

00001

**ANTOLOGÍA BÁSICA**

**SALUD Y EDUCACIÓN FÍSICA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. PLAN 94**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Julio de 1995.

## ÍNDICE

Presentación.....	4
 Unidad I.	
Corporeidad y formación integral del educando.....	5
Presentación.....	6
<b>"Escuela Biotipológica Francesa"</b>	
Juan Comas.....	7
<b>"El primado del cuerpo"</b>	
Arturo Rico Bovio.....	10
<b>"Preámbulo"</b>	
Maurice Merleau-Ponty.....	26
<b>"La Educación Integral"</b>	
Paul Robin.....	28
<b>"El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos"</b>	
S.E.P.....	36
<b>"El desarrollo del hombre"</b>	
Juan Delval.....	37
<b>"La persona"</b>	
Henri Wallon.....	42
<b>"El cuerpo, un lugar en el mundo"</b>	
Ma. Teresa Franconetti.....	49
 Unidad II.	
¿Qué es la salud?, aportaciones de la Educación Física al niño en desarrollo.....	56
Presentación.....	57
<b>"Enfoque"</b>	
Rafael Camacho Solís, et al.....	58

"El trabajo, sus riesgos y la salud" Mariano Noriega y Jorge Villegas.....	63
"Ramos de Enseñanza" Carlos A. Carrillo.....	71
"La vida corporal y la educación física del niño" Robert Jeudon.....	77
"Educación Física" S.E.P.....	82
Unidad III. ¿Cuándo juegan los niños, qué aprenden?.....	94
Presentación.....	95
"El juego" Henri Wallon.....	96
"El juego del niño" Jean Chateau.....	103
"Prefacio" Jean Piaget.....	114
"El acto y el efecto" Henri Wallon.....	116
"Introducción" y "La interacción" Pierre Vayer, Amand Duval y Charles Roncin.....	121
"Los diferentes espacios de la clase: su significado social" Pierre Vayer, Amand Duval y Charles Roncin.....	141
"El choque de las bolas" Jean Piaget.....	147
"Renacimiento de la escuela y reconocimiento de la Educación Física" Daniel Denis.....	154
Bibliografía Básica.....	163

## PRESENTACIÓN

La presente Antología Básica corresponde al Curso "Salud y Educación Física", del Campo de Ciencias Naturales del Área Específica en la Línea de Educación Primaria, y constituye, junto con la Guía del Estudiante, la base para que el profesor-alumno logre los propósitos del mismo; por lo que es necesario utilizar ambas.

La función de esta Antología es servir de apoyo al desarrollo de las actividades propuestas, dado que incluye textos que presentan una serie de elementos conceptuales acorde con la temática que conforma cada una de las unidades del curso

Los textos contenidos, en algunos casos, son extensos; sin embargo, su análisis debe centrarse en las cuestiones que se señalan en la Guía del Estudiante, debido a esto no se pretende llevar a cabo un estudio exhaustivo de cada uno.

Esta Antología incluye la bibliografía básica del curso y está estructurada de acuerdo con el orden de presentación de las unidades del mismo:

Unidad I. Corporeidad y formación integral del educando.

Unidad II. ¿Qué es la salud?, aportaciones de la Educación Física al niño en desarrollo.

Unidad III. ¿Cuándo juegan los niños, qué aprenden?

También forma parte del material de estudio la Antología complementaria con la intención de poner al alcance de profesores-alumnos y asesores algunas fuentes que permitan profundizar en los temas que así lo requieran

00005

**UNIDAD I**

**CORPOREIDAD Y FORMACIÓN INTEGRAL DEL EDUCANDO**

## PRESENTACIÓN

La primera unidad está dirigida a que el profesor-alumno reconsidere el significado de la formación integral del alumno, para lograr un individuo sano y en armonía con su medio ambiente, a partir de conceptualizar al ser humano como una "totalidad biopsicosocial".

La selección de los textos obedeció a que los autores tratan diferentes nociones en relación al cuerpo humano, y su estudio permitirá que el profesor-alumno elabore su propio concepto sobre la corporeidad; también las lecturas dan cuenta de la concepción que se tenía sobre educación integral a principios del siglo y cómo se plantea actualmente la formación integral del niño; finalmente, ellas le apoyarán para elaborar su conceptualización de desarrollo y formación del educando.

Los autores elegidos no agotan la amplia literatura existente sobre los temas, sin embargo el profesor-alumno está en libertad de consultar otros textos además de los que se le proporcionan.

Para la Actividad previa se presenta un texto de Juan Comas.

Las lecturas que apoyan la realización de las Actividades de desarrollo son de: Arturo Rico Bovio, Maurice Merleau-Ponty, Paul Robin, S.E.P y Juan Delval.

Y en la Actividad final se incluyen los textos de Henri Wallon y Ma. Teresa Franconetti.

## "ESCUELA BIOTIPOLOGICA FRANCESA"

"Pero es L. MacAuliffe (1923), el eminente representante de la escuela morfológica francesa, quien amplía y desarrolla esa concepción constitucional; da gran importancia a la acción del medio sobre los tipos humanos y afirma que el tipo respiratorio es más frecuente entre los nómadas; el digestivo en cierta clase social y en algunas regiones privilegiadas del Globo desde el punto de vista de las condiciones alimenticias; el muscular entre los trabajadores de la tierra; el cerebral entre los trabajadores del pensamiento.

Al mismo tiempo nos recuerda que estos tipos morfológicos no siempre se encuentran al estado puro; y que la gran frecuencia de constituciones mixtas se explica por la acción simultánea de varios factores hereditarios y mesológicos.

He aquí una breve descripción de sus 4 tipos morfológicos puros (Fig.33):

El *muscular* tiene considerable desarrollo de los miembros y musculatura. Los relieves musculares, debidos al predominio de los miembros y de sus inserciones, parecen invadir casi todo el tronco.. tronco rectangular en vista anterior; posteriormente tiene forma de trapecio con base menor en la parte inferior. Tórax y abdomen proporcionados; la línea que une la axila con la cresta ilíaca es recta. Cara cuadrada o rectangular con el eje mayor vertical. Haciendo pasar una línea horizontal por la orejas y otra por la base de la nariz, se obtienen 3 zonas: cerebral, respiratoria y digestiva; en el tipo muscular estas zonas están bien proporcionadas y son sensiblemente iguales. Sistema piloso normalmente desarrollado; la inserción frontal del cabello es rectangular; cejas bajas y rectilíneas, a veces largas e hirsutas; la barba puede ser abundante y el cuerpo a menudo bastante veloso.

En el *respiratorio*, el tronco es relativamente pequeño y de forma trapezoidal. Hombros anchos, menos horizontales que en el muscular. Tórax muy desarrollado no sólo en anchura, sino también en altura, hasta el punto que las últimas costillas se aproximan mucho a las crestas ilíacas, formándose de este modo una especie de cintura ósea en torno al abdomen. El ángulo xifoideo es sensiblemente más agudo que en el muscular. El tórax predomina sobre el abdomen. Cara romboidal por preponderancia de su zona respiratoria.

El tipo *digestivo* es todo "abdomen y mandíbula"; pero este predominio no es excesivo, sino que encuadra en un conjunto bien proporcionado. Cuello relativamente corto y graso. Hombros algo estrechos y ligeramente caídos. Abdomen predominando sobre el tórax, que es ancho pero corto. Angulo xifoideo abierto; distancia considerable entre las últimas costillas y las crestas ilíacas. La zona digestiva del rostro está más desarrollada que las otras dos.

El tipo *cerebral*, caracterizado por la capacidad craneal que domina una cara de volumen medio; la cabeza se asienta en un cuerpo algo enclenque. La zona cerebral del rostro es la más desarrollada; el contorno facial es triangular con vértice inferior. Vista lateralmente, la frente es abombada; orejas relativamente grandes; ojos grandes y vivos; cejas arqueadas y separadas; cara más bien lampiña; boca y labios pequeños; mentón de poca altura. En conjunto, el tipo cerebral es de "corta estatura, y aspecto delgado endeble". El cuerpo no presenta ningún desequilibrio entre tronco y miembros.

La figura 34 muestra la esquematización de los cuatro tipos descritos."



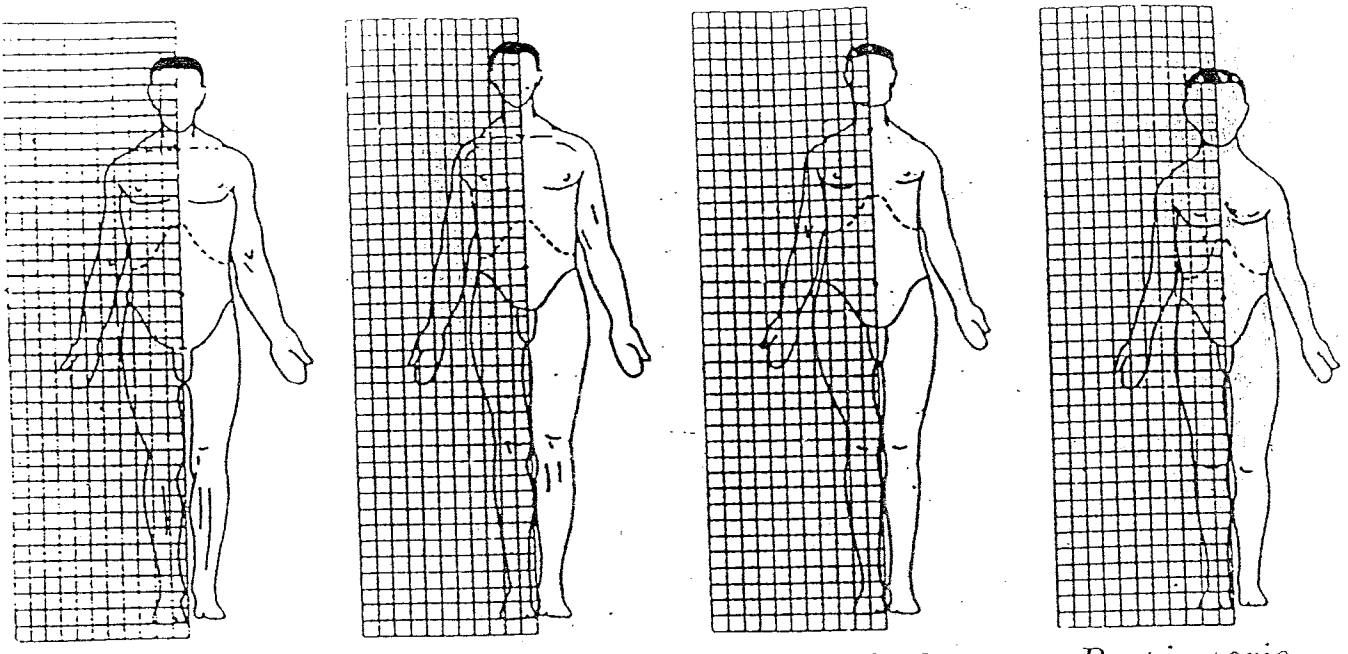
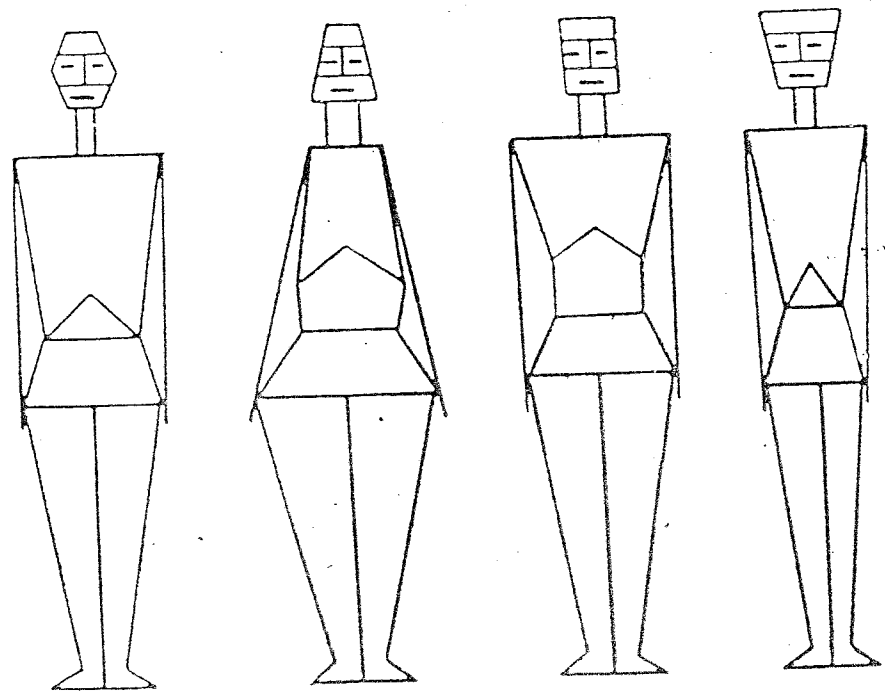


FIG. 33. Tipos constitucionales según la escuela francesa: Respiratorio, Muscular, Digestivo, Cerebral (Weidenreich, 1927).



Respiratorio    Digestivo    Muscular    Cerebral

FIG. 34. Esquemmatización de los cuatro tipos constitucionales de la figura anterior.

## EL PRIMADO DEL CUERPO

EN TORNO A LA PALABRA "CUERPO"

Las palabras, mediante sus contenidos conceptuales, son a manera de bastones con los cuales nos movemos tanteando en el mundo de los objetos y estableciendo una serie de claves para nuestra comunicación. En veces, pero no siempre, nos auxilian eficazmente al conducir con precisión las operaciones sensoriales, el conocimiento superior, la transmisión de mensajes y las acciones concretas. Gracias a ellas acertamos o erramos en nuestros blancos, según sean adecuados o inadecuados los acuerdos semánticos con lo real, resulte socialmente comprensible la significación de los términos y tenga su empleo una cierta utilidad práctica.

Aun cuando la revisión del lenguaje para garantizar su buen aprovechamiento, es efectuada por diversas disciplinas científicas y técnicas, toca a la filosofía desempeñar una especial función de vigilancia lingüística de mayores y más hondos alcances. Es bien sabido que la reflexión filosófica privilegia continuamente al verbo, en la medida en que cada filósofo elige las categorías de su discurso, las sopesa y desarrolla hasta sus últimas consecuencias; en su ámbito las palabras adquieren mayor universalidad, se distienden, obteniendo una carga más específica de sentido. Por ende, quien filósofo debe ocuparse de fundamentar sus opciones conceptuales manejando el análisis formal y de significados, entre otros instrumentos críticos.

Creemos que el avance de las investigaciones semiológicas confirmará pronto la tesis de que los cambios en el léxico y en la estructura de las lenguas han acompañado y presidido la evolución de las ideas y de las prácticas humanas. Para ilustrar esta aseveración ningún ejemplo es mejor al de la noción de "cuerpo" y sus términos equivalentes en otros idiomas, así como sus derivados, v.g. "corporal", "corporeidad" y otros.

"Cuerpo" proviene de una antigua raíz latina, la cual

RICO BOVIO, Arturo. "El primado del cuerpo" en: **LAS FRONTERAS DEL CUERPO. CRÍTICA DE LA CORPOREIDAD**. México, Joaquín Mortiz, 1990. pp. 15-45.

a su vez procede del griego. Su uso es tan común que bien podríamos decir que ha perseguido al hombre occidental a lo largo de su historia, adaptándose a sus múltiples necesidades cognoscitivas y comunicativas. Basta consultar los diccionarios ordinarios o especializados para detectar la amplia gama de significaciones que le son atribuidas, propia de una larga tradición de acumulaciones semánticas.

Aunque el término se aplica igualmente a la masa de los objetos, a la parte principal de una cosa, a la materia orgánica de los seres vivos y a la forma física de los humanos, predomina en todos estos casos un sentido especial y sensible, opuesto por definición a lo inmaterial y al espíritu. La usanza popular le impuso este significado y la adopción del concepto por las ciencias naturales le agregó formalidad y oficialidad; así se designa técnicamente "cuerpo" a todo lo que ocupa un espacio y que por lo mismo posee tres dimensiones, es perceptible y mensurable.

El vocablo objeto de nuestro interés adopta un carácter polémico al referirse al hombre. Se cuestiona si el cuerpo abarca la totalidad o sólo una parte de nuestro ser. Los estados anímicos, pensamientos, emociones y demás actos psíquicos, son difícilmente asimilables a la definición tradicional de "cuerpo". Podrían ser manifestaciones corporales sin existencia autónoma o la expresión de entidades de naturaleza distinta, "almas" o "espíritus". Hablar de nuestro cuerpo conlleva por tanto una interpretación, implícita o explícita, de honda resonancia para el hombre; no es lo mismo decir "el cuerpo que somos" a "el cuerpo que tenemos". Monistas y dualistas vienen sosteniendo ambas posturas antagónicas desde los albores del pensamiento religioso y filosófico y su debate pareciera no concluir nunca.

La discusión sobre la naturaleza simple o compleja del hombre repercute en otras cuestiones ventiladas en las ciencias o en las problemáticas filosóficas de la Epistemología, la Ética, la Estética y la Filosofía de la Historia. Pero donde se proyecta a nivel mayor es en el campo de los interrogantes metafísicos. La realidad suele ser mo-

tivo de indagación para esclarecer si está formada por una, dos, o más substancias. Es evidente que tal planteamiento deriva del traslado y magnificación de nuestras dudas respecto de la condición humana. Como nos encontramos formando parte de un mundo con cuyas entidades componentes establecemos vínculos de muy diversa índole, es de esperarse que nos asalte la inquietud de saber si somos o no diferentes en nuestra textura al resto de las cosas. El entorno es el gran espejo donde nos reflejamos y medimos y por una reciprocidad dinámica nos aplicamos mutuamente categorías y problemas extraídos de ambos extremos. Supone un largo trecho el llegar a conclusiones sobre la diferencia específica del hombre ante la naturaleza, urgidis como estamos de descubrir y afianzar nuestra propia identidad.

El viejo enfrentamiento de materialistas y espiritualistas ilustra con claridad la influencia ejercida por el lema del cuerpo, disfrazado sutilmente tras de las indagaciones llevadas a cabo sobre el ser del hombre en otras áreas del conocimiento y en las más diversas prácticas humanas. El debate no habría alcanzado proporciones tan amplias y tan enconadas, si con el reconocimiento de nuestra existencia corpórea no se mezclasen las cuestiones relativas a la muerte y a la posible supervivencia en otra forma de vida. Sólo los humanos tenemos consciencia anticipada de nuestra finitud física y a ella aunamos el saber nos sujetos pensantes y sintientes, encontrando en estas vivencias fenómenos que se resisten a ser percibidos y explicados sensorialmente.

Históricamente la noción de "cuerpo" o sus equivalentes, tales como *basar* en hebreo y *soma* en griego, contribuyeron a establecer la distinción entre lo material y lo no-material. El proceso fue gradual, según lo muestran las investigaciones filológicas sobre el Antiguo y el Nuevo Testamento. Al parecer el pueblo judío no hacía separaciones entre los ingredientes físico y psíquico del hombre y fue con posterioridad, con la intrusión del vocablo griego *soma*, que comenzó a oponerse el concepto de "espíritu". A su vez los griegos hicieron esa diferenciación bajo influencias místico-religiosas de origen asiático.

Aun cuando abracemos una de las dos posturas en torno al cuerpo, su estimación permite una amplísima gama de posibilidades. Sus secciones suelen jerarquizarse, para destacar alguna sobre las demás. Así sucede con la exaltación europeo-occidental de la cabeza y los centros nerviosos superiores, en tanto que los pueblos orientales ponen especial atención en el vientre —la región del *hara* de los japoneses y del *chi* de los chinos—, por considerar el centro irradiador de la energía. Cada grupo social crea hábitos para ciertas zonas corporales mientras resalta y legitima otras. Las partes erógenas del cuerpo cambian en su catálogo y en las cualidades atribuidas de cultura a cultura, con lo cual se les confiere un trato distinto, a menudo visible a través del diseño de la ropa y de los accesorios para el arreglo personal de varones y mujeres; niños, adultos y ancianos.

Si lo anterior es válido referido a la capa externa, perceptible, de nuestro cuerpo, se aplica igual o aún más a los órganos interiores y a su funcionamiento. Enfoques mecanicistas y tratamientos holísticos rivalizan para explicar como operan, cuáles son sus relaciones, qué necesidades tienen y para qué sirven. Toda actitud, incluso el desinterés o la ignorancia acerca de determinados aspectos de nuestra vida orgánica, entraña una actitud valorativa que repercute positiva o negativamente en nuestra actividad. Esto es así porque por razones evolutivas el ser humano requiere del conocimiento para suplir la insuficiencia de sus pulsiones genéticas, debiendo aprender a estimar los elementos constitutivos de su corporeidad para regir su vida y organizar las prácticas sociales con base en ellos.

La gran cantidad de ejemplos mencionables, muchos de los cuales estarán ya en la mente del lector, nos autoriza a proponer para después el continuar con el examen de este tema, conformándonos con señalar el balance, obvio pero poco explorado: el cuerpo es una realidad polivalente, que puede dar origen a múltiples usos e interpretaciones, explicándose así que su concepto sea tan elástico como para albergar las notas físicas y psíquicas del hombre o únicamente las primeras. Como esta ver-

satilidad tiene repercusiones insospechadas, procede efectuar una revisión filosófica de sus distintos ángulos y alternativas.

EL CUERPO, PARÁMETRO UNIVERSAL

Nuestro cuerpo es en última instancia la base de todas las referencias cognitivas. Los órganos sensoriales, con sus peculiares umbrales de respuesta a los estímulos externos o internos, diferentes a los de otras especies zoológicas, nos ofrecen una primera imagen selectiva de lo existente. Sería ingenuo pensar que son los mejores vehículos posibles para captar los acontecimientos circundantes. Aunque quizá sean suficientes para las necesidades del hombre. De cualquier manera sabemos sus límites y hemos aprendido a reconocer su carácter agente en la construcción de nuestra representación del mundo y en la apreciación de sus fragmentos.

También la motricidad colabora a formar nuestra idea de las cosas. Abre senderos para la sensorialidad, al permitirnos explorar activamente los focos de interés mediante desplazamientos, giros y manipulaciones. Resulta especialmente importante la mano, en tanto pone en relación a diversos sistemas sensitivos, tales como la visión, el tacto y la kinesiología. Además, está dotada con una singular capacidad para efectuar movimientos de precisión con los cuales se puede modificar la posición y estructura de los objetos, separando y uniendo, en lo que llamaríamos el inicio práctico de la facultad de abstracción. Los demás sectores corporales, principalmente los vinculados con la acción: pies, piernas, tronco, brazos y cabeza, participan para hacer de nuestros miembros un todo sensorio-motriz que es la base para acercarnos o distanciarnos de los objetos, creando perspectivas para su comprensión.

No es mera casualidad que algunos pueblos empleen segmentos del cuerpo conectados con la movilidad para crear sus propios sistemas de medida. El paralelismo en-

y acontecimientos dados simultáneamente en el cielo y en la tierra y hacia de aquél el espejo de ésta, aunque su intuición lo llevó a invertir la dinámica y a explicar lo terreno como efecto y reflejo de movimientos cósmicos. La misma Numerología debe tener sólidas y olvidadas relaciones significativas con el cuerpo, cuyos atributos pares o impares fueron proyectados en el mundo exterior.

Los objetos contruidos por el hombre son pruebas aún más directas de la influencia determinante de las características del cuerpo humano sobre la realidad. Es ampliamente comentado que los bienes culturales son extensiones corporales, por ser inseparables de las facultades sensoriales, motrices o conectivas de nuestro organismo, las cuales son potencializadas o disminuidas, destacadas u ocultas, protegidas o substituidas. Desde una vasija de barro hasta una computadora electrónica, pasando por los alimentos industrializados, el vestido, las construcciones, los libros y las herramientas, no es difícil hallar su correspondencia con una o varias capacidades humanas y con las necesidades cuya satisfacción se persigue.

Nada hay, pues, en la cultura que no haya desfilado por el ~~rasero~~ de la corporeidad humana, ni siquiera el lenguaje mismo. Este configura una prolongación de las formas naturales de la comunicación, del conocimiento y de la actividad mental, que no sería posible sin un amplio soporte orgánico y social. A su vez incrementa los márgenes de acción de la vida del hombre al ensanchar las fronteras de la memoria individual y crear, principalmente con los medios de expresión gráfica, una capacidad colectiva que hace factible al quehacer generador de todo objeto cultural.

Las líneas anteriores y muchas otras más que podrían escribirse en el mismo sentido, nos permiten formular una tesis expresada a través de la paráfrasis del célebre pensamiento de Protágoras:

*Nuestro cuerpo es la medida de todas las cosas*

tre los dedos y los dígitos es demasiado claro para ponerlo en duda. El aspecto visible del cuerpo humano es una constante que llevamos a cuentas para tomarlo como punto de comparación frente a las demás entidades que configuran la realidad.

Nexos menos perceptibles, pero igualmente veraces, se detectan al confrontar la totalidad del cuerpo humano con la estimación del entorno. Las mismas consideraciones cotidianas sobre el espacio y el tiempo tienen un definido substrato corporal. Es el caso del acomodamiento de objetos y ámbitos conforme a las perspectivas de arriba-abajo, derecha-izquierda, atrás-adelante, las cuales son proyecciones de nuestros propios ejes físicos, resultado de la simetría bilateral del cuerpo y de la distribución de sus partes con funciones sensoriales y motrices distintas.<sup>4</sup>

Es cierto que nuestra estructura orgánica peculiar solamente participa en generar una idea de las cosas si se le pone en relación con el medio ambiente, sin cuyo concurso no se podrían ejercer y justipreciar sus capacidades y límites; el hombre se conoce a sí mismo a medida que se deja a prueba. Pero la influencia de la figura y demás atributos del cuerpo humano en la fábrica conceptual del mundo es indiscutible, tanto en lo relativo a las coordenadas espaciales como en la apreciación del tiempo.

Temporalidad y corporeidad están, efectivamente, unidas por sólidos lazos: Si bien la distribución calendárica en días, meses y años tiene una razón astronómica, es asimismo inseparable de los ciclos biopsíquicos del hombre. La necesidad fisiológica del sueño y la periodicidad de ésta y otras exigencias biológicas, como la alimentación —ligada a secuencias de la naturaleza—, el apareamiento y los períodos menstruales —vinculados a los ciclos lunares—, sin excluir las pulsaciones, los ritmos digestivos y respiratorios, influyeron en las comunidades primitivas para que observaran las regularidades de los movimientos generales celestes. La Agricultura y la Astronomía se asociaban estrechamente, porque el hombre sedentario veía las sucesiones paralelas de los procesos

Nuestro cuerpo es una constante, el auténtico a priori del conocimiento y de la acción. Las diferencias individuales, cuya importancia es no poca cuando se trata de explicar determinadas variaciones que se dan de una cultura a otra, parten de ciertos rasgos comunes básicos que anatómica, fisiológica y psíquicamente sirven para caracterizar al *Homo sapiens*.

La experiencia histórica nos muestra, sin embargo, que interpretamos el mundo y construimos el *habitat* humano de maneras muy diversas e inclusive opuestas entre sí. Ni siquiera el cuerpo es concebido de una única forma, sino dentro de un abanico muy amplio de explicaciones y rasgos distintos. ¿Por qué, si todo se refiere en última instancia a nuestra corporeidad, los resultados no son más uniformes, más coherentes, tal y como convendría a una realidad apriorista, precedente de cualquier operación mental o física?

El error del apriorismo epistemológico estriba en considerar que los fundamentos innatos del conocer han de obrar espontánea o indefectiblemente. Tal supuesto, muy del gusto de la filosofía racionalista, no resiste el menor análisis y menos aún la prueba de la historia. Más adecuado a las prácticas humanas es el considerar que el acierto o desacierto de nuestros actos y el uso o desuso de las facultades naturales dependen del grado de conocimiento o ignorancia acerca de nosotros mismos.

Es, pues, la conciencia reflexiva o autoconsciencia, disposición psico-social de nuestra mente, la responsable de las múltiples y a menudo contradictorias interpretaciones del cuerpo y del entorno. En nítido contraste con las restantes especies zoológicas, el hombre no sabe seguir sus impulsos congénitos sin pensarlos, o lo que es lo mismo, sin someterlos, en un proceso de detección, examen e interpretación.

El daño cuenta en el nivel de la existencia humana supone el concurso de una serie de factores de muy diversa índole, entre ellos el lenguaje, cuya complejidad nos lleva

a captar con mayor profundidad la realidad o a fallar en el intento.

Marx y Freud contribuyeron de manera determinante a la postulación del carácter social de la consciencia. Aquél destacó su sentido de clase, su manipulación ideológica conforme al lugar ocupado por el sujeto en las relaciones de producción. Este hizo hincapié en el modo como se estructura la conciencia moral o superego, a resultas de la introyección de las normas y actitudes paternas. Ambas tesis han sido objeto de desarrollos y revisiones posteriores, que ratifican la importancia de un tema que cala en lo más hondo de la condición humana. Dejando para después el abordar más ampliamente sobre dicho tópico, basta para subrayar la significación del asunto que nos interesa.

Pero hablar de lo social es referirnos necesariamente a lo histórico. Cada ser vivo, en lo individual, tiene una cierta "biografía". No obstante tal similitud, úpticamente el hombre tiene historia. Mientras la herencia animal es, hasta donde podemos afirmarlo, puramente biológica y por ende genética, la humana se da igualmente a través de la transmisión cultural. Vivimos no sólo nuestras vidas sino muchas ajenas; sus sedimentos, las aportaciones recuperables por el patrimonio colectivo de ideas y objetos. De ahí que transitamos sobre caminos trillados, repitiendo pensamientos de otros y cubriéndonos con el resultado de fuerzas de trabajo anónimas.

La consciencia del cuerpo es por tanto un fenómeno social con sus consiguientes variaciones históricas. Podría pensarse que desde tiempo inmemorial los hombres venimos observándonos y formulando grupalmente explicaciones alternativas sobre la estructura y el funcionamiento de nuestro organismo. La imagen así obtenida y las ideas con que se ve acompañada surgen de indicaciones para dirigir nuestra conducta frente a los demás, respecto de la realidad y ante nosotros mismos. Los resultados se reflejan en la representación artística de la figura humana; en las vestiduras diseñadas para cubrir-la, las cuales muestran o encubren atributos, facilitan o dificultan funciones, patentizan *status*; en las casas y sus

muebles, donde se plasman espacialmente las necesidades reconocidas, los movimientos previstos, la concepción vigente de la vida saludable, la demarcación de los roles privados y públicos. Cada época y cada contexto cultural van generando diversas pautas para comprender y usar las facultades corporales; las creencias populares, la religión, las ciencias e incluso la Filosofía, contribuyen a ese respecto.

Entre el cuerpo natural y el cuerpo estimado suele haber una discrepancia, a menudo abismal. Algún día se hará una historia de la cultura desde la perspectiva del cuerpo, para mostrar cómo ha ido cambiando su apreciación y cuáles han sido los efectos de las distintas conceptualizaciones en el proceder de pueblos y personas. De ser correcta la tesis manejada, puede anticiparse que aflorarán muy interesantes relaciones entre apartados aparentemente distantes de la existencia humana.

Si el cuerpo se desdobra en sujeto y objeto de conocimiento y falla algunas veces en la comprensión gnoseológica de sí mismo, pese a que se trata de la realidad más cercana, la única que se puede experimentar interna y externamente y del modo más directo, manifestándose los resultados como diversos y hasta contradictorios contenidos de la consciencia, procede intentar una explicación de esa aparente anomalía a través de una de las siguientes hipótesis:

1) Que la consciencia sea de índole espiritual y por tanto distinta y distante al cuerpo físico, permitiendo un desacuerdo entre ambos componentes de la naturaleza humana. Se trata de la tesis clásica de nuestra tradición occidental.

2) Que dicha consciencia, por el hecho de ser un producto social, se sobreponga al cuerpo natural como lo adquirido a lo heredado. Esta hipótesis, puesta en boga en el siglo XIX, postula la oposición entre cultura y naturaleza, aseveración que conlleva el mismo supuesto dualista de la anterior.

3) Que el lenguaje, vehículo de la consciencia cognosciente, sea un intermediario imperfecto cuyas generalidad

y abstracción lo llevan a desafocar el objeto de conocimiento en cuestión. Tal planteamiento deriva del viejo nominalismo y requeriría de ser actualizado para vincularse con el tema de la corporeidad; en efecto, ¿proviene el lenguaje de fundamentos corporales o es la manifestación de una substancia diferente?

4) Que el autoconocimiento tenga el carácter de facultad congénita del cuerpo que se va desarrollando a medida que se ejercita, al igual de las restantes aptitudes biológicas y psíquicas. Obraría por ensayo y error y con el cotejo social de las conclusiones obtenidas, para construir un sistema de regulación de las prácticas humanas.

De las cuatro explicaciones propuestas, suficientes para ilustrar las posibles vías de solución del problema contemplado, las tres primeras se inclinan a sostener una doble naturaleza humana y sólo la última favorece un tratamiento nuevo e integral del hombre. Desde Descartes hasta nuestros días se han manejado aquellas, explícita o implícitamente, con las consiguientes dificultades teóricas que acarrean, tratadas hasta la saciedad por los filósofos pero con muy dudosos resultados. No es sencillo dar razón del origen, coordinación, comunicación y jerarquía ontológica entre un aparato orgánico y un alma inmaterial, si son divergentes en su composición y comportamiento.

Nuestro proyecto actual será el de abordar la cuarta hipótesis, atendiendo a la necesidad teórica de congruencia y compatibilidad entre la reflexión filosófica y las investigaciones más recientes de las ciencias, particularmente las fincadas en torno al hombre. Son muchos los argumentos que podríamos hacer valer para tratar de convencer al lector de las contradicciones arrastradas por cualesquiera de las otras respuestas, pero no es el propósito del autor iniciar aquí una polémica, sino exponer una perspectiva diferente, la del cuerpo como totalidad, para exhibir sus ventajas en el esclarecimiento del fenómeno humano.

Como ilustración basta indicar que desde el enfoque corporal la separación dada entre los planos físico e inmaterial no tiene fundamentos sólidos. Todo hace suponer que la causa del surgimiento de la concepción de un

mundo material fue la conjugación de los sentidos de la vista, del tacto y los movimientos musculares. El oído y el olfato, cuyas percepciones de lo real son "etéreas" e irreductibles a los otros contenidos sensoriales, por el contrario debieron contribuir a que, dentro del realismo ingenuo de los primeros grupos humanos, se pensara en la existencia de una dimensión aparte, prototipo de lo que sería llamado espíritu. Lo "visible" y lo "invisible" constituyeron así las fronteras de ambos territorios, típicamente asimétricos como uno sólo o escindidos de forma tajante, para originar la noción de dos substancias distintas.<sup>7</sup>

Sea éste un ejemplo del proceder histórico de la conciencia del cuerpo. Nuestra atención se aplica a descifrar los contenidos de la experiencia y a través de esa "discreción" conceptual va integrando una imagen de la realidad externa y de nosotros mismos. A veces claramente, otras de manera imperceptible, nos comparamos, nos medimos recíprocamente en una interacción activa y contemplativa, según ritmos u oscilaciones diferentes. Pero tal dinámica no es exclusivamente individual, por encontrarse inserta en las prácticas y creencias sociales. La cultura es una memoria colectiva cínética, donde se van integrando selectivamente las aportaciones de los miembros de una comunidad, la cual tiene la virtud de retornar sobre quienes participan del sistema para servir de sostén a sus pensamientos y rutinas. Los humanos somos seres "de invernadero", entidades cultivadas conforme al medio nutricional ecosocial, según la posición estructural que ocupamos en él.

Cada sujeto recibe a lo largo de su vida una compleja red de elementos de juicio, conscientes o inconscientes, físicos o mentales, para normar su conducta en relación al cuerpo propio y al de sus semejantes. Este sustrato es remodelado por las vivencias y reflexiones personales. Mas, ¿hasta qué punto es factible desarrollar una conciencia corporal objetiva, una interpretación mejor, más ajustada, del cuerpo real, aquel que somos antes de ser pensados?, ¿se tratará de un noumeno incognoscible o

de un material plástico, tan moldeable que resulte infructuosa cualquier búsqueda de sus notas invariantes?

#### PARA UNA CRÍTICA DE LA CONSCIENCIA CORPORAL

Basta con mirar atrás para constatar los avances alcanzados en el conocimiento del cuerpo desde la Antigüedad hasta nuestros días. De Hipócrates, en el siglo V a. C., a Galeno en el siglo II de nuestra era, apreciamos un importante cambio en la concepción de la medicina occidental, todavía envuelta en la densa red de explicaciones mágicas y creencias animistas. No es sino hasta los siglos XVI y XVII que se ponen las bases de las modernas ciencias médicas, con las investigaciones sobre farmacología, anatomía, fisiología y cirugía iniciadas por Paracelso, Vesalius, Harvey y Paré, respectivamente. Muchos otros descubrimientos se fueron acumulando desde entonces, gracias a múltiples inventos que hicieron posible indagar tras las fronteras de lo imperceptible: los mundos de lo microscópico celular y de los procesos psíquicos humanos. Apenas en la pasada centuria nacieron la Genética, la Teoría de la Evolución y el Psicoanálisis. En la actual vivimos verdaderas revoluciones en Neurofisiología, Biología Molecular y en la multiplicidad de corrientes vanguardistas de Psicología Humanística y Social.<sup>8</sup> ¿Cómo negar entonces la evidencia de un ascenso en el ámbito del autoconocimiento corporal?

Para Oriente las tradiciones interpretativas del cuerpo han sido muy distintas a las nuestras. En la India, desde tiempo inmemorial prevalece una explicación filosófica que ve al hombre como un ser formado por una serie de capas o "cuerpos"; desde el externo, de naturaleza efímera y sensible, hasta el más oculto, de índole inmaterial y carácter incorruptible.<sup>9</sup> China y Japón llevan siglos practicando la acupuntura, la cual supone una peculiar concepción del cuerpo formado por un flujo y reflujo de energías.<sup>10</sup> Recientemente la ciencia occidental ha comenzado a penetrar esos territorios culturales, presionando para modificar sus creencias milenarias, mientras éstas



se extienden en nuestros países para abrir nuevas opciones a las teorías y prácticas humanas ya establecidas. Los resultados de la fecundación recíproca son todavía impredecibles, pero el cuestionamiento a las interpretaciones del cuerpo vigente entre nosotros ya dio un fruto: no podemos seguir sosteniendo por más tiempo la idea de una doble naturaleza substancial del hombre, cuando nosotros sin revisar con seriedad y desapasionamiento otras alternativas.

Por nuestra parte sugerimos iniciar un estudio completo de la corporeidad, entendido en términos de una crítica de la conciencia del cuerpo, la cual estaría abocada a precisar filosóficamente dicho concepto, para ajustarlo en la mejor forma posible a su referente objetivo, excluyendo de él la extensa gama de propiedades que le son atribuidas por obra de los prejuicios e intereses sociales en vigor.

Se trata de alcanzar, en la medida de lo posible y con la falibilidad y perfectibilidad histórica de cualquier conocimiento, una noción del cuerpo natural, de sus constantes y variables, precisando cuáles es el papel desempeñado por la conciencia y en qué proporción lo histórico y lo cultural influyen, coadyuvando o contraponiéndose, al desarrollo del hombre total. Constatar y sopesar la existencia de una parte congénita del ser humano, es para nosotros una de las tareas prioritarias de la reflexión filosófica en este fin de siglo sacudido por la desorientación y la desconfianza en el sistema clásico de valores de nuestra civilización.

Para llevar a cabo el citado proyecto es preciso cambiar un buen número de hábitos de pensar y poner en cuestión conceptos ya instituidos por las prácticas y usos cotidianos. Es primero y más importante, tal como lo indicábamos páginas atrás, es la arraigada costumbre de reducir el cuerpo y lo corpóreo a los aspectos perceptibles, postura en cuya contra seguiremos argumentando. Tan dañina es la vieja tesis de limitar la extensión del cuerpo a lo físico, considerándolo un instrumento al servicio de una entidad espiritual, como negar la existencia de esta forma imperceptible, al no admitir más realidad

que la físico-biológica, menospreciando la significación especial de los factores psíquicos. Ambas posiciones son fragmentarias e inexactas en la comprensión del ser humano y deberemos ocuparnos de plantear otra alternativa teórica con el claro propósito de superar su aparente contradicción.

La tarea propuesta cuenta con precedentes filosóficos de mucho interés. En la imposibilidad de abarcarlos de manera exhaustiva, nos ocuparemos de los más destacados y los más recientes en el tiempo.

#### ANTECEDENTES CONTEMPORÁNEOS DE LA FILOSOFÍA DEL CUERPO

La obra de Marx, principalmente sus *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844, es un precedente poco estudiado de la Filosofía del Cuerpo. No obstante, dado que será abordado en la sección Cuerpo e Historia, nos abstendremos de tratarlo en este apartado. En rigurosa sucesión temporal y con la aclaración ya hecha en el sentido de que se trata de una muestra significativa y no de una reseña histórica completa, podríamos iniciar con el vitalismo *nietzscheano*, por considerarse un convencido defensor del cuerpo y de sus potencialidades naturales. El autor del aforisma "cuando el cuerpo está entusiasmado no hay que preocuparse del alma", fue uno de los pioneros en reconsiderar el valor de esta categoría filosófica. Toda su producción contiene una apasionada apología de las facultades corporales, reaccionando violentamente en contra de sus detractores. "Llegó incluso a vislumbrar una moral ecológica, al postular la estrecha relación entre el ambiente y el clima con la nutrición, motivo de muchas de sus disquisiciones, verdadero parteaguas entre el vicio y la virtud.

Pero Nietzsche se quedó corto en la apreciación de las propiedades del cuerpo. Las necesidades alimenticias ocuparon un lugar excesivo en sus reflexiones, al lado de las facultades musculares, expresión por excelencia de la fuerza vital. Por eso resultó insuficiente su diseño de una

teoría de la corporeidad, en la misma medida en que se desbordaba en críticas a los partidarios de la existencia de un alma descarnada e inmortal.

Procederemos en consecuencia al examen sucinto de los tres grandes precursores de la Filosofía del Cuerpo: Marcel, Sartre y Merleau-Ponty.

*Gabriel Marcel y el cuerpo-misterio*, En agudo contraste con su corrosivo predecesor, Gabriel Marcel, dentro del existencialismo de corte cristiano, es quizá el primer filósofo occidental que dedicó atención preferente al tema del cuerpo. Su preocupación nace del hecho de considerar al hombre un ser encarnado, conforme a la inspiración religiosa de su pensamiento. Él mismo aclaró esta noción fundamental, indicando: "Empleo la palabra 'encarnación' exclusivamente en el sentido que designa la situación de un ser ligado esencialmente y no accidentalmente a su cuerpo."<sup>11</sup>

Hasta ahí no difiere del trato otorgado por la tradición neoplatónica a la relación entre alma y cuerpo; sin embargo Marcel, coherente con su perspectiva existencialista, tiene que ir más allá para hallar el punto de interacción entre sujeto y objeto, encontrándolo precisamente en el cuerpo. "Mi cuerpo es el punto con relación al cual se sitúan para mí los existentes, y se establece la demarcación entre existencia y no existencia."<sup>12</sup>

El filósofo titubea: "Ser encarnado es aparecerse como cuerpo, como este cuerpo, sin poder identificarse con él, sin poder tampoco distinguirse de él siendo identificación y distinción operaciones correlativas la una de la otra, pero que sólo pueden ejercerse en la esfera de los objetos." Y continúa: "no hay un rigor, un reducto inteligible, en el que yo pudiera establecerme fuera o más acá de mi cuerpo; la desencarnación es impracticable, está excluida por mi estructura misma".<sup>13</sup>

Marcel no se atreve a dar el paso radical y afirmar la unidad substancial-corporal del hombre. Pero tampoco encuentra la manera de resolver su dualidad constitutiva. Sería absurdo decir que el alma tiene un cuerpo, porque

implicaría una posesión y lo característico y excepcional de la relación con mi cuerpo es que no puede afirmarse la independencia de la cosa poseída con respecto a la entidad que la posee.<sup>14</sup> No es concebible la vinculación con mi cuerpo como con un instrumento, porque él es quien hace posible la vinculación elemental con los objetos; "en el interior de toda posesión, de cualquier modo de posesión, hay una especie de núcleo-sentido, y ese núcleo no es otra cosa que la experiencia—irreductible a términos intelectuales— del lazo por el cual el cuerpo es mío".<sup>15</sup> Dicho nexo es el modelo, sentido y no expresado, con el que se relaciona toda posesión.

Resulta esclarecedor constatar la forma como Marcel sortea la paradoja. Para la reflexión primaria aquella de orden común, generada por la ruptura de nuestros actos habituales, se da el dualismo alma-cuerpo a la manera de Descartes, porque alude al cuerpo tan sólo con el carácter de objeto; pero ante la reflexión segunda, participativa, propia de la filosofía de la existencia: "Soy mi cuerpo en tanto significa un tipo de realidad, esencialmente misteriosa, que no se deja reducir a las determinaciones que presenta como objeto por completo que sean."<sup>16</sup>

El principal mérito de Marcel consiste en haber lanzado la problemática de la corporeidad al espacio de las discusiones filosóficas; pero a pesar del interés de sus señalamientos, impactado ante el hallazgo optó por refugiarse en el misterio: aquello ante lo cual no queda sino la actitud de reverencia, porque nos involucra y trasciende por definición toda técnica concebible.<sup>17</sup> De ahí que no alcanzara a desarrollar su pensamiento sobre el cuerpo, dejando trunca su reflexión filosófica.

*Jean-Paul Sartre y el cuerpo alienado*. Jean-Paul Sartre es el segundo de la triada de filósofos franceses que sentaron las bases de la Filosofía de la Corporeidad. Sus obras se entrelazan en la primera mitad de este siglo. Por el tiempo de publicación de sus libros, éstos deben haber ejercido entre sí influencias recíprocas. El *Diario Me-*

tafísico de Marcel fue el antecedente inicial de esta búsqueda, lo mismo que su obra *Del rechazo a la invocación*, de 1940. Merleau-Ponty publica *La estructura del comportamiento* en 1942; Sartre *El ser y la nada* en 1943 y nuevamente Merleau-Ponty *Fenomenología de la percepción* en 1945, por no mencionar sino los textos donde se aborda más directamente el tema del cuerpo. Otros títulos se encuentran todavía más entreverados.

Sin embargo, Merleau-Ponty cita directamente a Sartre. Esto justifica sobradamente el orden adoptado para nuestra exposición.

Jean-Paul Sartre parte de su separación ontológica entre el "en-sí" de las cosas y el "para-sí" de la conciencia. El ser del hombre es un "estar-ahí", un estar situado de manera contingente, en algún lugar y en relación con cosas y personas. Dicha relación se da como conciencia nadiadora que solamente adquiere facticidad gracias al cuerpo. Pero es en el ser para-otro, cuando el prójimo se torna en el motivo de mi mirada, que "ese objeto que el prójimo es para mí y ese objeto que yo soy para el prójimo se manifiestan como cuerpos".<sup>23</sup>

Los vínculos entre la conciencia y el cuerpo son difíciles de discernir cuando a aquélla la consideramos a través de la intuición interior que le es propia, mientras al cuerpo se le define desde fuera, como un conjunto viviente de órganos, analizable químicamente. Esta vía nos lleva a insuperables dificultades y responde a que "intento unir mi conciencia no a *mi* cuerpo sino al cuerpo de los otros".<sup>24</sup> Visto desde fuera el cuerpo aparece efectivamente "en medio del mundo", como un objeto, pero no lo es así para mí. Se trata de dos planos ontológicos que han sido confundidos y cuya distinción se propone explorar, examinando sucesivamente el cuerpo en tanto que ser-para-sí y en tanto que ser-para-otro, bajo el supuesto de ser dos planos diferentes e incommunicables, mutuamente irreductibles. "El ser-para-sí debe ser íntegramente cuerpo e íntegramente conciencia: no puede estar *unido* a un cuerpo. Análogamente, el ser-para-otro es íntegramente cuerpo; no hay 'fenómenos psíquicos' que hayan de unirse a un cuerpo; no hay nada *detrás* del cuerpo;

sino que el cuerpo es íntegramente 'psíquico'.<sup>22</sup>

Comenzando por el cuerpo como ser-para-sí, es decir por mi cuerpo en la perspectiva de mi conciencia, encontramos que "el para-sí es por sí mismo relación con el mundo", la conciencia es conciencia de algo, está situada entre las cosas, se refiere a ellas y al hacer la distinción respecto de ellas se descubre a sí misma. Debido a este abrazo original entre yo y mi mundo, éste no podría existir sin una orientación unívoca con relación a mí.<sup>25</sup> Existe una perspectiva de hombre sobre lo real: "la relación primera va de la realidad humana al mundo. Surgir para mí, es desplegar mis distancias a las cosas y por ese hecho hacer que haya cosas".<sup>26</sup>

El orden de las cosas del mundo lo establece la perspectiva personal de cada quien y por lo tanto es absolutamente necesario y totalmente injustificable. Esa disposición la da el cuerpo como ser para-sí, es decir, mi cuerpo. "En este sentido, podría definirse el cuerpo como *la forma contingente que la necesidad de mi contingencia toma*".<sup>27</sup>

Efectivamente, mi cuerpo manifiesta mi ser contingente, la individuación del estar comprometido en el mundo, pues no hay conciencia sin mundo.

