permiten la articulación de la futura actividad en secuencias significativas intencionales y, por lo tanto, consciente su orientación proyectiva. "El objetivo interiorizado se concibe como un sistema de acción en el pleno sentido del término. No es sólo una entidad cognoscitiva sino que está motivado, de modo que comprende un sistema de disposiciones a responder y de significatividad funcional para la personalidad como sistema" e implica una previsibilidad en la interacción y cierta correspondencia entre las expectativas y las respuestas.[3]

Sin un mecanismo de introyección del objeto social que permite una lectura experiencial no habría posibilidad de previsión, solicitud y confirmación de comportamientos, ni sería posible la interacción. Los mecanismos de introyección y proyección de la realidad y la valencia simbólica de la experiencia interior permiten la construcción de la relación interpersonal en términos de complementariedad aun cuando la diferencia cualitativa de las experiencias personales sea grande.

El *contacto* y el intercambio interactivo entre dos sujetos distintos da lugar a una recíproca representación interior que puede devenir, en el *encuentro* siguiente, referente experiencial de reconocimiento capaz de consentir comportamientos dotados de significado e incluso la construcción de un *acuerdo* relacional.

Ese acuerdo, como hábito o disposición de fondo, se define sobre la base de actitudes recíprocas confirmadas cuya función simbólica hace posible el significado de los intercambios.

Desde el punto de vista pedagógico la construcción de un acuerdo con el niño es posible sobre la base de una experiencia positiva de la

relación interpersonal sostenida por disposiciones recíprocamente acogedoras e integrativas, pero que no induzcan una integración confusa.

En el plano de la interacción humana queda mucho por considerar acerca de los mecanismos que consienten la dinámica educativa mediante la construcción compartida de significados integrativos, ya sea la interioridad subjetiva como la realidad objetiva.

Las contribuciones de diversas áreas disciplinarias al análisis científico de la motivación y del comportamiento tienden a poner el acento preferentemente en factores de tipo socio-cultural o en determinantes de tipo psicológico; conviene considerar, en cambio, que el comportamiento puede ser explicado y comprendido sólo como síntesis personal de instancias internas y externas, en cuanto elaboración personalizada, dotada de significado.

Al educador, tal vez también por las diferentes fuentes o áreas de estudio a las que puede dirigirse, el devenir personal y social del niño pueden resultar divergente; no pocas veces en educación los procesos de personalización y de socialización aparecen alternativamente, casi como si ofrecieran puntos de resistencia a cada intento de integración.

Subsiste la impresión de que la dinámica de la evolución de la personalidad es preferentemente intrasubjetiva,mientras que los aspectos de la evaluación social se consideran como acentuando factores intersubjetivos. No obstante, personalización y socialización no pueden ser objeto de cuidados diferenciados, ni por método ni por objetivos; éstos son en conjunto el resultado de la calidad de la relación educativa y de la integrada valencia de una pluralidad de intervenciones y relaciones que asumen significado educativo en el contexto socio-experiencial del niño.

En la comunicación interpersonal las sensaciones internas agradables o desagradables encuentran confirmación o desmentido, las percepciones se convalidan, los valores se participan, los significados se comparten; los mismos esquemas interpretativos de la realidad son construidos por el niño a través de experiencias personales que requieren del sostén de un *alter* social y,más en general, de una cultura.

La posibilidad de construir una relación entre el Yo y el mundo parece no poder prescindir de la mediación interpersonal y esto plantea al educador graves problemas.

¿Cuáles son las funciones y los límites de esa mediación?

La educación implica el encuentro, pero también la distinción.

Hay una distancia ineludible entre las personas debida a la unicidad individual de las vivencias y de las experiencias, incluso de las interpersonales, incluso de las colectivas.

Entre un Yo y un otro siempre existe el confín de un sentir y de un vivir personales. La exploración de los confines es tal vez desde el nacimiento hasta la edad adulta, una de las empresas más arduas para el hombre:en su origen el problemas se abre en cuanto la ilusión simbiótica tiene a fisurarse, en cuanto se delinea la distinción del dentro-fuera, de mi cuerpo-tu cuerpo, de la unidad vital del sistema madre-hijo.

La construcción del Yo implica la identificación, la delimitación y la definición de lo que es el otro y la coordinación del patrimonio de las potencialidades personales; esto implica "el establecimiento de un sí unitario con la implícita existencia de un dentro y un fuera y de una membrana delimitante".[5]

Con la barrera de la realidad el niño debe medirse desde el inicio, incluso en la temporánea fusión de las dimensiones propias y de las maternas. Por cuanto él busque introyectar toda la realidad percibida, muy pronto deberá darse cuenta de que las presencias interiores ofrecen prestaciones distintas de las presencias externas. Estas tienen connotaciones, valencia y poderes que reclaman al objeto real, pero no pueden sustituirlo más que de manera simbólica, por el significado con el que el niño las inviste. Esto evidencia el relieve y el peso de las presencias educativas en el devenir personal, pero también explica por qué procesos como la introyección o la proyección, la imitación o la identificación permiten conservar la autenticidad personal; en efecto, el niño

puede con su Yo todavía *in fieri* adherir y al mismo tiempo separarse de los modelos que la realidad le impone.

El devenir educativos es devenir armónico de personas involucradas pero no confusas, que se tornan cada vez más conscientes de los respectivos confines y de los propios y distintos universos, y con todo crean juntos una trama de significados compartidos, un acuerdo evolutivo hecho de intercambios constructivos y de orientaciones valorativas en la realidad.

2. Respeto y autenticidad

Si en la *distancia* entre vivencia y realidad se plantea la problematicidad de la relación Yo-mundo, y, a un tiempo, el espacio del *juego*,de la vivacidad personal, del desarrollo, de la creatividad, otro tanto de potencialidad se recogen en la *distancia* que se establece entre el universo personal del educando y la distinta identidad personal del educador.

La idea de distancia en la relación educativa no contradice la exigencia de implicaciones y de interés de los que más de una vez se ha hablado en las páginas precedentes; es el corolario, porque sigue a la misma predisponibilidad de una actitud de solicitud proactiva que no busque ocultarse y confundirse con la vacuidad de una relación confusional.

Hay en la educación, junto con la exigencia de implicación, de participación, de compartir, también la necesidad de evitar la identificación pasiva, la simbiosis, la dependencia como modos de ser que minan la específica identidad individual.

En ciertos aspectos podría decirse que la distancia implica, en la relación interpersonal, una debida medida de *respeto* por la identidad propia y la de los otros y, en la relación educativa, permite el *acuerdo* entre dos universos personales cuyos espacios vitales están articulados de manera diferente por historia, experiencia, cultura, valores y por la inequívoca unicidad subjetiva de su elaboración.

Para quien educa importan la disposición proactiva, la dedicación, el saber acoger al niño, el saber ponerse en su plano, el saber comprenderlo, pero la comprensión no puede ser englobante, la dedicación y la implicación no significan pérdida de sí, anulación en el otro. La complementariedad se esconde si se convierte en igualdad, ser complementaria significa formar juntos una unidad con sus propias características, no significa perder las propias específicas dimensiones.

La construcción de un sistema de experiencias significativas y compartidas implica el contacto, el encuentro, el acuerdo de dos universos en devenir, no su fusión.

Si en la secuencia contacto-encuentro-acuerdo no se crease el hiato entre la experiencia como representación interna y la realidad como suceder y evento sólo relativamente representable y previsible, el proceso interactivo se cerraría en el callejón sin salida de una complementariedad unívoca capaz de esconder la diferencia entre los dos universos subjetivos.

En esta divergencia hay un elemento de tensión capaz de activar impulsos adaptivos y de hacer dinámicamente evolutivo[6] el proceso de interacción y la experiencia de relación. Es necesario conservar este espacio, para que las disposiciones emotivo-afectivas de apego y de adhesión incrementen en el niño las disposiciones expresivas y realizativas, en vez de sofocarlas; el equilibrio, la no prevaricación, la conjugación constructiva de atributos diferenciados generan y promueven el devenir educativo permitiendo elaboraciones de sentido personalizadas.

Los estudios sobre la relación diádica en los últimos años pusieron en discusión el viejo concepto de "apego" entendido como dependencia y desplazaron a un eje de simetría interactiva, horizontal, la relación adulto-niño, antes preferentemente entendida como relación asimétrica que ponía al niño en posición de dependencia más o menos pasiva.[7]

El niño es activo, por cierto; él entra en la interacción como sujeto, administra la comunicación no menos que el adulto, incide e

influye en la definición simbólica del *status* y del rol del adulto, lo reconoce o lo niega, pero no por esto se puede pensar que el niño y el adulto son iguales.

Es justo revalorar el poder relacional del niño, pero hace falta conservar su identidad peculiar, sin olvidar las diferencias de universo, de función, de conciencia de responsabilidad.

En la disposición proactiva a "hacerse pequeño con los pequeños" el adulto no puede olvidar que es grande y que pertenece a un sistema de referencia más amplio que el sistema de interacción educativa; lo que ésta implica de compartir, de reciprocidad, no anula las diferencias.

La educación trata de hacer crecer, y el que educa puede dar al niño la capacidad de superar el obstáculo, de administrar la distancia entre mundo subjetivo y mundo objetivo; no obstante, la educación no puede moverse toda y solamente en el plano de la realidad objetiva: no puede hacerlo nunca, porque debe medirse con las vivencias, las elaboraciones cognitivas, las construcciones simbólicas y las orientaciones de sentido propias de cada uno; mucho menos puede hacerlo con el niño cuyo Yo está todavía poco extendido en el mundo de la realidad externa.

Si los planos de la realidad son dos, el interior y el exterior, para el niño crecer significa aprender a conjugarlos y, en otro sentido, educar significa poder jugar sobre los dos campos a un mismo tiempo: actual en el plano de la realidad y al mismo tiempo incidir en el devenir subjetivo, hacerse presentes en la interioridad del niño y mediar el no siempre fácil vínculo con la realidad externa.

¿Cómo es posible esto sin violar la originalidad del mundo subjetivo individual, la autenticidad de las elaboraciones personales y sin extrañar de sí el todavía frágil Yo del niño para radicar en èl mundo aún ajeno de la objetividad?

El rol del que educa no es solamente complementario; tiene también una doble función. En efecto, por un lado la relación educativa implica una disposición a la implicación y al compartir y asume la subjetividad del niño para acogerla y comprenderla, funciona por lo tanto como una confirmación y *sostén* del devenir personal, específico, único y original en cada niño, y por otro lado implica la conservación de la distinción, la *definición* de los límites de los confines de la subjetividad.

Esto permite que en el acuerdo interpersonal cada uno quede en los límites de la propia auténtica identidad y en el proceso educativo el mundo subjetivo pueda conjugarse con el mundo objetivo.

Todo esto es importante en el plano de la personalización como en el de la socialización y da motivo para sostener dos criterios pedagógicos: un *criterio de respeto*, de no invadir la interioridad personal, que no pueda ser violada ni siquiera con la intención de inculcar el bien, y se funda en el principio ético de la libertad como libre elección, adhesión sentida hacia el bien, y un criterio de distinción que confirma la necesidad de conservar una oportunidad distancia del devenir del otro y una distinción de intenciones y de responsabilidades.

Es necesario dejar espacio al niño, no superponérsele, permitir que haga sus experiencias; se lo puede defraudar comandando todas sus opciones, programando sus aprendizajes para que vea, sienta y haga solamente lo que nosotros consideramos necesario, en el modo y el momento oportunos.

El niño necesita sentirse sostenido, guiado, comprendido, necesita que le ofrezcan modelos, que se le proyecten valores, pide que sus experiencias sean compartidas, pero luego apunta a la autonomía. Esto implica que la *función de aceptación y de sostén* no se dilate hasta reducir la igualmente importante de *promoción y de mediación* de la experiencia infantil hacia espacios y posesiones cada vez más amplias de la realidad.

En la relación educativa adulto y niño están juntos, pero conservan una distancia que permite la articulación sin conflictos; es un espacio de libertad en el cual la dimensión de la experiencia subjetivamente elaborada se encuentra con la realidad objetiva, personalmente

mediada, para dar lugar a la construcción de categorías interpretativas en la doble valencia cognitiva y de sentido.

El sistema Yo-mundo en el niño un sistema Yo-Tú-mundo; la mediación de personas en la relación con la realidad es fundamental,y prosigue a la elaboración del significado de las cosas y de los hechos, pero esta presencia necesaria no puede ocupar todo el espacio de la experiencia.

La acción recíproca entre "originalidad y aceptación" es la base de la inventiva y del devenir cultural del niño y es "un ejemplo de la acción recíproca entre separación y unión". Esta reclama a quien educa, por un lado, una adapción extremadamente sensible a las necesidades del niño y, por el otro, la separación; en efecto, la posibilidad de experimentar la separación y la distancia como espacio para la actividad creativa y para la elaboración simbólica es fundamental para el niño.[8]

En este espacio, tanto el educador como el educando se miden con lo posible, con toda la gama de las posibles elaboraciones simbólicas de la experiencia y confieren sentido personal a los significados inteligibles y comunicables construidos sobre bases de realidad.

Entonces la autenticidad emerge como valencia educativa de gran porte: la autenticidad de la vivencia infantil no aplastada por las reglas del mundo exterior, las de educador, capaz de referir y transmitir con transparencia y sentido el mundo exterior y la propia representación interior de las cosas y de las viscisitudes humanas.

Cuando el *Ego* infantil es *inauténtico* en la medida en que está sometido por elaboraciones que no son suyas, o cuando el *Ego* del educador está *distorsionado* por una excesiva dilatación del deber de sostén o por un excesivo empeño hacia la realidad, el espacio del encuentro creativo, del juego y del intercambio es poco menos que nulo.

Con él se restringe el campo de la educación, de la elaboración constructiva de confirmaciones al sentido de las vivencias y de verificaciones al significado de los hechos.

La educación implica equilibrio: la hiperprotección y la identificación o bien el exceso de imposiciones o de directivas anulan la distancia y el respeto en la relación educativa; el permisivismo naturalista y el no dirigismo exasperado pueden dilatar tanto la distancia como para impedir el contacto: es necesario salvar la reciprocidad de separación y unión.

3. Juego y realidad

Entre vivencias y realidad, entre mundo interior y universo personal del adulto, el niño establece una distancia adaptiva que es luego el espacio de su iniciativa, de su fantasía creadora, de su compromiso lúdicro, de su desarrollo interior. Es la "tercera área" de la que habla D.W. Winnicott en *Gioco e realtà;* es esa zona de límite entre la realidad psíquica y el mundo real, entre comportamiento en el mundo y experiencia interior que reúne el mundo de las vivencias y el mundo de los objetos exteriores.[9]

No se trata de una membrana entre mundo interior y mundo exterior, osmóticamente atravesada por los mecanismos inversos de la introyección y de la proyección; se trata de un espacio que no separa, más bien que une, porque en él se entretejen las dinámicas del juego, con el uso simbólico de los objetos y las elaboraciones de sentido que liberan al niño del determinismo psíquico de las pulsiones interiores y del físico de los objetos exteriores. La función simbólica permite al niño jugar con las imágenes interiores y con las representaciones de los objetos, al tiempo que le permite elaborarlos creativamente.

Para D.W. Winnicott el área de los fenómenos transicionales es área de juego y es el camino entre experiencia interior y comportamiento en el mundo; un camino que se funda "en las experiencias de la persona individual en el ambiente de que se dispone" y en su elaboración. Un *área de juego,* de distensión de los vínculos y de los determinismos debidos tanto a los objetos interiores cuanto a los exteriores; un área en la que es posible una variabilidad de la

experiencia cualitativamente diferente de lo que ocurre en el mundo de las pulsiones gobernados por lo fenómenos de acmé o en el de los objetos sometidos a leyes físicas. En la experiencia del juego hay una "variabilidad infinita en contraste con la relativa estereotipia de los fenómenos que tienen que ver con el funcionamiento corporal personal o con la realidad ambiental".[10]

En este campo la casualidad unívoca evidentemente se atempera en las diversas articulaciones de lo posible y el actuar no es reactivo, sino responsivo y creativo.

Las primeras experiencias de juego el niño las hace en los primeros meses de vida cuando debe colmar con un objeto transicional la ausencia de la madre, tanto es así que el juego es entendido por D. W. Winnicott desde el inicio como elaboración simbólica y no sólo como ejercicio funcional.

El proceso en su totalidad y la función de los primeros objetos transicionales son conocidos; menos considerada es tal vez la *valencia educativa* que puede enraizarse en este nuevo espacio de experiencia y de libertad elaborativa de la persona. Incluso estando comprendido dentro del breve lapso de la primera infancia, el fenómeno comporta modalidades adaptivas, esquema funcionales y prototipos conductuales que, de manera diversa, se conservan también en la edad siguiente y contribuyen a definir el espacio más o menos amplio de la creatividad.[11] Así la capacidad de interpretar la realidad, de administrarla a nivel simbólico, de transformarla en cultura (cosa que es tan importante incluso en la vida del adulto) y la permanente necesidad del hombre de conservar para el propio pensamiento, para el propio actuar el propio vivir y convivir una dimensión lúdicra, testimonian la exigencia de una separación, aunque momentánea, de los vínculos, como puede ocurrir, por ejemplo, en la fiesta, en el mito, en el rito, en el juego.

Estas anotaciones de orden psicológico remiten a las especulaciones sobre el *homo simbolicus* de E. Cassirer y a la consideración del *homo ludens* de J. Huizinga cuyos desarrollos no podemos considerar aquí para no alejarnos demasiado de nuestro discurso.[12]

Ciertamente esta tercera dimensión evidenciada por D. W. Winnicott en la dinámica de la relación Yo-mundo encuentra claridad en las presiones de E. Cassirer sobre el sistema simbólico como método descubierto por el hombre para adaptarse a su ambiente, también el filósofo habla de una "nueva dimensión de la realidad" que se abre al hombre y lo distingue como especie, porque el hombre vive en un universo simbólico que se expresa en el lenguaje, en el mito, en el arte y en la religión.[13]

La cultura humana, no en el sentido de ciencia, conocimiento, erudición, sino como esquema interpretativo de la realidad como "lugar donde poner lo que encontramos" y que creamos, donde las experiencias interiores y las del mundo exterior se ubican para elaborar una personal visión del mundo, para reconstruir una historia de sentido; la cultura, en la particular acepción que D. W. Winnicott le atribuye, tiene raíz en este espacio potencial que es espacio de juego y, sobre todo, espacio de elaboración simbólica.[14]

La cultura y el juego, en este sentido, son un modo de administrar, elaborar, encontrar, inventar, re-crear la realidad.

Así, cada momento de la vida del niño "es un ejemplo de forma de vivir creativa", es un encuentro con el mundo, gestado en la libertad que se apoye en la confianza de poder perder y encontrar, salir y entrar, hallar y entender, perderse y orientarse, jugar, en suma, con los objetos físicos y afectivos, para aprender a usarlos como objetos reales sin ser dominado.

Urge subrayar la importancia de este espacio también en las perspectiva relación.

Un espacio de transición hace de la relación educativa un sistema interpersonal abierto, permite una presencia recíproca no prevaricante, abre a la dimensión del evento y de la invención, ofrece un terreno común para elaborar una cultura común, de esquemas de sentido compartidos, de esperas, de reconocimientos, de respuestas, no sólo de estímulos y de

reacciones, de condicionamientos y de comportamientos, de improntas y de determinaciones.

El juego permite al niño probar y volver a probar, correr riesgos sin perder nada, sino más bien encontrando algo; permite retardar la respuesta para elaborarla, personalizarla, hacerla expresiva de sí. Entrar en la dimensión lúdicra permite al adulto ver y entender, recibir y restituir, comprender y esperar, ofrecer, sostener, confirmar, reconocer.

La objetiva distancia que separa al adulto del niño, la jerarquía de poder que los opone, la competencia que los distingue, el largo camino de crecimiento que los divide no se colman con indicaciones predefinidas, respuestas ya hechas, experiencias preconstruídas, explicaciones, deberes, ejercicios, perspectivas y tal vez interpretaciones de sentido ya dadas o significados cognitivos ya construídos; un impacto de este tipo podría ser traumático, el niño no podría más que dejarse dominar y rechazar en bloque. Y todas estas cosas son ciertamente el bagaje del que educa, pero el niño debe tener un espacio para metabolizarlas, tomarlas, rechazarlas, reproducirlas, restituirlas, elegirlas, ordenarlas, dotar de un sentido y de un significado que sea tal y también ante todo en su universo personal

La dimensión simbólica y la lúdicra se intersectan profundamente en el niño y en ciertos aspectos no pueden escindirse; la relación educativa debe permitir que se conjuguen y ampliar el espacio.

Para que todo esto sea posible es indispensable una congruente medida de *respeto*, o sea, de distinción personal, de manera que el niño sepa y pueda encontrar el propio espacio de identidad. Hace falta, en otros términos, que en la experiencia del contacto interpersonal, el encuentro interactivo, del acuerdo relacional, se conserve la *distinción* y, en sentido lato, también cierta *distancia*: esa distancia que permite al mismo tiempo la unión y la distinción, la presencia y el espacio de respeto, el recibimiento sin opresión ni instrumentalización. Una distancia que no es separación, rechazo, distanciamiento, in-comprensión; una distancia que debe entenderse como *espacio potencial de libertad* instrumental y expresiva. La libertad de atribuir un *propio valor afectivo, un propio valor de uso, un propio valor de realización*, a los objetos y a las relaciones.

4. Juego y relación educativa

El niño actúa, construye y connota de sentido las situaciones, interactúa y persigue objetivos, se pone en relación y comparte valores; su posición activa en el mundo y su capacidad de elaboración simbólica le permiten devenir sí mismos de manera auténtica, incluso en el límite de los dones congénitos, de las condiciones socioculturales, de los vínculos afectivos y relacionales en los que está colocado.

Lo que lo mueve, lo que fundamentalmente lo anima, es su necesidad de creer, punto cardinal de las pontencialidades evolutivas y de su disposición y disfrutar las valencias educativas del ambiente.

No obstante, el encuentro con el mundo no es simple y exige una mediación que promueva sin vincular; el espacio potencial que se crea en la relación educativa, gracias al respeto de la dimensión lúdicra y de la elaboración simbólica, propias de cada uno como persona, es espacio que otorga los significados distintos aunque participativos y compartidos, y es espacio de crecimiento.

De un lado está, para el que educa, la tarea del compromiso y del interés, de la comprensión y del sostén y la confirmación, del otro lado del deber de distanciarse, de responder, de referirse al mundo, a la realidad objetiva y a sus leyes, a la sociedad y a la cultura, a la comunidad y a las exigencias que en ella se plantean. El deber de expresar las esperas, los pedidos, las perspectivas, de manifestar las normas, los vínculos, las leyes del mundo en las que vive el niño, de estar listo para "poner a algún niño en relación con los elementos apropiados de la herencia cultural, según las capacidades del niño individual, de su edad emocional y de la fase de desarrollo".[15]

¡Qué empeño de profesionalismo y de humanidad!

Es necesario sostener, proteger, comprender y confirmar al niño en la autenticidad y unicidad de su realidad interior, hace falta traerlo al mundo, invitarlo a confrontarse con la realidad de las cosas que están fuera de él, buenas no tanto, gratificantes o no, que en buena medida exceden su capacidad de medida y aceptación, pero que de todos modos son atrayentes, nuevas, interesantes, capaces de restituir certidumbres, referencias, uniones y vías para la realización del Sí personal; hace falta facilitar todo esto mediando el contexto a través de una transparente y legible interpretación del sentido de las expectativas y de los sucesos. A parte de un rol doble, de sostén y de reclamo a la realidad, hay por lo tanto una tarea de interpretación y de valoración.

Cada persona expresa en la relación expectativas, que en parte resultan de la elaboración experiencial precedente y sirven para favorecer la lectura y la interpretación de los hechos que continuamente se reproponen y se renuevan, y que en parte, a su vez postulan necesidades y deseos de la persona y se presentan como pedidos.

Cada uno transmite al otro ya sea la imagen de la relación o del significado que ella tiene para él,ya sea los pedidos que le hace; lo hace el niño y también el adulto. Se crea así un área de intercambio en la que pueden transitar objetos de la realidad interior y de la exterior, un área "que no se encuentra ni dentro ni fuera del individuo, en el mundo de la realidad compartida", pero que los comprende a ambos y por eso permite atribuirle un sentido a la vida misma.[16]

Cabe preguntar qué puede significar ser, conocer, actuar, fuera de esta mediación de sentido.

Un pasaje relevante para la educación es el que ve cómo el Tú se transforma de objeto de la relación en mediador de relaciones, capaz de generarlas, renovarlas y extenderlas. Mientras que el otro o el objeto externo tienen un valor de apego que no consiente espacio, distancia, separación y regreso, son solamente objetos para interiorizar; esto valdrá para el objeto primario "madre" como para todos los objetos materiales o sociales e incluso los cognitivos. Tampoco se modificará el valor de uso, que será unívoco y también libre e inventivo.

El niño que sabe separarse de la madre sin perderla, en cierto sentido la re-encuentra, la re-inventa cada vez y cada vez la relación se renueva en el uso y en el significado.

Este espacio de juego, capaz de enriquecerse de fantasías, de esperas, de respuestas variadas y polivalentes, no puede existir en una relación total, continua, definida, monótona, que inevitablemente conduce a la saturación.

Tomemos por ejemplo un juguete, paradojalmente su presencia constante, su uso continuo ya no constituyen un juego, el juego es contacto y distancia, es encuentro y alejamiento, es re-creación, in-vención; posibilidad de re-elaborar, de re-definir, de repetir, de re-tormar, de re-encontrar con alegría el objeto y el propio Sí que en su devenir lo precede y le sigue, lo transforma y lo vive.

Pensemos también en el objeto cognitivo y en todo lo que ha sido dicho acerca de invención y del descubrimiento en los procesos de aprendizaje. [17]

Lo que el niño aprende a través de la educación es a referirse al mundo, a los otros y así, pero esto no puede realizarse fuera de una dimensión de juego, de un espacio para la reelaboración, la significación, la interpretación.

Si no queremos que el otro, el mundo, las cosas, el mismo Sí del niño se conviertan en objetos áridos, estáticos y unívocos, si no queremos mortificar la riqueza de la persona y la variedad del mundo, en la educación del niño debemos cultivar atentamente este espacio de juego, esta dimensión de libertad en la que el contacto con el otro es la vía para extender la experiencia y para potenciar el devenir del Yo. Esto es posible en la medida en que el educador, por un lado, y el niño, por el otro, no son solamente recíprocos objetos de interacción, sino sujetos vivos y libres en una relación interpersonal que les permite comunicarse todo un mundo de experiencias posibles.

En la variedad que surge del ser diferente y distintos, la riqueza del estar vivos, activos e inventivos se expande también fuera de la relación dual, se extiende al contexto para dar sentido al conjunto y contamina creativamente todas las relaciones.

El niño deviene así también libre de separarse de la relación educativa más significativa para crear otras relaciones; éstas serán sus elecciones, sus experiencias, sus ámbitos de expresión, pero conservarán el *calor* y el *color* de la relación educativa que en cierto sentido las ha generado aunque no la ha decidido, establecido, prescrito.

Así la relación educativa no pasa a ser un sistema interpersonal cerrado, sino que promueve la extensión de las experiencias de los contactos, de los encuentros. En el jardín de infantes todo toma vida de la relación con la educadora, lo que no significa que todo deba estar programado, previsto, establecido, englobado; es más, aun cuando lo fuese, cada posibilidad permanecería abierta; en el espacio educativo lo que se define es el punto de partida, la referencia capaz de dar impulso a trayectos libres y personalizados de experiencia.

Esto implica que el niño tenga siempre *un espacio para sí* para la propia autenticidad personal, conservándolo también en procesos en los que el objeto externo asume una fuerte valencia, como por ejemplo la imitación y la identificación; también en el interior de estos procesos permanece un espacio de acción, un ámbito de actividad del sujeto, la posibilidad de una elaboración personal que no se proteja del achatamiento, de la adhesión pasiva, de la reducción del Sí al otro.

Incluso la imitación, que puede aparecer como la menos creativa de las interacciones, expresa en los intentos del niño la *necesidad de hacer algo por sí solo*, de producir un hecho en el ambiente, en realidad *"el hacer como otro* es al mismo tiempo una forma de contacto social y un intento de autodesarrollo"[18]

La cualidad activa, selectiva y productiva, y no meramente reactiva, que caracteriza, según J. Nuttin el dinamismo del funcionamiento relacional, expresa bien este espacio de elaboración que hace del otro contacto social la vía a través de la cual el sujeto realiza el propio desarrollo.

La responsividad, pues, da al contacto social una cualidad que lo distingue del que se tiene con los objetos; en efecto, el intercambio interactivo con las cosas es distinto del diálogo responsivo con las personas: "el hecho de que yo perciba al otro en cuanto me percibe, que lo sienta como dotado también de sentimientos respecto de mí le confiere al contacto humano toda su especificidad".[19]

La posibilidad de comunicar ideas y sentimientos y recibir respuesta hace que a este tipo de experiencias interpersonales el niño tienda a referir también experiencia de interacción cognitiva o manipulativa con los objetos. La posibilidad de expresar las propias experiencias, de referir a otro lo que se siente y se vive, y de poder tener respuestas confiere a la relación social un puesto especial en el campo de la motivación a crecer, tanto en el plano expresivo como en el cognitivo.

En la experiencia relacional se funda la posibilidad misma de la evolución y de la elaboración de las necesidades y de los deseos, el reconocimiento de las normas y el compartirlas, la orientación del sentido, la selección y la confirmación de los valores y la posibilidad de construir referencias ideales e interpretaciones globales de las experiencias.

El diálogo, la confrontación social y la elaboración de sentido son indispensables para que el niño pueda afrontar el mundo y conocerse a sí mismo; la evolución desde la *relación objetal* y de los procesos de apego, imitación, identificación, hacia la *relación educativa*, que comprende los espacios de respeto y de distancia junto con la posibilidad de encuentro, de diálogo, de significación y de entendimiento, implica la posibilidad de fruir del *área de transición* que ofrece la experiencia lúdica.

5. Juego, factor de desarrollo

En la relación Yo-Mundo el juego actúa como función de transición que permite al niño con-

seguir gradualmente una conjugación cada vez más realista y sin embargo personalizada del mundo interior y de la realidad exterior. El juego atraviesa estas dos dimensiones de la experiencia infantil y las reúne; a nuestro entender no puede reducirse a "pura vida fantasmática" como querría quien lo reduce con preferencia a las vivencias y a los conflictos interiores, ni es solamente "ejercicio funcional" O "pensamiento egocéntrico en estado puro", como quisieran los estudios que ponen el acento en el desarrollo cognitivo. [20]

El valor del crecimiento del juego consiste en ser un área en la que al mismo tiempo las vivencias se manifiestan y las funciones cognitivas y el pensamiento se ejercitan para referirse a la realidad en la forma cultural a la que el niño pertenece.

El juego parecería ser un proceso psíquico muy precoz en el niño. El neonato entra en contacto con los objetos y en primer lugar con la madre sobre la base de una escasa dotación y capacidades que no le permiten al comienzo diferenciar ni siquiera las sensaciones internas de las percepciones externas; los objetos que caen en el campo de la precepción se funden con el sujeto mismo. En estas primeras experiencias de *contacto* la distancial del objeto es nula, no permite ni siquiera una precepción distinta; el acercamiento al objeto implica una *fusión* más o menos agradable con él.

Cuando aparece lo que R.A. Spitz definió como el primer organizador de la psique (la sonrisa del tercer mes) significa que algo del mundo exterior se ha estabilizado diferenciándose del caos de las percepciones; con el correr del tiempo el rostro materno asume una específica valencia afectiva y al mismo tiempo un carácter de anticipación dado que "el reconocimiento confirma que el niño tiene la capacidad de redescubrir en la realidad de objeto correspondiente con el de su imaginación". [21]

En este momento el objeto se separa y se diferencia cada vez mejor del niño hasta poder ser distintamente percibido y reconocido, es decir, adquiere una identidad externa además de una imagen interior y entre las dos se pone distancia. La superación de esta distancia es posible a través de la elaboración de fantasía sustitutivas y de vivencias imaginarias o bien a través de las verificaciones adaptivas de los procesos cognitivos, pero ambas resultan limitadas y sólo pueden explicar algunos aspectos del desarrollo infantil, que en cambio exige la integración.

Según se ponga el acento sobre la vertiente cognitiva y del contacto con la realidad exterior, o en la vertiente imaginativa y de la vivencia interior se pueden dar diversas interpretaciones del juego y de la relevancia que tiene en el crecimiento del niño.

La investigación psicoanalítica puso el acento preferentemente en la vivencia interior y el juego se hizo manifestación conductual de un mundo de fantasías y de vivencias con fuerte impronta afectiva en la que los aportes de la realidad objetiva tienen escasa relevancia. Para M. Klein, por ejemplo, el juego expresa el mundo de las fantasías inconscientes y, como el sueño, se lee y entiende en relación con las vivencias que expone, el mundo interior que representa.

Las ficciones y las alteraciones de la realidad que ello implica constituyen la clave de la lectura de las necesidades y de los sentimientos que la conciencia no reconoce, la elaboración de las partes malas internas que tratan de emerger al plano de la realidad y perturban el Yo, sus normas, sus valores, sus criterios de realidad.

En esta perspectiva *el juego* pasa a ser "pura vida fantasmática", casi un delirio o un sueño que relega al niño al mundo de las realidades interiores conflictivas, separándolo de la realidad exterior. [22]

Aumentando la distancia y la separación, esta perspectiva no puede conocerle al juego valor en el desarrollo del niño, sino sólo una función en el interior de la relación terapéutica, porque facilita la lectura del inconsciente a través de la expresión de los conflictos; el valor liberador se liga no tanto con el juego en sí cuanto con la interpretación terapéutica que hace posible.

Esta aproximación empobrece al juego de sus valores pedagógicos, aunque es útil en

perspectiva clínica, en el caso de sujetos profundamente perturbados y cuyo mundo interior está demasiado repleto de fantasmas como para poder acoger la realidad y elaborar al mismo tiempo los objetos externos y los afectos.

Toda vez que la actividad lúdicra se reconduce preferentemente a *una* función particular, ya sea la afectiva o la cognitiva, pierde su valor de camino, de mediación elaborativa entre experiencia interior y realidad objetiva, por lo tanto pierde también significado en el crecimiento del niño.

Si, por otro lado, nos inclinamos demasiado a la vertiente de la experiencia cognitiva nos arriesgamos a que el juego resulte un residuo de la actividad de apropiación inteligente de la realidad. Algunas consideraciones de J. Piaget evidencian este aspecto: el juego parece surgir como producto secundario de actividad de exploración cognitiva del mundo dado que el juego "se presenta cuando la asimilación esta disociada de la acomodación", la actividad cognitiva implica en cambio procesos asimilativos y procesos de acomodación. Según Piaget, el juego de ejercicio interviene —justamente en la primera infancia— cuando los movimientos realizados en la actividad cognitiva con gran seriedad y casi con ansiedad respecto del resultado, son a continuación usados en cada ocasión casi por diversión; así, superados el esfuerzo y el interés implícitos en la actividad de acomodación, subentran el placer y la relajación del juego, por lo cual la actitud del niño mostraría si está jugando o si se está esforzando por reconocer al objeto.[23]

Tensión y atención de un lado, alegría y risa por el otro distinguen, para J. Piaget, el momento cognitivo y el lúdicro. Las conductas exploratívas, como las de la transformación adaptiva de los esquemas conocido en situaciones nuevas, pasan a ser conductas lúdicras luego de haber sido adquiridas en el plano de los proceso intelectivos, cuando son capaces de apartarse de la actividad adaptiva para continuar en manifestaciones lúdicras, en la medida en que ellos son actuados por mera asimilación, "es decir, por el placer de actuar sin esfuerzo de adaptación, para alcanzar una finalidad determinada".[24]

Se crea entonces una "clara diferencia entre juego y actividad inteligente en sentido estricto" y el juego tendría solamente la función de retomar y dominar sin compromiso, sin problema y sin esfuerzo, adquisiciones anteriores, dado que la actividad de un juego ya no es un esfuerzo por aprender, sino solamente "una explicación alegre de gestos conocidos". [25]

Le faltaría así al juego infantil un significado y un motivo, aun cuando Piaget le reconoce una función de control, debida a la repetición de la experiencia por el placer de la actividad.

Este juicio prescinde evidentemente de una valoración global de las funciones de la persona e, hipervalorando el aspecto cognitivo, prescinde de una consideración del juego en la perspectiva de la totalidad de las manifestaciones del universo personal.

Cuando el pensamiento se torna capaz de representación, el juego, en vez de seguir siendo puro ejercicio sensorial y motriz, deviene simbólico. En el juego simbólico no obstante el niño sigue aún disociando la asimilación y la acomodación y esto lleva a la *distorsión* de la realidad. Los esquemas simbólicos de la representación se aplican en el juego a objetos inadecuados suscitando una alteración de la realidad que tiene el carácter de *ficción* y sirve solamente para evocar un objeto ausente; así el esquema simbólico del juego es una imagen imitativa o una "imitación diferida" que no conduce a "una generalización adaptada", sino a una "asimilación distorsionada".[26]

El juego simbólico como "pensamiento egocéntrico en estado puro" sólo tiene el objeto de apagar el Yo, su verdad individual tanto como la verdad objetiva socialmente reconocida; por lo tanto no parece tener función de crecimiento, aun si la asimilación de la realidad al Yo, es decir,ese aspecto del pensamiento que encuentra su centro en sí mismo por falta de acomodación correlativa, resulta condición vital para que pueda haber continuidad y desarrollo. [27]

En esta perspectiva la dimensión lúdicra respecto de la cognitiva parece encontrar muy poco espacio educativo y escaso significado de

mediación en la relación Yo-mundo, pero esto se explica si se considera que el interés y el estudio de Piaget se dirigen a la explicación del desarrollo de los procesos intelectivos a los que ciertamente no puede referirse todo el desarrollo psicológico del niño.

Hace falta integrar la dimensión de la inteligencia con las de la afectividad, de la fantasía, de los sentimientos, de las exigencias expresivas, de las motivaciones relacionales, etc., aun cuando se debe reconocer que las funciones cognitivas como las del lenguaje, son estructuras de sostén y caminos para la elaboración simbólica de muchas otras funciones.

El juego pertenece más al reino de la fantasía que al de los *conocimientos verídicos*, él constituye verdades subjetivas, pero no aliena al niño del mundo; el mismo Piaget sostuvo que un niño para "comprender" algo debe reconstruirlo, debe "reinventarlo". Esta re-invención, esta comprensión,esta re-construcción de la realidad objetiva en el pensamiento implican una integración del mundo exterior con sus valores emotivos afectivos, una conjugación del componente cognitivo y del expresivo.[28]

El uso de los esquemas cognitivos y de las estructuras conceptuales expresa en el juego el modo personal de percibir, sentir y vivir el mundo y permite la personalización de la experiencia.

Incluso cuando en el juego los aspectos de subjetividad terminan prevaleciendo sobre la realidad, el niño asume los elementos del mundo exterior con extrema seriedad y los usa y elabora en el intento de conferirles específicos significados: a su modo, jugando, es a menudo muy realista.

En el juego el niño refiere a la realidad exterior a sí, pero *aprende también a expresar su sí en el mundo.*

El juego no es solamente ejercicio, imitación o reevocación de lo ya conocido, es área de experiencia, es elaboración interior del sentido y del significado personal que la experiencia puede tener. El juego tiende a colmar la dualidad entre vivencia y realidad.

En esta línea se ubica L. S. Vygotskij; él es un estudioso del lenguaje, no un psicoanalista, y sin embargo reconoce al juego una función que es al mismo tiempo cognitiva, afectiva y relacional y advierte que "el rechazo a considerar el problema del juego desde el punto de vista de la satisfacción de las necesidades del niño, de las motivaciones que lo impulsan a actuar y de sus aspiraciones afectivas llevaría a una negativa intelectualización del juego".[29]

El juego abarca la esfera afectiva, los aspectos pulsionales y los deseos del niño, es más, no puede concebirse fuera de las orientaciones afectivas y del involucramiento de la imaginación. Ello permite la integración de las distintas esferas de experiencia y esto confiere un espacio más amplio también a la acción en el plano de la realidad, porque permite al niño no sólo reaccionar ante las percepciones de los objetos y ante la incidencia de la situación, sino de responder y conferirles significado.

Emerge así, también fuera de una aproximación psicoanalítica, la "naturaleza transicional del juego"[30] que hace de intermediario entre las cosntricciones y los vínculos de la realidad situacional y la representación interiorizada y personalizada del mundo.

6. Juego y significado

Las diversas posiciones hasta ahora ilustradas no agotan la problemática del discurso sobre el juego, pero nos permiten concluir que el juego es un fenómeno psicológico capaz de englobar muchas funciones de la persona y de integrar las valencias. El juego es fenómeno abarcativo, que aflora y se manifiesta en casi todos los aspectos de la dinámica evolutiva para darle un margen de libertad, y concurre a definir la especificidad subjetiva.

El juego asume al mismo tiempo los datos de la realidad y los procesos internos de significación y permite subvertir la relación significado-objeto y significado-acción por la cual es posible someter el objeto o la acción al deseo y a las instancias afectivas en la situación lúdica.

Así se llega a atribuir a la experiencia un significado que expresa una necesidad subjetiva

en vez de subordinar las exigencias personales a la aridez y univocidad de los significados reales de las cosas y de las situaciones. Las normas reguladoras de las acciones no son dictadas por los vínculos de la realidad, sino por la necesidad interior de sentido y por la atribución personalizada de significado.

Todo esto no debe verse como una forma de eludir la realidad, como una forma de fuga, como un refugiarse en el sueño, como un dar curso ilimitado a la realización de los deseos, sino como un dar curso "al movimiento en el campo del significado" no siempre concebido en la lógica de los objetos reales.[31]

En el juego el niño crea un espacio de libertad para aprender a determinar y a orientar el propio accionar sobre la base del propio Yo, de sus necesidades, de sus deseos, de sus motivos, de sus orientaciones de valor a medida que éstos se estructuran.

La imaginación tiene la posibilidad de crear un campo de acción que no carece de reglas y que tampoco está del todo sometido a las exigencias del deseo, sino que se vincula por la estructura misma de la situación imaginaria que se hace normativa para la acción y favorece al mismo tiempo los procesos de asunción de la realidad y de los intentos de adecuación a la misma. Por este aspecto en la edad preescolar el juego deviene fuente de desarrollo y favorece "la creación de intenciones voluntarias y la formación de proyectos de vida real o de motivaciones volitivas" que pueden ser luego confirmadas y extendidas al plano de la realidad.[32]

Este tipo de experiencia, según Vygotski, impulsa al niño hacia adelante, lo pone por encima de su propia edad y lo capacita también para trascender los límites del comportamiento propio de su edad. ¡Cuánta racionalidad, cuánta comprensión del mundo, cuánta intención voluntaria se prefiguran en el juego infantil!

El juego permite salir de la realidad, pero, además permite penetrarla, comprenderla, enriquecerla de significados.

El modo en que cada niño conjuga la propia vida interior con la realidad exterior es original y único, incluso en el respeto de las leyes generales de desarrollo y en los límites propios de las diferentes edades. En el juego la modalidad subjetiva funda lo irrepetible del proceso de personalización y explica la variabilidad. El juego actúa como área de elaboración personalizada y personalizante de la realidad exterior y de la interior y ofrece al niño el espacio necesario para conjugar significativamente la experiencias para renovarlas alegremente, para asumirlas también repetitivamente, pero con dominio y al mismo tiempo para separarlas, transformarlas, recrearlas en la ficción, para sondear todas las posibilidades de significado.

El *proceso de significación*, sin embargo, no se actúa sólo en la vertiente de la personalización, sino que la integra en la dimensión social.

Juego, significado personal y significado social están intrínsecamente conectados; en espera de ser suficientemente grande como para poder acceder con autoridad al mundo de los significados socialmente compartidos, el niño se ejercita en esta área de libertad, de amplias y variadas posibilidades propias del juego; este ejercicio le enseña a aportar su propia contribución de significación a la interpretación compartida del mundo y lo prepara a dar una propia contribución creativa a la elaboración de la cultura.

En efecto, el juego tiene al mismo tiempo función expresiva del Sí y de adaptación a la realidad; esta doble valencia es pedagógicamente relevante y es atentamente cultivada en la educación infantil.

Una aproximación al juego de carácter unilateral o reductivo dañaría el relieve pedagógico: el juego del niño debe orientar al pequeño primero al interior de las posibilidades y de los límites de lo que es imaginable y posible, y a continuación hacia lo que es más eficaz y, al mismo tiempo, más asimilable en un ámbito cultural.[33]

La complementariedad de estos dos aspectos no tiene problablemente sólo etapas y sucesión cronológica, sino que implica una circularidad sincrónica de las experiencias desde

el plano de la realidad al de la imaginación y viceversa. En el juego el niño no pierde el sentido de la realidad ni del intercambio personal. Encerrado en un mundo de significados exclusivamente subjetivos, el juego podría convertirse en locura o alineación; la ficción lúdicra en cambio no ignora los límites entre la fantasía y la realidad, los maneja y elabora creativamente eligiendo asumir sólo algunos aspectos de la experiencia y definir instrumentalmente el significado. Así imaginación y realidad se conjugan colocándose en un espacio de libertad que permea los vínculos situacionales, sociales, y culturales y los amplía, pero no los excluye.

El juego es el área de la fantasía creadora, de la improvisación, del deseo y de la ficción y por ello se separa de la realidad; peor para J. S. Bruner es también sede de procesos de recombinación constructiva de las experiencias y es "el inductor primario de los sistemas reguladores mediante los cuales el mundo de los frenos culturales sustituye a los impulsos".[34]

El niño encuentra muchas dificultades para conducir en la realidad una acción con un fin a largo plazo, dado que la percepción del mundo, de sus reglas y del significado de los comportamientos en los diversos contextos situacionales es para él algo todavía episódico e inorgánico; el juego le ofrece en cambio "la posibilidad de montar y remontar secuencias de comportamiento dirigidas a conseguir destreza en la acción"35 y esto le permite dar un sentido y un objetivo a su acción y verificar si su experiencia puede ser aceptada y comprendida incluso fuera de su vivencia personal.

En el juego los objetos y las personas tienen a menudo una realidad ficticia que sin embargo no excluye *reglas de comunicación* y de intercambio; los modelos y los esquemas de conducta asumidos en el juego exigen una apertura a la realidad, incluso cuando se actúa en el área de la fantasía; el juego lleva al mundo y a sus protagonistas al área de acción del niño, que así se prepara para actuar en el mundo.

A menudo el juego se convierte en *mensaje* del niño al ambiente y le sirve para verificar hasta qué punto los otros pueden impulsarse a participar, a compartir, a comprender; entonces el juego tiene valor de comunicación y significado social incluso si se radica en el pensamiento egocéntrico y expresa el mundo de la fantasía y de los afectos.

Verificación de los significados, elaboración de sentido personalizada, confrontación y comunicación expresiva del propio sentimiento a los otros se realizan en el juego. El juego pone al niño en relación con el mundo, consigo mismo y con los otros y colma todos los espacios de incertidumbre, de imposibilidad, de diferencia que evidencian los límites del niño.

Estos límites no pueden superarse unilateralmente por la disposición proactiva y la comprensión del adulto, ni por su capacidad de asemejarse al niño, de aceptar las exigencias, de allanar las dificultades; la distancia real entre niño y mundo del adulto no puede negarse: no podemos obligar al niño a hacerse adulto ni al adulto a hacerse niño, en cambio es posible vivir juntos esta distancia en forma creativa.

En el juego, que es mediador de nuevos modos y significados de la realidad surgen nuevas formas de *acción recíproca* que acercan al niño y al adulto.

La disponibilidad lúdicra los hace a ambos más auténticos, atempera las diferencias del rol y de status y conduce con mayor facilidad a la reciprocidad, al diálogo creativo; libera al adulto de la tentación de reducir la relación educativa al desenvolvimiento de misiones y competencias y atenúa en el niño la necesidad egocéntrica de manejar deseos y fantasías en el plano de la omnipotencia; abre así un espacio de *acuerdo* incluso en la distancia que los separa.

Aceptar y construir un espacio de juego significa ayudar al niño a crecer, crear un área de transición entre exigencias de la realidad e impulsos del deseo; esto significa favorecer las posibilidades de un terreno más rico de encuentro, de reconocimiento, de cosa compartida y de acuerdo incluso fuera del juego.

Si pudiésemos conservar en la adultez esta capacidad de jugar, de elaborar lo que es unívoco, de recrear las perspectivas y el sentido de la experiencia tal vez aprenderíamos a no

entender siempre de manera cohercitiva e imperativa las instancias del otro y de la situación, a recuperar un espacio de interpretación y de reinvención del significado de las cosas y del sentido de los hechos, y muchos conflictos, muchas áreas de tensión podrían reducirse.

Notas de la lectura:

[1] El objeto transicional es acostumbradamente un objeto suave, por ejemplo un muñeco de tela o la punta de una frazada o de una sábana, que el niño usa como defensa contra la angustia; toma el lugar del seno de la madre o la madre tout *court; t*iene valor simbólico, pero no por esto es una pura representación interior con un objeto exterior. Cf. D. W Winnicott, op. cit., y del mismo autor, Dall*a pediatria alla psicoanálisis, t*rad. it., Martelli, Firenze, 1975.

[2] D. W. Winnicott, G*ioco e realtà,* op. cit., p. 173.

[3] T. Parsons, "Struttura della *famiglia e socializzacione* del bambino", en T. Parsons y otros,Famiglia e socializzazione, trad. int., Mondadori, Milano, 1974, p.60.

[4] Véase la noción de *posesiones relacionales*, en T. Parsons, II *sistema sociale*, op. cit., p.425.

[5] D. W. Winnicott, *op. cit.*, p. 183.

[6] Esto vale en el marco de un orden positivo de la relación educativa y de un normal *iter evolutivo*. En efecto, cuando esa diferencia excede las capacidades de adaptación del sujeto en la situación, su incidencia puede devenir negativa e inducir procesos involutivos.

[7] Para la revisión de la categoría de *apego* y para profundizar la noción de díada, a propósito de la relación madre-niño, véase R.R. Sears, E.E. Maccoby, H. Lewin, *Patterns of child rearing*, Harper, New York, 1957. Véase también P. Watslavitck, H. Weakland, *La prospettiva relazionale*, trad. it., Astrolabio, Roma, 1978.

[8] Cf. D. W. Winnicott, *Gioco e realtà, op. cit.*, caps. IV y VII.

[9] Idem.

[10] Idem, pp. 169-70.

[11] Como todas las experiencias iniciales del niño, también la que se liga con el *juego transicional* abre grandes áreas de posibilidad y consigna al sujeto prototipos de opciones adaptivas y modalidades de expresión relacional que tienden a permanecer. Se trata de experiencias que mientras constituyen etapas obligadas del devenir humano, citas evolutivas de gran relieve, se hacen momentos fuertes en la construcción de las disposiciones personales. Incluso en la perspectiva de la autonomía funcional de la persona, sería realmente ingenuo reducir la función sólo a los aspectos evidentes en las específicas fases de desarrollo. En efecto, se construyen en estas experiencias posibles modos de ser y de actuar a los que conviene prestar atención educativa especialmente por las valencias de crecimiento que comportan.

[12] C.f. E. Cassirer, *Saggio sull'uomo*, trad. it. Armando, Roma, 1977[4] y J. Huizinga, *Homo ludens*, trad. it, H Saggiatore, Milano, 1972 [2].

[13] Cf. E. Cassirer, *op, cit.* pp. 432 y siguientes.

[14] Cf. D. W. Winnicott, op. cit., pp. 171 y siguientes.

[15] Idem, p.188.

[16] Idem.

[17] Véase, entre otros, J.S. Bruner, *II significato dell' educazione*, trad. it., Armando, Roma, 1973, cap. IV y del mismo autor *Psicologia della conoscenza*, trad. it., Armando Roma, 1973, vol. II, cap. 22.

[18] J. Nuttin, op. cit., p 125.

[19] Idem, p. 130.

[20] CL.M. Klein, *La psicanalisi dei hambini*, trad. it., Martelli, Firenze, 1969; de la misma autora *La tecnica psicanalitica del gioco: su storia e suo significato*, en F. Fornari (dir.), *Fantasma gioco società*, trad. it., II Saggiatore, Milano

1966, pp. 38-69; J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino,* trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1972; del mismo autor, *II giudizio morale nel fanciullo,* trad. it., op. cit

[21] R. A. Spitz, *Teoría di un campo genetico della formazione dell'Ego,* trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1976, p. 12.

[22] M. Klein, *La psicanalisi dei bambini, op. cit.,* y de la misma autora, *La tecnica psicanalitica del gioco..., op. cit.*

[23] J. Piaget, La formazione del simbolo..., op. cit., pp. 133-134.

[24] Idem, p. 134.

[25] Idem, p. 136.

[26] Cf. Idem, pp. 136-152.

[27] Cf. Idem, pp. 234-244.

[28] Esta es la opinión de E. N. Erickson, al considerar la contribución de Piaget al "Erikson Institute",cf. E. N. Erikson "Gioco realtà" en J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (dir.), II Gioco, trad. it., Armando, Roma, 1981, vol. IV, pp. 835-836.

[29] L. S. Vygotski, II ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino, en J. S. Bruner, a. Jolly, K. Sylva, op. cit., vol IV, p. 658.

[30] Cf. Idem, p. 669.

[31] Cf. Idem, p. 674.

[32] Idem. p. 675.

[33] E. Erikson, Gioco e realtà op. cit. p. 844.

[34] J. S. Bruner, "Introduzione" a J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, op. cit., vol. I, p.18.

[35] Idem p. 12.

LECTURA: PEDAGOGÍA Y TERAPIA DEL JUEGO*

PRESENTACIÓN

La perspectiva psicoanalítica de Moore es sencilla y profunda a la vez, parte de la observación de que al adulto no le resulta fácil comprender el juego infantil, por lo que el mismo ha hecho del juego, hay un abismo entre el juego del "jugador" adulto y el juego de los niños, para el adulto es un intento de regresar al paraíso infantil, cuando lo que necesita es un contenido de vida maduro, desde aquí se propone interpretar el juego y hacer consideraciones sobre los aspectos que tienen en común la pedagogía del juego y la terapia del juego.

PEDAGOGÍA Y TERAPIA DEL JUEGO

A lo largo de lo que hemos dicho hasta ahora, hemos ido viendo que en el juego hay una cosa muy importante: su multitud de vivencias. Y la meta especial que perseguimos aquí, es que esta vivencia no desaparezca, sino que de ella nazca lo que necesita la vida de los hombres adultos si no quiere convertirse en una marcha en vacío.

La plenitud es la característica del estado de estimulación, afectiva siempre que este estado sea considerado como componente de la actitud interna. Cuando se pierde esta plenitud de vivencias sentimentales, la vida se convierte en simple energía, ya no conoce la satisfacción ni la pasión y, por esto, ya no es capaz de entusiasmarse y apenas es capaz de un anhelo; por tanto no puede llegar a ser feliz y, juntamente con el valor, pierde también la posibilidad de libertad.*

Hemos oído decir que el juego infantil no puede conservar esta plenitud de vivencias en el transcurso de su desarrollo y que el adulto no está ya en condiciones de poder conseguirla en su juego. Esta plenitud, si no se desmorona, sino que, por el contrario, se va diferenciado y madurando, se extiende a otras cosas de las que tendremos que hablar; pero sólo es capaz de esto, si existe ya y si se tiene conciencia de la necesidad de conservarla y cultivarla. Para destacar de uno de los muchos campos posibles un único rasgo habría que indicar que por encima del juego la plenitud de vivencias pueda abarcar también la unión y, por encima de la unión, el amor, amor que en la ternura vuelve a encontrar el camino que le lleva a un juego parecido al del niño.

Pues no puede ser cariñoso, o cree serlo pero sin saber en realidad en qué consiste la ternura quien no sabe jugar como juega el niño. Y cuando tal juego de ternura no está lleno de aquel gran amor que es la emoción profunda del corazón, entonces esta ternura posiblemente es sólo «sexualidad frenada en su finalidad», como dice un tipo superficial de psicología profunda. Pero si añadimos que este amor profano, a su vez, es sólo una metáfora del amor eterno y que en toda clase de confianza, incluso en la confianza religiosa que llamamos fe, desaparece la ternura, es decir, está elevada a un estado de plenitud y puesta definitivamente a salvo, tenemos ya en esta ligera idea, una alusión provisional a la gran importancia de una pedagogía del juego.

Pero volvamos de nuevo a nuestras consideraciones que son más sencillas y que no suben tan alto en sus investigaciones, y tratemos de precisar qué es lo que se deduce de las consideraciones hechas hasta ahora sobre los aspectos comunes a la pedagogía y a la terapia del juego y lo que las distingue a una de la otra.