Si mi cuerpo es el centro de referencia total indicado por las cosas, éstas se me presentan como cosas-utensilios. Lo mismo me sucede con el cuerpo ajeno; si parto de él para explicar la acción humana, lo capto como un instrumento, al servirme de su concurso, al utilizarlo. Para haber este uso requiero de un otro, mi propio cuerpo. "Así, pues, si concibo mi cuerpo a imagen del cuerpo del prójimo, es un instrumento en el mundo que debo manejar delicadamente y que es como la clave para el manejo de los demás utensilios."<sup>28</sup> Pero este camino nos remitiría al infinito o a admitir la paradoja de un instrumento físico conducido por un alma, desembocando en aporías insolubles, como sucedió con Descartes.

El complejo de utensilios constitutivos de la estructura del mundo debe tener un sentido cordial, llegar a un centro. Ese centro es el utensilio que no podemos utilizar, porque nos vemos remitidos al infinito. "Este

instrumento que no empleamos, lo somos.<sup>17</sup> Es precisamente el papel de mi cuerpo, apuntado originariamente por los complejos-utensilios y secundariamente por los aparatos destructores; "la bomba que destruye mi casa abarca también mi cuerpo, en tanto que la casa era ya una indicación de mi cuerpo. Pues mi cuerpo se extiende siempre a través del utensilio que utiliza".<sup>18</sup>

Las cosas-utensilios nos indican nuestro cuerpo y no viceversa. Sólo en un mundo puede darse el cuerpo y la relación primera es indispensable para que ese mundo exista.

El cuerpo es perpetuamente "el trascendido", pues nuestros nuevos proyectos, el complejo instrumental, cambian, pasando a formar nuevas combinaciones que continúan señalando al cuerpo como eje de referencia de su fijada inmovilidad. Tener un cuerpo es ser el fundamento de nuestra propia nada y no ser el fundamento de nuestro ser. El cuerpo es necesario como el obstáculo que hay que sobrepasar para ser en el mundo, el inconveniente que cada quien es para sí mismo. Ser para sí es trascender el mundo y hacer que haya un mundo, trascendiéndolo. Para alcanzar esto es preciso no sobrevalorarlo, sino comprometerse en él para emerger de él.<sup>19</sup> El cuerpo como facticidad es el pasado, remite a un nacimiento; es la estructura permanente de mi ser, la condición de posibilidad de mi conciencia como darse cuenta del mundo y como proyecto trascendente hacia mi futuro.

Mientras la relación entre el cuerpo-punto-de-vida y las cosas es objetiva, la relación entre conciencia y cuerpo es existencial. Mi cuerpo es una estructura consciente de mi conciencia, pero no hay, en el plano de la irreflexividad, una conciencia del cuerpo. Ésta es lateral y retrospectiva; "el cuerpo es aquello de que se hace caso omiso, lo que se *calla*, y es, sin embargo, aquello que ella es; la conciencia, inclusive, no es nada más que el cuerpo; el resto es nada y silencio".<sup>20</sup> La conciencia del cuerpo es afectividad original, pero constituida, relativa al mundo, a algo o a alguien.

Para la conciencia irreflexiva el dolor es el cuerpo; para la reflexiva el mal se distingue del cuerpo, viene y se va.

La idea de un cuerpo pasivo, afectado por el mal, es mi propio cuerpo en un nuevo plano de existencia, el "cuerpo psíquico", puro correlato de la reflexividad.

En cuanto al otro plano ontológico, el del cuerpo-pasivo, el prójimo existe primeramente para mí y capto su cuerpo hasta después, ya que el cuerpo ajeno es para mí una estructura-secundaria.<sup>21</sup> Pero, ¿cómo es posible esto?

El orden de las cosas-utensilio de mi mundo suele indicarnos una disposición secundaria de los objetos, la cual me remite al prójimo como el organizador o beneficiario de esa disposición. De esta manera el prójimo es mostrado por las cosas como un instrumento, al igual que lo hacen conmigo. Las cosas señalan al prójimo como cuerpo. Pero, "por el sólo hecho de que yo no soy el otro, su cuerpo se me aparece originariamente como un punto de vista sobre el cual puedo adoptar un punto de vista, como un instrumento que puedo utilizar con otros instrumentos".<sup>22</sup> Lo mismo le acontece al prójimo respecto de mí, porque nuestra relación originaria se da en mí ser objeto para él.

El cuerpo del prójimo puede estar presente o ausente para mí. Esta facticidad del ausente está dada implícitamente en las cosas-utensilios que lo indican, en tanto estén en mi mundo. "Lo que es *gusto de sí* para el prójimo se convierte para mí en *carne del otro*. La carne es conciencia pura de la presencia. Está de ordinario enmarcada por la ropa, los afeites, el corte del cabello o de la barba, la expresión, etc. Pero, en el curso de un largo comercio con una persona, llega siempre un instante en que todas esas máscaras se deshacen y en que me encuentro en presencia de la *contingencia pura de su presencia*."<sup>23</sup>

El prójimo se me da siempre como cuerpo en situación, salvo en el caso del cadáver. Además, el cuerpo ajeno es significativo, pero no podrían agotarse las significaciones que lo constituyen, porque es la totalidad de ellas en relación con el mundo y en lugar de fijas son dinámicas. El cuerpo ajeno es un conjunto sintético que no podrá captar sino a partir de una situación que así lo *vislumbra* y tampoco percibirá aisladamente uno de sus órdenes, sino por la totalidad de la carne o de la vida. Nues-

tra percepción del cuerpo ajeno es radicalmente diversa de nuestra percepción de las cosas.<sup>14</sup> Es un error creer que la Anatomía y la Fisiología nos revelan el ser del cuerpo. Ambas trabajan con "vestigios", con cosas y no con verdaderos cuerpos.

Todavía agrega Sartre una tercera dimensión ontológica del cuerpo. La primera es "existir mi cuerpo". La segunda "mi cuerpo es utilizado y conocido por el prójimo". La última "existo para mí como conocido por otro a título de cuerpo".<sup>15</sup> Se trata quizá de su aportación más importante a la teoría de la corporeidad.

La aparición de la mirada ajena me revela mi ser-objeto. Mi cuerpo se convierte en "un punto de vista sobre el cual se adoptan actualmente puntos de vista que no podré alcanzar jamás; me escapa por todas partes".<sup>16</sup> Mi cuerpo, al ser objeto para mi prójimo, es "alienado", se vuelve un ser-utilitario-entre-utilitarios, un ser-organosensible-captado-por-organos-sensibles. De ahí proviene la "experiencia de mi alienación" que se da en estructuras afectivas como la timidez. El malestar de captar la alienación de nuestro cuerpo como algo irremediable puede llevarnos a psicosis que no son otra cosa que "la captación metafísica y horripantada de la existencia de mi cuerpo para el otro".<sup>17</sup>

Atribuimos tanta realidad al cuerpo-para-el-otro como al cuerpo-para-nosotros. "Nos resignamos a vernos por los ojos ajenos; esto significa que intentamos saber de nuestro ser por las revelaciones del lenguaje."<sup>18</sup> Llegamos a conocer nuestro cuerpo por los conceptos del prójimo, pero esto supone adoptar su punto de vista sobre nuestro cuerpo, como si fuéramos él.

Existe asimismo un tipo "aberrante" de aparición de mi cuerpo para mí mismo. Es cuando una parte de mi cuerpo, v. gr., mi mano, se me da como un objeto entre otros objetos. En tal caso puedo utilizarlo como un instrumento, a través, por ejemplo, de mi otra mano. Ninguna importancia otorga Sartre a estas apariciones corporales, porque a su juicio son casos aislados y bien definidos en los cuales podemos adoptar sobre nuestro cuerpo el punto de vista del prójimo, se nos presenta

nuestro propio cuerpo como cuerpo ajeno. "Se trata —dice— de una particularidad de estructura que debemos mencionar sin intentar deducirla." Además, esa aparición del cuerpo como cosa-utilitario es tardía en el niño, posterior a la conciencia del cuerpo y del mundo y a la percepción del cuerpo del otro. Insiste: "la percepción de mi cuerpo se sitúa, cronológicamente, después de la percepción del cuerpo del prójimo".<sup>19</sup>

Al valorar el trabajo de Jean Paul Sartre en materia de la teoría de la corporeidad, es preciso reconocer, no sólo su función de inspirador de los estudios de Merleau-Ponty, sino sus peculiares aportaciones. La distinción entre las tres dimensiones del cuerpo da luz acerca del desarrollo de la conciencia corporal y si bien es dudosa ontológicamente, sirve para señalar las fases de su conocimiento. La primera es el cuerpo vivido, que despegado desde la inconsciencia y los automatismos hasta llegar a la formación de hábitos motrices y a la acumulación de información en la memoria; la segunda, el cuerpo percibido, la experiencia del otro en tanto semejante y diferente. Nos parece algo contradictoria la postura sartreana a este respecto, porque habla de la percepción del cuerpo-objeto del otro, y a la vez le da un lugar distinto, el de ser un cuerpo-totalidad equivalente al propio, por contener un punto de vista sobre el mundo. La tercera es el cuerpo interpretado y a nuestro juicio comienza desde el reconocimiento del otro como humano, hasta su alienación.

Pensamos que una relectura de Sartre con base en los nuevos estudios del lenguaje sería provechosa, porque rescataría su mejor contribución: la tesis de que el prójimo participa en formar nuestra conciencia corporal, la cual puede ser alienada y alienante. Nosotros agregáramos que el social, el reflejado por el otro, es el único camino adecuado para llegar, en una etapa superior, a una conciencia personal del cuerpo, más fiel, más auténtica y, por lo mismo, realmente liberadora del hombre.

La distinción del ser-en-sí y el ser-para-sí, empleada por el existencialismo sartreño, perjudica en lugar de beneficiar al discurso del cuerpo; crea un abismo entre

el hombre y el resto del mundo, semejante al postulado por la filosofía clásica cuando admitió que solo el ser humano está dotado de espíritu. Nos parece más adecuado generalizar la categoría de cuerpo a todos los seres y buscar en todo caso las diferencias específicas del cuerpo humano.

*Maurice Merleau-Ponty y el cuerpo-expresión.* La obra de Maurice Merleau-Ponty constituye un enorme avance en la reflexión sobre la corporeidad. Aun cuando el método fenomenológico es uno de los soportes generales del pensamiento existencialista, en este filósofo el afán de aplicarlo al estudio del cuerpo logra excelentes resultados, superiores a sus predecesores.

Como fenomenólogo, Merleau-Ponty puso todo su interés en dilucidar la dinámica de la percepción en relación al cuerpo. En los cursos del College de France de 1952-1960, publicados después de su muerte, expresó: "nada que sea humano es completamente incorpóreo" y ésta podría ser la constante de su enfoque fenomenológico. La naturaleza exterior y la vida son imperisables sin referencia a la naturaleza percibida y es el cuerpo y no la conciencia quien debe aparecer como el que observa al mundo natural y a la vez es su habitante.

Pero el cuerpo no es una categoría abstracta sino el punto de vista de cada quien sobre la realidad, su vehículo de ser en el mundo. Aspectos físicos y psíquicos, inseparablemente unidos, dan razón de nuestra percepción. La distinción y el paralelismo consiguiente entre alma y cuerpo es impropio. El cuerpo no es un mecanismo cerrado sobre sí, respecto del cual pudiera el alma accionar desde afuera; en realidad lo que varía es su operatividad, la cual puede ofrecer diversos grados de integración. Cuando el funcionamiento corporal está integrado en un nivel superior al de la vida y el cuerpo ha devenido verdaderamente al cuerpo humano, adquiere significación espiritual. Puesto que lo físico, lo vital, el individuo psíquico, sólo se distinguen como diferentes grados de integración, en la medida en que el hombre se identifica por entero con

la tercera dialéctica, es decir, en la medida en que no deja ya de actuar en sí mismo sistemas de conducta aislados, su alma y su cuerpo dejan de distinguirse."<sup>41</sup>

Las presuntas relaciones entre el alma y el cuerpo son de la conciencia y sus "condiciones" físicas u orgánicas; tal problema sólo se produce al nivel de un pensamiento confuso, ligado a abstracciones, pero se disuelve en el dominio de la verdad, donde sólo subsiste la relación entre el sujeto epistemológico y su objeto. Si alguna diferencia pudiera expresarse entre cuerpo y alma, sería distinta a la de los materialistas y espiritualistas. "El espíritu no utiliza el cuerpo, sino que se hace a través de él, al transferirlo fuera del espacio físico."<sup>42</sup>

Su concepción del hombre, netamente estructuralista y asumida desde la perspectiva fenomenológica, lleva a Merleau-Ponty a enfrentar la distinción que la percepción parece hacer entre lo espiritual y lo físico. Una vez negada la dualidad de sustancias, deben relativizarse las nociones de alma y de cuerpo; "hay el cuerpo como masa de compuestos químicos en interacción, el cuerpo como dialéctica del ser viviente y de su medio biológico, el cuerpo como dialéctica del sujeto social y de su grupo, e incluso todos nuestros hábitos son un cuerpo impalpable para el yo de cada instante. Cada uno de esos grados es alma respecto al precedente, cuerpo respecto al siguiente."<sup>43</sup>

Nuestro cuerpo, la conciencia y el mundo, forman una unidad estrecha, indisoluble. Por una parte la conciencia aparece como parte del mundo y por otra como coexistiva con el mundo.<sup>44</sup> Aún más: "si es verdad que tengo conciencia de mi cuerpo a través del mundo, que él está al centro del mundo, el término inadvertido hacia el cual todos los objetos voltean su cara, es verdad por la misma razón que mi cuerpo es el pivote del mundo: yo sé que los objetos tienen varias caras porque podría rodearlos y en ese sentido tengo conciencia del mundo por medio de mi cuerpo."<sup>45</sup>

Para el fenomenólogo existencialista el cuerpo en su conjunto no es un ensamble de órganos yuxtapuestos en el espacio, sino una posesión indivisa y si conocemos la posición de cada uno de sus miembros, ello se debe a un

"esquema corporal" donde se encuentran envueltos. Pero, ¿qué es el esquema corporal?, ¿acaso un resumen de nuestra experiencia corporal, capaz de dar un comentario y una significación a la interoceptividad y a la proyección del momento? No es el simple resultado de asociaciones establecidas en el curso de la experiencia, ni sólo de la toma de consciencia global de nuestra posición en el mundo intersensorial, una forma; sería más adecuado expresar que consiste en "una manera de experimentar que mi cuerpo está en el mundo".<sup>4</sup>

Para Merleau-Ponty el cuerpo tiene una capacidad significativa natural, previa al empleo del lenguaje, el cual recibe de aquí su impulso original. "Mi cuerpo —dice— tiene su mundo o comprende su mundo sin tener que pasar por las 'representaciones', sin subordinarse a una 'función simbólica' u 'objetivante'." ¿Cómo es posible esto?, ¿de qué manera genera el cuerpo un mundo formado de cosas y dotado de sentido? A través del movimiento responde.

"Luego el cuerpo es eminentemente un espacio expresivo. Pero nuestro cuerpo no es solamente un espacio expresivo en medio de todos los otros... El es el origen de todos los otros, el movimiento mismo de expresión, aquel que proyecta al exterior las significaciones dándonos un lugar, lo que hace que lleguen a existir como cosas, bajo nuestras manos, bajo nuestros ojos."<sup>5</sup>

Supera Merleau-Ponty con sus planteamientos tanto al enfoque mecanicista fisiológico, como al psicologismo intelectualista. Nuestro cuerpo no nos impone, como en el caso de los animales, instintos genéticos definidos; pero cuando menos nos da las formas genéricas que prolongan en disposiciones estables nuestros actos personales. La naturaleza humana no es "una vieja costumbre"; por el contrario, a través de los movimientos del cuerpo, es capaz de crear significaciones nuevas, nuevos hábitos motrices. Así produce instrumentos y proyecta a su alrededor un mundo cultural.

La relación cuerpo-mundo es indisoluble. "El cuerpo propio está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene continuamente vivo el espectáculo visible, lo

anima y lo nutre interiormente, forma con él un sistema."<sup>6</sup> En el ámbito perceptivo se ratifica este nexo esencial; la percepción exterior y la percepción del cuerpo propio varían juntas porque son las dos caras de un mismo acto.<sup>7</sup>

Entre las aplicaciones más cuidadosas de su teoría de la corporeidad, habríamos de señalar al sexo y a la palabra. La sexualidad es coextensiva a la vida. No es una simple función corporal, ni un automatismo periférico, sino "una intencionalidad que sigue el movimiento general de la existencia y que se doblega con ella". "Si la historia sexual de un hombre da la clave de su vida, es porque en la sexualidad del hombre se proyecta su manera de ser respecto al mundo; es decir, respecto del tiempo y de los otros hombres."<sup>8</sup>

La percepción erótica es distinta a la objetiva y a la intelectual. Apunta a un cuerpo a través de otro cuerpo y se hace en el mundo, ligándolos. Cuando el hombre muestra su cuerpo lo hace con temor o con el propósito de fascinar; el pudor y el impudor tienen lugar en una dialéctica del señor y del esclavo y alcanzan una significación metafísica.<sup>9</sup>

Hay una especie de "ósmosis" entre la sexualidad y la existencia. La existencia se difunde en la sexualidad y recíprocamente la sexualidad se difunde en la existencia, al punto de que es imposible caracterizar una decisión o un acto como "sexual" o "no sexual". Todas las funciones del hombre, tales como la sexualidad, la motricidad o la inteligencia, son rigurosamente solidarias; no hay nada contingente en él, todo le es necesario. Pero al mismo tiempo cada una en lo particular sí es contingente a un ser humano específico, según los accidentes del cuerpo objetivo. "El hombre es una idea histórica y no una especie natural."<sup>10</sup> La libertad tiene lugar aquí, pero condicionada.

En cuanto al lenguaje, Merleau-Ponty se opone tanto al intelectualismo como al empirismo al afirmar que la palabra sí tiene sentido. La denominación de los objetos no viene después del reconocimiento, es el reconocimiento mismo. La palabra no traduce un pensamiento ya hecho

de quien habla, sino que lo cumple. Es más fuerte la razón para admitir que quien escucha recibe el pensamiento de la palabra misma.<sup>54</sup> Retomamos el pensamiento de otros, se enriquece nuestro propio pensamiento a través de su palabra. La significación conceptual se forma a partir del gesto, el cual es inmanente a la palabra.<sup>55</sup> La palabra y el pensamiento se envuelven una en el otro, "el sentido está atrapado en la palabra y la palabra es la existencia exterior del sentido".<sup>56</sup> "La palabra es un gesto y su significación un mundo."<sup>57</sup>

Es por medio de nuestro cuerpo que comprendemos a los otros, al igual que percibimos por el cuerpo las cosas. No es posible separar la parte natural de la parte fabricada en el comportamiento del hombre, inclusive en el caso de la palabra. Aunque de todas las operaciones expresivas solamente la palabra es capaz de sedimentarse y constituir una adquisición intersubjetiva. Se pregunta entonces nuestro filósofo qué expresa la lengua si no son pensamientos, y responde: "Presenta, o más bien es la toma de posición del sujeto en el mundo de sus significaciones."<sup>58</sup>

La palabra hace surgir un sentido nuevo si es auténtica, así como el gesto da al objeto un sentido humano si es un gesto de iniciación. Hay que reconocer como un hecho último la capacidad abierta e indefinida del hombre de tomar y transmitir un sentido a través de su cuerpo y de su palabra.<sup>59</sup>

Este apretado resumen del pensamiento de Merleau-Ponty en torno al cuerpo, ilustra de manera fehaciente su importancia en la creación de un discurso filosófico sobre la corporeidad. Nuestro filósofo supera el dualismo subterráneo de Marcel, se inspira en Sartre y adquiere mayor profundidad, al iniciar una serie de esclarecedoras investigaciones acerca del cuerpo como eje del mundo, basado en una considerable cantidad de información recabada de psicólogos y fisiólogos. Su aportación al tema de la traducción corporal de la cultura es enorme; las tesis sobre cómo el cuerpo en movimiento produce las significaciones continúa, a nuestro juicio, teniendo validez. Quizá donde discrepamos más sea en el manejo

exclusivo del método fenomenológico, mismo que lo imposibilitó para hacer una clara separación entre el cuerpo vivido y el cuerpo interpretado, accediendo a la crítica de la cultura y a la postulación de una teoría corporal de los valores. Ello, no obstante, la lectura de su densa y profunda obra seguirá siendo motivo de inspiración para quienes deseen contribuir a un filosofar en torno al cuerpo y a la corporeidad.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Robinson, en *El Cuerpo. Estudio de teología paulina*, hace notar los peligros de efectuar una lectura helénica de la obra de San Pablo, quien no obstante el continuo empleo del vocablo *soma*, nunca le confirió el sentido substancialista que le otorgaron los griegos. V. p. 19.

<sup>2</sup> Platón la atribuye a los órficos en su diálogo *Cratilo*, en una alusión vaga, sin dar el nombre, al mito de Dionysos. V. *Diálogos*, p. 173.

<sup>3</sup> Para la relación entre praxis y abstracción, V. Merleau-Ponty, *De la praxis a la razón*, especialmente p. 66 y sigs.

<sup>4</sup> V. Lurçat, *El niño y el espacio. La función del cuerpo*, especialmente pp. 209 a 216.

<sup>5</sup> V. Mc. Luhan, *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, p. 26.

<sup>6</sup> Un excelente ejemplo nos lo ofrecen las investigaciones de Hall sobre praxémica, estudio de las interacciones humanas espacio-temporales, verdaderas funciones de nuestro cuerpo. V. *The Silent Language y La dimensión oculta*, de este autor.

<sup>7</sup> La idea del *ánemias* de Annalimenes es muy ilustrativa, porque plantea que el viento, imperceptible, penetra y da vida y a la vez genera todas las cosas.

<sup>8</sup> Existe también una fuerte corriente que podríamos identificar por su afán de recuperar psicológicamente al cuerpo. V. *El cuerpo enseñado* de Denis o *El cuerpo tiene sus razones* de Bérthelat y Bernsteim.

<sup>9</sup> Es el caso de los 7 principios señalados por el yoga. V. Ramacharaka, *Cariores lecciones sobre filosofía yogui y ocultismo oriental*.

<sup>10</sup> Para una panorámica actual de la acupuntura china, V. Huard y Wong, *La medicina china*, p. 207 y sigs.

<sup>11</sup> *Eccc Homo*, p. 117.



11 *Ibid.*, p. 444.  
 12 *Ibid.*, p. 445.  
 13 *Ibid.*, p. 451.  
 14 *Posibilidad de la filosofía*, p. 232.  
 15 *La estructura del comportamiento*, p. 281.  
 16 *Ibid.*, p. 289.  
 17 *Ibid.*, p. 291.  
 18 *Ibid.*, p. 298.  
 19 *Phenomenologie de la perception*, p. 97.  
 20 *Ibid.*, p. 117.  
 21 *Ibid.*, p. 164.  
 22 *Ibid.*, p. 171.  
 23 *Ibid.*, p. 235.  
 24 *Ibid.*, p. 237.  
 25 *Ibid.*, p. 183.  
 26 *Ibid.*, p. 185.  
 27 *Ibid.*, p. 194.  
 28 *Ibid.*, p. 199.  
 29 *Ibid.*, p. 207.  
 30 *Ibid.*, p. 209.  
 31 *Ibid.*, p. 212.  
 32 *Ibid.*, p. 214.  
 33 *Ibid.*, p. 225.  
 34 *Ibid.*, p. 226.

12 "La noción del 'alma' y del 'espíritu' y en resumidas cuentas, de la 'inmortalidad' se han inventado para despreciar el cuerpo, para enfermarle — 'sanificarlo' — para llevar, a cuantas cosas señas hay en la vida — la alimentación, la higiene, el régimen intelectual, la limpieza — el más esparioso de los descuidos." *Ibid.*, p. 159.  
 13 *El misterio del ser*, p. 92.  
 14 *Filosofía concreta*, p. 23.  
 15 *Ibid.*, p. 31.  
 16 *El misterio del ser*, p. 90.  
 17 *Ibid.*, p. 89.  
 18 *Ibid.*, p. 94.  
 19 *Ibid.*, pp. 171 y 172.  
 20 *El ser y la nada*, p. 385.  
 21 *Ibid.*, p. 386.  
 22 *Ibid.*, p. 389.  
 23 *Ibid.*, p. 390.  
 24 *Ibid.*, p. 392.  
 25 *Ibid.*, p. 393.  
 26 *Ibid.*, p. 407.  
 27 *Ibid.*, p. 410.  
 28 *Ibid.*, p. 412.  
 29 *Ibid.*, p. 414.  
 30 *Ibid.*, p. 417.  
 31 *Ibid.*, p. 428.  
 32 *Ibid.*, p. 429.  
 33 *Ibid.*, p. 433.  
 34 *Ibid.*, p. 435.  
 35 *Ibid.*, p. 442.  
 36 *Ibid.*, p. 443.

El propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma con él un sistema. Cuando me paseo por mi piso, los diferentes aspectos bajo los que se me presenta no podrían revelarse como los perfiles de una misma cosa, si no supiese que cada uno de ellos representa el piso visto desde acá o desde acullá, si no tuviese consciencia de mi propio movimiento, y de mi cuerpo como siendo idéntico a través las fases de este movimiento. Evidentemente, puedo sobre-volar en pensamiento el piso, imaginarlo o dibujar su plano en el papel, pero incluso entonces no podría captar la unidad del objeto sin la mediación de la experiencia corpórea, ya que lo que llamo un plano no es más que una perspectiva más amplia: es el piso «visto desde arriba», y si puedo resumir en el mismo todas las perspectivas habituales, es a condición de saber que un mismo sujeto encarnado puede ver, alternativamente, desde diferentes posiciones. Tal vez se responda que volviendo a situar el objeto en la experiencia corpórea como uno de los polos de esta experiencia, lo despojamos de lo que constituye justamente su objetividad. Desde el punto de vista de mi cuerpo, nunca veo iguales las seis caras de un cubo, aunque fuese de cristal, y no obstante, el vocablo «cubo» tiene un sentido, el mismo cubo, el cubo de verdad, más allá de sus apariencias sensibles, tiene sus seis lados iguales. A medida que voy dándole la vuelta, veo cómo el lado frontal, que era un cuadrado, se deforma para luego desaparecer, mientras que los demás lados aparecen y se vuelven, cada uno a su tiempo, unos cuadrados. Pero el desarrollo de esta experiencia sólo es para mí la ocasión de pensar el cubo total con sus seis lados iguales y simultáneos, la estructura inteligible que da razón del mismo. Con todo, para que mi vuelta alrededor del cubo motive el juicio «esto es un cubo», es necesario que mis desplazamientos se delimiten (*repérer*) en el espacio objetivo y, lejos de que la experiencia del movimiento propio condicione la posición de un objeto, es, por el contrario, pensando mi cuerpo como un objeto móvil que puedo descifrar la apariencia perceptiva y construir el cubo de verdad. La experiencia del propio movimiento no sería, pues, más que una circunstancia psicológica de la percepción, y no contribuiría a determinar el sentido del objeto. El objeto y mi cuerpo formarían un sistema, sí, pero se trataría de un haz de correlaciones objetivas y no,

como decíamos hace un instante, de un conjunto de correspondencias vividas. La unidad del objeto sería pensada, y no experimentada como el correlato de la de nuestro cuerpo. Pero ¿puede el objeto separarse así de las condiciones efectivas bajo las cuales nos es dado? Se pueden juntar discursivamente la noción del número seis, la noción de «lado», y la de igualdad, y vincularlas en una fórmula que es la definición del cubo. Pero esta definición, más que ofrecernos algo para pensar, nos plantea una cuestión. Solamente salimos del pensamiento ciego y simbólico descubriendo al ser espacial singular que acarrea conjuntamente estos predicados. Se trata de dibujar en pensamiento esta forma particular que encierra un fragmento de espacio entre seis lados iguales. Pues bien, si los vocablos «encerrar» y «entre» tienen para nosotros un sentido, es que lo toman prestado de nuestra experiencia de sujetos encarnados. En el espacio mismo y sin la presencia de un sujeto psico-físico, no hay ninguna distinción, ningún interior, ningún exterior. Un espacio está «encerrado» entre los lados de un cubo como nosotros estamos encerrados entre las paredes de nuestra habitación. Para poder pensar el cubo, tomamos posición en el espacio, ora en su superficie, ora en él, ora fuera de él, y de ese modo lo vemos en perspectiva. El cubo de seis lados iguales no solamente es invisible, sino incluso impensable; es el cubo como sería para sí mismo; pero el cubo no es para sí mismo, porque es un objeto. Hay un primer dogmatismo, del que nos libra el análisis reflexivo, consistente en afirmar que el objeto es en sí o absolutamente, sin preguntarnos lo que es. Pero hay otro, consistente en afirmar la significación presunta del objeto, sin preguntarnos cómo entra aquí la experiencia absoluta del objeto. El análisis reflexivo sustituye la existencia absoluta del objeto con el pensamiento de un objeto absoluto, y, al querer sobrevolar el objeto, pensarlo sin punto de vista, destruye su estructura interna. Si se da para mí un cubo de seis lados iguales y si puedo llegar al objeto, no es que lo consiga desde el interior: es que me sumerjo en la espesura del mundo por la experiencia perceptiva. El cubo de seis lados iguales es la idea límite por la que expreso la presencia carnal del cubo que está ahí, bajo mis ojos, bajo mis manos, en su evidencia perceptiva. Los lados del cubo no son sus proyecciones, sino sus lados. Cuando los descubro uno tras otro y según la apariencia perceptiva, no construyo la idea del geometral que da razón de estas perspectivas, sino que el cubo está ya ahí, delante de mí, y se revela a través de ellos. No necesito tomar sobre mi propio movimiento una visión objetiva ni tomarlo en cuenta para reconstruir, tras la apariencia, la forma verdadera del objeto: ya se ha tomado en cuenta, la nueva apariencia ha entrado ya en composición con el movimiento vivido y se ha ofrecido como apariencia de un cubo. La cosa y el mundo me son dados con las partes de mi cuerpo, no por una «geometría natural», sino

MERLEAU-PONTY, Maurice. "Preámbulo" en: FENOMENOLOGÍA DE LA PERCEPCIÓN. México, Artemisa, 1985 (Obras Maestras del Pensamiento

Contemporáneo, 25). pp. 219-222.

000000

en una conexión viva comparable, o más bien idéntica, con la que existe entre las partes de mi cuerpo.

La percepción exterior y la percepción del propio cuerpo van conjuntamente porque son las dos caras de un mismo acto. Durante mucho tiempo se ha querido explicar la famosa ilusión de Aristóteles admitiendo que la posición inusitada de los dedos imposibilita la síntesis de sus percepciones: el lado derecho del dedo cordial y el lado izquierdo del índice no «trabajan» ordinariamente juntos, y si se tocan los dos a la vez, es preciso que haya dos cojinetes. En realidad, las percepciones de los dos dedos no son solamente disyuntas, están invertidas: el sujeto atribuye al índice lo tocado por el cordial y recíprocamente, como puede mostrarse aplicando a los dedos dos estímulos distintos, una punta y una bola por ejemplo.<sup>1</sup> La ilusión de Aristóteles es, ante todo, una perturbación del esquema corpóreo. Lo que imposibilita la síntesis de las dos percepciones táctiles en un objeto único no es tanto el que la posición de los dedos sea inusitada, o estadísticamente rara, como el que el lado derecho del cordial y el lado izquierdo del índice no puedan concurrir en una exploración sinérgica del objeto, que el crecimiento de los dedos, como movimiento forzado, supere las posibilidades motrices de los mismos dedos y no puedan proponerse en un proyecto de movimiento. La síntesis del objeto se hace aquí, pues, a través de la síntesis del propio cuerpo, es su réplica o correlato y es literalmente lo mismo percibir una sola bola y disponer de los dos dedos como de un órgano único. La perturbación del esquema corpóreo puede incluso traducirse directamente en el mundo exterior sin apoyo de ningún estímulo. En la heautoscopía, antes de verse a sí mismo, el sujeto pasa siempre por un estado de sueño, de ensueño o de angustia, y la imagen de sí mismo que aparece al exterior no es más que el reverso de esta despersonalización: El enfermo se siente en el doble que está fuera de él como, en un ascensor que sube y se para en seco, siento la sustancia de mi cuerpo escaparse de mí por mi cabeza y rebasar los límites de mi cuerpo objetivo. Es en su propio cuerpo que el enfermo siente la aproximación de este Otro que nunca ha visto con sus propios ojos, como el sujeto normal reconoce por cierta quemazón de su nuca que alguien detrás de él le está mirando.<sup>2</sup> Recíprocamente, cierta forma de experiencia externa implica

Y comporta una cierta consciencia del propio cuerpo. Muchos enfermos hablan de un «sexto sentido» que les proporcionaría sus alucinaciones. El sujeto de Stratton, cuyo campo visual se ha invertido objetivamente, ve primero los objetos cabeza abajo; al tercer día de la experiencia, cuando los objetos empiezan a tomar de nuevo su aplomo, le invade «la extraña impresión de mirar el fuego con la parte posterior de la cabeza». Eso es debido a que hay una equivalencia inmediata entre la orientación del campo visual y la consciencia del propio cuerpo como potencia de este campo, hasta el punto de que el trastorno experimental puede traducirse indistintamente por la trasposición de los objetos fenomenales o por una redistribución de las funciones sensoriales en el cuerpo. Si un sujeto se adapta a la visión a larga distancia, tiene de su propio dedo, como de todos los objetos próximos, una imagen doble. Si le tocan o le pinchan, percibe un contacto o una picadura doble.<sup>3</sup> La diplopía se prolonga, pues, en un desdoblamiento del cuerpo. Toda percepción exterior es inmediatamente sinónima de cierta percepción de mi cuerpo, como toda percepción de mi cuerpo se explicita en el lenguaje de la percepción exterior. Si ahora, como vimos, el cuerpo no es un objeto transparente y no nos es dado como lo es el círculo algebráico, por su ley de constitución; si es una unidad expresiva que un sólo puede aprender a conocer asumiéndola, esta estructura se comunicará al mundo sensible. La teoría del esquema corpóreo es implícitamente una teoría de la percepción. Hemos aprendido de nuevo a sentir nuestro cuerpo, hemos reconstruido bajo el saber objetivo y distante del cuerpo este otro saber que del mismo tenemos, porque está siempre con nosotros y porque somos cuerpo. De igual manera será preciso despertar la experiencia del mundo tal como se nos aparece en cuanto somos del mundo por nuestro cuerpo, en cuanto percibimos el mundo con nuestro cuerpo. Pero al tomar así nuevo contacto con el cuerpo y el mundo, también nos volveremos a encontrar a nosotros mismos, puesto que, si percibimos con nuestro cuerpo, el cuerpo es un yo natural y como el sujeto de la percepción.

4. STRATTON, *Vision Without Inversion of the Retinal Image*, p. 350.
5. LHERMITTE, *L'Image de notre Corps*, p. 39.

1. TASTEVIN, CZERMACK, SCHILDER, citados por LHERMITTE, *L'Image de notre Corps*, pp. 36 ss.

2. LHERMITTE, *L'Image de notre Corps*, pp. 136-188. Cf., p. 191: «El sujeto se siente invadido a lo largo de la autoscopia, por un sentimiento de tristeza profunda cuya extensión irradia hasta el punto de penetrar en la imagen misma del doble, que parece estar animada de vibraciones afectivas idénticas a las que el original experimenta; «su consciencia parece que haya salido fuera de él». Y MERRINGER—LÉRENCHENTHAL, *Das Truggebilde der eigenen Gestalt*, p. 180: «De pronto tuve la impresión de que estaba fuera de mi cuerpo.»

3. JASPERS, citado por MERRINGER—LÉRENCHENTHAL, *op. cit.*, p. 76.

El propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma con él un sistema. Cuando me paseo por mi piso, los diferentes aspectos bajo los que se me presenta no podrían revelarse como los perfiles de una misma cosa, si no supiese que cada uno de ellos representa el piso visto desde acá o desde acullá, si no tuviese consciencia de mi propio movimiento, y de mi cuerpo como siendo idéntico a través las fases de este movimiento. Evidentemente, puedo sobre-volar en pensamiento el piso, imaginarlo o dibujar su plano en el papel, pero incluso entonces no podría captar la unidad del objeto sin la mediación de la experiencia corpórea, ya que lo que llamo un plano no es más que una perspectiva más amplia: es el piso «visto desde arriba», y si puedo resumir en el mismo todas las perspectivas habituales, es a condición de saber que un mismo sujeto encarnado puede ver, alternativamente, desde diferentes posiciones. Tal vez se responda que volviendo a situar el objeto en la experiencia corpórea como uno de los polos de esta objetividad. Desde el punto de vista de mi cuerpo, nunca veo iguales las seis caras de un cubo, aunque fuese de cristal, y no obstante, el vocablo «cubo» tiene un sentido, el mismo cubo, el cubo de verdad, más allá de sus apariencias sensibles, tiene sus seis lados iguales. A medida que voy dándole la vuelta, veo cómo el lado frontal, que era un cuadrado, se deforma para luego desaparecer, mientras que los demás lados aparecen y se vuelven, cada uno a su tiempo, unos cuadrados. Pero el desarrollo de esta experiencia sólo es para mí la ocasión de pensar el cubo total con sus seis lados iguales y simultáneos, la estructura inteligible que da razón del mismo. Con todo, para que mi vuelta alrededor del cubo motive el juicio «esto es un cubo», es necesario que mis desplazamientos se delimiten (*repérer*) en el espacio objetivo y, lejos de que la experiencia del movimiento propio condicione la posición de un objeto, es, por el contrario, pensando mi cuerpo como un objeto móvil que puedo descubrir la apariencia perceptiva y construir el cubo de verdad. La experiencia del propio movimiento no sería, pues, más que una circunstancia psicológica de la percepción, y no contribuiría a determinar el sentido del objeto. El objeto y mi cuerpo formarían un sistema, sí, pero se trataría de un haz de correlaciones objetivas y no,

como decíamos hace un instante, de un conjunto de correspondencias vividas. La unidad del objeto sería pensada, y no experimentada como el correlato de la de nuestro cuerpo. Pero ¿puede el objeto separarse así de las condiciones efectivas bajo las cuales nos es dado? Se pueden juntar discursivamente la noción del número seis, la noción de «lado», y la de igualdad, y vincularlas en una fórmula que es la definición del cubo. Pero esta definición, más que ofrecernos algo para pensar, nos plantea una cuestión. Solamente salimos del pensamiento ciego y simbólico descubriendo al ser espacial singular que acarrea conjuntamente estos predicados. Se trata de dibujar en pensamiento esta forma particular que encierra un fragmento de espacio entre seis lados iguales. Pues bien, si los vocablos «encerrar» y «entra» tienen para nosotros un sentido, es que lo toman prestado de nuestra experiencia de sujetos encarnados. En el espacio mismo y sin la presencia de un sujeto psico-físico, no hay ninguna distinción, ningún interior, ningún exterior. Un espacio está «encerrado» entre los lados de un cubo como nosotros estamos encerrados entre las paredes de nuestra habitación. Para poder pensar el cubo, tomamos posición en el espacio, ora en su superficie, ora en él, ora fuera de él, y de ese modo lo vemos en perspectiva. El cubo de seis lados iguales no solamente es invisible, sino incluso impensable; es el cubo como sería para sí mismo; pero el cubo no es para sí mismo, porque es un objeto. Hay un primer dogmatismo, del que nos libra el análisis reflexivo, consistente en afirmar que el objeto es en sí o absolutamente, sin preguntarnos lo que es. Pero hay otro, consistente en afirmar la significación presunta del objeto, sin preguntarnos cómo entra aquí en nuestra experiencia. El análisis reflexivo sustituye la existencia absoluta del objeto con el pensamiento de un objeto absoluto, y, al querer sobrevolar el objeto, pensarlo sin punto de vista, destruye su estructura interna. Si se da para mí un cubo de seis lados iguales y si puedo llegar al objeto, no es que lo consiga desde el interior: es que me sumerjo en la espesura del mundo por la experiencia perceptiva. El cubo de seis lados iguales es la idea límite por la que expreso la presencia carnal del cubo que está ahí, bajo mis ojos, bajo mis manos, en su evidencia perceptiva. Los lados del cubo no son sus proyecciones, sino sus lados. Cuando los descubro uno tras otro y según la apariencia perspectiva, no construyo la idea del geometral que da razón de estas perspectivas, sino que el cubo está ya ahí, delante de mí, y se revela a través de ellos. No necesito tomar sobre mi propio movimiento una visión objetiva ni tomarlo en cuenta para reconstruir, tras la apariencia, la forma verdadera del objeto: ya se ha tomado en cuenta, la nueva apariencia ha entrado ya en composición con el movimiento vivido y se ha ofrecido como apariencia de un cubo. La cosa y el mundo me son dados con las partes de mi cuerpo, no por una «geometría natural», sino

MERLEAU-PONTY, Maurice. "Préambulo" en: FENOMENOLOGÍA DE LA PERCEPCIÓN. México, Artemisa, 1985 (Obras Maestras del Pensamiento

Contemporáneo, 25). pp. 219-222.

en una conexión viva comparable, o más bien idéntica, con la que existe entre las partes de mi cuerpo.

La percepción exterior y la percepción del propio cuerpo varían conjuntamente porque son las dos caras de un mismo acto. Durante mucho tiempo se ha querido explicar la famosa ilusión de Aristóteles admitiendo que la posición inusitada de los dedos imposibilita la síntesis de sus percepciones: el lado derecho del dedo cordial y el lado izquierdo del índice no «trabajan» ordinariamente juntos, y si se tocan los dos a la vez, es preciso que haya dos cojinetes. En realidad, las percepciones de los dos dedos no son solamente disyuntas, están invertidas: el sujeto atribuye al índice lo tocado por el cordial y recíprocamente, como puede mostrarse aplicando a los dedos dos estímulos distintos, una punta y una bola por ejemplo.<sup>1</sup> La ilusión de Aristóteles es, ante todo, una perturbación del esquema corpóreo. Lo que imposibilita la síntesis de las dos percepciones táctiles en un objeto único no es tanto el que la posición de los dedos sea inusitada, o estadísticamente rara, como el que el lado derecho del cordial y el lado izquierdo del índice no puedan concurrir en una exploración sinérgica del objeto, que el crecimiento de los dedos, como movimiento forzado, supere las posibilidades motrices de los mismos dedos y no puedan proponerse en un proyecto de movimiento. La síntesis del objeto se hace aquí, pues, a través de la síntesis del propio cuerpo, es su réplica o correlato y es literalmente lo mismo percibir una sola bola y disponer de los dos dedos como de un órgano único. La perturbación del esquema corpóreo puede incluso traducirse directamente en el mundo exterior sin apoyo de ningún estímulo. En la heautoscopía, antes de verse a sí mismo, el sujeto pasa siempre por un estado de sueño, de ensueño o de angustia, y la imagen de sí mismo que aparece al exterior no es más que el reverso de esta despersonalización: El enfermo se siente en el doble que está fuera de él como, en un ascensor que sube y se para en seco, siento la sustancia de mi cuerpo escaparse de mí por mi cabeza y rebasar los límites de mi cuerpo objetivo. Es en su propio cuerpo que el enfermo siente la aproximación de este Otro que nunca ha visto con sus propios ojos, como el sujeto normal reconoce por cierta quemazón de su nuca que alguien detrás de él le está mirando.<sup>2</sup> Recíprocamente, cierta forma de experiencia externa implica

Y comporta una cierta consciencia del propio cuerpo. Muchos enfermos hablan de un «sexto sentido» que les proporcionaría sus alucinaciones. El sujeto de Stratton, cuyo campo visual se ha invertido objetivamente, ve primero los objetos cabeza abajo; al tercer día de la experiencia, cuando los objetos empiezan a tomar de nuevo su aplomo, le invade «la extraña impresión de mirar el fuego con la parte posterior de la cabeza». Eso es debido a que hay una equivalencia inmediata entre la orientación del campo visual y la consciencia del propio cuerpo como potencia de este campo, hasta el punto de que el trastorno experimental puede traducirse indiferentemente por la trasposición de los objetos fenomenales o por una redistribución de las funciones sensoriales en el cuerpo. Si un sujeto se adapta a la visión a larga distancia, tiene de su propio dedo, como de todos los objetos próximos, una imagen doble. Si le tocan o le pinchan, percibe un contacto o una picadura doble.<sup>3</sup> La diplopía se prolonga, pues, en un desdoblamiento del cuerpo. Toda percepción exterior es inmediatamente sinónima de cierta percepción de mi cuerpo, como toda percepción de mi cuerpo se explicita en el lenguaje de la percepción exterior. Si ahora, como vimos, el cuerpo no es un objeto transparente y no nos es dado como lo es el círculo al geómetra, por su ley de constitución; si es una unidad expresiva que uno sólo puede apreder a conocer asumiéndola, esta estructura se comunicará al mundo sensible. La teoría del esquema corpóreo es implícitamente una teoría de la percepción. Hemos aprendido de nuevo a sentir nuestro cuerpo, hemos reentendido bajo el saber objetivo y distante del cuerpo este otro saber que del mismo tenemos, porque está siempre con nosotros y porque somos cuerpo. De igual manera será preciso despertar la experiencia del mundo tal como se nos aparece en cuanto somos del-mundo por nuestro cuerpo, en cuanto percibimos el mundo con nuestro cuerpo. Pero al tomar así nuevo contacto con el cuerpo y el mundo, también nos volveremos a encontrar a nosotros mismos, puesto que, si percibimos con nuestro cuerpo, el cuerpo es un yo natural y como el sujeto de la percepción.

1. TASTEVIN, CZERMAK, SCHILDER, citados por LHERMITTE, *L'Image de notre Corps*, pp. 36 ss.

2. LHERMITTE, *L'Image de notre Corps*, pp. 136-188. Cf., p. 191: «El sujeto se siente invadido a lo largo de la autoscopia, por un sentimiento de tristeza profunda cuya extensión irradia hasta el punto de penetrar en la imagen misma del doble, que parece estar animada de vibraciones afectivas idénticas a las que el original experimenta; «su consciencia parece que haya salido fuera de él». Y MERNINGER—LÉRENCHENTHAL, *Das Truggebilde der eigenen Gestalt*, p. 180: «De pronto tuve la impresión de que estaba fuera de mi cuerpo.»

3. JASPERS, citado por MERNINGER—LÉRENCHENTHAL, *op. cit.*, p. 76.

## La educación integral

Entre los dirigentes del movimiento obrero europeo de la segunda mitad del siglo XIX, Paul Robin (1837-1912) fue quien mayor influencia tuvo en el campo de la educación. Fue el impulsor de numerosas experiencias educativas y el pedagogo por excelencia, en el sentido más amplio de la palabra, del pensamiento utópico socialista del siglo XIX.

Desde sus estudios en la Escuela Normal Superior de París y su primera práctica docente como maestro auxiliar, Robin se sublevó contra la tradición. De estos primeros síntomas de rebeldía al desarrollo de sus ideas sobre la educación integral recorrió un largo camino. Partió de una visión mística, llena de fervor religioso, para desembocar en el darwinismo social. Estos cambios fueron producto de su evolución intelectual y, sobre todo, de su actividad política desarrollada en los medios obreros.<sup>1</sup>

En 1880 fue nombrado director de la Escuela Experimental de Cempius<sup>2</sup> —centro pionero de la educación

1 Como dirigente, Robin estuvo cerca de Bakunin y, a pesar de los intentos de Marx para incorporarlo a su tendencia, simpatizó con los anarquistas. Formó parte del Consejo General de la Primera Internacional, pero tras el cisma generado como consecuencia del conflicto entre Bakunin y Marx dejó de ocupar este cargo.

2 Según la opinión de Emma Goldman, Cempius fue un centro de "fre-

ROBIN, Paul. "La Educación Integral" en: Susana Quintanilla. LA EDUCACIÓN EN LA UTOPIA MODERNA. SIGLO XIX. México, S.E.P./ El Caballito, 1985. pp. 143-156.

nueva en Europa— del cual fue expulsado por las presiones de sus enemigos. Tras su salida, e influido por la lectura de Darwin, completó su pensamiento con las ideas neomaltusianas. Resumió su ideal pedagógico en esta fórmula: "buen nacimiento, buena educación, buena organización social".

Robin se propuso crear una teoría de la educación y rechazó todo intento por establecer nociones fijas que, aprendidas de memoria como un catecismo, orientaran la práctica docente. Su sistema estuvo basado en una concepción unitaria del conocimiento y en el repudio a toda verdad sin prueba. Propuso, así, un método anti dogmático en el que la imposición, el deber y la religión son sustituidos por la ciencia. Para él, maestro es quien reconoce sus carencias; el mejor discípulo aquél que se rebela contra todo saber que pretenda ser verdadero. Los diplomas y títulos deben ser eliminados, creando una escuela abierta en la cual el talento del educador sustituya las obligaciones.

Estas ideas fueron retomadas por Sebastián Faure, otro dirigente anarquista, quien creó un orfanato donde puso en práctica el método de Robin. Poco tiempo después, este último vio nacer "El Porvenir Social", otra institución inspirada en sus ideas. Paralelamente fue fundada, en Bruselas, una escuela que intentó reproducir la experiencia de Cempius. Esto nos da una muestra del alcance internacional que tuvo el pensamiento de este autor. No es casual que Jaurés, líder máximo del Partido Comunista Francés, le dijera un día: "¡Usted es un maestro, mi querido Robin!"

Robin tuvo nexos claros con el movimiento de la escuela "nueva" actividad pedagógica en el que se respiraba un clima de fraternidad. En su época provocó violentos ataques. Desde noviembre de 1881, las voces más conservadoras subieron de tono y para 1887 se unió a ellas el viejo diario socialista de Jules Vallés. El debate no concluyó hasta 1894 cuando se decidió el despido de Robin.

la activa europea. Participó en la "Liga para la defensa del niño" y colaboró en el *Boletín de la Escuela Moderna*, órgano de difusión de la obra del pedagogo español Francisco Ferrer I. Guardia. En sus años de líder obrero vinculó la acción educativa con el trabajo político y las organizaciones sindicales apoyaron sus propuestas. Fue ahí donde encontró el espacio y los recursos para llevar adelante sus ideas.<sup>3</sup> De aquí que podamos decir que todo intento por comprender la historia de la educación liberadora, de sus principios, limitaciones y logros, debe pasar por este gran educador.

### *La educación integral*<sup>4</sup>

Algunos padres, seducidos por una vaga noción de educación integral, quisieran tener un manual que les permitiera dársela a sus hijos, sin considerar que no hay cosa que se preste menos que la educación integral a ser reducida a un manual redactado *a priori*. No, no hay extracto de nociones que, aprendidas de memoria como un catecismo y recitadas sin equivocación, pueda ser considerado como sistema de educación integral.

Esta comprende, entre otras cosas, un bagaje científico e industrial muy diferente según los individuos. Los dos puntos importantes son: 1o. que estas nociones no se limiten a un corto número de capítulos especiales, y que

3 El apoyo que recibió Robin de las organizaciones obreras no fue espontáneo ni azaroso, sino que respondió a una línea política decidida colectivamente. Es importante recordar que Hubert Lagardelle, dirigente francés, escribió un artículo en el *Boletín de la Escuela Moderna* en el que defendió la idea de que los trabajadores, además de crear por sí mismos sus organizaciones de lucha, debían mantener instituciones culturales donde elaborar su propia ideología. Véase: Lagardelle, Hubert, "El monopolio de la enseñanza" en el *Boletín de la Escuela Moderna*, pp. 221-224.

4 Fuente: Paul Robin, "Hacia la educación integral", en *Boletín de la Escuela Moderna*, pp. 117-125.

estén unidas entre sí por una idea de conjunto; 2o. que no estén mezcladas con ninguna afirmación sin prueba, con ningún idealismo metafísico o religioso.

La característica esencial de la ciencia, de la que los integrales quieren distribuir a cada humano la porción que pueda adaptarse, consiste, no en darle una satisfacción estrictamente personal, egoísta, sino en convertirle en un agente enérgico de la acción común que se dirige a la mayor felicidad del mayor número.

Toda ciencia que no tienda a la felicidad de todo el que vive y siente, será vana y perjudicial.

Penetrados de estos principios, el educador de profesión, el padre que quiere completar la tarea de éste y, aun desmenuarla por sí solo, tiene poco que enseñar, pero sí mucho que observar, que aprovechar de las circunstancias o que convocaría para que su discípulo descubra por sí mismo los innumerables hechos de todo género, las relaciones que tienen entre sí, deducir consecuencias.

La palabra "integral", aplicada a la educación, comprende de estos tres calificativos: física, intelectual y moral, e indica además las relaciones continuas entre estas tres divisiones.

La educación integral no es en manera alguna la acumulación forzada de un número infinito de nociones sobre todas las cosas; es la cultura, el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, salud, vigor, belleza, inteligencia y bondad, y reposa exclusivamente sobre las realidades experimentales despreciando las concepciones metafísicas puramente basadas sobre la imaginación o el sentimiento.

La educación es un arte ilustrado por una ciencia concreta, que aplica a un objeto determinado los datos de todas las ciencias abstractas y especialmente de la historia y de la sociología.

En la actualidad, como en tiempos pasados, los educadores de la vieja escuela, partiendo de ideas *a priori* funda-

das sobre la tradición, sobre las pretendidas revelaciones de seres imaginarios superiores al hombre, creen saberlo todo. Por el contrario, la gran ciencia de los educadores integrales consiste en saber que saben poco; pero lo que saben lo saben de veras; están en la verdadera vía de los descubrimientos y avanzan por ella con toda seguridad.

La educación física comprende el desarrollo muscular y cerebral, satisface a la necesidad de ejercicio de todos nuestros órganos pasivos y activos, necesidad indicada como ley por la fisiología.

Para seguir ese desarrollo y aprender a guiarle con prudencia, se ha comenzado una serie de observaciones, de experimentos y de medidas antropométricas. Estos estudios útiles y prácticos ocuparán laboratorios especiales y serán impulsados por una pedagogía verdaderamente científica, de la cual serán los guías principales.

Los ejercicios de los sentidos, los cálculos relativos a los juegos, a los ejercicios físicos de toda clase, carreras, trabajos de taller, etc., se refieren a la educación intelectual y hacen atractivas las partes frecuentemente consideradas como antipáticas a causa de la manera torpe de abordarlas.

La educación intelectual consta de dos clases de materias absolutamente distintas: las cuestiones de opinión, variables, discutibles, causas de querellas, de antagonismos y de rivalidades; las cuestiones de hecho, de observación, de experiencia, de soluciones idénticas para todos los seres. La enseñanza antigua se ocupa casi exclusivamente de las primeras y descuida las segundas. La enseñanza nueva, por el contrario, debe disminuir todo lo posible el número y la importancia de las primeras en beneficio de las segundas. En lo que de ellas forzosamente se conserva, una entre varias, la adquisición de lenguas, es preciso atenerse al lado puramente práctico, y reservar el estudio de su evolución complicada e ilógica a una corta selección de adultos previamente preparados con sólidos fundamentos científicos. La gramática es el resultado de



una rara evolución, cuyo principal elemento fue la vil adulación admirativa, que consagró como bello lenguaje las faltas cometidas por los maestros del mundo. La historia forzosamente truncada por muchos puntos, queda particularmente unida sobre las causas económicas y sexuales de los acontecimientos. La historia real es ininteligible a los cerebros jóvenes, y la arreglada para ellos, por la obsesión de nociones falsas, los mutila y puede hacerlos incapaces de juicios sanos.

Por el contrario, el estudio de la naturaleza, de la industria en la práctica de los talleres, de las ciencias en los laboratorios y los observatorios, da al cerebro un desarrollo armónico, equilibrado, y rectitud de juicio.

El estudio teórico en los libros no debe venir sino después de la excitación dada por la práctica real, para completar y coordinar los elementos que ésta ha suministrado.

De esta concordancia entre el conocimiento y la apreciación de los hechos reales, resulta fatalmente una tendencia al acuerdo sobre todas las otras cuestiones, es decir, la verdadera paz social, excepción tan cara en nuestra época.

[...]

Se tendría buen cuidado de excluir las ideas falsas y desmoralizadoras, las preocupaciones mentirosas, las impresiones horripilantes, todo lo que pueda lanzar la imaginación fuera de lo verdadero, en la perturbación y el desorden, las sugerencias malsanas, la excitación a la vanidad; de suprimir las ocasiones de rivalidad y de envidia; de asegurar la vista continua de cosas tranquilas y ordenadas; de organizar la vida sencilla, ocupada, variada, animada, entre trabajos y juegos; se desarrollará el uso graduado de la libertad y de la responsabilidad; se predicará sobre todo con el ejemplo y se pondrá especial empeño en hacer reinar la felicidad.

### La enseñanza<sup>5</sup>

Ante todo considero como de capital importancia que los adultos tengan el mayor respeto a la libertad del niño, y que renuncien sinceramente a imponerle una autoridad cuya única base es el derecho del más fuerte. Para mí, la casi omnipotencia del padre de familia es uno de los restos más funestos del Estado teocrático primitivo.

La libertad del niño está suficientemente limitada por los obstáculos de toda clase que le presentan los fenómenos naturales, entre los cuales cuento la resistencia que le opondrá el grupo a cuyas libertades pudiera dirigir una amenaza.

Pero, antes de ocuparme de las relaciones del niño con los compañeros de su edad, debo tratar sobre las que tiene con sus padres o sus educadores. La superioridad física e intelectual es pronto notada por el niño; naturalmente recurrirá a la fuerza y a la ciencia de sus mayores. Ahora bien, ¿quién está en mejor disposición para esta confianza que los padres y los educadores, en contacto continuo con los niños? ¿No es preferible que esa confianza espontánea reemplace completamente a la obediencia pasiva que exige una absurda autoridad, que la secta religiosa más esparcida de Occidente considera como la principal virtud?

Para llegar a esta confianza es preciso decir sin vacilación al niño, desde sus primeros pasos, desde sus primeras palabras: *eres libre, haz lo que quieras*; que no sienta más obstáculos que los naturales, y de ahí deducirá sencillamente que todos son libres como él, que pueden hacer lo que quieran y no pensará en atacar la libertad de nadie. Todo ello en gran beneficio de los mismos educadores, porque en este punto como en todo lo demás, subsiste esta verdad: la tiranía reacciona, el déspota es siempre por

5 Fuente: Paul Robin, "La enseñanza integral", en *op. cit.*, pp. 126-126.

algún concepto la víctima de sus esclavos.

Pensamos que este método, mejor que vanos discursos, dará al niño la noción práctica de la verdadera libertad.

Citemos todavía algunos argumentos en su favor. Por todas partes se reclama la libertad del hombre; pero el niño no llega brusca, sino gradualmente, al estado de hombre, y no pueden aplicarse a las diversas épocas de su vida regímenes bruscamente diferentes. Jamás se llegarán a conocer realmente los instintos naturales del hombre, sino cuando se le haya observado atentamente en su tierna edad, en su libertad más completa; los perfeccionamientos de la ciencia de la educación dependen de esa condición. En vano los pedagogos antiguos pretenden que esos instintos son malos, que la naturaleza es viciosa y debe ser reformada por una educación severa. Asombra esa opinión en hombres religiosos que sostienen la doctrina del libre albedrío; nosotros pensamos, por el contrario, que la mayor parte de los vicios que se reprochan a los niños tienen su origen en la educación teológica y antinatural del día. Mil ejemplos particulares lo prueban, y esta verdad se hará incontestable cuando el nuevo método, que hasta ahora sólo ha sido aplicado a corto número de individuos, lo haya sido a grupos numerosos.

Dad buenos ejemplos, consejos apoyados sobre razones convincentes, jamás sobre la violencia; no mandéis, no obliguéis jamás.

En el medio actual, el niño oirá hablar de *maestro*; que no tarde en aborrecer esa palabra; que le inspire odio la autoridad bajo cualquier forma que se presente, y que durante el periodo transitorio sea a su vez el espíritu de rebeldía la primera de las virtudes.

Hemos dicho que, en cuanto el niño puede andar, tiene necesidad de compañeros de su edad. Muchos padres, no sin razón, ven mil peligros para él en la frecuentación de las escuelas actuales, y a este inconveniente prefieren uno menor, a su parecer, el de conservar a su hijo en su casa, a

lo menos hasta cierta época, dándole la educación individual en medio de personas de edades muy diferentes a la suya, o a lo más de algunos hermanos o hermanas, en número demasiado corto para ser útiles a su desarrollo.

Hay un medio mejor de resolver la cuestión: es indispensable que los mismos padres comprendan perfectamente el nuevo método de educación, y que sea puesto en práctica en la familia como lo es en la escuela. Para esto se necesita que existan comunicaciones frecuentes entre los padres y los educadores. No vacilaría yo al principio en poner como condición indispensable para la admisión de alumnos externos en la escuela modelo, la presencia de los padres en una o dos asambleas generales al mes.

[...]

Sólo a los niños corresponde arreglar la policía de sus reuniones; tengan por objeto el juego o el estudio, asistan o no los educadores y los padres, la independencia del grupo ha de ser completa; a la junta regularmente constituida corresponde conceder la palabra por turno a los nuevos como a los antiguos; tanto peor para los que no saben hacerse entender de su auditorio, pues será sencillamente prueba de su incapacidad como profesores, cualesquiera que fuesen las mentidas afirmaciones de su diploma. Libres quedan, como todos, de convocar reuniones en las condiciones que mejores les parezcan; pero libres son también los niños de no asistir a ellas o de retirarse si en ellas no están a gusto. Los educadores que prevalezcan en semejante régimen son los únicos buenos; los otros son reconocidamente inútiles.

[...]

*Estudio especial de uno o varios oficios*

¿Qué favores reserva al estudio el porvenir? No lo sabe-

mos; pero es bien evidente que en la época actual sólo hay un corto número de privilegiados que pueden recorrer el ciclo entero de los estudios clásicos, llegar y aun pasar de la edad de veinte años sin devolver a la colectividad humana la menor parte de los numerosos anticipos que les ha hecho durante ese tiempo.

Por la fuerza misma de las cosas, la inmensa mayoría de los hombres se ve obligada a comenzar mucho antes la deuda de la primera edad. Aceptemos, pues, el trabajo manual pronto y sin pesar. Dedicuemos nuestra energía a suprimir para todos el exceso de trabajo corporal, pero démosle sin reparo a los que de él se dispensan o, por mejor decir, están privados de él por una funesta organización desigualitaria. En interés del cuerpo y del espíritu, el desarrollo del uno y del otro han de marchar juntos, y el estudiante será aprendiz.

Una palabra bastará para lo concerniente a los medios, de estudio del oficio. El taller está organizado como el museo, como la biblioteca; éstos forman al sabio, el taller forma al obrero.

¿Qué oficio, qué industria ha de tomarse? El gusto particular de cada uno, las necesidades de la colectividad unidos al sentimiento práctico de la reciprocidad lo decidirán. Además, la habilidad adquirida durante el periodo espontáneo, antes de la adopción de un oficio especial, dará al hombre tal facilidad de cambiar de oficio que esa decisión no molestará a nadie.

Hay oficios infectos, insalubres, mortificantes, que nadie querrá ejercerlos. Al contrario, pensamos: ése será un campo de batalla más glorioso que los otros, porque el objeto no será ya la muerte de los hombres, sino su salud. Cuando sabio y obrero sean una misma persona, es seguro que la investigación del sabio se dirigirá a procurar la buena vida, la salud y el bienestar del obrero.

### *La escuela y los adultos*

En la actualidad el estudiante, al salir de las escuelas públicas, sacude el polvo de su calzado, envía al diablo el colegio donde se aburrió su juventud y se apresura a olvidar el farrago aprendido allí a su pesar.

Las nuevas instituciones no dan diploma; no hay transición brusca entre la esclavitud de niño y la libertad de hombre; el joven, el adulto tienen la misma verdadera libertad que sólo tiene por límite las leyes naturales y la solidaridad humana; cuando el joven termina su último año de estudio dogmático es hace ya tiempo miembro activo y productor en la humanidad.

¿Quién le impulsará a alejarse de un lugar lleno de felices recuerdos? Todo, por el contrario, le atrae: las cosas y las personas.

La escuela es el centro intelectual que debe servir de lugar de reunión a los hombres de todas las edades; reemplazará a la Iglesia, que frecuentan hoy los que oponen el miedo al principio de la sabiduría; reemplazará al café y al casino, que llena cada vez más una población estragada y egoísta.

### *Maestros e inspectores*

Así como el estudiante es aprendiz, el trabajador adulto es profesor. Al noble deseo de sobresalir en la práctica de su arte o de su ciencia, se une el de sobresalir en su enseñanza. Gracias al gran número de hombres que, pudiendo cumplir en la sociedad otra función, son también útiles para el profesorado, cada uno de ellos no dedica a dar sus lecciones más que un corto número de horas, y, como hoy los privilegiados que ocupan las cátedras de la enseñanza superior, puede prestar a su preparación los más atentos cuidados. Más aún, la función de profesor será generalmente

temporal, porque no puede ser bien desempeñada sino con pasión y amor, el tedio y el cansancio del que enseña se comunica pronto a sus discípulos. Así desaparecerán esos desgraciados que ejercen como pesado oficio la enseñanza elemental, que no sólo los alumnos sino también los padres abruman con vergonzosos epítetos, y que, como maestros libres o como funcionarios del Estado suelen hallarse muy próximos a los límites de la miseria.

Por lo demás, repitámoslo aún: no más diplomas, no más títulos embusteros, y no más fuerza bruta para suplir al talento y al atractivo del profesor.

Para los niños como para los hombres el único buen profesor es el que sin gendarme, sin férula, con la puerta de la clase abierta para salir y entrar, sabe rodearse de un auditorio numeroso y atento.

Una sola inspección nos parece suficiente constituyendo la fiscalización más eficaz, la publicidad más completa de todos los cursos y de todos los ejercicios. Las salas del establecimiento estarán dispuestas de modo que esa inspección pueda ejercerse constantemente y sin molestia para nadie, tanto si procede de la simple curiosidad personal como de la organización de los padres y de la ciudad.

¿Cuántos establecimientos públicos o privados, colocados hoy a gran altura por los dictámenes de los inspectores oficiales o por el reclamo, resistirían a esa inspección y fiscalización?

#### *Educación sexual*

Lo que hemos dicho se aplica por igual a los dos sexos. No ha disertado mucho sobre la inferioridad de la mujer respecto del hombre, sobre las diferencias esenciales entre las aptitudes propias del uno y de la otra. Mas para precisar esas diferencias y no entregarse a exageraciones de una y de otra parte ha faltado siempre la experiencia racional.

Pónganse niños y niñas en las mismas condiciones de desarrollo, evítese cuidadosamente la funesta influencia de las preocupaciones, renuévese muchas veces este experimento, y los resultados que den podrán servir para constituir una ley general.  
[...]

#### *Gratuidad y obligación*

Pocas veces se habla de las cuestiones de enseñanza sin tratar en primera línea de la instrucción gratuita y obligatoria. Esta doble cuestión se refiere a las relaciones del Estado autoritario con la masa gobernada, relaciones muy diferentes según los tiempos y los lugares, y se halla fuera de nuestro asunto.

La aprovechamos solamente para presentar algunas consideraciones económicas acerca de los establecimientos de instrucción integral, suponiendo absolutamente nula la acción del Estado.

Reunidos los primeros fondos para la compra del material para empezar, los gastos siguientes son de escasa importancia y casi se reducen a la conservación del material. Los profesores y los vigilantes costarán poco, como se ha visto; además los gastos esenciales se reducirán casi siempre a la compra de primeras materias que serán apropiadas por los mismos alumnos. No habrá servidores de ninguna clase; los mismos alumnos prepararán sus comidas, confeccionarán sus vestidos, conservarán y mejorarán su habitación, solidarizando y dividiendo el trabajo para su mayor comodidad.

Si el establecimiento posee un adelanto de algunos años, la instrucción puede considerarse gratuita. No son ya, en efecto, los padres quienes pagan la escuela para sus hijos, son los hijos mismos, contrayendo con la casa de educación una deuda que van pagando poco a poco a medida

que se van haciendo capaces de ello, y que verosímilmente habrá disminuido mucho en la época de la terminación normal de sus estudios y de su aprendizaje.

Toda objeción a este sistema desaparece ante la amplia aplicación del principio del seguro. La deuda de cada alumno se aumenta con una pequeña cantidad aplicada sobre todo a los casos en que no se puede pagar por cualquier causa. Los diversos establecimientos de la misma clase contratan un lazo federal, los más florecientes sostienen a los que no están seguros, estableciendo entre sí cambio de material, viaje de alumnos, y estas relaciones pueden hacerse internacionales con gran ventaja para todos.

## El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos

El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos

logren los objetivos. La formación integral, como definen a ésta el artículo Tercero de la Constitución y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término "básico", no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas. No sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.

Los humanos hemos ido evolucionando lentamente a lo largo de cientos de miles de años, alejándonos de nuestros parientes más próximos, los restantes primates, con los que compartimos, sin embargo, muchas de nuestras necesidades. Posiblemente lo más diferenciador ha sido el desarrollo de la inteligencia y la capacidad para construir modelos de la realidad dentro de los cuales se desarrolla nuestra acción.

Comparamos con nuestros parientes, y en cierto modo con los restantes animales, las mismas *necesidades básicas*, las de mantenernos en vida y las de perpetuar la especie. Nuestra acción tiende, en general, a la *adaptación*, a incorporar los estímulos del ambiente, modificándolos, y a modificarnos nosotros mismos, como respuesta, para actuar sobre ellos de forma eficaz. Esas necesidades básicas son el motor de nuestra actividad. Tenemos que comer, beber, dormir, eliminar los productos de desecho, en una palabra, mantener el funcionamiento de nuestro cuerpo, eliminando las incomodidades y las tensiones. Como señalara Freud, esos *impulsos del yo* exigen una satisfacción casi inmediata, pues de lo contrario entrañan graves riesgos para la supervivencia del individuo. Además, deben ser satisfechos de forma directa, no caben satisfacciones sustitutorias: si no comemos, no podemos satisfacernos con ideas, y más pronto, o más tarde el individuo deja de vivir.

Freud sostenía, en cambio, que las pulsiones de conservación de la especie, la pulsión hacia la reproducción, puede llevar hacia la satisfacción directa o hacia satisfacciones sustitutorias, sin que eso conlleve riesgos inmediatos para el individuo.

En todos los animales sociales, y el hombre es uno de ellos, desempeña un papel muy importante la existencia de una jerarquía entre los individuos, unos tratan de situarse por encima de los otros. Eso tiene repercusiones en el acceso a bienes escasos, tanto relativo a la supervivencia propia como con la de la especie. Los individuos mejor situados tienen prioridad para conseguir alimentos,

descansar o reproducirse, en una palabra, satisfacer sus necesidades de una forma más completa.

#### LA MENTE HUMANA Y LA CULTURA

Pero si el hombre tiene que satisfacer las mismas necesidades de los animales, lo puede hacer de una forma mucho más variada. Las necesidades primarias dan lugar a otras necesidades montadas sobre ellas, pero que han llegado a convertirse en imprescindibles.

La inteligencia humana aleja al hombre de su entorno inmediato. Posiblemente lo que más aleja al hombre de otros animales es su posibilidad de desplazarse mentalmente en el espacio y sobre todo en el tiempo. El manejo del tiempo es la fuente de nuestra grandeza y el origen de nuestras miserias, y es un componente esencial de nuestros modelos mentales. Podemos anticipar lo que va a suceder, y entre otras cosas nuestra propia muerte, y podemos recordar lo que ha sucedido. También podemos imaginar lo que hubiera sucedido si hubiera cambiado algo de nuestro pasado. Todo esto hace al hombre un ser extraordinariamente complejo y, por ello, más fuerte y vulnerable al mismo tiempo.

Hemos sustituido entonces la acción inmediata, la satisfacción de las necesidades perentorias, por acciones de consecuencias a largo plazo que incluyen muchos más elementos, que tal vez ni siquiera se produzcan. Esto es posible gracias a que nuestra acción se desarrolla dentro de esos modelos de la realidad. Los animales actúan de una forma mucho más inmediata sobre su entorno, movidos por necesidades del momento. Al no disponer de modelos complejos del funcionamiento de la naturaleza y de ellos mismos, su acción está muy limitada en el espacio y sobre todo en el tiempo.

Esos modelos que incluyen el tiempo están estrechamente ligados a la cultura. La cultura es una acumulación temporal de experiencias de otros. Nuestros modelos de la realidad se forman gracias a nuestra inteligencia, que puede desarrollarse gracias a la existencia de la cultura y que a su vez la hace posible. Dentro de todo ello la educación, como señalábamos al principio de estas páginas, desempeña un papel fundamental.

Nacemos con algunas disposiciones muy generales, pero en un medio producido por nuestra propia especie, en el que pueden

desarrollarse de manera poderosa. Si el medio es pobre el desarrollo es escaso. La misma capacidad de hablar, tan básica para los humanos y exclusiva de ellos sólo es posible en un medio adecuado, en el que otros hablan y nos guían inconscientemente para que aprendamos. La capacidad para relacionarnos con los otros y para tener modelos adecuados del ambiente también la adquirimos guiados por los otros. Aunque los niños tienen una enorme curiosidad, que les permite aprender de forma rápida, es preciso un medio en el que el aprendizaje sea posible. El niño de pocos meses experimenta ya continuamente sobre su ambiente, tanto físico como social, pero necesita que ese ambiente sea favorable para que se dé la experimentación. Los otros estimulan o inhiben la actividad del niño. Una relación de apoyo por parte de los adultos es el factor más necesario para el progreso. Si el niño está explorando los objetos necesitará que los adultos los pongan a su alcance y le animen a explorarlos, jalando sus éxitos en el control del ambiente. La madre no deja pasar desapercibidos los logros que el niño realiza, y es capaz de situarse en su perspectiva, dándose cuenta del valor que tiene su avance. Cada nueva palabra que pronuncia, cada frase más compleja, el aprender a coger el vaso de agua o a llevarse el tenedor a la boca por sí solo, es saludado como una gran proeza, y eso impulsa al niño más adelante.

Así, poco a poco, va ampliando sus posibilidades de acción porque ha registrado su experiencia pasada y puede anticipar lo que va a suceder. Sabe que las cosas que lanza llegan lejos, que las que suelta caen, que necesita la luz para ver, que las cosas cabienes producen sensaciones dolorosas, etc. También aprende cómo estimular y satisfacer a los otros, cómo conseguir cosas de ellos, y como tiene que actuar para conseguirlos. Su conducta hacia los demás se va haciendo más sofisticada, sabe que no puede utilizar ciertos procedimientos, que, a veces, procedimientos que dan un rodeo permiten obtener mejores resultados. Para obtener el juguete que quiere puede ser mejor pedirlo prestado que arrancarlo por la fuerza, pues en ese caso el otro puede oponerse y frustrar su deseo. Así se aprenden habilidades sociales, como se aprenden habilidades para el manejo del entorno físico.

Progresivamente, va apropiándose de la cultura de su entorno, adquiere los procedimientos básicos de la sociedad en la que vive, y aprende a comportarse como los demás esperan que haga. Luego podrá modificar su conducta, alterar las expectativas que los otros

tienen, incluso comportarse de forma inadecuada, pero primero tiene que saber lo que tiene que hacer, incluso para no hacerlo. A lo largo de todo ese proceso va formando esas representaciones del entorno en las que su acción se inserta. Sabiendo cuáles son las relaciones sociales, la jerarquía, la conducta esperable de cada uno, se comportará de una cierta forma, lo que puede llevarle a convertirse en uno más en su grupo, en un individuo destacado, cuya compañía desean los demás, o en alguien al que se trata de evitar y al que se relega. Sus habilidades en el manejo del entorno le van también a facilitar o a dificultar la relación con los demás. Si es hábil en los juegos, cuenta historias divertidas, es cariñoso y colaborador, será más apreciado. Su dominio de las habilidades apreciadas por el grupo le abren o cierran la compañía de los demás, si destaca en los juegos y deportes, resuelve bien las situaciones problemáticas, hace tareas difíciles, los otros le buscarán, le pedirán ayuda o consejo.

En las sociedades modernas la cantidad de habilidades que hay que adquirir y de conocimientos que hay que aprender es cada vez más grande. Como veíamos al principio existen lugares donde se realiza ese aprendizaje, las escuelas y los centros de enseñanza de los distintos niveles, y personas encargadas de facilitarlo, de transmitir los conocimientos, que son los maestros y profesores. Pero insistimos en que ese aprendizaje es posible gracias a que el individuo en crecimiento va desarrollando su inteligencia y su capacidad de construir representaciones más complejas y abarcadoras. Lo que el hombre adquiere no son sólo conocimientos y habilidades concretas sino también la posibilidad de hacer adquisiciones nuevas por sí mismo. El aprendizaje es siempre el resultado de la propia actividad. Los demás nos dan los elementos, nos apoyan, pero somos nosotros mismos los que tenemos que aprender. Por ello el desarrollo del individuo está ligado indisolublemente a su capacidad de aprender y a las habilidades que se dominan.

LA ESCUELA Y EL DESARROLLO DEL NIÑO

La escuela no puede entonces limitarse a transmitir informaciones concretas o a crear habilidades determinadas, sino que tiene que impulsar también ese desarrollo general del individuo. Con la institucionalización de los centros para enseñar se ha producido una



disociación en el aprendizaje que no existía en las sociedades sin escuela. En éstas el individuo aprende en su práctica social cotidiana, en el contacto con los otros, y adquiere generalmente conductas que tienen un sentido para el grupo. La escuela, por el contrario, ha ido introduciendo en el aprendizaje elementos aislados del entorno que rodea a los niños. El desarrollo de la ciencia constituye materia de la escuela, pero la ciencia ha sido el resultado de un largo proceso de acumulación y ha dado lugar a teorías poco intuitivas que se han ido formando durante siglos. Y frecuentemente la escuela sumerge al niño en esas teorías sin darle elementos para que las reconstruya, sin que conozca el proceso que ha llevado a ellas, las necesidades que han venido a satisfacer. La única solución que cabe entonces es aprender de memoria esos resultados, esas palabras, sin que puedan utilizarse adecuadamente, como veíamos cuando hablabamos de las *ideas inertes*, en el capítulo 5.

El desarrollo del niño impone entonces una serie de limitaciones a su capacidad de comprensión. Como decimos, el aprendizaje exige la existencia de habilidades para interpretar la realidad y formar modelos de ella. Esas habilidades se ven favorecidas por la práctica del pensamiento, el entrenamiento en el pensar racional, pero exigen ir paso a paso, haciendo posible que los pasos los dé el que aprende. Naturalmente no se trata de que descubra por sí mismo todo lo que la humanidad ha ido acumulando, pero necesita adquirir las formas de pensar, de elaborar los conocimientos, de contrastar sus conjeturas (las anticipaciones que permiten los modelos) con lo que sucede, efectivamente. Primero hay que tomar conciencia de los problemas que la ciencia resuelve y luego ver la fuerza de las soluciones. Frecuentemente la escuela ofrece las soluciones para problemas que no existen y esto hace estéril el aprendizaje. Si esa forma de proceder se mantiene es porque mediante ese tipo de enseñanza, como ya hemos venido señalando, se mantiene dependiente al individuo y se fomenta su sumisión a la autoridad.

El desarrollo de la mente humana hace posible acumular una gran cantidad de conocimientos, pero es sobre todo su capacidad para organizarlos lo que la hace tan poderosa. Para entender la realidad es necesario formar modelos mentales de cómo funciona, que incluyan categorizaciones de los objetos, personas y fenómenos. A partir de esos modelos se hacen predicciones sobre lo que va a suceder, sobre cuáles van a ser las consecuencias de nuestras acciones. El puro recuerdo de lo que ha sucedido no basta, es

preciso relacionarlo con otras experiencias anteriores, comparar, estableciendo semejanzas y diferencias. Eso hace que nuestros recuerdos se reelaboren continuamente en función de nuevas cosas que aprendemos. Nuestra memoria está en perpetua ebullición. Pero para que funcione así es necesario que proporcione sentido a los recuerdos. Muchas veces los conocimientos que se transmiten en la escuela no tienen sentido, no «conectan» con los restantes conocimientos, y entonces el individuo no puede reelaborarlos, darles una nueva significación a partir de nuevos conocimientos; podríamos decir que no hay acomodación. Los conocimientos aparecen desconectados, como si cada uno estuviera en su casillero, aislado. Y lo que hace poderosa a la mente humana es la posibilidad de establecer nuevas relaciones y reorganizaciones en el saber. Los psicólogos de la *Gestalt* señalaron como característica del acto de inteligencia la reorganización de los elementos de la situación.

Desde esta perspectiva la *memoria* es una parte esencial de la inteligencia, y no una facultad independiente que pueda oponerse a aquella. Las estructuras de la inteligencia pueden concebirse como una forma de memoria pero se diferencian de la memoria de episodios concretos. Se entiende por éstos las situaciones concretas, limitadas en el espacio y en el tiempo —lo que me sucedió el 14 de abril de 1990, o cuando visité por primera vez Villahermosa— o los datos concretos —el nombre de la capital de Albania, la fórmula del ácido sulfúrico, el nombre del descifrador de la piedra de Roseta. Naturalmente, el conocimiento episódico puede estar más o menos conectado con conocimientos generales, y siempre lo está en alguna medida, pero se enriquece enormemente cuando se organiza en unidades significativas y se conecta con otros conocimientos. Puede suceder que simplemente asocie Roseta con Champollion, o que tenga un conocimiento de cómo se llegó a descifrar la escritura jeroglífica, en qué estaba escrita la piedra de Roseta, y que lo conecte con el desciframiento de la escritura maya. Igualmente, se puede asociar la fórmula del ácido sulfúrico con el nombre o, por el contrario, entender lo que significan letras y subíndices, qué es un ácido, en qué se diferencia de las bases, etc. Un auténtico conocimiento exige una conexión con otros conocimientos de tipo general y no registrar simplemente puras asociaciones de palabras.

Sin embargo, la escuela se preocupa mucho por ese conocimiento episódico, poco conectado con conocimientos generales, y eso es lo que primordialmente se evalúa en los exámenes. Mucho menos

estrucho se dedica a la construcción de las estructuras que permiten dar sentido a los acontecimientos concretos, estructuras que naturalmente son más difíciles de evaluar en un examen. Pero ocuparse sobre todo del conocimiento episódico limita mucho la capacidad de comprensión de los sujetos y no promueve que el conocimiento sea un instrumento para la comprensión y la transformación de la realidad. Así se mantiene la dependencia de los individuos y no se les ayuda a que piensen por sí mismos. Creemos que esta práctica debe cambiar y para hacerlo se debe prestar atención prioritaria al desarrollo del individuo.

Sin embargo, ésta es todavía, en gran medida, una tarea pendiente, aunque se vayan produciendo ciertos progresos. La educación se ha realizado a lo largo de la historia del hombre como una práctica social que daba resultados positivos, que conseguía que los individuos adquirieran las conductas deseables dentro de esa sociedad. Las sociedades antiguas no eran, desde luego, sociedades democráticas o como en el caso de la Grecia antigua, sólo lo eran para unos pocos. La educación no se apoyaba en unos conocimientos científicos, que no existían, sino en unas técnicas. En las sociedades primitivas la generación joven aprendía de los modelos que ofrecían los adultos, con los cuales estaba en contacto. La variedad de actividades era reducida y se aprendía fundamentalmente en el trabajo, es decir, haciendo las cosas.

En Occidente, a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, la extensión de la educación está ligada, en países como Inglaterra, a la necesidad de hacer algo con los niños de las ciudades, que ya no son necesarios en el trabajo industrial. Al mismo tiempo, se pretende que la educación sea uno de los fundamentos de los principios de igualdad, libertad y fraternidad. Es en esa época también cuando se empieza a prestar más atención a las características que tiene el sujeto que aprende, el niño y el adolescente. Rousseau es quizá la figura más destacada en la defensa de la idea de que hay que atender a las necesidades del niño y no sólo a las necesidades sociales. Pero no estaba solo en su postura y fue principalmente el portavoz de una corriente de importancia creciente, que llama la atención sobre la necesidad de prestar también atención al sujeto que aprende y se desarrolla.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, empieza entonces a extenderse la idea de que la educación debe apoyarse en el conocimiento del niño, como había defendido el mismo Rousseau. En un

principio el llamamiento fue más una proclama que algo que se plasmara en actividades tangibles, pero hacia finales de siglo hay muestras de que algunos autores estaban recogiendo observaciones sobre los niños. El escritor Juan Pablo Richter o el pedagogo Pestalozzi parece que realizaron observaciones sobre sus propios hijos, que no llegaron a dar a la luz, pero fue el filósofo alemán Dietrich Tiedemann (1787) el primero que realizó y publicó un conjunto de observaciones valiosas sobre el desarrollo de un niño, aunque no fue el único; también algunos padres más publicaron recopilaciones del desarrollo de sus hijos, pero de menos interés (cf. Delval y Gómez, 1988).

En el siglo XIX hay un número creciente de estudiosos de algún aspecto de la conducta de los niños (Delval, 1988) y la tendencia se incrementa en el último tercio del siglo. Razones filosóficas y pedagógicas impulsan a los autores a realizar esos estudios, y el éxito de la teoría de la evolución de Darwin contribuyó a que se estudiara con interés creciente a los niños. Pero aunque se fue extendiendo la idea de que resulta preciso conocer cómo se produce el desarrollo humano y cómo se produce el aprendizaje, para poder enseñar eficazmente, la influencia de esos estudios sobre la pedagogía fue pequeña. Solo a principios del siglo XX se produce una mayor conexión entre los estudios sobre niños y las innovaciones pedagógicas.

Aunque estamos todavía lejos de conocer estas cuestiones perfectamente, la psicología del desarrollo ha realizado enormes progresos y sabemos bastantes cosas sobre cómo se construye el conocimiento. Tenemos información sobre las etapas por las que pasa el desarrollo, sobre las diferencias en el aprendizaje entre unas etapas y otras, y sobre cómo funciona la mente humana en la realización de muchas tareas. Por ejemplo, sabemos que es necesario construir el conocimiento y que éste no se recibe ya hecho. El sujeto construye modelos o representaciones del ambiente, ya sean motoras, simbólicas o abstractas, y dentro de ellas es donde realiza la conducta. A lo largo de su desarrollo los sujetos elaboran representaciones de la realidad que no coinciden con las de la ciencia, pero que tienen una gran fuerza y que compiten con las que se transmiten en la escuela. Las estructuras cognitivas son un elemento esencial de toda la conducta, tanto de la conducta social, como de la conducta individual. La mente humana está en continua actividad reelaborando los conocimientos y los recuerdos, e interpretando la información del ambiente.

## LA PERSONA

En el desarrollo del niño también se forma su persona. Las transformaciones que ésta experimenta, a menudo desconocidas, tienen por contraste un relieve y un ritmo acentuados. Entre las etapas que preceden y siguen, ha atraido la atención sólo aquella que corresponde a la crisis de la pubertad, en que termina la infancia, porque es, precisamente, una crisis de conciencia y de reflexión. La evolución de la persona se origina al comienzo de la vida psíquica, en su período afectivo. Sin duda, está ya profundamente influida por las reacciones subyacentes o anteriores de la vida neurovegetativa: el equilibrio visceral de las primeras semanas y de los primeros meses puede ya orientar las bases profundas de su futuro comportamiento. En cuanto a los primeros contactos entre el sujeto y el ambiente, éstos son de orden afectivo: son las emociones.

Cuando se establece el contacto emotivo se produce, en realidad, una especie de contagio mimético,<sup>1</sup> cuya consecuencia, al principio, no es la simpatía sino la participación. El sujeto se entrega totalmente a su emoción; está unido y mezclado con las situaciones que responden a la emoción, gracias a ella; es decir, mezclado con el ambiente humano del que surgen, con frecuencia, las situaciones emocionales. Alienándose en las emociones, es incapaz de captarse a sí mismo, como distinto de cada una de ellas y como distinto de los demás. Ya no se trata de saber, como indicaba la antigua psicología introspectiva, cómo el individuo puede pasar de su propio conocimiento al de otro, sino, por el contrario, se trata de saber cómo eliminará de las reacciones que lo mezclan con el medio lo que no es el suyo, es decir, lo que viene de afuera. El niño debe realizar las

1. Ver III parte, cap. 9.

diferenciaciones necesarias en su experiencia real, y no debe esforzarse en darle un doble puramente hipotético. Todo un período de su actividad muestra que el niño está realmente ocupado con las personas que le rodean, que se prestan a ello, y a juegos de reciprocidad o de alternancia, en los que se coloca sucesivamente en los dos polos, activo y pasivo, de una misma situación. No hay nada más adecuado para hacer que distinga de la suya la acción conjugada de su compañero. No son, sin embargo, más que dos piezas ajustadas entre sí, de un mismo conjunto.

A pesar de que el andar y la palabra le dan, en el transcurso del tercer año, mil ocasiones para diversificar sus relaciones con el medio, su persona permanece enmarcada en las circunstancias habituales de su vida, sin llegar a sentirse desligado de ellas. Sin duda, el niño va y viene a través de los objetos, se desplaza, los desplaza, los recibe, los da, los toma, los pierde, los vuelve a encontrar, los rompe y aprende, así, a conocer su mutabilidad indefinida con relación a su persona, que es siempre la misma. Las palabras que se intercambian vienen hacia él, hablan de él, se dirigen a los demás, y el sentimiento constante de su propia presencia contrasta con la variabilidad de sus interlocutores. Sin embargo, permanece como ligado a tal objeto familiar, a tal situación o al punto de vista del que le habla. Su cuna no puede ser utilizada por su hermano pequeño porque es su cuna, para siempre, o por lo menos debe ser él quien se la preste. Pero, al entrar en la escuela, la hermana pequeña da, en lugar del suyo, el nombre de su hermana mayor, que iba antes a esa escuela, de la misma manera que el muchacho de Stern, perdiendo su lugar de menor de la familia con el nacimiento de una hermanita, se consideraba a sí mismo como su hermana mayor. Recíprocamente, las personas de los demás no pueden separarse de sus lugares o de sus actos habituales. Una niña, cuyo padre va a reunirse con ella en el campo, lo contrapone a su «papá de Viena», sin llegar, en un principio, a realizar la asimilación; o bien, pregunta a su madre, a la que oye cantar una canción que normalmente canta otra persona: «¿Tú eres tía Elsa?» Por otra parte, el niño conversa consigo mismo, se dice gracias, se repite las órdenes de los demás, se hace reproches o, por el contrario, hace recaer, sobre otro niño más pequeño, o sobre su muñeca, aquellos reproches que él mismo había merecido, se felicita, representa sucesivamente los diferentes personajes de un diálogo consigo mismo. Sustituye imaginariamente a su hermano menor

que juega y, para divertirle, le quita el juguete y lo agita, indignándose al verlo descontento.

Bruscamente, hacia los tres años, desaparece este confusiónismo y la persona entra en un período en que su necesidad de afirmar y de conquistar su autonomía va a lanzarlo a una serie de conflictos. Para empezar, es una oposición a menudo completamente negativa, que le hace enfrentarse a las demás personas sin otro motivo que el de probar su propia independencia y su propia existencia. Lo único que está en juego en la victoria, es la victoria misma: vencido por una voluntad más fuerte o por la necesidad, el niño experimenta una disminución dolorosa de su ser; vencedor, experimenta una exaltación que también puede tener sus inconvenientes. Esta crisis le es necesaria; cuando es demasiado débil puede anunciar en el niño una apática complacencia, un limitado sentimiento de responsabilidad; cuando la crisis es demasiado fuerte puede producir una indiferencia desalentada o el placer por revanchas disimuladas; si la crisis es demasiado cómoda, ocasionará en el niño una vanidad que la hace inútil, desvalorizando la existencia de los demás en lugar de hacerla sobresalir, y que puede dar origen a conflictos ulteriores, de los que el niño corre el riesgo de salir mucho más humillado.

Al mismo tiempo desaparecen los diálogos consigo mismo. Parece que el niño ya no sepa hablar más que en su propio nombre y que la consideración, ahora obligatoria, de los demás haga que su propio punto de vista sea exclusivo e irreversible. La misma situación se presenta en la posesión de los objetos. Estos no son necesariamente propiedad de quien los tiene en un momento determinado; ni siquiera su uso prolongado los ata para siempre a una persona. En este momento sólo cuentan las relaciones entre las personas. El niño se da cuenta de que si ha regalado su juguete debe renunciar definitivamente a él, así como adquiere un derecho indiscutible sobre el objeto recibido. Se siente frustrado, no en el disfrute de las cosas, sino en su persona, si se entrega un objeto suyo a otro sin su consentimiento. Se plantea el problema de la apropiación y a menudo llega a la conclusión de que la fuerza constituye una ley: si domina, puede tomar.

La comparación constante que hace de sí mismo y de los demás le lleva a ser muy exigente en su discriminación de las personas. Las relaciones de valor que imagina entre ellas y consigo mismo predicen sobre la más evidente lógica de las situaciones. Si acaba de

morder a su hermanita, pedirá perdón a su papá, a su mamá, a su niñera, a la cocinera, pero no a la niña. (E. Köhler). El niño, pálido y angustiado, se niega a prestar su juguete a un compañero del que está celoso, en cambio, lo entrega sin vacilar a su niñera. En contrapartida, Stern ha señalado que el niño puede mostrar un altruismo verdadero, no sólo compartiendo sus placeres con otros, sino causando una privación o una contrariedad en beneficio de los demás.

Este desdoblamiento de la finalidad en beneficio ajeno, de la dificultad soportada por él, coincide con la capacidad que adquiere para reaccionar de manera opuesta a la situación presente, a las situaciones que recuerda o que prevé. Comienza a distinguir entre sus sueños y la realidad, y el hecho de mezclarlos de nuevo en sus juegos constituirá para él una fuente de placer. ¿Al mismo tiempo, es capaz de actuar con duplicidad y le gusta valerse de astucias, aparestando perseguir una acción contraria a sus fines reales. Finge entregar sus juguetes para apoderarse con mayor facilidad de los de los otros. Este momento es decisivo en su evolución. Toma conciencia de su aspecto exterior y de su vida secreta.

Esta edad ha sido señalada por psicólogos de diferentes escuelas como la de un profundo trabajo afectivo y moral. El período de tres a cinco años, según Freud, es aquel período de la infancia en que la libido se muestra más activa y en el que se elaboran complejos que podrán perpetuar, a través de las situaciones siempre nuevas de la existencia, actitudes morales y fijaciones afectivas de la infancia, que permanecen inconfesadas. Es el período en que pueden formarse pasiones tanto más cargadas de angustia cuanto más disimuladas permanezcan: celos de un hermanito o de los padres. Indudablemente, los celos suponen también una semiconfusión de sí mismo con los demás.<sup>2</sup> Para tener celos es necesario que la imagen de los demás nos atraiga tras ella, como si realmente tuviéramos que participar en las mismas situaciones. Pero también la intensidad del daño experimentado depende de las ventajas que la persona pretende atribuirse y del fuerte sentimiento que tiene de sí misma.

Por otra parte, después de la fase negativa de oposición que irrumpe hacia los tres años, sigue, precisamente, una fase de personalismo más positivo, que tiene dos etapas opuestas. El primero se

caracteriza por lo que Homburger ha llamado la «edad de la gracia».

Aproximadamente a los cuatro años, en efecto, se produce una transformación en los movimientos del niño. Hasta ese momento sus movimientos podrían compararse con los gestos torpes de un perrito, que avanza hacia su objetivo, pero parece que vaya a caerse a cada momento. Bruscamente, una especie de vínculo íntimo parece llevar sus movimientos a una ejecución perfecta. Se realizan como si persiguieran sólo su propia realización y, de hecho, el niño parece prestar, a menudo, más atención a los movimientos que a sus motivos, a su causa, a su pretexto exterior. Se sustituye él mismo, como objeto, al objeto. Su persona, que al principio constituía un escudo para los demás, le ocupa ahora por encima de todas las cosas, buscando su propia realización estética. Este fervor por sí mismo no se da sin inquietudes, decepciones ni conflictos.

El niño no se puede agradar a sí mismo si no tiene la sensación de poder agradar a los demás; no se admira si no se siente admirado. La aprobación que necesita es la supervivencia de la participación que lo unió, en un principio, a los demás. Pero, debilitada, esta participación deja un vacío de incertidumbre. En la medida en que se mira, se siente mirado; pero, precisamente, en la misma medida, sabe que las dos opiniones pueden diferir. La edad de la gracia es también la de la timidez. El gesto arabesco puede ser también el gesto inhibido, vergonzoso y fracasado.