Después de examinar la diversas teorías del juego podemos deducir lo siguiente:

1.° Una de estas teorías del juego nos hizo ver que el niño no puede jugar más que cuando posee un *sobrante* de *imágenes*. Por tanto, hay que cuidar este sobrante no sólo como base del juego mismo, sino también de todo lo que debe surgir del juego.

*P. Moore. "Pedagogía y terapia del juego" en: *El juego en la educación*. Barcelona, Herder, 1977. pp. 73-85.

Cuando hay escasez de imágenes —que puede ser tanto causa como afecto de una contracción neurótica—, el niño no puede jugar en el sentido más profundo de la palabra. Si interviene la terapia para hacer desaparecer esos rasgos neuróticos, puede lograr que el niño «juegue», pero sólo en el sentido de que disfrute de las fuerzas sobrantes y no de imágenes que ni siquiera existen; además, entonces no serán siquiera las fuerzas sobrantes, sino las perturbaciones y las perturbadas que tiene que ser puestas en acción. La simple descarga que resulta entonces únicamente de las fuerzas sobrantes o perturbadoras cualquiera que sea la forma como se realiza, puede conseguir que la capacidad receptiva adquiera su libertad, si esta descarga es dirigida correctamente; con esto, la terapia abre de nuevo el camino para un verdadero juego. Pero esta orientación hacia una postura receptiva que surge después de una tal descarga, está orientada hacia un verdadero juego y finalmente hacia un desarrollo íntegro que fluye del juego plenamente realizado, es también una tarea educativa que tiene que seguir a la terapéutica, si no se quiere que este trabajo terapéutico resulte en balde y que sus resultados desaparezcan rápidamente.

2.° Otra teoría del juego nos indicaba que en el juego se realiza una *compensación* frente a una vida de mero esfuerzo y trabajo. Esta compensación brinda otro tipo distinto de esfuerzo, pero que lucha al servicio de otros intereses y de otras metas. En un sentido más profundo compensación es sólo un no hacer nada cuando este estado se convierte en recepción de contenidos portadores de satisfacción.

Cuando un niño se encuentra atado en la postura meramente activa, sobre todo en su forma más extrema, en el conflicto, el juego le puede resultar una compensación disolvente y redentora. Si la terapia aprovecha esta posibilidad, debe tener en cuenta a su vez que este niño tiene que aprender a jugar nuevamente de una manera auténtica y llena de satisfacción. La compensación en otra actividad distinta y de distinto tipo será el primer paso. Pero esta actividad no es aún juego, a menos que sea un juego insatifecho, en cuanto que no es tomado en serio como actividad. El terapeuta no podrá cumplir con su tarea, si no ve claramente que el camino tiene que llevar mucho más lejos y por muchas estaciones, que este camino se transforma fácilmente en educación y que sólo se puede realizar como educación. Hay un gran peligro de quedarse estancado en este otro tipo de actividad que expresamente no es tomada en serio con miras al relajamiento y a la compensación; un gran peligro de anotar este comportamiento relajado, como un éxito definitivo sin caer en la cuenta de la forma cómo se le ha movido al niño a cambiar su seriedad neuróticamente reprimida por la no seriedad (del juego del adulto) y así, en lugar de una verdadera capacidad que procede de la riqueza interior, no consigue más que un interés por el juego que está en un gran peligro de volverse pasión, ya que no puede cumplir lo que se espera de él. En lugar de una forma auténtica de juego que fomenta el desarrollo, se ha puesto la ocupación interesante, cuyo interés debe ser aumentado constantemente y sin embargo no puede ser satisfactorio, pues satisfacción de intereses y satisfacción no son la misma cosa. La compensación nos coloca ante la tarea de la educación en general; la terapia, sin embargo, sólo puede apartar los obstáculos que estorban a la educación, pero no puede sustituirla.

3.° Otras teorías del juego nos muestran cómo el juego puede *ampliar la esfera del yo* o también poner en *reacción los sentimientos contenidos y reprimidos*, e igualmente *compensar los sentimientos de inferioridad*. El juego desempeña todas estas funciones no sólo cuando pertenece a la clase de juego de los adultos y por tanto es una actividad que no necesita ser tomado en serio ni en cuanto tal ni en todas sus consecuencias, sino también cuando es un juego lleno de satisfacción que nace de la riqueza interna.

Pero cuando se da este auténtico juego, significa la protección más fuerte contra las

represiones y los complejos de inferioridad y puede disolver por sí mismo e inmediatamente las represiones y complejos ya existentes sin necesidad de ayuda terapéutica; entonces se efectúa en el juego una ampliación que es esencialmente mayor y que tiene más importancia que la ampliación de la simple esfera del yo. Sólo cuando este auténtico juego resulta imposible, es cuando se necesita de ayuda terapéutica. Por tanto, si ésta quiere utilizar el juego como medio, como remedio terapéutico para disolver lo reprimido o compensar sentimientos de inferioridad, tiene que emplear el juego imperfecto, adulterado, pues éste es el único juego que todavía puede emplear, permaneciendo con esto dentro de la esfera de aquello que desea superar; y esta ayuda terapéutica no puede alcanzar su meta más que si va unida a algo mucho más amplio y más rico: a la educación de la voluntad y al cultivo de la vida afectiva.

Por tanto, en la zona precisamente en que se mueven casi todas estas terapias del juego, la terapia del juego tiene que ser caracterizada por una doble limitación: primero, lo que emplea como medio no es el juego rico, sino el juego empobrecido y, segundo, su trabajo sólo puede consistir en eliminar lo que estorba al juego pleno de satisfacción y, con ello, al comienzo de la educación constructiva. A su vez, esta educación constructiva no tiene bastante con un psicología profunda, sino que necesita «una psicología de altura», si podemos llamar así a la aclaración psicológica de aquella vida que va madurando hacia su objeto y contenido vital. Pues la «psicología profunda» no es una psicología de la profundidad, sino una psicología de los bajos fondos.

4.º También se dice a veces que el juego hace subir a la superficie y pone en acción unos contenidos biogenéticamente tempranos, arquetípicos y colectivos. La postura de juego es aquella que permite que suban a la superficie las imágenes ya recibidas interiormente. También aquí se puede decir que esto es verdad tanto del juego serio como del juego no serio; que la ayuda terapeútica, en cuanto preparación a la tarea educativa, es tanto más necesaria cuanto menos sabe el niño jugar en el sentido de satisfacción y que esta ayuda debe retirarse y ceder el campo a la educación, tan pronto como surge otra vez el auténtico juego.

5.º Finalmente, la más conocida de las teorías del juego nos enseña como en el juego se *ejercita* involuntariamente lo que más tarde se ha de realizar en la vida activa con la seriedad de la responsabilidad. A esto se debe el que se pueda utilizar el juego no sólo como medio terapéutico, sino también como medio de educación. No se debe de olvidar, sin embargo, que este empleo del juego, como medio educativo limita también todas sus posibilidades de acción y le priva al juego precisamente de aquello con que podría enriquecer y perfeccionar la vida activa, es decir, llenarla de un contenido. No se puede objetar nada en contra de que aquí y allá se emplee juego como medio educativo. Esto ya significa algo más que emplearlo como simple medio terapéutico. Por regla general se tiene entonces a disposición un juego más perfecto que cuando se impone la necesidad de una terapia. Pero no debemos olvidarnos de que el juego cobija en sí otras posibilidades mucho más importantes que las que pueden aparecer en el empleo del juego como medio educativo, y completamente distintas de éstas.

Por lo que hemos dicho sobre las diferentes clases del juego infantil, podemos ver, desde otro punto de vista, la diferencia entre las posibilidades terapéuticas y las educativas.

1.º *El juego de función* forma una unidad tan armónica y cerrada en sí misma, que no puede ser provocado intencionada y sistemáticamente por el educador con miras al ejercicio de la función que va unida a él y al aumento de experiencia. Por esto, el educador no puede tampoco desfigurarlo, sólo puede reprimirlo; si es inteligente, lo tratará con cuidado y lo vigilará. Pero no existe ninguna posibilidad de hacer de él un medio educativo ni siquiera un medio terapéutico.

2.º En realidad el juego funcional está constituido, en primer lugar, por *el juego de papeles,* del cual se sirve la llamada terapia de juego, y, en grado menor, también por el juego de construcción y de reglas. La señora Schenk-Danzinger escribe en su artículo anteriormente citado sobre el juego del niño: «Una parte muy importante del juego de papeles, y en algunos niños a veces la más importante, dice referencia a situaciones cargadas de afectividad y sirve directamente a la adaptación emocional y al equilibrio de las tensiones psíquicas, creando compensaciones para las vivencias de desagrado, descargando las agresiones y realizando los deseos irrealizables de una forma caprichosa: además actúa de catarsis, debido a que en el juego se repiten siempre las mismas situaciones de conflicto. El niño proyecta en el juego de papeles sus deseos y temores, sus vivencias angustiosas y sus tímidas expectativas. En cuanto que él mismo representa muchas veces el papel de aquello que le atemoriza, consigue ir superando poco a poco el miedo y liquidar sus conflictos. Otro de los aspectos importantes del juego de papeles es que ofrece al niño un contrapeso a la vivencia de pequeñez e impotencia que todo niño experimenta, pues en el juego de papeles el niño es el libre creador de las figuras de su fantasía y el señor poderoso de todas ellas.

Con esto hemos enumerado ya los puntos que no se pueden pasar por alto en el juego infantil de papeles; pero lo más importante pedagógicamente queda relegado y olvidado, y en la praxis pedagógica fácilmente sobrevalorado en una visión demasiado condicionada por las modernas teorías de las de neurosis. El juego de papeles procedería, según éstas, de unas situaciones cargadas de afectos. Posiblemente es verdad. La expresión «carga de afectos», encubre, sin embargo, lo otro, lo verdadero valioso y original, es decir, la plenitud de la cual procede un juego de papeles que es sano y fomenta el desarrollo. He aquí el gran fallo de la mayoría de las psicologías actuales: no ven la diferencia entre la carga de afecto y la plenitud y lo confunden todo. Ha sido Binswanger, con sus explicaciones, basadas en Heidegger pero que en los puntos fundamentales lo complementan, el primero que ha destacado esta diferencia con toda claridad; el llamado «análisis existencial» la ha hecho utilizable, aunque hasta ahora casi exclusivamente en el campo de la psiquiatría. Si el juego procede de la carga afectiva, entonces no es juego, sino es una búsqueda y una aspiración o incluso una lucha, una búsqueda y una aspiración por lograr una adaptación social, p.e., o el propio equilibrio interno. Sólo cuando procede de la plenitud, es realización de lo recibido en esta emoción profunda, es configuración de todo el comportamiento y, por tanto, al único acontecimiento que merece el nombre de creador. Pues todo lo creador del hombre procede de una postura receptiva y no de una espontaneidad, es un desbordamiento de aquello de que no está lleno como si fuera un regalo; no la cúspide de la actividad; todo acto creador del hombre es una configuración de la actividad provocada por aquello que fluye de la emoción profunda; no es un resultado de la actividad.

La simple liberación de la carga de afectividad facilita la «compensación de las sensaciones de desagrado», «descarga las agresiones» y actúa de «catarsis» en las situaciones de conflicto. Pero cuando el juego de papeles emana de la emoción profunda del niño, cuando el niño vive en el juego de papeles una alegría vital que puede bastarse a sí misma, su comportamiento no sólo acaba con lo molesto y limitante, sino que adquiere aquella substancia que hace que la vida sea digna de ser vivida; el comportamiento entra entonces en su verdad humana. Esta verdad no consiste aún en aquello que ve la psicología profunda. Cómo podría ser la verdad aquello de lo que tratamos de desprendernos, dice Rudolf Kassner**. Actualmente estamos todos nosotros deslumbrados por los descubrimientos y los conceptos de la psicología profunda y de las teorías sobre las neurosis. Podríamos decir que con tantas neurosis no vemos ya el rosal, no percibimos la riqueza floreciente de la afectividad satis-

fecha, de la cual brota el verdadero juego, y por esto no nos percatamos de que la represión de temores y conflictos, el equilibrio de las tensiones psíquicas y la compensación de las experiencias desagradables en el juego de papeles desnaturalizan el juego, lo ponen ya desde la niñez al servicio de la lucha por la vida, atribuyéndole con esto una función importante, pero, en esta esclavitud interna, transformándolo en una lucha que, cuanto tal, no puede ser ya lo que sería en cuanto riqueza interna que se desborda y se da como regalo, y lo que debería ser por bien de la evolución del hombre. Siempre que el niño, mediante el juego de papeles, llega a adaptarse de una forma solamente «emocional», pierde la ingenuidad del juego perfecto y pleno que no necesita adaptarse primero sino que brota de una adaptación que es mucho más que una mera adaptación que brota del regalo de la unión, vivida como plenitud.

Por tanto, cuando el niño, bien por sí mismo o bajo la dirección de un terapeuta, con ayuda de un juego de papeles supera el temor y los conflictos internos, compensando su vivencia de pequeñez e impotencia, y se siente «libre creador de las figuras de su fantasía y señor de todas ellas», entonces se trata de una lucha por su salud psíquica y no de un juego. Si la lucha se puede llevar con éxito hasta el final y, además, el educador puede ayudar al niño a que se adapte a su medio ambiente por medio de juegos de papeles, estos papeles se convierten entonces en medios educativos. Pero sólo en el momento en que no se tiene que luchar por la salud psíquica ni buscar la adaptación social, sino en el que se dan ambas cosas y, gracias a ellas, se da también un querer ordenado que es movido por un contenido de plenitud interna, sólo entonces aparecen las grandes posibilidades educativas, sólo entonces se ha logrado el punto en el que siempre debe empezar y en el único que puede comenzar la marcha hacia el ser humano. Las grandes posibilidades de la educación se hallan en el juego sólo al comienzo del desarrollo. Pero cuando un niño necesita una ayuda especial para poderse adaptar socialmente o para superar el miedo y los conflictos, entonces no el juego el medio para alcanzar esto, sino que esta ayuda tiene que crear primeramente la posibilidad de volver a la postura primitiva de juego y desde ella entrar en toda la evolución interna que tiende a la educación, una vez que los medios terapéuticos y los educativos haya prestado sus servicios.

3.º *Los juegos de construcción y de reglas* fomentan la adaptación a la realidad, practican la subordinación a las leyes de la «colectividad» y «dan oportunidad de acreditarse en el marco de la colectividad y de luchar personalmente por el grupo, del cual se siente uno parte». Esta definición de Schenk-Danzinger, que es muy atinada, nos hace ver sin más ni más, que ambas formas del juego son empleadas mucho más a menudo como medios educativos que como simples agentes terapéuticos. Realidad, subordinación, ley, prueba, lucha: todos estos términos hacen referencia a la vida activa, a la vida del querer y de la responsabilidad. En un juego de reglas solamente puede participar, practicando de esta forma todo lo que hemos dicho, quien es capaz de poner al mal tiempo buena cara, es decir: dominarse un poco a sí mismo por razón de la empresa común. Por esto la regla del juego se convierte en un precepto moral, en una obligación impuesta, en la que el niño no es ya capaz de una postura lúdicra; y cuando el educador obliga y coacciona a este niño a que juegue, ya no se trata de un juego, sino de obediencia, subordinación, lucha, prueba, es decir de una vida moral activa. Pero si el educador encuentra que uno de estos niños, incapaces ya de jugar, tiene una actitud lúdica, entonces le hace vivir las reglas del juego e indirectamente los mandatos morales como algo complemente nuevo. La situación se invierte; las reglas de juego no se convierten en mandatos, sino que lo que el niño ha visto hasta ahora sólo como mandato y prohibición, se convierte una regla de juego. El educador no es ya un legislador ni un juez, sino, como Jünger dice: el vigilante e intérprete cuidadoso de las reglas del juego» (231), y precisamente de las reglas de juego de la con-

vivencia. Se comporta de una forma más humana que la empleada hasta ahora en torno al niño por un mundo que solamente viene con exigencias; el educador sabe que junto a la seriedad amarga está la seriedad alegre y hace hincapié en esta última. Invita al niño a que se someta a las reglas del juego, presentándoselo como algo seductor y lleno de promesas, sin obligarle, como ha sucedido hasta ahora. Con todo esta va atrayendo al niño a una situación de juego más rica aunque más infantil, situación que él conoce y vive todavía. No renuncia al mandato moral, pero sabe que es unilateral y que la vida es no sólo tarea, sino también promesa y regalo. También el terapeuta puede proceder así, pero sólo cuando el niño no está ya enredado neuróticamente en la vida moralmente activa o únicamente en cuanto que todavía no lo está —todo neurótico es un moralista, según Freud—, y entonces es el educador que va dentro del terapeuta el que acompaña al niño en su camino. Pues siempre que un verdadero encuentro haga posible salir de lo dado y dirigirse a lo renunciado y prometido, hay educación.

El resultado de las consideraciones que hemos hecho hasta ahora, es el siguiente: cuando es necesaria la terapia, no se puede dar un juego satisfecho; los mismos hechos que necesitan de una terapia, impiden que el niño tenga la única postura interior de la cual podría surgir un juego pleno. Toda terapia se tiene que contentar, por tanto, con unas formas estrechas y deficientes de juego, si quiere utilizar el juego como medio terapéutico; con unas formas que se asemejan al juego del adulto, en cuanto que no son un dejar hacer, sino unas actividades cuyos fines y repercusiones no se toman en serio, ni en el sentido de responsabilidad ni en el sentido de un contenido que satisface. Pero si después, en el transcurso de la terapia, el juego se vuelve y tiene que volverse seriedad, se trata sólo de la seriedad de la lucha por el perfeccionamiento y el orden interno. Así como la terapia profunda generalmente no puede mostrar más que como se impia un establo de Augías, pero no nos permite reconocer que lo limpiado es algo más que un establo y mucho menos imaginar con qué habría que adornarlo y llenarlo, así la meta de una terapia que emplea el juego como medio, no puede ser nunca otra que eliminar lo que se opone a una vida plena e ilimitada en sus posibilidades, para que, cuando la terapia haya realizado su obra, se pueda dar nuevamente una educación. Cuando mejor alcanzan esta meta, es cuando logra que el niño pueda jugar nuevamente de una manera feliz. Si entendemos por juego el juego hecho con satisfacción, entonces tenemos que decir: no existe una terapia del juego más que como terapia para el juego, pero no como terapia por medio del juego. Terapia por medio del juego únicamente puede serlo, si por juego entendemos el juego no satisfecho. Cuando el niño puede jugar lleno de satisfacción, no necesita de ninguna terapia.

Pero también podemos ver, a la inversa, cómo al impedir o incluso imposibilitar la postura lúdica de satisfacción, surgen aquellas posturas débiles que necesitan de la terapia. Reducir la existencia a la pura seriedad de la responsabilidad es hoy el peligro más conocido, el verdadero peligro de nuestro tiempo. Según sea el carácter peculiar y la suerte personal de cada uno, esto puede llevar a la depresión, a la inseguridad en sí mismo, a una labilidad de ánimo o más bien a un fanatismo compensador y demostrador, y encuentra en la neurosis la exageración más clara de tal actitud moral unilateral. De esto no vamos a hablar más aquí; pues esto corresponde a una psicología terapéutica especial. En este lugar remitimos nuevamente el artículo de Helwig, *Die gewünschie und die gewollte Welt* («Psyque», enero 1953) y a la distinción que él hace allí entre neuróticos e histéricos.

Si en el juego no vemos sencillamente la remisión y liberación de la seriedad de la responsabilidad que busca el adulto en su juego, si no nos fijamos tampoco en el juego de reglas ni el juego creador, sino en las formas primitivas de juego que contiene aún toda la esencia lúdica, en el juego funcional y sobre todo en el juego de papeles, si prescindimos de

aquellas formas de este juego de papeles que nos muestran los relatos de una práctica de la terapia lúdica, si intentamos liberarnos de todos los conceptos que están orientandos simplemente hacia una psicología profunda y nos dejamos hablar sin prejuicio alguno por lo que encontramos en el niño sano, inteligente, de buenas cualidades y bien educado, si no nos dejamos intranquilizar por el fracaso, la inferioridad , las dificultades educativas y lo que se nos presenta como morboso, sino que abrimos nuestros ojos y nuestros corazones a la riqueza que, a pesar de todo existe en la vida del niño, entonces veremos en esta juego el terreno de donde brota todo lo que hace posible una adaptación a la misión y al contenido de la vida: y si en este juego hemos visto, sentido y comprendido de qué se trata en su totalidad, entonces nuestra comprensión y nuestra vida quizá pueda adaptarse al desarrollo que se va diferenciando y percibir en su unilateralismo la acentuación excesiva de una línea de desarrollo de que tanto peca la psicología actual, pero al mismo tiempo ver también en la vida del niño las otras posibilidades y necesidades que se dan en todo momento y afrontarlas de una manera adecuada.

Notas de Lectura:

* Compárese: MOOR, Haelpädagogische Psychologie, Hans Huber, Berna 1951, pág. 288. SS.

** *Umgang der Jahre,* Rentsch, Zurich 1949, pág. 90.

TERCERA UNIDAD

EL JUEGO EN LAS PROPUESTAS INSTITUCIONALES

PRESENTACIÓN

La Unidad III, se denomina *El juego en las propuestas institucionales,* destacan las formas de cómo se han venido aprovechando los resultados de investigaciones y estudios acerca del juego, ¿cómo han evolucionado las propuestas institucionales sobre el juego? ¿cuáles son las aplicaciones que se pueden hacer en preescolar?, éstas son algunas de las interrogantes a las que se intenta dar alguna respuesta.

Las propuestas de trabajo docente en las instituciones educativas de preescolar se destacan porque muchas toman como centro la actividad lúdica del niño. Se hace pertinente llevar a cabo un análisis de estas propuestas para conocer el impacto que tienen en otros niveles en la formación docente y el carácter innovador de la práctica docente.

La finalidad en esta unidad es que el profesor-alumno a partir de las propuestas de trabajo que se le señalan en las lecturas, las analice para que destaquen el valor del juego en el desempeño de la práctica y haga un análisis crítico de ella, tratando de dar una explicación a su experiencia profesional con los referentes teóricos que contiene la unidad, de tal modo que establezca un vínculo entre el trabajo cotidiano y la teoría.

La unidad está compuesta por los temas el *Juego y el currículum* ahí se da una explicación del uso del currículum en relación al juego y la recuperación en términos de planeación, esta proposición es con la idea de que el profesor-alumno la pueda poner en ejecución; el segundo tema se llama *Aplicaciones del juego en el trabajo docente,* las lecturas abordan el juego desde distintas perspectivas que van desde la posición que considera al juego como una actividad llena de placer y agrada, de apoyo al desarrollo cognigitivo y emocional hasta las posiciones que argumentan cómo el juego se utiliza en el trabajo. El valor del juego, los propósitos del juego, los múltiples usos del juego y las alternativas casi infinitas de trabajo docente que presenta el juego son los contenidos que contiene el tema tres. La formación docente es el tema que se analiza la posición profesional del docente que toma como recurso de trabajo al juego, la actualización de los contenidos referidos al juego, el contexto de la institución escolar, además se resalta la conveniencia de la utilización como una constante transformación de las actividades del docente. Finalmente está el tema de la organización escolar, donde se parte de los espacios de trabajo, los programas hasta llegar a una propuesta de construcción de la ludoteca.

Es oportuno recomendar que en la medida en que se abordan los contenidos de la unidad se consulte la antología complementaria, en ella se encuentran contenidos que profundizan y amplían los temas y se dan elementos para desarrollar en la práctica.

TEMA 1. El juego en el currículum

PRESENTACIÓN

Este tema parte con una exposición de lo que es el juego para tratar de manera central el juego en relación con el currículum, ahí se fundamentan los intentos por promover el reconocimiento del juego, se afirma lo valioso y el lugar que ocupa en la clase, se hace un recorrido del juego en las instituciones a través de autores como Bruner y la versión del currículum obligatorio, para culminar con una alternativa para organizar el aprendizaje desde el currículum.

Se hace una somera revisión del juego, es un marco de referencia donde se analiza la relación profesor-niño, se acompaña con el resultado de algunos estudios y se termina por hacer el uso del juego en la escuela.

LECTURA: EL JUEGO Y EL CURRÍCULUM EN PREESCOLAR*

PRESENTACIÓN

Los autores hacen una exposición de los criterios del juego, los objetivos del currículum, los referentes teóricos necesarios para el profesor en relación con las necesidades del niño, es decir, se tiende un puente entre el docente y el niño pero no de un docente pasivo sino de un docente que constantemente está valorando su trabajo.

Se brinda una forma de estudiar el juego a través de dos estudios, un estudio correlacional y se compara con otro estudio de tipo experimental de manera tal que se ve el valor del juego tutorizado y el juego de fantasía o socio-dramático.

*C. Rogers y Kutnick. "El juego y el currículum en preescolar," en: *Psicología social de la escuela primaria*. Madrid, Paidós. 1992. pp. 162-177.

EL JUEGO Y EL CURRÍCULUM EN PREESCOLAR

¿Qué es el juego? Los tipos de juego que observamos en los niños

No es demasiado útil intentar dar una definición, una afirmación definitiva sobre lo que es o no es «el juego». Son demasiadas las conductas cuya categorización como juego es discutible. Quizá todos estaríamos de acuerdo en que cuando los niños «fingen» representan papeles como los de «madre» o «bebé» están jugando; pero ¿y cuándo se pone a dibujar o a hacer una casa con tacos de madera? Aquí quizá no resultase tan fácil ponerse de acuerdo sobre si estas conductas son «juego» o no.

Se han utilizado principalmente dos métodos para abordar este problema. Uno es utilizar «criterios de juego». El otro es utilizar «categorías de juego».

Algunos psicólogos han sugerido que utilicemos ciertos signos, o *criterios*, para decidir si una conducta es juego o no lo es. Cuanto más presentes estén estos criterios, más probable es que concluyamos con que «esto es juego». Los criterios que se suelen apuntar (KRASNOR y PEPLER, 1980; RUBIN, et al., 1983) son que el juego:

a) tiene una motivación intrínseca: se hace por hacerlo y no responde a necesidades corporales básicas ni a normas externas o exigencias sociales;

b) presta más atención a los medios que a los fines: al niño le interesa más la conducta misma que los resultados o el producto de la conducta;

c) se caracteriza por la simulación: no es serio, sino que tiene un carácter de fingimiento o de «hacer como si...»;

d) tiene una influencia positiva: al niño le resulta placentero y divertido;

e) es flexible: variación en forma o contexto.

Otros autores han sugerido otros criterios en el sentido de que el juego difiere de la conducta exploratoria, difiere de los juegos organizados, y se caracteriza por la participación activa.

En un estudio empírico (SMITH y VOLLSTEDT, 1985), los observadores que habían de determinar si la conducta de los niños de una *nursery school* era juego o no, advirtieron que los criterios b), c) y e) siempre se utilizaban. El criterio a), la motivación intrínseca, no se utilizaba. No obstante, este estudio se llevó a cabo en un contexto en el que se permitía realizar una gran cantidad de juego libre. Ciertamente, las actividades iniciadas y fuertemente estructuradas por los profesores no se considerarían juego, según el criterio a), y tampoco recibirían tal consideración por parte de la mayoría de los observadores.

Un método algo distinto es categorizar diferentes tipos de juegos; cada categoría debería definirse, o al menos ilustrarla, con ejemplos claros de «casos paradigma». Así, PIAGET (1951) distinguió entre «juego de prácticas», «juego simbólico» y «juegos con reglas». El juego de prácticas incluía el juego sensorio-motor y exploratorio del niño pequeño, especialmente de los 6 meses a los 2 años; el juego simbólico incluía el de simulación, de fantasía y socio-dramático del niño de 2 ó 3 años hasta los 6, mientras que los juegos con reglas caracterizaban las actividades de los niños desde los 6 ó 7 años en adelante.

Gran parte de los juegos de la escuela primaria serán *simbólicos* en el esquema que propone Piaget. Los niños fingen que una acción o un objeto tienen un significado distinto al normal de la vida real; por ejemplo, si un niño gira los brazos, va haciendo «pup-pup» y reparte trozos de papel, está haciendo como si diese vueltas a un volante, como si hiciese sonar un claxon y como si repartiese billetes en un autobús. Cuando, como en este ejemplo, estas acciones están suficientemente bien integradas, se puede decir que el niño hace un *role-play*, en este caso fingiendo ser conductor de autobús. Si dos o más niños realizan juntos un *role-play*, a esto se le llama «juego socio-dramático». La investigación empírica sugiere que tales formas de juego aumentan según crece el niño y luego declinan en el período comprendido entre los 3 y los 7 años de edad (COLE y LA VOIE, 1985; PEISACH y HARDEMAN, 1986).

SMILANSKY (1968) cambió el esquema de Piaget incluyendo también una categoría de «juego constructivo», en el cual los objetos son manipulados para construir o crear algo. Esto coincide con el hecho de que muchos profesores consideren estas actividades como juego, lo que parte del análisis de Piaget, quien afirmó que «los juegos constructivos... ocupan... una posición a mitad de camino entre el juego y el trabajo inteligente, o entre el juego y la imitación». La naturaleza finalista de las actividades constructivas significaban que Piaget las vio como más «acomodativas» (en el sentido de que el niño adapta su conducta para ajustarse a la realidad), mientras que el juego simbólico era más «asimilativo» (adaptando la realidad para que se ajuste a los deseos del propio niño).

Ciertos tipos de juego no encajan bien en los esquemas de Piaget ni de Smilansky. En concreto, los juegos de actividad física (correr, trepar, deslizarse, columpiarse y otros juegos en los que interviene la fuerza muscular) y los juegos combativos (peleas, luchas y persecusiones) no son ni constructivos ni necesariamente simbólicos. Aun cuando estas formas de juego sean muy características de la conducta de los niños durante la hora del recreo, han sido muy dejadas de lado por psicólogos y pedagogos. Por lo general, han sido el juego constructivo y el simbólico los que más han acaparado el interés de los debates sobre el currículo de la escuela primaria.

El juego en relación con los objetivos del currículo de la escuela primaria

Los educadores de las etapas de preescolar y primaria han perseguido una serie de objetivos

en la educación de la primera infancia (por ejemplo, TAYLOR, EXON y HOLLEY, 1972). Entre estos objetos se encuentran los siguientes:

a) Social: ayudar a cada niño a establecer relaciones afectuosas y estables con otros niños y con los adultos; fomentar la responsabilidad y la consideración por los demás y ayudarles a construir la confianza en sí mismos, la independencia y el autocontrol, de tal manera que dispongan de todos los elementos necesarios para conseguir llevar una vida plena y feliz.

b) Intelectual: estimular en cada niño el uso de sus capacidades intelectuales para, potenciando el uso del lenguaje, estimular la curiosidad natural, y desarrollar la capacidad de aprender y formar conceptos.

c) Casa/escuela: ayudar a los padres a comprender más plenamente las necesidades de los niños pequeños, y hacer de la vida educativa del niño un proceso más apacible y feliz, facilitando la transición del niño a la escolaridad formal.

d) Estético/creativo: dar al niño oportunidad de experimentar con una variedad de materiales en los campos del arte y de la música, fomentar la creatividad y la expresividad, y una cada vez mayor conciencia y apreciación de la belleza.

e) Físico: ayudar al niño a desarrollar la coordinación y las habilidades motoras y manipulativas, y a satisfacer las necesidades físicas mediante la provisión de aire puro, espacio para jugar y dormir, buena alimentación, adiestramiento en la higiene personal y revisiones médicas periódicas.

¿Qué relación tiene el juego con todos estos objetivos? Se puede afirmar que es relevante para la mayoría de ellos, si no para todos, dependiendo en parte de las formas de juego que se consideren:

a) Gran parte del juego es social. El juego sociodramático y el juego combativo implican la coordinación de actividades de uno o más compañeros de juego. Tales formas de juego pueden constituir un modo primario de interacción social en este intervalo de edad. Esto no es del todo así con el juego constructivo, que puede ser, pero que no tiene por qué serlo, social. La mayoría de las formas de juego se producen de forma natural entre niños de edades semejantes, pero el juego también puede favorecer las relaciones niño-adulto si el adulto participa en una actividad lúdica con el niño.

b) Muchos teóricos sostienen que el juego aporta beneficios intelectuales. El juego sociodramático puede estimular las habilidades lingüísticas y la adopción de roles, mientras que el juego constructivo puede favorecer el desarrollo cognitivo pueden solaparse, aunque no son idénticos, con los criterios escolares de rendimiento académico. Del juego combativo no se suele suponer que tenga beneficios intelectuales.

c) La experiencia de juego quizá sea menos relevante para el objetivo de la transición casa/escuela. Si la escolaridad posterior ha de ser de naturaleza más o menos formal o estructurada, entonces la experiencia del juego puede que no tenga una relación directa con el tipo de demandas que al niño se le habrán de presentar. Por otra parte, las oportunidades de juego pueden ser un punto de contacto útil entre el profesorado del centro y los padres.

d) Como el juego se suele definir como motivado internamente y flexible, muchos teóricos creen que es la forma óptima de aumentar la creatividad y la imaginación. Los niños tienen libertad para poner a prueba ideas nuevas en el juego y se pueden expresar a su propia manera, especialmente en el juego sociodramático y en el de fantasía.

e) Gran parte del juego es físicamente activo. el juego constructivo puede servir para ejercitar las habilidades motoras más sutiles, mientras que el juego de fuerza física y el juego combativo pueden proporcionar un ejercicio corporal total y una plena coordinación motora.

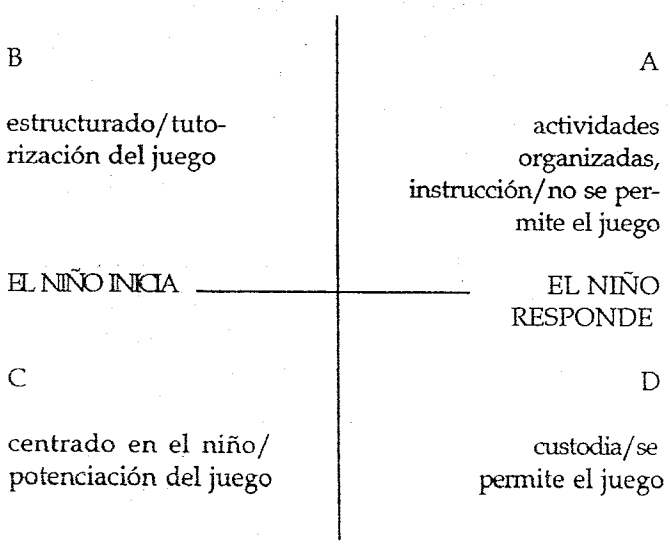
Así, se puede decir que las actividades lúdicas pueden servir para impulsar muchos de los posibles objetivos de las primeras fases de la educación infantil o la mayoría de ellos. No obstante, muchas otras actividades, como las más estructuradas o didácticas, los juegos or-

ganizados, los ejercicios físicos, la narración de historias y las actividades reales (preparar la comida, ordenar el aula) también pueden impulsar estos objetivos. Por tanto, cualquier beneficio que se derive del juego se debe considerar en oposición a los que se consigan con las actividades no lúdicas. Esta cuestión se sigue complicando, no sólo por los diferentes tipos de juego sino, también, por las diferentes formas de utilizar el juego en el currículo de las primeras etapas escolares.

Formas en que se utiliza (o no se utiliza) el juego constructivo y el juego de fantasía/socio-dramático en la educación del niño

Dependiendo de la perspectiva teórica del profesorado, y de las necesidades que perciben en el niño, el juego constructivo y dramático puede jugar o no jugar un papel de importancia en el currículo. (Dejaré de lado la consideración de la actividad física y del juego combativo para un apartado posterior.) Una forma de conceptualizar esta cuestión es utilizando una clasificación cuádruple como la que se muestra en la figura 9.1:

Figura 9.1 Esquema cuádruple para conceptualizar las actitudes del profesor ante el juego



El profesor inicia/el niño responde

El profesor estructura las actividades según las necesidades que aprecia en el niño, por ejemplo disponiendo actividades organizadas normalmente en formato grupal; el niño por lo general sigue las instrucciones del profesor, o imita a los otros. En este currículo tan «formal» o «estructurado» no tendría demasiada cabida el juego espontáneo. Antes bien, los adultos adiestran o instruyen a los niños en determinadas habilidades.

El profesor inicia/el niño inicia

El profesor estructura actividades, pero toma en consideración los tipos de necesidad o preferencias que el niño expresa. Así, algunos tipos de actividad lúdica, y de actividades no lúdicas, se pueden utilizar como base para que el profesor estimule el desarrollo de destreza como el lenguaje, la cooperación, el desarrollo conceptual y la planificación de actividades secuenciadas hacia un objetivo dado. Tanto en juego constructivo como el dramático podrían ser estructurados de esta forma mediante la intervención del adulto. La habilidad del profesor radica en dirigir el juego hacia fines productivos sin sacrificar demasiado la espontaneidad y el disfrute el juego por parte del niño.

El profesor responde/el niño inicia

El profesor no estructura actividades pero sí responde a las necesidades y actividades propias del niño. Así, el profesor estimulará el juego en el niño proporcionándole materiales de juego adecuados y a menudo aprovechará para hacer comentarios sobre el juego, hacer sugerencias, etcétera. No obstante, la facultad de tomar la iniciativa se deja claramente en manos del niño. Aquí se le da gran valor al juego y a la naturaleza espontánea de la actividad lúdica.

El profesor responde/el niño responde

El profesor no estructura actividades y sólo responde al niño en lo relativo a sus

necesidades físicas, como evitar el peligro, enseñarlo a hacer el aseo personal, horas de comida y observancia de las exigencias institucionales. El adulto tiene un papel más de custodia que educativo. Gran parte de la actividad del niño puede ser juego, pero no se le dan gran importancia a fomentar o mejorar el juego.

Como ilustración de estos cuatro métodos diferentes, consideramos el objetivo de estimular el desarrollo lingüístico:

a) En un currículo de tipo A, se podría poner a los niños a cantar en grupo; o un profesor podría dedicarse a hacer ejercicios lingüísticos con los niños de forma individual o por grupos.

b) En un currículo de tipo B, un profesor podría pedir a un niño que hablase sobre algo que le hubiese ocurrido recientemente, o sobre lo que hubiese hecho mientras jugaba; o que escribiese una canción o una historia; o podría tomar parte en un juego de simulación e intentar ampliar el lenguaje del niño mientras dirige o estructura el juego.

c) En un currículo de tipo C, un profesor podría utilizar destrezas lingüísticas dentro de un juego espontáneo; propiciar tal tipo de juego sería un medio primario para favorecer el aumento de las destrezas lingüísticas, y durante su desarrollo el profesor también podría hacer comentarios sobre el juego o animar al niño a que hablase sobre el mismo.

d) En un currículo de tipo D, no se haría ningún esfuerzo por estimular el desarrollo lingüístico que no fuese permitir el proceso normal de comunicación social entre los propios niños dentro de un ambiente seguro y sano.

Influencia de las creencias y las teorías sobre el juego

Históricamente, cuando en los siglos XVIII y XIX se empezaron a introducir en la Europa Occidental los centros de preescolar y de primaria, el juego no se veía como algo que tuviese un valor educativo. Por lo general, a los niños se les veía como personas necesitadas de formación y, en el caso de las doctrinas religiosas, como seres necesitados de redención por su conducta pecaminosa. Los comienzos del énfasis sobre el valor del crecimiento espontáneo del propio niño (la imagen del niño era significativamente «mejor», y por ello el juego espontáneo se veía como algo más valioso) los podemos cifrar en el autor checo Comenio, el suizo Rousseau y los primeros reformistas y educadores sociales como Owen (Reino Unido), Pestalozzi (Suiza), Froebel (Alemania) y Montessori (Italia). Estos autores y educadores vieron en general el valor que tenía la implicación activa del profesor, al mismo tiempo que deseaban respetar el crecimiento natural del propio niño.

De esta manera, estos autores tenderían a situarse en el cuadrante B de la figura 9.1, aunque con una considerable variación en el tipo de actividades que unos y otros recomendaban. Montessori, por ejemplo, era partidaria de las actividades de juego constructivo utilizando materiales específicamente diseñados, pero *no* fomentó el juego de fantasía o socio-dramático.

No obstante, en el siglo XX aparecieron en gran parte de Europa Occidental unas actitudes mucho más positivas hacia el valor del juego espontáneo y el dramático, especialmente en el período que va de 1930 a 1970. Esta «doctrina» del juego ha considerado al juego espontáneo como un componente importante, cuando no esencial, del desarrollo social e intelectual del niño y del crecimiento creativo personal. Esto se resume en la frase «juego es el trabajo del niño, y juego los medios con que crece y se desarrolla» (ISAACS, 1929:9). Esta afirmación se retoma, por ejemplo, en el *Plowden Report:*

> sabemos ahora que el juego, en el sentido de «enredar», bien con objetos materiales o con otros niños, y de crear fantasías, es vital para el aprendizaje de los niños y es, por tanto, vital en la escuela. Los adultos que critican a los profesores por permitir que los niños jueguen no son conscientes de que el juego es el principal medio de aprendizaje en la primera infancia.
>
> (*Plowden Report*, 1967: 193)

En parte, esta doctrina del juego parece proceder de perspectivas teóricas como la biología evolutiva (sugiriendo el valor del juego en las distintas especies de mamíferos) y del psicoanálisis (sugiriendo el papel que desempeña el juego en la expresión de las emociones y en la resolución de los conflictos personales). En parte, esta doctrina parece haberse visto influida también por cambios socioeconómicos de gran magnitud (como el menor tamaño de las familias, la menor mortalidad infantil, la separación del trabajo de la vida familiar y el crecimiento de la industria del juguete) que provocaron una mayor concentración sobre los niños como individuos pertenecientes a un mundo distinto al de los adultos y con necesidades también distintas. Sean cuales sean las razones, la doctrina del juego ha sido una poderosa fuerza el cu- rrículo de los centros de preescolar y de primaria. Se ha visto que el juego es valioso en sí mismo, y de él se ha afirmado que reporta grandes beneficios cognitivos o sociales. Son muchos los teóricos (como Singer, Bruner y Smilansky) que ha ido en esta línea, y el trabajo de otros teóricos, como Piaget, se ha reinterpretado en cierta medida en este sentido. Estas teorías tenderían a apoyar los currículos del cuadrante C de la figura 9.1. Se pone más énfasis en respetar el juego espontáneo del niño, la iniciativa que él tiene, que la estructuración o dirección de esta actividad por parte del profesor.

En la época en que se formularon estas teorías, se disponía de pocos datos sólidos que apoyasen esta visión positiva del juego espontáneo. En la experiencia de las últimas décadas que discutiremos a continuación, la visión que se tiene es mixta. Las opiniones sobre la importancia del juego se dividen entre educadores y psicólogos importantes. La doctrina del juego sigue siendo influyente, pero ha tendido en cierta medida a las actividades curriculares más estructuradas (cuadrantes B y A de la figura 9.1). El *Schools Council Project in Structuring Play in the Early Years* (MANNING Y SHARP, 1977) refleja la creencia de que el juego aunque motivacionalmente valioso, puede serlo aún más si se le aporta un cierto grado de imaginación, estímulo y estructuración por parte del adulto. Este trabajo aporta algunas ideas valiosas para ayudar a los niños, aunque la eficacia del programa sólo se ha evaluado empíricamente.

Datos empíricos relativos al papel del juego en el desarrollo y su uso en las primeras etapas de la educación del niño

¿Es importante que reservemos tiempo para el juego en el currículo de la primeras etapas escolares? ¿Es importante la forma en que lo hagamos? Las respuestas variarán dependiendo de los objetivos de los centros o de la educación en general. Sin embargo, hay algunos estudios empíricos que pueden ayudar a tomar tales decisiones. Consideraremos en primer lugar los datos de que se dispone sobre el papel del juego en el desarrollo, principalmente las formas de juego constructivas y dramáticas; a continuación pasaremos revista a los estudios en los que se comparan los currículos escolares y preescolares que incorporan, o no incorporan, mucho juego libre o mucho juego estructurado. Algunos de estos estudios son de naturaleza *correlacional;* otros son más *experimentales.*

En los estudios *correlacionales* se hacen observaciones y mediciones sobre un número determinado de niños. Es posible ver entonces si los niños que por su propia naturaleza juegan más, o lo hacen de una forma más compleja, son también más avanzados tanto en destrezas como en lenguaje e inteligencia. Estos estudios suelen basarse más en situaciones de la vida real, pero permiten múltiples interpretaciones de los resultados. Por ejemplo, si se observa que los niños que juegan más tienen también un lenguaje más expresivo, esto podría ser porque *a*) el juego contribuye al desarrollo el lenguaje, o *b*) la capacidad lingüística facilita el juego, o hay algún otro factor, como una inteligencia alta, o un marco familiar seguro, que facilita a un mismo tiempo el desarrollo lingüístico y el juego.

En los estudios *experimentales* se seleccionan algunos niños para someterlos a un tipo diferente de experiencia (por ejemplo, juego enriquecido, o estimulación del juego) y se les compara con otros niños similares que no tengan esta experiencia. Se realizan mediciones de habilidades como el lenguaje o la inteligencia. Estos estudios suelen permitir conclusiones más definitivas, puesto que si los niños con más experiencia de juego obtienen puntuaciones más altas, ello se debería a las experiencias diferentes de unos y de otros, como el juego enriquecido. No obstante, estos estudios pueden ser de diseño más artificial. ¿Hasta qué punto es natural el juego producido por las intervenciones, por ejemplo? Ambos tipos de estudio, el correlacional y el experimental, tienen sus propias ventajas e inconvenientes.

Estudios correlacionales sobre el papel del juego en el desarrollo

Son muchas las investigaciones que han comparado a niños que manifiestan de forma natural una gran cantidad de conducta de juego, con otros que presentan una frecuencia muy escasa de esta misma conducta. ¿Difieren estos niños en algún otro aspecto?

a) En un estudio de niños ingleses de 3 y 4 años de edad (DAVIE et al., 1984) se observó la conducta de 165 niños en el marco familiar. Alrededor del 12 por ciento del tiempo que estaban despiertos lo empleaban en alguna forma de juego de fantasía, aunque sólo alrededor de 3 por ciento era *role-play* (el 9 por ciento restante era juego de representación con objetos, por ejemplo empujar un coche de juguete imitando el ruido del motor). Los investigadores midieron también el nivel intelectual de cada niño mediante un test de inteligencia. No se encontraron correlaciones significativas (ni positivas ni negativas) entre el tiempo empleado en un tipo u otro de juego de fantasía y la puntuación obtenida en el *test* de inteligencia. Esto podría sugerir que tales formas de juego no eran ni beneficiosas ni perjudiciales para el desarrollo intelectual a esa edad.

b) Un estudio realizado en Estados Unidos con niños de entre 4 y 7 años (PEISACH y HARDEMAN, 1986) determinó que los niños que realizaban más juego imaginativo (según datos obtenidos por observación y mediante entrevista) tenían medidas más bajas en habilidad cognitiva (multiplicación de clases, inclusión de clases, visión espacial de otros), especialmente a los 5 años, pero tenían puntuaciones más altas en las medidas de adopción de perspectiva social, especialmente a los 5 y 6 años.

c) En otro estudio realizado en Estados Unidos con niños de entre 3 y 5 años (CONNOLLY Y DOYLE, 1984), la cantidad y la complejidad de fantasía social en los niños correlacionaba con las puntuaciones de inteligencia, y también con las medidas de competencia social. Se dio una vez más una correlación cero entre el juego de fantasía y la inteligencia, pero hubo una correlación positiva con la cantidad de actividad social del niño, y con una medida sobre la habilidad para la adopción de roles. No obstante, en un estudio posterior sobre niños de 2 a 6 años de edad (COLE y LA VOIE, 1985), la correlación positiva del juego de fantasía y socio-dramático con la habilidad para la adopción de roles no se confirmó.

d) Otro estudio realizado en Estados Unidos con niños de 4 años (JOHNSON et al., 1982) distinguía entre juego socio-dramático y constructivo. Una vez más, el juego dramático no arrojó ninguna correlación con las puntuaciones de inteligencia, pero la cantidad de tiempo dedicado al juego constructivo correlacionaba positivamente con la inteligencia, y negativamente con la cantidad de tiempo que los niños pasaban desocupados.

Resumen:

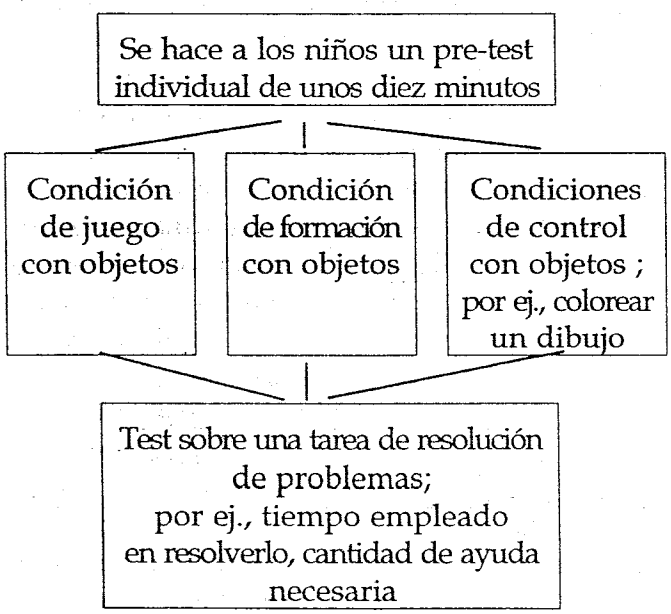
Los resultados de estos y otros estudios similares no son concluyentes. El valor de una correlación se puede deber a un tercer factor (como el sexo o la personalidad) y no refleja necesariamente una relación causal real entre el juego y, por ejemplo, la inteligencia o la habilidad para la adopción de roles. En la medida que consideremos estos

datos importantes, ello tiende a sugerir que la cantidad de tiempo dedicado al juego no es extremadamente beneficiosa ni extremadamente perjudicial para otros aspectos del desarrollo. Posiblemente, el juego constructivo parece más útil para las habilidades intelectuales que el juego dramático.

Estudios experimentales sobre el papel del juego en el desarrollo

a) Algunos investigadores han intentado demostrar los beneficios de la experiencia del juego utilizando estudios experimentales a pequeña escala. En tales estudios, llevados a cabo con niños de 3 a 6 años de edad, se lleva a los niños individualmente a una pequeña habitación. En primer lugar se les somete una condición de «juego» (se les permite jugar libremente con objetos), a una condición de «formación» (por ejemplo, un adulto les pide que compare los objetos», o una condición de «control» (por ejemplo, colorear un dibujo). Entonces, se les asigna una determinada tarea o un problema que resolver. Por ejemplo, se podría pedir al niño que pensase en usos poco frecuentes de los objetos que se le acaban de dar; o que usase los objetos para construir una herramienta con la que coger un objeto que esté alejado. El diseño más normal de este tipo de estudio está representado en la figura 9.2 (obviamente, los detalles han variado de un estudio a otro).

Figura 9.2. Diseño de los estudios experimentales sobre los efectos de la experiencia del juego en la resolución de problemas



En un principio, estos estudios parecían demostrar que los niños a los que se les permitía el juego libre con los objetos realizarían mejor los problemas asignados. Sin embargo, estudios posteriores sugieren que quizás esto no sea así. Algunos de los primeros resultados parecen haberse debido a «efectos del experimentador»; es decir, el experimentador esperaba que los niños de las condiciones de «juego» lo hiciesen mejor y, probablemente de forma involuntaria, les proporcionaron alguna ayuda extra (quizás animándolos más con gestos de asentimiento o con sonrisas cada vez que daban un paso en el buen camino hacia la resolución del problema). Cuando los estudios experimentales se llevan a cabo tomando las precauciones adecuadas, son pocas las diferencias que se aprecian entre las condiciones de «juego», de «formación» y de «control» (SIMON y SMITH, 1985). Probablemente esto sea debido a la naturaleza artificial de estos estudios y a su corta duración (normalmente de 10 a 20 minutos). Aunque parece ahora que estos estudios no consiguen demostrar que con la experiencia del juego se consiga ningún resultado, los tipos de experiencia de juego pueden ser tan diferentes de los que los niños realizan en la escuela o en el jardín de infancia que los resultados no son muy relevantes para esas situaciones (SMITH, 1988).

b) Se han realizado otros estudios a mayor escala. Son los llamados estudios «de tutorización del juego», que intentan aumentar la cantidad de juego de fantasía o socio-dramático que se lleva a cabo en las clases. Estos estudios suelen durar dos o tres meses, y tienen un campo de aplicación parecido a los estudios experimentales del currículo, que discutiremos en el próximo apartado.
La idea de la «tutorización del juego» la introdujo Smilansky (1968). Esta autora sostenía que el juego socio-dramático era muy importante

para el desarrollo de las habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas de los niños. Para ella, tanto la fantasía (transformaciones por simulación) como el *role-play* tenían gran valor. Por lo tanto, dio gran prioridad a aumentar el grado de complejidad del juego socio-dramático en los niños que nunca participaban en estos juegos en las escuelas y en los jardines de infancia. Smilansky probó varios métodos para fomentar tal tipo de juegos, y observó que el método más efectivo era que los adultos o profesores iniciasen un *role-play* con grupos pequeños de niños y que les ayudasen a mantenerlo y desarrollarlo durante un período de tiempo.

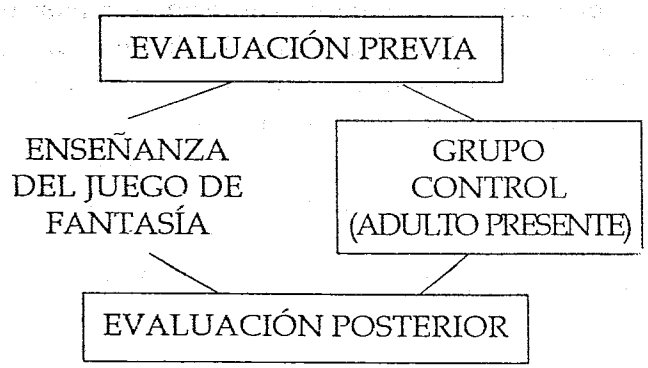
Smilansky y otros investigadores utilizaron variantes de este método:

Demostración

El profesor participa en el juego, toma parte en él y, asumiendo un papel, demuestra la manera de representarlo bien. Por ejemplo, al representar el papel de «médico», el profesor podría simular que una muñeca es un bebé y que un lápiz es un termómetro. Esto demuestra ante el niño tanto transformaciones de fantasía como algunas facetas reales del papel de médico. El profesor podría ayudar a añadir secuencias al juego, por ejemplo pidiendo a un niño que le lleve algo más de «medicina».

Guía verbal

FIGURA 9.3 Diseño típico de un estudio de investigación sobre los efectos del adiestramiento en juegos de fantasía



El profesor no toma parte, pero hace comentarios y sugerencias para ayudar a los niños a desarrollar los papeles que tienen asignados, por ejemplo recordando al niño que haga el papel de «madre» que lave al niño antes de irse a la cama.

Representación de fantasías temáticas

Se ayuda a los niños a representar historias conocidas, como «El sastrecillo valiente». Como normalmente la trama ya se conoce con antelación, éste es un procedimiento más estructurado que los dos anteriores.

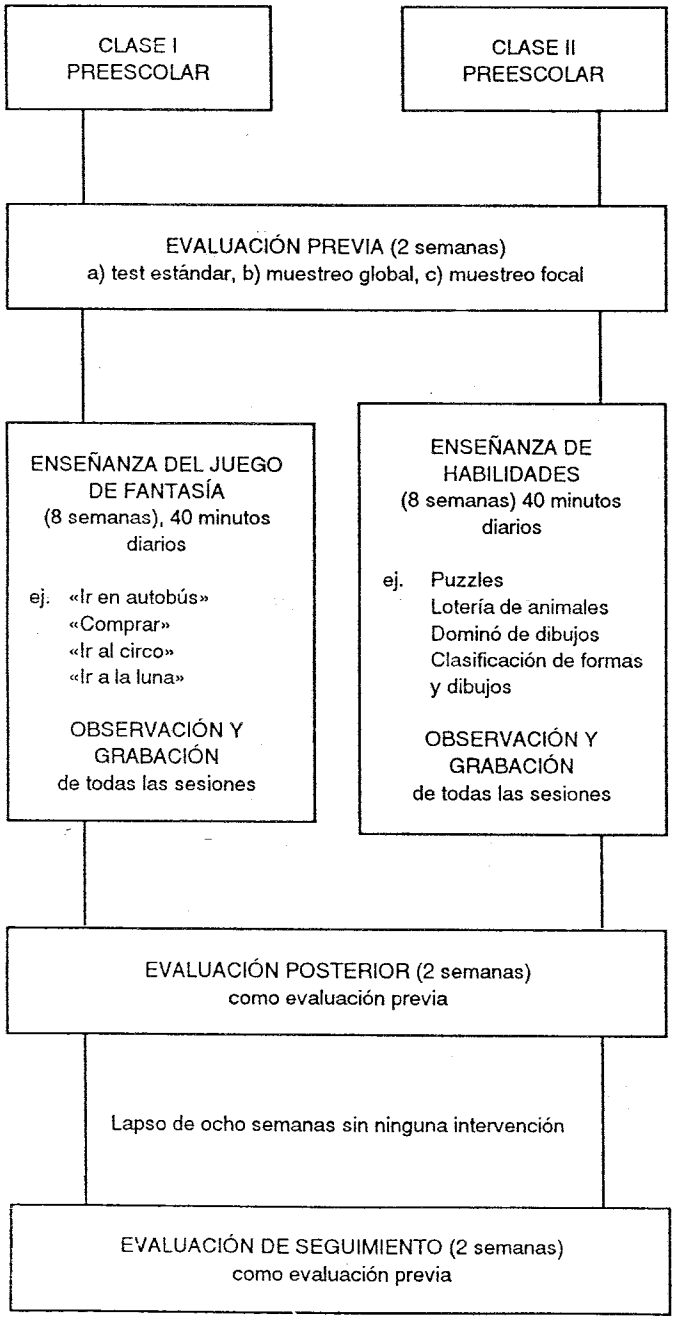
Juego imaginativo

El profesor adiestra a los niños en habilidades que se centran en actividades de simulación. Por ejemplo, se les enseña a utilizar marionetas, o a practicar el uso de expresiones faciales para representar diferentes emociones. También, los niños podrían sentarse bajo una gran cartulina gris y fingir que están al aire libre en un día lluvioso. Este tipo de adiestramiento se centra en la fantasía, y normalmente no implica la realización de *role-play*.