Ese duelo entre la necesidad y el temor de afirmarse, de mostrarse, lleva a una segunda etapa más positiva que la primera, a un nuevo enfrentamiento del yo con los demás, a una nueva forma de participación y de oposición. Un contenido, cuya fuente buscará el niño en los testigos cuya severidad teme, sustituirá a otro, demasiado personal y limitado, como para no inspirarle inquietud y que está formado por los simples gestos obtenidos a partir de sus aptitudes naturales. A su gusto por la imitación, y que caracteriza este período, contribuye toda la evolución mental del momento; el sentimiento temeroso de aislamiento que causan al niño sus propios reflejos de oposición y alarde; su curiosidad y deseo por los seres que rechaza en los límites de sí mismo, después de haber estado mezclado con ellos por sus propias reacciones; un deseo íntimo, irresistible, de unión a las personas. Como en *El banquete de Platón*, el amor nace de la división, y las partes desunidas se buscan. De toda su sensibilidad postural, el niño se modela según las personas que le rodean y por las

2. Ver II parte, cap. 5.

3. Ver *Les origines du caractère chez l'enfant*.

cuales se siente atraído y se dispone a imitarlas. Pero en esta época de eretismo personal no puede hacer otra cosa que preferirse a sí mismo y detestarlas en la medida en que lo superan. La imitación es tanto voluntad de sustituirse como admiración cariñosa. Más tarde, podrá, con mayor exclusividad, lo uno o lo otro.

De tres a seis años, el apego a las personas es una necesidad inevitable para la persona del niño. Si se le priva de ello, será víctima de atroñas psíquicas cuyas huellas afectarán a su gusto por vivir y a su voluntad, o de una ansiedad que le dará un conjunto de pasiones perversas o perversas. A esta edad el *gurú* hindú Nataraján dice que la educación del niño debe estar llena de simpatía, debiendo comenzar la separación entre cinco y seis años para terminarla a los siete. Es el momento en que, en nuestro país [Francia], el niño pasa del parvulario a la escuela primaria. Este cambio responde a una etapa importante de su vida psíquica.

El período que va de los siete a los doce o catorce años parece servir pobremente al desarrollo de la persona. La acción y las curiosidades del niño se dirigen hacia el mundo exterior donde transcurre su aprendizaje de pequeño practicante. Pero no por no querer ser protagonista, deja de evolucionar hacia una autonomía creciente.

El niño cuyas necesidades de contacto personal persisten demasiado fuertemente, comienza por ser vivamente castigado por los miembros del grupo del que, en adelante, formará parte. Es la edad en que los niños hacen bromas a costa de los que la escuela parece rechazar, ya que su necesidad de la familia sigue siendo demasiado evidente o que intentan obtener del maestro una atención muy personal.

Frente a los adultos, el grupo de los niños parece, desde ese momento, querer constituir una sociedad igualitaria, en la que se producirán, sin duda, diferenciaciones individuales, pero no serán exclusivas ni absolutas como lo es la predilección de un ser por otro. Entre los niños, las categorías se hacen variables. El primero en ortografía puede ser el último en las carreras. Las relaciones mutuas se diversifican según el momento, las tareas o el medio. El grupo se fracciona en subgrupos que intercambian sus miembros de acuerdo con la ocasión: en clase, en el juego, en los diferentes juegos, los compañeros con los que se junta el niño pueden no ser los mismos. Ya no está bajo la influencia de un indicio único que le daría un lugar inmutable en una constelación que no cambia. Por el contrario, cambia sin cesar de una categoría a otra. No es una simple situación de hecho como antes. Es

una noción que se integra a su conciencia personal. Se conoce a sí mismo como el lugar donde, simultáneamente, se dan diversas posibilidades. Su persona está ahora en la fase de categoría. La diversidad misma de los marcos en los que puede entrar, o en los que es posible imaginaria, le dan más cohesión. Una modificación cualquiera en sus cualidades o en sus relaciones no la obliga a renunciar totalmente a sí misma, como hacen los niños que adoptan otro nombre cuando cambia algún elemento de su situación.

Durante muchos años la persona del niño se familiariza con las combinaciones más diversas así como el conocimiento de las cosas se familiariza con su uso y sus propiedades.

Su adaptación al medio parece haberse aproximado bastante a la del adulto, en el momento del estirón de la pubertad, que rompe el equilibrio de manera más o menos repentina y violenta. La crisis resultante puede ser comparada a la que se produce de los tres años en adelante. Pero ambas crisis son más simétricas que semejantes. La crisis de la pubertad comienza por una oposición, que apunta no tanto a las personas como, a través de ellas, a hábitos de vida tan rutinarios, a relaciones tan arraigadas que, hasta entonces, el niño no parecía ni darse cuenta de su existencia. El volver a prestar atención a su propia persona provoca en el adolescente también las mismas alternancias de gracia y de apuro, de amaneramiento y de torpeza. Pero, mientras que el niño tenía, en resumen, a la imitación del adulto, el joven parece querer distinguirse de él a cualquier precio (crisis de originalidad de Debesse): no se trata de conformismo, sino de reforma y de transformación. La necesidad de contacto personal es grande, pero aspira menos a una protección que a la dominación, menos a la sustitución que a la posesión. El secreto se impone de nuevo a la conciencia, pero ya no es estrictamente solitario, quisiera ser compartido, expresarse por medio de rasgos a la vez evidentes y enigmáticos para el cómplice. No intenta enmascarar una voluntad íntima; se proyecta en las cosas, en la naturaleza, en el destino bajo formas de misterio por esclarecer. Su objeto ya no es estrictamente concreto y personal, sino metafísico y universal.

La persona parece entonces superarse a sí misma. En las distintas relaciones de sociedad que había aceptado y en las que parecía haberse diluido, busca ahora una significación, una justificación.

Compara valores entre sí y se mide por ellos. Con este nuevo progreso se acaba la infancia que es la preparación para la vida.

## LAS EDADES SUCESIVAS DE LA INFANCIA

La edad del niño es el número de días, semanas, meses y años que le separan de su nacimiento. ¿Tienen las «edades de la infancia» una significación diferente? Según varios autores, hay continuidad en el desarrollo psíquico a partir de ciertos datos elementales: sensaciones o esquemas motores por ejemplo. Con ayuda de las circunstancias y la experiencia se ordenan y combinan en sistemas que abren a la actividad del sujeto un campo cada vez más vasto.

La complicación de los sistemas fija su orden de sucesión. Su ritmo de desarrollo es prácticamente el mismo en todos los individuos, pues en la misma especie, en vez de diferenciarse, se parecen más y las condiciones fundamentales del medio son idénticas. Hay, pues, coincidencia exacta entre el nivel de evolución y la edad del niño. La sucesión de las edades es la de los progresos. Cada momento de la infancia es un momento de la suma que prosigue día tras día. Las edades del niño y las de la infancia no son más que una sola y única cosa.

Para otros autores, los sistemas de la vida psíquica no son simplemente capas que se superponen unas a otras mediante la combinación de elementos gradualmente más organizados y, sin embargo, comunes a todas. Hay momentos de la evolución psíquica en que las condiciones son tales que hacen posible un nuevo tipo de hechos. Este nuevo tipo no liquida las formas precedentes de vida o de actividad, ya que procede de ellas, pero, con él, aparece un modo diferente de determinación que regula y dirige las determinaciones más elementales de los sistemas anteriores: las integraciones progresivas que se observan entre funciones nerviosas constituyen un ejemplo. Esas mutaciones exigen, para producirse, períodos de latencia; hacen discontinuo el crecimiento, lo dividen en etapas o en edades que ya no responden, mo-

mento a momento, a la suma de los días, de los meses y de los años. Una sucesión más o menos larga de edades cronológicas puede encuadrarse dentro de la duración de una misma edad funcional. Ya no hay similitud entre las edades del niño y las de la infancia.

Esas revoluciones de edad en edad no son improvisadas por cada individuo. Son la razón misma de la infancia, que tiende a la realización del adulto como ejemplar de la especie. Están inscritas, en su momento, en el desarrollo que debe llevar a ese fin. Sin duda, las incitaciones del medio son indispensables para que se manifiesten y cuanto más se eleva el nivel de la función, tanto más sufrirá sus determinaciones: cuántas actividades técnicas o intelectuales se dan a imagen del lenguaje que, para cada uno, es el lenguaje que le rodea. Pero la variabilidad del contenido, de acuerdo con el ambiente, testimonia mejor la identidad de la función, que no existiría sin un conjunto de condiciones cuyo soporte es el organismo. El organismo debe llevar a esta función a su madurez para que el medio la despierte. Así, el momento de las grandes mutaciones psíquicas está marcado en el niño por el desarrollo de las etapas biológicas.

Sin embargo, la superposición de los progresos según los niveles de la función parece, para algunos, borrar la distinción de los períodos. Es cierto, en efecto, que una dificultad dada no se resuelve simultáneamente para todos los planos de la actividad mental; la solución encontrada va ganando esos planos uno por uno y, cuando logra las actividades más abstractas o más complejas, otra más evolucionada la reemplaza en el nivel de las simples o concretas. Identificar edad y progreso, ¿no es ponerse en la necesidad de hacer converger, en el mismo instante, muchas edades diferentes? Los períodos simultáneamente alcanzados son diversos; así pues, no hay ya el umbral que responde a las edades sucesivas. Sin embargo, los planos de actividad subsisten y, cualquiera sea la complicación de los progresos y de las formas según los niveles funcionales, subsisten conjuntos que tienen su marca respectiva y su orientación específicas, y que constituyen una etapa original en el desarrollo del niño.

Las primeras semanas de vida están totalmente ocupadas en la alternancia de la necesidad de alimentarse y de dormir. La turgencia de los órganos genitales ha sido observada, sin embargo, en los días posteriores al nacimiento; en las niñas puede llegar incluso a pérdidas

sanguíneas: esto se debe, evidentemente, a la influencia hormonal, cuyo mecanismo y significado son todavía poco conocidos. El acto de la nutrición reúne y orienta los primeros movimientos ordenados del niño. Pero este campo, todavía muy estrecho, es ampliamente desarrollado por las gesticulaciones a las que se entrega cuando está sin pañales o en el baño. Su notación minuciosa permite observar una corriente doble: por una parte, la desaparición de algunas reacciones espontáneas o provocadas, que son algo así como reabsorbidas o inhibidas por actividades menos automáticas; por otra parte, la aparición de nuevos gestos que responden, a menudo, a una disociación de acciones musculares globales y que tienen tendencia a conectarse entre sí, a través de fragmentos susceptibles de una cierta continuidad. A partir del tercer mes, esos progresos del movimiento constituyen la principal ocupación del lactante.

Sus manifestaciones afectivas estaban, al principio, limitadas al chillido de hambre o de cólico y a la distensión de la digestión o del sueño. Su diferenciación, al comienzo, es muy lenta. Pero, a los seis meses, el aparato de que dispone el niño para traducir sus emociones es lo suficientemente variado como para constituir una amplia superficie de ósmosis con el medio humano. Ésa es una etapa capital de su psiquismo. A sus gestos se vincula una cierta eficacia por mediación de los otros, y a los gestos de los otros vincula sus previsiones. Pero esta reciprocidad, al principio, es una amalgama completa; es una participación total en la que posteriormente delimitará su persona, profundamente fecundada por esta primera absorción en los demás. Hay que notar un sincronismo: a los seis meses también parece comenzar el interés del niño por los colores.

En los últimos cuatro meses del primer año comienzan a sistematizarse los ejercicios sensoriomotores. Por ellos se unen los movimientos a los efectos perceptivos que pueden resultar de ellos. Las impresiones propioceptivas y sensoriales aprenden a corresponderse en todos sus matices. Encadenando sus variaciones en series prolongadas, éstas proceden a su exploración mutua. La voz afina el oído y el oído suaviza la voz; los sonidos que su ayuda ha permitido discernir e identificar se reconocen luego cuando son de origen exterior. La mano que el niño desplaza para seguir con la mirada toda la fantasía de sus arabescos distribuye los primeros jalones del campo visual. Señalados así, gracias a la sensibilidad propioceptiva, los campos perceptivos pueden entonces fusionarse y, al mismo tiempo, eliminan,

o más bien relegan en el anonimato a aquella sensibilidad, que se había iniciado, a su vez, en la sensibilidad interoceptiva o visceral. Del uno al otro, el mismo objeto se hace identificable, y su conjunto toma la realidad suficiente como para que el niño pueda buscar en él al objeto desaparecido o simplemente revelado por un indicio unisensorial.

Pero el caminar y luego el lenguaje, que se desartrollan en el transcurso del segundo año, alterarán también el equilibrio del comportamiento. Los objetos que el niño puede buscar y llevar de un lado a otro y que sabe tienen un nombre, se desprenden del fondo, son manipulados por ellos mismos. El niño los coge, los empuja, los arrastra, los desplaza, sea con la mano, sea en un carro, los amontona, ya sea indistintamente, ya sea en categorías, vacía o llena bolsas y cajas. Pero a otro nivel, la independencia que da al niño el poder ir y venir por sí mismo y el habla, que le brinda amplitud de relaciones con todo lo que le rodea, hacen posible una afirmación más marcada de su persona. A los tres años comienza la crisis de oposición y luego de imitación, que durará hasta los cinco años.

Cuando quiere manifestarse como un ser diferente a los demás, se muestra gradualmente más capaz de distinguir entre los objetos y de escogerlos según su color, su forma, sus dimensiones, sus cualidades táctiles, su olor. Luego viene la edad de cuatro años, en la que sus actitudes y maneras muestran al niño atento a lo que éstas pueden ser y parecer. Entonces, también comienza a sonrojarse por una incongruencia o torpeza y, a la inversa, saca de ello motivo de burla o diversión. Las muecas y los chistes grotescos le divierten. Le gusta reír y verse reír. Su apellido, su nombre, su edad, su domicilio forman una imagen de su pequeño personaje, del que, por otra parte, se convierte en testigo de sus propios pensamientos. Apto ya para observarse, se dispersa menos y prosigue la tarea comenzada con más tranquilidad y perseverancia. Se contempla en sus obras y se entrega a lo que hace. Lo compara y se compara. Surge la emulación y con ella una primera necesidad de camaradería. Sin embargo, los grupos que se forman son todavía de tipo gregario, cada uno toma espontáneamente su puesto de seguidor o de jefe. Pero el niño ya no se limita a matizar su distinción de los objetos y de sus cualidades. Su percepción

1. Ver a este propósito los artículos de Piquemal, de Fonteneau y Truillet en *Organisation et fonctionnement des écoles maternelles*, Armand Colin, páginas 37-51.



se hace más abstracta; comienza a distinguir entre los dibujos, las líneas, las direcciones, las posiciones y los signos gráficos. Sin embargo, la observación propiamente dicha de las cosas, en la que el detalle exige un continuo retorno al conjunto, lo múltiple y diferente a lo único y a lo permanente, está todavía más allá de sus capacidades.

Después de los cinco años comienza la edad escolar, en la que el interés se invierte del yo hacia las cosas. Sin embargo, el paso será lento y difícil. Hasta los seis años o más, el niño permanece comprometido en su actitud y sus ocupaciones presentes, y su actividad tiene algo de exclusivo, es incapaz de evolución rápida entre los objetos o las tareas. Para arrancar a sus pequeños alumnos de lo que hacen y proponerles un nuevo tema de atención, una maestra ha ideado entrenarlos en la ejecución automática de un gesto interruptor, que ellos deben ejecutar al dar la maestra una señal determinada. El niño que aprende a leer pierde súbitamente los hábitos adquiridos anteriormente en las manipulaciones prácticas y en investigaciones concretas: una orientación nueva puede, pues, interrumpir completamente la anterior.

La escuela exige, por el contrario, una movilización concertada de las actividades intelectuales hacia materias sucesiva y arbitrariamente diversas: la escuela ha abusado a menudo de esta prerrogativa.<sup>2</sup> Las tareas impuestas deben desvincular más o menos, al niño de sus intereses espontáneos y, con demasiada frecuencia, no logran de él más que un esfuerzo obligado, una atención artificial o incluso una verdadera somnolencia intelectual. En muchos casos, esas tareas son ejercicios cuya utilidad no puede darse sino a largo plazo y no es evidente para el que las ejecuta. También ha parecido necesario sostener su actividad por medio de estimulantes accesorios; es la finalidad de los premios o castigos, cuya fórmula esencial es todavía para muchos, «el trozo de azúcar o el garrote», es decir, un simple procedimiento de doma. En el otro extremo, están los que pretenden basar las actividades obligatorias del niño en su sentimiento de responsabilidad. Los unos van retrasados, los otros se anticipan. El animal domado devuelve gesto por signo, de acuerdo con las asociaciones que se le han inculcado; no ejecuta una tarea en la que haya que perseguir una finalidad, adaptar las reglas y sostener un esfuerzo. Pero, absorbido sucesivamente por cada una de sus tareas, el niño tampoco parece capaz de hacer soportar el peso a la imagen que se atribuye de lo que se debe a sí mismo: recurrir prema-

tamente a su responsabilidad es dictarle sus rasgos, imponerle una dependencia ficticia, mal comprendida, que no favorece la evolución de su autonomía.

El período de siete a doce o catorce años es aquel en que la objetividad sustituye al sincretismo. Las cosas y la persona dejan de ser, poco a poco, los fragmentos de lo absoluto que se imponían sucesivamente a la intuición. La red de las categorías produce el auge de las clasificaciones y de las relaciones más diversas. Pero lo que da vida a esto es la actividad propia del niño. Ella misma entra en su fase de categoría: se trata, entonces, de que la actividad se asigne las tareas entre las que puede distribuirse, a fin de obtener de ellas los efectos que cada una puede tener. El interés por la tarea es indispensable y deja muy atrás a la simple doma. Puede ser suficiente y aventajar en mucho al afán de ajustar su propio personaje a su conducta.

El gusto que tiene el niño por las cosas puede medirse por el deseo y la capacidad que tiene de manipularlas, de modificarlas y de transformarlas. Destruir o construir son las tareas que no deja de asignarse en relación con ellas. Así, explora sus detalles, sus relaciones y sus diversos recursos. El niño elige a sus compañeros también para tareas determinadas. Sus preferencias cambiarán de acuerdo con los juegos o los trabajos. Sin duda, tiene compañeros habituales: pero todas sus conversaciones giran en torno a sus tareas comunes. Están unidos como colaboradores o cómplices por las mismas obras, por los mismos proyectos. La emulación en el cumplimiento de un trabajo es un medio para medirse entre sí. El campo de sus rivalidades es el de sus ocupaciones. De ahí, resulta una diversidad de relaciones de cada uno con los demás; cada uno saca de ellas la noción de su propia diversidad de acuerdo con las circunstancias y, al mismo tiempo, la noción de su unidad a través de la diversidad de situaciones.

Cuando la amistad y las rivalidades dejan de fundirse en la comunidad o el antagonismo de las tareas emprendidas o por emprender, cuando éstas intentan justificarse por afinidades o repulsiones morales; cuando atraen más a la intimidad del ser que a las colaboraciones o los conflictos efectivos, se anuncia en el niño el paso a la pubertad. Aquí también, esta nueva etapa irradiará simultáneamente en todos los campos de la vida psíquica. Un mismo sentimiento de desacuerdo y de inquietud se abre paso en los de la acción, de la persona y del conocimiento; en cada uno hay misterios en los que hay que penetrar, y hay una misma necesidad de posesión, en cierta manera

2 Lo que quiere remediar el método «del centro de interés» (Dewey).

esencial, que la posesión actual no basta para satisfacer y que busca perspectivas indefinidas.

De etapa en etapa la psicogénesis del niño muestra, a través de la complejidad de los factores y de las funciones, a través de la diversidad y la oposición de las crisis que la caracterizan, una especie de unidad solidaria, tanto en el interior de cada una como entre todas ellas. Es antinatural tratar al niño fragmentariamente. En cada edad, constituye un conjunto original que no se puede disociar. En la sucesión de sus edades, es un mismo y único ser en curso de metamorfosis. Hecha de contrastes y conflictos, su unidad será susceptible de modificarse y ampliarse.

## EL CUERPO, UN LUGAR EN EL MUNDO

«Nuestra imagen del hombre, todo lo que consideremos valioso y digno de ser logrado en él, determina la totalidad de la cultura, los derechos y los deberes del ser humano, su relación con el orden social...» A. Rosenberg

La educación procura hacer de los individuos miembros aptos para la sociedad en la que viven, capacitándolos en las especializaciones necesarias e incorporándolos a una determinada concepción del mundo.

En nuestra cultura, la educación tradicional, en su aspecto socializante, habrá eliminado toda tendencia disidente mediante sanciones, al mismo tiempo que inculca los valores socialmente aceptados, valores del consumo y la competencia.

La mayoría de los individuos asumen la «máscara» social. El reconocimiento, el éxito, el ascenso social, son los valores de sentido que los animan a continuar en la rueda de la alienación.

Los requerimientos sociales para la inclusión en el sistema productivo son tales que el individuo no necesita desarrollar sus capacidades potenciales más que parcialmente.

Su capacitación se limita a la adquisición de conocimientos prácticos y profesionales en algún campo, siendo eficiente en alguna especialización.

Esta realidad del ser humano fragmentado es coherente con la concepción del cartesianismo que ha marcado profundamente el pensamiento occidental durante siglos.

En la era de los grandes progresos científicos e industriales nacen múltiples especialidades que sólo requieren de ciertos automatismos básicos para ser realizadas.

Es el «materialismo mecanicista» marcado por la concepción cartesiana que considera y define al ser humano como una dualidad: el alma, definida por el pensamiento; el cuerpo, una maquinaria que el espíritu mueve.

Fue en la industria, en un intento por aumentar la eficacia de los trabajadores, donde se comenzó a observar el movimiento corporal desde nuevos ángulos.

En este siglo por distintos caminos se ha llegado a una nueva concepción del ser humano.

La medicina deja de contemplar sólo los síntomas aislados y comienza a mirar al hombre integralmente reconociendo la vinculación entre soma y psiquis.

Se entiende desde esta nueva concepción que el cuerpo y la psiquis se dan mutuamente vida.

Asistimos en las últimas décadas al surgimiento y desarrollo de variados intentos de darle un nuevo lugar al cuerpo a través de técnicas de conocimiento del ser humano que parten de la percepción temporal.

Son intentos de desarrollo integral de los aspectos afectivos, motores, perceptuales y conceptuales del individuo. Intentos de recuperarlo de la alienación, de enriquecerlo a partir de la toma de conciencia de su historia particular, su forma de sentir, de expresarse, de relacionarse con los otros, de ser creativo.

No sólo es un cambio de enfoque sobre el hombre, al considerarlo una unidad, sino que, consecuentemente con esta concepción, la manera de abordar un trabajo corporal se modifica.

Desde siempre la gimnasia educa al cuerpo para lograr resultados deportivos o artísticos determinados. Este tipo de trabajo perpetúa la concepción dualista del hombre ya que significa la realización más o menos perfecta de movimientos sin «presencia»; en el otro polo existe otro tipo de limitación para integrarse en aquellos individuos de formación abstracta o intelectual muy amargada, ya que les cuesta «sentir» realmente, imponiéndose la tendencia a imaginar. Esta situación hace que vivan distanciadas las sensaciones y los individuos permanezcan disociados.

### La Danza

«Para cambiar la visión de sí mismo, de los otros y de las cosas es necesario encontrar la capacidad de sentir el propio cuerpo, observar y mantener la conciencia del movimiento en forma simultánea».

G. Alexander.

La danza, expresión artística corporal, también ha ido sufriendo un proceso de cambio en el sentido de ir involucrando al ser humano integralmente en el movimiento, con sus particularidades, su especial manera de expresar una idea, una emoción. Integrar la técnica a las vivencias individuales.

Distintos autores de investigaciones sobre el cuerpo mencionan a Jean-Georges Noverre como innovador genial. En 1760 se apartó intuitivamente de las danzas cortesanas, reprochando a sus contemporáneos sacrificar la expresión a la técnica. Envió sus discípulos a las calles, a los mercados y talleres para estudiar los movimientos de la gente.

Isadora Duncan dio un nuevo lugar en la danza a los movimientos naturales, hizo reconocer la pasión y la espontaneidad en el movimiento. Demostró que existía una influencia entre la ejecución reiterada de ciertos movimientos con ciertas actitudes hacia la vida.

Esta realidad se oponía a la creencia de que el cuerpo solamente era una herramienta que ejecutaba lo que la mente decidía, porque hacía ver una influencia inversa desde el cuerpo a un estado mental.

En este sentido ya están muy difundidas ancestrales técnicas orientales que integran posturas, flujo de energía, tipos de respiración y estados mentales.

También va creciendo la conciencia educativa sobre la importancia del arte del movimiento en la formación de individuos más integrados y plenos, pero en general se le ve aún como actividad secundaria.

Los avances de la psicología han sido de gran importancia para el desarrollo de esta nueva concepción del hombre unitario.

Desde la teoría psicoanalítica podemos hablar de la unidad del cuerpo funcional y del psiquismo, y de la importancia de la experiencia vivida por el cuerpo.

Es determinante para abordar un trabajo corporal integrador el conocimiento de la diferencia entre el cuerpo real y el cuerpo de la fantasía.

¿Por qué le damos un lugar al cuerpo en la realidad psíquica del individuo?

¿Por qué hablamos del mismo como integración de mente, cuerpo, mundo exterior?

Los niveles afectivos, motores y perceptuales del sujeto se entrelazan en su evolución. El medio cumple un papel de estímulo y de modelo organizador fundamental.

La calidad del diálogo madre-hijo dará como consecuencia una particular estructuración del sujeto. El niño «sabe» que su actividad tiene un significado para su madre y para el mundo de los adultos en general.

Se va moldeando en un determinado lugar, el lugar que ocupa en el deseo de su madre.

La posibilidad de que el niño realice sus experiencias motrices con los otros y en el espacio con mayor eficacia, será dada a partir de la seguridad que reciba de su madre, o de quien ocupe ese lugar, del respeto y contención de que ella sea capaz.

El origen del yo, del sentimiento de identidad y del sentido de realidad son aspectos íntimamente ligados.

Cuando decimos que «el yo es primeramente un yo corporal» lo hacemos pensando en las experiencias que sobre la base de áreas corporales van posibilitando la diferenciación yo-no yo.

Estas experiencias se basan en la concurrencia de sensaciones externas e internas provenientes de la sensibilidad exteroceptiva (impresiones cutáneas, visuales, auditivas, etcétera), propioceptiva (dadas por los órganos terminales sensitivos situados en músculos, tendones y articulaciones), interoceptiva (de la superficie interna del cuerpo), viscerosceptiva (de las víceras), y los desplazamientos segmentarios y globales, se van organizando como vivencias de placer o frustración, lo que determina modalidades particulares de integración desde las posibilidades de tolerar ansiedades específicas.

El germen de la identidad surge de la dialéctica del encuentro instintivo con la fuente de gratificación y se va constituyendo como conciencia primariamente corporal.

El conocimiento es en y a través del cuerpo.

El aprendizaje desde lo inmediato hacia la mediatez en el espacio y el tiempo va ligado indisolublemente a sucesivas transformaciones de la imagen de sí.

La organización de movimientos y desplazamientos se centra en un principio sobre el propio cuerpo y paulatinamente va descentrándose.

Poco a poco, el individuo se desprende del suelo para llegar a la bipedestación y al salto. Pasa por progresivos logros en los cuales la ambivalencia entre el regresar y desarrollarse está presente.

El Esquema Corporal es una representación psíquica que tenemos de nuestro cuerpo en movimiento o reposo, de la relación entre sus partes y de su relación con el espacio circundante y los otros.

Es eje del sentimiento de mayor o menor disponibilidad que tenemos de nuestro cuerpo y eje de la relación vivida con el mundo, experimentada efectivamente, y de manera simbólica.

Difícilmente coincide la imagen que sentimos de nosotros con el conocimiento que tenemos. Gerda Alexander desarrolló el test de la imagen corporal para medir el desarrollo de la sensibilidad con respecto al propio cuerpo. Por medio del dibujo o el modelado se realiza una representación del mismo y es de mencionar que aún en el caso de los profesionales del cuerpo (médicos, bailarines, etc.) se observan distorsiones que hablan de lo poco desarrollado que está este sentido.

Esta situación nos habla de la falta de experiencia corporal realmente vivida, del aislamiento en que vivimos.

Podemos «conocer» sin integrar ese conocimiento en nosotros realmente.

Alexander menciona tres calidades diferentes de zonas corporales en cuanto a la conciencia que se tenga de ellas:

- 1) Zonas de buena representación consciente.
- 2) Zonas en las que falta sensación pero se sabe que falta, «siento que no siento»
- 3) Zonas inconscientes que el sujeto no piensa como propias.

Las zonas del cuerpo negadas o con alteración del tono muscular (hipotónicas o hipertónicas) hablan de conflictos emocionales profundos; son su expresión corporal.

Estos conflictos inconscientes pueden permanecer aislados en el cuerpo; nos encontramos frente a la dicotomía cuerpo-mente que en este caso se entiende como mecanismo de defensa.

¿Qué es la expresión corporal?

Es una disciplina que favorece la toma de conciencia de la unidad psicofísica del ser humano, la liberación de su creatividad, el enriquecimiento de sí y de su realidad social.

Se basa en el desarrollo de los sentidos, de la percepción, de la motricidad y de la integración de los aspectos físicos, psíquicos y sociales de cada persona.

Es una actividad valiosa y necesaria para todo ser humano en cualquier momento de su vida ya que posibilita un encuentro y desarrollo de sus potencialidades, facilitando una mejor comunicación con los otros a partir de la reafirmación de la conciencia de sí mismo.

Durante las etapas de maduración del niño se aprecia el beneficio de la expresión corporal en cuanto ayuda a la adquisición de habilidades psicomotrices necesarias para acceder a una escolaridad satisfactoria. Para la misma el niño necesita haber logrado la estructuración perceptiva espacio-temporal y de esquema corporal, poseer un buen ajuste postural y motor, habilidad manual específica, haber definido su lateralidad y disponer de un equilibrio emocional que le permita distenderse y concentrarse. Para ejemplificar, podemos mencionar que la lectura y escritura son la combinación de símbolos orientados en el espacio e identificados gracias a las relaciones espaciales establecidas a partir del propio cuerpo.

El estudio de los 7 a los 12 años es fundamental en el aprovechamiento de las adquisiciones precedentes ya que se integran los datos de lo vivido y los datos perceptivo-cognitivos, condición necesaria para la unidad afectiva e intelectual del niño.

En muchos casos este período se caracteriza por una división entre la esfera intelectual y la esfera afectivomotriz, y se ve exagerado por una enseñanza paralizante.

En la pubertad los cambios corporales y el despertar sexual obligan una reelaboración profunda del esquema corporal.

La expresión corporal rescata y desarrolla la capacidad humana de recibir impresiones del mundo interno y externo y de manifestarse respondiendo a las mismas por medio del lenguaje corporal.

No es limitable a ninguna etapa en particular del desarrollo humano; en cada una de ellas colabora haciéndolo más armónico y pleno. Por supuesto la expresión corporal se adapta a las necesidades del individuo. Las actividades practicadas por los adultos no convienen a los niños ni por sus móviles ni por sus formas. Se debe considerar la dinámica del desarrollo.

Los grandes temas de la expresión corporal son: el reconocimiento de sí mismo; la percepción del espacio personal parcial y total como espacio vivido; la ruptura de estereotipos y el desarrollo de movimientos propios; la comunicación gemina con los otros del desarrollo de la creatividad.

Es una actividad donde la persona explora por sí misma sus diferentes posibilidades de percepción y movimiento. Consiste en ir llevando al individuo a la toma de conciencia corporal (piel, masa muscular, huesos) en forma no dirigida.

Partiendo del desarrollo sensorio-perceptivo se entra en un proceso de conciencia del cuerpo a partir de concentrarse en sus apoyos, peso, consistencia, temperatura, movimientos articulares, niveles de energía, etc.

Se estimulan centros receptores en distintas zonas, superficiales o profundas que agudizan la conciencia de una zona del cuerpo en forma aislada o integrada.

A partir de estas sensaciones se comienza el proceso expresivo y creativo del movimiento, el salir y entrar del cuerpo, el desplegarse y orillarse, el adueñarse del espacio...

Para desarrollar la sensibilidad se requiere de una presencia y una capacidad de observación sin expectativas previas, sin modelos.

Se experimenta por medio del tacto la delimitación corporal, la forma y temperatura y se explora el mundo exterior. Se trata de sensibilizar toda la piel, toda la envoltura corporal y de desarrollar todos los sentidos, despertando especialmente aquellos más relegados.

Por otra parte se trabaja la «permeabilidad», traspasando conscientemente el límite real del cuerpo en el contacto con el afuera, llegando a una comunicación y compenetración real y profunda con los otros y los objetos.

En este punto es fundamental desarrollar la capacidad de confundirse, fusionarse con el otro y poder desprenderse manteniendo la identidad.

En el trabajo de movimiento el individuo va encontrando sus estereotipos. Se trata de experimentar las posibilidades sin modelos ni estímulos externos. Este es un trabajo que en muchos casos requiere de mucho tiempo de búsqueda hasta encontrar el genuino deseo y la fuerza del movimiento propio.

Luego de acceder a la conciencia del cuerpo y el movimiento vivido se ejercita la capacidad de adaptación y creatividad frente a estímulos externos.

Mediante la utilización del estímulo musical podemos enriquecer la tarea, pero debemos cuidar que no entorpezca el aflorar la «música» interior de cada sujeto, su «tiempo» propio... Tomando en cuenta esta prioridad es un elemento sensibilizador, así como el trabajo con diversos materiales.

Mediante el desarrollo de la sensibilidad superficial y profunda se influye sobre los sistemas que regulan el tono y el equilibrio neurovegetativo; la respiración se normaliza indirectamente relajando las tensiones que impiden la plenitud de la misma.

El trabajo del coordinador requiere un manejo de técnicas de dinámica de grupo para lograr el desarrollo de un clima de contención y respeto que favorezca los



procesos individuales y el enriquecimiento a partir del intercambio recíproco de experiencias.

La verbalización de las vivencias es fundamental para la integración de los mismos. Debemos dejar expresar todas las emociones, sensaciones e imágenes, movilizadas en el trabajo. En este punto debemos tener claro los alcances y límites de la expresión corporal como actividad terapéutica.

La expresión corporal es un lenguaje humano extraverbal con su propia autonomía, al que se le debe dar un lugar junto a otros lenguajes artísticos expresivos como la música, las artes plásticas, los juegos teatrales, etc.

UNIDAD II

**¿QUÉ ES LA SALUD?, APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA  
AL NIÑO EN DESARROLLO**

## PRESENTACIÓN:

La segunda unidad pretende que el profesor-alumno, a partir de lo estudiado en la unidad precedente, reconozca la importancia de que sus alumnos tengan una salud plena, es decir, que no se descuide la atención de todos los aspectos de la personalidad del niño; aunado a esto, es fundamental reconocer el significado que tiene el contexto donde se desenvuelven los alumnos; en el caso de los escolares se debe considerar no sólo el aula, sino también los otros espacios de la escuela; todo esto con el propósito de resignificar las actividades extraula, destacando las relativas a la Educación Física.

De acuerdo con el propósito de la unidad, los textos se eligieron primero, para elaborar la noción de salud tomando en cuenta que ésta, generalmente, se ha confundido con actividades de prevención de enfermedades o el cuidado del cuerpo; posteriormente las lecturas apoyarán la diferenciación entre la gimnasia, los deportes y la educación física.

Para apoyar la conceptualización de la salud se eligieron los textos de Rafael Camacho Solís et al y el de Mariano Noriega; los de Carlos A. Carrillo, Robert Jeudon y la S.E.P. favorecen que la construcción de los conceptos de educación física, gimnasia y deporte.

## Enfoque

La mayor parte de los contenidos de Educación para la Salud existentes en los libros de texto vigentes tienen un enfoque informativo. El conocimiento del cuerpo humano únicamente da al alumno elementos para identificar algunas partes que lo integran y la función que realizan, y existen pocos temas que llevan un enfoque formativo y preventivo.

Con el proyecto de fortalecimiento de los temas existentes, se pretende que el alumno, a partir de los conocimientos antes mencionados y de la identificación de factores de riesgo, establezca la relación entre unos y otros, para que al comprender cómo funciona su organismo, que le afecta o beneficia y cuál es el origen y la causa de las enfermedades más comunes, pueda realizar acciones adecuadas para proteger su salud.

La Educación para la Salud debe estar enfocada al desarrollo de una cultura de la salud, es decir, que el alumno la valore como algo que le puede permitir desarrollar plenamente sus potencialidades, al concebirla no sólo como la ausencia de enfermedad o invalidez sino como una situación de bienestar completo, físico, mental y social, en la cual intervienen los miembros de la comunidad.

Adquirir una cultura de la salud permitirá a los alumnos cuidarse a sí mismos, hacerse responsables de su persona para abatir riesgos y convertirse en promotores de la salud en su medio familiar y social.

Este enfoque permite que los contenidos adquieran un carácter formativo para el alumno, quien, a través de la identificación, la reflexión, el análisis y la práctica, logra adquirir, modificar o reafirmar hábitos, conductas y actitudes favorables a la Salud individual y colectiva.

## Líneas por reforzar

Para lograr lo anterior se han definido seis líneas que estarán presentes en los grados del nivel, variando en su profundidad en relación con las características del niño y del grado que cursa.

Estas líneas son las siguientes:

- El cuerpo humano y sus funciones
- Higiene
- Seguridad
- Alimentación
- Uso de los servicios de salud
- Factores que intervienen en la salud
- Promoción de la salud

### El cuerpo humano y sus funciones

El objetivo de esta línea es que el alumno conozca la estructura, organización y funciones de su cuerpo para entenderlo como una unidad funcional en la cual todos los procesos que se realizan están relacionados entre sí; esto le permitirá a la vez comprender el riesgo existente ante cualquier elemento ó situación que pueda alterar su adecuado funcionamiento. Identificará los elementos que intervienen en el proceso salud-enfermedad para desarrollar conductas que le permitan abatir los riesgos para su salud.

### Higiene

A través de esta línea el alumno podrá desarrollar hábitos que le permitan proteger su salud al identificar factores que puedan perjudicarla. Si bien la práctica de hábitos de higiene personal es fundamental para la prevención de enfermedades, no es el único aspecto de la higiene que hay que considerar, ya que la limpieza en

el hogar y la comunidad, y el manejo adecuado de los alimentos y del agua, ayudan a prevenir la propagación de las mismas.

Es preciso enfocar esta línea hacia la comprensión de que las medidas de higiene sólo son efectivas cuando se practican todos los días, en todas partes y por todos los miembros de una comunidad.

La práctica cotidiana y continua de las medidas de higiene permite desarrollar también una cultura ecológica, al comprenderse que el equilibrio y la conservación del ambiente dependen en gran parte de la participación de todos.

El niño, al identificar los riesgos y daños a la salud, podrá establecer las acciones adecuadas para evitar en lo que a él le corresponde la contaminación del aire, agua, suelo, alimentos y evitar así las enfermedades que se originan por su causa.

### **Seguridad**

Se pretende fomentar en el niño el desarrollo de conductas que le permitan vivir con más seguridad a partir de la identificación de lugares, sustancias, situaciones, actos y personas que puedan afectar su integridad física y mental.

Muchos accidentes son evitables si se logra establecer una relación entre la seguridad y el orden, concebido esto como que cada cosa debe tener su propio sitio y estar en buenas condiciones para su uso. También es esencial el respeto de las normas establecidas tanto para el manejo de instrumentos, sustancias y equipos como para la realización de actividades diarias, así como la adopción de conductas ante situaciones extraordinarias como son los desastres.

### **Alimentación**

Una alimentación adecuada que permita al niño crecer y desarrollarse de la mejor manera depende de varios aspectos como el abasto, el costo, las costumbres y la distribución familiar, entre otros. Pero una adecuada orientación permitirá a los alumnos desarrollar hábitos y conductas que le permitan alimentarse mejor con lo que está a su alcance.

Esta orientación incluye la selección, combinación y consumo de alimentos para que el alumno sea capaz de elegir y organizar su dieta de manera que consuma los nutrimentos que requiere para crecer, realizar sus actividades y conservar su salud.

Se debe poner énfasis en la necesidad de consumir alimentos limpios y bien preparados, así como el desarrollo de hábitos que le permitan que sean mejor aprovechados.

### **Uso de los servicios de salud**

No existen servicios de salud con infraestructura formal en todas las localidades del país, sin embargo es conveniente que el alumno conozca los que existen en localidades cercanas, que identifique los servicios que le ofrecen y desarrolle el hábito de acudir por lo menos una vez al año a consulta aunque no esté enfermo.

Los alumnos podrán conocer cómo, a través de los diferentes niveles de atención, se realizan acciones para prevenir enfermedades, por medio de la vacunación, del control de su crecimiento y desarrollo y de la orientación sobre medidas de higiene, seguridad o alimentación.

## Enfoque

La mayor parte de los contenidos de Educación para la Salud existentes en los libros de texto vigentes tienen un enfoque informativo. El conocimiento del cuerpo humano únicamente da al alumno elementos para identificar algunas partes que lo integran y la función que realizan, y existen pocos temas que lleven un enfoque formativo y preventivo.

Con el proyecto de fortalecimiento de los temas existentes, se pretende que el alumno, a partir de los conocimientos antes mencionados y de la identificación de factores de riesgo, establezca la relación entre unos y otros, para que al comprender cómo funciona su organismo, que le afecta o beneficia y cuál es el origen y la causa de las enfermedades más comunes, pueda realizar acciones adecuadas para proteger su salud.

La Educación para la Salud debe estar enfocada al desarrollo de una cultura de la salud, es decir, que el alumno la valore como algo que le puede permitir desarrollar plenamente sus potencialidades, al concebirla no sólo como la ausencia de enfermedad o invalidez sino como una situación de bienestar completo, físico, mental y social, en la cual intervienen los miembros de la comunidad.

Adquirir una cultura de la salud permitirá a los alumnos cuidarse a sí mismos, hacerse responsables de su persona para abatir riesgos y convertirse en promotores de la salud en su medio familiar y social.

Este enfoque permite que los contenidos adquieran un carácter formativo para el alumno, quien, a través de la identificación, la reflexión, el análisis y la práctica, logra adquirir, modificar o reafirmar hábitos, conductas y actitudes favorables a la Salud individual y colectiva.

## Líneas por reforzar

Para lograr lo anterior se han definido seis líneas que estarán presentes en los grados del nivel, variando en su profundidad en relación con las características del niño y del grado que cursa.

Estas líneas son las siguientes:

- El cuerpo humano y sus funciones
- Higiene
- Seguridad
- Alimentación
- Uso de los servicios de salud
- Factores que intervienen en la salud
- Promoción de la salud

### El cuerpo humano y sus funciones

El objetivo de esta línea es que el alumno conozca la estructura, organización y funciones de su cuerpo para entenderlo como una unidad funcional en la cual todos los procesos que se realizan están relacionados entre sí; esto le permitirá a la vez comprender el riesgo existente ante cualquier elemento o situación que pueda alterar su adecuado funcionamiento. Identificará los elementos que intervienen en el proceso salud-enfermedad para desarrollar conductas que le permitan abatir los riesgos para su salud.

### Higiene

A través de esta línea el alumno podrá desarrollar hábitos que le permitan proteger su salud al identificar factores que puedan perjudicarla. Si bien la práctica de hábitos de higiene personal es fundamental para la prevención de enfermedades, no es el único aspecto de la higiene que hay que considerar, ya que la limpieza en

También es conveniente recalcar la importancia de la visita periódica a estos servicios para detectar y controlar oportunamente enfermedades que pueden llevar a incapacitar física o mentalmente, o incluso privar de la vida. Se hace énfasis en que los servicios de salud no deben utilizarse sólo cuando se está enfermo, el control del niño sano es una de las funciones más importantes que realizan.

En ausencia de servicios formales en la localidad es importante reforzar aún más las medidas preventivas de higiene y seguridad.

### Otros factores que intervienen en la salud

La salud se concibe como un estado de bienestar integral; el alumno debe conocer no sólo los factores que intervienen en su salud física sino también todos aquellos que favorecen o afectan su salud mental y sus relaciones sociales.

Identificar y comprender que el ejercicio físico, el descanso, la recreación, el deporte, el sueño, la lectura, la música, las actividades manuales y muchas otras favorecen la salud mental, porque permiten canalizar energía y orientar inquietudes a través de actividades sanas.

En la salud mental intervienen factores como la disciplina, el respeto, la aceptación del éxito y del fracaso, el estudio, la educación y la comunicación efectiva y respetuosa entre los seres humanos.

También deben identificar actividades que dañan su salud mental y propician el desarrollo de conductas agresivas, como es la adicción a sustancias tóxicas.

## Promoción de la salud

El desarrollo de las líneas anteriores debe encaminarse hacia el logro de convertir a los alumnos en promotores de la salud, que desarrollen actividades sistemáticas y permanentes para el fomento de la salud individual, familiar y colectiva.

Para alcanzarlo, en los primeros grados es importante enfocar la Educación para la Salud hacia el desarrollo de hábitos, conductas y habilidades a fin de que en los últimos grados los alumnos puedan, sobre todo con el ejemplo, convertirse en promotores, cuando las acciones que desarrollen reflejen lo que piensan y sean congruentes con lo que desean comunicar.

## Propósitos

1. Proporcionar al maestro de educación primaria sugerencias didácticas que le permitan organizar el trabajo escolar para fortalecer en los educandos, en el corto plazo, una cultura de la salud.
2. Sentar las bases de una educación para la salud, a través del conocimiento del cuerpo humano y de su interacción con el medio que le rodea, que le permita al educando de educación primaria participar activa y responsablemente en el cuidado y mejoramiento de la salud individual y de la comunidad a la que pertenece.

## Tratamiento didáctico de la Educación para la Salud

Es necesario tener presente que el aprendizaje escolar es el resultado de un proceso dinámico, donde interactúan el objeto de conocimiento y el educando, por ello, el tratamiento didáctico de los contenidos debe estar acorde con

el nivel de desarrollo alcanzado por los niños; se debe valorar los avances y progresos, y entender y aprovechar los "errores" como parte del proceso de aprendizaje.

También es importante considerar que los alumnos de un mismo grado, aunque coincidan en edad, no todos se encuentran necesariamente en la misma etapa de desarrollo; por esta razón, es conveniente que en la enseñanza de la Educación para la Salud los conocimientos se manejen a partir de actividades concretas, de vivencias y experiencias, utilizando modelos y esquemas cercanos a la realidad y no sólo de manera teórica.

La participación en clase, la observación, el análisis y la reflexión de hechos y fenómenos, la emisión de juicios, la confrontación de experiencias, la identificación con su medio físico y social, son elementos que posibilitan la construcción del conocimiento en los alumnos, mismo que hay que facilitar y promover en el proceso de aprendizaje.

Con objeto de facilitar el trabajo del docente, se le presentan algunas de las características de desarrollo de los alumnos por grado.

## **Lineamientos metodológicos para la enseñanza de la Educación para la Salud**

### **Consideraciones generales**

En el momento de ingreso a la escuela primaria, el proceso de acercamiento del niño a la realidad aún es de carácter intuitivo; sus explicaciones se derivan de sus propias experiencias o de afirmaciones que le ofrece el medio social. Comúnmente estas explicaciones no tienen carácter científico formal, sin embargo, es recomendable recuperar las experiencias de los niños; se permite que

expresen sus ideas o puntos de vista. Las respuestas que los niños vayan dando de manera oral o escrita, permitirá introducirlos al tema e iniciarlos en el planteamiento de problemas.

En el proceso de conocimiento de la realidad, el niño comenta sus explicaciones, observa y pregunta.

El mundo extraescolar de los niños tiene una gran riqueza de experiencias; en este ámbito confrontan opiniones propias con las ajenas y son capaces de crear y fundamentar sus argumentos, para así formarse una actitud científica.

Observar, experimentar, comparar y expresar sus ideas y las de otros no son para los niños actividades nuevas, ni tampoco temas para ser enseñados por el profesor y aprendidos por los alumnos en la escuela. En realidad han sido parte del proceso de construcción del conocimiento, practicado espontáneamente por los niños.

En este sentido, la función de la escuela deberá estar encaminada a encauzar este proceso natural de construcción para llegar a traducir las explicaciones intuitivas de los niños en nociones, conceptos y principios de carácter científico. Sin embargo, éste es un proceso lento, que sólo se logra paulatinamente a lo largo de la educación básica.

El conjunto de contenidos y actividades de aprendizaje seleccionados en relación con este proceso, favorecerá en el niño una actitud de búsqueda propositiva hacia las explicaciones científicas de la realidad.

En el proceso de enseñanza es necesario poner énfasis intencionalmente en elementos como: observar, experimentar, comparar, registrar, comentar y proponer soluciones.



También es conveniente recalcar la importancia de la visita periódica a estos servicios para detectar y controlar oportunamente enfermedades que pueden llevar a incapacitar física o mentalmente, o incluso privar de la vida. Se hace énfasis en que los servicios de salud no deben utilizarse sólo cuando se está enfermo, el control del niño sano es una de las funciones más importantes que realizan.

En ausencia de servicios formales en la localidad es importante reforzar aún más las medidas preventivas de higiene y seguridad.

### Otros factores que intervienen en la salud

La salud se concibe como un estado de bienestar integral; el alumno debe conocer no sólo los factores que intervienen en su salud física sino también todos aquellos que favorecen o afectan su salud mental y sus relaciones sociales.