Smilansky y la mayoría de los otros investigadores han observado que estas formas de estímulo y adiestramiento por parte del adulto *sí* sirven para aumentar la cantidad de complejidad del juego de fantasía y socio-dramático en los niños pequeños, especialmente si en un principio no practican demasiado este tipo de juegos. Además, aún después de dejar de enseñarles a jugar se sigue dando un cierto aumento. ¿Pero hasta qué punto da resultados esta enseñanza del juego? ¿Se benefician los niños de él? Muchos investigadores han utilizado un diseño como el que se muestra en la figura 9.3. Después de la evaluación previa, se enseña algunos niños a realizar juegos de fantasía, y se somete a otros a una condición de control en la que también está presente un adulto. Esto va seguido de una evaluación posterior. Estos estudios sugerían que el juego de fantasía y el socio-dramático resultan muy beneficiosos. Los niños a los que se había enseñado a jugar experimentaron una mejoría en sus destrezas sociales, cognitivas e intelec-

tuales mayor que la de los niños de los grupos de control.

Figura 9.4. Plan para un estudio comparativo de los efectos de la tutorización del juego y la tutorización de habilidades (tomado de SMITH *et al.*, 1981)



Por desgracia, estos experimentos no son convincentes debido a la naturaleza inadecuada de los grupos de control. En los grupos de control normalmente había un adulto presente pero sólo de una forma muy pasiva. Los niños de los grupos de juego de fantasía recibieron una gran cantidad de conversación y aliento por parte del adulto. Así, los mayores beneficios que obtuvieron se podrían deber *bien* a la mayor cantidad de juego de fantasía o socio-dramático, o a la mayor implicación del adulto. Para elegir entre estas dos alternativas se necesita una mejor condición de control. Yo mismo y otros investigadores hemos comparado la enseñanza del juego de fantasía con la enseñanza de habilidades. La enseñanza de habilidades implica una cantidad igual de implicación del adulto, pero *no* en un contexto de fantasía. Aquí, a los niños se les podría enseñar a relacionar formas de colores, a hacer puzzles, dominós de dibujos, etcétera. En la figura 9.4 se muestra el juego utilizado en este tipo de estudio de investigación (SMITH et al., 1981). Es una expansión del diseño de la Figura 9.3; incluye una evaluación más de seguimiento.

Los resultados de este estudio y de otros similares (CHRISTIE, 1983; CHRISTIE y JOHNSEN, 1985) muestran que las condiciones de la enseñanza del juego de fantasía y de la enseñanza de habilidades son prácticamente igual de eficaces. Por lo que se refiere a las destrezas cognitivas y lingüísticas, tanto los niños de una condición como los de la otra obtuvieron beneficios, independientemente de la condición a la que fueron sometidos. Estos sugiere que el factor crucial es la implicación del adulto, no el fomento de la fantasía. Se ha observado a veces que los niños a los que se les enseña a realizar juegos de fantasía son más sociables con otros niños y más activos físicamente una vez que ha terminado el adiestramiento. Esto puede estar relacionado con los tipos de actividades propuestos en las condiciones de juego de fantasía y destrezas de estos estudios concretos (por ejemplo, las actividades de la enseñanza de habilidades frecuentemente eran sedentarias), pero no tienen por qué ser necesariamente así.

Resumen:

La enseñanza del juego de fantasía y socio-dramático normalmente resulta divertido a niños y profesores. Es una manera de potenciar la implicación activa entre adulto y niño. Puede ayudar en muchos aspectos del desarrollo del niño, pero probablemente no más que otros tipos de implicación en el que no intervienen los juegos de fantasía o socio-dramáticos. No obstante, es una forma útil de incrementar la implicación adulto-niño sin restar valor a las interacciones niño-niño que, de hecho, pueden verse aumentadas.

LECTURA: EL JUEGO EN EL CURRÍCULUM*

PRESENTACIÓN

Un currículum del juego es una propuesta que pretende generar y aprovechar el juego como una estrategia para el aprendizaje y con la finalidad de ayudar a los niños.

Es importante advertir que se hace relación al "National currículum" que es el currículum obligatorio de Inglaterra que opera en el Departamento de Enseñanza y Ciencia (DES) que es supervisado por los Inspectores de Educación del Estado (HMI) donde se resalta el tiempo dedicado a ciertos contenidos y la forma como se alude y aprovecha el juego. La razón de esta lectura es para que el profesor-alumno establezca relaciones entre los sistemas educativos y la manera de abordar el juego desde el currículum.

EL JUEGO EN EL "CURRÍCULUM"

Está claro que muchos de esos factores operan dentro de lo que podría denominarse un *currículum* del juego, pero éste ignora una gran característica lúdica, es decir el hecho de que el juego constituye un proceso que proporciona un modo de aprendizaje y que determina conductas lúdicas. En sí mismas, éstas no proporcionan un *currículum* sino un medio inapreciable para iniciar, promover y mantener el aprendizaje dentro del marco de un *currículum* (cuya base se explora más adelante). La estimulación del juego como medio de aprendizaje y el mantenimiento de la motivación y del interés a través del juego constituyen estrategias que equivalen a dirigir la instrucción. Del mismo modo que los profesores consideran muy relevante fijar a los niños unos objetivos de escritura (por ejemplo, la conclusión de una página de sumas o redactar un relato de lo que hicieron en el fin de semana), deben estar dispuestos para advertir un valor igual (si no mayor) en fijar a los niños unos objetivos de juego; ejemplos de esto se han explorado en capítulos anteriores. Varias escuelas han analizado la idea de una "política de juegos" y de la designación de una persona que, en el centro correspondiente, sea la responsable del "juego". Se trata de pasos positivos en un intento por promover el reconocimiento del papel del juego. Sin embargo, como el juego es más proceso que materia escolar, es realmente dentro de las materias en donde habría que examinarlo como medio de enseñanza y de aprendizaje más que como entidad separada. En razón de su relevancia y de su motivación sobre los niños, el juego debe impregnar la manera en que los profesores presenten las actividades potenciales de aprendizaje y no quedar encasillado como una actividad incómoda y un tanto sospechosa.

La mayoría de los profesores afirman que consideran valioso el juego y que ocupa un lugar en la clase. Sin embargo, manifiestan también tácitamente con sus actitudes que no posee un lugar privilegiado, sino un puesto secundario, en comparación con las actividades que ellos mismos dirigen y supervisan. Sobre todo en las escuelas infantiles del primer ciclo, no existe prueba alguna de que toda esta enseñanza directiva promueva realmente un auténtico aprendizaje de los niños (véanse BENNETT y cols., 1984; DESFORGES y COCKBURN, 1988; TIZARD y cols., 1988) porque rara vez parte de donde los pequeños están preparados para empezar. Los profesores enseñan desde el nivel y el punto de vista en que creen que los niños *deberían* hallarse, en vez de partir de un verdadero conocimiento del lugar en donde se encuentran. La causa de este hecho parece residir en el concepto del profesor como instructor que sabe lo que hay que enseñar y procede a enseñarlo, una posición que caracteriza quizá al segundo de los guiones anteriores. La profesora del guión de la mezcla de pinturas se inclinaba mucho más hacia la

*J. R. Moyles. "El juego en el curriculum", en: *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata, 1990. pp. 104-116.

noción de que debería permitirse tanto como fuera posible, que los niños explorasen por sí mismos las actividades y los materiales; que éstos requerirían luego una dirección para ampliar su aprendizaje y finalmente que otra sesión de juego exploratoria ayudaría a desarrollar aún más su experiencia.

No obstante, la educación infantil ha recorrido un largo camino, sobre todo a través de prácticas de guardería que han revelado con claridad que los niños se desarrollan cognitiva y afectivamente a partir del juego dentro de un entorno bien organizado (JOWETT y SYLVA, 1986). Cuán triste es entonces que TIZARD y sus cols. informen todavía que en 1988 y en treinta y tres de las escuelas londinenses estudiadas, los niños de los cursos superiores de educación infantil pasaban menos de un *uno por ciento* de la jornada en actividades de juego "libre" (TIZARD y cols., 1988:49). Mientras sigan constituyendo la norma las clases de treinta o más niños por adulto, eso significa muy poco tiempo de adulto por niño o incluso por grupo de niños.

En sí misma, tal declaración debe hacer que los profesores consideren cuidadosamente cuál es su rol en el aula. Si estiman que es el de instructor, han de "instruir" o enseñar algo directamente a cada uno cada día, tarea indudablemente muy difícil para una sola persona. Pero si el papel del profesor es el de iniciador y propiciador del aprendizaje y el de dispensador del marco dentro del cual los niños pueden explorar, jugar, planear y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, las cosas revisten un aspecto muy diferente. Lo que resulta aún más importante: ¿es que este enfoque permite a los profesores dedicar más tiempo a la exploración del aprendizaje y de la comprensión de los niños? El enseñante se vuelve entonces cada vez más organizador eficaz de la situación prospectiva del aprendizaje dentro de la cual reconoce, afirma y apoya las oportunidades de los niños para aprender a su propio modo, en su propio nivel y partiendo de sus propias experiencias previas.

Por muy idealista que parezca todo ello, se advierte ahora claramente la necesidad de trazar un marco dentro del cual pueda desarrollarse, para ventaja de todos, el juego y el aprendizaje.

Un "currículum" de la primera infancia

> El *currículum* se refiere por definición a la transmisión de valores (WINKLEY, 1987: 193).

Se refiere también a intenciones, contenido, acciones y resultados. Pero lo más importante es que, en este caso, se refiere a los niños pequeños y a la variedad y la riqueza que aportan consigo como punto de partida. El HMI ha reconocido con prontitud en una amplia gama de informes, que es mucho lo elogiable en el *currículum* de la primaria que opera a partir de un enfoque basado en temas, experiencias e integrado, y todos los informes lo han favorecido en detrimento de un enfoque de las "destrezas básicas". RICHARDS (1987:168) declara a propósito de un *National Currículum* (Currículum obligatorio):

> Lejos de devaluar el trabajo de los profesores de las clases... (éste) incrementaría su rango al reconocer plenamente la gama y los niveles formidables que ahora se les exigen y al lograr que interviniesen no sólo en la planificación del trabajo de sus propias clases sino además en el establecimiento de un marco curricular en cada escuela.

La realidad de la situación es que ahora existe un *currículum* obligatorio (*National Currículum*) dirigido y que todos nosotros sentimos el apremio interior de tratar de defender lo que ya hacemos: ¡todo lo que resulte nuevo en esta época de enormes cambios en educación significa una presión de la que podemos prescindir! Pero, como indicaba antes RICHARDS, en modo alguno se está privando a los profesores del uso de sus destrezas profesionales. Lo que se sugiere es que, al fijar unas intenciones y un contenido dentro de un marco que todos comprendemos y valoramos, nos "liberamos" en

realidad para desempeñar mejor el papel de agentes principales de una educación de calidad; continuamos operando el *currículum* ¿Qué decir de los argumentos relativos a la falta de consideraciones dentro de una estructura nacional sobre el desarrollo del niño? Si examinamos objetivamente los propósitos del *National Currículum* antes reiterados, no parece existir ningún conflicto real entre un enfoque del desarrollo de un niño para la enseñanza y el aprendizaje y el *currículum* planificado. Aún sigue siendo posible operar dentro del enfoque de BRUNER (1971) de partir de donde el niño se encuentra, *si* como profesores estamos preparados para examinar, más allá de las complejas implicaciones del documento, lo que sabemos y creemos que es adecuado para los pequeños. El marco es, esencialmente, el que corresponde a las cuestiones, el conocimiento y los valores del desarrollo y nos lleva a la pregunta: ¿no es esto lo que los adultos han estado tratando de trasmitir siempre a los niños?

Otro punto que vale la pena mencionar aquí, aunque el *National Currículum* se refiera a los niños de 5 años en adelante, es el hecho de que ahora hay en las clases de inicio del segundo ciclo de educación infantil de todo el país muchos niños de 4 años que, a todos los fines y propósitos, son considerados dentro de la corriente general y a quienes por tanto se aplicará el *National Currículum*. El documento *Currículum from 5 to 16* (DES, 1981), cuyos propósitos se reiteraron en el texto del *National Currículum* (DES, 1987b) señala claramente que es finalidad de las escuelas ayudar a los niños a:

1. Desarrollar mentes vivaces e inquisitivas y a tener la capacidad de interrogar, de debatir racionalmente y de aplicarse ellos mismos las tareas.
2. Adquirir el conocimiento y las destrezas relevantes para una vida y un empleo de adulto en un mundo que cambia rápidamente.
3. Emplear de manera eficaz el lenguaje y los números.
4. Experimentar respeto por los valores religiosos y morales y tolerancia ante modos de vida, razas y religiones distintos.
5. Comprender el mundo en que viven y la interdependencia de los individuos, los grupos y las naciones.
6. Apreciar los logros y aspiraciones humanos.

Sin embargo, como señaló el *Schools Council* (1983:16): "Propósitos como éstos parecen demasiado amplios y vagos para ser de ninguna ayuda práctica a los profesores en ejercicio". Así es, pero también ahí radica su fuerza, puesto que entonces corresponde a escuelas y profesores el modo de lograrlos. Una sugerencia posterior es que tales propósitos deberían manifestarse en un *currículum* cuyo contenido tendría que incluir las nueve áreas de materias: matemática, lenguaje, ciencia, tecnología, geografía, historia, arte y dibujo, educación física, teatro y música. Dentro de éstas el *currículum* debería ser amplio, equilibrado, relevante, poseer una continuidad y tomar en consideración las diferentes necesidades. El propio documento del *National Currículum* (DES, 1987b) subraya que, respecto a la educación primaria, estas áreas de materias tienen que ser estimadas en un marco más integrado. Mi propio sentimiento es que me gustaría formular una adición al punto (3) anterior para señalar que los niños deberían ser capaces de emplear eficazmente todo el aprendizaje adquirir en las otra y muy diversas áreas del *currículum* y no simplemente las relacionadas con el lenguaje y los números. Sin embargo, y una vez más, ésta es una pedantería contra la terminología que no necesita aplicarse si se adopta la concepción formulada en el Capítulo III y según la cual el lenguaje es inherente a todo lo relativo a humanidades, ciencia, resolución de problemas, etc.

El hecho es que, durante mucho tiempo y dentro de muchas escuelas, el *currículum* se ha considerado de un modo más restringido que el de los propósitos antes declarados, marcando una mayor concentración en el desarrollo del conocimiento y de las destrezas prácticas a

expensas de las demás áreas. De forma semejante, las matemáticas (fundamentalmente lo números) y el lenguaje (sobre todo lectura y escritura) en especial en las escuelas infantiles, del primer ciclo, han sido las principales constituyentes del *currículum*, también a expensas de otras áreas importantes; y de ahí la razón de la existencia de los anteriores capítulos de este libro sobre la resolución de problemas y la creatividad, dos temas que hasta ahora han tenido escasa relevancia en el *currículum* de numerosas escuelas, pero que requieren mucha más atención si hemos de considerar la totalidad del desarrollo infantil.

Lo que los adultos debemos hacer es calcular cuánto tiempo se invierten en las clases, usualmente en las infantiles del primer ciclo y primeros cursos de primaria, dentro del marco de un tema, en los diversos elementos del *currículum*. Lo que sea insuficientemente abarcado en un tema puede ser compensado en otro y por eso, a la hora de planificar temas o áreas de interés para los niños importa que se tome en consideración el equilibrio y que, si un tema se presta más específicamente a resaltar la expresión artística, el siguiente pueda caracterizarse por su interés por la ciencia.

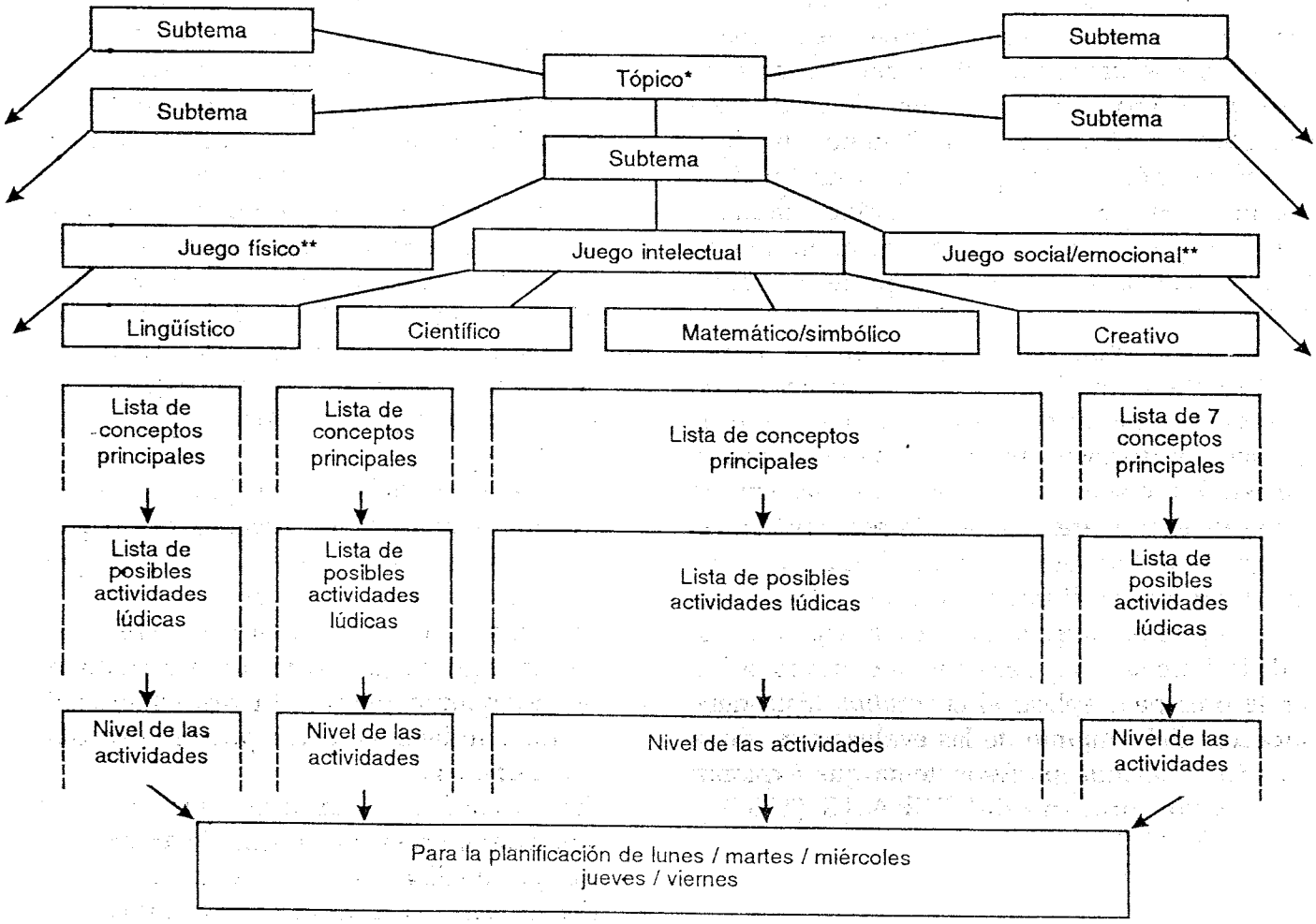
¿Qué encontraríamos si examinásemos y analizásemos una semana integrada por temas? En mi trabajo con aspirantes a profesores de niños pequeños advierto en ellos una planificación considerable para lograr un *currículum* amplio, equilibrado, relevante y progresivo y, aunque se acepte que esta práctica docente no es exactamente igual a la que corresponde a una docencia veterana, tiende a reflejar no sólo calidad propia sino también el régimen del profesor a quien ha sustituido el aspirante. Un rápido examen de los planes de doce aspirantes en diversas escuelas y departamentos del primer ciclo de educación infantil reveló que, en una jornada ordinaria de 5 horas, los aspirantes establecía aproximadamente las siguientes demarcaciones:

- 90 minutos de actividades lingüísticas, incluyendo relatos, juegos manuales y sesiones de debates orales (frecuentemente sobre matemáticas, ciencia, arte y humanidades).
- 90 minutos de actividades de matemáticas, a menudo asociadas con trabajos correspondientes de ciencia y el planteamiento y la resolución de problemas a través del juego libre y del dirigido.
- Unos 60 minutos de actividades artísticas. Esto parece desproporcionado en términos de las exigencias del *National Currículum* pero, tras una inspección más atenta, se advierte que gran parte del trabajo artístico estaba relacionado con la configuración (matemáticas), los dibujos de observación (ciencia), la elaboración de estructuras o modelos (tecnología) y muy relacionado, a menudo, con el entorno (humanidades). Tal vez podrían clasificar como de arte "puro" unos 15 minutos, dejando los 45 restantes a la ciencia la tecnología y las humanidades.
- Se reservaban cada día, al menos, 20 minutos para la música, la educación física, la danza o actividades dramáticas.
- Otros 20 minutos se invertían en que los niños se preparasen para ir a comer, para salir a jugar y para reunirles y
- 20 minutos más para situaciones como una reunión, cuyo contenido en cuanto al *currículum* es a ménudo tan diverso como para asignarle sólo a la educación social, moral y ética, incorporada a la educación religiosa.

Como puede advertirse de los datos correspondientes a un día "medio", el lenguaje y las matemáticas están representados excesivamente a expensas de la tecnología, las humanidades, la expresión artística y la educación física. Sin embargo, si se revisan estas proporciones a lo largo de una semana en la que, por ejemplo, los niños realizaron un paseo ambiental (humanidades); tuvieron oportunidad de pasar dos medias jornadas empleando el ordenador en la resolución de problemas (tecnología); elaboraron estructuras estables pero elevadas en relación con el tema de su paseo (ciencia/tecnología/dibujo); y disfrutaron de oportunidades adicionales para el

teatro y la pintura, todo como resultado del tema tratado (a costa del tiempo consagrado principalmente al lenguaje y las matemáticas) el resultado se vuelve más representativo. Aunque la planificación y la práctica no se acomodaron exactamente (porque, como todos los buenos educadores de la primera infancia, los aspirantes aplicaron una deseable flexibilidad cuando era apropiada), la desviación fue verdaderamente pequeña. Todo esto revela algo que no está muy alejado de la recomendaciones del *National Currículum* y que los niños tuvieron buenas oportunidades para diversas actividades basadas en el juego.

A este respecto podría señalarse que los profesores deberían ser capaces de aplicar el mismo análisis a sus propias planificaciones y realizaciones porque está claro que, a propósito del *currículum*, los docentes deben acomodarse a una concentración más precisa quizá que la que existía en el pasado. Desde luego, una de las dificultades estriba en el modo de definir lo que hacemos: por ejemplo, una actividad culinaria con niños pequeños es, sin duda, "ciencia", como lo son la mayoría de las actividades lúdicas para las que se les proporciona arena y agua. Si los profesores, como hacen los aspirantes, expusieran más por escrito este tipo de planificación, al menos



* Un tópico aislado permite habitualmente la identificación de ciertos subtemas; algunos de éstos se convertirán por sí mismos en objeto principal de atención. Cuando los subtemas no se identifican, es posible que las actividades temáticas se vuelvan muy superficiales y carezcan de concentración.

** Al igual que en el juego intelectual, bajo cada una de estas rúbricas deben incluirse los epígrafes empleados en la Figura 1.1.

Figura 6.1: Un marco de organización para actividades lúdicas dentro de un enfoque basado en tópicos. Adviértase que será mejor diseñarlo en una hoja muy grande de papel o en forma de acordeón con una sección para cada área.

por un tiempo, resultaría relativamente fácil "etiquetar" las actividades conforme a los términos del *National Currículum*. Al proceder así, es posible que los docentes descubran que hay, en realidad, más tiempo del que creían para actividades adicionales, circunstancia que puede sumarse significativamente a la amplitud, el equilibrio, la relevancia y la diferenciación de cualquier *currículum* para todos los niños. La Figura 6.1 indica un modo de formular y ampliar este tipo de planificación conforme a las necesidades del profesor.

Es preciso mencionar algunos puntos adicionales sobre los tópicos. Si tratamos de desarrollar en los niños independencia y autonomía no es conveniente planificar tópicos basados en el conocimiento, a través de los cuales los alumnos precisarán depender del docente. Los pequeños nada pueden saber de "los romanos" y necesitarán que vayamos dándoles la información. Estos tópicos no resultan útiles, mientras que los referentes a sonidos, familias, felicidad y color, por ejemplo, permitirán aportaciones personales, tanto de los profesores como de los niños.

El conflicto más grave radica en otra parte; nada de este análisis de la planificación del contenido del *currículum* aporta algo sobre la eficacia de distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje o de los lugares en que se encuentran semejanzas y diferencias. Ni tampoco muestra el tiempo invertido por cada uno de los niños en las diversas actividades. Lo que importa aún más es que no sugiere gran cosa respecto a la calidad de lo que realicen los niños o los profesores para aplicar el *currículum*. Esto debe proceder del conjunto de las evaluaciones de la escuela y de cada profesor, tema que exploran con mayor profundidad WRAGG (1987) y MOYLES (1988).

Aplicación del "currículum": organización para el aprendizaje

Es evidente que indicar algo por escrito, como anteriormente se ha demostrado, connota un didacticismo inaceptable, justamente como parece hacer el propio documento del *National Currículum*. Resulta muy difícil asignar unos propósitos a las filosofías de la educación. Los lectores pueden muy bien preguntarse: "¿y qué fue del juego?" Como ya se ha indicado, y por vital e impresionante que sea, el juego constituye un proceso hacia el aprendizaje y actúa como tal, según se definió aquí anteriormente, dentro del desarrollo de *currículum*; porque en donde el juego destaca en el desenvolvimiento de muchos de los intangibles. Actitudes, motivación, perseverancia, concentración, cooperación, reflexión, autonomía y complacencia en aprender son algunas de las características del *currículum* que no pueden ser determinadas dentro de los límites de la materia. Penetran toda una visión del aprendizaje que no es posible precisar dentro de una formulación concreta del contenido y son, sin embargo, sobre todo esas áreas las que decidirán qué y cómo aprenderá un pequeño.

Los niños muestran todos esos rasgos en su juego, en especial si los adultos que les abastecen saben muy bien lo que diferentes oportunidades lúdicas les proporcionan realmente en términos de aprendizaje. Para jugar de un modo eficaz, los niños precisan:

- Compañeros de juego, espacios o áreas lúdicos, materiales de juego, tiempo para actuar y un juego que sea valorado por quienes tienen en su entorno.
- Oportunidades para jugar en parejas, en pequeños grupos, junto con otros y con adultos.
- Tiempo para explorar a través del lenguaje lo que han hecho y cómo pueden describir la experiencia.
- Tiempo para continuar lo que iniciaron (con demasiada frecuencia les falta y trabajos muy valiosos quedan inacabados e inapreciados).
- Experiencias que amplíen y profundicen lo que ya conocen y lo que ya puede hacer.
- Estimulación y aliento para hacer y para aprender más.
- Oportunidades lúdicas planificadas y espontáneas.

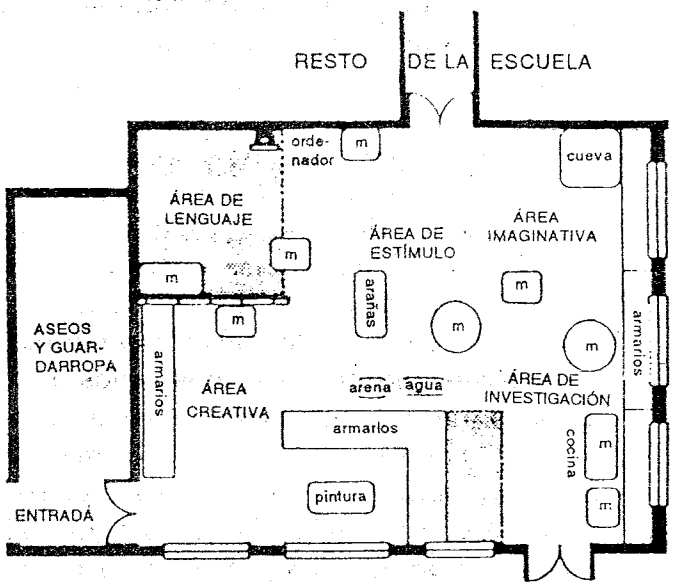
Es preciso tomar en consideración cada una de estas necesidades en el entorno de la clase y, tan a menudo como sea posible, fuera de allí. Vamos a examinar otra situación de juego y aprendizaje y a explorarla a la luz de todo lo ya señalado, empleándola luego como base para reflexionar sobre la organización y la gestión del aula.

La clase está constituida por veintiocho niños de 5 y 6 años, procedentes de diversos estratos sociales. En términos generales está dispuesta en las cinco áreas siguientes:

1. Una zona enmoquetada, básicamente destinada a las actividades de toda la clase y de grandes grupos y que posee además toda una gama de materiales para el lenguaje, incluyendo en esta ocasión un procesador de textos.
2. Un área de juegos de simulación e imaginativos que es, en ocasiones, un rincón doméstico y, en otras, alberga diferentes tipos de tiendas y servicios.
3. Una zona de investigación con destino a los trabajos de grupo en actividades de ciencia y matemáticas, que contienen toda una gama de materiales, incluyendo arena y agua, piezas de construcción, cajas para clasificación, etc.
4. Cerca de (3) existe un área "creativa" en donde se guardan todos los elementos de actividades artísticas, de artesanía y dibujo, como materiales de desecho para modelar goma, tijeras, etc.
5. Un área de "estímulo" en donde se exhiben y utilizan los materiales de los tópicos y en donde los niños pueden exponer cosas de interés que deseen mostrar y de las que quieran hablar a los demás.

Dentro de estas zonas y dispuestas en grupos hay mesas y sillas. La organización de toda la clase aparece en la Figura 6.2. el tópico de que se trata es "Oscuridad y Luz" y el relato que se lee a la clase como parte integrante del tema es *The Iron Man* ("El Hombre de Hierro")* de Ted Hughes. La profesora está convencida de que cada día debe comenzar, siempre que sea posible, en donde concluyó el anterior, de modo que los niños comprendan la naturaleza temporal de los acontecimientos y sean capaces de ligar naturalmente las acciones del pasado, presente y futuro. Como en cualquier jornada de cualquier clase, hay quienes tienen trabajo pendiente, quienes están preparados para realizar nuevas actividades, quienes necesitan practicar lo que ya casi dominan y los que tienen necesidades específicas a las que es preciso atender. En este día concreto, dos niños mayores de primaria irán al aula para ayudar en las actividades del ordenador; la auxiliar trabaja con esta clase por la mañana, y por la tarde se encargará de la tarea uno de los padres.

Figura 6.2.: Plano de la disposición y organización de la clase.



El debate del día anterior determinó que la profesora planificase las siguientes actividades, cuyos correspondientes materiales ya se han sacado antes de que se presenten los pequeños y colocado en el lugar en donde ellos puedan encontrarlos:

1. Hacer galletas de chocolate y vainilla para que seis niños puedan explorar lo oscuro y

lo claro en otro contexto (área de investigación). La auxiliar se encargará de esta actividad. Ya tiene una receta de la que hablará con los pequeños. Éstos aportan reducidas cantidades de dinero. La primera tarea consistirá en decir cuáles son los ingredientes necesarios e ir a comprarlos.

2. En el ordenador se escribirán relatos sobre el "Hombre de Hierro". Tres niños tienen que concluir los suyos y otros dos desean comenzarlo (áreas de lenguaje). Las palabras asociadas con el relato se ha introducido en la memoria del programa del procesador de textos de modo que los niños dispongan de un banco de palabras inmediatamente accesibles. Los que escribieron sus relatos ayer necesitarán tiempo para leerlos a los demás con objeto de incrementar su propia competencia y estimularles a que prueben a elaborar sus narraciones cuando surja la oportunidad. Los de primaria ayudarán a los que han acabado de escribirlos y a los que quieran iniciarles.
3. Cinco niños, que al comienzo de la semana hicieron figuras del "Hombre de Hierro" con materiales de desecho, están escribiendo unos textos sobre cómo construirlas, destinados al resto de la clase (área de lenguaje). Deben tratar de acabarlos y también requerirán tiempo para mostrarlos a los demás niños y hablarles sobre la cuestión.
4. Seis pequeños empezaron ayer a mezclar pinturas para explorar "oscuro y claro". Comenzaron con un azul intenso y gradualmente fueron añadiendo blanco hasta que el color logrado fue casi blanco (área creativa). Algunos han pintado bandas de ese color en el papel; otros han trazado al azar los colores. La profesora considera que hoy interesaría que se dedicasen a hacer dibujos concéntricos con las pinturas hasta lograr el efecto de una especie de "agujero negro" y se reforzara así el trabajo previamente efectuado por la clase con formas circulares. Les ha proporcionado papel circular y primero dejará que los niños exploren lo que pueden hacer antes de que les oriente hacia la idea de los círculos concéntricos.
5. Varios niños expresaron ayer interés por construir en la clase una cueva oscura y la profesora ya ha iniciado la tarea en el área imaginativa y de simulación, aportando algunas piezas de materiales oscuro y un rollo de papel pintado que imita piedra. Algunos niños dijeron que hoy traerían pedazos grandes de cajas de plástico y cartón para hacer peñas y muros. La profesora se ha asegurado de que exista gran cantidad de pintura blanca y negra (en parte de mezcla rápida, en parte seca) cuando se precise.
6. En la mesa de los estímulos, y dentro de una caja de plástico, hay dos arañas negras que los niños encontraron ayer. Parecen haber tejido sus telas en dos de los rincones y las lupas y los "miniscopios que los niños solicitaron el día anterior se han sacado del armario de material científico y están dispuestos para su uso por parte de los pequeños. La profesora tiene la seguridad de que Bhavin y Pritesh (dos de sus alumnos más activos) se sentirán motivados para dibujar hoy las arañas y quizá para averiguar algo más sobre ellas. Ha comprobado que en la biblioteca de la escuela hay bastante libros sencillos sobre arañas y tal vez hoy o mañana se interesen los chicos por verlos.
7. A las 11:20 los alumnos salen al vestíbulo y la profesora proseguirá su exploración de las sensaciones de luz y oscuridad. Le sorprendió el modo en que Rita y Nicki (que nunca habían destacado en el papel de líderes) motivaron a los demás niños. Tal vez otros más "brillen" hoy, aunque cabe esperar que Rita y Nicki sigan incrementando su autoconfianza al asumir un papel de dirigentes.
8. La parte siguiente del relato del "Hombre de Hierro" se leerá al comienzo de la tarde para iniciarla de un modo tranquilo pero interesante que pueda motivar en los niños tentativas de escribir un relato. Como por

la tarde no podrán venir los alumnos de primaria, quizá pueda animarse a los niños que ya han concluido sus relatos para que ayuden a los principiantes.

El día comienza con la llegada de los niños, más o menos al mismo tiempo. Ellos mismos "registran" su asistencia, colocando una tarjeta con su nombre en una de las casillas dispuestas para "Comida", "Va a casa" y "Trae un bocadillo". Los que han aportado materiales para la cueva los llevan directamente a la zona dispuesta al efecto. Varios niños quieren renudar inmediatamente las actividades de ayer. La profesora indica a los que no están seguros de lo que van a hacer que se reúnan en la moqueta y hablen de lo que les gustaría realizar mientras desempeña las ineludibles tareas administrativas y comprueba que aquellos niños que ya han iniciado sus actividades saben lo que están haciendo. Los del grupo del ordenador hablan de las palabras más adecuadas para usarlas cuando lleguen los chicos de primaria. La profesora vuelve a reunirse con los niños que están en la moqueta, selecciona a un grupo de seis que quieren cocinar con la auxiliar y se queda con los otros siete. Como había supuesto, dos chicos desean realmente examinar las arañas.

La profesora les pregunta lo que les gustaría hacer con ellas. Una de las niñas restantes decide que le agradaría reunirse con los chicos. De este modo quedan cuatro para trabajar en la construcción de la cueva con la profesora, quien les sugiere que hagan algunos dibujos para mostrar cómo les gustaría que fuese. Se van a buscar papel y lápices y, tras haberse distribuido, al parecer, por parejas, pronto se dedican a medir el sector, empleando un metro y pedazos de cuerda. Esto debería determinar más tarde un buen debate. Los tres niños de las arañas han resuelto que también ellos quieren dibujar. Se dotan de sus propios materiales y se sientan alrededor de la mesa de estímulos. Son ya las 9:25 de la mañana. La profesora se desplaza por la sala, hablando con los pequeños sobre lo que hacen, logrando que expliquen sus actividades tanto a ella como a otros niños. Cuando concluye el primer grupo de los redactores de relatos, éstos charlan con la profesora y con los que aspiran a escribir narraciones, refiriéndose a sus esfuerzos, a las dificultades y posibilidades y al modo en que ¡les ayudaron los chicos de primaria! Luego empiezan a dar forma plástica a sus relatos (uno de ellos ha sugerido el empleo de papel de plata) y comienzan su tarea los nuevos redactores de narraciones. El grupo de las arañas ha empezado ahora a hablar del número de patas que tienen. La profesora se acerca para charlar con ellos y, a su debido tiempo, les pregunta cómo llegarán a saber lo que desean. Colocan las arañas en "miniscopios" y las examinan también con ayuda de las lupas. Pero aun así no hay acuerdo. Después Bhavin sugiere ir a buscar un libro. La profesora hace una anotación en su bloc para hablarles, quizá mañana, acerca del "ocho".

A lo largo de todas estas actividades el rol de la profesora consiste en apoyar lo que los propios niños desean aprender y están interesados en abordar. Parte de este apoyo está dispuesto mucho antes de que lleguen, en la forma de preparación de los materiales, por ejemplo, el papel circular para los "pintores", el equipo de ciencias para el área de estímulos, los elementos para la zona de simulación e imaginación. También ha dispuesto materiales de apoyo en forma de hojas duplicadas, sugerencias de juego dirigido con materiales específicos y seleccionado algunos juegos relacionados con el tema, que los niños pueden escoger de la caja de "no sé qué hacer" (¡incidentalmente conviene decir que se utiliza muy poco en esta clase!). La descripción de una de sus jornadas podría prolongarse *"ad infinitum"* mientras se desplaza de grupo en grupo, escucha, interroga de cuando en cuando, formula sugerencias, comenta la calidad de lo que los niños están haciendo, recomienda diferentes métodos de acción y, durante todo el tiempo, valora lo que hacen los niños, tarea que se halla esencialmente basada en el proceso del juego, advirtiendo las respuestas de los

diferentes niños y sus probables necesidades en el futuro. Nunca se destacará bastante el hecho de que la profesora otorgue un valor suficiente a actividades lúdicas como las descritas anteriormente y participe a veces en éstas. Por ejemplo, en un determinado momento, los constructores de la cueva no llegaron a ponerse de acuerdo sobre su configuración, pese la precisión de sus medidas y al empleo del espacio y de la imaginación. En charla con la profesora, resolvieron que los demás niños decidieran por votación el diseño que preferían y que se atendrían al resultado. Esta negociación es una parte vital de la naturaleza *social* de la vida en el aula y de las cuestiones morales de elección y responsabilidad y puede advertirse muy a menudo en tal tipo de clase. Sería posible dedicar todo un libro a explorar la variedad de oportunidades (y quizá de oportunidades perdidas) accesible a la profesora y a los niños en la mencionada organización y realización de la clase.

Lo que resulta claro, dentro de este género de gestión de la clase, es la necesidad de que los profesores supervisen lo que realmente realizan los niños y el modo en que lo hacen. Precisar observar, registrar y valorar el aprendizaje y todas las actitudes asociadas de las maneras anteriormente examinadas. Los adultos deben hablar con los niños sobre su aprendizaje con objeto de conocerlo porque, como ya se ha advertido, los productos del aprendizaje infantil no son siempre la mejor guía sobre lo que se ha aprendido y sobre la calidad de tal aprendizaje. A este tema dedicaremos, por consiguiente, nuestra atención en el siguiente capítulo.

Nota de la lectura:

* Ted Hughes: El hombre de hierro (2.ª ed.), Madrid, Alfaguara, 1986. *(N. del R.)*

TEMA 2. Aplicación del juego en el trabajo docente

PRESENTACIÓN

En el tema se hace una exposición acerca de los valores y propósitos del juego, sobre todo para dar a conocer la importancia que tiene éste para incrementar el desarrollo del niño desde varios aspectos. En este sentido aparecen los trabajos de Ramsey y Wolfgang y este último lo hace en el aspecto emocional.

Otros puntos acerca del juego son el lenguaje, la resolución de problemas y el trabajo, este es un trabajo que expone J. Moyles, en él expone la relevancia del juego en la enseñanza, no sólo en el preescolar, sino en la escuela primaria.

Este tema tiene insertados contenidos que versan sobre el juego, le permite al profesor-alumno conocer cómo aprovechar el juego, pero sobre todo cómo a través de éste se puede incidir en el desarrollo infantil.

LECTURA: VALORES Y PROPÓSITOS DEL JUEGO*

PRESENTACIÓN

Los valores del juego son muchos, pero aún persiste la controversia entre si se reconoce el juego como un medio para promover el desarrollo infantil y el aprendizaje o simplemente es una actividad que sólo vale en sí misma. Los autores hablan de las bondades que el juego ofrece para mejorar el trabajo docente, afirman que promueve el desarrollo físico, emocional y permite el conocimiento de la vida social, también aseguran que el juego estimula la adquisición de conceptos y la resolución de problemas.

*M. E. Ramsey y K.M. Bayles. "Valores y propósitos del juego." en: *El jardín de infantes, programas y prácticas*. México, [illegible], 1989. pp. 84-86.

VALORES Y PROPÓSITOS DEL JUEGO

Para el niño de cinco años, los valores del juego son incontables. Sin embargo, como el empleo de juego en la enseñanza en ese nivel de edad suele ser motivo de controversias, las maestras necesitan poseer una sólida versación en lo que se refiere a los valores y propósitos del juego, así como ser capaces de defender su posición en el sentido de que a esa edad las actividades de juego son necesarias e importantes.

El juego promueve el desarrollo físico

Mediante el juego físico activo los niños aprenden control corporal. La capacidad para arrojar y atrapar una pelota, por ejemplo, mejora en general a medida que los pequeños crecen y repiten sus esfuerzos. Los niños necesitan muchas oportunidades para correr, salticar, trepar, deslizarse y demás. Las actividades de ese tipo promueven el desarrollo de los músculos grandes y pequeños.

El juego proporciona al niño una sensación de poder

Los niños son dueños del ambiente en que se encuentran allí ejecutan actividades que tienen significado y son reales. A medida que el pequeño experimenta el éxito por medio del juego, su confianza, su sensación del poder y su iniciativa se fortalecen. Esto se advierte en la expresión del niño que acaba de nadar, por primera vez, un largo de pileta. Se ha sostenido que a medida que los niños adquieren buenas destrezas físicas parece mejorar su confianza en sí mismos. Esa mayor confianza, ganada en tal forma, puede transferirse al aula y con frecuencia motiva al niño a trabajar más en otros campos del aprendizaje.

El juego estimula la resolución de problemas

Por medio del juego, los niños aprenden a discriminar, a formular juicios, a analizar, a sin-

tetizar y a resolver problemas. Una pequeña de inteligente mirada, Susana, acababa de volver al jardín de infantes después de haber sido operado de las amígdalas en el hospital local. Ella y dos muchachitos se pusieron a jugar al hospital (uno de los juegos favoritos a esa edad). Susana les había dicho que la cama del hospital subía o bajaba cuando las enfermeras o sus padres hacía girar la manivela conectada al lecho. Los niños preguntaron a la maestra si podían utilizar una larga mesa, situada en un costado del aula, como cama de hospital."¿Por qué quieren la mesa larga?", preguntó la maestra. "Porque queremos una cama de hospital lo bastante larga como para acostarse en ella", explicó Susana. La maestra ayudó entonces a los niños a llevar la mesa hasta el sector de juego. Al advertir que la mesa no podía bajar de nivel, los niños calcularon que mediante varios bloques de construcción huecos podrían hacer escalones que permitieran a Susana bajar a la cama. Todo los niños de la clase jugaron a subir a la cama del hospital y bajar de ella.

El juego fortalece el desarrollo emocional

El juego proporciona a los niños una forma de manejarse con sus emociones. El miedo, la ansiedad, la alegría y la esperanza pueden ser recreados por igual en las experiencias de juego. Al exoactuar algo que ha ocurrido, un niño puede con frecuencia ventilar sus frustraciones, y así es posible incluso reducir experiencias desagradables a dimensiones susceptibles de control. Juancito, cinco años, se portaba mal en el aula. La señora Sánchez (su maestra) y el señor Talbot (director del jardín de infantes) habían conversado varias veces sobre el problema de Juancito. El señor Talbot le dijo al niño que si las cosas no mejoraban, se vería obligado a llamar a su madre. Las "cosas" no mejoraron. Un día, poco después, alguien que visitaba el aula encontró a Juancito sentado a solas en el sector destinado al juego dramático. Hablaba por teléfono con su madre y simulaba ser el señor Talbot. Sin ver a la persona detenida en la puerta, Juancito dijo: "Hola. ¿Está la madre de Juancito? Habla el señor Talbot. Como usted sabe, Juancito ha creado problemas en el aula de la señora Sánchez. Ha sido malo y le ha pegado a otros niños. Quiero que usted le hable acerca de esto, pero no quiero que le dé una una paliza ni nada por el estilo". La conversación siguió largo rato en ese tono, hasta que otro niño entró en el aula. Juancito estaba exoactuando su ansiedad, con la esperanza de que su madre no fuera demasiado severa con él.

El juego ofrece una oportunidad de adquirir conceptos

La autoactividad y la experimentación por cuenta propia son todavía, a los cinco años, los mejores medios de que dispone el niño para aprender, tomar contacto con hechos y adquirir conceptos. Los datos concretos y los conceptos se comprenden y se retienen mejor cuando se utilizan. Se muestra a un niño, por ejemplo, cómo se riegan flores con una regadera. Al cabo de hacerlo durante cierto tiempo, el niño aprende qué cantidad de agua debe proporcionar sin empaparlas por completo.

El juego brinda un medio para el desempeño de roles y estimula la autoexpresión

En su mundo de juego, el niño suele estar libre de interferencias por parte del adulto. Pueden imaginarse e interpretar cualquier personaje adulto o animal, cualquier cosa o situación real o imaginada. El juego y el fantaseo son para los niños una necesidad vital, para cuya satisfacción es preciso proporcionar oportunidades.

En cierto a oportunidad, algunos niños jugaban a la "familia". La "madre" ordenó al "padre" que sacara a dar una vuelta al "perro" hasta que la comida estuviese lista. Entretanto, la "madre" siguió planchando. Cuando el "padre" y el "perro" volvieron, la comida aún no estaba lista, de modo que el "perro" se dirigió rápidamente a un rincón de la cocina, se enroscó en una alfombra y hasta se adormeció. (Las piernas de otros niños bloqueaban el camino, de

modo que el "perro" caminó entre las piernas de los alumnos).

Una tarde, en un aula de jardín de infantes se ofrecía una función de títeres bastante larga. Los titiriteros estaban de pie detrás del piano, y los espectadores sentados en el suelo frente al piano. Al terminar la representación, el niño que hacía de relator, asumiendo el papel de la maestra, anunció a los espectadores: "Y ahora, ¡vamos a *evaluar*!" Nuestras propias palabras vuelven a nosotros como espectros.

LECTURA: EL JUEGO COMO VEHÍCULO PARA EL CRECIMIENTO INTELECTUAL Y EMOCIONAL*

PRESENTACIÓN

El autor se plantea la pregunta ¿cómo podemos definir el rol de la educación preescolar desde un punto de vista evolutivo? inicia destacando que se puede hacer aprendiendo por medio de experiencias adaptivas a partir del nacimiento, haciéndolo primero con la ayuda de los padres hasta convertirse en un ser autónomo y adaptivo donde tiene que hacer uso del aprendizaje para interactuar en un mundo de objetos e individuos.

Explica que el conocimiento puede definirse como físico, social, lógico, matemático y representativo, estos conocimientos permiten el desarrollo conceptual que se apareja al emocional aludiéndose al niño pasivo y agresivo. Termina hablando de algunos temas referentes al currículum y al desarrollo.

EL JUEGO COMO VEHÍCULO PARA EL CRECIMIENTO INTELECTUAL Y EMOCIONAL

"Todo lo que hace mi hijo es *jugar* todo el día. ¿Cuándo va a aprender algo?" ¿Qué es este "algo" que un pequeño de dos, tres, cuatro o cinco años tiene que aprender en los establecimientos preescolares? Nuestra primera y rápida respuesta es "madurez". Ciertos educa- dores definieron la función de la preecolaridad como aquella que prepara a los niños para su ingreso a primer grado y el aprendizaje formal de la lectura, la escritura y la aritmética (6,8). A partir de esta posición, podría intentarse definir ciertas aptitudes y presentarlas a los pequeños como currículo.

Otros pueden considerar la función educacional desde una perspectiva más amplia y establecer: "Lo que hacemos es ayudar a que los niños crezcan emocional, social e intelectualmente" Pero cuando se les pide que definan con exactitud qué es lo que hacen como maestras para realizar esos objetivos válidos pero elevado, las respuestas que se obtienen no son más que vagas generalidades.

Entonces, ¿cómo podemos definir el rol de la educación preescolar desde un punto de vista evolutivo? La contestación puede expresarse como "aprender por medio de experiencias adaptivas". Carente de programa instintivo, el bebé viene al mundo como un ser desvalido que requiere vivir en una estructura protectora a cargo de adultos. El desarrollo de los años iniciales hace que el niño se individualice y se separe de la cubierta protectora para convertirse en un ser automático y adaptivo por derecho propio (48). Luego, el aprendizaje puede definirse dentro del contexto de experiencias adaptivas en un mundo de objetos y de otros individuos (19, 36, 37, 90, 91). Cuando introduce sus pies entre los barrotes de la cuna o cuando, al dar sus primeros pasos, ve que le impiden manipular la pecera, el bebé comienza a enfrentarse con las realidades del mundo y se inicia en el camino que lo ha de convertir en adulto adaptivo y socializado: en el primer caso aprende a liberar su pie aprisionado entre los barrotes; y en el otro busca una manera adecuada de utilizar el agua mediante el juego con elementos fluidos.

Esos choques adaptivos provocan el desequilibrio entre las necesidades del niño y su mundo externo; para crecer, debe poner el ejercicio todas sus capacidades internas y resolver su dilema. Es dentro del contexto de los choques adaptivos que el niño asimila el conocimiento de su mundo en constante expansión. El conocimiento puede definirse como *físico, social, lógico-matemático y representativo* (41).

*CH. H. Wolfgang. "El juego como vehículo para el crecimiento intelectual y emocional", en: *Cómo ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el juego*. Barcelona, Paidós, 1989. pp. 115-116.

LECTURA: JUEGO Y TRABAJO

PRESENTACIÓN

La interrogación que surge es ¿qué tan diferente es el juego y el trabajo? a lo que se contesta con las posiciones tradicionales, o con las que los consideran distintos, excluyentes para luego argumentar el valor de esta relación.

Se hace una clasificación del juego con base en criterios, los que adaptan tres formas básicas: el juego físico, intelectual y social emocional, se hace referencia al juego libre y dirigido para argumentar la espiral del juego.

El juego sirve como respaldo para reforzar el aprendizaje, ya como producto de una equivocación o como motivador y estimulante para el trabajo escolar. Asegurarse de que la intervención del profesor promueve y brinda las condiciones necesarias para el aprendizaje es una tarea que tiene que retomar la importancia del hogar y del juego en el contexto escolar.

JUEGO Y TRABAJO

Entre estos dos conceptos existen indudables diferencias. ¿Pero son realmente tan distintos? Vamos a examinar uno o dos puntos de la lista anterior de ventajas del juego y contrastarlos con las características orientadas hacia el trabajo.

- ¿Disfruta siempre con su trabajo?
- ¿Se siente estimulado y animado por éste?
- ¿Le proporciona variedad y retos?
- ¿Aprende cómo tratar a otras personas?
- ¿Experimenta interacciones con otros?
- ¿Le revela algo sobre sus propias destrezas y capacidades?
- ¿Le proporciona una oportunidad de repetir acciones o respuestas necesarias?

Por el contrario: ¿trabaja usted siempre en su juego, por ejemplo, para ganar un partido de badminton, trabaja por la satisfacción de acabar un vestido, de escribir poesía por puro amor a las palabras o pintando, no sólo como expresión personal sino por la satisfacción de rodearse con sus propias obras de arte? Si son afirmativas las respuestas a estas dos series de preguntas ¿en qué difiere su trabajo de numerosas facetas de su juego? Según HANS (1981:26):

> Las personas que creen en la ética del trabajo piensan así porque, para ellas, su trabajo es también juego y constituyen un área central de sus vidas en donde tiene lugar una interacción lúdica con el mundo... Esas personas juegan también en su trabajo por muy alienadas que se hallen en él.

La justificación principal formulada por los puristas del juego es que éste tiene lugar sin un un propósito real y no posee un objetivo manifiesto (véase GARVEY, 1977). Sin embargo, otros investigadores, en especial varios de los autores que colaboran en las obras seleccionadas por TIZARD y HARVEY (1977), afirman que el juego en sí mismo se orienta y puede orientarse hacia objetivos a voluntad del participante, tanto si se trata de un adulto como de un niño. HANS (1981:XI) liga juego, produciendo deseo, diciendo que "el juego absorbe y es siempre una parte de producción y de deseo". Según MILLAR (1968), lo que caracteriza al juego es que se halla dentro del control y planificación propios de la persona, aunque MUSSEN y Cols. (1965:269) señalan que esto no debería producirse en respuesta a "acuciantes exigencias ambientales". Aquí no sólo existe este dilema respecto de juego y propósito, sino que se presenta además la dificultad adicional de sus parámetros y de su calidad. Como destacó KALVERBOER (1977:121) existen amplias diferencias individuales entre los tipos y calidad de los juegos infantiles que, para ser comprendidos y analizados, han de ser susceptibles de observación, pese a la inevitable com-

*J. R. Moyles. "Juego y trabajo", en: *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata, 1990. pp. 24-47.

plejidad del procedimiento. Parece evidente que distintas formas de juego representan diferentes retos y es precisamente esta variedad la que hace al juego tan difícil de definir. Las categorías del juego siempre consiguen presentarse como discretas de un modo que muestra evidentemente que no lo son. Consideremos por un momento la identificación de las categorías del juego tal como aparecen en la Tabla 1.1. En aras de la claridad, la relación no puede ser exhaustiva pero, como requisito previo para futuras reflexiones acerca del juego, resulta esencial que lo sea. Sin embargo, hay que tener en cuenta la advertencia de BURGHARDT (1985:5): "Debe admitirse desde el comienzo que aún están sin resolver muchas cuestiones de reconocimiento, descripción y clasificación del juego".

Desde luego, podrían discutirse extensamente los valores de esta relación, lo que se halla incluido y excluido. Pero aceptando que el juego es una parte natural de toda nuestras vidas y que, como antes vimos, posee un valor tanto en niños como en adultos, disponemos ahora de una base para nuestras deliberaciones, al menos en relación con la educación.