Identificar y comprender que el ejercicio físico, el descanso, la recreación, el deporte, el sueño, la lectura, la música, las actividades manuales y muchas otras favorecen la salud mental, porque permiten canalizar energía y orientar inquietudes a través de actividades sanas.

En la salud mental intervienen factores como la disciplina, el respeto, la aceptación del éxito y del fracaso, el estudio, la educación y la comunicación efectiva y respetuosa entre los seres humanos.

También deben identificarse actividades que dañan su salud mental y propician el desarrollo de conductas agresivas, como es la adicción a sustancias tóxicas.

## Promoción de la salud

El desarrollo de las líneas anteriores debe encaminarse hacia el logro de convertir a los alumnos en promotores de la salud, que desarrollen actividades sistemáticas y permanentes para el fomento de la salud individual, familiar y colectiva.

Para alcanzarlo, en los primeros grados es importante enfocar la Educación para la Salud hacia el desarrollo de hábitos, conductas y habilidades a fin de que en los últimos grados los alumnos puedan, sobre todo con el ejemplo, convertirse en promotores, cuando las acciones que desarrollen reflejen lo que piensan y sean congruentes con lo que desean comunicar.

## Propósitos

1. Proporcionar al maestro de educación primaria sugerencias didácticas que le permitan organizar el trabajo escolar para fortalecer en los educandos, en el corto plazo, una cultura de la salud.
2. Sentar las bases de una educación para la salud, a través del conocimiento del cuerpo humano y de su interacción con el medio que le rodea, que le permita al educando de educación primaria participar activa y responsablemente en el cuidado y mejoramiento de la salud individual y de la comunidad a la que pertenece.

## Tratamiento didáctico de la Educación para la Salud

Es necesario tener presente que el aprendizaje escolar es el resultado de un proceso dinámico, donde interactúan el objeto de conocimiento y el educando, por ello, el tratamiento didáctico de los contenidos debe estar acorde con

A través de la observación los niños podrán llegar a reconocer las características generales de los objetos, hechos y fenómenos; sus semejanzas y diferencias, así como su utilidad. En los primeros grados esta actividad debe ser dirigida hasta que el niño sea capaz de proponer situaciones que le interesen.

La observación sistemática debe conducir al niño a intentar explicarse los hechos y fenómenos biológicos que acontecen en él mismo y en su entorno. Es importante la inclusión de actividades experimentales que permitan a los niños llegar a establecer comparaciones, confrontar sus propios juicios y buscar evidencias que apoyen sus puntos de vista y los aportes de la ciencia.

Hay que destacar que pueden confrontar sus juicios también con los de sus compañeros de grupo, o consultando sus libros de texto y otras lecturas seleccionadas.

La participación de los niños en la emisión de ideas y juicios lo llevará a poder establecer comparaciones. Para favorecer la comparación pueden realizar también dibujos, armar o construir modelos anatómicos sencillos y con ello poder comprender algunos contenidos que se refieren a fenómenos biológicos naturales.

Con el fin de sistematizar las actividades realizadas en cada clase, es importante que los niños registren sus experiencias, observaciones y consultas a través de textos libres, dibujos, esquemas, modelos en plastilina, barro u otros materiales y elaboración de periódicos murales. El empleo de registros permitirá que el niño vaya ordenando sus ideas, además de ser un medio a través del cual pueda hacer descripciones.

El conocimiento que los niños logren acerca del proceso salud-enfermedad podrá tener permanencia, orden y posibilidad de aplicación si se rescata lo que aprenden a través del registro. En los primeros grados el elemento esencial de registro es el lenguaje, de allí la necesidad de que los niños se expresen por medio de símbolos o verbalicen las nociones y los conceptos que van adquiriendo.

Un aspecto importante en la elaboración de registros en los inicios del primer grado será el empleo del dibujo. Posteriormente, el dominio de la lectoescritura favorecerá el registro escrito de las experiencias de aprendizaje.

Los alumnos podrán expresarse a través de la elaboración de maquetas, modelos, etc. Otros medios podrán ser la creación de guiones, para después hacer escenificaciones, elaborar periódicos murales en donde también se pueden presentar noticias sobre los avances de la salud o los datos sobre las enfermedades relevantes de la región.

No bastará con que los niños lleguen a elaborar sus conclusiones o encuentren las relaciones de lo que van estudiando. También es importante que los alumnos participen en la solución de algunos problemas que se hayan ido detectando. Para ello pueden proponer acciones comunitarias, realizar trabajos sencillos de investigación y desarrollar la práctica diaria de hábitos de higiene, así como establecer medidas de seguridad y realizar simulacros para el desarrollo de conductas en caso de desastre.

## El Trabajo, sus Riesgos y la Salud

### Qué es el trabajo

El trabajo es el medio mediante el cual el hombre produce bienes para satisfacer sus necesidades. El hombre se crea, se produce y se reproduce a través del trabajo, puesto que su desarrollo sólo es posible en la medida que elabora sus propios instrumentos y transforma los objetos existentes en la naturaleza por medio de su actividad.

El objetivo central del trabajo es, pues, la satisfacción de las necesidades humanas que van desde la producción de bienes industriales o agropecuarios, hasta la producción de servicios, de ideas o de cualquier otro elemento que satisfaga al hombre. Entendemos el trabajo como la actividad fundamental del ser humano ya que además de crearlo física y mentalmente, puesto que hasta la forma de su cuerpo es producto de su propio trabajo, desde un punto de vista individual y colectivo, le permite, más que ninguna otra actividad, el desarrollo de todas sus capacidades, incluyendo las imaginativas y creativas.

Por ello, el trabajo crea al propio hombre y éste, a su vez, crea los elementos para su goce y disfrute. Es, por tanto, una actividad que también toma en cuenta la belleza de los objetos creados. El trabajo concebido de esta manera no sólo no es productor de enfermedad, sino que posibilita la vida humana misma. Sin el trabajo no podría existir el hombre, ni forma alguna de sociedad.

Pero para que el hombre se reproduzca no sólo es necesario el trabajo, sino que aquello que se pro-

dujo con su actividad transformadora se consuma para la satisfacción de sus necesidades. Por eso podemos hablar de dos etapas. En la primera (proceso de trabajo), los hombres o la comunidad actúan y se relacionan con la naturaleza (con sus materiales) a través de determinados instrumentos de trabajo para generar productos o bienes. En la segunda (proceso de consumo), la comunidad consume los bienes producidos con lo que completa el ciclo vital o reproductivo; es decir, si no hubiera producción de bienes, no podría realizarse su consumo, pero de igual manera, si estos bienes no se consumieran, tampoco sería necesaria la producción de los mismos. Como se aprecia, cada fase depende de la otra y sin su concurso es imposible la existencia humana.

Cuando no referimos en particular a una sociedad capitalista como la nuestra vemos que el hombre —al igual que en otras sociedades— genera productos que puede consumir. Sin embargo, en este proceso, el objetivo principal ya no es la satisfacción de las necesidades del hombre, sino la producción de mercancías para la generación de ganancias. Ya no interesa tanto qué se produce, qué se consume y cómo, sino que lo producido se consuma. Si alguna mercancía se consume, aunque no sea necesaria y útil, se produce. La mayoría de los hombres en nuestra sociedad no ejerce ningún control sobre los bienes que produce ni sobre la forma como los produce. Tampoco determinan cuánto, qué y cómo deben consumirlos. Es decir no tienen control sobre el desarrollo de sus c

NORIEGA, Mariano y Jorge Villegas. "El trabajo, sus riesgos y la salud" en: Mariano Noriega (Coord.). EN DEFENSA DE LA SALUD EN EL TRABAJO. México, SITUAM, 1989. pp. 5-12.

tidades físicas y mentales, intelectuales y materiales, ni sobre los bienes que ellos mismos generaron. Así el hombre queda ajeno a la naturaleza y a la sociedad, pero incluso también a su propio cuerpo. El trabajador vende lo único que le pertenece: su fuerza de trabajo y, por lo tanto, vende su cuerpo y el control sobre el mismo (al menos por lo que dura la jornada).

De este modo, la realidad capitalista reduce al hombre a fuerza de trabajo. La reducción del obrero a mercancía, a una máquina más del complejo aparato productivo, trae consecuencias directas tanto en su condición de hombre, como en su salud, sus enfermedades y sus formas de morir.

Estos hechos dan lugar a una división de la comunidad, de la sociedad, en donde unos pocos se apropian del trabajo de los demás, lo que les permite poseer los medios y objetos de trabajo (instrumentos, equipos, maquinarias, materias brutas, materias primas) y controlar, organizar y dirigir el proceso de producción y así obtener ganancia a costa del trabajo de los demás.

La consecuencia de la división de la sociedad es que el ciclo vital humano se convierte en un proceso enajenante, o sea, un proceso donde la mayoría de los hombres (los trabajadores) quedan ajenos a algo que les pertenece. Por eso la enajenación puede definirse, entonces, como la falta o la pérdida de control, dominio y dirigencia, a nivel colectivo e individual, sobre los procesos vitales de los hombres, incluyendo los procesos orgánicos. Es decir, la gran mayoría de las personas pierden el control sobre su trabajo, sobre las formas y características de su consumo e incluso, en muchas ocasiones, pierden el control sobre sus procesos orgánicos, o sea, sobre su propio cuerpo.

El proceso de producción capitalista se compone de dos aspectos: uno técnico y otro social. El aspecto social del trabajo que también se llama proceso de valorización es muy importante, pues determina las características del proceso técnico del trabajo y la manera específica en que éste se organiza. Esto quiere decir que en la medida que

el proceso de valorización se modifique, a su vez se modificará el proceso de trabajo. Este proceso de valorización también nos permite entender por qué los procesos de trabajo se han ido transformando en la historia y por qué la tecnología se ha desarrollado de la manera como lo ha hecho. El interés principal de las clases dominantes de la sociedad es el de extraer más valor del que se invirtió en el proceso de producción, lo cual sólo es posible mediante un mayor trabajo de los obreros.

Conociendo el aspecto social del trabajo podemos explicarnos por qué al capitalista le interesa, en primer término, producir lo más posible y al menor costo, sin importarle, muchas veces, el efecto negativo que esto acarree a la salud de los trabajadores. También podremos entender que la tecnología no es neutra, que en muchas ocasiones, cuando el trabajador se expone a trabajos peligrosos por "necesidades de la producción", dichas necesidades no son producto de la casualidad o del destino, sino que, en el fondo, son necesidades del capitalista para poder enriquecerse.

Así podremos entender por qué se utiliza cierto tipo de maquinaria y no otra; determinado tipo de materia prima que puede ser peligrosa y no otra; por qué se da tal división del trabajo, cierto tipo de supervisión; por qué se rotan turnos de determinada manera, etcétera.

El proceso de valorización se plasma, se materializa, se capta a través del proceso de trabajo. En sentido general, este proceso de trabajo se compone de cuatro elementos: los objetos (materias brutas, materias primas), los instrumentos o medios de trabajo (máquinas, herramientas, equipos, instalaciones), la actividad de los trabajadores, es decir, el trabajo mismo, o sea, la puesta en acción de su fuerza de trabajo y alguna forma o formas de organización y división del trabajo. De la manera como se combinan estos cuatro elementos dependerán, en gran parte, las características de la salud y de la enfermedad de los trabajadores.

El objeto de trabajo es el material sobre el que se actúa, el cual se transforma en producto final.

Cuando el objeto de trabajo es producto de otro trabajo, también se le conoce como materia prima; como las pacas de algodón que son objeto de trabajo en la industria textil pero a su vez son productos del trabajo agrícola. Cuando en el objeto de trabajo no ha intervenido la mano del hombre, como en el caso de las rocas de donde se extrae mineral, se le conoce como materia bruta.

Puede haber diversos objetos de trabajo en un proceso, alguno de éstos puede constituir el principal componente de un producto y otros, secundarios o bien los consumen los instrumentos de producción. Así, por ejemplo, en la elaboración de telas, los objetos de trabajo son el algodón, las tinturas, los lubricantes, etc.; en este caso el algodón es la materia prima principal, las tinturas un componente secundario del producto y los lubricantes, un elemento que consume el instrumento de trabajo. Cuando el proceso de trabajo es complejo el producto de una etapa del proceso puede constituir el objeto de trabajo de la siguiente etapa. Por ejemplo, en la elaboración de telas el producto del departamento de hilatura (el hilo) es objeto de trabajo del departamento de telares.

Es importante conocer los diversos objetos de trabajo que intervienen en el proceso porque tanto éstos como las transformaciones que sufren pueden significar riesgo para la salud de los trabajadores. Las características de los objetos que deben tomarse en cuenta son tanto físicas, químicas como biológicas. Más adelante analizaremos esto con más detalle.

Los *medios de trabajo* son todos aquellos elementos que se usan para transformar el objeto en producto. Son el "vehículo" de la acción del trabajador sobre dicho objeto. El trabajador utiliza las propiedades mecánicas, físicas y químicas de los medios de trabajo para transformar el objeto. Estos elementos pueden ser tan simples como una pala o un martillo o tan complejos como el alto horno de una fundición. Cuando el trabajador utiliza el instrumento de trabajo lo hace de una manera determinada, que depende en buena parte de

las características específicas del instrumento. Puede haber instrumentos con características totalmente distintas pero cuya finalidad sea similar, como la carretilla de mano y el camión de volteo, ambos instrumentos destinados a transportar tierra.

Es necesario explicar que los medios de trabajo no sólo son los instrumentos o las herramientas (martillos, palas, etc.), o las máquinas (taladros, escavadoras, hornos, fresadoras, etc.), o los equipos automatizados y computarizados, sino también, en un sentido más amplio, las instalaciones de cada centro laboral. Es decir, todo el mobiliario, incluyendo pisos, techos, guardas, paredes, escaleras, etc. forman parte de los medios de trabajo. Al objeto y los medios de trabajo en conjunto se les llama *medios de producción*.

El trabajo, es decir, la actividad humana es otro elemento del proceso laboral y el fundamental ya que sin él no se genera la riqueza. La actividad que realiza el trabajador requiere de esfuerzo físico y mental. Cargar o mover cosas, accionar palancas, soldar, caminar, agacharse, concentrarse para hacer correctamente un corte, cuidarse para no sufrir algún accidente, vigilar la maquinaria o herramienta o el producto, un tablero, etc. Todas estas actividades requieren de un aprendizaje y cada una de éstas exige al trabajador diversas habilidades o capacidades.

Cada actividad demanda al trabajador un esfuerzo distinto; manejar una grúa exige un esfuerzo físico y mental diferente al que se hace cosiendo una prenda de vestir. Es obvio que en principio el tipo de proceso de trabajo en que se participe define la actividad que el trabajador debe ejecutar, como en el ejemplo apenas citado. Pero además la actividad que se realice dependerá tanto del desarrollo técnico del proceso de trabajo como de la organización y división del mismo. El desarrollo técnico influye en la actividad del trabajador debido a las características de los objetos e instrumentos de trabajo, principalmente estos últimos. Por ejemplo, un instrumento manual requiere de ma-

por esfuerzo físico del trabajador que un instrumento mecanizado; aunque dicho instrumento mecanizado bien podría exigir mayor esfuerzo mental o representar mayor peligro de provocar un accidente.

La organización y división del trabajo que se produce al interior del centro laboral constituyen otro elemento fundamental del proceso de trabajo. El capitalismo ha buscado a lo largo de la historia incrementar la productividad a través del desarrollo tecnológico y de ejercer control lo más estrechamente posible sobre el trabajador, a fin de que produzca al máximo de su capacidad. Ello se ha logrado arrancándoles a los trabajadores el control que anteriormente tenían sobre el proceso de trabajo y organizándolo de acuerdo a los intereses de los propios capitalistas. Las consecuencias de estas transformaciones en las condiciones de trabajo y de salud de los obreros son enormes.

La organización del trabajo se refiere a la duración de la jornada de trabajo; el ritmo al que se produce; los mecanismos de supervisión a los trabajadores; los "incentivos" para la producción; la creatividad, complejidad, peligrosidad de la tarea, etc. Ahora existen numerosos procesos donde la máquina impone el ritmo de producción o en donde se organiza y divide el trabajo de tal manera que se somete al trabajador a cuotas de producción, operaciones breves, monótonas y repetitivas, trabajo nocturno, etcétera.

La organización del trabajo —al igual que el desarrollo tecnológico— juega un papel muy importante para la determinación de características de la actividad física y mental del trabajador. Una actividad que deba repetirse cientos de veces durante el día a una elevada velocidad a fin de cubrir la cuota de producción; que requiera de estar sentado ocho o nueve horas sin voltear la vista para ningún lado y sin poder hablar con nadie demanda al trabajador un esfuerzo físico y mental diferente al que exige a aquel trabajador que está expuesto al rayo del sol y debe cortar con machete varias toneladas de caña o al esfuerzo que desarro-

lla quien a veinte metros de altura opera una grúa transportando productos explosivos.

Como se puede apreciar, la organización del trabajo se encuentra presente en cualquier proceso de trabajo y constituye otro aspecto importante que hay que analizar cuando se trate de conocer cuáles son las causas que provocan daños a la salud de los trabajadores.

De este modo, en el capitalismo los trabajadores van perdiendo cada vez más el control sobre su proceso de trabajo, lo que abre la posibilidad de que ocurran determinados tipos de enfermedades, accidentes y muertes. Esto sucede, por ejemplo, al imponer los patrones un determinado ritmo a las máquinas y, por lo tanto, a los obreros; o cuando

se altera el ciclo (o sea la forma normal de funcionamiento mental y físico del organismo), por ejemplo, por medio del trabajo nocturno y de la rotación de turnos.

Qué son los riesgos y las exigencias

Bajo ciertas condiciones históricas, los componentes fundamentales del proceso de trabajo (objetos, medios, actividad y organización y división técnica del trabajo) se manifiestan de dos maneras:

Primero: en la generación de elementos potencialmente nocivos en los centros laborales derivados de los medios de producción, es decir de los objetos y los medios de trabajo (a los que les hemos llamado riesgos), tales como: el calor, el ruido, los polvos, los gases o las radiaciones.

Los riesgos podemos entenderlos, a su vez, de dos formas distintas <sup>1</sup>. Por un lado, pueden definirse como aquellos elementos físicos (grupo I), químicos (grupo II) o mecánicos (grupo V) presentes en el ambiente laboral (tradicionalmente se les ha llamado factores o agentes). Por otro lado, el riesgo puede entenderse como la posibilidad o probabilidad de ser lesionado, afectado o dañado por uno de esos agentes. En cualquiera de estas dos formas es válido y útil usar este término. Sin embargo, frecuentemente se ha visto al riesgo laboral como sinónimo de accidente o de enfermedad de trabajo, lo cual es una forma absolutamente errónea de usarlo y debe descartarse.

Segundo: entendemos las exigencias como las necesidades específicas que impone el proceso laboral a los trabajadores como consecuencia de las

actividades que ellos desarrollan (grupo III) y de las formas de organización y división técnica del trabajo (grupo IV) en un centro laboral, tales como: el trabajo dinámico o estático, la rotación de turnos, el trabajo nocturno, la monotonía, la repetitividad de la tarea, el alargamiento de la jornada, el ritmo intenso, etcétera.

En resumen, podemos decir que los riesgos y las exigencias son equivalentes y que ambos son consecuencia de los elementos centrales del proceso laboral. Se ve a los riesgos como elementos presentes en el proceso de trabajo, pero independientes del trabajador mientras que las exigencias son elementos presentes en el proceso de trabajo, y sólo existentes en asociación con los trabajadores.

Los elementos inmediatos del proceso laboral a los que hemos llamado riesgos y exigencias surgen, como hemos dicho, de las características que asume el proceso de trabajo y de cómo se combinan sus elementos. Son, por lo tanto, efectos o consecuencias de este proceso que se presentan en ciertas condiciones históricas particulares, aunque no siempre tendrán que presentarse de esa manera. Los cambios en el proceso de trabajo necesariamente traerán modificaciones en los riesgos y las exigencias y, por lo tanto, en las condiciones de salud.

Nos faltaría, por último, decir que los riesgos y las exigencias no son los únicos elementos que afectan la salud en el trabajo, también son determinantes aquellos aspectos que están ausentes (o están presentes, pero en muy baja proporción) en el proceso laboral. Es posible llevar a cabo un trabajo o ejecutar una actividad sin éstos, sin embar-

(1) Es conveniente aclarar en este momento que hemos intentado, en la medida de lo posible, mantener la conformación de cinco grupos en donde quedan incluidos todos los riesgos y las exigencias que pueden estar presentes en un centro laboral. Sin embargo, teórica, metodológica y técnicamente existen algunos desacuerdos en las formas de agrupación clásica del modelo obrero o en las formas en que ha derivado. El sostener esta agrupación, aunque modificada, creemos que hará menos complicada la comprensión y la elaboración por parte de los trabajadores de los instrumentos necesarios para conocer sus condiciones de trabajo y de salud, ya que muchos ya están elaborándolos con estos criterios.

go, son indispensables para desarrollar las potencialidades realmente humanas del trabajo. Carencias típicas de muchos trabajos son: el deficiente desenvolvimiento de las potencialidades físicas y mentales, la escasa creatividad en el trabajo, la pérdida de control sobre éste o la nula apropiación de lo producido.

Las características que asuma el conjunto de los riesgos y de las exigencias, así como la escasez o ausencia de los componentes humanizantes del trabajo producirán lo que se llama el perfil de salud-enfermedad de un colectivo de trabajadores y aquel conjunto de riesgos y exigencias que producen enfermedad conformarán el perfil patológico propio de ese grupo obrero. Por lo tanto, no todos los riesgos y las exigencias son necesariamente productores de enfermedad.

### Qué es la salud

Podemos entender a la salud y a la enfermedad como atributos de la vida humana y, por ello, presentes en cualquier sociedad pasada, actual o futura. Esto no quiere decir que estos atributos no varíen de una sociedad a otra, sino que como características humanas están presentes en todas sociedades posibles por lo que desaparecerán cuando el hombre se extinga. Es, pues, irreal hablar de la conquista de la salud como sinónimo de erradicación de las enfermedades.

Para conocer con mayor precisión qué son la salud y la enfermedad debemos abordarlas en tres niveles: el biológico, el individual y el colectivo. Cada uno de éstos entiende a la salud y a la enfermedad de manera diferente y explica distintos problemas de la realidad.

### Nivel biológico u orgánico

A nivel biológico la salud puede entenderse como un estado de equilibrio interno de cualquier orga-

nismo viviente. Este equilibrio —llamado también homeostasia— no es estático o fijo, sino que por el contrario es dinámico. Esto quiere decir que para mantenerlo se precisa de la participación activa de todas las células, tejidos y sistemas del organismo y de una gran cantidad de energía.

La definición de la salud en este sentido tiene una gran generalidad porque abarca a todos los seres vivos, y expresa una necesidad que comparte el hombre con cualquier organismo como condición para poder vivir. Así, por ejemplo, la temperatura, la cantidad de sangre, el nivel de azúcar en ésta o la tensión arterial se deben mantener entre ciertos límites para que exista este equilibrio y esta compatibilidad con la vida.

Cuando hablamos de equilibrio interno no queremos decir que para lograrlo no concurren influencias externas, puesto que la interacción entre lo interno y lo externo es lo que permite guardar este equilibrio. Sin embargo (no sabemos si por desgracia), a pesar de que se produzcan condiciones externas muy adversas, los organismos, con frecuencia, mantienen su homeostasia. La realidad social ha comprobado insistentemente este principio, ya que, a pesar del deficiente aporte de energía de muchas personas por la poca cantidad de alimento consumido la población sigue "funcionando" (en el sentido literal del término). ¡Qué más se puede pedir en una sociedad capitalista!

El desequilibrio en las funciones del organismo puede dar lugar a la aparición de ciertas enfermedades, pero desequilibrio no es sinónimo de enfermedad. Así, por ejemplo, una enfermedad puede obligar al organismo a generar una nueva forma de equilibrio, o un esfuerzo físico muy intenso puede no producir enfermedad y desequilibrar temporalmente al organismo.

Otra forma de entender la salud y la enfermedad en el nivel biológico, y que está muy relacionada con la anterior, es a través de los términos de adaptabilidad y variabilidad, los cuales expresan la capacidad de los seres vivos de poder interactuar adecuadamente con el medio externo en diferen-



tes situaciones. Un organismo es más adaptable a su medio en la medida que puede variar más, es decir, que puede ajustarse de mejor manera a diferentes situaciones.

Estos aspectos, tanto la homeostasia como la adaptabilidad son diferentes en cada especie. En el ámbito humano que es el que nos interesa son elementos imprescindibles para la sobrevivencia de los hombres a nivel individual y como especie, pero no son los únicos ni los más importantes. Estos sólo hablan de una dimensión de los seres humanos que comparten (y los diferencian) de otras especies, pero no hace referencia a las particularidades que los hacen realmente humanos.

#### Nivel individual humano o biopsíquico

Es difícil precisar en cada persona los límites entre la salud y la enfermedad, aunque los avances científicos y técnicos abran cada vez mayores posibilidades para hacerlo. En general, podemos llegar a afirmar que una persona no tiene determinada enfermedad, o que una persona no está enferma de alguna dolencia en particular, o que no se le encontró ninguna enfermedad específica (lo cual no necesariamente quiere decir que esté sana o que no esté enferma). Hablar de salud o de una persona sana a este nivel individual es bastante difícil si se usan los criterios médicos actuales.

Sin embargo, desde otra perspectiva es posible deducir si una persona está enferma o sana por lo que ella misma expresa y siente. Esta visión es muy importante aunque por lo general la medicina le tiene cierto desprecio. Cuando en el lenguaje común y cotidiano hablamos sobre la salud la entendemos como un estado de bienestar individual o de "sentirse bien". Este enfoque de la salud permite comprender muchas cosas que la medicina y los médicos no alcanzan a comprender. Con esto queremos decir que es necesario reconocer qué piensan las personas sobre su estado de salud para tener una imagen integral de ésta.

Dicha manera de entender la salud no implica

necesariamente ausencia de enfermedad. Podemos sentirnos bien, sentirnos "sanos" y tener alguna enfermedad. Esto no quiere decir que nuestra percepción sea equivocada, sino que muchas veces la salud no es lo opuesto a la enfermedad. El término enfermedad, generalmente, se maneja en un sentido más restringido, más específico, que se asocia siempre a un problema en particular o a un grupo de problemas (enfermedades, molestias, síntomas) y se refiere a cada individuo en particular. El término salud es más amplio, más general.

#### Nivel colectivo

Un nivel diferente del biológico u orgánico y del biopsíquico o individual es el colectivo o grupal. En este nivel no se quiere analizar separadamente qué son la salud y la enfermedad, sino, por el contrario, comprender estos procesos como el resultado o la síntesis de ciertas características que posee cada grupo en una sociedad específica, es decir, como elementos que, en conjunto, expresan las condiciones en las que viven y trabajan los grupos humanos que conforman la sociedad. A este resultado o a esta síntesis se le llama perfil de salud-enfermedad.

Dicho de otra manera, el enfoque colectivo sobre la salud y la enfermedad parte del entendimiento de éstas como un reflejo o una consecuencia de las características que los grupos humanos tienen en cada sociedad. Por eso, las condiciones en que viven, trabajan y consumen las personas determinarán en gran medida su perfil de salud-enfermedad. Como puede verse, este perfil no sólo expresa las condiciones de salud o las condiciones de enfermedad o de muerte de un grupo humano, sino todas en su conjunto. Cuando expresamos solamente las condiciones de enfermedad y muerte de un grupo humano le llamamos perfil patológico.

De esta manera, las manifestaciones patológicas, o sea, las molestias o síntomas, las enfermedades claramente reconocidas por la medicina (sean

o no reconocidas como del trabajo), los accidentes, la fatiga patológica, el desgaste prematuro, el envejecimiento precoz, la muerte prematura, la reducción de la esperanza de vida o los tipos específicos de causas de muerte, son el conjunto de elementos que conformarán el perfil patológico de un grupo de trabajadores.

Por otro lado, no podemos reducir el nivel colectivo a una lucha incesante contra la muerte (visión dominante en la medicina) o a una lucha por el control o la erradicación de ciertas enfermedades (visión dominante en la salud pública), aunque ambos factores sean necesarios. La meta no es, como se nos ha querido hacer creer, la plena salud o la desaparición de las enfermedades, ya que como hemos visto éstas cambian, pero no desaparecen.

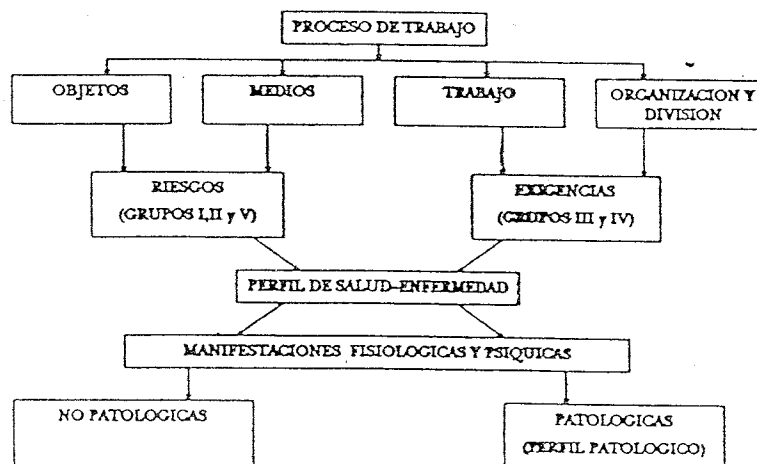
El punto central de atención para estudiar y entender la salud debe cambiar casi en su totalidad. La tarea prioritaria es conseguir cada vez un mayor control sobre los elementos que determinan nuestro perfil de salud-enfermedad. Es decir, controlar cada vez más nuestros procesos vitales: el

trabajo, las formas de consumo, las formas de organización, de cultura, de recreación, en suma nuestra manera de reproducirnos en la sociedad.

Desde esta perspectiva la salud no es ausencia de enfermedad, la salud no es el máximo bienestar físico, mental y social, sino que el término de salud es relativo y podría expresar la posibilidad y la capacidad que un grupo tiene en la sociedad para controlar y dirigir sus procesos vitales como el trabajo y el consumo, es decir, para controlar nosotros mismos, individual y colectivamente, nuestra forma de vivir. La lucha por la salud es pues la lucha por el control de nuestros procesos vitales.

No interesa tanto luchar por prolongar la vida o por erradicar las enfermedades, sino por tener la posibilidad de decidir de qué queremos enfermarnos y de qué queremos morir. En nuestra sociedad, por ejemplo, los mineros saben que probablemente tendrán que morir de una dolencia del pulmón, los obreros de la construcción de algún accidente, etc. Los que lo deciden son los patrones y no los propios obreros.

Esquema explicativo de la relación entre el proceso de trabajo, los riesgos, las exigencias y la salud.



## Ramos de enseñanza

Con gran vocación de maestro, Carlos A. Carrillo pensaba que en la educación primaria descansaba el progreso de los pueblos. Para él la educación debía guiarse por la naturaleza. Así, la escuela debía usar el método natural cuyo modelo sería la forma en que una madre enseña a hablar a su hijo. No lo hace deletreando las sílabas sino por palabras o frases enteras. En el Congreso de Instrucción Pública mantuvo que sólo algunas de las asignaturas de la escuela primaria debían ser obligatorias. He aquí parte de su intervención.

Para uniformar la enseñanza primaria es también condición necesaria —y quizás la más necesaria de todas— determinar cuáles deben ser las asignaturas escolares en todos los estados. Y cabalmente este punto de importancia trascendental es de resolución muy ardua. ¿Se enseñará tan sólo lectura, escritura, lenguaje y aritmética, como quieren ustedes? ¿Se ensanchará el programa dando en él cabida al canto, a la gimnasia, al dibujo, a la historia, a las ciencias naturales con la geografía, a la instrucción cívica incluyendo nociones de economía política y de derecho usual, como pretenden otros? ¿Se tomará un término medio entre ambas opiniones? Y entonces, ¿cuáles materias se eliminarán? ¿Cuáles se mantendrán? ¿O se adoptará el

Fuente: Carlos Carrillo, *Antología Pedagógica*, Gobierno del Estado de Veracruz, Dir. de Educación Popular, Jalapa, Veracruz, 1977, pp. 124-134.

CARRILLO, Carlos A. "Ramos de Enseñanza" en: Mílda Bazant. **DEBATE PEDAGÓGICO DURANTE EL PORFIRIATO**. México, S.E.P./El Caballito, 1985. pp. 81-91.

partido de establecer diversas categorías de escuelas —dos cuando menos, urbanas y rurales—: unas en donde se enseñen todos los ramos mencionados, otras en donde la enseñanza se reduzca a los más esenciales? ¿Y en caso de optar por esta clasificación de escuelas, no se rompe con ella la uniformidad que se intenta establecer? Confieso que no sé cómo desenmarañar estas preguntas, condensando en breves líneas un estudio que necesitaría para caber con holgura las páginas de un libro.

Para evitar divagaciones y dar algún orden a mis ideas comenzaré por exponer el principio que, en mi concepto, debe normar toda investigación acerca de las asignaturas escolares. Es muy conciso, no debemos indagar cuál es el plan mejor, ni siquiera el bueno, sino cuál es el practicable dadas nuestras actuales condiciones.

A la luz de este principio debe examinarse cada una de las asignaturas que para la escuela se proponen, con el fin de decidir si ha de admitirse o desecharse. Así lo haré, recorriéndolas todas y agregando algunas indicaciones relativas a la dirección que debe darse a la enseñanza de cada una.

*Lectura.* Debe figurar en los programas escolares. El maestro debe procurar sobre todo que los alumnos entiendan lo que leen, considerando el arte de leer bien en voz alta como un objeto, aunque importante, secundario. La escuela debe criar en el niño el hábito de la lectura inteligente, el gusto, y estoy por decir, la pasión por ella, lo que exige una acertada elección de los libros que se pongan en su mano. Pienso que sin una biblioteca escolar muy pequeña, pero selecta, es imposible obtener el fin señalado.

*Escritura.* También debe incluirse en todo programa. No debe aspirar el maestro a que sus discípulos adquieran una forma de letra notable por su belleza, sino a que escriban con ortografía, claridad y rapidez.

*Aritmética.* Este ramo, como los anteriores, debe enseñarse en toda escuela. Su estudio abarca dos partes esenciales, que son: determinar qué operaciones aritméticas deben ejecutarse para resolver una cuestión práctica que se

proponga y ejecutar materialmente esas operaciones. Cien veces en las escuelas sólo se enseña esta segunda parte, mal que a todo trance debe corregirse y que me parece de fácil remedio. El programa de aritmética para la generalidad de las escuelas debe ser bastante limitado, consistiendo en la enseñanza de operaciones de enteros cortas y con aplicaciones prácticas, el estudio de los quebrados más sencillos y usuales, como medios, tercios, etc., hasta decimos y operaciones de denominados con nuestras medidas usuales. El conocimiento de las reglas de aligación, compañía, descuento, etc., no es de inmediata utilidad para los campesinos y las clases obreras de las ciudades ni tampoco puede ser dado con acierto por la generalidad de los maestros. Tampoco creo que puedan enseñar éstos fructuosamente el sistema métrico, por lo que, aunque juzgo útil su estudio, no opino que debiera hacerse obligatorio. En las escuelas en que se estudie deben emplearse medidas y pesas reales para dar carácter objetivo a la enseñanza.

*Lenguaje.* Por raro que parezca, no creo que a esta asignatura deba dársele cabida en los programas de todas las escuelas. Reconozco que es el ramo principal de enseñanza, el que en cierta manera abarca a todos los demás, lo creo útil, necesario e indispensable; y a pesar de esto lo excluyo de los programas como estudio obligatorio porque los maestros de escuelas rurales no pueden enseñarlo. Los maestros de nuestros pueblos y rancherías son hombres que ganan por término medio quince pesos de sueldo mensualmente, y por consiguiente, en lo general son personas de escasísima cultura intelectual; que saben muy reducido número de palabras; cuyo lenguaje abunda en locuciones populares e impropias y cuya pronunciación adolece de muchos vicios; que, poseyendo corto caudal de ideas, son incapaces de formar gran número de juicios y por lo mismo, de construir las proposiciones que son su expresión; que, en fin, por falta de cultivo del raciocinio y hábitos lógicos no aciertan comúnmente a expresar sus

ideas de una manera ordenada, clara y metódica. ¿Y cómo estos maestros han de poder enseñar a hablar a sus alumnos? ¿Cómo han de poder dar una clase de lenguaje?

En las escuelas rurales lo único que se puede enseñar a los niños relativamente del idioma patrio es a escribirlo con corrección, para lo cual el maestro les hará copiar algunos párrafos del libro de lectura, primero teniéndolos a la vista y más tarde, después de haberlos leídos dos o tres veces, escribiendo al dictado. Para despertar la emulación y obtener mayores progresos, es conveniente que los escolares se corrijan mutuamente estos ejercicios. De la lectura explicada también recogerán abundante fruto.

En cuanto al estudio de un texto gramatical cualquiera, debe proscribirse de una manera absoluta en la escuela primaria; si el maestro cree conveniente enseñar alguna regla sencilla y práctica a sus discípulos, debe hacerlo verbalmente y de una manera incidental en las lecciones de lectura u otras, y aún en esto es de recomendarse mucha sobriedad.

*Geografía.* No debe constituir un ramo de enseñanza obligatorio, porque muchos maestros la ignoran. En las escuelas en que se aprenda, debe prescindirse por completo de los textos usuales, porque ninguno de los hasta ahora impresos en México se acerca siquiera a lo que debe ser un libro de este género. No hablo de otras condiciones que deberá llenar la enseñanza, porque el lector las hallará expuestas en cualquier tratado de metodología bueno que consulte.

*Historia.* De este ramo hay que decir lo mismo que del anterior. Los textos publicados para uso de las escuelas no valen nada. Lo mejor que pueden hacer los maestros que tengan que enseñarla es procurarse obras de cierta extensión, leídas cuidadosa y atentamente, y dar clases orales exponiendo los sucesos más notables. De no ser así, vale incomparablemente más suprimir este estudio.

*Geometría.* Sin que constituyera un ramo especial de enseñanza, creo que en las clases de aritmética el maestro debería explicar cómo se mide la superficie de un rectán-

gulo, de un triángulo, de un polígono irregular y quizás el volumen de un prisma recto. Aunque hay muchos maestros que ignoran esto, se encuentra explicado tan claramente en algunos libros elementales, de precio muy módico, que bastaría leer la explicación para entenderla al punto y poder transmitirla a sus alumnos. Por otra parte, estas nociones son de grande utilidad en la vida práctica, aún para los agricultores y campesinos. De no enseñarse a medir distancias y calcular superficies y volúmenes —verdadero fin de la geometría—, aconsejaría que se suprimiera el estudio de este ramo, pues el enseñar a los niños la jerigonza de oblicuo, obruso, isósceles, escaleno, equilátero, romboide, pentágono, exágono, octógono, polígono, secante, tangente, paralelepípedo y otros términos a este tenor, para lo que sirve es para llenar sus cabezas de humo.

*Instrucción cívica.* Los conocimientos comprendidos bajo esta designación son de incuestionable utilidad, y mejor dicho de imprescindible necesidad en un Estado republicano como el nuestro, en el cual la ley llama a todos a la dirección de la cosa pública.

En esta clase debe enseñarse al niño:

- a) Cuál es la organización del municipio y cuáles son las funciones del ciudadano en él.
- b) Cuál es la organización del Estado y cuáles son las funciones del ciudadano en él.
- c) Cuál es la organización de la nación y cuáles las funciones en ella del ciudadano.

En las raras escuelas en que esta clase está establecida, sólo se enseña generalmente lo relativo a la organización nacional, lo que es un defecto capital e imperdonable, ya se juzgue desde el punto de vista científico, por ser la enseñanza fragmentaria, ya se considere bajo el aspecto metodológico, porque no se procede de inmediato para llegar a lo más remoto. Las lecciones deben, pues, comprender los tres puntos indicados, en el mismo orden en que se han señalado.

Como la generalidad de los maestros —incluidos los de

las ciudades— ignoran cómo están constituidos el municipio, el Estado y la República o sólo lo saben de una manera confusa, general y vaga, la enseñanza cívica tiene que tropezar con gravísimas dificultades. De ellas trataré en artículo especial, pues si intentara hacerlo aquí, pasaría conocidamente los límites naturales del presente, limitándome en él a decir que mientras no se hayan escrito textos que traten de esta asignatura, o mejor dicho, libros para uso del maestro que encierren la doctrina que él tiene necesidad de conocer, con notas que le ilustren acerca del método que debe adoptar en la enseñanza —libros necesariamente distintos para cada Estado—, será inútil prescribir por ley la instrucción obligatoria en este ramo, porque a esa ley no se le podrá dar cumplimiento.

*Lecciones de cosas.*<sup>2</sup> En otra parte de este periódico he expresado ya otra vez la opinión de que estas lecciones, más bien que asignatura especial, constituyen una base común sobre la cual debe descansar la enseñanza de los restantes ramos; mas como quiera que esta idea tardará tiempo en abrirse camino, y por otra parte, no es tan expedita su realización como la de dar lecciones especiales sobre objetos, independientes por completo del estudio de las otras asignaturas escolares, creo que debe optarse por este último extremo transitoriamente, mientras no sea posible establecer la enseñanza objetiva en su concepto verdadero.

Al maestro pueden servir de guía para dar este género de lecciones, las de Sheldon<sup>3</sup> que corren entre nosotros ya traducidas al castellano, por lo que pienso que sin graves inconvenientes puede declararse obligatoria en todas las escuelas esta enseñanza, pues si bien es cierto que muchos maestros que sólo serán capaces de seguir servilmente las

huellas del autor, no recogerán de este ejercicio para sus alumnos todo el fruto que puede producir empleado con pericia, tampoco será enteramente estéril en sus manos, a pesar de las desfavorables condiciones en que se le usa.

*Nociones de ciencias naturales.* Creo que hasta el pensamiento de incluirlas en un programa común para todas las escuelas debe desecharse por irrealizable. Es materia ignorada por el común de los maestros, y el aprenderlas y acertar con el método adecuado para enseñarlas no es tarea de un día.

*Dibujo, canto.* Me parece obvio que ninguno de estos dos ramos puede ser enseñado en todas las escuelas por faltar a los maestros conocimientos especiales en ellos.

*Gimnasia.* Me parece que las clases de gimnasia bien pueden introducirse en todas las escuelas, siempre que se limiten, como debe ser, a los ejercicios hechos sin aparatos o con aparatos móviles. Aun en las escuelas en donde pudiera establecerse un gimnasio y dotarse un maestro especial que poseyera los conocimientos y práctica necesarios para enseñar los ejercicios de aparatos fijos, no aconsejaría que se enseñaran éstos, que ni son absolutamente necesarios aún para los adultos, ni son convenientes para niños menores de doce o trece años, antes nocivos, según consideran gimnastas e higienistas muy autorizados, ni por fin, son compatibles fácilmente con las exigencias del sistema simultáneo y de la buena disciplina, porque ni es posible establecer tantos aparatos de cada clase cuantos niños sean, ni tampoco lo es vigilar eficazmente a un tiempo mismo a quienes ejecutan los ejercicios y a quienes los contemplan con el cuerpo ocioso, atisbando sólo el momento oportuno de introducir desorden y alboroto.

No deben tampoco olvidar los maestros que hoy se reputan con fundamento los ejercicios gimnásticos como medio insuficiente para la educación física, librándose mayores esperanzas para el desarrollo corporal en la carrera, el salto, las excursiones, los paseos y sobre todo, los juegos de acción y movimiento que en los ejercicios acompañados y monótonos a que se sujeta a los alumnos durante la clase

2 Esta asignatura existía desde 1873. A veces también se llamó "lecciones de ciencias"; los libritos de texto, llamados de esta manera, exponían, con ilustraciones, temas tan variados como el esqueleto humano, el cepillo de dientes, la luz eléctrica, etc. Sería el equivalente en la actualidad de ciencias físicas y naturales.

3 Edward Sheldon, educador americano del siglo XIX, ejerció una gran influencia en su país al implantar la enseñanza objetiva en Oswego, N. Y.

de gimnasia; por lo que aquéllos deben introducirse en todas las escuelas sin medirles mezquinamente el tiempo al regatearles unos cuantos minutos en provecho de la cultura intelectual, antes brindándoles espacio ampliamente con mano liberal, que son fuente de salud, vigor y vida para el cuerpo, vigor, vida y salud que se desbordarían sobre el espíritu.

*Moral.* No hay que confundir la educación moral con la enseñanza de la moral, considerada como un cuerpo de doctrina. Un hombre ilustrado puede saber al dedillo todos los preceptos de la moral, puede, como dice un autor, tener depositado en su entendimiento un curso completo de ética, y ser, no obstante, un bribón consumado, mientras que otro ignorante y rudo que desconoce toda teoría moral, es tal vez dechado de virtudes religiosas, domésticas y cívicas. De fácil explicación es este fenómeno para quien reflexiona que la moralidad y la virtud son hábitos, y que en tal concepto, ni se adquieren ni se arraigan por el conocimiento y estudios de preceptos, sino por la ejecución y repetición de actos morales.

Juzgo útil tener presente esta distinción entre la educación moral y la enseñanza de la moral como una doctrina, cuando se discute la cuestión de determinar las materias que corresponden a la instrucción primaria, porque si bien es cierto que el fin soberano de la escuela es educar moralmente a los niños, acostumbrándolos a obedecer ciegamente en todas sus ocasiones a la voz del deber y a tomarla por norma de todas sus acciones, es un principio no menos verdadero que este fin no se alcanza con imbuir en el entendimiento de la niñez máximas morales, sino más bien con cultivar sus sentimientos, dar rectitud a su voluntad y acostumbrarla por medio de constante ejercicio a la práctica del bien. No ha de concluirse de lo dicho la inutilidad absoluta de las reglas morales, sino su insuficiencia únicamente, pues si bien se mira, todo acto para merecer el nombre de moral, debe ir gobernado por la razón, y presuponere, por consiguiente, el conocimiento por parte del entendimiento de la bondad y congruencia de la acción.

Mas estos conocimientos no es preciso que estén ordenados metódicamente en el entendimiento constituyendo un sistema de moral científico y completo.

Atribuyo, pues, poco valor al estudio de la moral hecho de una manera sistemática, y no creo que en la generalidad de las escuelas debiera constituir una clase especial que se diera en horas determinadas, sino que más bien quisiera que toda la enseñanza estuviera penetrada y como vivificada por un espíritu y tendencia moral superior, y que el maestro aprovechara todas las lecciones y ocasiones que se le presentaran en el curso del día para inculcar en sus alumnos incidentalmente las lecciones morales oportunas.

En cambio, doy mucha importancia y recomiendo en gran manera las lecturas morales, que ponen a la vista de los niños acciones ejemplares dignas de ser imitadas por ellos.

He pasado revista a cuantos ramos de enseñanza aspiran a incluir en los programas de la escuela primaria los propugnadores de la educación enciclopédica<sup>4</sup> y de lo que he escrito acerca de cada uno, fluye la conclusión de que considero inadmisibles, dadas las condiciones de nuestros maestros, otros que no sean la lectura, escritura, aritmética, lecciones de cosas, moral y gimnasia, todo ello con la extensión y condiciones arriba apuntadas. Esto por lo que se refiere a programas comunes y obligatorios para todas las escuelas, que en algunas de ellas bien conozco que puede ensancharse el círculo de la instrucción.

Según el número y extensión de las materias que hayan de cursar los discípulos, podrán clasificarse las escuelas en tres categorías: la primera que comprende aquellas en que el programa de estudios esté reducido a los límites que el párrafo anterior señala; la segunda que contenga aquellas otras en que, aparte de esas materias enseñadas, quizá con más aptitud y perfección, se estudien el lenguaje, la geogra-

<sup>4</sup> Fueron los educadores que, como Justo Sierra, influyeron en que, sobre todo en la preparatoria, se diera este tipo de educación.

fía e historia nacionales y acaso algunas nociones de ciencias naturales cuando sea posible; y la tercera y última, que incluya los establecimientos de educación cuyo programa sea más completo y extenso, sin traspasar nunca los límites de la enseñanza elemental. En muchos de nuestros estados existe ya esta triple división de escuelas, cada cual con su programa respectivo que se acerca más o menos al que yo propongo.