En este libro es fundamental la idea de que el juego *debe* ser considerado como un proceso. Esta concepción está resumida en la obra de BRUNER (1977:V):

> Porque la característica principal del juego —tanto de niños como de adultos— no es su contenido sino su modo. El juego constituye un enfoque de la acción, no una forma de actividad.

Si se acepta el juego como proceso, es obvio que resultará difícil hallar una definición satisfactoria. Tratemos de definir, por ejemplo, el proceso de enamorarse: inmediatamente tropezaremos con las numerosas variables de la situación y el tipo de química personal implicada. Es probable que la calidad del juego infantil dependa igualmente de muchas variables, de las cuales no será la menor el valor que el propio niño y otros le otorgan. Cuando se habla con profesores de niños pequeños, les resulta casi instintivo decir que el juego es valioso. Así nos lo han declarado los autores desde hace más de 100 años a partir de FROEBEL, y los conceptos mutables de la niñez han confirmado esta creencia. A menudo, los profesores lamentan el hecho de que los padres no parecen valorar en el *curriculum* las actividades lúdicas y sin embargo, como vimos antes, ellos mismos implícitamente fomentan esta noción en su organización de las actividades de la clase.

¿Acaso no es posible y bastante aceptable que los padres acierten de hecho al poner en tela de juicio los tipos de situaciones lúdicas que se dan frecuentemente en las escuelas? ¿No tienen derecho como consumidores a esperar que el juego en la escuela sea diferente a aquel al que se entregan los niños en sus casas y en otros lugares? ¿No es más fácil que los padres proporcionen un "buen" juego fuera de la escuela si *no* tratan de competir con el juego escolar? (¡Basta con referir a los lectores al contenido de este libro para que comprendan lo que se pretende decir!) No deberían ser capaces por sí mismos de advertir que el juego en la escuela posee un mayor rigor y se orienta más académicamente?

Adviértase que existe una superposición significativa en todas las áreas, imposible de representar en forma figurativa. Es posible que los lectores quieran construir una "rueda del juego", tres círculos que se superpongan pero de tamaño decreciente, divididos en sectores, correspondiendo cada una las rúbricas básicas y detalladas que se citan anteriormente, que pueden hacerse girar uno dentro de otro, lo que representaría más adecuadamente la relación entre las áreas.

No hay duda de que investigaciones como las de MANNING Y SHARP (1977) proporcionan a los profesores un buen marco para considerar la dotación de juegos infantiles; sin embargo, al seleccionar la palabra "estructuración" en relación con el juego, se da a entender que cualquier otro tipo de actividad lúdica que no sea la proporcionada por el profesor no está "estructurada". La noción de

Tabla 1.1. Diferentes formas de juegos en la escuela

Forma básica		*Detalles*	*Ejemplos*
JUEGO FÍSICO	Motor grueso	Construcción	Piezas de construcciones
		Destrucción	Arcilla/arena/madera
	Motor fino	Manipulación	Ladrillos entrelazados
		Coordinación	Instrumentos musicales
	Psicomotor	Audaz	Barras para trepar
		Movimiento creativo	Danza
		Exploración sensorial	Modelos con piezas metálicas
		Juego con un objetivo	Encontrar una mesa
JUEGO INTELECTUAL	Lingüístico	Comunicación/función/ explicación/adquisición	Escuchar/contar relatos
	Científico	Exploración/investigación/ resolución de problemas	Jugar con agua/cocinar
	Símbolo/matemático	Representación/simulación minimundos	Casa de muñecas/jugar a las casitas/interpretación dramática/juegos de números
	Creativo	Estética/imaginación/ fantasía/realidad/ innovación	Pintura/dibujo/modelado /diseño
JUEGO SOCIAL EMOCIONAL	Terapéutico	Agresión/regresión/ relajación/soledad/ juego paralelo	Madera/arcilla/música
	Lingüístico	Comunicación/interacción/cooperación	Muñecas/teléfono
	Repetitivo	Dominio/control	¡Cualquier cosa!
	Comprensivo	Comprensión/sensibilidad	Animales domésticos/otros niños
	Autoconcepto	Roles/emulación/ moralidad/etnicidad	Rincón doméstico/"taller" de servicio/debate
	Lúdico	Competición/reglas	Juegos de palabras y de números

Adviértase que existe una superposición significativa en todas las áreas, imposible de representar en forma figurativa. Es posible que los lectores quieran construir una "rueda del juego", tres círculos que se superpongan pero de tamaño decreciente, divididos en sectores, correspondiendo cada uno a las rúbricas básicas ydetalles que se citan anteriormente, que puedan hacerse girar uno dentro de otro, lo que representaría más adecuadamente la relación entre las áreas.

juego estructurado/no estructurado no ha sido totalmente útil para los profesores de niños pequeños y quizá haya originado clases en donde no tiene lugar en sentido alguno el juego de retos debido a los numerosos dilemas y dificultades de la disposición de un juego

estructurado en que el profesor participe o interactúe como MANNING Y SHARP señalan.

La imposibilidad de llevar a la práctica esta idea con una clase de treinta o más alumnos desanima incluso a los profesores más dinámicos. Pero, si por un momento reflexionamos sobre el juego en general en cualquier clase o, desde luego, sobre cualquier situación en donde se produzcan diferentes formas de juego, algo se hace muy evidente: el juego se encuentra *siempre* estructurado por los materiales que resultan accesibles a los participantes. Amontonan la arena o hacen tartas en función de que a) haya arena allí, bien en una playa o en un cajón, y b) sólo se cuente con las manos o se disponga de algún recipiente. Se pueden construir torres inseguras con bloques de construcciones superpuestos, mientras que un sistema de ladrillo entrelazados proporcionará a la edificación una estabilidad y una cohesión superiores.

Consecuentemente, si todo juego se halla estructurado por los materiales y recursos existentes, su valor dependerá en parte de la calidad, y quizá de la cantidad y de la variedad controlada, de los elementos que se proporcionen. Ello posee enormes connotaciones para profesores y otras personas que intervienen en la enseñanza de los niños pequeños, porque significa considerar, en una cierta medida y profundidad, exactamente lo que en cualquier tiempo necesitan los niños para beneficiarse de una determinada situación lúdica, como la del rincón doméstico, y así se justifica el cambio regular de la dotación de recursos y materiales.

La cuestión no radica tanto en la estructura como en si se permitirá a los niños un juego *libre* o *dirigido*. Como hemos señalado antes, el acceso al juego libre, es decir la oportunidad de explorar e investigar materiales y situaciones por uno mismo, puede ser preludio de una actividad lúdica más retadora. Puede y debería ser también su consecuencia. Un ejemplo real que he presenciado contribuirá quizá a aclarar la cuestión.

Se proporcionó a un grupo de niños de 6 años un nuevo material, el "Polydron", que consistía en una serie de cuadrados y triángulos de plástico que encajaban por sus lados de un modo más bien innovador, parecido al sistema de cola de milano. En diversa ocasiones se brindaba a los niños la oportunidad de juego *libre* con los materiales, dependiendo la escala del tiempo de lo que les costase explorar el material hasta que parecieran comprenderlo y estar familiarizados con sus propiedades, cualidades y posibles funciones. Luego, la propia profesora construía un cubo de cuadrados de "Polydron", uno de los cuales tenía una tapa con bisagras. Preguntaba a los niños si podían hacer una "caja" similar y, al proceder así en esta ocasión, les hacía participar en un juego *dirigido*. Ellos montaban con facilidad sus propios cubos, discutiendo sobre el color, la forma, el número de piezas que eran precisas para la tapa con bisagras, etc. Sus esfuerzos eran comentados con la profesora quien los alababa y el material se guardaba luego para otra ocasión, en la cual se daba de nuevo a los niños una oportunidad para el juego libre ¡Y ellos volvían a hacer cubos con tapas de bisagras,ahora con pequeñas figuritas de plástico dentro! Esto indujo a un niño a cambiar su tapa, añadiendo otro cuadrado en la parte superior y apoyando un cuadrado contra otro para hacer un tejado: ¡juego libre y nuevo aprendizaje al mismo tiempo!

La primera sesión del juego libre permitía la exploración, la segunda hacía posible un grado de dominio. Con éste aparecía la oportunidad de que al menos un niño agregase algún nuevo aprendizaje. El juego dirigido por la profesora canalizó la exploración y el aprendizaje a partir del juego libre y condujo a los niños a un etapa posterior desde la que estuvieron en situación de comprender ¿No es ciertamente esto la esencia de una buena enseñanza? Como puede verse, lo que se indica es que el proceso es realmente cíclico, al extenderse en una aspiral de juego y aprendizaje, según aparece en la Figura 1.1. Tal como sucede al lanzar una piedra a una charca, las ondas que parten del juego libre exploratorio pasan al juego dirigido y vuelven para exaltar y enriquecer el juego libre, dando

lugar a una espiral de aprendizaje que se extiende hacia afuera en experiencias más amplias para los niños y hacia arriba en el incremento de conocimientos y de destrezas. Al definir el juego de este modo, confiamos en que nos permita advertir su mayor potencial, liberándolo de las limitaciones impuestas por una reflexión demasiado didáctica respecto a la estructura.

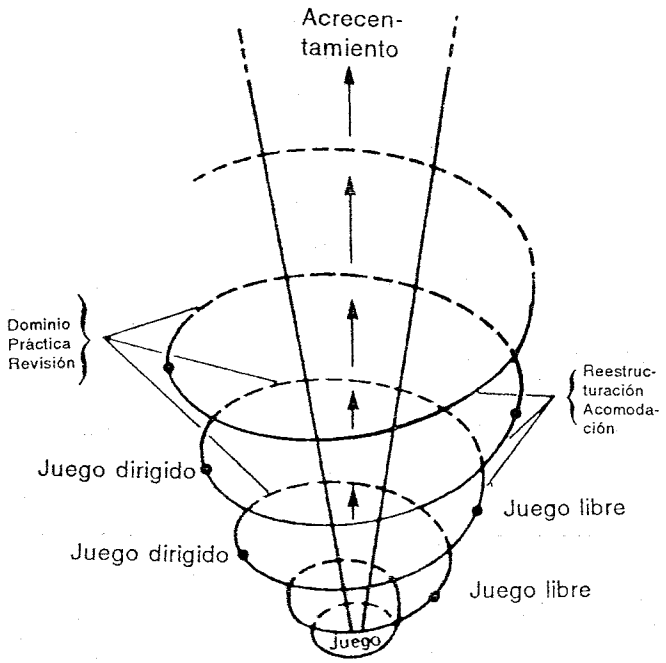


Figura 1.1: La espiral del juego.

¡Quizá todos los adultos que colaboran en la asistencia y educación de los niños pequeños podrían meditar sobre el juego con mayor claridad si pudieran elevarse sobre la semántica! Como lamenta PEACOCKE (1987:3): "Es una lástima que la palabra "juego" posea tantas acepciones; los padres se muestran suspicaces al respecto". Muchas personas reconocerían que se precisa urgentemente una terminología distinta; con demasiada frecuencia el término juego se ha utilizado para referirse a algo más bien trivial y carente de seriedad: el extremo opuesto del trabajo; en vez de ser, como es el caso en el niño, la esencia de una reflexión seria y concentrada (BRIERLEY, 1987) y un medio deliberado de aprendizaje. Posiblemente podría lograrse una solución si se piensa en la actividad de juego libre y dirigido.

En la esencia de lo que es juego en relación con la escolaridad radica la noción de la adecuación del rol del profesor. ¿Debería desarrollarse el juego libre en las escuelas? Tal vez no, si se considera al "profesor" como instructor o como dispensador de conocimientos. Sin embargo, dentro de una noción del profesor como facilitador e iniciador del aprendizaje, el juego libre y el dirigido son características esenciales de la interacción profesor/niño, porque el enseñante tanto permite como proporciona los recursos necesarios y apropiados. Los materiales y recursos ofrecidos a los niños en la escuela difieren con frecuencia significativamente de los que tienen en su casa, por ejemplo: ¿en que hogares existen bloques de propiedades como equipamento habitual? (Podrían discutirse incidentalmente por algún tiempo su valor pero, de hecho, no eliminaría su realidad.) Los diferentes materiales otorgarán distintos rangos y estructuras a las situaciones lúdicas. En razón de estas diferencias, hay que permitir a los niños la oportunidad de experimentar, explorar e investigar materiales por sí mismos y, al menos en los primeros casos, que hagan lo que quieran. Sólo cuando ha tenido lugar la exploración de primera mano, deben los adultos pensar en el empleo del material en una situación dirigida. Como señala SAVA (1975:13), si un niño rechaza el juego dirigido, es probable que no esté preparado para el mismo.

El hecho de situar el juego en esta perspectiva diferente y de relacionarlo, por el contrario, con la actividad en la clase, puede muy bien ayudar a los adultos a comprender algunos de los conflictos inherentes a todo el constructo lúdico.

Reiteramos ahora los principios fundamentales de este capítulo sobre los que se basa el resto del texto y que son:

1. El juego debe aceptarse como un proceso, no necesariamente con un resultado pero capaz de tener alguno si lo desea el participante.

2. El juego es necesario para niños y adultos.
3. El juego no es la antítesis del trabajo: ambos son parte de la totalidad de nuestras vidas.
4. El juego siempre está estructurado por el entorno, los materiales o contextos en que se produce.
5. La exploración constituye un paso preliminar a formas más retadoras del juego que, en el entorno escolar, probablemente estarán dirigidas por el profesor.
6. Un juego adecuadamente dirigido asegurará al niño un aprendizaje a partir de su estado actual de conocimientos y destrezas.
7. Los padres tienen derecho a esperar que el juego en las escuelas se organice de un modo significativo y distinto del practicado en casa y en otros sitios. Si pueden ver que esto es así es más probable que le otorguen valor e importancia.
8. El juego es potencialmente un excelente medio de aprendizaje.

Juego y aprendizaje
Guiones

1. Se observa a dos niños de 5 años que construyen torres con pequeños bloques de madera hasta que se caen. Esto se repite varias veces con enorme animación. Finalmente, el Niño 1 comienza a saltar sobre la estructura caída, riendo ruidosamente, y toma de la mano al Niño 2, animándole a hacer otro tanto. Persuadido, el Niño 2 salta y ríe también pero, en el proceso, empuja y derriba accidentalmente al otro. El Niño 1 reacciona de inmediato, dando una fuerte patada al Niño 2. Ambos lloran frotándose las partes doloridas. El niño 2 tira unos cuantos bloques que aún se mantenían de pie. El Niño 2 se levanta y salta sobre las piezas. El Niño 1 revela algo semejante al placer recordado y se une al Niño 2. Los dos saltan y ríen durante un rato y luego escapan para realizar individualmente otras actividades.

2. Un niño de 7 años participa en una actividad dirigida consistente en la ejecución de una "salchicha" de masa de harina. El profesor le ha asignado la tarea de hacer con esa masa un número par de galletas y el niño trata ahora de decidir por dónde comenzará. Primero piensa que le será útil conocer la longitud de la "salchicha", (de una manera inadecuada) la mide con la mano, descubre que mide palmo y medio y dice al instante: "¡ésto es demasiado grande!", refiriéndose, en ese contexto, a la medida arbitraria escogida. Observa sus manos, sonríe brevemente y procede a medir, colocando un dedo tras otro a lo largo de la masa. Precisa así que la longitud es de 15 dedos y declara en voz alta: "¿Cuál es la mitad de 15?"; casi al instante añade: "¡oh, no hay mitad justa!" Entonces estira un poco la masa, vuelve a medir y con gran satisfacción advierte que ahora mide 16 dedos. Entonces dice (empleando los métodos divisorios apropiados): "16, 8, 4, 2, 1. Puedo hacer 16 galletas!"

¡Tras haber expuesto en el Capítulo Primero algunas clasificaciones bastante claras aunque no amplias del juego, comienzo este capítulo por ponerlas en tela de juicio! Porque el problema principal al tratar de examinar el juego y el aprendizaje radica en que la primera tarea difícil, como señaló LEWIS (1982), consiste en distinguir entre *jüego* y *conductas lúdicas*: es decir, en el primer caso lo que es interno, afectivo y natural y en el segundo, lo que manifiestan exteriormente el niño o el adulto. En esta descripción posterior, el juego podría considerarse como un proceso mientras que, en la primera, cabría concebirlo como un modo, tal como indicaron BRUNER (1977, cita del Capítulo Primero) y SCHWARTZAN (1982). Esta investigadora estima, sin embargo, que el juego es o proceso o modo: la manera en que los niños y los adultos consideran ciertos objetos o acontecimiento revela si están o no actuando lúdicamente. Esto puede aplicarse también a las actitudes manifestadas respecto a hechos, actividades y otras personas. La conclusión es por eso, que los dos resultan intercambiables. Toda actividad puede realizarse lúdicamente, sea cual fuere su "categoría" o

nivel y es posible que adultos y niños alternen, dentro de las mismas situaciones, entre mostrarse lúdicos y serios volviendo luego a una actitud lúdica. Más importante es que este fenómeno sea o no evidente para un observador y, por fortuna, los adultos en el aula suelen percibirlo cuando se trata de niños pequeños.

A título de ejemplo: ¿todo niño que juega como en el primer guión antes citado, está tan afectado interiormente por la experiencia como revela la conducta predominante exterior? ¿Está más motivado uno de los niños que el otro? Qué hacen en realidad los niños? ¿Aprenden algo? ¿Resulta útil este aprendizaje? ¿Sirve este tipo de juego para algún propósito aceptable en la escuela? ¿El juego dejó de serlo en un determinado momento? Puede que los lectores afirmen que niños y adultos disponen de expresiones verbales para explicar la "actividad" tanto en el campo afectivo como en el cognitivo y que, por eso, una exploración verbal de lo anterior respondería a todas esas preguntas. Admitido, ¿pero cuántos niños de edades comprendidas entre 4 y 8 años conocemos que puedan realmente explorar y describir con palabras sus propios sentimientos y conductas? Viniendo al caso: ¿cuántos adultos son capaces de proceder así?; por diferentes razones tropiezan a menudo con obstáculos reconocidos y no reconocidos que limitan las posibilidades de expresar realmente lo que sienten sobre algo y describir sus propias acciones.

Según autores como TIZARD Y HUGHES (1984), resulta improbable, sobre todo en la escuela y debido a restricciones temporales e interpersonales, que puedan expresarse los niños por sí mismos de manera tan competente, constante y franca como cuando están en sus casas. Los profesores tropiezan con otros problemas que se manifiestan en cuanto se pretende evaluar, a partir de la conducta lúdica manifestada, lo que realmente el niño está *aprendiendo.* TIZARD Y HUGHES observan, además, que los niños ocupados en una actividad rara vez pueden participar en conversaciones intelectualmente estimulantes, porque su atención está orientada hacia la tarea (1984:261). Partiendo de las actitudes exteriores, de la concentración, de las expresiones faciales, de la motivación aparente, etc., los profesores deben deducir lo que probablemente es el aprendizaje de los niños. ¿Cómo conocen de otro modo qué enseñanza y aprendizaje se requieren? Y así declara HYLAND (1984:29) tras un análisis de su propio juego:

Las elecciones de... las oportunidades lúdicas que comúnmente hacemos de manera irreflexiva pueden resultar, si meditamos sobre la cuestión, psicológicamente informativas sobre nosotros mismos y suscitar una serie de interrogantes respecto a la significación psicológica de tales elecciones que en sí mismas merecen consideración.

En el contexto del presente modelo es preciso dejar al margen el tiempo para explorar las necesidades, y el tiempo para los comentarios y para ampliar el aprendizaje que corresponcen al juego dirigido. La oportunidad de evaluar las respuestas, comprensiones y equívocos de los niños surge por sí misma en la segunda etapa más relajada del juego libre.

En razón de la actual posición sobre el juego, hay que señalar ahora que el tipo de juego libre y de juego dirigido descritos en el Capítulo Primero constituyen tanto un modo como un proceso, pero hace falta llegar a unas precisiones en un intento por relacionarlos ahora con el aprendizaje. Por esa razón, la concepción adoptada será básicamente la de que las primeras actividades de juego libre con materiales se inscriben en el campo del juego exploratorio de HUTT (1966). El juego dirigido se corresponde principalmente con un proceso. La segunda situación de juego libre incluye tanto el proceso como el modo y se enmarca dentro del tipo de juego que los profesores han de buscar para el logro de auténtico aprendizaje. Sin embargo, la dificultad radica en que la transición puede realizarse en cualquier momento y en cualquier lugar. Pero aquí es también en donde la planificación, la reflexión, el seguimiento y la valoración pueden contribuir a una enseñanza cuidadosamente concebida en torno a los intereses de los niños. Uno de los rasgos principales

de la presente exposición es que el máximo aprendizaje no se realizará dirigiendo el juego o decidiendo sobre qué dirigir o cómo hacerlo. Por el contrario, radica en la oportunidad proporcionada a los niños para aplicar a otras situación algo de la actividad del juego dirigido. HANS (1981:5) explica con claridad sus reflexiones sobre este aspecto cuando dice que "el juego como actividad está generando constantemente nuevas situaciones. No es sólo jugar con y dentro de las ya establecidas". En los niños pequeños las incidencias del aprendizaje pueden ser muy reducidas, pero son las que conducen al sujeto a una o varias etapas posteriores del aprendizaje. Y es a éstas, liberadas de las limitaciones de la enseñanza o del aprendizaje explícito, a las que verdaderamente se puede considerar como juego porque, como afirma SUTON-SMITH (1986:145): "La exploración suele preceder al dominio que en ocasiones precede al juego y no son siempre fácilmente diferenciables". A través del juego libre y exploratorio, los niños aprenden algo sobre situaciones, personas, actitudes y respuestas, materiales, propiedades, texturas, estructuras y atributos visuales, auditivos y cinestésicos, dependientes de la actividad lúdica. A través del juego dirigido, se les propone otra dimensión y una gama más amplia de posibilidades que se extienden hasta un relativo dominio dentro de esa área o actividad. Mediante posteriores y más amplias actividades de juego libre es probable que los niños sean capaces de promover, enriquecer y manifestar un aprendizaje. Probablemente, cuanto más pequeño sea el niño, más juego exploratorio se requerirá, pero esto guarda relación con los antecedentes generales y la inteligencia del niño; hemos de tener en cuenta que, en sus experiencias preescolares, tanto en el hogar como en los grupos de juego, ciertos niños conocen un juego exploratorio de amplio alcance. Posiblemente acudirán a la escuela con expectativas muy diversas de "juego".

De hecho, todos los pequeños se conciencian pronto de que ciertas conductas lúdicas resultan inapropiadas en el contexto escolar, por ejemplo, las voces y gritos atrapadores que se oyen en las zonas de juegos de los parques locales no serán (ni deberán ser) tolerados dentro del ambiente escolar.

Los escépticos preguntarán quizá: ¿no podríamos dejar simplemente a los niños que utilicen de manera eficaz materiales y situaciones? ¿No aprenden con certeza los niños tan sólo jugando ? HANS (1981:183) aborda este tema cuando se cuestiona:

> ¿Cómo aprendemos a jugar bien?... unos señalan que normalmente lo hacemos de una manera natural; otros indican que, a lo largo de todo el tiempo, nos hemos opuestos del algún modo a la tendencia a jugar bien porque nos implica en procesos que quedan más allá de nuestro control (valores, riesgos, perspectivas).

Todos los que durante un largo período, han observado o han participado en el juego infantil comprenderán inmediatamente que los niños no siempre se preveen de una variedad de materiales y actividades de juego tan amplia como se afirma. En ocasiones, limitan notablemente sus recursos, manipulándolos dentro de una estrecha gama de posibilidades potenciales y la necesidad les induce a emplearlos de otros modos y para fines distintos. En la introducción de este libro, se señaló que todos consideramos la adecuación diferente cuando se trata de distintas situaciones. En el contexto de la escuela, y en razón de ciertas indicaciones captadas certera o equivocadamente por los niños, resulta posible que éstos estimen inapropiados ciertos usos (y abusos) de una gama de recursos. Consideremos el caso de la niña de 6 años que me dijo que no se le permitía hacer dibujos con los bloques de propiedades porque era para "hacer formas"; o el de los niños de 7 años, a los que se entrega una cubeta de agua tras un período de diez y ocho meses y que, cuando se les preguntó qué era lo que aprendían con su actividad, respondieron que no aprenderían nada con sus manipulaciones porque el profesor les había indicado que era "solo para jugar".

Debemos pasar ahora a lo que entendemos por aprendizaje y explorar algunas de las teorías posibles sobre la materia que se correspondan con las presentes afirmaciones en lo que al juego se refiere.

Teorías del aprendizaje

A lo largo de los años, muchos psicólogos han formulado teorías del aprendizaje que no sólo difieren en su modelo básico sino que tienen procedencias muy distintas. CLAXTON (1984) las identifica como cognitivas, conductistas, sociales/personales y humanistas y señala que, pese a sus muy dispares orígenes, existe ahora una mezcla de las diferentes tradiciones tras haberse advertido que no hay un único modelo de aprendizaje para todos los individuos. En cualquier modelo sólo cabe valorar el aprendizaje en términos de sus manifestaciones externas. Esta visión clásica del aprendizaje, conocida por muchos profesores, perdura en la noción de que el aprendizaje determina un cambio de *conducta,* en el sentido más amplio del término. Es posible juzgar el aprendizaje a través de lo que se ve cambiar. El cambio puede ser manifiesto, como en algunos tipos de respuesta física, o tratarse de una alteración de actitud, notoriamente más difícil de reconocer o valorar. Si puede ser juzgado, puede también ser valorado o, más bien, atribuírsele unos valores. Todos aprendemos continuamente. Así lo determina, según HYLAND (1984), nuestro constantemente estado de "jugueteo".

Aquí radica uno de los puntos fuertes del juego: los individuos, tanto el adulto como el niño, pueden jugar conforme a su propio estilo, extrayendo de esa experiencia cualquier aprendizaje para el que estén "dispuestos" en ese momento dado.

Al observar a los niños, parece claro (como sucede sobre todo en el segundo antes mencionado), que existen una motivación y satisfacción mucho mayores en el aprendizaje a través de este tipo de situación, cuando los sujetos pueden basar el nuevo aprendizaje en lo que ya les resulta familiar y que, por eso, accede hasta ellos de un modo más natural. HANS (1981) se muestra completamente seguro de que aquello, que adultos y niños optan por formular en su juego y lo que de ahí aprenden está gobernado por la experiencia. Afirma:

> Las opciones lúdicas no tienen nada que ver con el azar. Cuando recurrimos al jugueteo, recurrimos a la compresión con la que siempre contamos... recurrir al jugueteo es recurrir a lo que mejor conocemos. (HANS, 1981:185)

Esta etapa del "conocer" proporciona, esencialmente a los niños pequeños, la confianza necesaria para desear saber más. Porque, como CLAXTON (1984:216) indica: "El aprendizaje es fundamentalmente un desarrollo, no sólo una acumulación, y debe siempre proceder de y retornar a lo que es conocido". Más tarde indica del que aprende:

> Los que destacan por su aprendizaje necesitan un tiempo, no les importa formular preguntas, no temen decir "no sé" o estar equivocados, son capaces de cambiar de opinión y disfrutar descubriendo. (CLAXTON, 1984:219)

Necesidades del aprendizaje y el rol del profesor

Los niños pequeños revelan a menudo en su juego todas esas características y aún más. Como proceso y como modo, el juego proporcionan un "*ethos* de aprendizaje" en el que se pueden atender las *necesidades* básicas del aprendizaje infantil. Entre tales necesidades figuran la oportunidad de:

- Practicar, elegir, perseverar, imitar, imaginar, dominar y obtener competencia y confianza.
- Adquirir un nuevo conocimiento, unas destrezas, un pensamiento coherente y lógico y una comprensión.

- Alcanzar la posibilidad de crear, observar, experimentar, moverse, cooperar, sentir, pensar, aprender de memoria y recordar.
- Comunicarse, interrogar, interactuar con otros y ser parte de una experiencia social más amplia en la que resultan vitales la flexibilidad, la tolerancia y la autodisciplina.
- Conocer y valorarse a sí mismos y las propias fuerzas y comprender las limitaciones personales.
- Ser activos dentro de un ambiente sereno y seguro que estimule y consolide el desarrollo de las normas y de los valores sociales.

El juego "abierto", aquello a lo que podríamos denominar verdadera situación lúdica, presenta a los niños un extenso campo de posibilidades, atendiendo a sus necesidades de aprendizaje y ampliando su aprendizaje explícito. Parte de la tarea del profesor consiste en proporcionar situaciones de juego libre y dirigido en las que intentar atender a las necesidades de aprendizaje de los niños. En este papel, puede considerarse al profesor como un iniciador que hace posible el aprendizaje. Sin embargo, el papel más importante del enseñante es, con mucho, el que realiza en la tercera parte del ciclo del juego cuando ha de decidir qué es lo que el niño ha aprendido —el papel de investigación y evaluación— para proseguir con el mantenimiento y promoción del aprendizaje y volver a su rol de iniciador en el nuevo ciclo. Este proceso aparentemente muy complejo, se realiza en muchas clases de todo el país que responden a las necesidades de los niños pequeños en un nivel o en otro. Tanto la formación inicial como la de actualización y perfeccionamiento deben garantizar que los profesores obtengan una competencia cada vez mayor con objeto de mantenerse al ritmo de las tendencias nacionales y de conservar el rol vital del juego en el desarrollo de los alumnos.

Numerosos eminentes investigadores de la educación han llegado a la conclusión de que el aprendizaje más valioso es el que se produce a través del juego (ISAACS, 1930; SCHILLER, 1954; DES 1967; LEE, 1977; SILVA ,1977; YARDLEY, 1984; CURTIS, 1986) y han respaldado esta posición con declaraciones como éstas:

> El juego es la actividad principal en la vida del niño; a través del juego aprende las destrezas que le permiten sobrevivir y descubre algunos modelos en el confuso mundo en el que ha nacido.
> (LEE, 1977: 340)
> El juego es el principal medio de aprendizaje en la primera infancia... los niños desarrollan gradualmente conceptos de relaciones causales, el poder de discriminar, de establecer juicios, de analizar y de sintetizar, de imaginar y formular.
> (DES, 1967: párrafo 523).

Sin embargo, es preciso recordar siempre que los niños pueden aprender y aprenden de modos diversos al margen del juego y que, a menudo, disfrutan procediendo así. Un ejemplo al respecto sería escuchar un relato o trabajar junto a adultos en la realización o el logro de algo. TIZARD (1977) considera que los enseñantes de las escuelas del primer ciclo de educación infantil con frecuencia olvidan e incluso ven con malos ojos este elemento del juego y del aprendizaje más orientado hacia un propósito. Y, sin embargo, ésta es la manera en que los niños han aprendido a través de muchos siglos. Esta investigadora señala que "por aborrecible que la idea pueda aparecer a muchos profesores de las escuelas del primer ciclo de educación infantil, son escasas las pruebas de que el juego libre con ladrillos enseñe al niño algo más que a copiar un modelo de construcción" (TIZAR, 1977:207).

Pero TIZARD, como la mayoría de los educadores de ese período de la infancia, considera que el desarrollo conceptual de los niños depende, en gran medida, de excelentes experiencias de primera mano. Son numerosos los datos que respaldan este enfoque multisensorial, desde los obtenidos por FROEBEL a los de las MACMILLAN, PIAGET, DONALDSON (1978), BRIERLEY (1987) y están bien documentados sin que sea preciso repetirlos aquí. Lo importante es preguntarse por una teoría

básica del aprendizaje que abarque especialmente lo que escuelas y profesores hacen y pueden hacer para promover el aprendizaje. Una teoría especial que proporciona un auténtico fundamento al respecto, sobre todo en relación con el presente estudio acerca del juego es la de NORMAN (1978), que examinaremos ahora.

El modelo de aprendizaje de NORMAN

La teoría, quizá la única que verdaderamente hay sobre el aprendizaje complejo, tiene tres procesos diferentes que, intrínsecamente, ligan el conocimiento actual del que aprende con nuevas experiencias para la adquisición de un nuevo aprendizaje. NORMAN denomina a estos procesos *acrecentamiento, reestructuración y sintonización*. Los dos primeros son procesos complementarios porque, como se indica en la Figura 2.1, se puede considerar que el acrecentamiento y la restructuración se suceden y se preceden. La "sintonización" es el proceso por el cual quien aprende comienza a adoptar automáticamente lo que se ha aprendido a través del acrecentamiento y de la reestructuración de manera que, tras haber existido una preocupación en las primeras etapas de la adquisición, como a la hora de andar o de montar en bicicleta, poco a poco se pasa al automatismo que exige la desaparición de cualquier redundancia. A través del juego exploratorio, los niños pequeños consagran un tiempo considerable al acrecentamiento. Acumulan una serie de nociones discretas acerca de determinado material o actividad pero, una vez familiarizados, serán más capaces cada vez de percibir los esquemas o conceptos subyacentes y de comenzar el predominio del proceso de restructuración. Resulta entonces probable que a este proceso siga un nuevo período de acrecentamiento y que el ciclo se vea repetido y manejado hasta que surja un período de sintonización en el que la nueva experiencia de aprendizaje haya quedado profundamente adquirida y se vuelva "automática". Este período se caracteriza por una fluidez o un dominio de los conceptos o destrezas recientemente logrados.

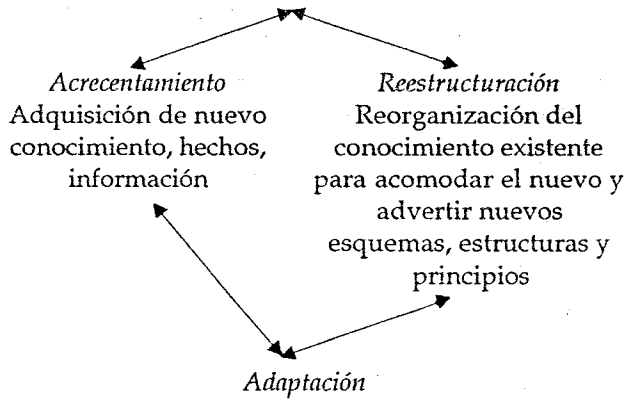


Figura 2.1: Modelo de NORMAN del aprendizaje completo.

La semejanza de este modelo con el descrito en el capítulo anterior en relación con el juego es interesante y parece proporcionar un respaldo considerable a esta concepción del juego respecto del aprendizaje. Se puede atribuir a cualquier experiencia de aprendizaje, tanto de un niño como de un adulto; aunque no prescriba lo que debamos hacer como profesores para promover el aprendizaje, según BENNETT y cols. (1984:24) esto suscita la pregunta: "¿Qué procesos de aprendizaje exigen los profesores de los niños?" Estos autores emplearon el modelo de NORMAN como base para revisar las demandas de tareas exigidas por los profesores de niños pequeños y advirtieron que el modelo englobaba cuatro tipos diferentes de tareas que exigían cosas distintas de los que aprendían:

- *Tareas de incremento*: básicamente aquellas que supone el proceso de acrecentamiento y exigen una imitación o una reproducción paso a paso de nuevos procedimientos.
- *Tareas de reestructuración*: los niños operan con materiales fundamentalmente familiares pero se les exige que logren nuevas formas de examinar los problemas.

- *Tareas de enriquecimiento*: en esencia, en el segundo período de acrecentamiento, que extiende su gama de aplicación de los nuevos conceptos y destrezas en vez de añadir otros nuevos.
- *Tareas prácticas*: respuestas repetitivas y automáticas (el proceso de sintonización) y rápida aplicación del conocimiento y de las destrezas familiares a problemas y ambientes igualmente familiares (BENNETT y cols., 1984:23-4).

BENNETT y cols. añadieron la "Revisión", ya que consideraron que, dentro del ambiente de la clase, la memorización o más bien, el esfuerzo por "lograr que sea mínima la pérdida del aprendizaje") es un rasgo importante. Destacan que, de ninguna manera, algunos de estos procesos son superiores o inferiores a los demás; más bien formulan "demandas cualitativamente diferentes" (BENNETT y cols., 1984:26). La cantidad de tiempo que un niño dedique a cualquiera de los cinco procesos dependerá inevitablemente de la necesidad individual, pero en el contexto del juego se puede esperar que esos espacios de tiempo sean relativamente iguales.

Sin embargo, en el empleo de este modelo de autores llegaron a descubrir que las tareas prácticas dominaban las actividades escolares de los niños de 6 y 7 años en quienes se había centrado su estudio y que "rara vez estaban presentes" aquellas tareas de enriquecimiento y reestructuración que "exigen descubrimiento o invención" (BENNETT y cols., 1984:29). Esto es quizá inevitable si aparentemente predomina el "trabajo" y se impone sobre el juego en las concepciones que los profesores tienen del aprendizaje y de su papel a la hora de realizar las dotaciones adecuadas.

Parece que esta situación de enseñanza y aprendizaje descrita por BENNETT y cols. —y confirmada por muchas otras fuentes entre las que figuran la Encuesta Cockcroft sobre Matemáticas (DES, 1982b) y los Informes del HMI* como *First School Survey* (DES, 1982a)— podría experimentar cambios deseables si los profesores fuesen capaces de adoptar el concepto de aprendizaje más centrado en el juego como el que aquí se indica. De hecho, éste destaca precisamente aquellos elementos del aprendizaje (es decir reestructuración y enriquecimiento, descubrimiento por sí mismos y construcción basada en las experiencias y en el conocimiento propios para crear nuevos conceptos y experiencias) que a los profesores, aparentemente, les resulta difícil proporcionar dentro de un *ethos* del "trabajo" (DESFORGES y COSKBURN, 1988).

Existe además otro aspecto que también merece ser considerado. Es menor la probabilidad de que, tras el juego, se requieran las tareas de revisión, como señalaron BENNETT y cols., (1984) porque la motivación real de la experiencia concreta conduce por sí misma a la posibilidad de que el niño recuerde más (BRIERLEY, 1987:92). Todos y cada uno de nosotros recordamos, sin duda, aquellas cosas que han sido parte esencial de nuestra propia experiencia auténtica. Por añadidura, como indicó PIAGET (1966:VI), desarrollamos en general una mayor comprensión:

> Los niños poseen una comprensión real sólo de aquello que inventan por sí mismos y, cada vez que tratamos de enseñarles algo con una rapidez excesiva, les impedimos que lo reinventen.

Varios autores destacan la importancia de que el aprendizaje se construya sobre experiencias anteriores. CONNOLLY y BRUNER (1974:310) indican que "las destrezas superiores dependen de la adquisición y de la armonización de elementos constituyentes previamente dominados". WAGNER y STEVENSON (1982:203) llegan a la conclusión de que el aprendizaje requiere que el conocimiento sea transferido de una tarea a otra y de que se base en experiencias amplias y no en restringidas. CAREY (1974:190) insiste aún más en este punto; esta investigadora dice:

> Como cada nueva destreza depende de la última, el efecto de las destrezas no modularizadas (destrezas no interiorizadas adecuada-

mente) consiste en impedir la construcción de otras nuevas.

La "equivocación" como proceso de aprendizaje

Inevitablemente, cualquier forma o modelo de aprendizaje lleva implícita también la comisión de errores. Muchos autores han destacado la importancia de incurrir en errores durante el aprendizaje. WELLS (1985b:18) esboza cuatro temas recurrentes en el aprendizaje, uno de los cuales subraya "el valor de los errores para los que aprenden, como suscitadores de una retroalimentación (*feedback*) útil, y para los profesores, como fuente de conocimiento de los significados que los alumnos están adquiriendo". BRUNER (1973:5) señala que a todos debe permitírsenos ser "falibles" porque aprendemos con celeridad y somos capaces de reflexionar más allá de la información básica que se nos ha proporcionado. Esta noción cuenta con el vigoroso respaldo de SALTZ-BERGER-WITTENBERG y cols. (1983:58):

> El aprendizaje y el descubrimiento auténticos sólo pueden tener lugar cuando puede soportarse por tiempo suficiente un estado de ignorancia, para permitir la captación por los sentidos de todos los datos y su exploración hasta que emerge algún modelo significativo.

El niño del segundo guión al comienzo de este capítulo constituye un ejemplo de este estado de cosas. Sin embargo, resulta triste que tantas situaciones de aprendizaje halladas en la escuela por niños muy pequeños acepten sólo respuestas correctas. La página de sumas únicamente puede estar bien o mal y en este caso "mal" significa que el niño es y se siente un fracasado. ¡Asignar nombres a formas, leer palabra a palabra los ejercicios de pronunciación y rellenar los espacios en blanco dentro de un dibujo son todas tareas en las que los errores no constituyen algo a partir de lo cual se puede aprender, sino que son un *fallo*! Uno de los rasgos principales del aprendizaje a través del juego debe ser la oportunidad que proporcione para aprender, sin sentirse amenazado, a partir de aquellas cosas que van mal. La construcción de la torre del primer guión proporcionó un aprendizaje considerable sobre la altura y la estabilidad ¡sin necesidad de marcas ni cruces! No existía posibilidad alguna de sensación de fracaso puesto que se aprendía a través de ensayos y errores. Posiblemente hay ocasiones en que los profesores olvidan cuán frágil es la confianza en sí mismo de un niño muy pequeño. Con mucha frecuencia los niños magnifican ciertos acontecimientos escolares que representan fracasos y que pueden determinar una pérdida considerable de su autoestima. Por experiencia sé que muchos de estos hechos tienen lugar en el aula y que, a menudo, son causa de que el niño en cuestión se convierta en observador pasivo del rincón doméstico o de los compañeros que se afanan en la mesa de trabajos manuales, o que pase un tiempo excesivo en los lavabos o simplemente se enfurruñe. Existe la posibilidad de que estos acontecimientos pasen inadvertidos a un profesor atareado que no haya apreciado el grado de infelicidad del alumno ante su obvio fracaso. Desde luego no todos los que fracasan se enfurruñan ni cada niño enfurruñado ha fracasado en algo. Se admite también que en un determinado momento los niños deben comprender que no se trata de tener éxito en cada ocasión; pero ha de recordarse también que, dentro del contexto escolar, los niños pequeños necesitan con frecuencia afirmar su confianza para abordar las numerosas ideas y actividades nuevas que se les presentan y es improbable que una sensación de fracaso les proporcione la seguridad necesaria. Sin embargo, el aprendizaje por cualquier medio debe constituir un reto estimulante y placentero y más que en ningún otro lugar, en la propia escuela. Debe fortalecerse la noción del desarrollo personal del niño como individuo independiente y seguro de sí mismo. Se le ayudará a que llegue a saber quién es y de lo que es capaz.

La incomparable riqueza del evidente aprendizaje del niño en sus primeros años de

vida exige nuestro respeto. HOLT (1975:85-92) nos previene para no considerar a los niños pequeños como "graciosos" simplemente porque son ingenuos y para no volvernos "incapaces de percibir con exactitud su conducta o de tener en cuenta su significado con la debida seriedad". Baste decir por ahora que la visión del juego ya postulada, proporciona a los niños un marco que abarca el aprendizaje por ensayo y error y que posee unos niveles de éxito insertos en sus parámetros.

Juego motivador y estimulante

Y, sobre todo, el juego motiva. Por eso proporciona un clima especial para el aprendizaje, tanto si los que aprenden son niños como si son adultos. SMITH (1982) sostiene que el aspecto motivacional del juego tiene y seguirá teniendo un valor educativo. El juego al margen de la escuela motiva a los niños para explorar y experimentar en el hogar, el jardín, la calle, las tiendas, la vecindad, etc. Proporciona una escala de tiempo y un aprendizaje más largos que probablemente se extenderán y continuarán (TIZARD y HUGHES, 1984) ya que el niño que se desarrolla estará abstraído en la situación, en tiempos y grados diferentes según su necesidad. El juego dentro de la escuela motiva, por fuerza, un aprendizaje distinto y está caracterizado por una mayor fragmentación y por concentrarse en segmentos de tiempo. Como profesores, hemos de aceptarlo así. No podemos, y desde luego no debemos, tratar de re- producir por completo la situación doméstica. ¡Es probable que los esquemas de aprendizaje en cada situación sean muy diferentes aunque estén relacionados y, en vez de intentar emular las condiciones domésticas, los profesores deben tratar no sólo de proporcionar nexos a los niños sino también de dispensarles la necesaria *enseñanza* (para lo que, al fin y al cabo, han sido preparados todos los enseñantes) que asegure que tiene lugar el *aprendizaje*! Como señala SAVA (1975:14):

> El hecho evolutivo importante es que la estimulación de las mentes de los niños a través de actividades no brindadas normal ni regularmente en el hogar fortalece su capacidad cognitiva para abordar las tareas de aprendizaje cada vez más difíciles con las que se enfrentarán en las siguientes décadas.

DUNN y WOODING (1977) consideran que el papel del adulto resulta vital en el desarrollo del juego infantil, incluso cuando después los niños jueguen solos, proporcionando así, aparentemente, más apoyo a la presente concepción del juego y al rol crucial del profesor. Los niños pueden jugar en libertad en sus casas con construcciones; en la escuela debería ser distinto. Ha de lograrse que los pequeños utilicen la variedad de experiencias del exterior para aprender más adentro del contexto escolar. Porque, como indican SALTZBERGER-WITTENBERG y cols. (1983:123):

> Las mejores prácticas indican que la buena escuela reconoce la importancia del hogar, no espera asumir el rol de los padres y acepta que su propio rol es diferente pero también importante... Los niños pueden beneficiarse del reconocimiento de esta diferencia, hallando quizá alivio en la atmósfera emocional menos intensa de la escuela o descubriendo un nuevo tipo de relación con los adultos, que no son fundamentalmente sustitutos de los padres, y con un grupo de compañeros que no son sus hermanos.

SUTTON-SMITH (1986) subraya que en los juguetes que compran y regalan a sus hijos, los padres piensan principalmente en el juego aislado en el hogar y que por eso debe esperarse que la escuela proporcione una mayor facilidad para las relaciones niño-niño. BLATCHFORD y cols. (1982:3) han aportado datos convincentes de "una previa subestimación" de las relaciones de los niños pequeños con otros de su misma edad. Hallaron que la interacción de niños de la misma edad facilitaba "un descubrimiento y una competencia interpersonales" de un modo que no se producía en las interacciones con personas mayores, social-

mente más complejas (1982:154). Este descubrimiento interpersonal ayuda a los niños a comprenderse y contribuye enormemente al desarrollo personal. La comprensión de sí mismo y la obtención de una confianza en las capacidades propias eleva las posibilidades de los niños en su progresión hacia la independencia, rasgo prioritario en la lista de propósitos de la mayoría de los educadores de niños muy pequeños.

Hay que añadir que el aprendizaje físico es inherente al juego del niño pequeño. El equilibrio, el control, la agilidad y la coordinación de los ojos, el cerebro y los músculos, combinados con los poderes manipulativos sobre materiales, el dominio del propio cuerpo y la competencia en los movimientos propios determinan mayores sensaciones de autoconfianza y de estima personal. Los niños pequeños necesitan moverse; de hecho, les resulta casi imposible estarse quietos y es fácil creer que lograrán todo el desarrollo físico que precisan simplemente en razón de este factor biológico. Sin embargo, se han presentado datos mucho más recientes (WETTON, 1988: Capítulo 3) según los cuales los niños pequeños no están tan dispuestos como podría suponerse en virtud de esta actividad y que las enfermedades cardiacas y las afecciones relacionadas con éstas se inician a partir de edad aún más temprana. Los profesores deben operar dentro de las posibilidades de los niños pero en todas las áreas y, sobre todo en la educación física, han de estar preparados para ampliar las capacidades y los esfuerzos infantiles con el objeto de obtener los deseados sentimientos físicos y mentales de bienestar. La actividad física resulta excepcionalmente conveniente tanto para los niños como para los adultos, ya que se cree que promueve una respiración más profunda que permite que llegue más oxígeno a la sangre y que los alimentos sean digeridos y absorbidos con mayor facilidad. ¡El ejercicio proporciona también un buen sueño y un reposo adecuado, asegurándose así, además, que los niños inicien bien un nuevo día, nuevas experiencias y un nuevo aprendizaje!

Las palabras de STEVENS (1977) sirven como resumen de lo dicho hasta ahora en este capítulo. Afirma que el juego "es necesario y vital para un desarrollo 'normal' tanto del propio organismo como de su maduración en calidad de ser social" (1977-242). En un desarrollo normal, el aprendizaje se produce en cualquier momento de la vida con tal de que despierte nuestro interés (SAVA, 1975:9). JOWETT y SYLVA (1986) han mostrado que el entorno de una escuela infantil del primer ciclo que ofrezca juegos de retos cognitivos proporciona un potencial mayor para el aprendizaje futuro. El estudio longitudinal de OSBORN y MILBANK (1987) llega a la conclusión de que las inversiones en la educación preescolar y, en consecuencia, en la calidad del juego y de las oportunidades de aprendizaje dentro de diferentes dotaciones, muy bien podrían, rendir excelentes dividendos en forma de efectos beneficiosos calculables en los logros educativos de los niños durante los cinco años siguientes y quizá en un futuro más amplio. PIERS y LANDAU (1980) dan cuenta de un estudio de FEITELSON, realizado con parejas de niños israelíes; un niño de cada pareja había conocido el juego dirigido con rompecabezas, mosaicos y construcciones y el otro había sido iniciado en las destrezas previas a la lectura a través de actividades con papel y lápiz. En un test de seguimiento en el que se les pidió copiar una frase de cinco palabras, los niños que habían tenido la oportunidad de jugar mostraron significativamente menos errores y abordaron la prueba con mejor disposición y entusiasmo que los adiestrados en una tarea de papel y lápiz. FEITELSON deduce que, en el desarrollo del tipo de aprendizaje escolar que los profesores desean promover, algunos juegos pueden resultar más eficaces que el hecho de enseñar directamente las destrezas. Esta clase de estudio parece respaldar el tipo de juego dirigido que se defiende con frecuencia.

El rol del profesor consiste en garantizar que, en el contexto escolar, el aprendizaje sea continuo y evolutivo en sí mismo y abarque más factores que los puramente intelectuales.

Los aspectos emocionales, sociales, físicos, estéticos y morales se combinan con los intelectuales para crear un constructor total de "aprendizaje". Cada uno es interdependiente y se halla interrelacionado para lograr una persona de pensamiento racional y divergente que posea la capacidad de resolver los problemas y polemizar en un sin número de situaciones y actividades. El nivel de semejante operación depende sin duda de las relaciones edad/etapa de desarrollo y experiencia. En niños de 4 a 8 años, y en el contexto del aprendizaje escolar, es necesario prestar un énfasis especial a los siguientes aspectos:

1. Participación activa en todas las experiencias de aprendizaje concebidas para estimular el empleo de todos los sentidos, incluyendo el movimiento.
2. Han de introducirse oportunidades para nuevas situaciones de aprendizaje y, lo que resulta más importante, hay que otorgar la posibilidad de reestructurar el conocimiento existente y de transferir las destrezas y el conocimiento inherentes a situaciones y problemas nuevos con objeto de hallar soluciones.
3. Oportunidades para el descubrimiento y la creatividad personales, con el respaldo de adultos, que conduzcan al aprendizaje de la independencia de pensamiento y acción.
4. Interacción con otros niños y adultos a través de la cual aprender una variedad de destrezas, morales y valores sociales.
5. Participación en situaciones lúdicas significativas y constructivas que permitan el desarrollo como en 2), combinada con la experiencia de una amplia variedad de materiales y recursos para aprender.
6. Oportunidades para practicar y repasar destrezas en un entorno firme y estable y para aprender sin temor al fracaso.

En cuanto a determinados procesos y destrezas, los niños pueden requerir también oportunidades de aprender de buenos modelos adultos. En la segunda parte se abordará detalladamente el tipo de *currículum* que incorporará un aprendizaje óptimo dentro de la actual concepción del juego.

Los niños necesitan también tener oportunidad de abundantes conversaciones y debates de un propósito definido con adultos y con otros niños sobre toda una gama de cuestiones personales y ambientales así como sobre las exigencias lingüísticas del aprendizaje escolar y formal.

LECTURA: EL JUEGO A TRAVÉS DEL LENGUAJE*

PRESENTACIÓN

Las posibilidades lingüísticas en los niños de preescolar se ven reforzadas con el juego, el niño habla, ejercita sus palabras, le habla a sus juguetes, habla con otros niños o para sí mismo; indagar la intersubjetividad sólo es posible por el lenguaje, descubrir los procesos cognitivos y los avances en la socialización es un proceso de comunicación donde se aprecia la soltura verbal y la destreza para el relato.

El niño hace uso del juego como un recurso para comprender y darle sentido a lo que hace el adulto, el niño simula lúdicamente, estimula la imaginación e interpreta su contexto, el de la casa y la escuela. El lenguaje facilita la comprensión de la vida de modo que al acercarse a los textos es para interpretarlos, el lenguaje permite comprender al lenguaje mismo y desarrollar estrategias de aprendizaje: hace meta lingüística.

Finalmente el autor detalla la manera de cómo el juego en tanto se desarrolló y se pasa a formas más complejas, también el lenguaje evoluciona, se aumenta el léxico y se tiene acceso a la comunicación del adulto.

EL JUEGO A TRAVÉS DEL LENGUAJE

¡Los niños emplean en su juego el lenguaje durante la mayor parte del tiempo incluso cuando hablan solos o cuando se dirigen a sus juguetes! Un contexto específico, y a veces subestimado en el desarrollo del lenguaje, de las destrezas y competencia de la comunicación lo constituye el área del juego de simulación en donde éste se ve a menudo acompañado por complejas interacciones lingüísticas. Según MEEK (1985:50) "el juego inicia, debate, elabora y promueve lo imaginario y lo metafórico". El juego de simulación proporciona a los niños no sólo la oportunidad de partir de donde "están" en la actualidad, sino de emplear sus experiencias auténticas e imaginarias para el lenguaje y el aprendizaje. A todos los niños les encanta asumir la indumentaria y el papel imaginado de otro, sobre todo de aquellos personajes del mundo adulto a quienes tratan de comprender a través de su emulación. Tras examinar los datos de estudios como los de SMITH (1977) y FEIN (1981), CHAZAN Y cols. (1987:62) llegan a la conclusión de que "la simulación lúdica parece estar relacionada con un incremento en las destrezas del pensamiento divergente... la soltura verbal y las destrezas en la narración de relatos". La simulación lúdica es también la sucesora de la interpretación de papeles dramáticos que, según HUTCHCROFT (1981:209), "representa un modo de organizar la experiencia mediante la creación de una conciencia exaltada a través del juego del lenguaje y del gesto". SMITH (1988:109) cree igualmente que "la capacidad de fantasear o de simular es, como el lenguaje inicial y como el reconocimiento del yo un elemento básico de la actividad simbólica del niño" y llega a afirmar que él desarrollo estructural de ambos se halla ligado muy estrechamente .

En ocasiones la simulación lúdica, sobre todo cuando supone el empleo del lenguaje para explorar los conceptos y las imágenes establecidos y creados dentro del niño, puede ayudar a los pequeños a aprender acerca de algo sin experimentarlo por sí mismos, por ejemplo, que el fuego quema. Si se convierte el rincón doméstico en Casa de los Tres Ositos, es posible ayudar a los niños a experimentar lo que pudieran sentir hallándose solos y asustados, así como proporcionarles ricas oportunidades para el lenguaje comparativo. En otros casos, la dotación de tres tamaños diferentes de toalla o de manta, sobre todo si hay algunas listadas, otras con lunares de diferentes colores, con flecos y sin flecos, etc., proporciona una riqueza de oportunidades tanto lingüísticas como de creación

*J.R., Moyles. "El juego a través del lenguaje", en: *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata, 1990. pp. 65-70.

de una situación ideal para el juego dirigido: "Hoy me ha susurrado el osito que le gustaría esa toalla grande y con flecos y la manta de listas rojas y blancas". Con un poco de este tipo de orientación, los niños aprenderán rápidamente a desarrollar por sí mismos ideas sobre lo que puede resultar mejor hoy en el rincón doméstico y se dirigirán unos a otros, sobre todo si otras cosas existentes en el aula, como por ejemplo, una zona de un color específico, se convierten en foco de su atención. La selección puede depender también del papel que adopten dentro de la situación. En otras ocasiones, el rincón doméstico estimulara la interpretación de roles, cuando se convierta en:

- Un castillo
- Una estación espacial
- Una residencia de animales
- Un faro
- Diferentes tipos de tienda de campaña
- El interior de un avión, de un vehículo o de un barco
- Un refugio en la nieve
- Una cocina u otra habitación específica de la casa
- Un estudio de grabación de programas de radio y televisión
- Una pensión o un hotel
- Un museo
- Una gruta
- Un país bajo el mar
- Un remolque
- Una lancha
- Un colegio para las muñecas
- Un invernadero
- Una cuadra o una granja
- El estudio de un artista
- Un palacio
- Un hospital o la clínica de un médico

En vez de éstas (o preferiblemente además de éstas), el profesor puede acometer diversas interpretaciones imaginativas de roles en la dotación de establecimientos, no limitándose al tan empleado paquete vacío y la tienda de comestibles sino dentro de una amplia gama de excelentes alternativas como las siguientes:

- Una oficina de correos
- Una sombrerería y tienda de guantes
- Una tienda de corbatas
- Un banco o una empresa constructora
- Una tienda de compraventa de objetos de ocasión
- Un quiosco-librería
- Un café, restaurante o salón de té
- Una tienda de efectos navales
- Un "MacDonald" o un "Wimpy"
- Una zapatería y tienda de bolsos
- Una tienda de confecciones
- Una peluquería
- Una mercería
- Una tienda de botones
- Una juguetería, una pastelería y una panadería
- Una verdulería
- Una floristería
- Una ferretería
- Un supermercado
- Una agencia de viajes
- Una oficina de información al ciudadano
- Una tienda de discos
- Una pescadería auténtica. ¡El pescado posee verdaderas propiedades sensoriales!
- Una tienda de papeles pintados (¡Los niños harán sus propios rollos de papel pintado, combinando los dibujos!)
- Una perfumería o incluso una droguería. (¡Cuidado con lo que traigan los niños!)
- Una tienda de ordenadores (Con materiales de desecho los niños podrán hacer teclados y muchos otros elementos, disponiendo también de auténticos ordenadores)
- Un taller de reparación de aparatos eléctricos. (¡Viejos, desde luego!)
- Una tienda de artículos infantiles (a todos los niños les gusta retroceder en el tiempo y traer cosas de su primera infancia)

(¡Todas las tiendas de artículos al por menor ofrecen la oportunidad de una venta!)

Nada de esto tiene por qué ser complejo o incluso convincente para los adultos. Los niños

aportan el poder de la imaginación para lograr resultados muy fructíferos. Naturalmente, en estas "áreas" nuevas e interesantes tendrá que existir la oportunidad de juego libre, pero después precisarán, por fuerza, de la dirección del profesor para poder explorar otras dimensiones con otro aprendizaje. Estos tipos de situaciones de interpretación de roles proporcionan un entorno casi perfecto tanto para el juego como para el lenguaje así como para un enfoque profundamente integrado del *currículum.*

Ha de considerarse con mucho cuidado la dotación de recursos para la interpretación de roles. Resulta improbable que un rincón doméstico o una tienda que permanezca inmutable durante varias semanas impulse la experiencia del niño más allá del primer ciclo de los modos de juego libre y dirigido. Lo que se requiere es imaginación y algún tiempo para el desarrollo y la adaptación a medida que prosigue el juego. Como señala COATES 1985:57):

> La preparación de materiales motivacionales apropiados para grupos de niños seleccionados por la diversidad de sus destrezas lingüísticas y por su capacidad para trabajar juntos parece resultar importante en esta fase inicial de educación que brinda la oportunidad de que el lenguaje crezca, se desarrolle y adquiera significado.

La promoción del juego social, por crucial que sea, no debe enturbiar el hecho de que no a todos nos gusta ser continuamente parte de un grupo. Los niños, como los adultos, disfrutan con los momentos de silencio en que pueden reflexionar o determinar sus propios criterios. Muchos de estos momentos pueden correspon- der al juego solitario dentro de situaciones de interpretación imaginativa de roles. El lenguaje del niño solidario, en donde asume las dos partes del discurso puede proporcionar a un adulto penetrante y que observe en silencio, inmensos indicios del pensamiento infantil. Tales momentos deberían ser estimados por el adulto de la misma manera que lo son por el niño.

Para concluir esta breve sección vale la pena recordar una opinión de SUTTON SMITH (1968), quien se muestra convencido de que los juguetes estimulan realmente el juego solitario en donde probablemente encontraremos escaso lenguaje abierto y, desde luego, nada de lenguaje social. Cualquiera que haya contemplado a unos niños absortos en el juego con unas construcciones o con el agua o en el desenlace de los acontecimientos que ellos mismos producen en la casa de muñecas, reconocerá de inmediato que este tipo de juego solitario tiene lugar en el aula. Lo que importa recordar es que, para muchos niños pequeños, éste también es el tipo principal de juego desarrollado en el entorno doméstico. Quizá deberíamos estimular más el juego social en el ambiente escolar; desde luego, la interpretación imaginativa de roles en los contextos anteriormente descritos brindaría mayores oportunidades.

Juego sobre el lenguaje

En realidad, el método narrativo de la lectura es una forma de juego de palabras e imágenes y constituye una actividad placentera tanto para niños como para adultos, al tiempo que representa una fuente enriquecedora del funcionamiento imaginativo. Según MEEK (1985:42), los primeros encuentros de los niños con libros e impresos tienen para ellos una importancia vital, pero es todavía más crucial la manera en que los profesores les hablen sobre la lectura y el modo en que éstos la interpreten. A través de los libros, comenzarán a aprender algo sobre metalinguística, el lenguaje del lenguaje, la noción de las palabras, las frases, las páginas, las letras, el punto final, las comas, los signos de puntuación, los párrafos, etc. Por añadidura, el Informe Kingman (DES, 1988a) recomienda, dentro de sus objetivos de logros, que a la edad de 7 años los niños sean capaces de "emplear y entender tales términos simples de descripción como aquellos que resultan necesarios cuando hablan de su lenguaje con los profesores" y proporciona ejemplos de niños discutiendo so-

bre palabras y reemplazando algunas de éstas según los diferentes fines y auditorios. Algunos niños llegan a la escuela con el beneficio incalculable de poder reflexionar sobre lo que se les dice. Otros precisarán un tiempo considerable, experiencias y un esfuerzo para aprender a decir lo que entienden y a explorar sus pensamientos en y sobre el lenguaje. El Informe de la investigación de Kingman sobre la Enseñanza del Inglés (DES,1988a) compendia estas nociones, señalando que los niños deben aprender a utilizar más palabras que los sustantivos, a dar y recibir instrucciones, a utilizar distintos tiempos, frases complejas, expresiones que relacionen causa y efecto y a parafrasear lo que digan otros.

¡La lectura a los niños con la entonación y el énfasis apropiados les ayuda a comprender el significado de las palabras (DOMBEY,1983) y la experiencia placentera compartida hace que esto se recuerde! Nuevas lecturas de los mismos relatos se acomodan muy bien en la espiral del juego puesto que las palabras son destacadas y analizadas una y otra vez, constituyéndose gradualmente sus significados. Dentro del enfoque del relato, y si se establece en una etapa temprana la asociación con la voz, el tono, el énfasis, etc., los niños parecen desplazarse con bastante fluidez del discurso de la expresión (lenguaje interactivo) al discurso del texto (lectura). El hecho resulta evidente a todos los que escuchan a un niño "leer" un grueso volúmen exactamente con las mismas convenciones lingüísticas que su profesor. Es necesario proprocionar a los pequeños oportunidades para que jueguen a ser el profesor y para que disfruten con un relato o una poesía en el seno de un grupo de compañeros. Como indica BRIERLEY (1987:52): Explicando, seleccionando o simplemente volviendo a contar, el conocimiento se enraíza en el pensamiento y en el lenguaje en vez de poseer tan sólo un frágil apoyo".

La escritura es igualmente un área vital del desarrollo de la alfabetización y del aprendizaje del lenguaje. En otros tiempos se consideraba que las destrezas de la escritura surgían varios meses después que las de la lectura pero recientes investigaciones (HALL, 1987) y los datos del *National Writing Project* (Proyecto Nacional de Escritura) indican que, de hecho, esto se debía a la demora de oportunidades en la experimentación de la escritura y no a un retraso en tal capacitación. A los niños debe serles tan natural acometer deliberadamente la escritura como la lectura. Las sugerencias antes formuladas sobre la interpretación de roles corresponden a situaciones óptimas para inducir a los niños a la escritura, tanto en sí misma como con un propósito concreto. Un restaurante en clase, con todos los requisitos materiales para el "juego" del restaurante incluyendo un bloc en donde anotar el menú elegido, inspira la escritura auténtica y resulta sorprendente advertir cuánta precisión revelan los niños (aunque éste no sea desde luego el factor importante). Los periódicos de la clase o de la escuela, sobre todo mediante el empleo de la variedad ahora accesible de programas de tratamiento de textos como *Front Page y Folio**, estimulan, incluso en niños muy pequeños, el propósito de redactar al menos unas cuantas palabras y, lo que resulta aún más importante, el de observar los procesos de redacción y de edición antes de la presentación final.

Últimas observaciones

En relación con la espiral del juego, resultan vitales la exploración del lenguaje, el juego con el lenguaje y el empleo del lenguaje para el juego. El hecho de que los niños puedan además aprender sobre el lenguaje constituye una ventaja adicional. Es mayor la probabilidad de que esto suceda si los adultos intervienen en el juego y les proporcionan un modelo. Una estudiante que mantiene un soberbio registro de su experiencia en la práctica docente con fotografías y muestras de los dibujos y escritos de los niños, se alteró mucho el día en que sorprendió a los pequeños "leyendo" con avidez sus anotaciones. Pero había hecho exactamente lo correcto. Al examinar su registro, presentaba a los niños la conducta de un adulto alfabetizado y los pequeños tomaron como modelo este com-

portamiento. Los horarios de clase son también parte integrante del mundo de las palabras y deberían ser compartidos con los niños.

Desde el punto de vista del profesor es probable que tenga lugar el juego exploratorio del lenguaje dentro de cualquier actividad que se dispense si se otorga a los niños la oportunidad de hablar unos con otros y con un adulto que les escuche y que coopere con ellos. En ese momento, los niños recurrirán a sus propias experiencias previas de esta situación y revisarán el lenguaje y los conceptos ya formulados. También es probable que surja el juego dirigido del lenguaje cuando se otorgue a los pequeños la oportunidad de hablar sobre tareas y de lo que entiendan sobre éstas, a partir de lo cual los profesores podrán proporcionar actividades lingüísticas para promover una reflexión posterior, ampliar el vocabulario y quizá comenzar a hablar con los niños sobre el lenguaje. La segunda etapa de juego libre incorpora aquello que ha sido previamente aprendido y entonces los propios pequeños podrán sugerir que se les proporcionen otros materiales. Así se logrará un enriquecimiento, una práctica, una repetición y revisión de lo que ha sido aprendido a través de, con y sobre el lenguaje.

Este capítulo no se refería al aprendizaje de la lectura o de la escritura y ni siquiera al de la expresión sino verdaderamente a la valoración y el empleo del lenguaje a través del juego como comunicación y como construcciones compartidas de significados. El lenguaje, desempeña también un papel vital en el aprendizaje infantil de la resolución de problemas y del pensamiento lógico.

Notas de lectura

*Estos procesadores de texto no se comercializan en España, pero existen en nuestro país otros muy similares.

Print Master (o *Tipógrafo*, en su traducción española), muy útil para componer titulares, primeras páginas y también para maquetación;

Page Maker, utilizado para diseñar y editar textos. (*N. del R.*)

LECTURA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS A TRAVÉS DEL JUEGO*

PRESENTACIÓN

No podía faltar un tema que toque la solución de problemas a través del juego, los problemas que el niño enfrenta tienen su explicación y razón de ser porque el niño vive en una interacción con objetos y personas. Así, cuando el niño quiere mover, analizar, construir con objetos, son las dificultades a las que se enfrenta el niño, el hecho que el adulto le facilite, lo reprima o lo ignore son otros tantos obstáculos que para el niño son problemas que necesitan una solución.

La escuela es el lugar en donde es más necesaria la capacidad de solucionar problemas, el docente es el que propicia el desarrollo de estrategias para la solución de los problemas. Un recurso que en los últimos tiempos va ganando terreno en la solución de problemas es el juego, y su antecedente en este sentido se localiza en los ¿por qué? en ese desmedido interés por conocer.

La variedad de los juegos, el uso de materiales variados poco a poco van desarrollando destrezas del pensamiento impactando el desarrollo del pensamiento concreto al abstracto.

Se plantea, entonces, hasta qué punto es pertinente que el niño se enfrente a problemas con sus propios recursos intelectuales o hasta dónde conviene una participación directa del docente. ¿se convierte acaso la participación del docente en un rol crucial? El actor expone algunas investigaciones y destaca la labor del docente y termina con una serie de recomendaciones para resolver problemas a través del juego.

*J. R., Moyles. "Resolución de problemas a través del juego", en: *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata, 1990. pp. 71-83.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS A TRAVÉS DEL JUEGO

Guiones

1 Un niño de 6 años trata de reconstruir, en arcilla, su imagen de una iglesia que ha sido recientemente motivo de una visita de investigación dentro del término municipal de la escuela. Ya ha resuelto el problema del realismo, fragmentando la arcilla en pequeñas partes a las que ha denominado "ladrillos" y montándolas en capas sucesivas para obtener el efecto que desea. Sin embargo, a medida que la estructura empieza a cobrar altura, la fachada se inclina hacia dentro por el simple efecto del peso de la arcilla húmeda. Tras varias tentativas de mantener derecho el muro, empujando desde el interior con su mano, recurriendo a otro niño para que desempeñe esa tarea y reforzando la estructura con una madera, de repente se le ocurre la idea de fortalecerlo con un grueso pedazo de arcilla que antes había separado del bloque. Vencida esta dificultad, prosigue alzando su muro a una altura considerable y añade, en los momentos oportunos, nuevos refuerzos hasta que sobreviene el desastre.

2. Dos niños de 4 años trabajan juntos haciendo un cohete hecho con varias cajas montadas una sobre otra. La estructura resulta muy inestable y sólo se mantiene en pie porque un niño la sostiene mientras el otro añade cajas. Emplean cinta adhesiva mostrada recientemente como medio de sujeción. El adulto pregunta: ¿Aguantará solo vuestro cohete? Los niños lo sueltan y el cohete se desploma. El adulto pregunta cómo lograrán que se tenga en pie la próxima vez. ¡La respuesta parece ser más cinta adhesiva! Como esa tentativa no da resultado, el adulto explora con ellos la idea de una plataforma de lanzamiento y les orienta hacia una fotografía la de la rampa de un cohete que está expuesta cerca de ellos. Discuten juntos la cuestión, encuentran más cajas (y más cinta adhesiva) y levantan un caballete que utilizan para sostener el cohete.

La vida nos plantea problemas constantemente. ¡Aunque sólo sean del tipo de cómo pagar la factura! En cierto sentido, suscita menos problemas a los niños pequeños porque siempre cuentan con alguien que piense por ellos y así, de ese modo, les niega la necesidad de resolverlos por sí mismos. Sin embargo, en su juego, como se ha mostrado en los dos guiones anteriores, puede advertirse perpetuamente el germen, al menos, del pensamiento de los niños sobre problemas y soluciones. No obstante, el primero se caracteriza por la propia necesidad del niño de hallar una solución posible; el segundo por la participación del adulto que les define el problema. Claramente, la reacción natural de los pequeños ante un problema, como corroborará cualquiera que haya atado muchos, muchísimos cordones de zapatos, consiste en pedir ayuda. La naturaleza cariñosa de quienes tratan con niños pequeños significa, por lo general, que basta eso para obtener una respuesta: ¡el final del problema!

Pero abundan ya los datos de investigaciones que muestran que la oportunidad de jugar de modos diversos con diferentes materiales se halla estrechamente ligada al desarrollo de las destrezas del pensamiento tanto abstracto (simbólico) como divergente, promotoras a su vez de las capacidades de resolución de problemas (PELLEGRINI 1985). PEPLER (1982) indica que existen tres temas comunes que ligan la resolución de problemas y el pensamiento divergente y que son:

- Una exploración específica que proporcione información inicial sobre los objetos.
- La naturaleza experimental y flexible del juego.
- El juego con objetos simbólicos que podría facilitar la transición del pensamiento concreto al abstracto, el primero postulado por BRUNER (1972) y el último por VIGOTSKY (1977:76).

Esto ofrece la apariencia de encajar igualmente bien en la noción actual de la espiral del juego y así lo sostienen además LIEBERMAN (1977) y DANSKY 1980). El primero estableció correlaciones positivas entre las calificaciones de los profesores sobre el comportamiento lúdico de los niños y sus destrezas del pensamiento divergente; el segundo afirma que el juego de simulación y fantasía lleva a los niños, tras un período lúdico libre, a ser capaces de lograr unas mayores posibilidades de "uso alternativo" de los objetos con que jugaron que las que obtiene un grupo de control. SMITH y SIMON (1984:204) admiten que tales resultados parecen confirmar la opinión de que existe una superioridad general de las condiciones de juego sobre las carencias de éste, revelado en las tareas divergentes. Pero advierten que es difícil aceptar la metodología de tales estudios, en razón de la naturaleza esquiva del constructo del juego, tanto más si se tiene en cuenta la relativa ignorancia que aún existe sobre los *efectos* del juego (SMITH y SIMON, 1984:213).

Pese a todo ello, VANDENBERG (1986:117) considera el juego de los niños un recurso natural potencialmente valioso si se utiliza en el desarrollo de individuos creativos que serán fuente de una innovación tecnológica tan necesaria para nuestra supervivencia económica; y sugiere el empleo del juego de los niños como base para atender a las futuras demandas de la sociedad, demandas sobre las cuales sólo podemos especular pero de las que cabe tener la seguridad de que, en gran medida, necesitarán adaptabilidad y flexibilidad.

Tras haber trabajado reciente y estrechamente con un grupo de niños de 5 años en un intento por resolver problemas de estabilidad y altura, tengo el convencimiento de que, después de un período de seis semanas, unas tempranas oportunidades para jugar con diversos materiales que permitan la construcción de estructuras altas incrementaron su capacidad para formular diversas soluciones a las que no fueron capaces de llegar en etapas anteriores. Lo que realmente tuvo significación fue que cada niño pudo ofrecer algo, ocasionalmente una solución personal, pero que era más frecuente que un resultado de grupo. También lo advirtió así BURNS (1987), que descubrió que los pro-

fesores que acometían tareas de resolución de problemas habían de reflexionar sobre toda la cuestión de la inteligencia y de las capacidades de los pequeños a la luz de su nuevo enfoque del aprendizaje con los niños. A veces es muy raro que los pequeños realmente dotados de una clase lleguen a ampliar sus capacidades. Sin embargo, éstos son a menudo quienes no sólo pueden resolver problemas sino, en primer lugar, plantearlos si se les proporciona un rol en la clase permitiéndoles que utilicen la plenitud de su talento.

El hecho de que incluso los niños muy pequeños sean claramente capaces de formular muchas preguntas de "por qué", proporciona algún indicio de que, con un poco de ayuda y estímulo para que usen sus experiencias por limitadas que sean, habrá respuestas que los niños puedan hallar por sí mismos. Esto subraya las afirmaciones expresadas en el capítulo anterior sobre quién realiza las preguntas en la mayoría de las clases de la educación infantil. También pone de relieve la interrelación entre todos los elementos de la educación y el lenguaje de la primera infancia, que es el medio principal a través del cual todos nosotros pensamos, razonamos y respondemos. Un ejemplo divertido destaca una dificultad en que a veces tropiezan docentes y niños. Tres pequeños de 5 años trataban de construir con materiales de desecho una casa para un osito. De un modo típico, alzaron lo que equivalía a un muro, que marcaba un perímetro en donde orgullosamente le sentaron. Luego pidieron a la profesora que acudiese a ver la casa. La profesora afirmó que la casa parecía interesante pero añadió: ¿Y si llueve? ¿Qué será del osito? Los niños se mostraron sorprendidos. Entonces a uno de ellos se le ocurrió la respuesta: ¡No puede llover en nuestra clase, señora M.! Al encargar a los niños la tarea de construir una casa para el osito, la profesora había pensado claramente en una representación de una casa con paredes y tejado. Resultó evidente que los niños habían pensado en necesidades distintas.

Hay diversidad de rasgos en el fondo de la capacidad de plantear y resolver problemas que resultan muy naturales a los niños pequeños. Como señala CURTIS (1986:94): "La resolución de problemas supone una mente inquisitiva y una curiosidad nata y, en este aspecto, los niños se hallan naturalmente muy adecuados para ello" ¡Pero la capacidad de resolución de problemas exigen también, y en primer lugar, que los reconozcan lo niños! Partiendo de los resultados de un estudio sobre la conciencia metacognitiva, BROWN y CAMPIONE (1987) mostraron que, a diferencia de los chicos mayores y de los adultos, los pequeños son menos conscientes de lo que necesitan saber para realizar una tarea. En efecto, eso supone la necesidad en la escuela de considerar a la clase como potencialmente llena de problemas que hay que resolver, desde los de tipo mínimo hasta una perspectiva más amplia, y de proporcionar una estructura estable a partir de la cual los niños puedan explorar objetos, situaciones y acontecimientos. ¡De hecho, todos sabemos que así ocurre en todas las clases, en donde los niños aprenden que las cuatro patas de la silla deben estar sobre la mesa para lograr una situación equilibrada, que en las estanterías los libros mayores generalmente tan sólo encajarán en la balda inferior y que si sólo tienes ocho peniques habrás de optar por alguna otra cosa que no sea la bolsa de patatas fritas que realmente te apetecía para la comida! Tal vez los adultos presentes en el aula no piensan suficientemente en la clase, en las necesidades de sus ocupantes y en los problemas que se plantean. También habremos reflexionado en uno u otro momento sobre dónde situar el "rincón tranquilo" y sobre el modo de ponerle lo más lejos posible de la puerta y del tráfico humano. Sin embargo, ¿compartimos alguna vez con los niños estas decisiones, o siquiera el reconocimiento del problema?

El documento de HMI *Primary Schools: Some Aspects of Good Practice* (DES, 1987a) indica que, allí en donde se realicen actividades de este tipo, tiene lugar una práctica óptima. En cierta escuela se otorgó a una clase de niños de 7 años la posibilidad de elegir entre tres lugares diferentes que visitar. Tras la respuesta inicial típi-

ca "iremos allí porque yo quiero", una cuidadosa orientación por parte de la profesora determinó que los niños enunciase primeramente lo que deseaban de su visita. Una vez atendido este punto, los niños, integrados en grupos cordiales y operativos, resolvieron lo que precisarían, por ejemplo, aseos no demasiado lejos del autobús, sombra si hacía calor, sitio en donde jugar y un lugar limpio para comer sus bocadillos. Un debate de clase —encargándose la profesora de tomar notas— evidenció la necesidad de reunir toda la información acumulada en alguna forma utilizable. La profesora aportó la idea de una matriz, preparó a la hora de comer algunos formularios en blanco y los niños estudiaron lo que podrían hacer al comienzo de la tarde. Abundaron las tentativas, las discusiones, el juego libre y la actividad dirigía antes de que se decidiera, por fin, que un lugar arbolado y agradable de la localidad, seguido por un corto paseo a un parque próximo, daría satisfacción a todas las exigencias y proporcionaría a todos un día placentero. Concluida esta tarea, los niños se encargaron de contratar los autobuses, de interesarse con el director sobre las particularidades del seguro, escribieron cartas a sus padres y, en general, asumieron todas las funciones pertinentes; se beneficiaron perceptiblemente del conjunto de tal actividad, como le sucedió a la profesora, quien confesó que jamás habría imaginado que fuese posible todo aquello.

Es evidente que semejantes experiencias educativas brindadas a los niños pequeños no deberían sobrecargar su capacidad de ver con claridad de qué se trata o la de recordar la cuestiones esenciales (CASE, 1982; CHAZAN, y cols., 1987:113). Debe cuidarse de que sea escaso el número de elementos de información presentados en un determinado momento, particularidad que tuvo muy presente esta profesora. HALFORD (1980) señala que los niños de edades comprendidas entre los 5 y los 11 años sólo pueden someter a tratamiento, en un momento preciso, un máximo de cuatro "fragmentos" de información y confirma, como en el caso de la visita anteriormente mencionada, que es preciso ofrecer muchas oportunidades para la práctica y la revisión; y a través del debate ha de dirigirse, en cualquier situación la atención de los niños hacia los aspectos esenciales del aprendizaje. De modo semejante, el niño que empleaba la arcilla en el primero de los guiones anteriores, no comprendió, hasta después, que los pedazos de arcilla añadían un peso considerable o que podrían ser eliminados cuando el material se hubiese secado; estos puntos se convertirían en la siguiente "etapa" de la experiencia de aprendizaje.

NISBET y SHUCKSMITH (1986) afirman que se ha prestado una atención insuficiente a lo que denominan "aprender cómo aprender". Consideran que, a menudo, los que aprenden no son conscientes de los procesos en que se han visto inmersos durante el aprendizaje y de las decisiones y elecciones que han tenido que hacer sobre lo que deben captar; estiman que eso es vital en términos de la eficacia y la productividad del aprendizaje. Un estudio de DESFORGES y COCKBURN sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas respalda por completo tal opinión. Estos investigadores descubrieron que los procesos no estaban suficientemente explicados y que no existían pruebas de que los niños pudieran advertir relevancia alguna en las tareas de matemáticas "ni en el mundo de los adultos ni en su propio mundo fuera de la escuela" (DESFORGES y COCKBURN, 1988:103). Como muchas de las soluciones para los problemas planteados por los niños requieren una comprensión matemática, nos consagramos ahora a este tema. HUGHES (1986:169) señala:

> Para resolver los problemas matemáticos prácticos, necesitamos ser capaces no sólo de operar dentro del código formal, sino también de efectuar traducciones fluidas entre las representaciones formal y concreta del mismo problema.

Este problema ha sido puesto de relieve por DUFFIN (1987) y por las tentativas de los participantes en su curso para adultos hacia la resolución del problema de la canoa. La tarea que

se planteó fue la siguiente: "Dos hombres y dos chicos quieren cruzar un río. Su canoa admite a un hombre o a dos chicos. ¿Cómo cruzarán?" (DUFFIN, 1987:88). Todos coincidieron en que la solución más comprensible consistía, efectivamente, en una mezcla de lo matemático y lo gráfico. HUGHES (1986) cree que los profesores deben permitir a los niños hacer comprensibles y deliberadas semejantes versiones, logrando que éstos vean que interesa proceder así. En el *First School Survey* (DES, 1982a) el HMI indica:

> En las escuelas y clases en las que se subestimaba el juego no estaban desarrolladas las posibilidades matemáticas del juego infantil. (pár. 2.75)
> Muy pocas escuelas hacen buen uso de las oportunidades para el desarrollo y extensión de la comprensión matemática que se suscitan en el juego de los niños. (pár. 4.9)

Llega a afirmar que pocos niños tienen oportunidad suficiente para aprender a aplicar las destrezas que adquieren sobre la resolución de problemas (pár. 4.9). Los estudios de BENNETT Y cols. (1984) y SHUARD (1984) y las recientes investigaciones de DESFORGES y COCKBURN (1988) así como de TIZARD y cols. (1988), señalan que esto todavía ocurre en la mayoría de las escuelas y que una fuerte confianza en los esquemas comerciales impide a los profesores advertir las demás oportunidades. Está claro que, mientras persistan los ejercicios de papel y lápiz y se desprestigie o descuide el juego, las oportunidades de los niños y sus destrezas para hallar la resolución de problemas prácticos seguirán siendo limitadas o incluso inexistentes. Sin embargo, tales oportunidades surgen diariamente; basta con que los profesores las reconozcan y consideren la manera de abordarlas. Por ejemplo, puede debatirse con los niños como podrían cambiar las cosas en las siguientes situaciones:

1. La mayoría de los profesores insisten en que los niños se sienten para pasar lista; casi todos los niños piensan que es un lata. ¿Cuáles son las necesidades y posibilidades de esta situación?
2. Organización de los materiales. ¿Pueden encontrar los niños todo lo que desean? ¿Cuáles son los problemas y obstáculos con que tropiezan? ¿Cómo pueden ser resueltos?
3. Mala conducta, sobre todo en el patio. ¿Cuáles son sus causas y cómo debe tratarse?
4. Ocasionalmente es preciso colocar grandes objetos en pequeños espacios, por ejemplo: aparatos de educación física. ¿Por qué es necesario proceder así y cómo podría hacerse mejor?
5. La tierra y el agua por el suelo crean constantemente muchos problemas e irritación a adultos y a niños ¿Cuáles son las propiedades específicas que suscitan las dificultades? ¿Cómo podrán resolverse los problemas?
6. Es posible que haya que guardar dentro de la clase algunos objetos para que estén fuera del alcance de los niños, desde luego, no sólo los que imponen razones de seguridad sino simplemente aquellos para los que no se dispone de un espacio adecuado. ¿Qué puede hacerse al respecto?
7. Un grupo de niños monopoliza constantemente los juegos de construcciones o el rincón doméstico. ¿Por qué es así? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Qué puede hacerse para satisfacer esas necesidades y las de quienes también querrían usar las construcciones o dedicarse a la interpretación de roles?
8. El dinero llevado a la escuela por diversas causas proporciona un motivo para considerar numerosos y diferentes problemas como el de su pérdida, disponer de la cantidad adecuada, saber quien lo ha traído, etc.
9. Filas de niños. ¿Por qué se forman? ¿Cuáles son las razones? ¿Cuáles podrían ser las soluciones?
10. Juegos y rompecabezas. ¿Cómo asegurarse de que todas las piezas vuelvan a sus cajas? ¿Cuáles son las consecuencias si esto no es así? ¿Qué razones hay para que algunas piezas se pierdan y cuáles los efectos?

11. Los camorristas y las bandas son siempre temas favoritos, en especial entre los niños del último curso de educación infantil y el primero de la primaria. ¿Pueden explicar las razones de que se formen esos grupos? ¿Resultan necesarias tales integraciones? ¿Cómo aborda cada uno esa situación?
12. Puede encargarse a los niños mayores la tarea de escribir una historia para los pequeños ¿Qué tipo de narración atrae a los más pequeños? ¿A quiénes y a qué deberán referirse los relatos? ¿Cómo lo averiguaremos? ¿Cómo debería presentarse la narración? ¿Qué pueden entender los niños más pequeños?

La lista podría prolongarse. ¡En ocasiones los adultos olvidamos el encanto de lo sencillo! Pasamos por alto los numerosos acontecimientos que nos resultan corrientes pero que constituyen una revelación e interesan a un niño. En buena medida, el arte de tratar a los niños consiste en pensar como tales o, al menos, en comprender lo que opinan. Una vez que el adulto domine ese arte (¡quizá a través de "jugar"con la idea!) empezará a advertir muchas otras posibilidades y potencialidades para las actividades de resolución de problemas. Al permitir la oportunidad de debatirlas en pequeños grupos o en el conjunto de la clase, estas situaciones se convierten en personales y deliberadas y proporcionan a los niños una plataforma para la verbalización de su pensamiento. WELLS (1985b:39) ha confirmado que los niños necesitan poder liberar su pensamiento del contexto de la actividad inmediata y de reflexionar sobre las experiencias reales e hipotéticas sólo a través de las palabras. Para los niños que parecen experimentar algunas dificultad en este terreno, la declaración "dime una cosa que quieras saber", seguida de "dime una cosa más", garantiza habitualmente el desarrollo de una lista de la que partir. La resolución de problemas supone también el desarrollo de actitudes, especialmente de la que señala: "¡Ignoro por qué, pero deseo averiguarlo!"

Pero no debería pensarse que sólo requieren solución los problemas de tipo práctico. A los niños se les plantean con frecuencia dilemas morales: mamá ha dicho que no pase de puerta pero mi amiga esta allí fuera y quiero jugar con ella; el profesor dice que tendría que acabar mi redacción pero lo que realmente deseo es jugar con ese agua verdosa; no encuentro el dinero para la comida y el profesor se enfadará, ¿debería decirle que a mamá se le olvidó dármelo? Los adultos, a menudo sin darse cuenta, crean constantemente a los niños estos tipos de dilemas y no siempre se muestra comprensivos cuando ellos encuentran sus propios enfoques específicos respecto al problema. No deberíamos subestimar nunca la capacidad infantil de pensamiento lógico o sorprendernos cuando encuentren maneras nuevas y fantásticas de abordar las situaciones. DANSKY y SILVERMAN (1977:656) nos recuerdan que es en el seno de las respuestas creativas de los niños en donde podemos esperar hallar lo "fantástico" y que eso favorece el pensamiento divergente, pero que las ideas de los niños no son, en general, "extrañas" porque lo que efectúan son asociaciones entre acontecimientos y situaciones. INGRAM (1988:84) confirma que "aunque gran parte del aprendizaje moral tiene lugar implícitamente a través de la vida de la escuela como comunidad, se necesita tiempo para que se afirme en la educación social moral" y que los profesores han de "crear en clase un marco de métodos y de relaciones interpersonales que faciliten semejante tarea".

No debe llegarse a pensar que, como adulto relacionado con los niños, usted puede enseñar a resolver problemas (aunque sea capaz de contribuir al desarrollo de estrategias); eso debe aprenderlo el interesado, puesto que cada problema pone una solución peculiar para ese niño (DE BONO, 1972:11). WELLES (1988: 122) coincide sobre el asunto, afirmando que la resolución de problemas se basa en las "estrategias sensatas que cada niño ya ha desarrollado y reconociendo la individualidad de los modelos internos del mundo que cada niño ya ha construido". HANS (1981: 12) se muestra aún más convencido sobre lo que las experiencias lúdicas proporcionan a los niños:

> El juego es un modo experiencial de confirmar o negar las conexiones que establecemos con nuestro mundo y toda la experiencia dentro de semejante modo queda confirmada o negada en la interpretación de la experiencia... Puede así ocurrir, en muchos y en cada uno de los niveles, que se comprenda y opere algo que no se hubiera podido comprender ni realizar de ningún otro modo.

La dotación de ocasiones lúdicas deliberadas, libres y exploratorias brinda a los niños un aprendizaje activo a través del cual se hallarán los numerosos "preliminares" de la capacidad de entender y resolver problemas como:

1. La oportunidad de identificar, reconocer y conseguir una comprensión de las propiedades de los materiales y un entendimiento de la naturaleza, de la función y de los atributos de elementos familiares y no familiares, incluyendo los táctiles y cinestéticos.
2. El descubrimiento y la distinción de los elementos y características semejante y diferentes, similares y distintos y su emparejamiento, selección y clasificación.
3. Debatir con un grupo de compañeros sus exploraciones y aprender con y de otros niños y adultos cooperadores.
4. El uso y la descripción de objetos de diferentes maneras,
5. La representación de cosas de distintas formas y estructuras y la observación y anticipación de transformaciones y cambios.
6. Encajar y separar cosas.
7. Ordenar y reordenar materiales dentro de un espacio determinado y experimentar su disposición y secuencia.
8. Aprender sobre las capacidades propias, gustos y aversiones.
9. Aprender a hacer frente a las frustraciones cuando las cosas no se desarrollan como se habían planeado (por ejemplo: se cae la torre de ladrillos) y aprender las relaciones simples de causa y efecto.
10. Aprender que se necesita tiempo para plantear y concluir la tarea deseada.

Autores como PIAGET (1926), BERLYNE (1963), WEISLER y McCALL (1976) y HUTT (1982) han presentado numerosos escritos para indicar que es muy probable que el juego sea muy beneficioso a las actividades posteriores de resolución de problemas. Estos investigadores identifican la "exploración específica" como el tipo de juego que examina lo que el material es y lo que puede hacer y la "exploración diversiva" como la que esencialmente induce al niño a examinar lo que personalmente puede hacer con el material. Los niños más inclinados hacia la exploración diversiva (según PEPLER Y RUBIN, 1982) son también más propicios al aprendizaje de ensayo de error y a las oportunidades asociadas y ya debatidas. La exploración es definida por SUTTON-SMITH (1986:143) como exponerse uno mismo lo que el objeto es y lo que puede hacer; el juego tiene lugar cuando uno consigue hacer lo que desea hacer.

Así, el juego dirigido puede brindar la posibilidad de convertir este proceso exploratorio en un juego orientado hacia un objetivo que, según SYLVA y cols. (1977), constituye un requisito previo para la resolución de problemas. Ello exigirá guiar a los niños hacia observaciones y reflexiones específicas sobre su juego exploratorio que lleven a la identificación y la investigación de un "problema" seleccionado. Desde luego, resulta mejor que sean los niños quienes aborden esta tarea pero, como se ha dicho, los niños pequeños a menudo no se plantean naturalmente problemas aunque pueda corresponder a su naturaleza el intento de resolverlos. El segundo período de juego libre ofrece oportunidades de que los niños descubran, planteen y resuelvan sus propios problemas a la luz de las experiencias anteriores y de que les conduzca a buscar nuevos materiales o recursos que, a su vez, exigirán una exploración antes de su empleo dentro de los procesos de "reestructuración" y "enriquecimiento "(véase Capítulo 11). La "práctica" y la "revisión" ocuparán un puesto sólido dentro de las interacciones discursivas de los niños, y entre éstos y el profesor sobre el modo de resolver los problemas, y brindarán posibilidades de indicar so-

luciones alternativas. Sin embargo, BRANTHWAITE Y ROGERS (1985:I) advierten que:

> aunque las personas mayores se muestran cooperadoras, y frecuentemente procuren ayudar, hemos de reconocer que el dominio se logra a través de los esfuerzos mentales del niño al observar, probar y comprobar.

Con el fin de resolver los problemas, necesitamos también haber aprendido de memoria los acontecimientos, acciones y respuestas previos.

Los adultos que intervienen con niños pueden fácilmente hacer la correspondiente prueba en ellos mismos. "Emparéjense" aproximadamente dos grupos de niños en términos de sexo, edad y capacidad general. Hágase que un grupo explore las propiedades de palos (o pajas) y del pegamento en una o dos ocasiones, pero encárguese al otro grupo una tarea diferente y que no guarde relación con la primera. Más tarde, diríjase a los dos grupos para que realicen alguna tarea a partir de los palos o pajas) y del pegamento, por ejemplo: una cama para una de las muñecas en la casita de éstas. Puede muy bien descubrirse que no sólo el grupo de juego exploratorio la realiza con mayor facilidad sino que, además, sus miembros están más motivados para lograr algo y para perseverar más tiempo en la tarea.

Lo señalado indica que el establecimiento de la idea de resolución de problemas entre niños pequeños es, en sí mismo, un problema simple. Mi experiencia me dice que esto es exactamente lo que sucede. Lo que, en un comienzo, se requiere es que los profesores se muestren claros respecto a sus expectativas sobre los niños y que les hagan sugerencias que sean al tiempo motivadoras e interesantes. También necesitan conocer las capacidades de los materiales proporcionados a los pequeños, porque a veces éstos pueden ser la auténtica causa del problema; por ejemplo: si los niños emplean piezas de "Lego" para construir una estructura elevada necesitan una "orientación" sobre el mejor modo de encajarlas. La mayoría de los menores de 7 años no lo descubrirán solos y experimentarán una gran frustración que podría evitarse con una leve indicación docente. En su estudio sobre la resolución de problemas, DAVIS (1985) llegó a la conclusión de que las experiencias de la escuela infantil incrementaban, por lo general, las capacidades de los niños para el empleo de conductas reflexivas de resolución de problemas y esta autora advirtió además que la "desvantaja" debida a la falta de oportunidades lúdicas en el comienzo de la educación infantil ya no era estadísticamente significativa al final de ese período y en los cursos inferiores de la primaria.

Es posible explorar con el conjunto de la clase los problemas interesantes relacionados con la escuela por ejemplo, en una clase de niños de 6 años éstos se quejaban constantemente de que los lápices de cera de colores claros siempre producían trazos oscuros en sus pinturas. El profesor decidió permitir que los niños probasen por qué se presentaba el problema y determinasen qué podían hacer al respecto Una pregunta de "por qué" dió lugar a respuestas como:

> ¡Es porque Amjeet los muerde!
> Porque se caen al suelo.
> Porque se mezclan con los oscuros.

En cada caso se ensayaron experimentos posibles, como lavar lápices (con el tiempo se admitió que la tarea resultaba muy laboriosa), emplear bandejas mayores en donde guardarlos (así disminuía la probabilidad de que se cayeran al suelo o de que estuvieran demasiado juntos) y colocar cinta adhesiva coloreada en el extremo para disuadir a quienes los mordían. Llegó a decidirse que el problema principal consistía en la mezcla de los lápices en cajas grandes. Se resolvió que los nuevos lapices se guardarían ordenadamente por colores en cajas distintas para ver si, de este modo, se advertía alguna diferencia, lo que así ocurrió.

En la mayoría de las situaciones de clase descritas en este capítulo no se ha dejado a los niños que plantearan y resolviesen sus propios

problemas. El profesor u otro adulto desempeñaaba un rol crucial en cuanto que:

- Supervisaba los acontecimientos.
- Aconsejaba sobre acciones o materiales.
- Permitía el desarrollo del procedimiento de ensayo y error (aunque fuese obvio el resultado para el profesor).
- Proporcionaba nuevos materiales, información o aprendizaje cuando era preciso (por ejemplo, en el caso del formulario sobre la excursión antes citado).
- Ocasionalmente alentaba el interés y la motivación.
- Escuchaba y respondía en forma adecuada a las explicaciones de los niños.
- Confiaba en que los niños "venciesen" (aunque sólo consiguieran descubrir que algo no funcionaba).
- Se aseguraba de la intervención de todos los niños fuera cual fuese el nivel de su capacidad.
- Proporcionaba retroalimentación (feedback), elogios y estímulo cuando se precisase.
- Dispensaba un entorno con los recursos apropiados en donde los niños disfrutasen de autonomía.
- Conservaba su sentido del humor, manteniendo las cosas en la proporción debida, tanto por lo que a éstas se refería como a los niños.

Estas son destrezas identificadas del educador de la primera infancia en relación con la resolución de problemas. Parecen notablemente semejantes a las descripciones del papel del profesor eficaz que han señalado cierto número de investigadores, incluyendo a GAGNE (1970), EVERTSON y BROPHY (1974), DOYLE (1983) y MOYLES (1988). EVERTSON y BROPHY (1974:39) llegan incluso a afirmar que los profesores más eficaces son los que están orientados hacia "las técnicas de resolución de problemas para ellos mismos y para sus alumnos".

Resulta indudable que los profesores y los demás adultos que proporcionan a los niños situaciones lúdicas adecuadamente retadoras afirman y exaltan al tiempo el aprendizaje de éstos (SYLVA, 1977) y el aprendizaje potencial (JOWETT y SYTVA, 1986) y permiten a los niños desarrollar estrategias de reflexión activa y de orden superior. En el *First School Survey* (DES, 1982a), el HMI declara:

> A veces, el profesor empleaba el juego como base para un trabajo más dirigido y, con niños de todas las edades, capitalizaba sus intereses presentes... para ampliar su aprendisaje. (Pár.3.11)

En las escuelas en donde sucedía esto, la mayoría de los niños lograban "mejores niveles de rendimiento a través de una amplia gama de trabajos" (ibid., pár. 3.11) Las situaciones de resolución de problemas requieren también que el niño se concentre en lo que es importante en términos de memorización, lo que a su vez permite la utilización de estrategias alternativas. Como indica BRIERLEY (1987:92): "Un niño recuerda sólo aquellas cosas a las que presta una aguda atención. Ninguna de las que desatiende parece dejar rastro en su memoria". Es obvio que cuanto más memorizable podamos hacer todo aprendizaje, tanto mejor será. Vale la pena mencionar aquí las acertadas palabras de VYGOTSKY cuando señala que "el niño progresa esencialmente a través de la actividad lúdica" y afirma que puede considerarse el juego "como una actividad capital que determina el desarrollo del niño" (VYGOTSKY, 1932:552).

Durante siglos, juegos como el ajedrez han brindado retos a los jugadores. Algunos escritores estiman que el pasatiempo se halla en la raíz del juego. Estrictamente, el pasatiempo como tal es el juego en el contexto de unas reglas (PIAGET, 1951) y constituye el tipo principal de juego que persiste en el periodo adulto. Pero también es posible preguntar a los niños los problemas en términos de pasatiempos. HUGHES (1986) está convencido de que en los juegos matemáticos radica la respuesta a los problemas de finalidad y representación. En el mundo de los ordenadores abundan los juegos de estrategia y aventuras y yo he conocido a niños de tan sólo 7 años que pasaban varias horas tratando de resol-

ver el problema de los chicos perdidos en *El jardín de la abuelita*. En la actualidad, los juegos de ordenador y video niegan, en ocasiones, a los niños una gran oportunidad, la de jugar y operar con otros, identificada como un elemento principal en el éxito del planteamiento y resolución de problemas. De hecho, SUTTON-SMITH (1986:63) describe los videojuegos como el colmo del juego solitario, en donde, en vez de existir entre unos individuos una cooperación y competencia que les aliente, la estrategia lúdica consiste en tratar de derrotar por sí solo a la máquina. SIMON (1985) considera que, empleados de un modo imaginativo, los ordenadores llegarán a ser un instrumento que enriquezca el entorno de todos los niños, especialmente en lo que atañe a su juego.

Puede que con niños pequeños no sea inmediato el éxito en la resolución de problemas. Los adultos que intervengan necesitarán tiempo para adaptar sus métodos y los niños precisarán que se les proporcionen ideas a través de una variedad de actividades y debates. El informe Cockcroft (DES, 1982b) señaló que "la capacidad de resolver problemas está en la raíz de las matemáticas". Yo afirmaría que la palabra matemáticas puede ser reemplazada por lenguaje, ciencia, educación física, danza, representación dramática, tecnología, arte y, desde luego, juego y se aplicaría lo mismo. La resolución de problemas aúna lo intelectual con lo práctico; liga las destrezas básicas con las de orden superior, enlaza la enseñanza con el aprendizaje: une dirección con elección y, esencialmente, liga el juego con el "trabajo". Habida cuenta de las capacidades de los niños pequeños para alternar entre la realidad y la fantasía, frecuentemente es posible lograr soluciones muy poco convencionales pero muy creativas a los problemas. Son también capaces de creatividad en otro sentido, el de ser artísticamente creativos.

TEMA 3. La formación docente

PRESENTACIÓN

La formación docente es el tercer tema de la unidad "El juego en las propuestas institucionales", tiene como finalidad la de hacer patente la formación permanente de los docentes, pero lo más interesante es la idea que se plantea de formación en el sentido de considerar que ésta es una actividad de transformación, de cambio e innovación de la práctica docente.

La formación docente tradicional abarca las actitudes del docente hacia el trabajo y los niños, los contenidos que son sobre los que trabajan el docente y los niños y el campo de actuación profesional asociado al contexto histórico. Estos elementos son los que se consideran en las lecturas el tema, es una exposición que se hace en función a un docente que sepa jugar, que aprovecha este curso y los demás como son los físicos y de tiempo.

El trabajo docente necesita incluir desde su organización al juego, el docente en la vida del niño nuevamente tiene un papel destacado en tanto que la vida infantil se organiza desde las actitudes de los profesores, es decir, el maestro educa con el ejemplo. Por tal razón la conducta del maestro debe inculcar el juego.

LECTURA: FORMACIÓN DE LOS DOCENTES*

PRESENTACIÓN

La formación de los docentes en lo concerniente al juego, necesita que primero se entienda qué es el juego y en otro momento se pueda iniciar la transformación de la educación. Para ello se argumenta que se precisa saber observar, es decir, ver con el pensamiento las actividades del niño, reconocer los distintos tipos de juegos y las posibilidades que tienen en el aprendizaje.

Fomentar la observación sistemática en todos los espacios y momentos escolares, aprovechar las reformas a los sistemas de trabajo, ya sean diarios o semanales, rescatar de los programas, todo lo que se ha vertido en relación al juego y los juegos que el niño trae del contexto de la comunidad, son las tareas mínimas que un docente hace para formarse como tal y como un docente que sabe jugar.

FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Preparar a los docentes para una plena y total reintroducción del juego en la escuela requiere ante todo iniciarlos en una *observación* cuyo objetivo será *comprender* más que *transformar*. Conviene después capacitarlos para abordar el juego como una disciplina en sí. Es indispensable hacer de ellos adultos que sepan jugar. Hay que mostrarse entonces más exigente y tornarlos más exigentes con respecto a sus "posibilidades de hacer" no estrictamente intelectuales, lo que nó es sencillo.

Para que los educadores no caigan en el error denunciado por Séguin y por el Congreso de Oslo del *International Council for Children's Play* para que sean capaces de "partir" del juego espontáneo del niño sin "abandonarlo", es preciso que "vuelvan" a él. Nietzsche hacía decir a Zaratustra: "Yo no podría creer sino en un dios que sepa bailar". Los niños de hoy están a punto de no creer sino en los maestros que todavía saben jugar. Para que los docentes puedan reaprender a jugar con sus alumnos, es indispensable habilitarlos primero para realizar una *nueva observación del juego infantil.*

OBSERVACIÓN DEL JUEGO

Desde hace mucho tiempo se aconseja a los futuros pedagogos la observación del juego

*J., Leif y L. Brunelle. "Formación de los docentes", en: *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires, Kapelusz, 1978. pp. 87-100.

como uno de los mejores medios para conocer al niño. Pero siempre se busca conocer para *transformar*. Acaso sería hora de conocer, y por ende de observar, para *comprender*. Esa mirada atenta, clínica, que Séguin dedicaba a las reacciones de los disminuidos mentales colocados frente al juguete, debe ser ejercitada por los docentes frente al adolescente o al niño "recién llegado".

1. Juego y juguete

Dijimos que el juguete debía ser considerado como un *objeto simbólico*. Y lo es tanto en la relación objetal, en el sentido freudiano de la expresión, como fuera de ella. Conviene, pues, que los docentes estén informados de este enfoque especial que constituye el psicoanálisis. Como no puede tratarse de una información meramente teórica, y menos todavía de un análisis personal de todos los docentes, va de suyo que el adiestramiento en la observación de los juegos infantiles es asunto de formación permanente y no puede preservarse de las asimilaciones someras ni de las interpretaciones abusivas a menos que lo emprenda el conjunto de los docentes mediante el trabajo en equipos.

No decimos "de un equipo de maestros", pues confiar la estrategia aquí elaborada a "especialistas" equivaldría a convertirlos en celadores de colonia de vacaciones. El juguete no puede preparar en el niño la aceptación de las realidades que lo rodean sino cuando invita a un juego "abierto", cuando no encierra al jugador en una actividad repetitiva, en la cual la conciencia naufraga como el vértigo del cual habla Caillois, o en la droga que Freinet estigmatiza. Lo esencial es que los futuros docentes estén advertidos de que *siempre deben hacer prevalecer el juego (game) sobre el juguete (toy)*. Su vigilancia en tal sentido podría nutrirse con trabajos prácticos cuya finalidad sea poner a prueba los juegos recibidos de la tradición o de intercambios internacionales.

2. Trabajos y experimentación

En este sentido, los trabajos emprendidos ya por el International Council for Children's Play pueden servir de ejemplo e inauguran el camino, tal como lo hemos señalado; sus intenciones son adoptadas en Francia y en el extranjero por ciertas asociaciones que quieren llevar hasta sus últimas consecuencias la proclamación del derecho del niño al juego.

Hemos citado la Asociación Francesa para la Educación por el Juego, que es una filial; pero deben mencionarse también las experiencias efectuadas en la Escuela Decroly de Saint-Mandé, la cual renovó a comienzos del año escolar 1973-1974 la aplicación de los principios pedagógicos de Decroly —los centros de interés— y el uso pedagógico del juego, convirtiéndo un juego determinado en "centro de interés". La revista *Activités et recherches pédagogiques*, que relata la experiencia, destaca que esos juegos de go, ajedrez, etc., son presentados en su originaria complejidad. No existe adaptación con fines escolares. Son, en cierto modo, *juegos para jugar*. Los educadores de la Escuela Decroly realizan de esta manera la primera eta- pa de nuestro programa: parten de los juegos de los niños. Se sobrentiende que la explotación matemática, lingüística y lógica es emprendida después. Tiene así mayores posibilidades que el aporte que se puede esperar de un material lúdicro construido en torno de la operación lógica que uno se haya propuesto hacer ejercitar. Además, en la medida en que dichos juegos y juguetes llegaron de lejanas culturas, la explotación puede orientarse hacia su fuente histórica o etnológica. Los trabajos prácticos de nuestros futuros pedagogos podrían consistir en el análisis de los contenidos de los diversos juegos, que por otra parte cada cual puede exhumar de su memoria familiar o regional. Estarían entonces mucho mejor pertrechados para apoderarse del material educativo cuyo uso no cabe proscribir pero que tiende a desnaturalizar el juego a quitarle su impulso vital. Preparados de ese modo, serían capaces de apartar dicho material y de dejarle siempre al niño la posibilidad de escoger entre los elementos que él haya seleccionado previamente.

EL JUEGO COMO UNA DISCIPLINA

Debemos aceptar que hasta en la Escuela Decroly de Saint-Mandé la segunda parte del camino queda aún por recorrer. Si bien es preciso que los docentes partan del juego de los niños, también es preciso que sepan volver a él. Por ello la revista *Activités et recherches pédagogiques* se pregunta si a fin de cuentas el juego no debería ser considerado como una disciplina y practicado como tal.

1. Formar maestros que sepan jugar

Para el éxito de la empresa son indispensables maestros que sepan jugar. Hay que desconfiar, por supuesto; de la inevitable tendencia de toda empresa incipiente a contentarse con palabras. Se dice que en Francia todo acaba en canciones; podría agregarse que en la universidad toda nueva iniciativa acaba en "discursos sobre...". No bastará, pues, con incorporar a las bibliotecas de los institutos de formación docente mayor número de obras teóricas sobre el juego o colecciones de juegos para que el asunto quede arreglado. Para tener deseos de jugar hay que tener aptitudes para hacer jugar. Todo aquello que en los futuros docentes desarrolle las "posibilidades de hacer" los acerca al niño, los conserva jóvenes y les confía una inagotable reserva de inventiva poliforma. A este respecto ya no tendrían que existir disciplinas menores atinentes a la estrategia general de la formación de los animadores-educadores. La extensión del trabajo en equipo hasta un grupo escolar o un curso de la escuela media debería informar a cada cual de lo que pueden hacer los demás y permitirle así una relativa especia- lización en su "dominante". La profundización de los conocimientos de cada uno en matemá- tica o lingüística, por ejemplo, según la opinión de los especialistas, debe concretarse en un aumento del poder hacer en todos los campos. Aunque no corresponde pretender transformar a todos en músicos, modeladores, trapecistas o mecánicos, sigue siendo necesario procurar una familiarización generalizada con esas artes y técnicas.

El *International Council for Children's Play* consagró su Asamblea General de 1971 a profundizar el acercamiento al mundo técnico mediante el juguete: "Esas investigaciones no sólo apuntan a la educación del sentido mecánico, indispensable en un mundo que estará cada vez más automatizado, sino también al hecho de darle al niño la posibilidad de superar mediante la asimilación neta y clara de los fenómenos mecánicos los mitos de la máquina, ante los cuales sucumbimos a menudo nosotros mismos"[1]. Por ello, la Asamblea General se interesó en el aprendizaje de la mecánica; en el desarrollo de la aptitud para comprender la técnica, en los juguetes científicos, e incluso en el modo de transmisión de un principio técnico en niños del primario de los primeros años escolares a los años superiores del ciclo primario.

Pero el Congreso de 1970 ya había advertido que los educadores no podían denunciar el mito de la técnica sino liberándose ellos mismos de él, y lo dicho puede extenderse a todos los aspectos "modernistas" del mundo contemporáneo. El juego puede permitir a los educadores alcanzar lo que nos parece el hecho cardinal de la conversión pedagógica: la constitución de estructuras de desarrollo comunes a docentes y educandos.

2. El juego como reserva de creatividad y espontaneidad

El mismo Congreso de Oslo destacaba la creciente importancia del juguete en la sociedad industrial. Mientras más exigente se muestra la sociedad ante los ciudadanos, más separado de la vida activa se encuentra el mundo de la infancia. El juego se convierte entonces en obligado intermediario: "El examen de los medios puestos a disposición del niño demuestra que no satisfacen enteramente las necesidades de la educación tal como la concebimos en el mundo actual, y los juegos que preparen para la vida en el mundo de mañana tendrán que desarro-

llar esencialmente la iniciativa individual, camino que ya busca la educación al insistir en la creatividad.

"Esta búsqueda de creatividad y espontaneidad puede ser favorecida por los juegos, que se ampararán de la enseñanza didáctica y cuyo objetivo esencial no será ya llenar la mente. En gran medida, la escuela brinda una preparación insuficiente para el porvenir: transmite los conocimientos de ayer para las profesiones de hoy."

"El juego apela a la actividad personal y permite programar el futuro porque invita al niño a explorar todas sus posibilidades y no exclusivamente las elegidas por la actual sociedad adulta."[2].

Así podría el juego convertirse en el medio de superar la paradoja que mina la psicología del niño. Si en algún sentido es cierto que el niño es el padre del hombre, ¿cómo hacer para generar en el nuevas formas de pensamiento y de acción a través de nuestras categorías adultas? Al mismo tiempo, la dimensión antropológica del juego infantil impide que dicha búsqueda pierda su rumbo, porque vincula la infancia de hoy con la infancia de antaño.