Determinar en qué localidades deban establecerse escuelas de cierta categoría y en cuáles de otra, es cuestión ardua, cuya resolución requiere para ser acertada, el conocimiento de muchas peculiaridades locales que han de tomarse en cuenta, sin que sea posible sujetarla a reglas generales. Atender únicamente al censo de la población, a su riqueza, a su importancia actual y porvenir probable, a las ocupaciones preferentes de sus habitantes para la solución de tal problema, es adoptar un criterio falso, pues no es cada una de estas circunstancias considerada aisladamente, el motivo que ha de determinar nuestra elección, sino el conjunto de todas ellas y muchas otras más. No es entre todas la de menor peso la dotación de que disfrute el maestro, porque si es mezquina, puede predecirse sin temor de errar que el maestro comúnmente será de conocimientos escasos y vulgares e inteligencia desmedrada y poco perspicaz, y claro está que tal maestro no podrá enseñar ramos que ignora y cuyo conocimiento no puede adquirir por la cortedad de sus alcances. Ni vale replicar que se buscará maestro entendido en los ramos que deben enseñarse para ponerlo al frente de las clases, que la porfía en buscarle con tales condiciones, sin quererle remunerar cual corresponde, sólo servirá para mantener la escuela perpetuamente clausurada. Si he querido tocar este punto es para demostrar que muy frecuentemente las cuestiones de enseñanza vienen al cabo a resolverse en cuestiones económicas, en las que nada se consigue con programas y leyes y congresos y discusiones, si no se apresta al mismo lo que es más importante que todo eso --casi lo esencial--: el dinero que es el nervio de todas las empresas. Pero tiempo es ya

de volver a la cuestión principal, cerrando un paréntesis tal vez inoportuno.

Clasificación de escuelas --diversidad de programas para cada una de estas divisiones--. Determinación de los lugares en que deban establecerse escuelas de esta o aquella categoría, abandonada en cada caso a la apreciación de persona que conozca los datos necesarios para resolución tan delicada --he aquí las conclusiones a que me ha llevado la sumárisima e incompleta investigación a que me acabo de entregar--.

Si son o no compatibles con la uniformidad que aspira a dar a la instrucción primaria el Ministerio de Justicia, es cuestión que toca decidir a mis lectores; pero por mi parte es la única uniformidad que juzgo realizable; uniformidad en la clasificación de las escuelas, uniformidad en los programas obligatorios para las escuelas de cada clase; pero no uniformidad que borre las diferencias y arrebate la libertad de introducir asignaturas facultativas, conforme a las exigencias de cada localidad. Aspirar a uniformidad más absoluta, que nivele todas las escuelas, que vacíe en el mismo molde las del campo y las de la ciudad, es aspiración estéril y vana, porque es contraria a la naturaleza de cosas separadas entre sí por diferencias esenciales. Si la existencia de escuelas de distintos órdenes y con diversos programas es un mal --cosa que pongo muy en duda--, es un mal necesario, eterno e incurable, porque perpetuamente subsistirá la diferencia de condiciones en que está fundado.



## LA VIDA CORPORAL Y LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIÑO

### I. LA PERSONALIDAD MOTRIZ

El movimiento, escribió la señora Montessori, es "el nexo entre el pensamiento y la acción".

Existe, en efecto, una personalidad física que presenta sorprendentes analogías con la personalidad mental; estas dos, que antes eran separadas estrictamente, están por el contrario, estrechamente unidas.

Ya se trate de estudiar la fuerza, la velocidad, la resistencia o la destreza, que son los cuatro aspectos esenciales de la vida motriz<sup>1</sup>, ya sea cuestión de estudiar los problemas derivados de la fatiga, el agotamiento nervioso o la reeducación, se emplean 'tests motores' y métodos de adiestramiento comparables en un todo con los tests y métodos utilizados en psicopedagogía.

En todas las etapas del crecimiento y la evolución se llega así a fijar jalones lo suficientemente constantes como para considerarlos representantes de lo 'normal'.

<sup>1</sup> Coeficiente VARF de Bellin du Coteau.

JEUDON, Robert. "La vida corporal y la educación física del niño" en: Maurice Debesse(Dir.). PSICOLOGÍA DEL NIÑO. Buenos Aires, Nova, 1969. pp. 131-139.

Durante su primer año de vida, el vástago humano debe triplicar su peso pasando, de un término medio de tres kilos y medio al nacer, a más de nueve kilos al año de vida, en tanto que, en ese mismo período, su estatura, que pasa de cincuenta a setenta centímetros, sólo aumenta en un veinte por ciento. Esta desproporción, que traduce la "Ley de las superficies" de Ch. Richet, rige toda la biología de la primera infancia, y explica al mismo tiempo la intensidad de las transformaciones y la fragilidad a las agresiones, características de este período.

Las primeras sonrisas deben ser advertidas hacia el cuadrágésimo día de vida (Marcel Bergeron); el primer diente, que es un incisivo mediano inferior, debe aparecer entre los seis y los ocho meses, en tanto que los caninos son los 'dientes de los dos años'.

Hacia los quince meses, el niño debe caminar solo; cuando llega a los dieciocho meses, se torna peligroso para el mobiliario de la casa; la adquisición del lenguaje debe estar casi completa alrededor de los dos años.

A los cuatro años, el sistema nervioso central ha alcanzado su desarrollo máximo, que se traduce por la coordinación de los movimientos: el niño debe entonces poder abotonar su ropa, caminar para atrás, bajar correctamente una escalera, saltar con los pies juntos, para no citar, entre los numerosos tests descritos, sino los más típicos. Henri Wallon, Ozeretski, de Vryes, dieron muchos ejemplos de este paralelismo entre la evolución de las funciones motrices y el desarrollo del sistema nervioso central.

Más tarde, de los diez a los dieciséis años, no solamente el gesto servirá de control, sino la actuación que se aprecia a través de toda la serie de tests empleados en Orientación Profesional, dibujos, construcciones, manipulación de máquinas industriales, o en Educación Física y Deportiva. Esta última posee los tests más sencillos y más fácilmente controlables: el tiempo que emplea un niño en recorrer una distancia dada, la altura o la longitud de su salto, la distancia que lanza una bola metálica de un peso determinado, según su edad o su sexo. El 'certificado deportivo', hoy generalizado en todos los ciclos de la escolaridad, sanciona las aptitudes de cada cual mediante series de pruebas, de dificultades crecientes cuidadosamente estudiadas para cada categoría de edad: infantes, pequeños, cadetes, jóvenes, etc.

De este modo se llega a establecer para cada niño una 'ficha fisiológica y de actuación' que, en un futuro, debería lógicamente seguir al niño durante toda su carrera y con igual importancia que su boletín escolar y su ficha de salud.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Resulta interesante comprobar que todos los tests tratan de descubrir los "retrasos del crecimiento o de la evolución". Y sin embargo, si bien

El aporte del psiquismo es tan importante en el comportamiento motor como el aporte de los factores biológicos lo es para el desenvolvimiento normal del intelecto.

En efecto, al estudiar la función motriz y el adiestramiento, se comprueba que la fisiología no es más que uno de los elementos del problema. La motricidad y el trabajo muscular ponen en evidencia una personalidad física que, en muchos aspectos, se vincula con la personalidad mental. Existe una sinergia muscular que corresponde a las asociaciones de ideas, y una memoria muscular que permite al niño acumular progresivamente y sin contornos un caudal de reflejos y de gestos coordinados que constituirá su personalidad física, tal como la memoria mental condiciona la adquisición organizada de un vocabulario, de fórmulas, de matemáticas espirituales, cuya síntesis podrá efectuarse a continuación. Esta memoria muscular, tal como la otra, puede faltar.

La personalidad física y motriz es tan evidente que, de lejos y mucho antes de poder identificar sus rasgos, reconocemos a una persona conocida por el ritmo de su paso o por sus gestos, tan infaliblemente como por su voz o su rostro.

Con toda razón, se ha agrupado bajo el nombre de 'sentido muscular' todas esas nociones de posición, de resistencia, de equilibrio, que en todo momento nos permiten situarnos en relación a la vertical o a la horizontal, mantenernos en equilibrio, apreciar la velocidad y la fuerza de los objetos que se aproximan a nosotros, y dosificar nuestros gestos según la meta a alcanzar. Son éstas, verdaderamente, propiedades inherentes a una verdadero 'sentido' que, tal como la vista o el oído, resulta indispensable en una vida normal y que (característica esencial de los sentidos) es eminentemente educable.

Cuando se llega a las esferas más elevadas de la motricidad, accesorias al arte, como por ejemplo el estilo de la bailarina o del landiscóbol, se ve que para lograr tamaño perfección es necesaria una asociación armoniosa de los factores emanados de las facultades motrices y de aquéllos provenientes de la inteligencia y

existen retardados, hay también seres excepcionalmente dotados, "superiores", Sorprende el hecho de que el estudio de su comportamiento y reacciones a las pruebas de laboratorio se vea, aunque no descuidado, relegado a un segundo plano.

del sentido de la estética. Y resulta muy difícil establecer la proporción exacta de lo que, en una realización tan perfecta, emana de la vida corporal y de lo que pertenece al espíritu.

### H. LOS FACTORES DETERMINANTES DE LA MOTRICIDAD

Los factores determinantes de la motricidad no son solamente biológicos, lo mismo que los factores que condicionan la inteligencia y el carácter dependen en gran parte del estado de equilibrio de las grandes funciones fisiológicas, y más particularmente del equilibrio endocrino.

Ejemplo: se ha invocado, como factores determinantes de la motricidad en el niño pequeño, la imitación, las emociones, y principalmente el instinto, que aparece como factor predominante.

Pero si se estudia el papel del instinto, por ejemplo, en las migraciones, que son el modelo de los movimientos espontáneos y comunes a todos los sujetos de una misma especie en iguales condiciones de experiencia, uno se da cuenta de que el instinto no es todo, y que él mismo se encuentra condicionado por las variaciones del medio ambiente, por un lado; por el otro, por el equilibrio endocrino del sujeto en observación. Resulta excesivamente fácil atribuir al solo "instinto migratorio" un impulso tan ordenado, tan isócrono, en el tiempo y en el espacio, como el de una migración de centenares de miles de salmones.

Los trabajos recientes de los señores Fontaine (de París) y Koch (de Lovaina) han demostrado: por un lado, que si se modifica, en las cuantas en donde se efectúan los experimentos, la dosis de ciertas materias minerales, particularmente la de la sal, cambia el sentido de la migración de los peces, en tanto que las demás condiciones permanecen iguales. Por otro lado que, al estudiar las aves migratorias, se observa en el origen de las migraciones unas descargas hormonales que se producen regularmente, en idénticas condiciones. Y esas perturbaciones hormonales están acompañadas por una "ansiedad premigratoria" característica.

Por consiguiente, en la producción del movimiento hay una interdependencia estrecha entre los factores psíquicos y los factores biológicos, representados en este caso por el estado de equilibrio o desequilibrio de las glándulas endocrinas.

### III. EL CASO DE LOS NIÑOS RETARDADOS

Al emplear métodos tales como la gimnasia rítmica en la reeducación de los niños retardados, dos órdenes de cosas concitan nuestra atención:

- a) Comprobamos que la progresión en la educación de los movimientos es estrictamente paralela al desenvolvimiento del sistema neuromuscular cuyo retardo (por medio de 'tests motores' análogos a los que hemos nombrado más arriba) podemos comprobar con la misma precisión con que apreciamos los retardos intelectuales con los tests del tipo Binet-Simon. Lo cual quiere decir que, en la adquisición de la coordinación y de la precisión del gesto, debemos considerar dos factores: por un lado, el papel del desarrollo de las sinergias neuromusculares; por otro lado, el correspondiente a la educación y al adiestramiento. Es evidente que no se puede educar más que lo existente, y por consiguiente educable, y que la educación motriz comporta una pedagogía comparable en un todo a la pedagogía escolar;
- b) Comprobamos que, cuando a través de la música y el ritmo, a los que los retardados se muestran particularmente dóciles y sensibles, se ha logrado obtener de esos niños las nociones de atención y disciplina, los resultados favorables así obtenidos pasan rápidamente al dominio de la educación escolar, y que ya es regla que los progresos obtenidos en ambos dominios sean paralelos.

Lo que así observamos en el niño retardado lo encontramos, con mayor razón, en el niño normal y en el adolescente. La observación demuestra que los dos terrenos, físico y mental, en los que tiene lugar la evolución del individuo están íntimamente vinculados. A partir de cierta etapa, las manifestaciones motrices, para llegar a la elegancia de estilo o a la perfección, necesitan el socorro de la inteligencia (técnica, táctica) y de la voluntad. En sentido inverso, el desarrollo armonioso de las funciones neuromotrices tiene benéfica influencia sobre la evolución de la personalidad psicosensorial y del carácter; puede llegarse a afirmar que, en ciertas profesiones, es indispensable la asociación armoniosa de ambas.

La personalidad del niño forma pues, 'un todo' en el que uno de estos dos factores no puede prescindir del otro sin provocar un desequilibrio cuyas consecuencias se traducen en todos los aspectos de su comportamiento y de su vida escolar, profesional y social, siendo el objetivo final, en los dos casos, la adaptación óptima del individuo a las condiciones del medio ambiente en el cual está llamado a vivir.

#### IV. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS FUNCIONES MENTALES

Si, desde hace veinte años, se ha introducido la educación física en los programas escolares, creándose un equipo de profesores de educación física y deportiva cuya formación técnica y pedagógica es bien superior a la del 'profesor de gimnasia' que conocimos hace treinta años, se debe a que la acción benéfica de una educación física bien llevada no sólo se manifiesta sobre las glándulas endocrinas, el sistema motor y la nutrición, sino también en el sistema nervioso, las funciones de equilibrio, el adiestramiento de los órganos de los sentidos y el sentido muscular. Y se ha demostrado que una evolución púber regular corresponde a un temprano despertar de las facultades intelectuales. La educación respiratoria, en particular, es un medio eficaz de obtener la defensa, la laxitud, la sensación de euforia necesarias para asegurar, sin agotamiento nervioso y sin desfallecimientos, el trabajo escolar enorme que la necesidad de los programas impone al niño mayor, quien se ve obligado a producir el máximo esfuerzo intelectual en el momento en que el desgaste orgánico propio del crecimiento que acompaña a la pubertad es más elevado.

Las experiencias hechas con centenares de niños, antes de la segunda guerra mundial, en las escuelas primarias de Lyon (profesor Latarjet) y luego en las escuelas al aire libre, niños éstos elegidos entre los peores alumnos, demostraron que los que eran sometidos a un adiestramiento físico racional progresaban, no sólo en su comportamiento morfológico y fisiológico, sino en los resultados escolares, visiblemente más rápidos y notables que los alumnos del grupo testigo, mantenidos en la inactividad física.

#### V. LOS DEPORTES Y LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER

Pero la educación física, cuando no estamos próximos a la adolescencia, no es suficiente. Debe complementarse con la educación deportiva. Los deportes, a condición de ser controlados médica y técnicamente, por supuesto, ejercen una acción benéfica incontestable en la formación de la personalidad y del carácter en esa edad ingratu. La ciencia del adiestramiento, efectivamente, lo mismo que la pedagogía escolar, comporta nociones de dosificación del ejercicio, tests de aptitud y de fatiga que no difieren de los empleados en psicología experimental sino por detalles técnicos, pero que traducen los mismos conceptos.

Los deportes son la aplicación de la técnica de educación física a los ejercicios naturales de todo individuo: caminar, correr, saltar, nadar, defenderse. Es el grupo de los deportes denominados 'naturales'. La palabra 'deporte' implica la noción de competición, es decir de lucha con la distancia, con el tiempo o con un adversario. Y el deporte, en estas formas más simples, tiene un valor educativo verdadero, en el sentido de que para realizar una hazaña deportiva hay que asociar el desarrollo de la fuerza al 'estilo', o sea a la perfección del gesto que permite el rendimiento máximo con el mínimo de fatiga. Esos deportes pueden ser individuales: éste es el programa olímpico. O colectivos: deportes en equipos: fútbol, rugby, etcétera. Éstos comportan la necesidad de adaptarse a las nociones de responsabilidad, de división y de jerarquía del trabajo, del respeto de sí mismo y del adversario, lo cual es una buena preparación para la vida profesional y social.

En un grado superior, esta fuerza puede ser desarrollada por un aparato (patín común o de esquí, remo, rueda y pedal) o, finalmente, en los deportes mecánicos, por un motor, una hélice, el día de mañana por un cohete.

En todos los casos, la finalidad es la misma. Es el hombre que domina las fuerzas de la naturaleza para dirigirlas con inteligencia y audacia. El hombre siempre en conquista del movimiento con objetivos cada vez más avanzados; cada vez más alto, cada vez más rápido; y con medios cada vez más eficaces. Es ésta una inspiración natural que no hay que contrariar. El hombre primitivo, cuando domaba y montaba sus corceles, hacía lo mismo. Si el

BIBLIOGRAFIA

M. BERENON: *Le développement moteur et la psychomotricité chez l'enfant et l'adolescent*, en "La Semaine des Hopitaux de Paris", n. 84 (nov. 1950).

P.H. ENCAUSSE: *Sport et Santé* (Legrand, Paris, 1951).

FONTAINE ET KOCH: *Les variations d'euryhalinité et d'osmorégulation chez les poissons*, en "Journal de Physiologie", n. 42 (1950).

H. J. KOCH ET M. J. HEUTS: *Régulation osmotique et migration de reproduction chez les épinoches*, vol. IV, fasc. III (Archives internes de physiologie, 1943).

R. JEUNON: *L'éducation du geste* (Arnette, Paris, 1942). *Les facteurs déterminants de la motricité*, t. II (Médecine, Education Physique et Sports, 1955).

H. WALTON: *L'évolution psychologique de l'enfant* (Collin, Paris, 1947).

águila hubiera podido sostenerlo, habría tratado de domoñaría para elevarse hasta las nubes.

El gran principio del deporte es la aspiración al 'record', y cada cual tiene un 'record' a su alcance: el propio. En deporte, las victorias más bellas son las obtenidas sobre uno mismo. Ahora bien, para conseguirlo, es necesario ejercitar la voluntad, llevarla a menudo a los lindes de la audacia, hay que constreñirse a un severo adiestramiento, a una disciplina, a la precisión en la ejecución. Y, cuando se llega a la cumbre hasta es necesario aprender a sufrir. Llevadas al terreno de la escolaridad, de la vida profesional y del desarrollo intelectual, estas concepciones son bien de aquellas necesarias para la formación del carácter.

También llevan en sí una lección. En deporte, la posición social, las relaciones, no sirven para nada. Los únicos jueces que cuentan son la distancia y el cronómetro. No se ha dado el caso de obtener altas marcas deportivas sin reunir las cualidades físicas y la técnica que, tanto una como otra, sólo alcanzan su apogeo al precio de largos esfuerzos.

Mi adversario corre la distancia de cien metros en once segundos cuatro décimas, yo cubro esa distancia en once segundos ocho décimas. La prueba, recomenzada diez veces, llega diez veces al mismo resultado. Mi adversario es el primero, yo el segundo. El cronómetro es el más riguroso, pero también el más equitativo de los jueces. Ninguna cadena es más poderosa que esos tres o cuatrocientos metros de distancia que nos separan. Ni las amistades de mi hermano, ni la situación financiera de éste pueden acortar la distancia. Yo sé que, para ganar esos cuatro décimos de segundo, necesitaré semanas y semanas de trabajo, de voluntad, que deberé ceñirme a una disciplina, a privaciones, tal vez.

¿No es ésta acaso una escuela magnífica para la formación del carácter? Y también un concepto cuya adquisición resulta muy útil, en esta nuestra época algo trastornada, en que tantos jóvenes muestran una tendencia marcada a 'llegar' muy rápidamente y por el camino más corto, despreciando los valores que representan el tiempo, la perseverancia y el trabajo, no solamente para adquirir 'títulos' sino principalmente para formar 'hombres'.

# EDUCACIÓN FÍSICA

logro de determinados objetivos, sino por la participación e interés mostrado por los niños.

El punto de partida de la Educación Física en la escuela primaria es el reconocimiento de las diversas capacidades físicas, las posibilidades de acción motriz y los intereses hacia el juego y el deporte que poseen los niños. Este principio orientará al maestro para seleccionar actividades destinadas al grupo en su conjunto o a equipos de niños, que se realizarán en el momento oportuno y en forma adecuada para estimular el desarrollo físico y el perfeccionamiento de habilidades.

La Educación Física logrará éxito en la medida en que aproveche las tendencias espontáneas de los niños hacia los juegos y la actividad física. Conforme se avance en la primaria, el interés y la afición de muchos niños por los deportes deberá estimularse en forma organizada. La práctica del deporte escolar, además de sus propios fines recreativos, permitirá identificar a los niños con facultades sobresalientes para que, si así lo desean, reciban atención técnica especializada y participen en el deporte competitivo.

La Educación Física tiene una función muy importante en la orientación de los niños para el uso de su tiempo libre. En realidad, sólo una parte menor del tiempo que los niños dedican al juego físico y al deporte lo ocupa la escuela; de ahí la necesidad de que ésta contribuya a que las actividades autónomas de los niños sean más estimulantes y adecuadas al desarrollo de sus posibilidades.

La Educación Física contribuye al desarrollo armónico del educando mediante la práctica sistemática de actividades que favorecen el crecimiento sano del organismo y propician el descubrimiento y el perfeccionamiento de las posibilidades de acción motriz. Asimismo, a través de la práctica de juegos y deportes escolares, se fortalece la integración del alumno a los grupos en los que participa.

La Educación Física es también un medio para promover la formación de actitudes y valores tales como confianza y seguridad en sí mismo, conciencia de las posibilidades propias, respeto a las posibilidades de los demás y solidaridad con los compañeros.

Los programas de Educación Física tienen características propias, pues sugieren actividades que el maestro debe seleccionar y organizar con flexibilidad, sin sujetarse a contenidos obligatorios ni a secuencias rígidas. El único principio para organizar el trabajo es que las actividades correspondan al momento de desarrollo de los niños y tomen en cuenta las diferencias que existen entre ellos. De acuerdo con estas ideas, la evaluación que realice el maestro no se guiará por el

S.E.P. "Educación Física" en: **EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.** México, S.E.P., 1993. pp. 154-164.

en los grados superiores para estimular las capacidades físicas coordinativas.

### Desarrollo de las capacidades físicas

Comprende los procesos de estimulación, incremento y mantenimiento de la fuerza muscular, la resistencia cardiorrespiratoria, la velocidad y la flexibilidad articular y muscular. Las actividades que se proponen para este eje se presentan gradualmente, considerando los periodos biológicos en los que se presenta cada capacidad, según el ritmo de desarrollo de cada alumno.

### Formación deportiva básica

En este aspecto se aprovecha el interés y entusiasmo del alumno por el deporte para desarrollar movimientos básicos y propiciar su práctica sistemática atendiendo al momento de desarrollo individual.

Durante los primeros grados se utiliza el juego como expresión natural y se continúa con actividades predeportivas que incorporan cada vez mayor grado de dificultad motriz y de relación interpersonal en una formación deportiva inicial.

### Protección de la salud

En este aspecto se agrupan los contenidos cuyo propósito específico es la formación de hábitos. Se considera la actividad física un medio valioso, que junto con la alimentación balanceada, el descanso, la higiene personal y la conservación del medio, condicionan la salud del ser humano.

### Propósitos generales

- Estimular oportunamente el desarrollo de habilidades motrices y físicas para favorecer el desarrollo óptimo del organismo.
- Fomentar la práctica adecuada de la ejercitación física habitual, como uno de los medios para la conservación de la salud.
- Promover la participación en juegos y deportes, tanto modernos como tradicionales, como medios de convivencia recreativa que fortalecen la autoestima y el respeto a normas compartidas.
- Proporcionar elementos básicos de la cultura física para detectar y resolver problemas motrices.

### Organización de los contenidos

Las actividades están agrupadas en cuatro campos: desarrollo perceptivo-motriz, desarrollo de capacidades físicas, formación deportiva básica y protección de la salud. Los juegos, ejercicios y rutinas que se sugieren en cada grado deben ser seleccionados y organizados por el maestro, de manera que cumplan propósitos educativos de cada uno de los campos.

### Desarrollo perceptivo-motriz

En este aspecto se agrupan contenidos cuyo objetivo es estimular el desarrollo de la percepción y la coordinación motriz (ubicación en el espacio y en el tiempo, equilibrio, lateralidad, coordinación visomotriz y psicomotriz). Estos contenidos se enfatizan en los tres primeros grados de la educación primaria y continúan

# Programas

partir 93-94

## Primer grado

### Desarrollo perceptivo-motriz

- Exploración de diferentes formas de equilibrio corporal
- Ejercicios:
  - Caminar, trotar o gatear y detenerse cuando se indique, eliminando puntos de apoyo
- Exploración de posibilidades de movimientos con uno y otro lado del cuerpo
- Ejercicios:
  - Lanzar, manipular, atrapar y rodar un objeto con una y otra mano
  - Saltar, patear y rodar un objeto con uno y otro pie
- Experimentación del ritmo interno
- Ejercicio:
  - Desplazamientos en forma libre
- Exploración de trayectorias y direcciones
- Ejercicios:
  - Acciones al frente, atrás, cerca, lejos, adentro, afuera en diferentes trayectorias y direcciones a partir del cuerpo

- Coordinación de movimientos combinados
- Ejercicios:
  - Lanzar objetos ligeros hacia arriba y dar una palmada, girar o tocar alguna parte del cuerpo antes de que el objeto regrese a las manos
- Conocimiento de posturas adecuadas para que la columna vertebral mantenga la posición vertical
- Ejercicios:
  - Acostarse, recargarse en una pared, pararse espaldada con otros compañeros
- Contracción y relajación de diferentes partes del cuerpo
- Juego:
  - "El robot": tensar y aflojar partes del cuerpo
- Manifestación de la respiración torácica
  - Tomar aire por la nariz y expulsarlo al gritar un nombre, al silbar o al soplar hacia algún objeto
  - Inflar globos
- Desarrollo de las capacidades físicas
- Manifestación de la fuerza general
- Ejercicios:
  - Jalar y empujar objetos grandes y ligeros
  - Jalar una caja de cartón, rodar una llanta
- Juegos dirigidos:
  - "Doña Blanca"
  - "A la rueda de san Miguel"
- Manifestación de velocidad de reacción
- Juegos:
  - "Policías y ladrones"
  - "Mar y tierra"



- Importancia del descanso para recuperar energía
- Importancia de cuidar el lugar donde se realiza la actividad física

- "Relevos"
- "Lanzaderas"

- Manifestación de resistencia en acciones continuas (caminar, trotar, correr sin detenerse) por tres minutos

Juegos:

- "La roña"
- "Los encantados" sin bases

- Flexibilidad en movimientos amplios que involucren articulaciones y músculos de todo el cuerpo

Juego:

- Imitar movimientos de animales

Ejercicio:

- Sentarse con las piernas separadas, tratando de tocar el piso con la frente

### Formación deportiva básica

- Realización de movimientos básicos para la iniciación al deporte

Ejercicios:

- Caminar, correr, saltar, lanzar, trepar, patear, girar, atrapar, reptar, con globos, pelotas de vinil o de papel

### Protección de la salud

- La educación física como actividad saludable y de diversión
- Importancia de la higiene después de la práctica de ejercicios o deportes

## Segundo grado

### Desarrollo perceptivo-motriz

- Identificación del equilibrio
  - Ejercicios:
    - Diferentes formas de desplazamiento en áreas delimitadas por llantas, figuras o líneas marcadas sobre el piso, disminuyendo puntos de apoyo
- Manifestación de movimiento con uno y otro lado del cuerpo
  - Ejercicios:
    - Lanzar, atrapar, golpear, botar, manipular con una y otra mano
    - Patear, girar y saltar con uno y otro pie, a pie firme y con desplazamientos
- Experimentación del ritmo interno y estimulación del externo
  - Ejercicios:
    - Saltar la cuerda libremente
    - Saltar la cuerda siguiendo una melodía
- Orientación en el espacio y el tiempo
  - Desplazamientos: afuera, adentro, atrás, adelante, arriba, abajo
- Coordinación de movimientos secuenciados
  - Juego:
    - "El marinero"
- Identificación de posturas del cuerpo para evitar lesiones

### Ejercicios:

- De pie, sentados, acostados
- Relajación y contracción muscular utilizando estímulos visuales y auditivos

### Juego:

- "Los enanos"

- Respiración abdominal

### Ejercicios:

- Inspiración y espiración por la boca, tratando de mantener un globo o una pluma en el aire al espirar

### Desarrollo de las capacidades físicas

- Manifestación de fuerza en diferentes partes del cuerpo: brazos, piernas, abdomen y torso

### Ejercicios:

- Jalar o empujar objetos de diferente volumen con diversas partes del cuerpo

- Manifestación de velocidad en carreras cortas (quince metros)

### Juegos:

- "Piñas y sandías"
- "Lanzadera"
- "Manitas calientes"
- "Actrón de un fandango"

- Estimulación de la resistencia en acciones continuas de tres minutos

### Juegos:

- "El pañuelo"
- "Robar bandera"
- "Pásala"

- Estimulación de la flexibilidad en movimientos amplos
- Ejercicios:
  - Movimientos circulares con los brazos extendidos
  - Flexiones, torsiones, extensiones y rotaciones con extremidades superiores, inferiores y tronco

#### Formación deportiva básica

- Juegos organizados para la iniciación en la práctica del deporte
- Ejercicios:
  - Manipulación de pelotas de vinil similares a las que se usan en el fútbol, volibol y beisbol
- Movimientos básicos identificados como fundamentos deportivos
- Ejercicios:
  - Patear, saltar, botar y lanzar, utilizando pelotas de vinil

#### Protección de la salud

- La actividad física como medio para conservar la salud
- Importancia de la higiene para la conservación de la salud
  - La importancia del descanso para recuperar energía
- Importancia de cuidar el medio
  - Cuidado del espacio en el que se realiza la actividad física y la recreativa

## Tercer grado

### Desarrollo perceptivo-motriz

- Equilibrio corporal en diferentes planos usando el tacto, el oído y la vista
- Juego:
- "Las estatuas de marfil". Trotar, caminar y adoptar posturas convenientes de antemano

- Experimentación del predominio motor

#### Ejercicios:

- Lanzar, atrapar, rodar, golpear, botar y patear pelotas de vinil o de papel

- Experimentación del ritmo interno y externo en forma alternada en juegos tradicionales como "Las sillas" y "Las ardillas en el bosque"

- Estructuración del espacio y el tiempo

- Acciones que involucren dirección, trayectoria, ubicación, distancia, dimensión y velocidad, interactuando con sus compañeros

- Movimientos secuenciados con diferentes partes del cuerpo

#### Ejercicio:

- Saltar una cuerda dos veces, tomarla con una mano y girarla por arriba de la cabeza y después por abajo de los pies, saltando

- Conocimiento y diferenciación de la contracción y la relajación

#### Ejercicio:

- Empujar una pared con brazos, piernas o espalda y luego relajar estas partes del cuerpo

- Respiración mixta (torácica y abdominal)
- Ejercicios de inspiración y espiración nasal y bucal

#### Juego:

- "Futbolito soplado" con bolitas de papel

### Desarrollo de las capacidades físicas

- Fortalecimiento de la fuerza en brazos, piernas, abdomen y torso

- Ejercicios ligeros por tiempos cortos (de tres a cinco repeticiones)

- Reptar, salto de rana, lagartijas

- Fortalecimiento de la velocidad en carreras cortas

#### Juego:

- "Gatos y ratones"

#### Ejercicios:

- Sentados o acostados, mover brazos y piernas con rapidez durante diez segundos; sentados en una silla o banca, golpear alternada y rápidamente el piso con los pies, durante diez segundos

- Estimulación de la resistencia en acciones continuas durante cinco minutos en juegos tradicionales

- Estimulación de la flexibilidad en movimientos amplos involucrando articulaciones y músculos de todo el cuerpo

#### Ejercicio:

- Desarrollo de la habilidad en el manejo de cuerdas, listones y aros

### Formación deportiva básica

- Estructuración de fundamentos deportivos
- Ejercicios:
- Combinación de movimientos como caminar, correr, lanzar, patear, saltar, atrapar en juegos predeportivos
- Protección de la salud
- La actividad física como una forma de liberar la tensión nerviosa
  - Importancia de la higiene personal antes y después del ejercicio físico
  - Importancia del cuidado del medio ambiente para conservar la salud

### Cuarto grado

partir de  
94-95

- Desarrollo perceptivo-motriz
- Ejercicios para mantener el equilibrio corporal sin emplear la vista
- Ejercicio:
- Con los ojos cerrados, desplazarse en un área determinada
  - Cambios de posición: acostarse, sentarse, permanecer de pie e hincarse según se indique, vigilando el equilibrio
- Juego:
- "La gallina ciega"
- Percepción de la contracción y relajación al ejercitar la respiración
- Ejercicios:
- Sostener en el aire una pelotita de papel al soplarle con un popote
  - Silbar repetidamente
- Experimentación del ritmo externo en acciones que involucren orientación y sincronización
- Ejercicios:
- Desplazamientos por tiempos determinados combinando dirección, distancia y ubicación en actividades recreativas
- Juego:
- "Al son que les toquen bailen"
  - "El marinero"
  - "El director de orquesta"
- Adopción de posturas corporales adecuadas

- Acciones y juegos involucrando diferentes posiciones, sentado, acostado, hincado, de pie

#### Desarrollo de las capacidades físicas

• Manifestación de fuerza enfatizando grupos musculares, brazos, piernas, abdomen y torso

- Actividades recreativas individuales, por pareja o equipo que impliquen jalar y empujar, saltar y lanzar

Juegos:

- "Jalar la cuerda"

- "Los gallitos"

• Manifestación de la velocidad en movimientos variados

Ejercicios:

- Carreras de quince a veinte metros

- Tres saltos y una rodada, tres pasos y un giro

- Sentados en una silla golpear alternadamente el piso con los pies lo más rápido posible durante quince segundos

• Estimulación de la resistencia con trote continuo durante cinco minutos

Ejercicio:

- Trotar variando direcciones

• Estimulación de la flexibilidad en articulaciones y músculos del cuerpo

Ejercicio:

- Movimientos de flexión, torsión y extensión en cuello, brazos, tronco y piernas

#### Formación deportiva básica

• Formación de fundamentos deportivos

- Juegos organizados y predeportivos utilizando material no reglamentario

Ejercicios:

- Combinaciones de movimientos con pelotas, dirigidos a la formación de cuatro fundamentos de los deportes básicos: botar y pasar, conducir y patear, saltar y bloquear, girar y lanzar

• Deporte escolar

Ejercicio:

- Reafirmación de la técnica de caminar y correr al participar en juegos predeportivos

#### Protección de la salud

• Cambios que experimenta el organismo durante y después de la actividad física: frecuencia respiratoria, pulso y sudoración

• Importancia de la higiene personal antes y después de la actividad física

• Acondicionamiento de áreas para realizar la actividad física

## Quinto grado

### Desarrollo perceptivo-motriz

- Experimentación del equilibrio corporal empleando el tacto y el oído sin que intervenga la vista

Ejercicio:

- Dirigirse hacia un punto determinado con los ojos cerrados, guiándose por el sonido y el tacto

Juegos:

- "Pista ciega"
- Juegos que requieran posturas específicas para lanzar, saltar, patear, caminar y correr

- Percepción de la contracción y relajación al respirar
  - Estiramientos del cuerpo al inspirar y relajación al espirar

- Sincronización de movimientos que involucren orientación, trayectoria, dirección y ubicación, siguiendo un ritmo propio o externo

Ejercicios:

- Movimientos simultáneos de piernas, brazos y cadera a un ritmo rápido; estiramiento de brazos y piernas a un ritmo lento o viceversa
- Desplazamientos caminando, corriendo, saltando al frente, atrás, a los lados, en línea recta, curva, zig-zag, adentro, afuera, abajo, arriba, en situaciones de juego

Juego:

- "Pásala"

- Ejercicios de ubicación y orientación que contengan los elementos de distancia, dirección y trayectoria, en actividades de iniciación deportiva

### Desarrollo de las capacidades físicas

- Manifestación de fuerza en diferentes grupos musculares

Ejercicios:

- De piernas, abdomen, brazos y torso
- Movimientos rápidos de siete a nueve repeticiones

- Desplazamiento en cuatro puntos de apoyo durante treinta segundos, con treinta segundos de descanso

- Manifestación de velocidad

Ejercicios:

- Carreras de veinte metros en un mínimo de tiempo
- Tres saltos y una rodada, tres pasos y un giro, bicicletas de quince segundos

- Estimulación de la resistencia en actividad constante

Ejercicios:

- De trote, caminata y carrera en superficies y planos diferentes durante siete minutos

- Estimulación de la flexibilidad movilizandolas articulaciones y músculos de todo el cuerpo

Ejercicio:

- De pie con las manos entrelazadas, pasar una pierna y luego la otra entre los brazos y regresar a la posición inicial

## Formación deportiva básica

- Formación de fundamentos deportivos
  - Práctica de juegos organizados y predeportivos que desarrollen en el alumno habilidades técnicas para la práctica de los deportes básicos
- Ejercicios:
  - Botar un balón con mano derecha e izquierda sin desplazamiento y con desplazamiento: caminando, luego trotando para terminar corriendo
- Práctica de deportes básicos, de conjunto e individuales, en los que se utilicen los fundamentos deportivos adquiridos y se apliquen las reglas de juego

## Protección de la salud

- Identificación del pulso
  - Ejercicio:
    - Saltar en un mismo lugar, después, cuando se indique, buscar y encontrar el pulso
- Importancia de la higiene personal y la higiene de la escuela

o partir de  
94-95

## Sexto grado

### Desarrollo perceptivo-motriz

- Consolidación del equilibrio corporal con ejercicios combinados:
  - Ejercicio:
    - Correr seis metros libres, rodar al frente, saltar con medio giro y regresar al punto de partida
- Juego:
  - "Aromóvil"
- Manifestación de la relajación como parte importante de la respiración

### Juego:

- "El muñeco de alambre".

- Ejecución de movimientos involucrando sincronización, orientación, trayectoria, dirección y ubicación combinando ritmo interno y externo

### Ejercicio en circuito:

- Correr describiendo una trayectoria curva, saltar con pies juntos en zig-zag, rodar al frente en diferentes posiciones, lanzar un objeto hacia arriba, pisar con uno y otro pie el centro de unas llantas dispuestas en hilera, regresar al punto de partida corriendo hacia atrás en línea recta

### Juego:

- "Lo que hace la mano hace la tras"

### Desarrollo de las capacidades físicas

- Fortalecimiento de la fuerza en diferentes grupos musculares
- Ejercicios:



Protección de la salud

- Importancia del ejercicio para ayudar al desarrollo físico del cuerpo
- Importancia de la higiene personal y de la higiene en la comunidad
- Importancia de mantener en condiciones adecuadas el lugar donde se realiza la actividad física

- Empujar, jalar, transportar, lanzar objetos de diversos pesos en diferentes posiciones, con brazos y piernas
- De abdomen y torso, de siete a nueve repeticiones, combinando treinta segundos de ejercicio con treinta de descanso
- Ejercitación de músculos abdominales e intercostales para fortalecer la respiración

• Desarrollo de la velocidad

Ejercicios:

- Carreras de veinte a veinticinco metros en un mínimo de tiempo
- Juegos que impliquen carreras cortas: relevos, beisbol

• Estimulación de la resistencia en actividad constante

Ejercicios:

- Caminar, trotar, correr en áreas y superficies diferentes sin parar, durante diez minutos
- Estimulación de la flexibilidad en ejercicios que hagan trabajar músculos y articulaciones de todo el cuerpo

Formación deportiva básica

• Práctica de juegos organizados y predeportivos

Ejercicios:

- "Botibol", voleibol por tercias, "el que mete su gol para"

• Ejecución de fundamentos deportivos en situaciones de juego

Ejercicio:

- "Minibol"

00094

UNIDAD III

¿CUÁNDO JUEGAN LOS NIÑOS, QUE APRENDEN?

## PRESENTACIÓN

En esta tercera y última unidad, el profesor-alumno reflexionará sobre la importancia del juego como una actividad que permite al niño tomar conciencia de su cuerpo y el entorno en que se desenvuelve, con el propósito de apoyar sus futuras actividades docentes, concretamente las relacionadas con la educación para la salud y la educación física.

Los textos de Wallon y Chateau, dan cuenta del papel que desempeña el juego en el desarrollo del niño, de su vinculación con el entorno y del significado de la imitación en el juego además de otros asuntos relacionados con éstos.

A través de los textos de Piaget, Wallon y también el de Vayer, Duval y Roncin el profesor-alumno podrá trabajar las actividades relativas a la toma de conciencia del cuerpo, la relación causa-efecto en las acciones que realiza el niño, así como las referentes a la importancia del entorno, el espacio del aula y la escuela.

Finalmente la lectura del texto de Daniel Denis permitirá establecer la vinculación entre salud y educación física.

## EL JUEGO

Se ha dicho que la actividad propia del niño es el juego y, dado que dedica a ella un gran interés, algunos autores, entre ellos W. Stern, le han atribuido lo que ellos llaman «juegos serios». Según Ch. Bühler, el juego es una etapa de la evolución total del niño que se divide en períodos sucesivos. En efecto, el juego se confunde con la actividad total del niño, en tanto que ésta es espontánea y no toma sus objetos de las disciplinas educativas. En el primer estadio se manifiestan los juegos estrictamente funcionales, luego aparecen los juegos de ficción, de adquisición y de fabricación.

Los *juegos funcionales* pueden ser de movimientos muy simples, como extender y encoger los brazos o las piernas, mover los dedos, tocar objetos, empujarlos, producir ruidos o sonidos. Es fácil distinguir en estos movimientos una actividad en busca de resultados, si bien todavía elementales, y que domina la ley causa-efecto, de la que ya hemos visto cuál es la importancia fundamental para que nuestros gestos sean cada vez más ajustados, más apropiados y diversificados. En los *juegos de ficción*, tales como jugar a muñecas, montar en un palo como si se tratara de un caballo, etc., interviene una actividad cuya interpretación es ya más compleja, pero también más próxima a algunas definiciones que se han dado acerca del juego y que se encuentran mejor diferenciadas. En los *juegos de adquisición*, como dice una expresión popular, el niño es todo ojos y oídos; mira, escucha, se esfuerza en percibir y comprender cosas y seres, escenas, imágenes, cuentos, canciones, que parecen absorberlo por completo. En los *juegos de fabricación*, el niño disfruta acoplando y combinando objetos, modificándolos, transformándolos y creando otros nuevos. La ficción y la adquisición actúan a menudo en los juegos de fabricación, sin que éstos lleguen a anularlas.

WALLON, Henri. "El juego" en: LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO. Barcelona, Crítica/ Grijalbo, 1984 (Estudios y Ensayos, 11). pp. 52-66.

¿Por qué a estas diversas actividades se les ha dado el nombre de juego? Evidentemente por asimilación a lo que es el juego en el adulto. Para el adulto, el juego fundamental es un reposo y, por ello, se opone a esa otra actividad sería que es el trabajo. Pero este contraste no puede presentarse en el niño que todavía no trabaja y para el que toda su actividad se concentra en el juego. Conventaría, sin embargo, examinar si la actividad que distrae tiene alguna semejanza con la del niño.

El juego no es, en esencia, algo que no requiera esfuerzo, contrariamente al trabajo cotidiano, puesto que el juego puede exigir y liberar cantidades de energía mayores que las que podría provocar una tarea obligatoria: por ejemplo, ciertas competiciones deportivas o incluso objetivos perseguidos en solitario, pero libremente. El juego tampoco utiliza sólo aquellas fuerzas no empleadas por el trabajo. En particular, no consiste siempre en restablecer el equilibrio entre aptitudes puestas a prueba de una manera desigual: desgastes motrices después del trabajo intelectual o en el trabajador intelectual, expansiones intelectuales después de un trabajo manual o en el trabajador manual. Esto es así, porque el estar habituado a ocupaciones intelectuales puede, por el contrario, desarrollar el gusto por las expansiones intelectuales, así como la dedicación habitual a asuntos profesionales puede suscitar el gusto por los deportes. Después de un trabajo mental, la distracción puede ser una partida de ajedrez; después de un trabajo físico, no siempre resulta distraída la lectura. Es más, después de una lectura, otra que implique mayor dificultad puede servir eventualmente de expansión, siempre que ésta no forme parte, como aquélla, de un trabajo, y siempre que sea una lectura al margen de las tareas que se hayan de realizar.

No hay actividades, por arduas que sean, que no puedan ser motivo de juego. Muchos juegos buscan la dificultad, pero ha de ser la dificultad por sí misma. Los temas que se plantea el juego no deben tener razón de ser fuera de sí mismos. Se podría aplicar al juego la definición que Kant dio acerca del arte: «una finalidad sin un fin», una realización que busca realizarse en sí misma. En el momento en que una actividad se convierte en actividad práctica —y se subordina en calidad de medio para lograr un fin— pierde el atractivo y las características del juego.

La distinción que ha hecho Janet entre la actividad realista o práctica y la actividad lúdica o de juego está de acuerdo con esta defi-

nición. La adaptación de la conducta a las circunstancias para obtener resultados de acuerdo con una necesidad externa o intencional supone, según Janet, la intervención de lo que él llama la «función de lo real», sin la cual no hay acción auténticamente completa. Esta acción, por simple que sea, exige un grado de «tensión psíquica» que no está presente en una acción mucho más compleja pero inadaptada y, mucho menos, en una acción que no tiene otra finalidad ni otra condición que ella misma. Hay momentos en que tales actos son los únicos que el sujeto acepta. Hay casos de astenia psíquica en los que el enfermo no puede realizar otros actos. Aquellos actos presentan una forma deteriorada de actividad, pero también un estado de distensión en el ejercicio de las funciones psíquicas, lo que explica el carácter recreativo del juego.

La oposición entre la actividad lúdica y la función de lo real puede mostrar en qué sentido la actividad del niño se asemeja al juego. Mediante la función de lo real, los actos se integran en el conjunto de las circunstancias que los hacen eficaces: circunstancias externas que les permiten insertarse en el curso de los acontecimientos para modificarlos; circunstancias mentales que utilizan dichos actos para el logro de un objetivo, de una conducta y para la solución de un problema. Por otro lado, la diferenciación no es más que momentánea, puesto que el escenario, los medios y el fin de toda realización, en definitiva, sólo pueden estar en el mundo exterior. Pero el circuito de las operaciones —o la serie de integraciones— que nos llevan al mundo exterior pueden ser más o menos extensas, más o menos desarrolladas, mientras que las operaciones mentales más elevadas están ligadas a la función de los centros nerviosos superiores a los que se integran progresivamente las funciones de nivel inferior, empezando por las propias funciones vegetativas.

La comparación de las series evolutivas de las especies, así como el desarrollo individual del sistema nervioso en cada especie, muestra que hay una sucesión en la formación de las estructuras anatómicas que posibilitan las manifestaciones de toda actividad, desde las más inmediatas o elementales hasta aquellas cuyas causas pertenecen al campo de la representación concreta o simbólica y al de sus combinaciones. El orden en que se completa la estructura de los centros nerviosos y que conduce a la maduración de las funciones correspondientes, reproduce el orden de su aparición en la escala de las especies. Las más primitivas se van integrando progresivamente en las más

recientes y van perdiendo, así, su autonomía funcional, es decir, su posibilidad de actuar sin control alguno.

Pero el período que sigue a la maduración de estas funciones y que precede al de los centros a los que deberá someterse su actividad, es un período de libre ejercicio. Temporalmente aisladas, estas funciones no responden al plan de actividad eficaz que ha llegado a ser característico de la especie. Sus manifestaciones tienen también algo de inútil y gratuito. Parecen actuar por sí mismas, y, de este modo, nos hacen pensar en los juegos del adulto.

Efectivamente, las etapas que sigue el desarrollo del niño están marcadas, cada una de ellas, por la explosión de actividades que parecen, durante cierto tiempo, acapararlo casi por completo y de las que no parece cansarse de buscar todos los efectos posibles. Esas actividades jalonan su evolución funcional, y algunos de sus rasgos podrían ser considerados como una prueba para poner en evidencia o medir la aptitud correspondiente. Los juegos a los que la colaboración entre niños o la tradición ha hecho tomar una forma bien definida, podrían servir de tests. De edad en edad estos juegos señalan la aparición de funciones muy variadas. Así, por ejemplo, funciones sensoriomotrices, con sus pruebas de habilidad, de precisión, de rapidez, y también de clasificación intelectual y de reacción diferenciada, como en el juego de prendas. Funciones de articulación, de memoria verbal y de enumeración, como las fórmulas y frases que utilizan los niños en sus juegos y que aprenden unos de otros con gran avidez. O también funciones de sociabilidad, que se manifiestan en los equipos, los clanes y las bandas que se enfrentan, y en los que se distribuyen los papeles para lograr una colaboración eficaz que lleve a la victoria colectiva sobre el adversario.