RESPONSABILIDAD JURÍDICA DE LOS MAESTROS

No podría la responsabilidad de los docentes hallarse *comprometida* en el plano de la conciencia profesional sin estar *liberada* en el plano jurídico. No se trata de permitir que cualquiera haga cualquier cosa en cualquier momento, pero como el esfuerzo educativo es por definición colectivo, hay que encaminarlo hacia la responsabilidad colectiva. Llegó el momento de terminar con el hipócrita tratamiento actual de la dificultad: dejar hacer mientras no haya accidente. En Francia, cuando éste se produce, el Ministerio de Educación se vuelve contra su funcionario, a pesar de que el espíritu de las Instrucciones Oficiales confiere carácter excepcional a tal actitud.

1. Disposiciones reglamentarias

"De modo general, con respecto a las responsabilidades civiles que pueden verse comprometidas en el desarrollo de lo servicios complementarios de la enseñanza elemental mencionados más adelante, se recuerda que —salvo el caso de faltas particularmente graves que justifiquen el ejercicio de la acción judicial o contenciosa" las disposiciones de la ley francesa del 5 de abril de 1937 son de plena aplicación, trátese de un servicio obligatorio o de uno aceptado voluntariamente:

— con respecto a los maestros públicos, en toda circunstancia:
— con respecto a los agentes con mandato o designados por la Administración Académica para participar en la vigilancia de los alumnos de las escuelas públicas, en todos los casos en que cumplan esa misión fuera de los horarios o periodos escolares[3]."

La liberación de las iniciativas así garantizada por sustitución de la responsabilidad de los maestros por el Estado debe ser compensada con el consentimiento del sentido moral de la responsabilidad. No por haber establecido un seguro contra todo riesgo puede uno permitirse soltar un ovejero alemán en un jardín de infantes. Pero, en este caso, la mejor garantía de una utilización positiva de la libertad recobrada es el carácter colectivo de la actividad. La circular que acabamos de mencionar se refiere explícitamente al carácter moral de las exigencias de vigilancia.

2. Vigilancia de los recreos

Pero no debe el educador limitarse a un papel de observador pasivo, y toda la concepción del control de los recreos tendría que ser revisada. Es paradójico advertir, a este respecto, que las *Instrucciones Oficiales* se muestran tan discretas en cuanto a los recreos, a los cuales los horarios les conceden 2 horas y media por semana en la

escuela primaria. "Algunos maestros, por ello, tienden a veces a considerar el recreo como un intervalo vacío de toda preocupación educativa, durante el cual el niño da libre curso a su necesidad de movimiento y a su actividad lúdicra a menudo desconcertante. Hasta puede ocurrir, en las escuelas importantes, que los maestros conversen entre ellos mientras que su colega 'de turno' vigila a los escolares con mayor o menor atención, o hasta con el periódico en la mano... Durante ese tiempo, alumnos débiles, poco hábiles o sencillamente nuevos, corren el riesgo de verse expuestos a las travesuras de los camaradas más fuertes o más antiguos[4]."

3. Condiciones de una válida observación del juego del niño

En síntesis, y si mañana mismo tuviese que producirse la deseable transformación, habría que observar:

1) que no se hará nada en favor del juego si los maestros no se interesan por ello directamente; pero una eventual reconsideración de sus servicios en tal sentido, no tendría que involucrar sino a los recién designados y, entre los antiguos, a los voluntarios, única disposición capaz de evitar la actitud defensiva que siempre suscitan las posiciones tomadas.

2) que observar a los niños durante sus juegos es el mejor medio para conocerlos bien. Y si ese conocimiento perfeccionado se pusiese al servicio de la tarea educativa en sus ambiciones generales, convendría que no contribuyera a desnaturalizar el juego. Tal observación enriquece y a la vez requiere una formación psicológica que permita a los docentes *participar en el juego de los educandos y hallar en él el camino hacia una auténtica relación con ellos.*

3) que esta empresa no es realizable sino cuando los docentes son elegidos teniendo en cuenta sus posibles aptitudes y cuando son invitados a desarrollarlas durante su formación. A las aptitudes intelectuales habitualmente requeridas hay que agregar entusiasmo, creatividad, alegría, comunicatividad y receptividad. De tales *potencialidades* la formación hará *capacidades,* entre las cuales nunca habría que omitir las relativas a las actividades corporales de la sensibilidad y la imaginación (música, rítmica, expresión corporal, poesía, dibujo, trabajo manual).

4) que es preciso volver a hacer del docente un hombre libre, es decir, un individuo liberado del desdén hacia ciertas actividades y del temor al juicio ajeno. Las técnicas de avanzada propuestas actualmente por la psicosociología a las empresas de formación pueden prestar grandes servicios en este sentido, a condición de que —sin confundir el fin con los medios ni tomar a sus pequeños por cobayos— se propongan quebrantar las certezas sin agotar las vocaciones[5].

Un docente formado con tal espíritu sabrá darle pleno sentido a la necesidad de "dejar jugar" al niño. Por la única no directividad que concierne a los educadores sabrá asociar la discreta presencia con la activa búsqueda de direcciones e incitaciones por cuyo medio ofrezca a los educandos situaciones incitadoras del juego. Es decir, que la reflexión sobre la naturaleza, los límites y las manifestaciones de su intervención *deben preservarlo de "posar" como organizador, pero no podría dispensarlo de actuar como animador.*

HORARIOS Y PROGRAMAS

Una vez definido el espíritu de la empresa, hay que reunir los medios materiales para su realización. Esto inspira cierto número de ajustes realizables dentro del actual contexto y un plan de conjunto tendiente a la reforma integral del sistema.

El principal obstáculo para la innovación está constituido por los actuales programas y horarios. Sin embargo, las soluciones son relativamente sencillas y coinciden con las recomendaciones generales formuladas a menudo en favor de la salud del niño.

Pueden distinguirse dos tipos de propuestas: las concernientes a los ajustes realizables en el actual contexto, por un lado, y las relativas a la reforma del sistema en su conjunto, por otro.

REFORMA DEL SISTEMA

1. Las horas de clase

Esa *reforma* tendría que partir de la sencilla idea de que *las horas de clase* son demasiado largas cuando oficialmente constan de cincuenta y cinco minutos. Como ya dijimos al tratar "El juego como descanso o recreación", el periodo de labor escolar debe durar entre 10 y 50 minutos con un alto de cinco a diez minutos y un recreo tras dos o tres periodos. Al subrayar que dicha solución tiene en cuenta las capacidades de atención de los alumnos de entre 11 y 16 años, el profesor Bernard agrega que ello permitiría el reagrupamiento de los periodos correspondientes a las actividades que no exigen un esfuerzo intensivo (trabajos prácticos, visitas, etc.). Va de suyo que el efecto complementario de esa medida sera reunir las actividades que exigen un esfuerzo intensivo. Lo mismo sucede con la propuesta que equivale a instaurar, para los adolescentes, la jornada continua de las 8 a las 13 horas. Eso corresponde a una lógica de adulto, de la cual tal vez pueda quejarse el propio adulto, lógica que aspira a que el trabajo, soportado como condena, se comprima cada vez más en una jornada, una semana, un año "de trabajo" *reducidos*.

En lo que respecta al niño, es preciso remontarse a las propias fuentes del profesor Bernard, es decir, al Informe sobre la fatiga de los escolares franceses en el sistema actual, de Debré y Douady (I.P.N. — 1962): "Las necesidades tienen carácter alternativo[6]; sueño y vigilia, descanso y actividad, afecto y agresión, trabajo y juego, movimiento e inmovilidad, silencio y ruido, oscuridad y luz, gusto por la novedad y por la repetición".

2. Contenidos y horarios

Se trata más del contenido que del continente: puesto que un mismo maestro puede pasar todo un día con sus alumnos, ¿por qué el profesor de la enseñanza media estará condenado a tornar insoportable para sus alumnos un período de 90 minutos o hasta media jornada de actividades? Es el docente más que el legislador quien debe conocer los límites de la capacidad de atención de los educandos. Debe conocerlos para tenerlos en cuenta. Pero nos enfrentamos entonces con la enorme dificultad de los programas, que constituyen otro obstáculo para la reconsideración de la semana escolar.

3. La semana escolar

El informe del profesor Bernard recomienda "un horario bastante liviano para los alumnos de primero y segundo año del colegio secundario —de 22 a 24 horas— y más pesado para los alumnos de tercero y cuarto año —de 25 a 27 horas". Cabe preguntarse si la duración de la semana escolar debe seguir alargándose con la edad de los educandos; pues de ser así se llegaría a 30 horas para los alumnos de quinto y sexto año, 33 horas para los de cursos "terminales", de 36 horas para los que se preparan para obtener el diploma universitario, etc. Agradezcamos a los responsables de la enseñanza técnica que acaban de estimar que la semana de trabajo impuesta a los adolescentes en los colegios y liceos técnicos les resultaría insoportable a los adultos encargados de formarlos.

El mismo informe insiste felizmente en la necesidad de acortar la semana en un día entero, el miércoles, incluso para los alumnos de primer ciclo de enseñanza secundaria. Cuando las condiciones materiales se prestan para ello, tal corte es la mejor oportunidad para que los niños reúnan y eludan las obligaciones paternas de fin de semana. Esta medida tendrá efectos negativos y hasta podrá acarrear consecuencias desagradables si la población infantil queda librada a sí misma en las villas miseria o en los grandes monobloques. Algo de lo que puede ocurrir es este caso es lo que muestra el filme realizado por la *École Normale Supérieure de Saint-Cloud*, que muestra cómo en este

último caso, se asiste rápidamente a una extinción del juego por desmenuzamiento, lo que justifica el título escogido por realizadores: *"El juego en migajas"*[7].

4. El año escolar

También el año escolar debería reorganizarse respetando el ritmo biopsicológico de trabajo y reposo, actividad escolar y juego. Pero ése es un problema difícil e inesencial para nuestros fines.

5. Los programas

Todas las campañas efectuadas por la asociación *Défense de la Jeunesse Scolaire* contra el carácter "demencial" de la actividad exigida a los niños chocan con las exigencias de los programas. Acaso sea hora de que los especialistas renuncien por fin a la absurda prisa que atropella todos los aprendizajes. Es como si el fardo que pesaba sobre la escuela primaria hubiese sido asumido por la enseñanza secundaria. Hay que salir de la escolaridad obligatoria con cierto caudal intelectual, que aumentará a medida que progresen los conocimientos. ¿No sería posible jugarse la carta de la formación permanente e interesante más por la naturaleza de los conocimientos y la actividad del aprendizaje que por el peso de los primeros y los resultados inmediatos del segundo? A la falta de tal posibilidad, todo margen otorgado al juego, toda autorización concedida para ejercitar las aptitudes de cada cual fuera de las sendas trazadas por el programa aparecerán siempre como una injustificable "pérdida de tiempo". Y, sin embargo, las medidas relativas a la adecuación de los lugares y a la formación de los docentes resultan inútiles precisamente por no liberar el tiempo del juego.

AJUSTES REALIZABLES EN EL ACTUAL CONTEXTO

Sólo en la proporción en que los programas dejen a los interesados tiempo para respirar pueden esperarse mejores resultados de las posibilidades que ofrecen los actuales sistemas educativos.

1. El recreo

Hemos reconsiderado el recreo y citado la circular francesa que reorganiza su vigilancia. También hemos afirmado que debe ser salvaguardado y que los alumnos del primer ciclo de enseñanza secundaria sacarían mayor provecho de eso que de la organización de una jornada continua. Pero hay que reexaminar sobre todo su misión. La circular ministerial no se contenta con prever su control. Además de llamar la atención sobre la responsabilidad moral de los docentes destaca, por un lado, la riqueza informativa del juego del niño y, por otro, sus posibles perversiones: *"El anhelo de una valedera orientación de nuestros niños,* que en gran medida inspiró la actual reforma, requiere un profundo conocimiento docente de los gustos y posibilidades de los escolares. Las disciplinas tradicionales proporcionan indicaciones precisas sobre las aptitudes escolares de los alumnos e incluso sobre su poder de esfuerzo voluntario. El recreo nos muestra otro aspecto de ellos. Un muchacho mediocre y sin brillo en clase se revela en los juegos como animador incansable y ejerce sobre sus camaradas un ascendiente insospechado hasta entonces. Ese dinamismo y esa autoridad merecen ser tenidos en cuenta en los consejos de orientación; prueban que ese niño no es incapaz cuando la actividad que se le pide responde a sus tendencias profundas. La pedagogía puede sacar partido de esas comprobaciones, es decir, de la observación continuada de los alumnos cuando se hallan colocados en circunstancias que les permiten expresar *completamente los recursos de su personalidad."*

Esta preocupación por recuperar el juego no disminuye para nada la conciencia e sus eventuales peligros: *"Aquí se humillará a un niñito haciéndole sentir cruelmente su debilidad física. Allá se concentrará en un novato una malévola*

curiosidad pronta a traducirse en vejámenes. En otro caso una prenda de vestir provocará burlas y reprobaciones en virtud de un conformismo absurdo, del cual tampoco los adultos saben siempre liberarse. Podrán constituirse clanes o bandas al mando de caudillos que prosiguen su acción demoralizante incluso en el aula y hasta fuera de la escuela. Así algunos escolares llegan a temer ese momento de distensión que, sin embargo, deberían ser saludable."

Pero lo importante es que el recreo proporcione a los niños oportunidades y medios para jugar: *"El recreo puede, sin requerir del educador nada más que una vigilancia discreta y firme, prolongar con provecho la influencia del aula al brindar a los alumnos múltiples ocasiones de reunirse, organizarse, ayudarse recíprocamente, controlarse y superarse. El maestro no ha de intervenir directamente en la decisión de los niños, que apela y obedece a leyes que no por ser misteriosas dejan de ser imperativas, como lo atestigua la aceptación generalizada de ciertos juegos completamente inadecuados para la estación. En esta materia la iniciativa de los escolares debe ser respetada incluso cuando la lógica de los adultos sea violenta.* Tampoco deben proscribirse sistemáticamente los juegos viriles[8], aunque hay que procurar que jamás se los practique de manera bruta o perversa. *Por otra parte, nada prohíbe al maestro enseñar durante las lecciones de educación física y deportiva ciertas actividades en equipo que los alumnos retomarán espontáneamente durante los recreos. Se pondrá empeño en evitar que los jefes se conviertan en caudillos y cedan a la tentación de explotar y tiranizar a sus camaradas menores."* Se trata, pues, de no intervenir mediante la mera prohibición sino con el ejemplo y la incitación. La vigilancia pegadógica de los juegos peligrosos no impide coincidir con este pensamiento de A.S. Neil: "El niño que perdió la posibilidad de jugar está psíquicamente muerto y constituye un peligro para los niños que se relacionen con él". Habrá que incorporar a los juegos, incluso a los considerados "viriles", a aquellos a quienes cierta debilidad contraída prematuramente mantuviese alejados: *"No se desperdiciará ninguna ocasión de darles a tímidos y débiles la plena conciencia de su utilidad en el seno del grupo, y en caso de ser preciso se los confiará a la protección de un mayor hasta que adquieran la seguridad y la confianza que les faltan".*

2. Actividad física y deportiva

Como los juegos deportivos realizan de alguna manera la conjunción ideal entre el riesgo fecundo y la necesaria garantía convendría interesarse más por la actual evolución de la actividad física y deportiva y por quienes la impulsan. Ya es alentador que en Francia los profesores de educación física y deportiva, considerados como educadores en todos los liceos y colegios, puedan acceder desde hace algunos años a la dirección de esos mismos establecimientos. Es acertado que para el curso destinado a la obtención del certificado de aptitud el Profesorado pueda en lo sucesivo asociar la educación física a una disciplina intelectual. Aun cuando tales iniciativas corren el riesgo de prolongar la formación de esos profesores de educación física y deportiva, se orientan hacia la promoción del desarrollo físico en el seno del proceso educativo. Ese camino llevaban las investigaciones de "miniaturización" de los diver sos deportes en equipos: *mini-basket, minihándbol*, etc. Abunda en tal sentido un reciente artículo de Georges Gelbenoit quien se remonta a las fuentes del esfuerzo educativo: *A l'ecole elémentaire, comme à l'école maternelle, l'education est d'abord physique*[9].

El autor, presidente de la *Unión Sportive de l'Euseignement du Premier Degré*, comienza por exponer la situación en términos similares a los nuestros: "Pasar del jardín de infantes a la escuela es convertirse en grande, pero también es abandonar juegos y gritos, rondas, pinturas, invenciones libres para sustituirlos por el banco y los cuadernos del escolar, la férula del maestro y el calvario de 'repetir el grado'.

"Tras esta imaginería —en que el rosado es demasiado rosado y el negro demasiado negro— existe un problema. Frente a él la opinión está muy sensibilizada..." Al recordar luego la

pretensión de organizar la pronta maduración de los escolares pequeños, coloca a su lector ante esta disyuntiva: "¿Hay que iniciar la enseñanza de la lectura (...) antes de los tres años, como dicen los intrépidos, en todo caso desde el jardín de infantes? ¿O hay que conservar en el curso preparatorio y en el elemental importante espacio para la actividad espontánea y el juego?".

Y la cosa parece juzgada apenas uno advierte que el educador no tiene opción: las actividades intelectuales empiezan en el jardín de infantes, pero las físicas se prolongan durante toda la vida. La educación es "un todo en el tiempo: es la educación permanente. Es un todo a cada instante: es la educación global. Y el elemento unificador es una personalidad humana que no es ni cuerpo ni espíritu sino una unidad biológica, psicológica y sociológica indisociable". Desde ese punto de vista "las actividades motrices en forma de juego constituyen el modo favorito de una educación preocupada por acompañar al niño en el conjunto de su desarrollo"...

Las actividades motrices se prestan para ello con una condición: no deben aparecer ante los niños como ejercicios escolares convencionales cuyo interés inmediato no se puede captar, sino como desafíos personales, problemas que les atañen directamente y que les incumbe resolver adoptando la actitud de toda persona responsable frente a una empresa real. Para niños de entre 5 y 8 años tales situaciones no pueden presentarse sino en los juegos —donde provocan problemas concretos de manipulación, de construcción, de ejecución (tales términos destacan la ausencia de frontera entre las actividades locomotrices y las manuales, ambas eventualmente de naturaleza estética.)

3. El tiempo independiente

Pero sigue siendo necesario sacar al juego del ghetto de la infancia, aun para extender su interés a la semiinfancia. Resulta claro que la dimensión lúdicra desbordada cada vez más la actividad física, y a este respecto es lamentable que la circular francesa, ya mencionada tantas veces, relativa a la utilización del tiempo librado a la iniciativa de los pedagogos —10%— no conceda al juego derechos propios. Pues el recreo, en el pleno sentido del vocablo, no se desarrolla exclusivamente en el patio ni al aire libre, como veremos más adelante.

Si bien la circular del 27 de marzo de 1973 relativa al empleo del 10% no menciona el juego, recomienda expresamente el trabajo en equipo y la convergencia de las disciplinas e insiste en el desarrollo del trabajo indepen diente, la práctica de la documentación, los contactos con el exterior, el apoyo a los alumnos con dificultades. Al hacerlo desquicia seriamente los marcos tradicionales en que funciona la empresa educativa[10].

En cierta forma autorizó la introducción de lo *insólito* en la escuela; acantonado hasta entonces entre las paredes del "hogar", pudo introducirse en las aulas y hasta en el desarrollo de los cursos. El esfuerzo de documentación por parte de los docentes se abre a sus llamados. "Si uno se atiene al diccionario —escribe P. Ferra— lo insólito es 'lo que sorprende, asombra por su carácter desacostumbrado, contrario a la costumbre'." Y el autor agrega: "De acuerdo con dicha definición, en las líneas que siguen nuestra intención, ha sido proporcionar a nuestros colegas cierto número de informaciones acerca de documentos de diversa índole, aptos para alimentar actividades originales en el seno de la clase, documentos que las más de las veces son desconocidos para los docentes o gozan de restringida difusión en las escuelas". Viene luego, junto a "palabras cruzadas educativas", la presentación de un nuevo juego que corresponde perfectamente a los objetivos preconizados por nosotros mismo: "*El juego de Arquímedes* (...) tiene el mérito de apartarse de la vulgar actividad manual para ofrecer una rica gama de posibilidades al asociar el modelado, la pintura esmaltada, el grabado, la decoración, etc. La esencial originalidad de este juego consiste en permitir a los niños asociar a su antojo las diferentes formas compuestas de modo tal que representen personajes e imaginar una ver-

dadera historia que traduzca impresiones y sentimientos, juego de imaginación que desemboca en un nuevo ejercicio de animación. En efecto, la historia inventada puede fijarse mediante diapositivas en color o por medio de un filme y ser luego proyectada a los jóvenes espectadores. A partir de una técnica ya probada y familiar, el autor facilita una manera de relatar, inspirar la creación de un universo animado e incluye a los alumnos en esa actividad que culmina en un espectáculo[11]."

Lo que entre nosotros es insólito, desde hace mucho es habitual en ciertos países. Es lo que ocurre con el teatro, que se introdujo por la puerta entreabierta un 10%: "En Gran Bretaña la formación de los docentes se dispensa en escuelas especializadas, así como en secciones específicas de las universidades. Los profesionales intervienen de manera sistemática: Ciertos teatros, como el Cock-pit de Londres, hasta están especializados en animación. se han suscripto contratos con las autoridades locales de educación, habilitadas para remunerar a dichos profesionales. En Francia, aunque muchas compañías profesionales, pertenecientes a centros dramáticos subvencionados o ajenas a ellos, son invitadas por directores de establecimientos o por profesores dedicados a animaciones teatrales, esta práctica dista de hallarse generalizada, y los animadores no son remunerados por la educación nacional[12]."

Notas de la lectura:

[1] *L'education par le jeu*, 1971, No. 1, pág. 11.

[2] *L'education par le jeu*, año 1971, No. 1.

[3] *Circular del 23 de noviembre de 1961: Vigilancia de los alumnos en la segunda enseñanza primaria*, B. O. E. N., No. 36 del 14 de diciembre de 1961. Por otra parte hay que consignar que otra circular en preparación protegerá más a los maestros.

[4] *Ibídem.*

[5] Sobre la formación "de grupo" y su participació en la formación de los docentes, véase L. Brunelle, *Qu'est-ce que la nin-directivité*, colec. Education et Pédagogie, Delagrave, 1973, y también, del mismo autor y colaboradores, *Pédagogie de groupe et non-directivité dans l'enseignement et pré-élémentaire*, Delagrave, 1975.

[6] El subrayado es nuestro.

[7] *Le jeu en miettes* ha sido concebido a semejanza del estudio de G. Friedmann *Le travail en muelles*, que muestra la ineluctable pérdida del contenido humano del trabajo en las condiciones establecidas por la sociedad industrial.

[8] El subrayado es nuestro.

[9] Georges Belbenoit. *L'Education est d'abord physique*, en *La famille et l'école*, febrero-marzo de 1974.

[10] *L'education*, No. 212, *Premier bilan du 10%*.

[11] *L'education*, No. 212.

[12] *L'education*, No. 179, junio de 1973.

LECTURA: ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DE LOS PERÍODOS CRÍTICOS*

PRESENTACIÓN

El trabajo del aula mediante la organización de la conducta del docente, en los niños pequeños, es recomendable para crear zonas de seguridad y control, sobre todo con la presencia de niños agresivos.

La idea de que el docente organice su actuación es una formación que en muchos de los días de trabajo pasa inadvertida, sucediéndose que un niño pasivo pase desapercibido o que los niños violentos agredan a los otros. En esta parte el juego tiene un papel de descubrir los estados emocionales que están conflictuando al niño y una tarea a ejecutar es valorar la situación conflictiva y origen tanto de la agresividad como de la pasividad.

La lectura presenta algunas alternativas de solución, que pueden ser ejecutadas por el docente en el aula como las que se pueden organizar entre el docente y el apoyo de los padres de familia.

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DE LOS PERÍODOS CRÍTICOS

Una variable importante que ayuda a que todos los niños pequeños se adapten al jardín de infantes es el tiempo. Al niño se lo puede orientar mejor hacia el mundo preescolar si está en condiciones de predecir "lo que viene a continuación". Es la secuencia temporal de acontecimientos reiterados el motor que, una vez aprendido, convierte el medio preescolar en predecible. De hecho, si la secuencia se interrumpe (por ejemplo, si los sucesos habituales se alteran o se eliminan), el fenómeno confunde totalmente al preescolar. Para el niño que no juega toda interrupción despierta su ansiedad y terror.

La incapacidad del niño para comprender la transformación de estados hace que le sea difícil entender el tiempo. Por lo tanto, cuando pregunta "¿cuándo vendrá mamá?" y la maestra le contesta "después de que comas la merienda, te tomes un descanso y escuches un cuento", está haciendo que el niño "fije" su vida a lo largo de una secuencia de sucesos predecibles. Esta técnica es aún más necesaria para los niños que no juegan, incapaces de mantener orden alguno en los hechos que afectan su vida. Por consiguiente, los sucesos que se reiteran como un "ritual" les proveen mayor seguridad, por cuya razón la docente debe establecer rutinas y modalidades cotidianas que, no obstante ser flexibles, varíen escasamente entre uno y otro día.

TRANSICIONES

Los niños que no juegan tendrán dificultad para moverse desde un suceso a otro (por ejemplo, desde el juego libre a la merienda). Por lo tanto, una vez establecido el plan, es necesario que la maestra imparta instrucciones preparatorias para toda la clase. Dos o tres minutos antes de que el grupo haya de pasar a una nueva actividad, le bastará acercarse a cada área de juego y anunciar: "Terminen el juego. En unos minutos vamos a tomar la merienda." Esto hará que el niño que no juega tenga tiempo de considerar los cambios que esto implica y se disponga intelectualmente al movimiento solicitado. Si no se. lo prepara y simplemente se le dice que suspenda su actividad para hacer otra cosa, la reacción del niño pasivo podría ser: 1) aceptar silenciosamente lo que se le pide; o, con más probabilidad, 2) permanecer en el lugar sin atender a la orden, y/o 3) retirarse a otra parte más tranquila para escudarse contra el mundo "exigente". Por otro lado, el niño agresivo: 1) destruiría lo que ha estado haciendo; 2) arrojaría objetos; 3) echaría a correr y obligaría a la maestra a que lo persiguiera, o 4) respondería con violento "no". Para comunicar desplazamien-

*Ch: H. Wolfang. "Organización del tiempo y de los períodos críticos", en: *Cómo ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el juego*. Barcelona, Paidós , 1989. pp. 91-113.

tos la docente debe emplear su voz, en vez de campanas, timbres o señales. Los períodos de transición y otras pausas temporales permiten que la maestra demuestre el poder causal del lenguaje e ilustre cómo éste se convierte en un valioso instrumento.

El niño agresivo, que regresa al aula después de haberse entregado a un juego externo muy activo, querrá mantener el mismo nivel de actividad física por inadecuado que sea. Un movimiento de tipo transicional (por ejemplo, pedirle que se detenga ante el umbral del aula para charlar con la maestra) permite que el niño desacelere sus energías corporales. Una vez aflojada su tensión por ese interludio "calmante", está preparado para reintegrarse al ambiente cerrado del aula.

PROGRAMAS

La capacidad de los niños que no juegan para autocontrolarse, para participar de actividades productivas y para jugar varía conforme al cambio en sus niveles de energía durante la jornada escolar. La maestra satisface las cambiantes necesidades de energía infantil con un programa que equilibra la vigorosa actividad externa con períodos de descanso merienda y de actividad en grupo.

LLEGADA AL JARDÍN DE INFANTES

Para muchos niños que no juegan, la transición entre el hogar y la escuela está llena de ansiedad y confusión 57, 89). La visión de un niño que se aferra a su madre y llora para impedir que ésta lo deje comporta una situación que afecta tanto a la madre como a la maestra. Aunque cause sorpresa, una conducta tan exigente es normal y debe ser valorada. Se ha demostrado que cuando se concede a estos niños el tiempo suficiente para que concreten gradualmente el "destete", la maestra se convierte en madre sustituta y ellos ingresan en el aula para alcanzar elevados niveles de juego productivo (77, 78). Por otra parte, los niños que actúan como si no necesitaran madre ni maestra son los que exhiben una conducta estereotipada e improductiva (77, 78). De manera que este aferrarse a la madre es una señal de empatía hacia los adultos; cuando la maestra comienza a lograr progresos con sus niños pasivos y agresivos, particularmente en el nivel del rendimiento corporal, puede esperar que empiecen a demostrar su necesidad de otros al llegar o al partir. Si bien esto parecería una señal negativa, lo cierto es que se trata de una conducta que realmente refleja un grado de crecimiento por parte de los niños que no juegan.

Las maestras jardineras pueden ayudar a que estos preescolares realicen la transición hogar-escuela mediante los siguientes pasos:

1. Visitar el hogar y hacer que los niños se familiaricen con ellas de antemano.
2. Permitir y, si es posible, requerir que los padres estén presentes durante la primera semana del período de ingreso de nuevos preescolares.
3. Escalonar los ingresos a fin de poder dedicar todo nuestro tiempo a un solo niño.
4. Permitir que los niños traigan con ellos sus juguetes preferidos (muñecas, etc.) para que los puedan abrazar en momentos de tensión (93).
5. Hacer que la madre dé al niño algún objeto que la represente durante su ausencia (por ejemplo, prender en la camisa del niño su pañuelo con su perfume particular).
6. Tomar una fotografía de madre e hijo para que la guarde el niño o incorporarla en un álbum accesible para mostrársela cuando manifieste ansiedad respecto del regreso de su progenitora.
7. Permitir que el niño llame por teléfono a su madre y oiga su voz y, más adelante, inducirlo a que haga lo mismo con un teléfono de juguete (en cuyo caso la maestra actúa como "madre").
8. Realizar imitaciones frente al espejo para restablecer en el niño: 1) el concepto de ser activo con su madre, y 2) la conciencia de ser una persona diferente.
9. Componer más tarde una representación del conflicto de separación utilizando títeres

(madre e hijo) y resolverlo como modelo para el niño.

10. Hacer que la madre se prepare para la conducta de apego y ayudarla a comprender que la ansiedad del pequeño es normal y debe ser valorada. En ciertos casos, las madres tampoco se separan con facilidad y la maestra habrá de ser sensible a esas necesidades emocionales sin dejar de intentar que gradualmente se desprendan de sus hijos (2).
11. Hacer que el niño se interese en el juego productivo, incluyendo el juego simbólico (hallaremos aquí que el niño podría representar a su madre y aliviar así buena parte de su ansiedad).

Recomendamos asimismo disponer de una silla de tamaño adulto (y un espejo grande) en la entrada del aula para que la madre se siente durante unos minutos o, de ser necesario, por más tiempo, durante varios días hasta que el niño obtenga la percepción intelectual de que cuando está separado de su madre y la "pierde" no se pierde a sí mismo. El pequeño habrá de utilizar el espejo para restablecer la conciencia de su estado de diferenciación durante el período de "abandono".

MERIENDAS Y COMIDAS

Los niños pequeños necesitan tomar una merienda a media mañana. Sus cuerpos activos corren a muy altas velocidades metabólicas y requieren restaurar sus niveles de energía. Desde un punto de vista ideal, debieran instalarse "rincones de autoservicio" libres a los que el niño pueda llegar, sentarse y comer a su antojo durante cualquier momento del día. Las respuestas infantiles al alimento proporcionan a la maestra insight sobre la adaptación general de cada uno. Dos son los puntos extremos: los niños que no juegan no prueban bocado, o bien se sirven en demasía y se apoderan de la mayor cantidad de alimentos posible. El niño trae consigo al jardín actitudes relacionadas con sus "modales en la mesa", adquiridos en el hogar. (40)

El tiempo puede convertirse en un punto focal de conflicto para padres e hijos durante la comida y el momento de aprestarse para ir a dormir. Los niños llevan estos mismos conflictos al jardín de infantes, y su conducta podría llegar a ser irracional aún cuando nada parezca haberla provocado. El "rincón de autorsevicio" neutraliza parte de la ansiedad de" comer con otros" que experimenta el niño que no juega. La maestra debe encontrarse cerca del niño, y en los momentos de la intervención inicial, incluso sentarse a su lado.

Si la merienda se dispone sobre una mesa a la que estén sentados grupos de niños, ha de estar atenta al hecho de que para el niño que no juega ésta será una situación que puede originar una conducta defensiva.

El niño pasivo. Los que no comen —que a menudo son los niños pasivos— deben tener la opción de no hacerlo si así lo desean, evitándose la lucha por mantener su autonomía. Si la maestra y los demás niños constituyen buenos modelos, y si la atmósfera del lugar es agradable, el pequeño se sentirá cada vez más inclinado a participar de la merienda. Asimismo, durante los procesos iniciales de la intervención, la maestra se dedicará activamente a que este tipo de niño se vuelva comunicativo.

El niño agresivo. Los que engullen y acaparan alimentos que generalmente son los niños agresivos hallan que la merienda es el momento de la rivalidad y la competencia por la posesión de comida (40). Al principio, la maestra debe proveer cestas de comestibles crocantes (por ejemplo, apio, cereales secos, manzanas) y permitir que el niño tome la cantidad que desee. Sólo hace falta que diga: "Ricardito, come tanto como puedas." Puede tener que repetir esto durante muchas semanas hasta demostrar al niño que sus temores son infundados y para que advierta que siempre recibirá toda la comida que necesite. Esta lección, que ayuda al pequeño a restablecer el sentido de confianza básica acerca de las necesidades del cuerpo, es de gran valor para el niño "acaparador". El derroche inicial de alimentos no es tan grande si se piensa que el restablecimiento de la confian-

za es fundamental para el desarrollo cabal de la personalidad infantil.

Técnicas de intervención. Puesto que los ambientes colectivos atemorizan los niños que no juegan pues los encuentran potencialmente "peligrosos", la maestra debe hacer sentir su presencia como persona con autoridad para mantener el control. Para los refrigerios son preferibles las mesas redondas porque permiten el contacto visual directo de los niños con la instructora. Parecen ser ideales los grupos compuestos de alrededor de seis niños, incluyendo por lo menos uno de los que no juegan y una maestra. Esta debe comenzar como simple espectadora, pero si el grupo diera muestras de perder su estabilidad ha de recurrir al uso del lenguaje —según lo describimos antes— para indicar al niño que se está descontrolando. Si es necesario, se sienta luego más cerca del alborotador con un mínimo de contacto y finalmente recurre a la intervención física. Por ejemplo, puede verse obligada a detenerlo si continúa arrojando alimentos o golpeando a otro niño.

Muchos de los niños que no juegan demuestran, mediante continuos actos de agresión, su enorme dificultad para mantenerse integrados al grupo. La comida en grupo facilita la charla amistosa en la mayoría de los preescolares. Los niños "especiales" a quienes la maestra intenta ayudar a exteriorizarse a fin de que adquieran control pueden manifestar agresividad en sus primeros ensayos de participación verbal. Por ejemplo, comienzan por insultar o incluso emplear "malas palabras". El resto del grupo recibe esta influencia y se lanza a repetir los denuestos contra otro niño que resulta ser la "víctima casual" de la agresión colectiva (40). En este caso, la docente tendrá que dirigir sutilmente la corriente del lenguaje hacia otro tema. Suponiendo que el niño que no juega no modifique su lenguaje y continúe con su conducta negativa, la instructora debe considerar esta falta de reacción como señal de que el niño es incapaz de integrarse al grupo como uno de sus miembros, y ha de proceder a separarlo de éste. El movimiento no ha de llevarse a cabo como castigo, además de que tiene que ser manejado con prudencia para que los otros niños tampoco lo interpreten de esa manera. Simplemente se adopta la posición de que el responsable tiene mayores dificultades para controlarse dentro de una esfera grupal, pero nuestro objetivo sigue siendo el de reincorporarlo gradualmente al grupo.

La "mesa para dos" (maestra y niño) debe connotar una situación de placer e intimidad para ambos, en la cual ella ha de intentar que el niño intervenga en la charla casual. Debe recordarse que la maestra está empeñada asimismo en la tarea de hacer que el pequeño se acerque a ella en el nivel físico. Desde un ángulo ideal, la misma instructora puede continuar este curso de acción haciendo comentarios sobre las delicias de la comida. Después de un período durante el cual se ha logrado que el niño que no juega se suavice gradualmente, la maestra puede introducir o permitir que otro compañerito participe de la mesa "especial"; después se incorporan un tercero y un cuarto hasta que el pequeño con problemas se encuentra compartiendo la mesa con todo el grupo.

Estas técnicas de intervención parecerían reforzar la conducta negativa y "defraudar" a los otros niños en cuanto a que se los priva de la presencia de su instructora. Es importante que examinemos estos puntos porque configuran la esencia de los valores y la filosofía de la maestra, además de su apreciación personal de los procesos evolutivos en la infancia. En este procedimiento de intervención aceptamos que la conducta es legal y ordenada, y que sigue un cronograma interno relacionado con el desarrollo intelectual y emocional. La maestra no considera que la conducta negativa deba ignorarse, sino que es una señal de necesidades internas del pequeño y de su probable incomodidad. Como organizadora, su meta es hallar para los niños una salida adecuada a esas necesidades, ya sea recurriendo al apio o la zanahoria para el que se ve compelido a morder, o al martillo, la madera y los clavos para aquel que necesita golpear. Es este cuidado lo que lleva a los niños a amar a sus

maestras e identificarse con ellas, y ganar confianza en sus propias capacidades.

Cada niño, observado estrechamente, demuestra tener necesidades que le son peculiares. Por ejemplo, uno querrá que lo mimen y otro que le permitan apoderarse de muchos bocadillos Sin ninguna objeción. Si la maestra niega el afecto físico a quien lo requiere o los bocadillos al "acaparador" por un sentido de "justicía" respecto del resto de la clase ("No, no, no puedo hacer eso; entonces todos van a querer que los tenga sobre mi falda"), puede dejar de satisfacer urgencias especiales de pequeños que esperan y necesitan realmente su ayuda. Una auténtica relación permite que la maestra acepte como válidas las necesidades de cada niño. Además, sobre la base del sistema de señales del niño, la maestra responderá utilizando sus hitos indicadores en vez de una rígida posición de justicia colectiva.

DESCANSO O SIESTA

En un medio de juego dinámico pleno de materiales excitantes y de pares interesantes, la mayoría de los preescolares se integran activamente con toda su energía. Esta entrega total a la actividad tiene como consecuencia el drenaje de los níveles de energía, por cuya razón son esenciales los períodos de descanso en las jornadas preescolares parciales (medio día) o de siesta en las completas. Muchos preescolares —y en especial los que no juegan— no soportan en absoluto estar inmóviles sobre una colchoneta o una hamaca. Insistimos en que los niños traen al establecimiento las actitudes que han desarrollado en el medio hogareño y para algunos, el momento de ir a la cama coincide con la lucha por el poder frente a los adultos.

El niño pasivo. Las reacciones de los niños que no juegan encuadran normalmente en uno de dos extremos. Algunos, en particular los pasivos, aceptan rápidamente la invitación y pronto caen en un profundo sueño del que resulta difícil despertarlos. Incluso cuando no les toca descansar pasan mucho tiempo como si estuviesen inmersos en una densa bruma. Podemos estimularlos mediante la técnica imitativa frente al espejo.

El niño agresivo. En el extremo conductal opuesto está el Preescolar que se rehúsa a tenderse en posición prona, agrede a niños y objetos cercanos y, una vez que el ambiente se ha aquietado. quiebra el silencio con un lenguaje violento o con sonidos carentes de sentido. Estos niños *tienden* a ser aquellos que clasificaríamos como agresivos.

En otra parte de este volumen los describimos como hipersensibles que se mantienen en posición defensiva y están siempre alertas para protejerse de su mundo. El descanso o la siesta requieren que abandonen su rígida conducta defensiva para entregarse a la pasividad del sueño. Las exigencias de la maestra en el sentido de que se acuesten y permanezcan inmóviles comporta propuestas aterradoras para ellos.

Técnicas de intervención. También aquí la clave para auxiliar al niño es hacer que admita el contacto con la maestra en el nivel corporal básico, de modo que aquélla pueda proporcionarle consuelo físico en los momentos de tensión. El primer paso consiste en acercarse al niño tanto como sea posible, sentarse sobre su colchoeta y tocarlo frotándole la cabeza o la espalda, o aun abrazándolo. Mediante este proceso de apaciguamiento el niño comienza a relajarse. Asimismo, ella debe preveer una colchoneta especial o catre que definan un espacio "seguro" para el niño. Si otro preescolar coloca su mano dentro de los límites protectores, el pequeño se sentirá amenazado y reaccionará negativamente.

Cuando el niño se halla descansando y no se espera que duerma, sigue siendo importante que se tienda sobre la colchoneta. Esta postura provoca una presión gravitacional sobre el pecho y los músculos pulmonares; el pequeño respira superficialmente y es menor la cantidad de oxígeno que accede al cerebro, condiciones que facilitan que el resto del cuerpo se vaya aquietando. Todos los niños necesitan estos momentos de relajación, pero en el caso de los que tienen necesidades especiales son aún más cruciales.

Durante el momento de descanso o siesta, por lo menos una maestra debe permanecer en el lugar. Su ubicación ha de ser más o menos fija y ella quedar dentro de la visión directa de todos los niños. Los preescolares (si duermen) se despertarán en algún momento, advertirán su presencía y volverán a conciliar el sueno; si no la perciben al instante. suelen asustarse e incorporarse. Los que se sienten abandonados no podrán dormirse de nuevo, y si la experiencia se repite no querrán en absoluto hacer la siesta. La atención visual proporciona una estructura en la que los preescolares hallan seguridad.

FORMACIÓN DE GRUPOS

La maestra puede formar grupos pequeños cuyos componentes se apliquen durante períodos breves a una actividad. Para los niños que no juegan, esos momentos requieren adaptabilidad social; de igual manera que tomar la merienda con otros les es difícil, tampoco se sienten cómodos en otros encuentros grupales.

Actividad musical

Los niños gustan de reunirse para compartir la música, el canto, marchas acompasadas o actividades rítmicas. Estas sesiones han de programarse adecuadamente para todos los niños; en cuanto a los niños que no juegan, la maestra debe contar con estrategias muy específicas y elaboradas para lograr una buena estructura temporal en beneficio de los pasivos y agresivos.

El niño pasivo. Por lo general, la maestra puede permitir al niño pasivo que participe marginalmente de la actividad. Más adelante, cuando las técnicas de intervención comienzan a dar sus frutos y el niño adquiere sentimientos de confianza y seguridad, podrán hallarse los pasos que lo incorporen al grupo.

El niño agresivo. Para el niño agresivo, las actividades tan dinámicas como el movimiento y el ritmo, tienen un efecto arrollador. El pequeño se lanza a un desenfreno tal que acaba trastornando toda la clase. Insistimos en que la maestra no debe ver en ello una actitud egoísta, sino considerar que la reacción refleja su incapacidad de dominar sus impulsos. Uno de los métodos para auxiliarlo consiste en proporcionarle una estructura. Durante la experiencia motriz podría limitar el espacio en que se desenvuelve el niño mediante la creación de fronteras. Por ejemplo, colocamos sobre el piso una cuerda en forma de círculo y le pedimos que restrinja sus movimientos dentro de ese espacio. El efecto que se obtiene es doble: el niño cree que así se impedirá que otros lo agredan y, a su vez, se sentirá seguro dentro del espacio delineado y sin necesidad alguna de chocar con otros o atacarlos. Con la práctica que presta la experiencia, la maestra puede desarrollar sus propias técnicas estructurales para esta actividad dinámica colectiva, y ayudar a que el niño pasivo se vuelva expresivo y comunicativo, y a que el agresivo logre autocontrol.

Cuentos y debates en grupo

Escuchar el cuento que narra la maestra o sus comentarios, requiere que los niños permanezcan concentrados en ella durante bastante tiempo. En razón del egocentrismo que prevalece en la etapa preescolar, concentrar la atención en otra persona no se concreta sin un gran esfuerzo. Por suerte, para la mayoría de ellos, el cuento o el comentario capturan su interés y quedan tan enfrascados que olvidan incluso la compañía de sus otros compañeros.

El niño pasivo y el niño agresivo. La respuesta del niño que no juega a un cuento o debate podría ser simplemente distraerse o abstraerse en el niño pasivo, en tanto que la del agresivo se manifestaría en una activa destrucción de la cohesión del grupo. Para ayudarlo a eliminar esta tendencia, la maestra ha de "conducirlo" poco a poco a participar en estos grupos. Al principio podría leerle un cuento a él solo. Gradualmente. cuando comienza a interesarse en la línea argumental, lo persuade de que se ubique sobre su falda en actitud afectiva. Luego de cumplirse este paso, otro niño continúa la lectura del cuento a tiempo que la maestra se sienta en medio del grupo, siempre con el niño "especial" en su regazo. De modo paulatino, la instructora retrae el apoyo físico y el niño

aprende a mantenerse sin él. Descubrimos que muchos niños adquieren cierta seguridad si se los sienta sobre una silla durante estas actividades. La silla proporciona una verificación del propio cuerpo, similar a la que acuerda la falda de la maestra, además de que define un espacio exclusivo. La dispersión sobre el piso concede escasa estructura a los niños pequeños, por cuya razón no es raro que pateen y choquen contra sus vecinos.

LA PARTIDA

De igual manera en que la llegada a la escuela activa la ansiedad de separación en los preescolares, la salida presenta sus propias dificultades al volver a reunirse los niños con sus padres. Para algunos, la aparición del primer adulto que llega en busca de su hijo despierta temor: "¿Vendrá mi mamá? ¿Me habrá olvidado?" Tales temores son normales y debe esperarse que se manifiesten. Debemos recordar que el niño que no juega se conduce como si no tuviese necesidad de los adultos, incluidos sus padres. Una rutina estructurada ayuda a la transición adecuada en el momento previo a la salida, lo cual permite que los padres recojan a sus hijos y abandonen la escuela.

El niño pasivo y el niño agresivo. Para los niños pasivos agresivos que lentamente comienzan a volcarse hacia los adultos la conducta que demuestra su necesidad de la presencia materna es positiva. Una vez que se disipa el temor, estos niños se sentirán libres de expresar su ansiedad de diversas maneras. La maestra debe ayudar a que los padres comprendan que estas nuevas exigencias de apego y reacciones de ansiedad han de ser valoradas, aunque parezca contradictorio que la conducta regresiva sea realmente una señal de crecimiento.

ORGANIZACIÓN MEDIANTE LA CONDUCTA DE LA MAESTRA

Después de haber presentado la descripción de un espacio bien equilibrado y un programa flexible pero predecible, podemos ahora describir la estructura de la conducta docente. Este importante elemento es el catalizador que sirve para activar un ambiente de juego dinámico. De ordinario, la maestra se mantiene en el extremo más abierto de su continuo conductal, o sea en la posición de *espectadora*. Su propia presencia y su evidente observación de las actividades que desarrollan los niños irradian una "zona de seguridad y control" en la que éstos juegan con entera confianza. Esta zona abarca un arco de aproximadamente 180 grados y se extiende entre 4 y 6 metros desde el lugar que ocupa la maestra.

La maestra y su auxiliar deben estar atentas a las zonas de seguridad y control para cubrirlas deliberadamente con su presencia. Desde un punto de vista ideal, los dos adultos han de colocarse en extremos opuestos del aula, para poder verse mutuamente y dejar entre ellos el mayor espacio posible (véase figura 1).

Ambas instructoras deben desarrollar la capacidad de cubrir visualmente las acciones de los niños y, en intervalos escogidos, apoyar el juego o ayudarlos a dominar su interacción con un objeto o con un compañero. La habilidad de instruir depende de la aptitud de conocer y anticipar exactamente cuándo (y cuándo no) es necesaria la intervención. Las dos maestras necesitan crear un sistema de comunicación no verbal a fin de que cuando el agresivo Pedrito comienza a descontrolarse, los ojos de ambas se encuentren y sepan cuál de las dos ha de intervenir con rapidez para ayudar al pequeño. La otra debe entonces desplazarse y ubicarse en una nueva posición que le permita extender su "zona de seguridad y control" hasta cubrir el área que quede vacante mientras su colega presta asistencia a Pedrito (véase la figura 1). Esta coordinación entre ambas es realmente un ballet de movimientos correlativos que mantiene la conducta productiva del juego de todos los niños de la clase. Si sólo hay una maestra, deberá dividir su atención entre el niño con problemas y el resto, lo cual es muy difícil de lograr. En estos casos, es conveniente que interese a algunas de las madres u otras voluntarias en el desempeño de tareas auxiliares.

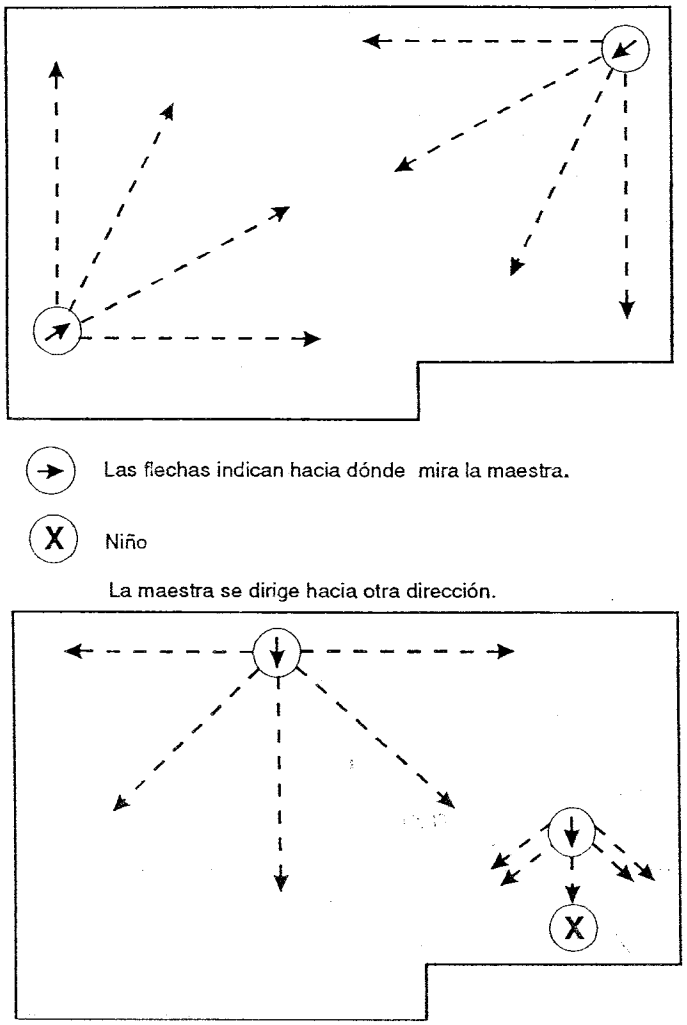


Figura 1. Zonas de seguridad y control docente

Una vez que la zona de seguridad y control abarca todo el ambiente, los niños toman conciencia de que pueden dar libre curso al autodesafío y que siempre encontrarán un adulto dispuesto a ayudarlos cuando se enfrenten con dificultades en su relación con objetos o pares.

AYUDA AL NIÑO EN EL MANEJO DE OBJETOS

Liberado de sus inhibiciones, el niño que no jugaba ahora corre riesgos e intenta dominar su mundo, afanándose frente a un rompecabezas desafiante, un juego de destreza, una pintura o una construcción. La diaria observación del preescolar permite a la maestra asistir al crecimiento y expansión de este dominio. Lo ideal sería que el niño fuese el gobernador exclusivo de su mundo, pero la maestra debe tener conciencia de la tensión y frustración que acompañan a esas tentativas. El leve desaliento que produce el intento de dominar objetos, tal como completar un rompecabezas, es la fuerza motivadora que desafía al niño a persistir hasta que logra éxito.

La función de la instructora, en especial respecto de los niños que no juegan, consiste en prever el punto preciso en el cual la frustración infantil puede alcanzar un nivel contraproducente, suscitar su ansiedad y hacer que abandone la actividad o ataque el material con violencia. Lentamente, la intervención de la maestra se va estructurando a medida que concurse en auxilio del niño que tiene problemas con los objetos. Por ejemplo, Miguel trata de erigir una torre con varios bloques y, por más que se esmera, la construcción se desploma una y otra vez: la frustración comienza a invadirlo. La respuesta inicial de la maestra se concreta en un movimiento de aproximación y en su permanencia como *espectadora* dándole así a entender que su presencia implica la posibilidad de ayuda (figura 2). Si Miguel aún fracasa, ella puede hacer una *afirmación no directiva* a manera de estímulo para que no abandone la tarea. Por ejemplo: "A veces los bloques no son fáciles de manejar, pero sigue adelante. Estoy segura de que puedes dominarlos". Después, si el éxito no lo acompaña, le proporciona orientación por medio de *preguntas*: "¿Qué sucedería si colocas el bloque grande como base en lugar de ponerlo arriba?" Si esto tampoco funciona, y antes de que la frustración haga presa del niño, le da *instrucciones verbales* sobre cómo proceder: "Pon el bloque grande abajo y luego los pequeños arriba." Como último recurso, puede haber necesidad de *ayuda física* para el cumplimiento de la tarea. El objetivo radica en equilibrar el grado de intervención o de asistencia estructurada con la capacidad del niño para persistir en el juego sin que lo venza la frustración. Para su trabajo con niños que no juegan, la maestra necesitará proveer inicialmente mucha ayuda estructurada, y a medida que los

pequeños desarrollan la libertad de actuar y controlarse irá disminuyendo su intervención hasta que aquéllos adquieran la suficiente autonomía para dominar el manejo de los objetos.

AYUDA AL NIÑO EN SU RELACIÓN CON LOS OTROS

A gran distancia de toda otra consideración, el mayor desafío que enfrentan los niños que no juegan radica en su capacidad para controlarse en medio de sus pares. Aquí también el primer objetivo de la maestra no es otro que asegurar que la zona de seguridad y control abarque todo el ambiente. Es posible anticipar que la interacción de niños que no juegan con sus otros pares ha de desplazarse a lo largo del continuo de control que parte de la pasividad hacia la agresión física, de aquí a la agresión verbal y por último a una modalidad adaptativa del lenguaje.

El niño pasivo

Con el niño pasivo, la maestra habrá de intervenir directamente en forma individual para ayudarlo a comunicarse con el mundo. Como parte de la actividad cotidiana, la docente continúa este proceso. Si el niño sigue mostrándose inactivo, puede valerse de las técnicas de imitación frente al espejo a manera de estímulo y, sin desatender las preferencias del niño en tanto sean posibles, expresarle directamente qué hacer: "Me gustaría que buscaras alrededor del cuarto, eligieras algo para jugar y comemzarlas." Si esta estrategia no produce resultados, la alternativa es: "Quiero que decidas si vas a jugar con los bloques o con el rompecabezas. ¿Cuál es tu elección? ¡Vamos, comencemos ahora mismo!" La maestra puede ayudar al niño a completar la actividad.

En las interacciones sociales, advierte poco a poco que el niño pasivo inicia acciones respecto de sus pares y que en esos primeros intentos se muestra agresivo. El pasivo Carlitos, que no ha interactuado con nadie durante seis semanas o más, de pronto la emprende a patadas con Inés sin razón alguna aparente o le quita un juguete. Repetimos que esta actitud, si bien se contradice con lo esperado, comporta un desarrollo sumamente positivo para el niño pasivo (40). Cuando éste se vuelve realmente hacia otros, la maestra tendrá que intervenir para asegurar que sus acciones sean socialmente aceptables. De ordinario, el niño en proceso de maduración dirigirá sus primeras andanadas agresivas contra el compañero a quien quiere y admira, y con quien desea compartir el juego. Las técnicas de intervención deben moverse gradualmente desde la actitud no intrusiva hasta las estrategias más estructuradas.

Después de que Carlitos ha pateado o quitado un juguete a Inés, la maestra sólo debe aproximarse a él y mirar la escena para que tenga conciencia de su presencia. Es probable que ambos niños resuelvan el incidente sin asistencia directa. Quizá la agredida ignore simplemente el hecho o intente defenderse verbal o físicamente. Si Inés se desentiende de las acciones de Carlitos, la maestra sólo toma nota mental de la conducta evolutiva del niño. Por consiguiente, ha de inhibir todo intento de establecer "justicia" y considerar que para Carlitos la experiencia es un síntoma de conducta positiva de la cual, en último término, brotará otro cambio que ayude a los dos protagonistas del incidente. Si le aplicara una reprimenda por haber sido agresivo o le arrebatara el juguete para devolverlo a Inés, no haría otra cosa que privar a ambos niños de una experiencia instructiva, aparte de comunicar la idea de que ella, como maestra, es la fuente omnipotente del poder y la autoridad. Esto debilita la capacidad infantil de establecer un dominio sobre la autoconducta. Si la agredida elige defenderse, la docente puede intervenir para ayudar, en beneficio de los dos pequeños.

Si sucede que Inés reacciona al ataque de Carlitos con igual violencia, entonces la instructora debe intervenir rápidamente para protegerlos. Esto debe hacerse con firmeza pero sin ninguna manifestación verbal de desaprobación o reprimenda. Ella sólo debe ex-

presar: "No puedo permitir que lastimes a Carlitos y tampoco que él te haga daño." (Esta misma técnica ha de utilizarse con el niño agresivo.)