La progresión funcional que marca la sucesión de los juegos durante el crecimiento del niño es una regresión en el adulto, pero una regresión consentida y en cierta manera excepcional, pues no es más que una desintegración global de su actividad frente a lo real. El juego, frecuentemente, libera las actividades entre aquellas funciones. El bienestar que causa de golpe corresponde a un período en el que nada tendrá valor fuera de las incitaciones, íntimas o exteriores, que se relacionan con el ejercicio de aptitudes habitualmente constituidas, recortadas de acuerdo con las necesidades de la existencia y en las que pierden su fisonomía y su sabor originales. En relación con las tendencias y hábitos utilitarios, el bienestar supone con

Teniendo en cuenta lo que precede resulta que todos esos «juegos» de los niños —y que constituyen una primera explosión de las funciones aparecidas más recientemente— no podrían llamarse juegos, ya que no existe todavía aquella función que podría integrarlos en formas superiores de acción. Y lo que realmente distingue al juego de los más pequeños es que, constituyendo toda su actividad, falta la conciencia del juego. Sin embargo, esta actividad tiende a superarse a sí misma. Toda detención del desarrollo que la fija en las mismas formas sustituye el juego por los estereotipos, que dan al comportamiento del idiota la misma monotonía que al del psicasténico y a su temperamento el mismo aspecto de obsesión y terquedad melancólica. El juego del niño normal, por el contrario, se asemeja a una exploración jubilosa o apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función. El niño parece ser arrastrado por una especie de avidez o de atracción que le lleva a los límites de esa función; esto es, el instante en que ésta no hace más que repetirse a menos que se integre a una forma superior de actividad posibilitando su advenimiento, y a menos que enajene la autonomía de dicha actividad. Siempre que un desarrollo implique etapas ulteriores, éstas representarán en el niño el mismo papel que, en el adulto, las actividades en relación a las cuales el juego puede, momentáneamente, liberar el ejercicio de las funciones que el uso habitual de tales actividades convierte en motoras, mediante una especie de retroceso.

Esta manifiesta relación de los juegos con el desarrollo de las aptitudes del niño —y con su jerarquización funcional en el adulto— ha inspirado dos teorías opuestas que intentan explicar el juego mediante la evolución. Una invocando el pasado y la otra el futuro. Según Stanley Hall, variando con la edad, los juegos son una reviviscencia de las actividades que el transcurso de las civilizaciones ha hecho que se sucedieran en la especie humana. Los instintos de caza o de guerra, por ejemplo, surgen a su vez en el crecimiento psíquico del niño, trayendo consigo, incluso, la reinención de técnicas primitivas, como las de la honda o del tiro al arco. La llamada reproducción de la *fitogénesis* por la *ontogénesis* aplicada, no sin dificultad, a la simple sucesión de las formas anatómicas en el embrión, se hace todavía más inverosímil cuando se trata de asimilar a las etapas de la civilización aquellas que su desarrollo espontáneo hace recorrer al psiquismo del niño, pues la unión debe ser necesariamente biológica. Asimismo, con la herencia de los caracteres adquiridos, que está lejos

seguridad un poder de adormecimiento, de llegar a un estado de resolu-  
ción funcional que no es el mismo en todos ni en todo momento. No es capaz de jugar el que quiere ni cuando él quiere. Hay que poseer capacidades y a veces realizar un aprendizaje o reaprendizaje. El hecho de que la compañía de los niños pueda ser tan relajante se debe a que éstos llevan al adulto hacia actividades indiferentes y desligadas unas de otras.

Acabamos de ver cómo las relaciones que sostiene el juego con la dinámica y la genética de la actividad total muestran las contradicciones que se observan en sus definiciones y también en su realidad. Mientras que para Janet es una forma de actividad deteriorada, Herbert Spencer considera que el juego es el resultado de una actividad superabundante, cuyas tareas corrientes no habrían podido agotar todas las fuentes. Se ha objetado demasiado fácilmente, que el juego se presenta a menudo en momentos de lasitud en los que cualquier ocupación útil y seria se haría penosa; sería, por lo tanto, una manifestación de agotamiento más o menos relativo. Sin embargo, la actividad «lúdica» que describe Janet en la psicastenia, como el efecto de un voltaje demasiado bajo para producir un acto que esté al nivel de las circunstancias reales, no es completamente asimilable al juego. En algunos aspectos sucede lo contrario. Acompañada, a menudo, de angustia, dicha actividad no tiene influencia tónica y no merece en ningún caso el nombre de distracción, como se le da al juego.

El juego es, sin duda, una infracción a la disciplina o a las tareas que imponen al hombre las necesidades prácticas de su existencia, las preocupaciones por su situación y por su persona. Pero el juego supone esas disciplinas y tareas, en lugar de negarlas o de renunciar a ellas. El juego se disfruta, en relación a éstas, como un respiro y un nuevo impulso, ya que bajo las exigencias de dichas disciplinas y tareas es el inventario libre o el toque final de éstas o aquellas disponibilidades funcionales. Hay juego en la medida en que se presenta la satisfacción de sustraer momentáneamente el ejercicio de una función a las presiones o a las limitaciones que ésta sufre normalmente por parte de actividades, en cierto modo, más responsables; es decir, a aquellas que ocupan un lugar más eminente en las conductas de adaptación al medio físico o social. La desintegración pasajera supone la integración habitual.

de ser demostrada, habría que admitir la de los sistemas complejos, herencia en la que están implicados simultáneamente los gestos y los instrumentos que les corresponden. Pero, si el organismo fuera capaz de fijar semejantes combinaciones, ¿cómo lograría su estabilización biológica no ser un obstáculo para esta renovación de la técnica, a veces tan rápida, y sin la que no habría historia humana?

En realidad, la hipótesis de una recapitulación casi automática —por parte del niño— de las épocas vividas por sus antepasados proviene de una vieja confusión entre lo biológico y lo social, que lleva a imaginar el comportamiento del individuo como la consecuencia inmediata —y en cierta manera mecánica— de su constitución psicofisiológica. Ahora bien, el medio, inevitablemente, impone sus instrumentos, sus objetos y sus temas a la actividad de un ser, y, cuando se trata del hombre, el medio social se superpone al medio natural para transformarlo poco a poco hasta llegar prácticamente a sustituirlo. Cuanto más pequeño sea el niño, cuantos más cuidados necesite, más dependerá de éstos. Toda semejanza auténtica entre sus juegos y las prácticas de otra época tiene su origen en una de esas condiciones que el adulto puede haber olvidado, pero que se transmite entre los niños de una manera tan persistente como sutil.

Muy a menudo, parece que esta semejanza<sup>1</sup> tiene como causa la utilización de objetos —tan corrientes que pertenecen a todas las épocas— según las posibilidades y las incitaciones que dichos objetos ofrecen a las posibilidades motrices, perceptivas e intelectuales del sujeto. Este poder de combinación instrumental provoca grandes diferencias entre las especies animales, se perfecciona con la edad del niño y varía con sus aptitudes individuales. No llama la atención que a igual nivel mental, en presencia de las mismas situaciones y las mismas realidades, se repitan las mismas combinaciones y tanto poco es motivo de sorpresa que dichas combinaciones den lugar a «estructuras» relativamente específicas entre la actividad y el objeto, debido a una especie de inducción o creación recíprocas. Cuántos juegos, que los niños se enseñan entre ellos, se explican por la simple necesidad de actuar sobre el mundo exterior, para adaptar los medios que éste ofrece a los propios medios del niño y para asimilar en mejor forma partes cada vez más amplias de ese mundo.

1. Ver I parte, cap. 3.

2. Ver III parte, cap. 10.

Esta incitación directa y constante del medio sobre todas las veleidades del niño no haría más que reducir los vestigios de las acciones ancestrales, si éstas tuviesen, efectivamente, la tendencia a reproducirse por sí mismas. La indispensable economía de momentos y de fuerzas obliga a abolir el pasado inútil en favor del presente, de manera tanto más radical cuanto mayor es el margen de progresos posibles en la especie humana.

Pero ¿el progreso se explica exclusivamente por la acción del presente y no existe la posibilidad de proyectarlo hacia el futuro mediante una serie de anticipaciones? Esta hipótesis es posible para el tipo de progreso que convierte al niño en adulto siguiendo un ciclo regulado por un estricto encadenamiento de condiciones fisiológicas. Así, los juegos serían la prefiguración y el aprendizaje de las actividades que deben imponerse más tarde. Los juegos difieren en el niño y en la niña, prestando sus características al papel que cada uno deberá desempeñar más tarde. Indudablemente niño y niña están ya dominados por la diferenciación que se observa simultáneamente en la morfología y el comportamiento de uno y otra. Se sabe que la niña sufre la influencia de hormonas que son diferentes según el sexo e incluso se ha podido observar —en ciertas épocas que preceden con mucha anticipación a la madurez sexual— signos de actividad en las glándulas genitales. Así se explican, pues, sin misterio alguno, los presentimientos funcionales y las anticipaciones del instinto poco antes de su funcionamiento real. Sin embargo, los usos y costumbres pueden contribuir también a establecer una oposición entre los juegos de niños y niñas en una medida que es difícil evaluar. Incluso con una educación semejante puede subsistir entre ellos la diferencia de las ocupaciones domésticas y, sobre todo, el ejemplo de los adultos, de quienes cada uno —de acuerdo con su sexo— calca su orientación mental y sus perspectivas de futuro.

En la interpretación de los juegos, la teoría de Freud contradice, en sus propias aplicaciones, las teorías de la recapitulación y de la anticipación funcional, que se inspiran en los mismos principios evolucionistas que aquélla. El instinto sexual o *libido*, sea cual sea el tratamiento biológico, impondrá sus exigencias desde el nacimiento. Pero antes de que dicho instinto pueda fijarse a su verdadero objeto, que guarda relación con la maduración de las funciones genitales y con el acto de la reproducción, sus fijaciones obedecen a la determinación combinada de las sensibilidades, propias de cada etapa del desarrollo.

individual, y también de influencias que se remontan al más remoto pasado de la especie. En tanto que los objetivos funcionales de la sexualidad exigen que el niño se deshaga uno por uno de todos los objetos provisionales con los que se ha investido la sexualidad, los « complejos », en los que se perpetúan situaciones ancestrales, hacen que retenga las fijaciones relacionadas con ellos. El conflicto puede volverse tanto más grave cuanto más inconfesado esté en la conciencia, cuanto más censurado y rechazado porque se opone escandalosamente a la moral. Este rechazo no puede suprimir la libido, sólo la obliga a disfrazarse. Junto a las manifestaciones neuróticas o psicopáticas y a los sueños, los juegos constituyen uno de estos disfraces. En lugar de ser, como en las teorías precedentes, una expresión de la función, los juegos son un enmascaramiento de la misma.

Su utilidad consistirá en producir una verdadera catarsis por medio de esas satisfacciones encubiertas. Las situaciones que los juegos ofrecen a las demostraciones de la libido no escandalizan a nadie; sin embargo, sustituyendo a su objeto verdadero, le dan la ocasión de manifestarse y expresarse. Sin duda, esta transferencia le ahorra consecuencias reales pero temibles. No obstante el juego conserva la significación de la libido que, a pesar de ser inconfesada, es apta para suscitar, diversificar y satisfacer las necesidades de una sensibilidad ávida de probarse y conocerse a sí misma. De este modo, se opera el paso de la realidad a su imagen a través de representaciones más o menos transparentes. El mayor mérito de esta teoría reside, sin duda, en llamar la atención sobre lo que hay de ficción en el juego. Con la ficción se introduce en la vida mental el uso de simulacros, que constituyen la transición necesaria entre el indicio, todavía ligado a la cosa, y el símbolo, soporte de las combinaciones intelectuales puras. El juego, al ayudar al niño a franquear ese umbral, desempeña un papel importante en su evolución psíquica.

Si estas teorías tan diversas no dan una explicación satisfactoria del juego no se debe a sus contradicciones, sino a causa de sus premisas discutibles y de las sistematizaciones demasiado fragmentarias que derivan de ellas. El juego mismo resulta del contraste entre una actividad liberada y aquellas a las que normalmente se integra. Evoluciona entre oposiciones y se realiza superándolas.

Si no se imponen reglas — a veces más estrictas que las necesi-

dades que evitan — la acción que se libera de sus restricciones habituales se pierde rápidamente en repeticiones monótonas y fastidiosas. A su fase puramente negativa debe suceder otra que restaura lo que se había abolido, pero dando otro contenido a la actividad, un contenido estrictamente funcional. Puesto que habitualmente las reglas del juego suscitan dificultades procedentes de las mismas funciones que exige el juego, en lugar de obstáculos cualesquiera debidos a las circunstancias, de dificultades escogidas, específicas, que se han de resolver por sí mismas y no bajo la presión de los acontecimientos o del interés. Sin embargo, este carácter gratuito de la obediencia a las reglas del juego está lejos de ser absoluto y definitivo; su observancia puede tener como efecto la supresión del juego al que deben estimular. Si es cierto que su significación procede de la actividad que deben guiar, las reglas del juego — a la inversa — también pueden contribuir a privarle de su carácter de juego.

De este modo su dificultad — si inspira más temor al fracaso que satisfacción por el triunfo — confiere a la idea del esfuerzo un aspecto de necesidad desagradable, que aboga el ímpetu libre del juego y del placer que le acompaña. Las reglas del juego pueden dar también la impresión de una necesidad exterior cuando representan el código impuesto por todos a cada uno de los participantes en los juegos que se realizan en común. El niño que distingue todavía de una manera deficiente entre la causalidad objetiva y la causalidad voluntaria, entre las obligaciones inevitables y las aceptadas, juega a sustraerse de esas obligaciones haciendo trampas. En buena lógica, corta, así, el juego de raíz y lo niega en su principio. En realidad, tiende sólo a desplazarlo mediante la sustitución de un objetivo por otro. Pero, de hecho, su tentativa de burlar la vigilancia de los otros participantes en el juego despierta en ellos el espíritu de pelea, con lo que las reglas del juego reciben en seguida un carácter opuesto al que exige el juego. Las reglas asumen un rigor absoluto y formalista, toman un aspecto de limitación, que es lo contrario de la incitación que deben realizar en acciones plenamente libres en el campo de funciones calificadas con claridad. El resultado es definitivo: la ruptura entre los jugadores y el descontento recíproco. El juego ha dejado de ser tal y se ha convertido en lo contrario.

Las trampas, que son demasiado frecuentes y demasiado espontáneas, sobre todo en los niños, plantean la cuestión del triunfo, al no depender del juego mediante lazos esenciales. Aquí encontramos



nuevamente oposiciones. El juego, con seguridad, quiere ser olvidado momentáneo de los intereses apremiantes de la vida y, sin embargo, no tardará en decaer si no interviene la esperanza del triunfo. Según Janet, el juego es estimulante, y busca, en contraste con la realidad, triunfos fáciles. De hecho, la facilidad en el logro de estos triunfos no parece ser el objeto del juego; cuanto más difícil, más estimulante es el triunfo y en muchos juegos se incrementan intencionalmente las dificultades para acentuar su exaltación. La ventaja buscada de este modo es diferente de las ventajas reales e incluso opuesta a estas últimas. El juego sustituye el triunfo en estado puro, el efecto inmediato del mérito o de la suerte —de un cierto mérito o suerte—, que no dura más que el juego mismo, por las consecuencias duraderas y globales de las ventajas reales, que ratifican superioridades efectivas, aunque a veces sin base suficientemente convincente. Superioridades habituales, como por ejemplo las de la suerte o de la autoidad, se ponen temporalmente en duda en el juego que también desempeña su papel liberador con respecto a ellas.

Pero, para ser completo, el triunfo debe experimentarse y darse a conocer. De ahí que, en muchos casos, se le añadan pequeñas distinciones, a menudo puramente demostrativas y simbólicas que pueden consistir, también, en un beneficio eventual que puede estimular el gusto por el juego, debido a su carácter dudoso, excepcional o inesperado. Por otra parte, los triunfos pueden apagar el juego, si se persigue el beneficio como un fin y ocupa un lugar entre los intereses de la vida práctica.

En todos los tiempos se ha combinado el azar con el juego, con el fin de evitar que sus resultados o sus manifestaciones, por tener una probabilidad demasiado grande o por ser demasiado previsibles, se integren en las cosas que están en el orden de la vida cotidiana. Las reglas del juego a menudo constituyen una organización del azar y compensan así, lo que el simple ejercicio de las aptitudes podría tener de monótono y aburrido. El azar es el antídoto de la rutina cotidiana y contribuye a liberar al juego de ella. Así, el azar mezcla los placeres funcionales con un cierto sabor de aventura. Pero si se exagera su participación, o si se deja solo al azar, el juego quedará suprimido una vez más y el jugador conocerá únicamente la angustia de la espera. Jugar con sus emociones, sin otra actividad física o intelectual, puede constituir un juego, pero de un tipo especial y que se asemeja más a las toxicomanías que a las satisfacciones funcionales.

La ficción forma parte del juego por naturaleza puesto que se opone a la cruda realidad. Janet ha demostrado que el niño no se engaña con los simulacros que utiliza. Si hace comiditas con trocitos de papel, sabe muy bien que aunque los considere alimentos siguen siendo trocitos de papel. Se divierte con su libre fantasía a costa de las cosas y de la credibilidad cómplice que puede encontrar en el adulto. De este modo, fingiendo, cree, también él, en su fantasía; superpone a aquellas ya existentes, una nueva ficción que le divierte. Pero ésta no es sino una fase negativa de la que se cansa rápidamente, pues en seguida necesita más verosimilitud o por lo menos más astucia en la representación. Se obliga a lograr una mayor conformidad entre el objeto y el equivalente que trata de darle. Sus logros le alegran como una victoria de sus aptitudes simbólicas. Se dice que el niño no deja de alternar entre la ficción y la observación. En realidad, si no las confunde, como a veces parece, tampoco las disocia. Unas veces absorbido por una y otras veces por la otra, nunca se desprende por completo de la ficción en presencia de la observación. No deja de mezclar una con otra. Sus observaciones no dejan de estar influenciadas por sus ficciones, pero éstas están saturadas de sus observaciones.

El niño repite en sus juegos las experiencias que acaba de vivir. Reproduce, imita. Para los más pequeños, la imitación es la regla del juego, la única que les es accesible ya que no pueden superar el modelo concreto y vivo para llegar a la abstracción. Su comprensión, al comienzo, no es más que una asimilación de los demás a sí mismo y de sí mismo a los demás, en la que precisamente la imitación desempeña un importante papel. Como instrumento de esta fusión, la imitación presenta una ambivalencia que explica algunos contrastes en los que el juego encuentra su propio estímulo. La imitación en el niño no es indiscriminada; por el contrario, es selectiva en alto grado. Se refiere a las personas que tienen mayor prestigio para él, que están más cerca de sus sentimientos y que ejercen una atracción de la que, habitualmente, sus afectos no están ausentes. Pero, al mismo tiempo, el propio niño se convierte en esos personajes. Completamente absorbido por lo que está haciendo, el niño se imagina, quiere estar en el lugar que ocupan los otros. El sentimiento más o menos latente de su usurpación le inspirará, muy pronto, sentimientos de hostilidad contra la persona modelo que no puede eliminar y de la que continúa sin-

tiempo— el terrenc que se enfrentaban, por primera vez, sus necesidades y las exigencias del entorno, a menudo, acompañadas de sanciones, ya que la disciplina de sus micciones y de sus defecaciones constituye el primer esfuerzo que debe ejercer el niño contra sí mismo, bajo la presión de los demás. No tiene nada de sorprendente si los deseos posteriores de rebelión evocan esta asociación inicial, bajo una forma más o menos simbólica, o si el carácter de oposición que acompaña a ciertos juegos tiende a utilizarse.

Sin embargo, un sentimiento de culpabilidad se combina habitualmente con la agresividad. Su fuente común es el deseo que el niño alimenta de sustituir a los adultos. Las impresiones de las que se nutre le son especiales. Niños que juegan «a papás y a mamás» o «a marido y mujer», evidentemente buscan reproducir las acciones y los gestos de sus padres, pero su curiosidad los empuja a querer experimentar los motivos íntimos de lo que imitan y, a falta de conocerlos, tratan de investigar en su experiencia personal. Todavía no hace mucho tiempo que el objeto preferido de sus exploraciones era su propio cuerpo, luego el de los otros, según la transferencia de lo subjetivo a lo objetivo y esa búsqueda de reciprocidad que constituyen una marcha constante en la evolución psíquica del niño. De este modo, se procuran una anticipación de la sensualidad. Tampoco es extraño que esas curiosidades auto y heterosomáticas den lugar a prácticas sádico-masoquistas que ocultan cuidadosamente con el presentimiento de que serán censuradas. Por ello se profundiza la oposición entre el niño y el adulto y se confirma la intuición de que hay juegos prohibidos.

Contrariamente, un cierto exhibicionismo caracteriza a los juegos permitidos. El niño quiere ser visto cuando los practica y no deja de solicitar la atención de sus padres o de sus mayores. Más tarde, no se entregará a ellos sin anunciarlo con grandes manifestaciones verbales o gesticulando. En resumen, cada vez que le sea posible se distinguirá con una vestimenta y utilizando insignias o cualquier otro distintivo de jugador.

En cuanto a los adultos, por mucho que se consideren liberados de su tiempo y de su persona, hay muy pocos que no se hayan sorprendido alguna vez haciendo un gesto furtivo para disimular que estaban jugando. En algunos, el juego puede dejar remordimientos, pero en su mayor parte, sin duda, el sentimiento de lo permitido termina por imponerse al de la prohibición y contribuye considerablemente al placer de jugar. Tomarse la libertad de jugar en el momento oportuno, no es creerse digno de un descanso que elimina por un tiempo las limitaciones, obligaciones, necesidades y disciplinas habituales de la existencia?

tiendo, a menudo y en todo instante, una inevitable y desconcertante superioridad, y a la que, a continuación, odia a causa de la resistencia a sus necesidades de acaparamiento y por preferirse, el niño, a sí mismo.

Freud es el primero que ha indicado con claridad esta ambivalencia pero invirtiendo los términos: el niño parte de los celos hacia su padre, y el remordimiento lo lleva a sublimar la figura de éste en la forma del superyó. Sin embargo, el padre no es el único objetivo del niño, ni los celos sexuales constituyen el único motivo que dirige su sensibilidad. El niño tiene una necesidad, tan primitiva como persistente, de extender su actividad a todo lo que le rodea, absorbiéndolo y dejándose absorber a su vez, pero, seguidamente, se recupera, pues ha de ser él el conquistador y no el conquistado.

Esta doble fase pone de manifiesto una alternativa observada en los juegos infantiles cuyos vestigios subsisten en el adulto; entre los juegos considerados como prohibidos y los permitidos, la prohibición que parece pesar sobre los primeros arrastra casi automáticamente, en los otros, la necesidad de recabar autorización para realizarlos.

El sentimiento de rivalidad que puede experimentar el niño hacia las personas que imita explica las tendencias opuestas a los adultos, de las que a menudo hace gala en sus juegos. Llega a perseguirlos a escondidas, como si éstos pudieran denunciar las sustituciones de personas de las que son objeto en la imaginación. Sin duda, su carácter más o menos clandestino, frecuentemente, no es más que un medio de defensa contra la censura o la condescendencia de los adultos que limitarían su libre fantasía o el crédito que el niño quiere poder otorgarles. Su propio mundo debe estar protegido contra curiosidades e intervenciones intempestivas. Pero con el secreto de los juegos a menudo se mezcla, también, la agresividad.

La forma que toma la agresividad puede recordar los más antiguos conflictos que han enfrentado al niño con el adulto. Hechos juiciosamente anotados por Suzanne Isaacs muestran, en efecto, la conexión frecuente que se observa en el comportamiento del niño entre lo escatológico y la insubordinación. En el momento en que satisface sus necesidades, a veces manifiesta un deseo cruel de oposición y, a la inversa, su oposición toma del vocabulario o incluso de las realidades escatológicas sus medios expresivos. Demasiadas locuciones corrientes, demasiadas imágenes o leyendas, surgidas de un folklore común a todos los pueblos, corroboran esta unión, por lo que no es necesario insistir en este asunto. Su fuente se remontaría, sin duda, a la época en que la sensibilidad de los esfínteres, siendo todavía una de las preocupaciones que dominaban vivamente al niño, era —al mismo

## EL JUEGO DEL NIÑO

### I. NATURALEZA DEL JUEGO INFANTIL

a) EL JUEGO Y LAS TENDENCIAS. La psicología, durante largo tiempo, desconoció el juego del niño porque, en este dominio del juego, el estudio sistemático del animal precedió al estudio del niño. Claro que los pedagogos clásicos, de Rabelais a Rousseau, pasando por Montaigne y Locke, señalaron la importancia del juego infantil, pero sin hacer de éste un estudio profundo. El primer estudio serio del juego fue, en realidad, el que Groos consagró a los *Juegos de los animales*, en 1896; a ello siguió un estudio del mismo autor sobre los juegos humanos, en 1899, pero se confundía con los cuadros ya establecidos para el juego animal. Y esta concepción del juego infantil como actividad prolongatoria del juego animal la encontramos hasta en Claparède: se subrayan en primer lugar las tendencias, las necesidades; la actividad lúdica es considerada como la expresión de tendencias diversas, de necesidades múltiples, cada una de las cuales explica un tipo de juego. El juego es, pues, ejercicio de las tendencias, "preejercicio", como decía Groos, y prepara para la vida formal en donde estas tendencias encontrarán su lugar de aplicación natural. De este modo, los juegos de guerra preparan para las actividades de lucha, y las rondas de nuestras niñitas, debido a las canciones que las acompañan y que hablan de amor y matrimonio, son como un aprendi-

CHATEAU, Jean. "El juego del niño" en: Maurice Debesse(Dir.).  
PSICOLOGÍA DEL NIÑO. Buenos Aires, Nova, 1969. pp.209-229.

Basta con observar rápidamente el juego de los gatitos para darse cuenta del abismo que separa dicho juego de los juegos de nuestros pequeños. Al finalizar su primer mes, se ve aparecer súbitamente, en los gatitos, comportamientos propios de la especie: mordisquear, apehonarse para saltar, desafiar a un enemigo caminando de costado, etcétera. Al mes y medio de vida, esos comportamientos pueden estar ya perfectamente maduros. Pero, y aquí está lo notable, los gestos son los mismos en todos los gatos (excepto las diferencias de carácter surgidas de la constitución, visibles en los integrantes de una misma camada) y permanecerán iguales hasta llegar a la edad adulta. Se trata aquí de estereotipos instintivos, de esquemas motores heredados, comunes a todos los miembros de la especie. El juego, aún entre los animales superiores permanece, pues, estrechamente regido por estereotipos propios de la especie. Nunca el gatico escapará a su influencia, jamás inventará una conducta realmente nueva.

Por el contrario, según veremos, el juego todo de nuestros niños no es más que un esfuerzo incesante para superarse, para encontrar un nuevo tipo de actividad. Lo esencial no es, en el juego, la expresión de tendencias particulares —aunque éstas puedan aflorar en él— sino la realización de un impulso, de una fuerza propulsora nunca satisfecha, de un proyecto de realización de una persona más plena, merced a continuas superaciones de sí misma. En una palabra, el juego de nuestros niños expresa ante todo ese orgullo humano, sin el cual el hombre no sería más que un animal como los otros.

c) EL JUEGO COMO AFIRMACIÓN DE SÍ MISMO. Decir esto es negarse a no ver en el juego de nuestros niños más que un simple pasatiempo. El juego no es placer. Claro que jugar, en cierto sentido, es gozar; pero no se trata del gozo hedónico, del placer que nos proporcionan una torta o un dulce; se trata del gozo moral. El niño lo comprende lo suficiente como para establecer muy pronto la diferencia entre el juego y la diversión pura: jugar no es hacer el loco. Todo juego supone en mayor o menor cantidad un éxito, y por consiguiente, reglas y un proyecto, pues no puedo lograr algo si antes no me propuse un objetivo, si no hice el proyecto de alcanzar cierto objetivo respetando ciertas reglas, más o menos estrictas. Y sin duda podríamos discutir aquí las relaciones de las reglas y el objetivo: puede suceder que el proyecto de alcanzar cierto objetivo se baste a sí mismo, porque uno se permitió emplear todos los medios, lo que parece excluir toda regla estricta. Pero, salvo que este "todos los medios" podría tal vez considerarse como regla, esta actividad fusionada al objetivo no es la que generalmente encontramos en el juego de nuestros niños. Aquella es una actividad interesada,

zaje de los sentimientos que darán solidez a las futuras familias. Esto era considerar en primer lugar la materia del juego infantil, la naturaleza concreta de las actividades lúdicas; significaba dejar en la sombra la forma del juego y el espíritu que anima todas sus manifestaciones. Era estudiar los distintos juegos y su especificación, no la actividad lúdica en su esencia propia.

Los psicoanalistas, a los que se debe reconocer el mérito de haber reservado un lugar importante a la preocupación por los juegos infantiles, siguieron la misma dirección, en una senda más estrecha todavía. Su cuidado práctico —lógico, tratándose de médicos— de emplear la interpretación de ciertos juegos para descubrir los complejos ocultos, los llevó ciertamente a perfeccionar métodos excelentes de investigación de complejos y de rasgos del carácter, por medio de los juegos: el estudio de las actividades del niño durante el juego de títeres, en el dibujo, en construcciones, en la composición de cuentos, y en muchas otras actividades lúdicas, se mostró fructuoso.

Pero este cuidado práctico llevó a los psicoanalistas —y en forma más general, a los médicos— a considerar solamente los juegos que pudieran ser útiles para su diagnóstico o con vistas a una curación psicoterápica, vale decir los juegos simbólicos; de allí la tendencia a explicar el juego en general según el modo de los juegos simbólicos, lo que trae necesariamente una explicación por el significado por consiguiente por el contenido material. Los juegos aparecen desde entonces, a los psicoanalistas (lo mismo que a aquellos que siguen la teoría de Groos), como resultantes de la expresión de tendencias más o menos ocultas.

b) EL JUEGO DEL NIÑO Y EL JUEGO ANIMAL. Pero esto, pensamos, es descuidar lo esencial del juego infantil, lo que lo distingue del juego del cachorro. Este último puede muy bien expresar tendencias, digamos hasta tendencias instintivas cuyo sustrato innato es incontestable. Pero si bien en su origen el juego de nuestros niños puede ser asimilado al juego animal, y si puede ser modificado por complejos adquiridos, es un juego de naturaleza completamente diferente, de naturaleza mucho más noble. Expresa ante todo ese deseo de superación, ese deseo de grandeza, ese impulso que hacen del hombre un animal sin igual.

importantes como las clases; éstas, sin el recreo, resultan ineficaces —aunque no se tenga en cuenta el factor descanso, evidente por demás—. Pero la clase y el recreo tienen su papel propio; cada uno, y confundirlos es deformarlos.

El juego busca ante todo una afirmación como global de sí, y no la simple expresión de una tendencia particular: esto surge claramente del estudio del lugar en donde juega el niño. ¿Existe acaso lugar más abstracto; más vacío, hasta diría más formal, que el patio de recreo? Algunas paredes azas desprovistas; un amplio espacio libre; a veces, algunos árboles, pero este detalle no es necesario; casi siempre, ninguna puerta al exterior, que simbolizaría en cierto modo esta abertura sobre la vida que exige la pedagogía de moda. ¿No es ésta una pintura sucinta, pero fiel del patio de recreo típico? ¿No es ésta la realidad de ese Paraíso de nuestras alegrías infantiles?

Esto se debe a que el juego infantil puede prescindir de accesorios, de juguetes, de objetos concretos. Casi siempre es semejante a esos juegos de los jardines de infantes, tan apreciados por los pequeños, en que los cubos constituyen material suficiente, a pesar de su carácter abstracto, porque permiten construcciones, éxitos, hasta diría proezas. El juego de los niños testimonia ante todo el impulso propio de la especie humana, ese impulso mediante el cual el hombre siempre trata de superarse. Y lo esencial, en esa edad, reside menos en la materia de superación que en el modo de superarse.

## II. EVOLUCIÓN DE LOS JUEGOS INFANTILES

a) JUEGOS FUNCIONALES. Si ahora seguimos la evolución de los juegos infantiles, encontraremos continuamente las características que acabamos de destacar. No llegaremos hasta antes de la edad del jardín de infantes; nos contentaremos con señalar el hecho de que antes de esa edad los juegos de los niños han superado el nivel animal. El niño ha mostrado ya ese 'placer de la novedad' mediante el cual se expresa su exploración del mundo, o más bien su exploración de las posibilidades que puede actualizar ante el mundo.

Sin duda cada función, al surgir, merced al simple juego del crecimiento fisiológico, de la maduración, da lugar a juegos mediante los cuales el niño explora esta función: juegos de lenguaje, de cami-

práctica: la actividad del juego, por el contrario, se adapta muy bien a cierto formalismo y aun ritualismo. El objetivo propuesto está generalmente especificado por condiciones y reglas.

Por esto se comprende por qué es serio el juego. Es que el juego es un instrumento de afirmación de sí mismo; lo logrado es una obra maestra. Efectivamente, fuera del juego, el niño no posee modos de afirmarse. El adulto, en cambio, se afirma por el trabajo, la obra satisfactoria. Y, a la edad del jardín de infantes nuestros niños también quieren ayudar a la madre en sus tareas: están presuros a poner la mesa, a barrer, a hacer obra de adultos. Nada les gustaría tanto como igualarse, merced a un trabajo serio, a los buenos gigantes que los rodean. Pero sabemos también que este deseo de ayudar a los padres desaparece en forma asaz repentina hacia la edad de la escolaridad, pues gracias al progreso de sus mecanismos intelectuales, el niño puede entonces juzgarse en forma más objetiva y reconocer las deficiencias de su pseudo-trabajo (y para esto se ven a menudo ayudados por los padres). Desde entonces, les es necesario buscar afuera un instrumento de afirmación.

El trabajo escolar puede ser también un instrumento de afirmación. Pero comporta una afirmación de sí menos directa, menos inmediata, por cuanto su objetivo es de largo plazo; y cualesquiera sean las medidas que se tomen para asimilar el trabajo escolar al juego, no puede, sin decaer completamente, convertirse en una simple proeza del momento; si no, perdería ese elemento educativo esencial merced al cual el alumno se eleva progresivamente, ayudado por los adultos, por encima del presente para llegar a encarar un futuro más lejano: el de la lección del día siguiente, el de las composiciones mensuales, más tarde también el del pase al grado superior a fin de año.

El juego, por el contrario, permanece unido al éxito presente, a la proeza del momento. Con esto, asegura más ampliamente esa confianza en sí mismo sin la cual el ser infantil no puede hacer otra cosa que replegarse sobre sí mismo y como apagarse. El juego es el mejor elemento de equilibrio psíquico en el niño<sup>1</sup>, asegura la base de la personalidad. El déficit de juego puede siempre originar un déficit en el dominio del carácter. Los recreos son tan

<sup>1</sup> A este respecto ver, en particular, lo que expresa el doctor Schneersohn en su libro *Jeu et neurosité chez l'enfant*.

ficticio. El juego de imitación es primeramente desdoblamiento de sí y creación, en otras perspectivas, de otros tantos Yo, que deben articularse unos con otros. Hay en esto una dificultad atestiguada por muchos detalles en el jardín de infantes y en los grados inferiores. Ante todo, la fácil confusión entre lo real y lo imaginario; toda maestra de jardín de infantes sabe cuán increíble puede ser la creatividad infantil, porque el niño comprende mal ese desdoblamiento que involucra la broma, lo no-serio.

Los niños de una clase creen que, cuando no se portan bien, la plantita lozana se agosta; otros piensan que los juguetes de Navidad son producto del pequeño tejo del patio. No insistamos, pero señalemos que esta credulidad puede también, en los juegos de imitación, hacer que el niño, absorbido en su juego, se crea Hércules o Creiel o se imagine que su pato de madera lo mordió. Por mucho tiempo también, el niño es incapaz de jugar a esos juegos en que es necesario disimular, pues ello implica dualidad de actitudes: en un juego en el que uno de los niños recibe una boina que debe ocultar para que un 'buscador' la encuentre, un niño de siete a ocho años puede muy bien proclamar con orgullo: "Yo la tengo".

Se comprende, pues, que los juegos de imitación, que implican naturalmente cierta identificación con el modelo, puedan ser un medio de ejercitarse en conocer y comprender el punto de vista de los demás, un arma contra el egocentrismo. Su práctica contribuye en gran parte a asegurar esta caída del egocentrismo que, favoreciendo el desarrollo de las funciones intelectuales de base, permite la escolarización desde los seis-siete años. El niño que al principio se identifica más o menos con el modelo imitado — como los psicoanalistas lo comprobaron — que confunden fácilmente el Yo y el Otro, a los siete años posee mayor seguridad al diferenciarlos. Desde entonces comprende qué abismo se abre entre su estatuto de niño y el estatuto de esos adultos a quienes se asimilaba durante su segunda infancia; desde entonces finaliza esa primera edad de gracia social en la que el niño tenía más confianza con los adultos de lo que la tendrá jamás. Desde entonces también, y por las mismas razones, los modelos de los juegos de imitación tienen tendencia a modificarse.

A los modelos inspirados primeramente por la familia, luego por el colegio, que son modelos adultos (madre, padre, maestra) se unen y luego substituirán modelos más lejanos: conejos, locomotora,

nar, etcétera. Pero ya en estos 'juegos funcionales' aparece una preocupación por variar el comportamiento, de agilitarlo, de adaptarlo a otros dominios. El juego no se cierra sobre la función, tiende más bien a extender esta función en todo sentido, a hacer de ella un nuevo instrumento de crecimiento.

En el jardín de infantes, esos juegos funcionales aparecen aún bajo una forma más compleja, por ejemplo juegos de carrera, juegos de gritos. A esto se agregan dos clases de juegos superiores sobre los que debemos insistir: juegos de imitación y juegos de reglamento arbitrario. Son juegos reglamentados, que no proceden, como los juegos funcionales anteriores, de la emergencia de una función, sino de un proyecto deliberado de afirmación de sí mismo. Por ello son los primeros juegos verdaderamente humanos, procedentes en forma conjunta del impulso y de la regla. Pero como algunos de los juegos de habilidad que aparecerán un poco más tarde, no están regidos por un reglamento estricto, por una regla social; comparten cierta variabilidad.

Por el contrario, hacia el final de la infancia, encontraremos juegos sociales estrictos, como las rondas complejas de las niñas, o el 'caracol' o 'enhebramos la aguja'. Volviremos a hablar de ello.

b) JUEGOS DE IMITACIÓN. Los juegos de imitación comienzan desde los dos años, en forma de simulación elemental. Primeramente, el niño se imita a sí mismo, aparenta dormir, o caerse, o dar un objeto imaginario. Luego viene la copia, en la cual el niño imita a los demás fingiendo leer el diario o fumar. Pero esta conducta, por la cual el niño 'representa' una modalidad o a un ser en su ausencia, es difícil de adquirir: se necesitan varios años para asimilarla. Efectivamente, aparece allí, en general, la conducta humana, pues tal conducta establece una diferencia entre la situación presente y la situación 'representada', agrega al mundo presente, al mundo vivido, al mundo real, un mundo imaginario, un mundo pensado, un mundo de posibilidades. Implica así el juego de por lo menos dos perspectivas diferentes, la perspectiva presente que actúa como de fondo del cuadro, el horizonte de lo real, en el cual se destaca lo ficticio, y la perspectiva representada de ese mismo

= Los nombres de algunos de los juegos citados no son conocidos en nuestro país, por ser estrictamente europeos. (N. del T.).

avión, etcétera, modelos que ya no forman parte del mundo humano. El juego de imitación, que a menudo era experimentado como una identificación, tiende a no convertirse ya más que en una parodia o un comportamiento puramente estético. La imitación, a principios de la escuela primaria, conserva aún durante un tiempo las características de realismo (de realismo torpe, es cierto, y a menudo defectuoso en opinión del adulto) que poseía anteriormente; pero hacia los diez o doce años, ya no será más que una ocasión para reír o cantar, o estará tan bien esterilizada que no quedará gran cosa del modelo: en el juego el 'lobo' será charlatán y bromista, y el 'gavilán' recordará muy de tarde en tarde que es un ave (y nunca desplegará las alas).

Esta evolución de los juegos de imitación nos muestra que tanto estos juegos como los otros, no son otra cosa que la oportunidad de mostrar ciertas cualidades. Ocasión de identificarse, al principio, en gran número de casos; pero ya existe, en el pequeño, un gusto de 'representar', un placer de actor: el fingimiento primitivo ¿no era ante todo una imitación de sí, en la cual era difícil encontrar un deseo de identificación? Más tarde, es claramente una ocasión de demostrar los dones de imitación propios; para darse cuenta de ello, basta escuchar a los niños de siete u ocho años imitar a la gallina y poner huevos en un nido bien cuidado, o ver con qué cuidado el que dirige el juego del tren se preocupa por no olvidar nada, llegando, como pudimos observar nosotros, ¡hasta dar a uno de los participantes del juego el papel de electricidad! Finalmente, más tarde, el juego de imitación es simplemente la ocasión de mostrar dones de nivel más elevado, dones de inspiración (en las bromas del lobo), de velocidad (el gavilán), de voz (en las rondas con coro), de observación (en las parodias del final de la infancia).

Ya es decir bastante afirmar que el juego de imitación vale, en general, más por el modo con que se imita que por la materia imitada. Si no se trata de juegos especialmente adaptados a este efecto, juegos perfeccionados por el adulto con este fin, hay que desconfiar de las interpretaciones abusivas que nos llevarían a decir que el niño imita a una sopera, 'hace' de sopera, porque le gusta la sopa. Tal como los demás juegos, los juegos de imitación tienden a lograr la afirmación de la persona en general.

c) JUEGOS DE REGLAMENTO ARBITRARIO. Pasemos a los juegos de reglamento arbitrario. Hemos destacado su importancia hace alrededor de diez años y cada vez más pensamos que estos juegos (y los juegos ascéticos que trataremos más tarde) son los que mejor aclaran la mentalidad infantil, y por consiguiente también la mentalidad humana en general. Se trata de juegos inventados por cada niño, y pueden ser extremadamente variados. El que consiste en seguir el borde de la vereda es bien conocido: puede hacerse más difícil caminando sobre las rayas de separación colocando el pie fuera del borde de la vereda cada dos pasos, etcétera. Tales juegos se prolongan hasta la juventud, y aún hasta la madurez, pero la edad de elección que le corresponde es ese período de fines del jardín de infantes y principios de la escuela primaria en que el niño imita menos a los adultos, e imita aún en grado escaso a los seres no humanos.

En esa edad, las formas de estos juegos son múltiples: seguir a lo largo del borde de una pared irregular, caminar con la mano en la oreja, caminar hacia atrás (hay una cantidad de pasos extravagantes de este tipo), repetir ciertas fórmulas sin significación, bajar o subir una escalera a cuatro patas, seguir la huella de un conejito sobre la nieve, etcétera.<sup>3</sup>

Estos juegos forman legión en el jardín de infantes. Y todo maestro reconocerá que no tienen nada de patológico, como querrían expresarlo los que olvidaron su infancia por completo, en la que esta actividad lúdica es normal; pueden, claro está, torzarse psicológicamente en el adulto y hasta en el adolescente, pero entonces se transforman en estereotipias mecánicas duraderas, en tanto que los juegos de nuestros pequeños son muy efímeros<sup>4</sup>.

3 Se encontrarán muchos ejemplos de estos juegos en nuestro libro sobre *Le jeu de l'enfant*, págs. 162-166. De modo general, todos los hechos expuestos aquí pueden ser abundantemente ilustrados por las observaciones que publicamos en esta obra y en su complemento sobre *L'imaginaire et le jeu dans le jeu de l'enfant*.

4 Sin embargo, tales estereotipos son frecuentes y normales en la adolescencia. Recuerdo haber estado como obsesionado por mucho tiempo durante mi adolescencia y parte de mi juventud por la manía de caminar contando mis pasos según leyes aritméticas regulares de base cinco: subir una escalera arrojándole para dar un número de pasos múltiples de cinco, dar pasos de una

Los juegos de reglamento arbitrario nos enseñan algo esencial: al niño le gusta el reglamento, porque le permite afirmarse, proporcionándole un obstáculo que deberá superar. El impulso humano y el amor por la regla se transparentan en estos juegos más que en cualquiera de los otros, porque son los únicos juegos en los que la invención infantil, la espontaneidad infantil pueden explayarse, al inventar la regla el niño mismo. En los otros juegos, el principio de la actividad lúdica puede estar oculto, pues las reglas del juego son proporcionadas por otras personas, por los modelos de imitación, por una tradición en los juegos colectivos. Pero aquí nada de eso sucede: en estos juegos, solitarios la mayoría de las veces, el niño está solo consigo mismo y revela las fuerzas que lo impulsan.

Por otra parte, hay que reconocer que esta invención —como toda invención durante la infancia— es muy pobre; estos juegos son mediocres, elementales, y de rápido olvido. Por el contrario, la actividad lúdica se enriquece cuando puede apoyarse en antecedentes sociales, en modelos o reglas colectivas. Y justamente porque esta imaginación lúdica es pobre, el niño, cuando puede, recurre más bien a juegos inspirados por modelos o por la tradición.

Los juegos de reglamento arbitrario aparecen principalmente en el período en que el niño se desvincula de esa influencia del adulto tan fuerte durante la segunda infancia, y aun no se sujeta a la influencia del 'grande', del mayor que lo guiará en la tercera infancia. Hacia esa edad de los seis, siete años, que marca un cambio en la mentalidad infantil, los dioses de la primera infancia se han hecho tan lejanos como Dios Padre, y los dioses de la tercera infancia aún no tienen establecido su culto. Los juegos de reglamento arbitrario son como un entreacto ateo entre dos religiones; por eso son tan reveladores.

d) EL GRUPO DEL JARDÍN DE INFANTES. Estas consideraciones nos han llevado a considerar la acción del grupo sobre el niño. No ya el conjunto de adultos, sino el grupo de niños. En efecto, a esta

longitud de cinco adoquines, etcétera. Pero yo fui un adolescente perfectamente equilibrado. Y en ocasión de encuestas vinculadas con este problema, pude comprobar que dos tercios, cuanto menos, de adolescentes, habían conocido análogas manías. Claro que, para el doctor Knock, la adolescencia misma podría ser un caso patológico.

edad en que el jardín de infantes culmina en la escuela primaria es cuando debemos encarar el papel del grupo.

El niño del jardín de infantes permanece bastante solitario; sus relaciones con los adultos son tan importantes como sus relaciones con los niños de su edad. En el patio del jardín de infantes, no hay, salvo raras excepciones, juegos organizados, ni organizador eficaz. Los grupos de juegos son extremadamente restringidos.

Sólidos estudios así lo establecieron: Parten y Newhall descubrieron que a los tres, cuatro años, el 59% de los niños juegan en grupos de dos, tres o cuatro niños (y el 8% solos); a los cinco, seis años, esos mismos grupos comprenden aún una proporción análoga de niños (pero una proporción menor de los que juegan solos); demos agregá los *onlookers* que se contentan con mirar. Mme. Chevalera-Janoskaja calcula un 58% de niños en grupos de dos o tres entre los tres y ocho años. Por otra parte los grupos, casi siempre mixtos entre los tres y cinco años, ceden el lugar a grupos de un solo sexo, entre los seis y los nueve años. Pero la menor observación de un patio de recreo del jardín de infantes es tan reveladora como estas cifras.

e) EL GRUPO SEGMENTARIO DE COMIENZOS DE LA ESCUELA PRIMARIA. Por el contrario, en la escuela primaria, el grupo tiende a involucrar a todos los niños de igual edad y mismo sexo, y también a veces —en las escuelas rurales— a todos los niños del mismo sexo. Desde entonces, el juego es esencialmente un juego de grupo. Pero es necesario distinguir varias clases de agrupamientos sucesivos: primeramente el grupo segmentario de comienzos de la escuela primaria, luego el grupo organizado, la sociedad de fines de la infancia; finalmente vendrán, con la preadolescencia, otros tipos de agrupamientos, más libres y a menudo más limitados.

El grupo segmentario que casi siempre encontramos hacia los siete-nueve años, es un grupo en el que los niños practican juntos el mismo juego. Por ejemplo, cada uno hace de avión, o de gallina, o de conejo. Pero los juegos más característicos de este grupo y esta edad son, indudablemente los 'juegos de proeza'. Llamamos así a los juegos que consisten en rivalizar en una actividad dada; las actividades en juego pueden ser múltiples; puede tratarse tanto de correr lo más ligero posible, buscar nidos, hacer rebotar piedras, lograr un paso extravagante (o rítmico), repetir una frase difícil, patinar sobre hielo, cortar hierbas a golpes de varita, saltar de lo alto de una escalera o una pared, abrir la boca para atrapar los copos de



nieve, etcétera. Debemos destacar que muchos juegos de reglamento arbitrario y muchos juegos de imitación pueden adquirir este carácter de juegos de proeza; esto es inevitable si, como hemos dicho, el éxito es lo esencial en el juego infantil en general. El carácter de proeza es acentuado por la existencia de ese público que constituye el grupo de niños. Mediante la proeza, el jugador se afirma ante los otros al mismo tiempo que ante sí mismo.