Si la maestra comprende que Inés, al elegir medios físicos para defenderse, no ha desarrollado la capacidad de emplear el lenguaje para expresar sus sentimientos, recurre a modelar verbalmente aquello que la niña no está aún en condiciones de producir por propia cuenta: "Díle a Carlitos que NO [el agresivo NO previamente descrito], que era *tu* juguete y que te lo debe devolver." Debe repetir dos o tres veces la misma afirmación y esperar que la agredida se decida a expresarla. Si no lo hace, el incidente instructivo se desintegra y la maestra ha de hallar otra ocasión para exponer su criterio. Insistimos en que no debe solucionar el conflicto forzando a Carlitos a que devuelva el juguete. Pero si Inés utiliza el modelo verbal en ese momento (o más tarde), la maestra puede otra vez serle útil. Después de haber alcanzado el objetivo de que los pequeños empleen el lenguaje para expresar sus sentimientos, desplaza su atención hacia Carlitos para observar cómo responde al pedido de Inés ("No, devuélvemelo."). Si el niño reaccionaría afirmativamente, el incidente se resuelve y la maestra podría entonces señalar a Inés que, en realidad, lo que quiere Carlitos es jugar con ella. Aquí sugiere: "Díle qué quieres que haga."

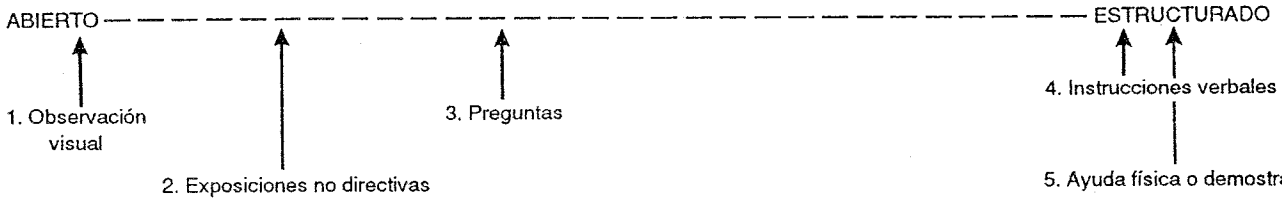
Si Carlitos no devuelve el juguete, la maestra debe valerse de su autoridad como persona adulta haciendo que el lenguaje utilizado le sea inteligible. Concentrándose en el niño, le expresa: "No estás escuchando lo que te dice Inés" y, poco después: "Inés está esperando que la escuches." Puede suceder que la devolución esperada no se concrete, en cuyo caso la maestra insiste: "Inés dijo NO. Ella jugaba primero con eso." Aquí no le queda otra alternativa que intervenir físicamente y recuperar el juguete para la niña. Con el tiempo, Carlitos atenderá como corresponde los pedidos verbales y reintegrará las cosas por propia voluntad. La maestra ha colocado su poder adulto detrás del lenguaje y lo ha utilizado como vehículo para dirimir los choques infantiles.

Los incidentes que requieren tales técnicas de intervención pueden ocurrir durante muchos días y semanas, pero eventualmente la totalidad de los preescolares aprende que el lenguaje puede constituirse en un poderoso medio para convertirse en la causa de las acciones. Es con el uso del lenguaje que los niños podrán abandonar su conducta físicamente agresiva y progresar hasta lograr la posición de seres sociales.

Actos violentos

El uso del lenguaje para expresar los sentimientos —punto que ya comentamos— es una de las claves hacia la resolución final que ayuda a los niños que no juegan a exponer sus necesidades y los aclimata a otros. Se trata del último paso productivo respecto de muchos de los niños muy agresivos; pero durante su proceso de intervención inicial la maestra ha de ocuparse de numerosos actos violentos que pueden poner en peligro a otros niños y al propio preescolar agresivo. La línea general de intervención consiste en un movimiento paulatino a lo largo del continuo de la conducta docente (véase figura 2) hasta llegar a una mayor estructuración mediante la imposición de límites y barreras de seguridad para el niño y la clase.

Si la maestra cuenta con una buena organización espacial y temporal, además de haber convertido el ambiente en una "zona de seguridad y control", tendrá la libertad de proporcionar asistencia directa al niño agresivo. Comenzará a observarlo muy de acerca a fin de precisar si sus estallidos agresivos encuadran en un patrón coherente. Por ejemplo, ¿se dirige la agresión únicamente a ciertos niños? ¿Ocurre en determinados lugares del ambiente? ¿Sucede en un momento particular del día (por ejemplo, en las transiciones)? A medida que la maestra va conociendo al preescolar agresivo descubre simultáneamente el momento en que éste se halla a punto de sucumbir a



	Maestra
1. (Espectadora)	Se aproxima
2. (Exposiciones no directivas)	"Realmente estás enojado; al parecer te estás descontrolando"
3. (Preguntas)	"¿Necesitas ayuda para estar seguro?"
4. (Instrucción verbal)	DICE AL NIÑO QUE DEBE HACER EXACTAMENTE (No qué debe hacer)
5. (Intervención física)	Canaliza desde el cuerpo al jugete y desde éste al juego

Figura 2. Continuo amplificado de la conducta docente

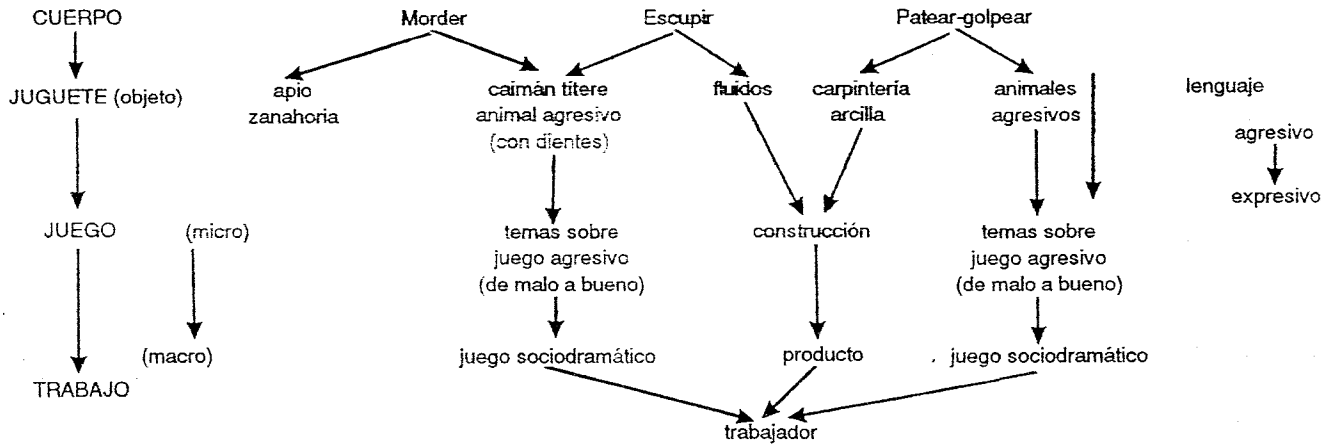


Figura 3. Canalización de la agresión

la emoción y perder el control; al percibirlo, se aproxima al niño y actúa como *observadora* al sólo efecto de que utilice su presencia como apoyo para controlarse. Si esta actitud preventiva no da resultados positivos, puede referirse a su conducta mediante *afirmaciones no directivas* como: "Realmente estás enojado; al parecer te estás descontrolando" Si es necesario, procura una respuesta más estructurada por medio de preguntas: "¿Necesitas mi ayuda para tener seguridad?" Estas preguntas no tienen el carácter de reprimendas, pero deben implicar el ofrecimiento válido de apoyo. Finalmente, si el niño continúa mostrándose más y más explosivo, la maestra puede utilizar *instrucciones verbales* para indicarle lo que debe hacer exactamente (no qué no hacer): "No puedes controlarte en el juego del monstruo, Ven, te ayudaré a comenzar el armado de un rompecabezas."

Si se da el caso de que las acciones del niño se canalizan por ejemplo, en un intento de morder a alguien, la maestra puede inhibirlo físicamente y señalarle las realidades de la situación:" No puedo dejar que lastimes a otros [o que me lastimes] y no permitiré que nadie te haga daño."

La docente puede luego conducir la acción agresiva del niño hacia una salida socialmente

aceptable. De ordinario, esto se cumple canalizando una acción corporal violenta hacia un juguete u objeto (27, 45, 75). Al tratar con el preescolar que intenta morder a otro, y después de expresar: "No puedo dejar que muerdas a otros, como tampoco permitiré que otros te muerdan", puede agregar: "Fíjate, ¿por qué no usas este caimán-títere y haces que muerda a la gente de juguete?" Acto seguido, le ofrece un caimán-títere de boca grande y feroz y lo estimula a desmostrar su agresión en el microcosmos de juguetes. Ejemplos sobre la manera de canalizar manifestaciones agresivas como morder, escupir, patear y golpear se presentan en la figura 3.

El dominio de la agresión es una línea evolutiva que va del cuerpo al juguete y desde éste (o algún objeto) al juego (o a cierta construcción), moviéndose desde el nivel microcósmico al macrocósmico en forma de juego sociodramático. Por último, a partir del dominio de la agresión por medio del juego, el niño puede convertírse en un ser cooperativo y socializado...

...La clave final de la intervención se halla en hacer que el niño dirija su agresión hacia el mundo externo de los juguetes. Una vez enfrascado en el juego, se da el caso de que el niño agresivo empuja con violencia un auto de juguete con lo que provee un punto inicial desde el cual la maestra puede ayudarlo a elaborar la misma acción dentro del juego dramático: "Vamos a ver, ¿no te parece que tu auto necesita un camino? ¿Y qué me dices de un garaje? ¿Qué le pasa al auto en tu cuento?" Finalmente, otros compañeros intervienen en la elaboración del juego hasta que el niño pueda experimentar la forma lúdica mas elevada: el juego sociodramático. Es por medio de la representación de roles (parte del juego sociodramático) que los niños aprenden a interactuar dentro de un contexto social. Luego de muchas experiencias con el grupo comprenden el grado do su potencial de actuación tanto como el de cada uno de sus pares (39). Con el concurso del juego sociodramático aprenden a moverse dinámicamente dentro y fuera de diversos roles para mantener una interacción social con los demás. Esto se parece bastante al "juego de la vida" en el que nosotros, como adultos. somos esposa o esposo, hijo o hija, maestra, cliente, conductor de automóvil y cualquiera de los numerosos roles que determinan nuestra condición de seres sociales y adaptativos (13, 76). Por consiguiente si reconocemos que la agresión es un medio sano y valioso de expresión para el niño que madura, y procedemos a ayudarlo a lograr su autocontrol por el vehículo del juego, se convierte en un "trabajador" y en un individuo cooperativo y productivo.

MODELOS DE SOLUCIONES REALES PARA LOS NIÑOS

Entonces, la función de la maestra como organizadora consiste en ayudar al niño a descubrir soluciones por medio de su intervención. En razón de las limitadas capacidades lingüísticas del preescolar, ella debe recurrir a instrumentos simbólicos a fin de que comprenda una solución adecuada. Al respecto, puede apelar a la representación con títeres, muñecos o argumentos extraídos de la bibliografía. Por ejemplo, revive escenas de separación entre madre e hijo, discusiones entre niños respecto de la posesión de cosas y muchos otros incidentes diarios que causan dificultad a los pequeños (72).

En la simbolización de la separación madre-hijo, la maestra hace que uno de los títeres o muñecos sea la "madre" y los otros dos "el niño y la maestra". Dramática o simbólicamente, la docente pone en escena un incidente en el cual el "niño-títere" grita: "No, no, mamita. no te vayas. Quiero que te quedes." La madre-títere responde diciendo que se acordará por unos minutos pero que debe irse. También entrega al niño-títere su "pañuelo" para que lo tenga, y le asegura que ha de volver. Al concretarse la salida de la madre-títere. la maestra-títere dice al niño-títere: "Pareces muy triste. Es claro, lo estás porque tu madre tuvo que irse, pero ella volverá con *seguridad*. Yo estoy aquí para ayudarte." La historia continúa hasta que la madre-títere regresa y se reúne con su hijo-títere.

Esta representación dinámica es un modelo de la realidad para el niño que le permite *participar desde afuera* y descubrir una solución a su dilema, tarea que aún es incapaz de realizar por si mismo. La representación con títeres o muñecas acuerda cierta flexibilidad a la maestra, pues le concede la posibilidad de poner en juego su propia creatividad para desarrollar una "historia" que se adapte directamente a situaciones inmediatas al aula. La literatura destinada al mundo infantil. que aborda temas como la muerte, el divorcio, el miedo a la oscuridad, las pesadillas, la formación de amistades y las muchas preocupaciones que embargan a los niños, presenta soluciones por medio del simbolismo narrativo y puede estimular a que los pequeños verbalicen las propias.

La clave para modelar soluciones reales se halla en que el niño escuche y verbalice aquello que lo preocupa, además de alcanzar un nivel de ansiedad determinado por la narración— que no sea abrumador, y resuelva de esta manera el incidente con una solución rápida y positiva. Si bien existen muchos hechos —como la muerte y el divorcio— que no son fáciles de resolver a satisfacción, la simbolización propuesta puede ayudar a que el niño obtenga una mayor comprensión emocional y cognitiva de este tipo de sucesos.

MAESTRAS Y PADRES

Cuando los niños a nuestro cargo tienen dificultades, causan problemas y en general suscitan interrogantes respecto de sus actitudes y comportamiento, es imperioso procurar respuestas. ¿Somos ineficientes como docentes? ¿O es la dinámica de la familia y el entono hogareño los que originan los problemas? ¿Tiene el niño un problema emocional o fisiológico? Por desgracia, las raíces o causas de las dificultades infantiles no se prestan, en su mayor parte, a soluciones expresadas en una respuesta única. La conducta humana es un proceso complejo e interrelacionado que no puede compararse con un modelo mecánico, en el que bastaría el reemplazo de una bujía o una afinación perfecta para que la "máquina humana" funcionara otra vez sin tropiezos.

Los niños-problema son difíciles y a veces nos sumen en la frustración. Ante la conducta negativa del niño, como docentes los invade una sensación de ineficacia al tratar de ayudarlo. Esto se acentúa más aún cuando los padres nos ven como expertos. Las reacciones de la maestra frente a esos contratiempos pueden manifestarse de diversos modos que, curiosamente, se asemejan bastante al manejo infantil de una frustración. Es probable que la maestra se retraiga *pasivamente* desde el punto de vista intelectual y emocional, y "deje de ver" los problemas especiales del niño, o que, después de invadirse de una profunda sensación de impotencia, desahogue su frustración por medios violentos (por ejemplo, devolviendo la agresión del niño, o utilizando formas severas de castigo). También puede ser que la frustración desemboque en *fórmulas de agresión verbal* culpando a "esos terribles padres que nos cuelgan la responsabilidad de enmendar la conducta de sus hijos con problemas". Buena parte de los argumentos que censuran a los progenitores y sus estilos de vida, y, que generalmente se ventilan en la tranquila atmósfera de la sala de descanso del establecimiento, resulta un canal de agresión verbal que sirve como catarsis cuando otras colegas se unen al juego. Demás está decir que el desahogo no cambia sustancialmente nada en relación con el niño o nuestra conducta interactiva con él.

La función nos identifica como instructores de niños pequeños. No somos psiquiatras, asistentes sociales. consejeros matrimoniales ni cualquiera de los muchos otros roles que se nos pide que asumamos. Una de las maneras de resolver este dilema radica en conocer nuestros propios límites y advertir que siempre habrá una multitud de preguntas que no podremos contestar. Hemos de definirnos solamente como miembros *iguales* de un equipo profesional diestro en la conducción de niños pequeños. Existen centros específicos dedicados al desarrollo infantil o centros de salud mental (por lo general adscriptos a grandes establecimientos

hospitalarios) que, por su propia índole, tienen la función de asesorar a docentes, orientar a los padres y ayudar a los pequeños.

Los niños-problema que describimos aquí caben holgadamente dentro del amplio espectro de lo normal. En algunos momentos nuestra experiencia en establecimientos preescolares nos enfrenta con niños que escapan a los límites de la conducta regular; creemos que nuestra responsabilidad hacia ellos y sus familias ha de concretarse en ayudarlos para encontrar la asistencia profesional apropiada. Es casi seguro que estos niños no han de responder plenamente a nuestro proceso de intervención, y seguir con el mismo procedimiento no les será beneficioso. Por lo tanto, al intentar comprender las razones de esas dificultades, quizás hallemos parte de las respuestas derivándolos a un centro especializado para un análisis profundo. Si la evaluación comprobara que encuadran dentro del espectro de conducta normal, entonces estaremos en libertad de avanzar con toda confianza siguiendo los lineamientos de nuestro método.

Por desgracia, el diagnóstico profesional no siempre es la panacea para los padres del niño-problema. Por ejemplo, un niño que presentaba todas las características de agresividad fue llevado al consultorio del médico de la familia; el diagnóstico resultante lo tipificó como "hiperactivo" o con peculiaridades de tipo autístico, por cuya razón el médico le prescribió ciertos fármacos. Mucho más tarde, cuando se envió al niño a una clínica infantil atendida por un equipo de expertos, se descubrió que el paciente tenía un 60 por ciento de insuficiencia auditiva debido a un bloqueo de la trompa de Eustaquio hacia el oído interno. Este bloqueo causaba gran incomodidad al pequeño, quien trataba de dispersarla mediante la actividad motriz y actos agresivos contra sí mismo, es decir, golpeándose repetidamente en la cabeza o atacando a su mundo en general. Después de una operación menor se lo alivió de la presión; empleamos entonces el proceso de intervención y su conducta mejoró en un periodo comparativamente corto.

Al acercarse a los padres con la sugerencia de que el hijo tiene algunos problemas, la maestra debe actuar con mucha prudencia. De ordinario, los padres del niño pasivo no advierten que su conducta sea "limitada". Casi siempre lo describen como bien educado, que nunca molesta, que quizás es algo tímido y que sólo necesita alguna ayuda para desarrollar el lenguaje. Por el otro lado, hallamos que los padres del niño agresivo son conscientes de su conducta destructiva y expresan sentimientos de impotencia respecto del control de sus actos violentos.

Dentro de la estructura familiar, los padres consideran a su pequeño como una extensión de sí mismos, porque prevalece el intenso amor que le profesan. Para los progenitores, su niño tiene un valor igual o mayor que el propio cuerpo de quienes le dieron la vida (2, 11, 49, 79). Una afirmación que sólo configure una crítica leve o que sugiera que el niño tiene un problema resulta amplificada para los oídos paternos. Pronto emprenden la búsqueda del factor causal para ubicar el reproche y la culpa: "¿Soy yo la causa de que mi hijo sea así? ¿Soy culpable de haber hecho algo malo?" (40). Si nosotros, como docentes, enfrentamos a los padres con el problema "según lo vemos", la posibilidad de que acepten nuestras especulaciones ha de variar de acuerdo con su capacidad para manejar la culpa y la ansiedad que sienten. Los hay que admiten las posiciones, críticas y recomendaciones que les exponemos, y que en consecuencia reflexionan de manera cognitiva sobre sus propias acciones. Con mucha mayor frecuencia, sin embargo, nos hallamos frente a quienes se refugian en el pasivo recurso de "no oírnos" o que reaccionan a nuestra crítica con una agresión verbal (por ejemplo, acusándonos de ser injustos con sus hijos o de entrometernos en el estilo de vida familiar). Repetimos que es más beneficioso que la maestra renuncie a la idea de que puede contestar o proponer soluciones para todas las dificultades que presentan los niños; la actitud más correcta consiste en estimular a los padres para que procuren la asistencia de profesionales especializados en el desarrollo infantil.

Una vez que el niño ha sido evaluado por esos expertos, la maestra puede ayudar a los

padres a comprender el continuo evolutivo de pasividad, agresión física y agresión verbal implicado en el tipo de actividades que ella emplea para impulsar al pequeño. Los padres del niño pasivo deben estar preparados a ver probables manifestaciones negativas que su hijo no haya expuesto previamente. Por ejemplo, tras un período de intervención mediante la imitación corporal (espejo) y el uso de materiales fluidos, cuando el niño llegó al hogar, tomó un crayón y dañó agresivamente las paredes de su dormitorio. Como es de imaginar, los padres concurrieron a la escuela con la queja de que "mi pequeño está peor desde que ingresó aquí. Acaba de estropear las paredes de nuestra casa e incluso le escuchamos decir insultos y obscenidades que jamás pudo aprender en nuestro hogar. Acciones como éstas son inaceptables, para nosotros". Evidentemente, resulta mucho más atinado anticiparles que el niño puede evolucionar hacia ese tipo de conducta (si bien, aun con la debida preparación, algunos lo hallan chocante).

El proceso por el cual socializamos estos actos negativamente agresivos se basa en la identificación y el establecimiento de límites (79). Cuando Danielito intenta "jugar con la comida" o la arroja al suelo, los padres inhiben físicamente estas actitudes y le demuestran cuáles son los modales pertinentes y aceptables. Ya hemos descrito las fases de desarrollo del autocontrol, el continuo pasivo-agresivo cuyo tránsito hace que el niño acepte nuestros límites, se identifique con nuestros valores y se comporte "como lo hacemos nosotros".

La capacidad de imponer límites es un proceso dinámico y desafiante tanto para las maestras como para los padres. Los peligros se hallan en que respondamos a la conducta infantil socialmente inaceptable con alguna de las siguientes actitudes extremas: l) no imponiendo límite alguno o 2) aferrándonos a los establecidos con demasiada rigidez y reaccionando con excesiva severidad. El objetivo de nuestra relación con los padres es inhibir nuestra tendencia a prescribir; en cambio, debemos darles entera libertad para expresar sus frustraciones en lo que respecta al comportamiento de sus hijos. Utilizando una estructura basada en la aplicación de límites y del proceso de canalizar la agresión (socializándola hacia los actos de agresión física a los juguetes u objetos, y desde éstos al juego o a la construcción), podemos contribuir a la superación de algunos de estos problemas, ayudando a los padres en la búsqueda de soluciones alternativas.

El pequeño que agrede físicamente a la madre puede hallar otra vía de descarga si ella pone a su disposición grandes cantidades de plastilina para que aquél golpee, sacuda, aplaste o rompa a su antojo. Por ejemplo, la madre del niño pasivo a la que nos referimos como desesperada porque su hijo había estropeado las paredes del dormitorio, fue aleccionada para decirle: "Las paredes no deben pintarse; puedes hacerlo sobre un papel". Después de muchos esfuerzos maternos para canalizar estas acciones, el niño apareció orgullosamente delante de madre y abuela para mostrarles que acababa de garabatear cada una de las páginas de su libro infantil, nuevo y bastante costoso. Para sorpresa de la abuela, la madre respondió: "Me satisface ver que coloreas sobre papel." Ella se había capacitado para considerar la alternativa como un progreso, y su próximos paso fue hacer que el niño diferenciara entre el papel destinado a ser coloreado y el que cumplía otra función, lo cual no sólo constituye un proceso de autocontrol sino asimismo una discriminación intelectual del pequeño. Los niños no sustentan los mismos valores sociales que los adultos acordamos al mundo material; es por el proceso. del establecimiento de límites y de la canalización cuerpo/juguete (u objeto) que obtienen la comprensión correspondiente. Resulta bastante contradictorio aceptar la idea de que la agresión sea una dimensión valiosa; los padres no la admitirán hasta que tengan cierto éxito en la canalización de actos violentos, con el beneficio de poder continuar libremente el proceso sin la ayuda de la maestra.

Algunas de las vías recreativas para derivar la agresión, que los padres pueden utilizar en el hogar, son las siguientes:

1. Obtener una hoja de material plástico barato y enseñar al niño a mantenerse dentro de sus límites cuando utiliza dactilopintura (o crema de afeitar). Si el tiempo lo permite, el juego puede realizarse al aire libre y luego el niño eliminará con una manguera lo que haya hecho hasta dejar limpia la superficie plástica.
2. Utilizar clavos de cabeza grande y madera blanda (como la de los cajones de frutas) para estimular en él el uso del martillo. El proceso comporta un desafío pues exige que el niño controle sus acciones para coordinar cada golpe. Por supuesto, se subrayan los límites y se le dice que se trata del *único* lugar y las *únicas* cosas en los que puede cumplir la actividad.
3. Conseguir cajas de cartón sobre las que se pueda saltar, trepar o, en un momento posterior, utilizar como "casas" para el juego simbólico.
4. Proveer una pequeña área en un terreno, patio, etcétera, donde el niño pueda cavar, echar agua, hacer figuras de barro y ensuciarse.
5. Improvisar una caja de arena indestructible usando un neumático de camión o tractor. Esto permite una actividad destinada al dominio de elementos fluidos.
6. Alentar al niño a que "pinte con agua". A tal efecto, se le entregan pinceles viejos y un balde con agua y se deje que "pinte" pisos, paredes exteriores y otras partes seguras.
7. Entregar al niño espátulas de goma para que golpee sobre recipientes plásticos en el interior de la casa. El resultado será un ruido incapaz de "alterar los nervios" de los adultos, como en el caso en que se golpea una cacerola con una cuchara de metal.

En suma, sugerimos que la maestra establezca los límites de su función y, enfrentada con niños cuyos problemas la superan, procure la ayuda de aquellos colegas de organismos sociales y de clínicas que tratan el desarrollo infantil, quienes, validos de su capacidad, están en condiciones de evaluar las múltiples dimensiones del crecimiento y la conducta de los niños. Tras asegurarnos de que no existen dificultades fisiológicas y de que el niño encuadra dentro de las fronteras de la normalidad entonces nos sentiremos libres de iniciar con confianza nuestro proceso de intervención.

Al tratar con padres de niños pasivos o agresivos debemos inhibir la tendencia a enfrentarlos con nuestro "diagnóstico prescripción"; en cambio, debemos ayudarlos a ver y comprender las señales direccionales que utilizamos para que el niño pasivo obtenga la libertad de ser activo y el agresivo la posibilidad de controlarse. Al ayudar a los padres en la respuesta pertinente a las acciones negativas y agresivas de sus hijos, volvemos a reiterar la línea móvil que canaliza el acto violento hacia un juguete u objeto, luego hacia el juego o la construcción y por último hacia el logro del autocontrol, culminando así en un niño productivo y feliz.

TEMA 4. Organización escolar

PRESENTACIÓN

Este tema abarca las lecturas de Selmi que aborda la organización del espacio escolar; Ramsey analiza los programas a través de los clásicos que han estudiado el juego, también hace un diseño del trabajo diario en el jardín de niños y Westphalen expone de forma suscinta de lo que es la ludoteca activa.

El eje de análisis de la organización del trabajo docente, no es más que una extensión de los temas antecedentes, pero desde otro punto; el propósito es el de hacer una recapitulación de aquellas actividades que el docente incluye en la práctica docente. Es un recorrido que se hace desde los referentes y los programas hasta la proposición de la organización de un día de trabajo y la organización de una ludoteca.

Si bien es cierto que la organización escolar es la idea central del tema, también es cierto que la organización debe destacar el juego al cual hay que darle cabida en la organización.

LECTURA: LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO*

PRESENTACIÓN

Esta lectura brinda una orientación al docente para que el inicio del ciclo escolar se organice el espacio escolar y el aúlico, es decir, poner el ambiente del salón de clases en condiciones de iniciar el trabajo docente de tal modo que el juego sea una temática a ser puesta en práctica con los niños.

La organización del espacio requiere que se tome en cuenta la edad de los niños, el número de alumnos que se van atender por grupo, tomar en cuenta el programa, la gestión escolar, etc. Una vez que se tiene esta visión panorámica se pasa a la selección y clasificación de los espacios. Estos se estructuran, arreglan y conforman en relación directa a los contenidos y materiales de apoyo que requieren los niños.

Un espacio que nunca deberá faltar en el de los juguetes, éstos se ordenan por temáticas, por preferencias derivadas de la edad, del sexo, etc.

LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

Es obvio recordar que la pianificación de la escuela es un elemento indispensable en relación con su calidad y su evolución; de hecho la escuela sólo podrá librarse del riesgo de la inmovilidad y de una peligrosa repetitividad, mediante un continuo anclaje en el tejido de la vida y la cultura.

Con los nuevos admitidos

Hay que dedicar una atención especial a los niños de nueva admisión y a sus padres: se tratará de encontrar de inmediato las señales, los reclamos, las informaciones capaces de hacer superar los posibles distanciamientos.

Será importante tener en cuenta que puede ser interesante una asamblea preparatoria, pero que es muy importante que toda la escuela viva un clima que se vea reflejado en conductas solidarias, reuniones cotidianas, claridad de intenciones, y el carácter público de las reglas y los hábitos.

Primeros objetivos

Un segundo aspecto de la reunión podría consistir en analizar los contenidos y las actividades del primer periodo: en ese caso sería interesante poner en común los resultados de

*L. Selmy y A. Turrini. "La organización del espacio", en: *La escuela infantil a los cinco años*. Madrid, Morata, 1989. pp. 15-26.

las reuniones de aula, con el fin de planificar con los padres de forma adecuada la discusión de los proyectos de trabajo, aclarar los objetivos, coordinar los intereses comunes.

Los objetivos son —por esto—los puntos clave de las discusiones: se podría proponer que se formularan por escrito los planes de trabajo con ei fin de ofrecer una mayor posibilidad de reflexión.

El propio funcionamiento

El Consejo también puede someter a examen las cuestiones relacionadas con el propio funcionalmente; analizando sus límites y sus aspectos positivos en cuanto a:

a) la presencia: valorar la disponibilidad de cada persona; tener en cuenta posibles bajas; prever la sustitución de los consejeros salientes; fijar la periodicidad de las reuniones y unos horarios adecuados para todos;
b) la publicidad de las reuniones; establecer quién elaborará las actas y se encargará de su publicación en el tablón de anuncios de la escuela; preparar un local de comunicaciones internas para las reuniones, los grupos de trabajo, revisión de la correspondencia; encargar a un grupo el mantenimiento de un archivo de documentos;
c) la actividad externa: podría ser interesante valorar el estado de las relaciones con el barrio y con el Ente Administrativo: iniciativas en cuanto a las inscripciones de niños, iniciativas sobre aspectos de la vida extraescolar de los niños, programas para el uso de las estructuras recreativas, culturales, deportivas, públicas, etc

La enumeración se podría continuar, pero hay un dato cierto: que, dentro y fuera de la escuela, la vida de los niños exige el constante y responsable cuidado de los adultos a distintos niveles (públicos y familiares), y que no se puede dirigir la escuela con actuaciones eventuales y esporádicas, ni mediante prácticas de una burocracia deteriorada, ni a través de unas circulares improvisadas que llegan de muy lejos, sino mediante una lenta construcción que acumule competencias, establezca relaciones, busque soluciones, esté "cerca" de los problemas.

Cómo empezar a organizar

Hay algunos aspectos que conviene tener en cuenta constantemente nos a organizar un espacio. Este debería...:

— estar distribuido de forma que sea inmediatamente *legible* para el niño; existe el riesgo de que ellos individualicen las acciones, los gestos, la actividad que podría desarrollarse en ese espacio, como consecuencia de determinadas disposiciones, incluso antes de llevarlas a cabo;

— favorecer la *comunicación* con los demás, y el que sucesivamente se establezcan relaciones también mediante la disposición y calidad de los adornos, objetos, indicaciones presentes. Por ejemplo, el espacio en que se reúna toda la clase debe ser bastante amplio, para que cada uno tenga un sitio adecuado, desde el que pueda ver, cómoda y totalmente, al profesor y a los demás. La colocación en círculo, para seguir con el ejemplo, se puede establecer, ya desde el principio, como la forma más conveniente para favorecer las relaciones y los intercambios;

— permitir que se desarollen varios tipos de actividad a la vez de pequeño grupo, de gran grupo, individualmente: con el profesor o solos; de pie o sentados; trabajando o hablando etc;

— favorecer, incluso sin intervención del adulto, la superación de pequeños inconvenientes planteados en la organización de la actividad;

— plantear la posibilidad de una distribución del tiempo mucho más libre que la establecida y una serie de gestos, acciones y usos de los utensilios mucho más adecuada a las distintas actitudes y deseos de cada niño;

— fomentar la formación de nuevos hábitos de comportamiento a través de sugerencias explícitas (y también a través de los objetos, los utensilios, y su disposición, etc.) de tipos de respuesta. Estos tipos de respuesta también podrían sugerirse mediante la confección de murales en los que aparezcan ilustrados acciones, usos, procedimientos (correctos o no), etc.

Es evidente que estamos planteando la organización de un espacio-aula lo más articulado y variado posible. Esto y todo cuanto acabamos de decir permite a los profesores organizar de una forma mucho más rica su propia actividad: seguir más de cerca a algunos niños, observar, sin Intervenir, a otros, percatarse de determinadas elecciones de los niños (de compañeros, objetos, lugares, utensilios), pasar de una actividad a otra, detenerse en un ángulo concreto (¿depende del tipo de disposición? ¿de la calidad de los objetos?, ¿de la presencia de otros niños? ¿de que es un espacio bien proyectado y sedante? etc.), intervenir sobre un grupo sin molestar a los demás, etc.

Conviene señalar que la organización del espacio establecida al comienzo del curso escolar no se ha de mantener necesariamente invariable a lo largo del mismo: el profesor deberá darse cuenta de cuando un determinado espacio ha cumplido su función, cuándo debe ser modificado porque han variado las competencias y las expectativas de los niños, cuándo convendrá reforzar el uso de un espacio a menudo olvidado o infrautilizado...

En relación con los 3 y 4 años

Debemos tener en cuenta que, en relación con los dos años anteriores de vida del niño en la escuela, nuestra actuación no implica una reducción de la cantidad y la calidad de situaciones, reuniones, intercambios, etc. El espacio sigue cumpliendo esa función de gran animador que siempre ha tenido en nuestra concepción de la actividad de la escuela infanti.

Sin embargo, en relación con los años anteriores este año queremos centrar nuestra atención en dos aspectos concretos (por supuesto, teniendo en cuenta las experiencias de los años anteriores):

— *conductas de mayor autonomía* en los niños y, por tanto, mayores y más frecuentes ocasiones de experimentar por sí mismos, de recorrer espacios desconocidos, de acceder a utensilios y procedimientos en los que deberán ejercitar su capacidad de organizarse y responder con autonomía.
— *mayor capacidad de formalización*, que implica la necesidad de ofrecer no sólo materiales informales, cuya manipulación es mucho más libre, sino también materiales y situaciones mucho más estructurados, que favorecen el dominio de relaciones más puntuales, específicas, relacionadas.

Las indicaciones que damos a continuación tienen en cuenta las distintas dimensiones de desarrollo del niño, sin aislar o favorecer unas en favor de otras: lo importante es conocer las exigencias y necesidades de cada uno, y ser respetuosos con su desarrollo unitario en la organización de las actividades, de las opciones, de los procedimientos

Estos son sólo algunos de los aspectos en nuestra opinión los más importantes que sirven de referencia básica a la hora de organizar distintos espacios equipados de forma específica dentro del espacio reservado al aula que se nos ha asignado.

Espacio para las manualidades

Es el espacio en el que deben estar colocados los siguientes materiales:

- para la manipulación informal (arena, tierra, harina, agua);

- para usos de construcción más específicos (diversos tipos de madera polietileno, telas, cartones etc):
- utensilios de tipo general (vasos, botellas, cubos, etc);
- utensilios de uso específico (cuchillas, llaves inglesas, lijas, martillos, espátulas, etc.)
- objetos en desuso con los que el niño se encuentra cada día y que se pueden "desarmar" (secador de pelo, batidora, despertador, plancha) con ayuda de instrumentos específicos como el destornillador.

En este espacio, el niño podrá dar rienda suelta a sus posibilidades deseos, "transgresiones", experimentando actividades que, de una u otra forma dejan huella. En él puede ejercitar diversos usos de la mano o de utensilios específicos; también puede obtener distintas respuestas mediante el uso de determinados útiles con materiales variados o con un mismo material. Para una mayor articulación del uso de la mano será importante que el niño intente dar concreción a sus ideas y a las del grupo Es importante que se le dé la posibilidad de fallar y de poder mejorar su puntería, también debe ser capaz de experimentar y comparar diversas soluciones cuando se le plantea un problema. Por otra parte, la variedad de los materiales le deberá permitir conocerlos en relación con su consistencia, y no sólo con el color y la forma: la ductilidad, flexibilidad, permeabilidad, dureza, fragilidad, resistencia, etc.

Lo importante es que se den modificaciones sustanciales en el uso de los utensilios y materiales disponibles.

Espacio para la exploración y la experimentación

No se trata de organizar un laboratorio científico, sino de hacer que el niño se encuentre con objetos, instrumentos, máquinas de la vida cotidiana que den lugar a unas respuestas cada vez más complejas y concatenadas. En este espacio se deberán encontrar una serie de objetos que fomentan y ordenan la capacidad de percepción del niño: balanzas, recipientes graduados y sin graduar, tubos de goma transparentes, cable eléctrico, calamita, imanes, lupas, etc. Estos materiales deberán estar siempre a disposición del niño, para que, al manejarlos, pueda conocerlos, aprenda a usarlos, invente nuevas formas de utilización que se puedan enseñar a todo el grupo.

Es el espacio en el que también se podrán colocar las colecciones hechas en los años anteriores: conchas, piedras, hojas, ramas, insectos, etc.

Espacio para los espectáculos

Es el espacio para el teatro, las sombras chinescas, las marionetas. En él deberán tener cabida todas esas formas de expresión corporal que comienzan a asumir la función de modos de comunicación "pública" dirigida a los demás. Se trata de actividades que en parte son nuevas y en parte son continuación de otras que fueron fundamentales en los años anteriores: por ejemplo, el juego de representación, los disfraces, etc. Ocupará una posición central la tarima en la que exhibirán, ante los amigos de la clase, el teatro de marionetas (de forma que se pueda recoger con facilidad cuando no se use). En este espacio estarán también muchos objetos, informales o específicos, que servirán para "entrar en la piel de los otros", y objetos, instrumentos y materiales que permitan cambiarse y convertirse en "distintos". También habrá una pantalla para las sombras, y multitud de objetos que harán más variado y complejo el juego.

Espacio para la biblioteca

Deberá reunir las condiciones de intimidad y comodidad que caracterizan a las bibliotecas. También este espacio deberá ocupar un lugar importante, bien visible, atractivo. En él los niños encontrarán historias conocidas, historias nuevas, libros que hablen de lo cotidiano o de mundos fantásticos y desconocidos; historias

mediante imágenes, historias con palabras. Ca- da libro deberá colocarse en una funda trans- parente en la que la cubierta y el tituto queden bien visibles, en primer plano, a la vez que es- tán protegidos si el título queda bien visible en la funda transparente, los niños, espontánea- mente, tenderán a colocarlo en su lugar, incluso haciendo un esfuerzo de identificación de las palabras escritas.

Podría ser interesante sacar de la biblioteca de aula todos los títulos sobre un determinado tema y colocarlos en los espacios específicos de la clase. Por ejemplo los pequeños manuales de construcción y montaje, pueden situarse en el espacio de manualidades y constituir una fuente de documentación y sugerencias, los libritos sobre el cuidado y las necesidades de pequeños animalitos y plantas se pueden colocar en el espacio dedicado a la naturaleza...

Espacio para la prensa

Aquí se deben agrupar todos los instrumentos y materiales disponibles en el aula para imprimir, reproducir, escribir: los sellos, los sobres, los números, los moldes, la máquina de escribir; y, por supuesto: lápices, plumas, bolígrafos y varios tipos de hojas. Es el espacio en el que se expondrán también los mensajes de la clase (murales, avisos, notas, que tengan un significado para los niños), los mensajes que se acumulan en el juego de correos, la banca de las palabras (en la que se recogen las palabras escritas (que los niños han extrapolado de las situaciones en las que se encuentran inmersos cada día y que han memorizado de forma espontánea: bar, taxi, periódico), todos los mensajes escritos e ilustrados que se realicen a lo largo del curso: historias inventadas, historietas recogidas, libros creados por los niños en los años anteriores etc.

Espacio para las imágenes

Es el dedicado actividad gráfico-pictórica será un espacio rico en materiales específicos (témperas pinceles, tinta china, etc.), diversos instrumentos para colorear las hojas consiguiendo efectos variados (esponjas, pajas, cuentagotas, rulos, pinzas, cabos de lana, etc.), papel de diversas formas, calidades, consistencia, colores, materiales con los que obtener resultados y efectos múltiples (estopa, cartón, yute, etc.).

En este espacio podrá tener una presencia importante el trabajo hecho por los niños en los años anteriores. Para ello se podría hacer un mural con distintas interpretaciones de un mismo tema (el cielo: diversas ilustraciones de un niño o varios niños), una selección de varios temas. También debería lugar en este espacio para obras de la cultura pictórica más importante. Junto a los trabajos de los niños se podría exponer una selección de reproducciones pictóricas de los "grandes" a lo largo de la historia.

Espacio para la naturaleza

Es un espacio que permite al niño realizar tareas que implican una gran responsabilidad: del cuidado constante de los niños dependen de la supervivencia y el bienestar de animales y plantas; deberán regar de distinta forma, informándose y siguiendo unas instrucciones precisas, plantas, flores y semillas. Son muy importantes los mensajes visibles que ayudan a recordar las necesidades de los seres vivos y las normas que deben seguir los niños: qué plantas hay que regar todos los días una vez a la semana, cuáles ya se han regado y cuáles no, cómo y cuánto tiempo se debe poner al sol una planta...

Todos los utensilios que sirven para cuidar animales y plantas deben colocarse en un sitio visible y accesible. Lo mismo debe ocurrir con los alimentos y las distintas provisiones y con algunos instrumentos (lupas, manuales, láminas, etc.) que sirven para aumentar y profundizar el conocimiento de los seres que se están cuidando.

Espacio para los juegos de grupo y de sociedad

Aquí se colocarán algunos juegos ya conocidos de los años anteriores pero que aún les pueden diver-

tir. También se situarán en él juegos nuevos que el profesor irá presentando y explicando. Incluso podrá haber un lugar para los juegos de sociedad a los que los niños han aprendido a jugar en sus familias (cartas, dominó, lotería, etc.), juegos de habilidad (shangai, rompecabezas, peonzas, etc.) algún juego de ingenio (por ejemplo el tangram), juegos de organización espacial, etc.

Espacio para las comunicaciones sociales

Se trata de ofrecer ia posibilidad de formalizar múltiples momentos de la vida utilizando, sobre todo, signos convencionales imágenes, fotografías, signos, letreros... Dado su alto grado de convencionalidad, es obvio recordar que se deberán crear con los niños, de forma que todos conozcan el significado comunicativo de que son portadores.

El archivo de los niños

Es un espacio en el que se pretende reunir objetos, fotografías, documentos que, por una parte, son la memoria "histórica" de la clase, y además son instrumentos a disposición del niño, que se pueden volver a poner en circulación en nuevas experiencias, y reutilizar así la información que contienen. Pueden ser, por ejemplo:

- la foto de una fiesta en la que participó la clase en años anteriores;
- fotos de visitas, excursiones, viajes particulares;
- distintas colecciones;
- discos o grabaciones de canciones, juegos cantados;
- fotografías de la clase de los años anteriores, objetos y signos que eran característicos de la clase en esos años, adornos de las paredes, utensilios de entonces, etc;
- juguetes, disfraces, marionetas, etc.

LECTURA: PROGRAMA, MODELOS Y CRONOLOGÍA*

PRESENTACIÓN

La organización del trabajo docente, ahora se estudia desde la postura de los programas y planes de estudio, es posible encontrarse con programas flexibles que atienden más a los procesos que a los contenidos o con programas estructurados que dedican los esfuerzos para preparar a los niños en la lectura y las matemáticas.

Desde la lógica de los programas, es posible encontrar la convegencia o divergencia con los modelos de organización, así se proponen cinco modelos para su estudio, además se brinda los antecedentes en términos de cómo han evolucionado los jardines de niños, desde los planteamientos iniciados por Froebel (1980), hasta los últimos precursores pedagógicos como son Montessori (1952) y Piaget (1980).

Finalmente, según la orientación que tienen los programas, planes y modelos es posible encontrar el papel que se le asigna al juego.

PROGRAMA, MODELOS Y CRONOLOGÍA

PROGRAMA

Al evaluar el potencial de enseñanza de un programa de jardín de infantes es preciso tener en cuenta muchos factores. Los programas van desde enfoques que ejercen poca presión sobre el niño y contemplan su crecimiento y desarrollo en condiciones permisivas, hasta planes de enseñanza altamente estructurados y cuidadosamente estipulados.

Los programas más permisivos ponen el acento en la socialización, la creatividad, los principios tradicionales de desarrollo del niño, la intervención de los padres y la utilización de una amplia variedad de materiales que los niños pueden emplear en muy diversas formas. Se presta más atención al proceso que al contenido.

Los programas altamente estructurados otorgan relieve al lenguaje y la matemática, tienen objetivos claramente definidos en materia de conducta, seleccionan los materiales y prescriben los modos de utilizarlos. Las maestras trabajan con grupos pequeños. Se pone el énfasis sobre el contenido antes que sobre el proceso.

Varios enfoques, situados entre el punto de vista que favorece el desarrollo permisivo del niño y el enfoque conductista más altamente estructurado, ponen de relieve la preparación de un ambiente responsivo; las actividades de aprendizaje se basan en los conceptos de Piaget, proporcionan por sí mismas la recompensa y gradúan su propio avance.

Todos estos enfoques apuntan al crecimientos y el desarrollo del niño y todos responden a objetivos y procedimientos establecidos. Todos se proponen ayudar al niño a aprender y todos se interesan por el contenido. Todos han demostrado su eficacia con los niños pequeños.

Todos los enfoques necesitan también alguna estructura, si bien la índole de ésta puede diferir de un caso a otro. Los procedimientos y objetivos de los programas varian; en consecuencia, las realizaciones varian de acuerdo con los objetivos a los que se da relieve (Early Childhood Education in Illinois, 1970).

MODELOS

Tradicional

El jardín de infantes actual puede ser de tipo "tradicional", donde una maestra es por sí sola responsable de 25 a 30 niños y el programa es de dos horas y media diarias o día por medio y/o dos sesiones diarias. Las actividades se caracterizan por la preparación para el primer

*M. E. Ramsey y K.M. Bayles. "Programa, módulos y cronología", en: *El jardín de infantes, programas y prácticas*. México, Paidós, 1989. pp. 18-28.

grado de la enseñanza elemental —lo que deja escasa libertad de elección— y predominan los materiales relacionados con la madurez para la lectura. El estilo de las actividades puede caracterizarse por la planificación y la dirección a cargo de la docente. Se asigna alto valor a la administración del aula y lo específico de la programación, así como a la ocupación de los niños con hojas o libros de trabajo en sesiones de instrucción a todo el grupo.

El jardín de infantes tradicional pone habitualmente de relieve las metas de la enseñanza grupal. Se depositan grandes esperanzas en la madurez del niño para la lectura y su capacidad para el primer grado de la escuela elemental. Los elementos "básicos" de la enseñanza son subrayados mediante fichas de calificación que contienen evaluaciones tipo A-B-C. En una situación de éstas, yo (M.R.) escuché el siguiente comentario: "Es muy bueno este jardín de infantes. Todos están muy silenciosos" En esas aulas el juego había cedido su lugar al trabajo.

Montessori

El jardín de infantes puede consistir hoy en una escuela privada Montessori, donde los niños ejecutan actividades cuidadosamente preparadas y específicas, ordenadas en secuencia de acuerdo con las dificultades que ofrecen, a lo que se asocian como metas el control del movimiento, la independencia, la autodisciplina, la concentración y la satisfactoria terminación de una tarea. Hay abundancia de materiales sensoriales, cilindros, formas geométricas, carretes de color y letras y bloques de papel de lija: la principal responsabilidad de la docente consiste en crear para cada niño el mejor ambiente controlado posible, de acuerdo con las etapas individuales de desarrollo. La autoelección de tareas y el trabajo voluntario ofrecen a cada niño un campo de responsabilidad cada vez más amplio.

Este modelo se caracteriza también por incluir ejercicios de la vida práctica (vestirse, bañarse, cepillarse el pelo, abotonarse, anudarse la corbata, barrer, sacudir el polvo, preparar verduras, cuidar plantas, poner en orden, etcétera), así como técnicas de observación y cristalización de ideas básicas mediante el empleo de una terminología exacta. Se cultivan la diligencia y el respeto por los demás. Una cuidadosa observación de los niños y su comportamiento determina qué procedimientos se eligen.

Habitualmente, la modalidad que se adopta consiste en constituir grupos de niños de tres a seis años de edad se prescinde de la enseñanza formal en clase, así como de los habituales bancos, pupitres y asientos fijos.

Se asigna importancia fundamental a las experiencias de trabajo del niño, en las cuales el deseo de aprender debe constituir un factor compulsivo. Se tiende a disminuir el empleo de literatura infantil, salidas al campo, juego al aire libre, excursiones y juego dramático. La docente es capacitada en carácter de técnica en el uso de materiales Montessori —puesto que gran parte de ese material es formal y debe ser empleado en la forma prescripta— y tiende a desempeñar un papel más directivo y activo en la planificación de un ambiente apacible, silencioso y total para el niño. El programa exige reforzar ciertas respuestas y maneras de utilizar los materiales y no reforzar otros enfoques.

Abierto

Con frecuencia el actual jardín de infantes consiste en un ámbito "abierto" o informal de tipo británico, donde se aplica el denominado día integrado, en que se ofrece a cada niño un programa individualizado, promovido mediante una amplia instrucción, centros de interés y enseñanza por equipos. Los niños son distribuidos en grupos que a veces incluyen edades de cuatro a siete años y trabajan con varios adultos u otros niños? Habitualmente no hay fórmula alguna establecida para cada día. La maestra sirve como guía y facilitadora y cumple un papel mucho menos ostensible que en el aula de tipo común. Se estimula la conducta exploratoria y experimental; hay a la vista un vasto despliegue de materiales de manipulación y los niños adoptan decisiones acerca de

su propio aprendizaje. No hay dicotomía juego-trabajo. Mediante la interacción, la exploración y la observación se desarrollan estilos de aprendizaje individuales. Se mantienen, acerca de cada niño, amplios registros o bien ocasionales "apuntes". El ejercicio de la voluntad, una mezcla de juego y trabajo, el establecimiento del propio ritmo de avance, y el movimiento entre espacios cubiertos y al aire libre son característicos de un programa rico, elaborado mediante la responsabilidad conjunta de adultos y niños.

Quienes proponen el jardín de infantes abierto defienden con energía la riqueza de su programa. Se efectúa amplio uso de recursos al aire libre y de orden local. Otras de sus virtudes residen en el hecho de que el programa llega a ser de cada uno y en la circunstancia de que la constante evaluación, la resolución de problemas, la reorganización, la planificación y la flexibilidad promueven un máximo de desarrollo personal. Los niños aceptan la responsabilidad de su propio aprendizaje, y la productividad depende de la habilidad con que la docente planifique y organice los centros de aprendizaje. Los niños pueden pasar hasta tres años con el mismo grupo de adultos. El ambiente llega a consistir en el producto del pensamiento y la cooperación de todos. El personal de la escuela tiene amplio margen de acción para proyectar el currículum. Las elecciones que el niño puede efectuar y el hecho de que se estimule la libertad de movimiento ayudan al niño a desarrollar un fuerte sentimiento de responsabilidad, y la disciplina rara vez trae problemas. La mayoría de los pequeños progresan en los campos de la lectura, la escritura creativa, el desarrollo cognitivo y las destrezas sociales. También se ha informado acerca de un alto nivel de realización en el terreno de las artes.

Otras ventajas que se mencionan en la bibliografía sobre el aula abierta consisten en la libertad de que dispone la maestra, la evitación de incentivos artificiales, la aparente falta de obsesión por el futuro del niño, porque se atiende sobre todo a la situación de aprendizaje presente, y la elaboración de una suerte de contabilidad del aprendizaje de cada niño.

Las principales desventajas del jardín de infantes abierto, según informan al respecto quienes trabajan con este sistema, residen en las cargas de la planificación, el excesivo número de niños para la capacidad del aula, la organización, la preparación, el mantenimiento de registros y, a veces, la cantidad de niños. La provisión de material también puede constituir un problema. Sin embargo, las ventajas y las posibilidades de desarrollo que ofrece al niño parecen compensar ventajosamente las dificultades.

Seguimiento completo

El jardín de infantes actual puede responder al modelo de "seguimiento completo", que proporciona una continuidad de programa para niños que viven en localidades urbanas. Al pasar antes por un programa tipo Head Start (en los Estados Unidos, un programa preescolar educativo y cultural para niños de ambientes poco evolucionados), o por situaciones de guarderías y nurserí elementales, el niño ha experimentado, antes de incorporarse al nivel superior del jardín de infantes, una orientación intensiva en materia de destrezas. Esa orientación se ha centrado en actividades especialmente estructuradas que apuntan a desarrollar el lenguaje, en la socialización y el autoconcepto, en el cuidado de sí mismo y en los comienzos de la acción independiente. En el modelo de seguimiento completo, las actividades docentes se orientan específicamento a lograr que cada niño domine un cuerpo común de contenido cognitivo, y se presta mucha atención a la lectura y los conceptos matemáticos. Llamado a veces modelo Bareiter-Engelmann y originado en Illinois, este enfoque propone un currículum académico basado en el "sentido común", donde hay escaso lugar para lo estético o lo apreciativo. Habitualmente los niños traba- jan en grupos de cinco, durante módulos de tiempo de 20 minutos consagrados a cada área de destrezas. Con la contestación al unísono de las preguntas de la maestra se inicia la enseñanza de respuestas

pautadas y la modalidad que se adopta es la del avance rápido.

Los jardines de infantes de seguimiento completo también pueden caracterizarse por el empleo de módulos de aprendizaje individualizados —instrucción programada individual (IPI)—, en los cuales hay un sistema de fichas o bonos mediante el cual el niño elige sus actividades y marca el ritmo de sus propias actividades durante parte del día; el resto del programa consiste en arte, música y actividades de enriquecimiento cultural.

Una fuerte participación de la comunidad constituye parte integrante de todo esfuerzo tipo Head Start; con frecuencia, esa participación continúa hasta el jardín de infantes de seguimiento completo. Padres y otros adultos aportan voluntariamente sus servicios, para lo cual comprometen lapsos específicos que dedican a atender una amplia variedad de responsabilidades y tareas relacionadas con los niños. Un componente particularmente poderoso de este modelo es el ofrecimiento de servicios de sanidad a todos los niños, con acento en las necesidades de nutrición, atención odontológica y necesidades físicas en general. Se pone considerable énfasis en el requerimiento de continuidad, es decir, la prolongación de este esfuerzo hacia un tipo de seguimiento completo en el primer grado de la escuela elemental.

Ecléctico

Aunque la bibliografía no les discierne el rótulo de "eclécticos", muchos programas de jardín de infantes toman hoy en préstamo elementos de todos los modelos descritos hasta aquí. Se utilizan materiales tipo Montessori y las pautas de programación y los planes de organización son flexibles y aptos para ajustarse a una escuela o situación comunitaria particular. En algunos sistemas se adopta el tipo de jardín de infantes de día entero y de todos los días. Las dimensiones de las clases varían, se preparan actividades para grupos tanto pequeños como grandes, y se programan sectores de tiempo para ciertos proyectos de trabajo. La mayoría de los jardines de infantes de este tipo tienen currículos en general similares, que incluyen actividades de disposición para la lectura, centros de socialización y comunicación, juego dramático, distribución del tiempo entre tareas de juego y trabajo, relato de cuentos, materiales de manipulación, rincones de construcción con bloques, centros de interés, y demás. Habitualmente, una maestra y a veces una asistente u otra persona voluntaria trabaja con el grupo de niños de cinco años.

Visitar los muchos sistemas escolares e instalaciones dedicados a los niños de cinco años lleva a ia conclusión de que no existe un modelo mejor o más popular de funcionamiento de jardín de infantes. También resulta evidente que la calidad de lo programas es despareja. Dicen ai respecto Goodlad y sus asociados (1974, pág. 83):

Nuestros datos condujeron a la firme conclusión de que la abrumadora mayoría de nuestras aulas de clase —en lo que se refiere a organización, contenido de ta enseñanza, materiales y modo de enseñar— estaban ideadas en función de normas y expectativas de grupo antes que en función de las diferencias individuales en la tasa de aprendizaje y la necesidad de enseñanza. A juzgar por la muestra que obtuvimos, la escolaridad infantil es más impersonal que definida o concreta.

Goodlad y sus asociados (pág. 92) comentan además que —si bien el jardín de infantes pareció en general más abierto, flexible y permisivo que otras instituciones, todo un sector de esa enseñanza sigue decididamente una fuerte orientación académica con acentuado control por la docente".

Al considerar las "distorsiones que se advierten en el jardín de infantes, Harris y Fisher (1969, pág. 283) enumeran:

1. Facilidad de admisión.
2. Planes para distribuir en grupos o averiguar antecedentes.
3. Enseñanza de contenidos temáticos

4. Currículum académico.
5. Hojas de trabajo.
6. Tests de madurez para distribución en grupos.
7. Presiones para el mejoramiento del desempeño.
8. Preparación para el primer grado de la escuela elemental.
9. Interferencia en la creatividad.
10. Tarjetas de informe por escrito.
11. Retención.
12. Graduación en el jardín de infantes (¡ahora puede empezar a trabajar!)

En el mismo tono, Harris y Fisher (pág. 279) escriben: "Los viejos jardines de infantes, centrados en el niño, al que daban apoyo sin anularlo, ahora parecen estar a la defensiva. Los apodan 'Baluartes de la Tradición' ".

Transcurrida más de una década, parecen subsistir fuertes diferencias de opinión en este campo, donde los individuos toman posiciones que configuran un continuo bastante disparejo. Aún es necesario enfrentar las mismas "distorsiones" a que se refieren Harris y Fisher.

CRONOLOGÍA DEL JARDÍN DE INFANTES

Iniciado en el siglo XVI, el estudio de los niños pequeños prosiguió con intensidad hasta el presente. Las convicciones se modificaron y las actitudes cambiaron: de considerarse al niño pequeño como un adulto en miniatura, se pasó a verlo como un ser único, que vive y crece a lo largo de etapas de desarrollo.

La cronología de los esfuerzos iniciales a favor de ese niño (cuadro 1,) revela muchos hitos importantes para el desarrollo del jardín de infantes.

El lector interesado en conocer la evolución histórica y la cronología de ese tipo de establecimiento puede consultar el estudio de Weber (1969) sobre el tema. Los siguientes capítulos de este texto se centran en los programas y prácticas contemporáneos.

Tal como Cohen y Rudolph (1977, pág. 5) lo observan:

> Los jardines de infantes llegaron a constituir una parte definida de la sociedad norteamericana durante las últimas décadas del siglo XIX. Se les considerada una institución correctiva para los niños de familias ricas (. . .) y no menos beneficiosos para los niños de las clases pobres, quienes eran lo bastante heridos por las influencias callejeras como para necesitar las cua- lidades de orden y moralidad social del jardín de infantes.
>
> A partir de comienzos simples evolucionaron los jardines de infantes de la actualidad, diversos en sus programas y propósitos. En la década 1960-70, según Cohen y Rudolph (pág. 7), "los problemas del país dirigieron inevitablemente la atención hacia los comienzos del aprendizaje, y el jardín de infantes, durante largo tiempo separado de los problemas e inquietudes de toda la comunidad escolar, fue sacado de su aislamiento para hacer frente a nuevos conceptos del niño y a las nuevas exigencias en materia de aprendizaje infantil"

El jardín de infantes nortreamericano se encuentra, en la actualidad, sometido a presiones para que adopten menos juego y más disciplinas básicas, es decir, menos tiempo libre y más programas académicos. Los especialistas en educación de la primera infancia exhortan a lograr un equilibrio y a tomar en cuenta las alternativas, o sea, a reflexionar medulosamente sobre las modalidades del aprendizaje infantil y los objetivos de la instrucción preescolar. Hay abundancia de opiniones y valores distintos. Así lo señala Robinson (1977, pág. 419):

> Los educadores no salen de su perplejidad en lo que se refiere al aspecto de este espectro de edades al que más se debe prestar atención. Cuando la escuela resuelve formar los grupos sobre la base del tipo de familia, la base de edades intermedias, o la base de la verticalidad (por ejemplo, para niños de cuatro, cinco y seis años, o para niños de cinco, seis y siete años), parece más fácil adoptar decisiones en materia de programas.

Tal vez la única constante sea el cambio. La clave de la calidad, la orientación y el contenido

del programa está en manos de cada una de las naestras, de los administradores y de la comunidad. Las decisiones son críticas y es perentorio tomarlas *ahora*. El niño de cinco años está en el umbral.

OBJETIVO Y FILOSOFÍA

Alrededor de 1840, Froebel, el "padre" del jardín de infantes, escribió:

> Este (el jardín de infantes) les dará ocupaciones adecuadas para su naturaleza, fortalecerá sus cuerpos, ejercitará sus sentidos, empleará sus mentes en pleno despertar, los pondrá en juicioso contacto con la naturaleza y la sociedad, cultivará en especial el corazón y el temple, y los conducirá a los fundamentos de todo lo viviente, es decir, a la unidad consigo mismos. (Association for Childhood Education international [ACEI], 1960-1961,pág. 1).

Un manual preparado por la Ohio Association of Classroom Teachers (1971, pag. 4) proporciona una filosofía:

> No habrá ningún nivel óptimo único hacia cuya obtención todos los alumnos trabajarán; más bien, se estimulará a los niños a trabajar de acuerdo con sus propias capacidades.
>
> Se impondrá una atmósfera estimulante, con el fin de despertar el interés y la curiosidad del niño.
>
> Se estimulará en el niño un concepto de confianza en sí mismo.
>
> Se alentará al niño a crear una relación valiosa en el seno de su grupo de pares.
>
> Se estimulará al niño a mejorar el manejo básico de su cuerpo.

Los educadores de la primera infancia, las maestras del jardín de infantes, y también los adultos interesados en el niño de cinco años, tienen el deber de examinar con ojo crítico toda la dinámica del ambiente educacional, de establecer prioridades para cada niño y de acopiar mejores recursos para enfrentar la tarea de desarrollar el potencial de un grupo de niños muy variado. Criatura de la era de la televisión —de la reproducción instantánea—, despreocupado del mañana, e inclinado a aprender "jugando", el niño de cinco años debe recibir su crianza en el jardín de infantes de *hoy*.

Cuadro 1: Precursores pedagógicos

	Fechas	Nacionalidad	Obra
Juan Amós Comenio	1592-1670	Moravo	Creó el sistema escolar por grados. Reconoció por primera vez la necesidad de experiencia. Escribió *Escuela de la infancia y Orbis pictus*, el primer libro ilustrado.
Jean-Jacques Rousseau	1712-1778	Suizo francés	Preconizó la libertad y la experiencia, así como el desarrollo natural del niño. Escribió *Emilio*.
Jean-Frédérick Oberlin	1741-1826	Francés	Creó el jardín de infantes con fines de caridad (crèche). Subrayó el valor de la educación moral.
Johann Heinrich Pestalozzi	1746-1827	Suizo alemán	Advirtió la necesidad del programa de actividades. Inició la enseñanza al aire libre. Fundó una escuela experimental en Yverdun. Escribió Cómo enseña Gertrudis a sus hijos.

	Fechas	Nacionalidad	Obra
Robert Owen	1771-1858	Inglés	Fundó jardines de infantes para niños de las hilanderías escocesas. Destacó la importancia del ambiente en la primera infancia.
Friedrich Froebel	1782-1852	Alemán	Padre del *Kindergarten.* Efectuó 20 donaciones de fondos para jardines de infantes. Preconizó el juego de la madre con el hijo. Escribió *La educación del hombre.*
Elizabeth Palmer Peabody	1804-1894	Norteamericana	Fundó en Boston (1860) un jardín de infantes privado. Inició la formación de maestras preescolares. Escribió *Moral Culture of Infancy.*
Susan Blow	1843-1916	Norteamericana	Fundó en St. Louis (1873) el primer jardín de infantes público. Inició en el Oeste Medio (1874) la formación de maestras. Tradujo al inglés la obra de Froebel. Escribió Educational *Irsues in Kindergarten.*
Kate Douglas Wiggan	1856-1923	Norteamericana	Fundó en San Francisco (1880) el Silver Street Kindergarten. Inició la formación de maestras en la costa Oeste. Escribió *Kindergarten Principles and Practices* y libros para niños.
John Dewey	1859-1952	Norteamericano	Aplicó el pragmatismo a la educación. Abogó por la educación progresiva. Escribió *Escuela y sociedad.*
Marguet Mac-Millan	1860-1931	Inglesa	Inició en su país el movimiento a favor de los jardines de infantes. Promovió el apoyo público a la educación preescolar. Escribió *Nursery School Education.*
Patty Smith Hill	1868-1946	Norteamericana	Liberó el jardín de infantes del esquema froebeliano. Preconizó la educación progresiva en el jardín de infantes (1910-1930), así como el uso de grandes bloques, bibliotecas y tests mentales. La IKU (International Kindergarten Unión) se transforma en la ACEI (Association for Childhood Education International).
María Montessori	1870-1952	Italiana	Desarrolló métodos especiales para niños de aprendizaje lento. Fundó la Casa dei Bambini (Casa de los Niños). Elaboró equipos para el entrenamiento sensorial y el método Montessori.
Jean Piaget	1896-1980	Suizo	Formuló la teoría de las etapas de la inteligencia en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición del concepto. Principal estudioso del campo del desarrollo intelectual.

LECTURA: PROGRAMACIÓN DEL DÍA EN EL JARDÍN DE INFANTES*

PRESENTACIÓN

La confección e interpretación de los programas es una necesidad profesional de los docentes de preescolar para poder organizar las tareas del día. También es de reconocerse que desde el momento en que se inicia la programación se adoptan las posiciones que van desde las flexibles hasta las de estructuración permanente.

Los autores hacen tres proposiciones de programación, con la intensión de que el docente se inicie o mejore su trabajo y que se incline por alguna o por lo menos que sirvan de modelos en el momento de la programación.

La finalidad en esta lectura es la de encontrar cómo se privilegia al juego o de que manera se minimiza, esto es, según el tipo de modelo que se prefiere en la institución de preescolar.

PROGRAMACIÓN DEL DÍA EN EL JARDÍN DE INFANTES

Las docentes y el personal administrativo planifican programas diarios que permiten al jardín de infantes atender las necesidades de los grupos de niños, se ajustan a la pauta general del progra- ma escolar y satisfacen los requisitos mínimos exi- gidos por las autoridades estaduales. La programa- ción del jardín de infantes constituye hoy una importante cuestión escolar. Durante algún tiempo, la mayoría de esos programas contemplaban medio día de actividades. Empero, al aumentar en forma incesante el número de madres que trabajan y deben proveer a lo necesario para la atención de sus niños cuando no están en la escuela, aumenta también la presión que se ejerce sobre los establecimientos de enseñanza para que ofrezcan programas que abarquen el día entero. En muchos distritos escolares donde la recaudación de impuestos ha fracasado, los consejos de educación enfrentan graves problemas de presupuesto y procuran encontrar la manera de hacer economías. Debido en parte al elevado costo del transporte en ómnibus, algunos consejos han decidido adoptar programas de un día entero día por medio. Existen además algunos distritos que proporcionan cotidianamente programas de día completo o día ampliado. En esos distritos se procura ofrecer al niño de cinco años un programa más enriquecedor.

Quienes se especializan en el campo del desarrollo infantil y trabajan en esa esfera saben que los niños que asisten a sesiones de día entero necesitan una programación distinta de los que concurren por medio día. Los que pasan el día en el jardín de infantes necesitan un programa muy cuidadosamente estructurado. En las sesiones matutinas por lo general se atiende más a la parte académica. Es indispensable que el programa vespertino proporcione tiempo para relajarse, experimentar con las artes expresivas y "poner a prueba", con vistas a facilitar su asimilación, algunos conceptos ya presentados. Es preciso tomar muy en cuenta el ritmo de las actividades.

Como se pueden confeccionar programas de muchos tipos distintos, cada maestra necesita experimentar con diferentes distribuciones del tiempo en bloques para llegar a la mejor programación posible. Cualquiera que sea el horario que se elabore, se debe tener siempre en cuenta que debe estar orientado hacia el niño, ser flexible y contemplar un ritmo de actividades adecuado. A medida que avanza el año, las docentes deben estar atentas a la posible conveniencia de introducir cambios en el programa.

Las tres muestras de planes que se presentan a continuación pueden ser adaptadas de modo que satisfagan las necesidades de cada jardín de infantes.

*M. E. Ramsey y K.M. Bayles. "Programación del día en el jardín de infantes", en: *El jardín de infantes programas y prácticas*. México, Paidós, 1989. pp. 65-79.

Programa de medio día-Sesión matutina de 2 1/2 horas

8,00-8,45[5]	Planificación por la maestra. Tiempo de preparación. Reuniones y conferencias especiales.
8,45-9,00	Llegada de los niños. Saludos con los amigos y la maestra. Guardar los abrigos. Tiempo libre y actividad tranquila hasta que empieza la clase.
9,00-9,15	Apertura. Verificación de la asistencia. Conversación y discusión. Planificación del período de trabajo (actividades elegidas por los niños).
9,15-10,00	Período de trabajo; los niños trabajan individualmente o en pequeños grupos. Actividades elegidas por los niños y planificadas por la maestra, quien puede incluir trabajo en centros de aprendizaje (artes del lenguaje, actividades en matemática, experiencias culinarias, etcétera).
10,00-10,15	Limpieza y arreglo.
10,15-10,30	Actividades al aire libre (si las condiciones meteorológicas lo permiten).
10,30-10,45	Higiene, lavado de manos, jugo de fruta y bocadillo.
10,45-11,00	Música: canto en grupo, ejecución de instrumentos, ritmos creati-vos.
11,00-11,20	Cuento, dramatización, cine, estudios sociales, etcétera.
11,20-11,30	Evaluación. Preparación para la partida.

Programa de mediodía - Sesión matutina de 3 horas

8,00-8,45	Planificación por la maestra. Tiempo de preparación. Reuniones y conferencias especiales.
8,45-9,10	Llegada de los niños. Saludos con los amigos y la maestra. Guardar los abrigos. Tiempo libre y actividad tranquila hasta que empieza la clase.
9,00-9,15	Apertura. Verificación de la asistencia. Conversación y discusión. Planificación del período de trabajo: los niños eligen las actividades y la maestra puede asignarlas.
9,15-10,15	Período de trabajo: actividades de grupos pequeños, centros de aprendizaje (artes del lenguaje, actividades en matemática, experiencias culinarias, etcétera). Se puede poner el énfasis en el desarrollo de destrezas y en actividades de contenido temático. Limpieza y arreglo.
10,15-10,30	Juego al aire libre.
10,30-10,45	Higiene, lavado de manos, jugo de fruta y bocadillo.
10,45-11,00	Cuento, dramatización, cine, estudios sociales.
11,00-11,15	Actividades musicales.
11,15-11,50	Actividades artísticas creativas, trabajo en madera, bloques de construcción, tareas domésticas, otras actividades libremente elegidas. Limpieza y arreglo.
11,50-12,00	Evaluación. Preparación para la partida.

El programa para día entero y asistencia diaria que se expone a continuación fue elaborado sobre una base experimental por una docente (Catherine Rose), quien aspiraba a confeccionar un programa de alta calidad capaz de ofrecer mayores oportunidades en el campo de las artes expresivas y de comunicación. El programa es flexible y se basa en los intereses del niño y en sus niveles y necesidades de desarrollo, así como en las metas del programa. En éste se integran películas cinematográficas, experiencias en el puesto de escuchar, cuentos para contar con los dedos, programas para padres y compañeros de clase, excursiones al aire libre y artes y artesanías.

Jardín de infantes intensivo, día entero y asistencia diaria

8,30-8,45 Llegada. Los niños entran informalmente; hablan entre sí y con la maestra. Esta saluda a cada niño. Se atienden las necesidades perso- nales, como la de ponerse la ropa de gimnasia, guardar los abrigos y comprar pasajes de ómnibus. Cuando están listos, los niños emprenden la actividad que hayan elegido y/o trabajan individualmente con la maestra

8,45-9,05 *Actividad elegida.* Los niños optan por un juego activo, o dramatizaciones, o tareas creativas y otras experiencias de aprendizaje, eligiendo en una diversidad de juegos manipulativos e instructivos, materiales y equipos. Los niños reciben oportunidades para el desarrollo de su creatividad mediante la expresión propia en arte, juego dramático, carpintería y experiencias de lenguaje.

8,45-9,45 *Arte.* La maestra de arte enseña arte viernes por medio.
Vier.

9,05--9,15 *Apertura.* Se reúnen la maestra y los niños para conversar sobre los planes para el día y sobre cualquier hecho especial, como una salida al campo, un feriado o el cum- pleaños de un niño. Los niños de- parten sobre temas de interés. Se elogian las realizaciones individuales.

9,15-9,45 *Educación física.* La clase es dirigida
Mar., Miér. por la maestra de educación física
1,45-2,15 elemental, quien utiliza las instalaciones bajo techo y al aire libre.
Vier.

9,15-9,30 *Artes del lenguaje.* Los niños reciben un
Lun., Jue., conocimiento introductorio y ayuda
Vier. individual en el aprendizaje del
10,10-10,30 alfabeto, los sonidos de las letras,
Mar. Mié. la escritura manual, el vocabulario y el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la composición. Los niños participan individualmente y por grupos en experiencias de lenguaje dirigidas por la maestra, tales como las de escribir historias en grupo, sostener discusiones, dictar historias, hacer libros y elaborar composiciones creativas y originales. Los niños son estimulados a leer libros y se les da oportunidad de hacerlo. La maestra y tutores de quinto grado trabajan con niños interesados en aprender a leer.

9,30-9,45 *Música, ritmos y juegos.* Los niños en-
Lun., Jue., tran en relación activa con, la mú-
Vier. sica por medio del canto, el em-
10,30-10,45 pleo de instrumentos rítmicos y la euritmia de Jacques Dalcroze. Los niños participan en juegos grupales y/o en actividades al aire libre.
Miér.

9,45-10,00 *Descanso y bocadillo.* Los niños se reúnen informalmente en torno de las mesas, descansan, entablan relación social y toman un bocadillo.

10,00-10,30 *Ciencia y/o estudios sociales.* La
Lun. natural curiosidad y los intereses
10,30-10,45 de los niños, así como una serie
Mar., Miér. de conceptos clave escogidos en el
10,00-10,15 currículum del jardín de infantes,
Jue., Vier. constituyen la base de discusiones, proyectos de grupo, excursiones al campo, trabajos de arte y otras actividades educacionales relacionadas con las anteriores.

10,15-10,45 *Arte y apreciación del arte.* Se fomenta
Jue. una actitud creativa hacia el arte y/o se estimula la apreciación del arte mediante la consideración de pinturas y artistas famosos y sus estilos.

10,15-10,30 *Compartir.* Los niños discuten o se
Vier. comunican asuntos de especial interés personal.

10,30-11,05 *Biblioteca.* Los niños acuden a la bibliotecas de la escuela para

elegir libros que llevarán a su casa y para escuchar un cuento que les relatará la bibliotecaria.

10,45-11,05 Mar., Miér., Jue. *Pensar en un cuento.* La maestra lee un cuento que apunta a enseñar un concepto y/o a desarrollar destrezas de pensamiento, técnicas de interrogatorio, destrezas de escuchar y atender y destrezas en la toma de decisiones.

11,05 Los niños se preparan para volver a casa.

11,15 *Permiso para irse.* Todos los niños vuelven a su casa para el almuerzo. La maestra se despide de cada uno.

12,30-12,45 *Llegada.* Los niños vuelven a la escuela, la recorren informalmente y atienden sus necesidades personales.

12,45-1,10 Lun., Mar., Miér., Vier. *Actividad elegida.* Los niños eligen actividades de su preferencia y/o trabajan individualmente con la maestra. (Véanse las indicaciones al respecto para el horario matutino)

12,45-2,00 Jue. *Natación.* Los niños van en ómnibus a una piscina local para iniciarse en la natación.

1,10-2,00 Lun. *Creación dramática.* La maestra orienta a los niños hacia varias formas de creación dramática, tales como las dramatizaciones de cuentos tornados de libros y la improvisación. Los niños tienen oportunidad de desarrollar la expresión creativa por medio de movimientos y del acto de "pensar" juegos.

1,10-1,45 Mar. *Resolución de problemas.* La maestra lee un cuento, proyecta un filme y/o pone en marcha una discusión conducentes a preparar al niño para el trabajo creativo de resolución de problemas que se ejecutará más avanzada la jornada. La docente y los alumnos despejan de muebles el aula para practicar la euritmia de Jacques-Dalcroze.

1,10-1,45 Mier. *Cocina.* La maestra y los niños cocinan juntos. A veces, los padres y los niños de primer grado de la escuela elemental colaboran con los pequeños de cinco años. Se ponen de relieve los buenos hábitos sanitarios y alimentarios y el consumo de alimentos naturales.

1,10-1,45 Vier. *Discusión de grupo.* La maestra orienta un debate basado en algún texto cuya lectura conduzca a un proyecto artesanal y/o de estudios sociales.

2,00-2,15 Lun., Mier., Jue. *Descanso.* Los niños descansan en las alfombras.

1,45-2,00 Mar.

2,15-2,30 Vier.

2,15-2,45 Lun. *Juego al aire libre.* Los niños utilizan el campo de juego al aire libre, siempre que las condiciones meteorológicas lo permitan.

2,00-3,00 Mar. *Jacques-Dalcroze y/o resolución creativa de problemas.* El Grupo I practica euritmia de Jacques-Dalcroze con la maestra que la enseña. La maestra habitual trabaja con el Grupo 2 en técnicas creativas de resolución de problemas. Al cabo de 30 minutos, los grupos cambian de lugar y de tarea.

2,15-2,30 Mar. Jue. *Matemática.* Los niños utilizan varillas de Cuisenaire para mejorar su base matemática. En el curso de todo el programa se perfeccionan informalmente los conceptos y destrezas en matemática (por ejemplo, al cocinar, servir bocadillos y hablar del calendario).

2,45-3,05 Jue., Miér. 2,30-3,05 Vier. *Literatura y evaluación.* La docente lee o relata un cuento o dice un poema y/o práctica juegos dactilares. La maestra preside un deba-

te, estimula la formulación de comentarios y preguntas relativos al cuento, y fomenta la apreciación estética de la literatura, los autores y los ilustradores. Junto con los niños, comenta y evalúa las actividades del día.

3,15 *Salida.* La maestra se despide amistosa y cálidamente de los niños al partir éstos.

Una docente de jardín de infantes pronto descubre que los programas y horarios a veces deben ser ajustados o modificados y que deben ser flexibles. Habrá momentos en que algunas actividades demandarán, en algún día particular, más o menos tiempo. Para estirar o acortar los bloques de tiempo es preciso emplear el sentido común. Puede llegar el día en que un proyecto insuma un tiempo superior al previsto en el bloque respectivo, lo cual eliminará la música o el cuento. Esto puede ser compensado otro día, en que se dedicará mayor tiempo a esos temas. Lo más importante es recordar la necesidad de mantener un *equilibrio* en el curso de un lapso determinado.

PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA

Para la maestra, una de las tareas más interesantes y difíciles es la de fijar por escrito, elaborar y aplicar metas y objetivos de largo y de corto plazo para el programa del jardín de infantes. Las docentes deben formular planes sobre una base diaria, semanal, mensual y anual. A medida que la docente acrecienta su experiencia, bosquejar un programa anual se torna más fácil. Incluso la maestra experimentada que ha bosquejado un programa tentativo deberá ajustar su diseño a las necesidades e intereses particulares de cada grupo de niños que ingresan. Todos los años se incorporan al jardín de infantes niños de cinco años que presentan distintos niveles de experiencia. Algunos tienen ya dos o tres años de educación preescolar; otros no tienen ninguna. Algunos hablan sólo un po co de inglés, o nada; otros lo hablan con fluidez y tal vez dominen algún idioma más. Hay pequeños que padecen de problemas físicos o emocionales y necesitan atención especial. Establecer metas y objetivos es importante, pero los más apropiados sólo pueden ser elegidos después de haber observado y evaluado cuidadosamente a los niños en clase.

La maestra puede obtener libros y materiales, así como guías curriculares, que contienen planes completos de lecciones e incluyen muchas actividades, poemas, canciones y ritmos, juegos, experimentos y demás. Generalmente esas lecciones están agrupadas en bloques correspondientes a semanas y a meses, y en algunos casos comprenden un año lectivo entero. Si bien esas lecciones preplanificadas pueden servir como recursos elementales, no es aconsejable utilizarlas como bases para la planificación diaria. Esta, cuando es eficaz, toma en cuenta los puntos fuertes y débiles del particular grupo de niños interesados. Las docentes observan a menudo que ni siquiera pueden utilizar exactamente el mismo plan para las sesiones matutina y vespertina, porque las diferencias entre ambos grupos exigen modificaciones.

Guías curriculares

Algunos distritos escolares elaboran guías curriculares que incluyen una sección aparte sobre el jardín de infantes, o bien confeccionan para éste una guía curricular por separado. Habitualmente, esas guías contienen una filosofía; una lista de metas de largo y de corto plazo; objetivos para el programa; secciones por separado acerca de los distintos campos del currículum; listas de libros, filmes y otros recursos, y muchos elementos adicionales de ayuda para la maestra. La mayoría de los sistemas revisan y actualizan periódicamente sus guías curriculares. Las guías elaboradas por los sistemas escolares más grandes están con frecuencia a disposición de otros por un costo mínimo.

Planificación de metas de largo y de corto plazo

Basadas en sólidos principios acerca del crecimiento y el desarrollo del niño, las metas curriculares

de largo plazo son determinadas generalmente por la filosofía del programa y mediante conversaciones entre directores del currículum, especialistas en primera infancia, autoridades administrativas y con frecuencia los padres. Las metas de largo plazo imponen una dirección al programa que el jardín de infantes tiene en curso. Para alcanzar esas metas es preciso trazar periódicamente planes. Por lo general, se los confecciona sobre bases diarias, semanales, mensuales u otras específicamente establecidas. Los planes ayudan a la maestra a desarollar una progresión o continuidad de aprendizaje, de modo que lo aprendido por el niño un día se relaciona con lo que aprenderá al siguiente. (Este aspecto es descuidado con frecuencia en el nivel del jardín de infantes). Las actividades deben relacionarse entre sí de un día para el otro y ser acumulativas. Dentro de las actividades de un mismo día, a menudo es posible correlacionar entre si diferentes zonas del currículum.

Planificación de las lecciones

Al planificar un currículum para un niño de cinco años, se deben tomar en consideración los siguientes factores:

1. Las variables necesidades, intereses y capacidades de ese niño.
2. Los problemas y situaciones que debe enfrentar en el mundo que lo rodea.
3. Las esperanzas que la comunidad deposita en el programa del jardín de infantes.
4. La planificación de la cooperación entre el niño y la maestra en el trabajo hacia metas y objetivos accesibles.
5. La provisión de experiencias y situaciones que ayuden al niño y a la docente a alcanzar esas metas.
6. El examen de los materiales, el espacio y el equipo necesarios para esas experiencias.
7. La distribución equilibrada del tiempo entre las varias actividades que el programa contempla.

Como los grupos de niños difieren ampliamente unos de otros en lo que se refiere a sus capacidades e intereses, el contenido del currículum debe ser flexible. Tomadas en cuenta las consideraciones expuestas, es posible formular una selección tentativa de actividades iniciales. Durante el año deben planificarse actividades adicionales que otorguen ímpetu y el adecuado equilibrio al programa.

Esas actividades pueden centrarse en torno de unidades de experiencias. En el jardín de infantes, éstas suelen brotar del entorno inmediato del niño. En esta forma, el contenido temático se aprende mejor mediante una experiencia de primera mano. Los distintos aspectos del currículum no consisten en bloques de contenido temático que deban aprenderse. El currículum debe constituir una secuencia de experiencias vitales deseables.

El plan debe contestar tres preguntas fundamentales para la docente:

1. ¿*Qué* voy a enseñar?
2. ¿*Por qué* voy a enseñarlo?
3. ¿*Cómo* voy a enseñarlo?

Antes de planificar el trabajo del día siguiente, es preciso evaluar lo sucedido antes:

1. ¿Qué adelantos ha efectuado el grupo?
2. ¿Qué objetivos fue capaz de alcanzar?
3. ¿Qué problemas encontró?
4. ¿Qué hechos se produjeron hoy que deban ser incluidos en el plan para mañana?
5. ¿Qué materiales harán falta y qué procedimientos deben emplearse para presentar esos materiales?

Escribir buenos planes para las lecciones es importante y ayuda a organizar los pensamientos y las ideas. En la página 73 se ofrece un formulario para la actividad de un día de clase.

En la mayoría de los sistemas escolares, la maestra asume la principal responsabilidad por el desarrollo del programa y la provisión de una amplia gama de actividades. Es importante, a medida que se elabora el currículum y se formulan las actividades, que la maestra y los niños colaboren en la planificación. Con harta frecuencia se dice a los niños *qué* deben hacer sin dárseles

oportunidad de tomar parte en el proceso de planificación.

No menos importante es, para tal proceso, la comunicación con el primer grado de la escuela elemental y con docentes de otros niveles de la primaria. También saber algo sobre las instalaciones y programas destinados a niños de menos de cinco años ayuda a elaborar un rico ambiente de aprendizaje para el pequeño de esta edad.

Actividad _____ Fecha: _____

Objetivos	Materiales	Procedimientos	Evaluación
Motivación			

El período de trabajo

Cuando se les pregunta a los niños qué es lo que más les gusta del día en el jardín de infantes, invariablemente contestan "el momento de trabajo". Esa parte del día puede constituir el corazón o núcleo de un programa eficaz. Por lo general consiste en un largo bloque de tiempo, que dura de 45 a 60 minutos, con inclusión de limpieza, arreglo y evaluación. Durante ese tiempo, los pequeños tienen posibilidad de **elegir una o más actividades y trabajar en ella,** tales como construcción con bloques, trabajo en madera, juego dramático, rompecabezas y juegos, cocina, materiales de lenguaje y matemática, y demás. Esas tareas pueden ser preparadas en centros de interés o de aprendizaje. Las actividades pueden girar en torno de un tema o unidad que dura un día, o bien pueden extenderse por varios días.

Se debe estimular a los niños a proseguir con una actividad hasta completarla en vez de revolotear de una en otra. La maestra puede sugerir en cuál actividad o actividades se empeñará el niño durante el período de trabajo. Esto puede presentarse cuando un niño ha elegido por sí mismo una tarea durante un lapso prolongado y la docente quiera reorientarlo hacia una distinta. O bien, la maestra puede destinar a un niño o grupo de niños a una actividad particular, con el fin de presentar un nuevo concepto o destreza, o tal vez mejorar la captación de algún concepto o destreza ya presentado. La docente también puede utilizar en forma provechosa este período para observar y registrar la conducta de los niños y chequearlos y someterlos a tests en ciertos aspectos. Es también uno de los mejores momentos del día para individualizar la instrucción y guiar a los niños en sus elecciones o reorientarlos si es necesario.

Cuando los niños de cinco años tienen oportunidad de elegir por sí mismos actividades en su propio nivel de desarrollo y de acuerdo con su propia y particular velocidad de ejecución, el interés por esas tareas y el compromiso con ellas se intensifican. Se trata de una forma de interesar vivamente al niño en el trabajo con los muy distintos tipos de materiales y medios. Para ellos, es una de las mejores maneras de aprender a resolver problemas, a trabajar cooperativamente con otros y a compartir materiales. Casi invariablemente, los problemas de manejo del aula disminuyen.

Antes de iniciarse los períodos de trabajo, es necesario estipular ciertos límites y líneas de orientación que la maestra debe discutir con los niños. Cuando es posible, esas líneas son establecidas conjuntamente por la maestra y los **alumnos. Entre las consideraciones que se de**ben tomar en cuenta figuran el número de niños empeñados en una actividad particular, las expectativas o estándares, el sitio donde se colocará

el trabajo terminado, o la cantidad de opciones entre las cuales se podrá elegir. Es atinado calcular estos factores de antemano cada vez que se inicia una actividad.

Por lo general, el tiempo de trabajo es elegido inmediatamente antes de que se inicie. Hay varias maneras de registrar las actividades particulares que los niños eligen. La maestra puede decir: "¿Quién desea trabajar con los grandes bloques de construcción?", o bien "¿Quién quiere trabajar en el centro de ciencias?" A continuación la respuesta es asentada en un libro de registro o consignada en un tablero.

Algunas maestras prefieren el sistema de "talón de entrada", por el cual los niños eligen un "talón de entrada" en un tablero o estante instalado en un centro, como el de trabajo en madera. A continuación ese papel es depositado en una caja. Cuando un niño ha terminado de trabajar en el centro en cuestión, la entrada es devuelta al estante y entonces otro niño puede elegirla. Habitualmente se coloca al nivel de la vista un número indicativo de la cantidad de niños que pueden trabajar en un centro determinado, de modo que los niños pueden, al ver cuántos trabajan ya, decidir por sí mismos si para ellos hay cabida suficiente en el grupo.

Otra maestra resolvió utilizar un sistema de hojas firmadas instaladas en un caballete de pintura, y otra creó un delantal de muchos bolsillos de distintos colores, cada uno de los cuales contenía tarjetas mediante las cuales se podía elegir una actividad Las docentes de jardín de infantes suelen tener inventiva

A continuación se expone el punto de vista de una especialista en el campo de proyectar el tiempo de trabajo.

EL TIEMPO DE TRABAJO EN EL JARDÍN DE INFANTES:
UNA VISIÓN EXTERIOR
por Ethelouise Cerpenter

Para muchas maestras incipientes y personas poco familiarizadas con la educación de niños de cinco años, el "tiempo de trabajo" es una parte vaga del programa: vaga por ser tan amplia, incluir tantas cosas y variar tanto de contenido. Su nombre se debe a nuestra convicción de que el juego de un niño es su trabajo y también de que cuando trabaja con muchos materiales los resultados parecen un poco más tangibles. De cualquier manera, es una parte del día que exige al niño aplicar las destrezas mentales y sociales, así como las físicas, y desarrollarlas. Es el momento más descansado y fructífero en el que puede aprender a vivir con su mundo de otras personas, con materiales, con ideas. Aquella medida en la cual esta parte de su día en el jardín de infantes tenga éxito será una medida de toda su experiencia en éste. Tiene suma importancia que sea positiva.

Desde el exterior se pueden observar estas características:

1. Pequeños grupos o niños aislados que trabajan simultáneamente en muchas cosas.
2. Una atmósfera de informalidad.
3. Buena organización evidente.
4. Voces tranquilas y felices, conversación seria.
5. Niños que trabajan independientemente, mientras la maestra va de un grupo a otro y aporta una ayuda especial cuando es necesaria.
6. Ausencia de amontonamiento y confusión.
7. Énfasis puesto en la actividad, en la mani- pulación de todo el ambiente.
8. Manifiesta libertad de elección y reconocimiento de las diferencias individuales.
9. Sectores apacibles y sectores activos.

Cabe esperar que los niños demuestren estos signos de buenas relaciones de grupo:

1. Pedirse y darse ayuda unos a otros.
2. Tomar decisiones a medida que trabajan.
3. Comentar la manera como otros hacen las cosas.
4. Afirmación de liderazgo, también, deseo de aceptarlo.

5. Distanciamiento frente a la maestra que se torna dictatorial.
6. Esperar el turno correspondiente para utilizar los materiales.
7. Ayudar a otro niño a concluir su tarea con el fin de avanzar todos a la par.
8. Asumir la responsabilidad por las tareas asignadas y por las no asignadas.
9. Cambiar de intereses y establecer asi contacto con mayor número de grupos.
10. Elegir por sí mismos tareas alternativamente más descansadas y más activas.
11. Echarse espontáneamente a reír.
12. Pronunciarse contra una conducta indeseable más bien que contra las personas mismas.

Se advierte que la maestra interviene cuando:

1. Se prolonga una discusión que llega a ser destructiva para los niños o para las cosas.
2. Un niño necesita ayuda para salir de un atolladero (Esto no significa ejecutar la tarea por él).
3. La maestra advierte un posible peligro físico inminente (bloques de construcción precariamente apilados).
4. La etapa de desarrollo alcanzada por un niño indica que está maduro para nuevas urgencias, o para una destreza necesaria.
5. Un niño necesita un amigo, o confortamiento, o una distracción.
6. Un niño no termina lo que ha empezado antes de pasar a otra tarea.
7. Un comentario, una palabra de aliento, o una sugerencia entusiasta puede despertar en Is imaginación el vislumbre de una buena idea. (Detectar los detalles, los comentarios, los conceptos interesantes capaces de fructificar).
8. Distribuye materiales y equipos que no están en uso.
9. Parece preferible poner punto final al tiempo de trabajo, sea mediante una senal establecida o por otros medios.
10. Los niños no ejecutan la parte de trabajo que les corresponde o interfieren en el de otros.
11. Parece necesario reunir a un pequeño grupo para ayudarlo a canalizar de nuevo ideas y energías.
12. Es necesario recordar a los niños qué actividad eligieron.
13. Los niños no pueden disponer de materiales que no son fácilmente accesibles.

Los centros de aprendizaje

Esos centros se denominan por lo general centros de interés o de aprendizaje Algunas docentes utilizan indistintamente uno u otro término. De acuerdo con Kaplan (1973, pág. 21), un centro de aprendizaje es "un sector del aula que contiene una colección de actividades y material para enseñar, reforzar y/o enriquecer una destreza o un concepto".

Los centros de enseñanza son a veces clasificados como centros de destreza, de actividad o de interés. En un centro de destreza, las actividades están organizadas con vistas a enseñar o reforzar una o más destrezas. La maestra debe, antes, presentar esas destrezas o esos conceptos. Los alumnos trabajan de acuerdo con su propia velocidad. Habitualmente, en un centro trabaja por vez un niño o un pequeño grupo. Kaplan (pág. 27) agrega:

> La estructura de un centro de aprendizaje cambia según el propósito y el tipo del centro. Cada uno contará con una variedad y cantidad de actividades distintas de las que hay en otros. (...) La localización de los centros depende del uso que reciben. Algunos son presentados en mesas, en tanto que otros pueden ser almacenados en cajas y exhibidos periódicamente.

Los niños no siempre deben permanecer en un centro particular para utilizar algunos de sus materiales. Cuando conviene, una actividad o un juego puede ser sacado del centro y llevado a una mesa o dispuesto en el piso.

Las maestras utilizan desde hace años los centros de interés como parte del programa en

curso. Esos centros giran en torno del interés habitual en el niño de cinco años, o bien intentan estimular intereses nuevos. Los favoritos de los niños siguen siendo los dedicados al trabajo en madera, los quehaceres domésticos, la ciencia, los bloques de construcción, la música, el arte y otros. La mayoría de los programas inician el año poniendo al niño en contacto con varias actividades mediante el enfoque del centro de interés. Al principio se utiliza un pequeño número de centros, con el fin de no confundir al niño. A medida que transcurre el año lectivo pueden agregarse otros.

Se ha comprobado que, en el nivel del jardín de infantes, los centros de aprendizaje son valiosos si la maestra entiende cabalmente cómo se los diseña y utiliza. En los próximos capítulos se ofrecen ejemplos de dichos centros.

Al planificar cualquier tipo de centro de interés o aprendizaje, se deben tener en cuenta las siguientes normas:

1. Diseñar el centro de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños que lo usarán.
2. Asegurar que las actividades y materiales se relacionen con los objetivos, presenten la variedad suficiente como para dirigirse a una amplia gama de intereses y aptitudes del alumno y se escalonen de lo simple a lo difícil y de lo concreto a lo abstracto.
3. Elegir en el aula el lugar apropiado para el centro.
4. Identificarlo mediante un nombre o un símbolo.
5. Reunir y confeccionar los materiales apropiados.
6. Elaborar líneas directivas para el uso del centro. Asegurarse de que los niños saben cómo aplicarlas. Esto puede lograrse mediante la explicación oral o el uso de palabras o símbolos impresos que el niño pueda atender.
7. Hacer de la evaluación de las actividades del centro un proceso llevado adelante por la maestra y los niños.

Claire Cherry ha elaborado dos diagramas curriculares *Motivational Curriculum Chart Nº 1 for Early Childhood y Learning Centers for Early Childhood (Motivational Curriculum Chart 2).* Ambos diagramas ofrecen valiosa información que ayuda a las docentes a elaborar un curriculum. Son distribuidos por CATEC Consultans, 2754 San Gabriel St., San Bernardino, Calif. 92404, Estados Unidos.

Se empleen actividades separadas, centros de interés, centros de aprendizaje o una combinación de todos esos recursos, lo importante es que el ambiente del aula sea proyectado en forma tal que proporcione óptimas posibilidades de aprendizaje.

La distribución en grupos

Cualquiera que sea el nivel de la enseñanza, su individualización supone la distribución en grupos. En el jardín de infantes típico, la diversidad de necesidades y la formación experimental previa de los niños de cinco años impone la formación de grupos como algo esencial. Ese proceso permite la amplia participación de cada niño, deja margen para ritmos de avance concordes con los estilos de aprendizaje, posibilita trabajar juntos a los niños de intereses o capacidades similares, y además promueve la interacción social.

1. Grupo de intereses: niños que desean trabajar, por ejemplo, en construcción con bloques o compartir el mismo libro.
2. Grupo de destrezas: niños que trabajan en torno del mismo concepto matemático o elaboran conjuntamente las secuencias de un relato.
3. Grupos de amistad: dos o más niños que son "compañeros" de juego:
4. Grupos de ayuda: un niño de mayor edad que ayuda a uno menor en una tarea de destreza o en la lectura de un cuento, o en general, un niño de jardín de infantes que asiste a otro.

Los grupos pueden ser temporarios —de uno o dos días—, o bien pueden prolongarse según cual sea su finalidad.

Los grupos pueden ser cronológicamente informales, a veces de cinco minutos, o tal vez de veinte minutos.

Los grupos deben ser flexibles y los niños pasar de uno a otro cuando sea apropiado, como en el modelo "abierto".

Ayudantes o padres voluntarios pueden asistir a un grupo mientras la docente trabaja con otro.

La maestra puede trabajar con los grupos en días alternados.

Un período de trabajo de 60 minutos puede ser destinado a tres grupos, a razón de 20 minutos cada uno. (Columbus Public Schools, 1974).

Impartir enseñanza en forma responsable al niño individual supone recurrir a formaciones de grupos de distintos tipos. La maestra debe experimentar con distintas distribuciones que se adecuen a la clase particular que tiene entre manos y a las necesidades de aprendizaje del grupo. Desde luego, es necesario supervisar cuidadosamente a los niños de cada grupo. De cualquier manera, la distribución en grupos es benéfica y productiva.

RESUMEN

Eliason y Jenkins (1977, pág. 31) nos recuerdan que "el curriculum es todo aquello que su- cede en el aula, con inclusión de las tareas de determino las metas, fijar las etapas del progra- ma, planificar las unidades y lecciones y evaluar en forma continua cada una de esas esferas".

Organizar la instrucción constituye a veces el factor decisivo del éxito o el fracaso de la maestra de niños de cinco años. En la medida en que se atiende el total de las necesidades ambientales de todos ellos, se acentúan el avance del aprendizaje, la sensación de realizarse y el respeto del pequeño por sí mismo.

Notas de la lectura:

[5] Los programas vespertinos pueden utilizar los mismos bloques de tiempo.

[6] Ex profesora adjunta de Educación, Kent State University, Kent, Ohio.

LECTURA: LA LUDOTECA ACTIVA: UNA FORMA DE JUGAR EN SERIO*

PRESENTACIÓN

La autora, toma como ejes de análisis los antecedentes históricos, algunos referentes teóricos, los acuerdos de la ONU pero sobre todo le dedica un espacio al papel que tiene el niño y su relación con los juguetes.

En la actualidad en México existen varios lugares donde se construyen ludotecas[1]. La autora advierte sobre lo que es la ludoteca, dado que es común que a un espacio con algunos juegos mecánicos se le defina como ludoteca.

La propuesta de la autora es que el profesor-alumno logre estas conceptualizaciones y a lo largo de la vida profesional en los jardines de niños se promueva la construcción de la ludoteca.

LA LUDOTECA ACTIVA[1]: UNA FORMA DE JUGAR EN SERIO

El funcionamiento de ludotecas en nuestro país tiene una historia aún muy joven por lo cual muy pocas personas e instituciones tienen conocimiento de su existencia.

Las ludotecas responden lógicamente a las nuevas necesidades de un mundo cambiante. Por una parte, en nuestras grandes ciudades, las casas con un desván lleno de maravillas o con un jardín donde proseguir los descubrimientos o bien una calle acogedora con alguna plaza donde "naturalmente" convivir con los vecinos, se convierten cada vez más en testigos de un pasado lejano. Por otro lado la velocidad de los cambios y las transformaciones de la ciencia, la tecnología y nuestra propia vida cotidiana, plantean cada vez más interrogantes sobre la preparación que le estamos brindando a nuestra juventud.

Las ludotecas de barrio, las ludotecas ambulantes, así como las ludotecas en hospitales, las ludotecas escolares o las ludotecas en empresas, nos demuestran las múltiples variantes de servicios que puede ofrecer a la comunidad y de esta forma hacer efectivo ese derecho de los niños tan importante como el comer y estar sanos, que es el DERECHO AL JUEGO.

Describir una ludoteca no es tarea fácil, menos aún cuando se trata de una ludoteca "activa" como la nuestra. Quizás valga la pena comenzar por decir lo que "no es": no es una juguetería, ni una escuela, ni tampoco una biblioteca de juegos y juguetes. Sin embargo, algunos elementos de todos estos lugares los podemos encontrar integrados en la ludoteca activa.

Si bien en la ludoteca los juguetes no están a la venta, la primera impresión que uno se lleva al ingresar, dado que los juguetes están a la vista en las estanterías, —y tal vez por el número de artículos aquí presentes—, puede ser la de encontrarse en una tienda de juguetes.

Observando con atención uno se percatará de que la diferencia estriba en que los juguetes están al alcance de la mano y listos para ser utilizados. Que los juguetes han sido cuidadosamente seleccionados y que por lo tanto existe una mayor variedad. Además se cuenta con el espacio necesario para jugar.

Muchos de nuestros visitantes, sobre todo los mas jóvenes, asocian la ludoteca con la escuela. La diferencia radica —y esto lo notan rápidamente— en la ausencia de un maestro y la presencia de muchos papás.

Cada quien elige la actividad que prefiere y la comparte con quien menos le conviene, en función naturalmente de la respuesta de los demás y de las posibilidades —siempre cambiantes— del momento.

Una biblioteca de juegos y juguetes. Si, pero el juego impone sus condiciones: es muy importante poder hablar, reír y moverse, siempre y cuando no se moleste a los demás usuarios.

De todo lo anterior podremos concluir que la ludoteca es un espacio donde los niños pueden

*I., Westphalen. "La ludoteca activa: una forma de jugar en serio". Conferencia dictada en la V JORNADA DOCENTE del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Movimiento y el Aprendizaje en el Período Preoperatorio. México. Mecanograma. pp. 2-6.

jugar en libertad pero con ciertos limites claramente establecidos. Límites marcados por el espacio de que se dispone, por la naturaleza de los juguetes y por el respeto a los otros usuarios. La ludoteca ofrece entonces: un lugar donde poder jugar sin peligro, los juguetes necesarios y la posibilidad de jugar con otros niños.

La ludoteca brinda, por otro lado, la oportunidad a un gran número de niños sin recursos económicos, de tener acceso a juguetes de otra forma inalcanzables. Esta población se enfrenta también, al igual que muchos de sus semejantes más favorecidos, al problema de la falta de espacio donde jugar (en sus casas difícilmente se dispone de un lugar exclusivo para este fin) y al peligro que por múltiples razones representa hacerlo en la calle, sobre todo en las grandes ciudades. De esta forma reunir en casa grupos más o menos grandes de niños para jugar, intercambiar experiencias y plantearse nuevos retos, es cada día más difícil.

En la ludoteca se reciben a niños y adultos de todas las edades que deben respetar la necesidad de espacio que implica el juego. Es decir, no se pueden traspasar los límites que marca el área de la que se dispone (donde sólo pueden estar un cierto número de usuarios al mismo tiempo. No es un "museo", los objetos que en ella se encuentran están "vivos" y hacer uso de ellos requiere no sólo de lugar sino de tiempo.

¿Qué tipo de juguetes tenemos? Un poco de todo, desde los llamados educativos hasta los más comerciales, pasando por los juegos de construcción; algunos juguetes tradicionales, juegos de mesa y ...libros. Encontramos casi todos los elementos que conforman el universo del niño. Juguetes agradables, divertidos, interesantes y seguros.

¿De qué manera eligen nuestros visitantes los juguetes? Siguiendo su propio criterio: según el antojo del momento y sin más restricciones que las que puedan marcar los otros usuarios. Es decir, si el juguete deseado está en manos de otro niño en ese momento, tiene que esperar su turno.

Claro está que ahí se encuentran los ludotecarios para ayudar, orientar o proponer discretamente algún juguete, recordando que la última palabra será siempre la del niño.

La ludoteca pretende sobre todo ser un espacio de juego libre donde el usuario sea el que decida con qué, con quién y por cuánto tiempo jugar, sin que estas decisiones causen asombro o fastidio. En la ludoteca cada uno toma las riendas de sus actos y de su tiempo, aún cuando sólo se cuente con dos años de edad.

Además de este aprendizaje de la vida comunitaria, el juego permite el desarrollo natural y espontáneo de habilidades perspectivas, motoras e intelectuales.

De esta forma en la ludoteca se van a encontrar los tres niveles de juego que nos señala Piaget: el juego de ejercicio, el juego simbólico y el juego de reglas. Esto no sólo porque tenemos niños de todas las edades sino porque en mayor o menor medida, cada cual puede presentar alguno de estos comportamientos. El niño que nos extiende la bocina del teléfono para que platiquemos con un ser inexistente está ya dentro del juego simbólico, el que trata una y otra vez de dirigir los aros hacia el soporte del tiro al blanco, retoma el juego de ejercicio. En el famoso "yo soy la mamá y tú el papá" existe un principio de regla que nace que, una vez establecidos los roles estos deben ser respetados independientemente del criterio de cada jugador.

Una ojeada rápida a la maravillosa riqueza de una lotería nos permitirá explicarnos mejor. En este juego, que niños desde los dos años de edad pueden practicar, es necesario una buena dosis de concentración, discriminación visual y auditiva, paciencia, velocidad de reflejos, coordinación ojo-mano, reconocimiento de formas, etc... además de un buen grado de sociabilización, capacidad de anticipación, habilidad motora fina y espíritu de juego. Así, se puede apreciar, que en todos los juegos intervienen un gran numero de elementos.

Resulta difícil evaluar cuáles son los que un individuo está manejando, desarrollo o afinando en un momento dado, ya que éste es un proceso personal y secreto. Sin embargo, nosotros creemos firmemente que esta actividad no puede sino resul-

tar en beneficio del que la realiza. Cada uno conoce el por qué de cada elección y de cada acción en el juego y esto se puede ver en la satisfacción producida por la tarea realizada.

Este tipo de aprendizaje no puede sino desconcertar a aquél que pretende tomar decisiones sobre lo que debe o no adquirir un niño como conocimiento y que parámetros requiere para verificar el logro de dicho objetivo.

Tenemos la certeza de que un niño que está viviendo con toda plenitud e intensidad las múltiples experiencias que le brinda un juego que lo involucra al punto de olvidar todo lo demás está enriqueciendo todo su ser y fincando buenas bases para su futuro desarrollo. Podemos inferir de ello que el verdadero aprendizaje se realiza cuando uno hace las cosas con placer. Así, la ludoteca logra ese objetivo tan caro al campo educativo: enseñar divirtiendo. Desgraciadamente para muchos maestros e investigadores de la educación, el juego no es digno de tomarse en serio en cuanto de enseñanzas se trata. Para ellos enumeramos a continuación algunos elementos de aprendizaje válidamente que por ahora sólo se pueden encontrar en una ludoteca.

- La posibilidad de elección y el fortalecimiento de un criterio propio.
- La disciplina observada dentro de un esquema de reglas lógicas que impone un espacio compartido.
- Aprender a interrelacionarse con sus semejantes (familiares, amigos más grandes o más pequeños) en una base igualitaria.
- Tomar conciencia de la fuerza, los vericuetos y la importancia del azar.
- Comprender y aceptar al OTRO como consecuencia de una personalidad y formación distinta a la nuestra.
- Satisfacer necesidades de exploración, manipulación y entendimiento práctico con materiales diversos y ricos en posibilidades.

¿Entonces juego y aprendizaje totalmente libres en la ludoteca? Por supuesto que NO. Ya hemos puntualizado en varias ocasiones las limitantes de esta libertad y sólo nos resta agregar que a través de la selección y la disposición de los juegos, además de la presencia del ludotecario como guía, auxiliar y motivador del juego, se está enmarcando, dirigiendo y provocando el juego.

Otras ventajas de la ludoteca:

- Ser una escuela práctica para los padres.
- Propiciar la creación de lazos familiares más sólidos.
- Ofrecer la posibilidad de conocer juegos nuevos distintos, caros, desconocidos o sólo conocidos a través de los medios publicitarios.
- Convertirse en una alternativa activa y diversificada para la ocupación del tiempo libre.
- Para los profesionales, investigadores, terapeutas y estudiosos del fenómeno del juego y el juguete, la ludoteca es un lugar privilegiado de estudio, sin descartar sus posibilidades de apoyo para la detección de dificultades o carencias tanto emocionales como intelectuales, centro de terapia, etc.

Esperamos que la ludoteca se convierta dentro de poco tiempo en un apoyo didáctico en la compleja labor que significa la educación.

Nota de la lectura:

[1] Ludoteca: "La casa del escuincle". Av. Revolución No. 1747, San Ángel, México, D. F., Tel. (91-5) 286-72-15.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BRUNER, J. J.L. Linaza compilador, Jerome, Bruner. *Acción, pensamiento y lenguaje.* México, Ed. Alianza. 1986.

CARROLL, l. *Alicia a través del espejo.* Madrid, Ed. Alianza, 1994.

CHATEAU, Jean, *Psicología de los juegos.* Buenos Aires, Ed. Kapelusz. 1987.

DECROLY, Y. O Monchamp, E. *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz.* Madrid, Ed. Morata, 7a. ed. francesa corregida y actualizada por A. Michelet, 1986.

DELVAL, Juan. *El desarrollo humano.* Madrid, Ed. Siglo XXI, 1994.

ENDE, M. *Momo.* México, Ed. Alfaguara, 1994.

ESTEVA, M. *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar.* Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1988.

ERICKSON, H.E. *Juego y desarrollo.* México, Ed. Crítica, Grijalbo, 1988.

FREINET, C. *El equilibrio mental del niño.* México, Ed. LAIA, 1933.

GARVEY, C. *El juego infantil.* Madrid, Ed. Morata. 1983.

GONZÁLEZ, J. del C. *Cómo educar la inteliqencia del preescolar.* Manual de actividades cognoscitivas. México, Ed. Trillas, 1988.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona, Ed. Península, 1977.

KAMII, C. y DeVries, R. *La teoría de Piaget y la educación.* Madrid, Ed. Aprendizaje Visor, 1991.

LEIF, J. y Brunelle, L. *La verdadera naturaleza del juego.* Buenos Aires, Ed. Kapelusz. 1978.

MICHELET, A. *Los útiles.* Barcelona, Ed. Herder, 1988.

MOORE, P. *El juego en la educación.* Barcelona, Ed. Herder, 1977.

PERUCCA, A. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1987.

PIAGET. J. *La formación del símbolo en el niño.* México, Ed. F.C.E., 1986.

RAMSEY, M E. y Bayles, K M. *El jardín de infantes, Programa y práctica.* México. Ed. Paidós, 1989.

REBOREDO, A. *Jugar es un acto político. El juguete industrial: Recurso de dominación.* México, Ed. Nueva Imagen, 1983.

ROGERS, C. y K. *Psicología social de la escuela primaria.* España, Ed. Paidós, 1990.

SELMI. L. y Turrini, A. *La escuela infantil a los cinco años.* Madrid, Ed. Morata, 1989.

VYGOSTKI. L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Ed. Crítica, 1988.

WEISZ, G. *El juego viviente.* Mexico, Ed. Siglo XXI, 1986.

WESTPHALEN, I. *Conferencia dictada en la V JORNADA DOCENTE del Centro Interdisciplinario de estudios sobre el movimiento y el aprendizaje en el período preoperatorio.* México, Mecanograma, 1986.

WOLFGANG, C. H. *Cómo ayudar a los preescolares pasivos y/o agresivos mediante el juego.* Barcelona, Ed. Paidós, 1989.

YADESHKO, V.I. y Sojin, F. A. *Pedagogía Preescolar.* Habana, Ed. Pueblo y Educación.
ZHUKOVSKAIA. *El juego y su importancia pedagógica.* Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1987.

EL JUEGO
ANTOLOGÍA BÁSICA

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

EFRAÍN ALEMÁN GARCÍA
Unidad UPN 251 Culiacán

MARÍA NORZAGARAY CAMARGO
Unidad UPN 181 Tepic

VICTORINA MARÍA REYES SALAS
Unidad Ajusco

COORDINACIÓN DEL PROYECTO
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

NOVIEMBRE DE 1994