La existencia del grupo segmentario en el que se desarrollan estas actividades de proeza es importante, pues nos da la pauta del porqué el juego permanece durante tanto tiempo mal socializado. Los niños de esta edad —hablemos de los 'pequeños'— quieren jugar juntos, ya no son indiferentes a sus iguales, como tan a menudo sucede con los bebés de uno a dos años. Pero no pueden llegar a una colaboración verdadera, y deben contentarse con un grupo segmentario que obtiene toda su unidad de la comunidad del juego y de la influencia del que lo dirige y de intercambios de puntos de vista, sin poseer esa cohesión interna propia de una sociedad verdadera. Las causas de esta incapacidad de colaborar son importantes para nosotros, pues sólo ellas pueden hacer entender el sentido de ese profundo cambio que sufre el juego de los siete a los doce años. Entre estas causas, hay que citar causas más o menos secundarias, como el egocentrismo, la falta de coordinación física suficiente, y a veces —pero en contadas ocasiones— la ignorancia de las reglas tradicionales. Pero la causa esencial reside en la falta de control suficiente de sí, en una falla de la educación, en todo el sentido de esta expresión. Esta falta de control se expresa, en particular, por la inestabilidad lúdica: el juego de los niños de siete a ocho años cambia a menudo, indudablemente mucho menos que el de los niños de jardín de infantes, pero mucho más que el juego de los niños de once-doce años, los 'grandes'. Se expresa aún más por el 'arrebato' a que llevan ciertos juegos y también ciertos períodos (los períodos tormentosos, por ejemplo).

Es de notar que el niño de siete-ocho años posee ya muchas aptitudes necesarias para la colaboración. La mejor prueba de ello es que, desde el jardín de infantes, se asiste a veces a juegos organizados por conductores, como nosotros mismos pudimos comprobarlo en varias oportunidades. Ahora bien, este esfuerzo de colaboración aborta, aunque el niño desee colaborar. Sin embargo, nuestro chiquillo de siete-ocho años conoce suficientemente las reglas de cier-

tos juegos tradicionales sencillos; el obstáculo a la colaboración no es un déficit intelectual, como sucede en ciertas experiencias de laboratorio en que el niño es confrontado con situaciones nuevas en que debe inventar las técnicas de colaboración. El obstáculo esencial no es de orden intelectual, sino de orden moral.

Para convencerse, basta con mirar una fila en la que colaboran grandes y pequeños: los pequeños, a la cola del cortejo, se sienten tan felices de participar de un juego con los grandes que, en su alegría, no pueden contenerse; corren al lado del cortejo para mirarlo —o para conseguir lugar— y lo desorganizan. No ignoran la regla, pero todavía son incapaces de someterse a ella, porque todavía no poseen suficiente control sobre sí mismos.

Por eso es que, cuando los niños juegan solos, logran con dificultad organizar juegos tradicionales. Hasta la simple regla elemental puede —sobre todo entre varones— ser trastornada por arrebatos: los niños corren demasiado ligero, o tiran demasiado de la mano de los vecinos, lo que rompe el círculo. El juego, a esa edad, no puede ser más que propio de un grupo homogéneo, la mayoría de las veces: si se juega al tren, los niños desempeñan todos fácilmente el papel de vagones idénticos, o son todos locomotoras.

II) LA SOCIEDAD DEL FINAL DE LA INFANCIA. Poco a poco, los torpes esfuerzos de colaboración dan su fruto, ayudados por la disciplina escolar, o aun familiar: el niño aprende a controlarse mejor, somete su impulso a la regla del grupo, y hacia los nueve-diez años se ve aparecer finalmente esa admirable sociedad infantil cuyo vigor y actuación fueron tan bien demostrados por Alain. Esta sociedad tiene sus instituciones tradicionales, aceptadas por todos. Conserva las reglas del juego, las canciones, los ritos. Posee su jerarquía, con un conductor que dirige, ayudado por lugartenientes. Tiene conciencia de sí misma, y sabe enfrentar a las demás sociedades del mismo tipo. Y debido a que posee así cuadros rígidos, puede asegurar una colaboración obligando a cada jugador a mantenerse estrictamente en el lugar que le fue fijado por la ley del grupo.

Lo que caracteriza el juego de los grandes, salvo raras excepciones, es, efectivamente, la obediencia a una ley. La regla de juego está establecida y no se piensa en modificarla. Si algún jugador comete un error en sus gestos o su palabra, es corregido inmediata-

5. Pensamos aquí en los excelentes trabajos sobre los que R. F. NIELSEN dio un informe en su obra sobre *Le développement de la sociabilité chez l'enfant*.

mente por el grupo entero. Si hay un punto legal que no ha sido bien establecido y que se presta a desacuerdo, no se trata de llegar a un acuerdo, sino que se habla de trampa, de donde surgen tantas acusaciones casi siempre mal fundadas. En efecto, la ley no aparece como contractual, sino como estatutaria. Posee, en sí, su propia virtud, es un *a priori* lúdico; tiene algo de religioso. Deberá esperarse al final de la infancia y el principio de la adolescencia —de modo general, hacia los doce años— para que comience a perder ese carácter religioso, y para que nos aventuramos a tratar de modificarla.

Por esto se puede comprender el carácter formalista, y aun ritualista del juego de los 'grandes'. El juego, ciertamente, no se reduce en general, a este puro formalismo, se presta a triunfos, a proezas; como todo juego infantil, es originariamente una prueba. Pero la prueba se desarrolla en cuadros estrictos. Piaget destacó el formalismo del juego de bolitas entre los niños ginebrinos, que deben emplear en un tiempo requerido fórmulas bien precisas; pero ahí tenemos la ley misma del juego de los 'grandes'. Se ha observado que la elección de jugadores, mediante las cancioncillas que se entonan para determinar quién será elegido, se hacía en forma aparentemente absurda, por eliminación progresiva de los jugadores hasta quedar uno solo; sería más sencillo elegir directamente, y desde la primera vez. Pero esto equivaldría a suprimir esta actividad ritual y formal que tanto entusiasma al niño; le place recomenzar cada vez los mismos ritos, pronunciar las mismas palabras sacramentales, haciendo con la mano los mismos gestos sacramentales. Como Alain lo expresara, el juego es la misa de la población infantil.

Jugar, para los 'grandes' es, pues, hacer la promesa, implícitamente, de respetar ciertas reglas<sup>6</sup>, es obedecer a un ritual. Existe toda una cortesía en el juego de nuestros chiquillos. En los casos extremados puede suceder que el ritual sea tanto más importante que la proeza obtenida en el juego que parezca valer por sí mismo. La acción medida y reglamentada es la que vale, principalmente en juegos como 'La Torre, en guardia' y hasta en todos los juegos de fila de nombres variados: 'la caravana', el 'cortejo', etcétera.

6 "El que juega ha jurado" dice también Alain. Y no es por casualidad que los adultos se refieren a menudo a los juegos infantiles, diciendo que hay que "hacer el juego" o ser "fair play".

Las rondas y ceremonias de las niñas, acompañadas de cantos tradicionales, constituyen el mejor ejemplo de estos juegos estrictamente reglamentados y que gustan por esto, justamente. Lo que entonces se manifiesta en la actividad lúdica, es una voluntad consciente de sí misma, autónoma. El juego es una actividad moral.

g) EL JUEGO COMO PRUEBA DE VOLUNTAD. Hemos vuelto así al punto de donde partieramos. Encontramos nuevamente el juego como afirmación de sí. Pero esta afirmación de sí se ha convertido en afirmación social. Dentro del grupo y merced al grupo, el niño llega a una actividad de juego del nivel superior. Dentro del grupo y gracias al grupo, adquiere y expresa su control de sí. El juego, desde un principio, es un esfuerzo para fundir en una regla el impulso original, pero este esfuerzo sólo tiene éxito al final de la infancia, en el cuadro social, y merced a los ritos sociales. No por eso deja de ser cierto que todo juego es una manifestación de la voluntad, o mejor dicho una 'prueba de voluntad'. El mejor testimonio de este aspecto del juego se encontraría en los juegos que hasta ahora no hemos tratado intencionalmente, los juegos ascéticos. Encontramos juegos ascéticos en todas las edades, ya que pueden adoptar múltiples formas.

Entre ellos consideraríamos actividades extravagantes, como mirar fijamente el sol, permanecer en equilibrio apoyado en un solo pie, tirarse de las orejas, morderse, aguantar la respiración, comer algo repugnante, introducir agujas bajo la piel, etcétera. También consideraríamos entre ellas a actividades reglamentadas, como las bromas que forman parte de algunos juegos, o las batallas cuyo carácter institucional y público fue demostrado por Boret (en todo distintas de las 'peleas' rápidas que en nada afectan el honor infantil).

Los juegos que generalmente son conocidos como juegos de voluntad: no reír, no moverse, no hablar, no hacer ruido (la célebre lección de silencio de Mme. Montessori) tienen significado análogo, evidentemente. Pero dichos juegos ascéticos y estos juegos de voluntad no hacen más que demostrar plenamente el sentido del juego en general: es una prueba, vale decir, un juego de voluntad.

### III. SOCIOLOGÍA DEL JUEGO INFANTIL

a) ORÍGENES DE LAS REGLAS DEL JUEGO. El juego hace surgir otros problemas que ni siquiera podemos tratar ligeramente. Límites monos a señalar algunos aspectos sociales y a sacar algunas conclusiones pedagógicas.

Puesto que el juego es —como la escuela, por otra parte— una institución de la población infantil, puede ser objeto de un estudio sociológico. Podemos, por ejemplo, preguntarnos cuál es el origen de las reglas del juego. Este origen es múltiple.

Si dejamos de lado las imitaciones y los juegos de reglamento arbitrario, en los que la invención infantil es extremadamente mediocre, aunque sea su única fuente de origen, no encontramos otra cosa que juegos tradicionales. Todo es como si los niños fueran casi incapaces de descubrir por sí mismos los cuadros de la actividad lúdica.

Los juegos inventados son muy escasos y de corta duración; casi siempre, la invención se limita a modificaciones involuntarias en los pequeños, o a modificaciones progresivas y muy limitadas en los grandes de doce años o más. El grupo es quien proporciona los ritos, tanto motores como vocales. Ahora bien, estos ritos, en su mayoría, provienen de los adultos. Es posible, a menudo, encontrar en nuestro pasado, o en las tribus primitivas, el origen de los juegos que practican nuestros chiquillos.

El sonajero, la muñeca, son de origen religioso, lo mismo que el trompo, el balero, el barrilete, que todavía son usados con fines religiosos por algunos pueblos. Los palillos, el diábolito, los títeres fueron juegos de adultos en un principio, y Josefina conquistó a Napoleón jugando al marro. Las palabras rituales de los juegos tienen idéntico origen. Junto a las viejas canciones de adultos, encontramos antiguas fórmulas mágicas. Esto se nota especialmente en las canciones cantonadas para elegir jugador, algunas de ellas muy largas (la serie "Éna mina mou" se encuentra en Francia, en Escocia, en Rumania y en Polonia) y de un origen arcaico verdadero; se ha podido vincular la canción de "la gallina sobre un muro" a una vieja fórmula mágica contra el muertito de los caballos. Pero junto a estos restos de fórmulas de encantamiento, hay muchas canciones de elección que son más recientes, de origen escolar o inventadas por los mismos niños.

b) EL ATLAS DE LOS JUEGOS INFANTILES. La repartición geográfica de los juegos plantea problemas análogos. Al lado de juegos casi universales, como el arco, ciertas marchas ritmadas, los silbidos, el columpio, hay juegos de dominio restringido e invención reciente. Sin embargo, es digno de atención el hecho de que se encuentren algunos juegos franceses tradicionales en culturas africanas bien diferentes: por ejemplo, la rayuela en Abisinia (encontrada también en Pompeya) y un juego como el de las "candelas" (*drop the handkerchief* de los ingleses) en Italia, en Alemania y hasta en Japón. De ello surgen varios problemas confusos. En un plano más limitado, debemos destacar algunas diferencias entre el Mediodía y el Norte de Francia (las canciones al rey Enrique son casi desconocidas en el Norte y populares en el Mediodía francés). Sobre todo, el stock de juegos, de canciones, y de cancioncillas de elección del jugador varía de una escuela a otra, como si cada grupo infantil tuviera su propia personalidad. Hay escuelas muy pobres en juegos —lo cual no impide jugar a los niños— y otras mejor dotadas. Un juego muy popular en una escuela es ignorado en otra.

Las estadísticas de juegos practicados por escolares de Charente, de Gironda, de los Bajos Pirineos y del Norte, nos revelaron diferencias muy importantes. Agreguemos los cambios propios de cada generación; en treinta y cinco normalistas de mi región, solamente encontré dos que conocieran el juego (perinola) que alegró mi infancia.

c) LOS RITMOS DE LOS JUEGOS. El ritmo de los juegos plantea varios problemas. ¿Es verdad que cada juego se juega preferentemente en una época determinada del año? Las encuestas que hemos hecho a este respecto nos han inspirado mucha prudencia. Si es verdad que ciertos juegos tienen un período fijo, se debe a que están vinculados ya sea a la vegetación (pitos, abejorros), ya sea al ritmo de los trabajos y ceremonias de los adultos (por ejemplo la iniciación de la trilla, o los juegos inspirados en la fiesta de Navidad). En cuanto a los otros, las únicas condiciones temporales de su existencia son puramente materiales, por ejemplo las condiciones del suelo para la rayuela. Pero, aun en ese caso especial, hemos podido establecer que, conjuntamente en Gironda y en el Norte, el juego era practicado en épocas bien diferentes en distintas escuelas, y tanto en diciembre como en febrero, marzo, abril, mayo o junio:

la causa de este predominio en el mes de marzo, a que Marie Gevers se refiere, es solamente el estado del patio de recreo. Análogas encuestas nos llevaron a idéntica conclusión, en cuanto a las bolitas y el trompo. Si los niños no prestan atención en absoluto al estado del terreno —y juegan a veces a las bolitas entre el barro—, la única localización temporal, extremadamente vaga, depende de dichas condiciones del terreno y de las condiciones atmosféricas en general.

En cambio, las estadísticas que recién nombramos, nos han permitido demostrar la existencia —muy conocida por los maestros— de períodos más o menos largos de preferencia por un juego dado. Estos períodos pueden variar de tres o cuatro días a un mes. Son mucho menos notables en las niñas que en los varones, como si éstos mostraran mayor obstinación, más paciencia. Son también más marcados en los grandes que en los pequeños.

#### IV. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

No podemos abandonar este estudio sin sacar de él algunas consecuencias pedagógicas de orden general. Efectivamente, el juego, actividad espontánea de la población infantil, nos da a conocer su naturaleza y sus leyes en forma más acabada que cualquier otra actividad. El estudio del juego nos instala en el corazón de la infancia, en lo que ésta posee de más característico.

Pero también nos coloca al nivel del niño. Para comprender esto, es necesario comparar el juego con el trabajo escolar. La actividad lúdica puede manifestar las fuerzas que actúan en el niño; pero estas fuerzas no tendrían valor si el adulto no supiera encauzarlas en la mejor dirección. Tal es el objetivo de la educación, y tal es la razón por la cual la actividad escolar es tan diferente del juego libre. Debemos ir más lejos aún. Hemos visto cuánto copió el juego infantil de las actividades adultas, de las que saca sus modelos y sus reglas. Pero debemos considerar, además, que el juego de nuestros niños es, en cierto sentido, una institución adulta. El adulto es quien ha previsto el patio de recreo; es él, bien a menudo, quien se convierte en proveedor de las reglas del juego y como el depositario del tesoro de los ritos infantiles. Cuando el adulto falta a este deber de asegurar y de favorecer los jue-

gos, el niño se muestra incapaz de inventar. El señor Mead, en la tribu de los manus de Nueva Guinea, comprobó que los niños, bien alimentados y tratados, pero objeto de la despreocupación paterna, eran incapaces de jugar a otros juegos que no fueran elementales, que no podían desarrollar ni su lenguaje ni su imaginación, ni su control de sí. Esto se debe a que el juego de la población infantil, aunque depende en apariencia de ésta solamente, está en realidad condicionado y como elevado por una cultura de adultos. Con mayor razón, la institución escolar es una institución de adultos. Mientras que el juego, limitado a la prueba presente, introduce al niño en el dominio de sus iguales solamente, el adulto le permite, en un medio escolar apropiado, preparar más directamente su entrada en el mundo adulto. En la escuela existen dos dominios: el patio, que es el dominio concedido a la población infantil, para que cada niño encuentre allí, merced a éxitos a su alcance, esa sólida base que reclama una personalidad equilibrada; y la clase, en donde madura el hombre futuro, bajo la supervisión y la ayuda del representante de los hombres.

El juego, pues, deja al niño en el nivel infantil. Si el niño que no juega está expuesto a sufrir neurosis, el niño que se contenta con jugar sigue siendo niño. Pero debido a que el juego expresa al niño en su ser de niño, puede revelarnos más claramente las fuerzas en que puede basarse la educación escolar y que, si no se descuidan, asegurarán el paso a la madurez.

Lo que el juego nos enseña primeramente, en este sentido, es que el niño normal es un ser orgulloso, para quien tal o cual tendencia particular tiene menor importancia que el impulso merced al cual afirma su persona y la alza hacia destinos superiores. El juego es superación, y si es cierto que esta superación se efectúa en el momento, también es verdad que, merced a la autoridad y el consejo adultos, esta superación puede, en la escuela, ser el principio de una humanización progresiva. En el juego, el niño busca ya lo difícil: se pone a prueba frente al obstáculo. Guardémosnos de retrotraerlo al infantilismo. Escuchemos a Alain: "No te prometeré el placer, pero te daré como objetivo la dificultad vencida: tal es el cebo que conviene al hombre".

Otra de las enseñanzas es que al niño le gusta la regla, porque en la regla encuentra el medio más constante y más seguro de afirmación de sí. Pero no basta aquí con hablar de amor de la regla o

de amor del orden: debemos ir más lejos todavía, pues lo que el juego nos revela es una regla como adorada, una ley y ritos correspondientes a esta ley. Es en la palabra 'rito' que el juego nos invita a reflexionar. No se ha insistido aún lo suficiente sobre la importancia de los ritos en la vida infantil: desde el principio aparecen los rituales de la alimentación, luego los ritos del aseo, los ritos del momento de acostarse (como sucede con tantos niños, que no pueden dormir sin abrazarse a una muñeca o cualquier otro objeto), los ritos del lenguaje. Ahora bien, el juego, más que cualquier otra actividad, hace surgir a la luz este amor por los ritos. Y nos recuerda, por eso mismo, qué sabiduría hay en tantos ritos escolares a menudo desacreditados, pero cuyo valor conocen los maestros. Solamente el rito, en efecto, permite al niño aún inestable, aún inseguro, que todavía se encoleriza fácilmente, alcanzar un control de sí mismo.

Durante el período de los seis-siete años a los nueve-diez años, los ritos son los que permiten al joven jugador dominar progresivamente las tempestades de su gruesa musculatura para poder seguir la fila. Y al mismo tiempo, debido a que la sociedad infantil, esa sociedad de los 'grandes' a la que los pequeños desean pertenecer más que nada en el mundo, es una sociedad muy exclusiva, fuertemente jerarquizada, antipoda de una sociedad democrática, una verdadera Iglesia en la cual los fieles practican ritos como sagrados, debido a ello, decimos, el pequeño logra al mismo tiempo dominarse e insertarse en una sociedad organizada. A esa edad en que el individuo no es aún dueño de sí mismo, debe adquirir en primer lugar ese dominio de sí, para poder alcanzar luego una verdadera autonomía. A esa edad, necesita educarse, ante todo.

Y sin duda alguna, este resultado del juego de nuestros niños es insuficiente. La edad de la gracia social es la edad de la sociedad exclusiva y jerarquizada, no la edad de una sociedad de iguales autónomos. Para que el niño pueda llegar más alto, le será necesario romper con esa sociedad, necesitará la crisis de la adolescencia sin la cual la personalidad fácilmente se convierte en personalidad de esclavo. Entonces es cuando le serán útiles, para atravesar ese delicado período, las aptitudes intelectuales adquiridas en el colegio. Pero en mayor grado que las aptitudes intelectuales, necesitará ese dominio de sí mismo que, tanto como los ejercicios escolares, la actividad del juego contribuyó a darle. Feliz de él si, en esta difícil

tarea, la educación escolar intervino para facilitar y vigorizar la disciplina del juego. Pues si la escuela es más que el juego, sin el equilibrio surgido del juego la escuela no posee eficacia: y si no toma el impulso y los ritos del juego, para darles un objetivo más elevado, nunca cumplirá su tarea única: la de ayudar al niño en la conquista de la humanidad.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALAIN: *Propos sur l'éducation* (P. U. F.).  
 — *Les idées et les âges* (Gallimard).  
 — *Les Dieux* (Gallimard).  
 J. CHATEAU: *L'imaginaire et le réel dans le jeu de l'enfant* (Vrin).  
 — *Le jeu et l'enfant* (Vrin).  
 — *Le jeu et l'enfant* (Editions du Scarabée).  
 CLAPARÈDE: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (Delachaux).  
 HIRN: *Les jeux d'enfants*. "Etude Sociologique" (Stock).  
 JANET: *Les débuts de l'intelligence* (Flammarion).  
 PIAGET: *Le jugement moral chez l'enfant* (P. U. F.).  
 — *La formation du symbole chez l'enfant* (Delachaux).  
 SCHNEERSOHN: *Jeu et nervosité chez les enfants* (P. U. F.).  
 WALLON: *L'évolution psychologique de l'enfant* (Colin).

## PREFACIO

El problema de la «toma de conciencia» interesa cada vez más a la psicología científica desde que se ha admitido que, contrariamente a las tesis del conductismo clásico, no hay dicotomía sin oposición de principio entre comportamiento y conciencia, porque la «toma de conciencia» constituye en sí misma una conducta, en interacción con todas las otras. Es la psicología filosófica la que hace de la introspección un primer dato e incluso una especie de poder ilimitado, coextensivo a toda vida mental. Con la psicología de las conductas se ha advertido, por el contrario, que una parte de ellas, considerable, o de su mecanismo, continúa siendo inconsciente, y que la toma de conciencia exige, consecuentemente, la intervención de actividades especiales, dependientes de las otras, y que puede, de rechazo, ser susceptible de modificarlas. Puede casi llegar a decirse que la «toma» de conciencia representa otra cosa, y que más que una «toma», es decir, una incorporación a un ámbito dado anteriormente, con todos sus caracteres y que sería «la conciencia»; se trata, en realidad, de una construcción verdadera, que consiste en elaborar, no «la» conciencia considerada como un todo, sino sus diferentes niveles, como sistemas más o menos integrados. Concebido en tales términos, el problema se ha planteado incluso en el terreno psicofisiológico con los trabajos sobre la «vigilancia». Es superfluo recordar que se la encuentra en psicoanálisis con la cuestión de la «catarsis».

En esta obra que vais a leer nos hemos situado exclusivamente desde el punto de vista de las conductas, de las acciones materiales a las operaciones. Los resultados utilizados son los de investigaciones realizadas en el Centro de Epistemología Genética, como complementos de los estudios so-

PIAGET, Jean. "Prefacio" en: LA TOMA DE CONCIENCIA. Madrid, Morata, 1981. pp. 9-11.

00114

etcétera), sino a efectos que dependen enteramente de las acciones del niño y de su «inteligencia práctica»: utilizar una honda, o un plano inclinado, construir un camino de subida, etcétera; o, dicho de otra manera, resolver problemas fáciles con éxitos precoces. En tales casos, la cuestión está en establecer en qué el niño es consciente de sus propias acciones, y especialmente lo que advierte de las regulaciones que ellas atestiguan, ya se trate de regulaciones senso-motoras más o menos automáticas o de arreglos más activos con elección de medios entre varias posibilidades. Pero seguidamente es también cuestión, cuando el problema planteado afecta a relaciones causales, de saber si esa causalidad de la acción propia es más clara o más rápidamente comprendida que las relaciones causales entre los objetos como tales, y no entre éstos y los actos del sujeto. Hay ahí un ámbito amplio pero poco conocido, aunque de una gran importancia para la psicología y la epistemología. Desde el punto de vista psicológico, en efecto, la toma de conciencia constituye un proceso mucho más complejo que una simple iluminación interior, y quedan por analizar las leyes de la conceptualización que supone en todos los casos. En otras palabras: los psicólogos se han preguntado siempre, sobre todo, en qué ocasiones ha habido o no toma de conciencia; pero han descuidado excesivamente la otra cuestión, que le es complementaria, y que es establecer «cómo» procede, de lo que nos será preciso ocuparnos. Desde el punto de vista epistemológico, por lo demás, la interiorización de las acciones se halla en la fuente de las estructuras operatorias, lógico-matemáticas como causales, y exige, pues, un atento examen.

bre la causalidad. Pero como la toma de conciencia entraña una significación más ampliamente psicológica que epistemológica, nuestro amigo P. FRAISSE ha querido —y le damos gracias por ello— incorporar ese volumen en su colección de «Psicología de hoy».

Puede ser, sin embargo, interesante señalar por qué las investigaciones sobre la causalidad tenían que conducir al problema de la toma de conciencia; porque si la noción de causa nace de la acción propia, las estructuras causales son profundamente transformadas según los grados de la conceptualización consciente que modifica esa acción.

La primera razón era, pues, que al nivel senso-motor el niño de algunos meses no descubre en seguida conexiones causales sino en el ámbito de su acción manual, antes de percibir las relaciones entre los objetos. En los niveles representativos, por otra parte, la causalidad no logra en seguida sino atribuir a los objetos actividades análogas a las acciones propias, antes que se trate de operaciones propiamente dichas. Se podría ver en tales suposiciones una especie de rejuvenecimiento de la tesis de Maine de Biran; y así es como MICHOTTE interpreta nuestras concepciones. Pero eso es equivocado, y la diferencia esencial consiste en que, para el filósofo francés, el sujeto estaba obligado a llegar a una introspección más o menos completa (con sentimiento del yo, del esfuerzo como fuerza, etc.) del mecanismo causal de sus propias acciones, para no generalizarlo más que después de los objetos exteriores, por una especie de «inducción» de lo que había descubierto así en él mismo; por el contrario, según nuestros resultados, el fisicomorfismo inicial de la causalidad física, así como la atribución ulterior de los mecanismos operatorios a los propios objetos, constituyen procesos inferenciales esencialmente inconscientes y, en consecuencia, desprovistos de ese carácter de intuición inmediata que postulaba la tesis biraniana, y, sobre todo, sin relaciones con una conciencia (en principio inexistente) del yo. Había ahí una primera razón para buscar y analizar más de cerca la toma de conciencia de la acción propia y en qué ésta es modificada por tal interiorización.

Pero de manera más general —y ésta era la segunda y principal razón de estos nuevos estudios— importaba examinar lo que son los conceptualismos de los sujetos (comprendidas las explicaciones causales, pero limitándose a ellas) cuando se refieren no ya a situaciones físicas cualesquiera (transmisiones de movimientos, composiciones vectoriales.

## EL ACTO Y «EL EFECTO»

Entre los rasgos psicofisiológicos que caracterizan cada etapa del desarrollo del niño se encuentra el tipo de actividad a la que éste se dedica, actividad que se convierte a su vez en factor de su evolución mental. ¿A través de qué medios? Son medios diversos que van cambiando con los sistemas de comportamiento que entran en juego, con los estímulos, los intereses, con las funciones y las alteraciones concurrentes. Lo que se puede clasificar dentro de las relaciones entre *el acto y su efecto* responde al tipo más general, más elemental, de estos medios.

Lo que motivó un acto puede ser de naturaleza o nivel variable. El acto más elemental no tiene todavía un fundamento psíquico. No existe ninguna otra razón para que se produzca que el hecho de ser la actividad de los órganos correspondientes. Ch. Bühler ha insistido, en la primera infancia, en la frecuencia de una de estas manifestaciones funcionales de motu proprio. Resulta realmente difícil afirmar con todo rigor que un acto, o incluso un simple movimiento, no tienen concomitante psíquico. Asimismo, se admite con frecuencia que el gesto funcional está acompañado de un cierto placer, el mismo que está ligado al ejercicio de la función. Pero esta noción no es tan simple como puede parecer en un principio. No hay placer si no hay una especie de conciencia, de la que habría que determinar a continuación, necesariamente, cuáles son su grado y naturaleza.

Sin embargo, antes del gesto ejecutado de motu proprio, parece haber gestos que corresponden a los efectos dinámicos del sufrimiento o del bienestar, cuya alternancia con el sueño constituye el comportamiento manifestado del recién nacido. Por otra parte, estos efectos no pueden estar disociados de los estados afectivos que responden a ellos, como ocurre con la forma de expresión y lo expre-

WALLON, Henri. "El acto y el efecto" en: LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO. Barcelona, Crítica/Grijalbo, 1984 (Estudios y Ensayos, 11). pp. 43-



sado. Dichos efectos están ligados para siempre con los estados afectivos por una especie de reciprocidad inmediata y, en un principio, se confunden totalmente con los primeros. Pero no son todavía lo que podríamos imaginar como lo más primitivo funcionalmente. Veámos una comparación.

En el transcurso de las primeras semanas del niño, se acostumbra a observar movimientos súbitos, intermitentes, con una dispersión esporádica a través de los grupos musculares, que recuerdan al baile de San Vito. Patece, en efecto, como si se produjeran explosiones debidas a una simple liberación de energía en fragmentos disociados del aparato motor: sinergias que se encuentran todavía desintegradas en el lactante y que vuelven a desintegrarse en el baile de San Vito. Las sensaciones cinestésicas que pueden corresponderles surgen y se desvanecen, dando al que sufre el baile de San Vito una impresión de impotencia y excitación. Puesto que aquellos movimientos no tienen ni pueden tener conexión alguna entre sí y que escapan a toda intención —incluso a la intención orgánica que es la actitud en la que se origina el movimiento— no pueden dejar ninguna huella, ya que no hay huella sin dirección, ningún punto de partida y menos un indicio de algunas conexiones. Si los movimientos se sustraen a las determinaciones de la sensibilidad, no es sólo porque ésta es extraña a su incitación, sino porque no pueden insertar en ella nada que sea preciso o característico.

Sin una relación exacta entre cada sistema de contracciones musculares y las impresiones correspondientes, el movimiento no puede pasar a formar parte de la vida psíquica ni contribuir a su desarrollo. ¿En qué momento hay que situar esta relación? Los que han reconocido su necesidad tratan de atribuir el momento de su aparición a la época más temprana. Pero hay que distinguir dos campos: el del cuerpo propiamente dicho y el de sus relaciones con el mundo exterior. La sensibilidad del propio cuerpo es lo que Sherrington ha llamado sensibilidad *propioceptiva*, como opuesta a la sensibilidad *exteroceptiva*, que está dirigida hacia el exterior y cuyos órganos son los sentidos. A cada uno de estos sistemas responden formas distintas de actividad muscular, aunque estrechamente relacionadas.

La sensibilidad propioceptiva está ligada a las reacciones de equilibrio y a las actitudes cuya naturaleza es la contracción tónica de los músculos. Entre el tono muscular y las sensibilidades correspondientes parece existir una especie de unión y de reciprocidad in-

mediatas: la localización y la propagación de sus efectos que pueden superponerse con exactitud, más los espasmos que constituyen su aspecto paroxístico y que muestran cómo la contracción muscular y la sensación parecen sostenerse mutuamente, como si estuviesen estrechamente adheridas una a la otra. Por el contrario, la impresión exteroceptiva y el movimiento que le corresponde están en los dos extremos de un circuito más o menos amplio. Entre el ojo que mira el objeto y la mano que lo coge, no hay ninguna similitud de órganos. Entre la impresión visual y las contracciones musculares actúan sistemas complejos de conexiones nerviosas. Para que el niño dis ponga de estos sistemas complejos de conexiones nerviosas, es necesario que transcurra algún tiempo. La maduración orgánica de los centros y el aprendizaje deben completarse de etapa en etapa. Pero, ¿cómo se logra en cada una de ellas la conexión de la sensibilidad y del movimiento?

Bajo el nombre de *reacción circular*, Baldwin trata de demostrar que esta unión es fundamental. No hay sensación que no suscite movimientos adecuados para hacerla más específica, así como tampoco hay movimiento cuyos efectos sobre la sensibilidad no provoquen nuevos movimientos hasta que se realice la concordancia entre la percepción y la situación correspondiente. La percepción es actividad al mismo tiempo que sensación; es esencialmente adaptación. Todo el edificio de la vida mental se construye, en sus diferentes niveles, por la adaptación de nuestra actividad al objeto y los efectos de la actividad sobre la actividad misma son los que dirigen esta adaptación. Los ejemplos de actividad circular son constantes en el niño. El efecto producido por uno de sus gestos suscita, en todo instante, otro nuevo destinado a reproducirlo y, a menudo, a modificarlo mediante la repetición de variaciones sistemáticas. Así el niño aprende a usar sus órganos bajo el control de sensaciones producidas o modificadas por él mismo y a identificar mejor cada una de sus sensaciones produciéndola de manera diferente a las que le son próximas. Las emisiones vocales con que anticipa la exacta percepción y emisión de sonidos, muchos de los cuales son fonemas del lenguaje hablado en su alrededor, muestran claramente cómo aprende a establecer todas las relaciones posibles entre los campos acústico y kinestésico por medio del encadenamiento mutuo de actos y efectos.

La importancia que se asigna hoy día a la influencia del efecto sobre el progreso mental es muy grande. Thorndike explica el aprendizaje a través de esta influencia. Si los tubos iniciales ceden su lugar a un movimiento o a una conducta bien adaptados, es porque se produjo una selección entre los primeros ensayos, eliminando todo aquello que no era adecuado a la situación, todo aquello que era erróneo. El efecto favorable induce a la repetición del gesto útil y el efecto negativo a la supresión del gesto perjudicial. De este modo, un animal colocado en un laberinto termina por evitar los caminos sin salida. En otro experimento de características muy diferentes, el niño, que debe responder con una cifra elegida por él a cada una de las palabras que se le dicen, retiene preferentemente aquellas asociaciones arbitrarias a las que ha seguido la aprobación del examinador.

En las situaciones diarias, son numerosos los casos en que el efecto puede desempeñar su papel. El efecto puede ser, algunas veces, imprevisto y de cualquier tipo, y otras, esperado y previsto. Sucede a menudo que el niño pequeño se detiene sorprendido por uno de sus propios gestos del que no parece darse cuenta sino a través de sus consecuencias. Se ha producido un cambio en el campo de actividad o percepción del niño, que le hace descubrir, y después repetir, el movimiento que es causa de dicho cambio. El despertar inquieto de su curiosidad por todo lo que es nuevo le lleva a ese retorno sobre su propia actividad; retorno, por otra parte, tan espontáneo que se produce igualmente cuando el efecto es de origen externo. Cuántas veces el adulto mismo tiende a comprobar —acertando una actitud o un gesto— si no es precisamente él, autor del crujido o del balanceo que percibe a su alrededor. Todo lo que pertenece a un mismo momento de nuestra conciencia da la impresión de participar en una misma e indivisible existencia, y solamente ejerciendo nuestra actividad se puede distinguir lo que no depende de ella.

En otros casos, el efecto producido ya era esperado, pudiendo ser algunas veces imaginado y otras no. Provocar un efecto conocido es una de las ocupaciones preferidas del niño. A menudo lo hace, inclusive, con una monotonía cargante que parece provocarle un placer ligado, no al efecto particular obtenido por él, sino al simple hecho de ser el autor de tal efecto. Es la función del efecto bajo su forma más pura. En otros casos, por el contrario, actúa para ver el

resultado que producirá su acción. En este caso parece que lo que suscita su interés es la variedad de efectos posibles. Pero esta búsqueda está dominada por la convicción, en cierto modo natural y necesaria, de que su acción ha de tener un efecto, de que no hay acción sin efecto. La distinción entre el efecto y la acción no es, en realidad, más que una simple abstracción. En toda acción hay algo que constituye su contenido, su causa y su finalidad. Toda acción se mide por los cambios objetivos y subjetivos que provoca o trata de vocar.

El mecanismo psicológico del efecto ha sido muy discutido. Según Thorndike, el acto y el efecto son términos que se diferencian en su origen. Si la rata colocada en un laberinto termina por seguir la dirección correcta sin equivocarse, es porque entre esta dirección y sus desplazamientos se ha establecido una conexión cuyo origen es la insatisfacción experimentada ante los callejones sin salida y la satisfacción de los avances hacia el camino correcto. Para unir los dos términos hace falta la intervención de un factor afectivo. De la misma manera, en la prueba de la asociación de palabras con cifras, lo que hace que el niño retenga las parejas aceptadas por el examinador, es precisamente la satisfacción de haber acertado. Aquí también vemos dos términos primitivamente distintos y una conexión de origen afectivo. Asociacionismo y utilitarismo o hedonismo, son dos doctrinas, a menudo complementarias, que contribuyen también a la explicación aquí requerida.

Las objeciones han sido numerosas, y se han dirigido, ante todo, a la noción de conexión. ¿Qué significa exactamente esta noción? ¿Qué fundamento psicológico o fisiológico se le puede atribuir? ¿En qué forma puede influir una satisfacción posterior en la repetición de un acto que la ha precedido? La psicología de *la Gestalt* es la que ha despertado la crítica más radical. ¿Se puede hablar de conexión entre términos que no tienen una existencia definida, fija ni diferenciada? En realidad, ¿cuáles son esos gestos y esa situación que se trata de unir? Los gestos o el comportamiento de una rata encerrada en una jaula, y de la que trata de salir, son muy distintos; se transforman, hacen variar el campo y la estructura de la percepción, o sea, de la situación, variando a su vez con ella. Incluso cuando el experimento está diseñado para limitar los posibles gestos, para

cionista— primigeniamente diferentes; su unidad es intrínseca y no hace más que sobrevivir al desdoblamiento que precedía.

A un nivel más elevado, el efecto puede ser de origen externo, al mismo tiempo que se incorpora al gesto. Una niña de un año estira el tapete de la mesa y el padre tiene que cogerlo para que no caiga al suelo. La segunda vez, éste coloca la mano encima y aguanta el tapete cuando la pequeña ya lo ha desplazado un poco. Ella se detiene asombrada, después vuelve a empezar pero limita su movimiento al ligero desplazamiento inicial y vuelve a intentarlo repetidas veces. En lugar de alcanzar su máxima amplitud, como al principio, el gesto persigue, pues, un efecto cuya causa inicial era una resistencia extraña. El gesto se mide a sí mismo y sustituye la fuerza anteriormente desplegada por otra que sea lo estrictamente necesaria para reproducir la limitación que había producido con anterioridad la sorpresa. Aquí, la unidad entre acto y efecto tampoco es extrínseca. Es una modificación del gesto realmente experimentada; éste se convierte en su regulador y en el intermediario entre una circunstancia y él mismo.

El efecto puede también fusionar dos campos diferentes de actividad. La mano del niño, a menudo, pasa delante de su campo visual sin que éste dé señales de interés, pero súbitamente fija la mirada en su mano que ora mantiene inmóvil, ora aleja y aproxima. Esta maniobra, durante un tiempo, constituye su ejercicio favorito. Sin duda alguna, el punto de partida ha sido un gesto fortuito. Sin embargo, este último no puede repetir el efecto ya producido hasta que se consiga una coordinación entre la actividad del campo visual y la de los movimientos voluntarios. El niño descubre esta nueva unidad interfuncional, evidentemente ligada a la maduración de los centros nerviosos, y se pone a explorarla. De esta manera, los vínculos que el niño reconoce y establece no unen elementos sin relación entre sí. Esos vínculos no hacen más que utilizar las uniones disponibles, siendo también susceptibles de multiplicarse y diversificarse en mayor o en menor grado, de acuerdo con las circunstancias y su utilización.

La capacidad de percibir y establecer no sólo relaciones de continuidad —como indica Koffka— sino también configuraciones, intervalos y ritmos, en el espacio o en el tiempo, se encuentra indudablemente en el fundamento de muchos aprendizajes. En el laberinto no se avanza de encrucijada en encrucijada y por tramos diferentes, sino siguiendo una especie de boceto del conjunto que se corrige de

no dejar, por ejemplo, más que una alternativa de elección entre dos direcciones en el laberinto, la semejanza creada de este modo entre los gestos que se supone se repiten, es tan sólo aparente. Las huellas de unas no invaden en las de otras. No hay huella que no forme parte del conjunto que se organiza al mismo tiempo en que se desarrolla la acción y que, por consiguiente, no sea diferente de una fase a otra. Una parte del comportamiento no tiene individualidad ni significación alguna fuera del comportamiento del que forma parte. Una «pertenencia» común une los términos entre los que se intenta establecer una conexión extrínseca, después de haberlos disociado y aislado arbitrariamente. Dichos términos forman parte de un conjunto que tiene su estructura.

El principio de esta estructura, de esta pertenencia mutua, puede ser —dice Koffka— de naturaleza muy variada. De acuerdo con el caso, la unidad resultante será una exacta conformidad entre los gestos que participan en la ejecución más minuciosa, más rápida y más económica de un movimiento o una perfecta coherencia con la situación, con el efecto previsto. Dicha unidad también puede consistir en simples relaciones de proximidad en el tiempo o en el espacio. Esto es —al menos así parece— volver al viejo principio asociacionista de la contigüidad. Pero la conexión de la que trata no se manifiesta automáticamente, no tiene razón suficiente ni en el espacio ni en el tiempo; depende del poder que tiene la unidad de forjar su organización a partir de ella. Sin embargo, es probable que el problema haya sido planteado de manera muy formal, y que sus soluciones tengan un aspecto demasiado estético. El ejemplo del niño, puede mostrar toda una jerarquía de efectos en función de los cuáles se organiza la acción.

Los efectos más subjetivos son los más primitivos. En su propia realización, en su cadencia, en su ritmo, en su soltura, en la afectación de sus detalles, el gesto puede descubrir el efecto que lo estimula y lo dirige. Es ésta una fuente abundante de actividad para el niño y para algunos idiotas. El efecto también puede resultar de la armonía entre una actitud y el gesto correspondiente. En cuántas de sus diversiones espontáneas el niño parece empeñarse en disociar la actitud del gesto insistiendo en aquélla, prolongándola y luego dejando escapar el gesto de manera concertada o de improviso. Da la impresión de que quiere jugar con sus relaciones. Pero los términos que unen dichas relaciones no son —como sostiene la hipótesis asocia-

prueba en prueba. El aprendizaje del trayecto correcto es el resultado de una sucesión cualitativa de la que emergen las unidades, y no resultado de unidades simplemente yuxtapuestas. Direcciones y distancias se fusionan en una especie de todo dinámico cuyo logro guía al animal. El efecto no es exterior al acto. Es, en todo momento y simultáneamente, resultado y regulador de dicho acto.

La unión de acto y efecto puede no tener todavía como base un bosquejo funcional, pero puede asociar circunstancias y objetos cuyo ensamble es posible y arbitrario, dependiendo únicamente de la actividad que los combina. Es un caso parecido al que ha querido realizar Thorndike con sus asociaciones palabra-número. Pero tampoco aquí se unen después los dos términos, por muy incoherentes que parezcan. Están potencialmente conectados por la consigna dada, por el temor del experimento, por la espera de resultados que suscita y por la conclusión que implica. La palabra inductora abre un vacío que llenará la cifra, pero sólo provisionalmente. Si no se fija por la aprobación esperada, no es de extrañar que se borre la conexión. Entre la intervención inicial y la final del experimentador se desarrolla un único acto continuo y las dos intervenciones son complementarias. La respuesta del sujeto está unida tanto a la intervención inicial como a la final.

Sin la segunda la operación queda inconclusa y no deja rastro.

Sin duda, según Thorndike, la satisfacción de haber adivinado es lo que se añade al par cifra-palabra para conectarlo. Pero Tolman ha mostrado que en algunos casos puede lograrse un resultado semejante mediante una desaprobación que es también una especie de conclusión. Lo esencial es que el acto haya cumplido su ciclo y que la expectativa haya encontrado su objeto. Una impresión penosa, un sufrimiento, tanto como un placer, pueden satisfacer dicha expectativa, darle una significación importante. Puede ser el índice de lo que buscamos o de lo que deseamos evitar. Por esta razón, a menudo se la espera incluso con impaciencia. Esta impresión está integrada en muchas de nuestras acciones como un estímulo o advertencia, o como un ingrediente necesario y habitual, cuya existencia —a veces— se nos hace imprescindible verificar. El sufrimiento es un efecto entre muchos otros por los que se regula nuestra actividad y que sirven para fijar sus resultados.

Desde las impresiones que acompañan al ejercicio de una función hasta los criterios que regulan el cumplimiento de una tarea, la llamada ley causa-efecto parece haber ampliado considerablemente el campo

de esas reacciones circulares, que son el principio de los primeros ejercicios espontáneos del niño. En el campo de las experiencias posibles, suscita actos concretos de investigación y adquisición. Dicha ley, de etapa en etapa, hace que el niño persiga un trabajo constante de identificación funcional y objetiva.

## INTRODUCCIÓN

En las ciencias humanas, y particularmente en las ciencias de la educación, hay términos que gozan de mucho éxito en el habla común, ya que son portadores de ideas nuevas. Transmiten la sensación de que su uso podría conducir a una transformación, si no de la escuela, al menos de los modos de comprender la relación educativa. Constatamos que muy rápidamente su sentido se ve reducido para volverlos compatibles con las estructuras mentales, es decir, con las maneras de pensar, que evolucionan muy lentamente.

Esto explica que, en su época, el término *psicomotricidad*, que significaba la «expresión dinámica de la unidad funcional del ser», tuviera una acogida muy favorable en el mundo de la escuela y de la terapia, y luego sólo sirviera para referirse a algunas actividades específicas.

Más recientemente, el término *comunicación* también ha gozado de un éxito no menos importante. Sin embargo, el significado primero de «estar con...», «participar en...», ha sido desechado a tal punto que sólo es utilizado actualmente para referirse a los medios o a las estructuras materiales que permiten transmitir la información.

En los años futuros, el término *ecología* será seguramente adoptado por las ciencias de la educación, y es legítimo pensar que sufrirá la misma suerte que los términos recién mencionados.

De hecho, dada su atractiva asonancia, el término ya se asocia al de *escuela*, al proyecto específico de describir la ecología en cuanto ciencia —se propone estudiar las relaciones entre el individuo y su medio— y a la enseñanza escolar de respeto por el medio ambiente. Por otro lado, los psicólogos acaban de descubrirlo con la obra de U. Bronfenbrenner.<sup>1</sup> Para éste, la «ecología del desarrollo es el estudio científico de la acumulación mutua y progresiva entre, por un lado, un

1. U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1979 (trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987).

VAYER, Pierre, Amand Duval y Charles Roncin. "Introducción" y "La interacción" en: **UNA ECOLOGÍA DE LA ESCUELA. LA DINÁMICA DE LAS ESTRUCTURAS MATERIALES**, Barcelona, Paidós, 1993. pp. 9-47.

individuo activo y en crecimiento y, por otro, un medio ambiente en continua transformación... Los diversos procesos de adaptación se ven influidos por las relaciones que existen entre el contexto inmediato y los contextos más amplios que lo integran...».

Este trabajo tiene dos objetivos:

- Volver al sentido original del término *ecología*:<sup>2</sup> el individuo expresa sus potencialidades de forma diferente, según las condiciones en que vive, es decir, según las condiciones bajo las cuales desarrolla su experiencia y las del medio ambiente.
- Sustituir la noción de entorno ecológico, comprendida como un conjunto de estructuras concéntricas que se influyen mutuamente, y que pertenece a U. Bronfenbrenner, por aquella más inmediata de interacciones niño-entorno.

En este enfoque interactivo que corresponde a los datos aportados por la teoría de las comunicaciones, nos hemos esforzado, apoyándonos en un número importante de estudios puntuales, en poner de manifiesto la influencia de las estructuras materiales de la clase sobre el comportamiento del niño y sobre el desarrollo de sus modos de comprensión.

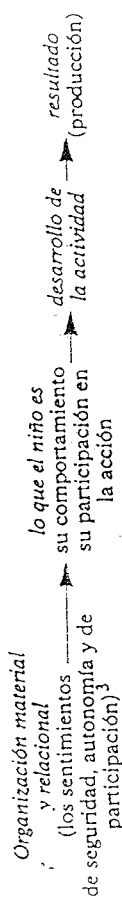
En efecto, en el mundo de la clase, como en el de la familia, *el entorno es la situación misma del niño*. Esto significa que todo lo que sucede o se expresa en la clase, a saber, las relaciones con los demás, el interés por las actividades, la participación en la acción, etc., depende en buena medida del modo en que se comprende la organización de las relaciones entre las personas y la organización de las estructuras materiales que subyacen a las interacciones sujeto-entorno.

Para el investigador, esto significa igualmente que si el medio ambiente, y especialmente las estructuras materiales, están determinadas de una vez y para siempre, no podrá observar nada, dado que no podrá cambiar ni comparar nada. En otras palabras, si la clase se centra en las actividades y no en las personas que la componen, no hay investigación posible, ni tampoco evolución posible de la escuela, por que el interés del adulto se ejerce selectivamente sobre la producción del niño, considerada a la vez como un objetivo y como un *en sí*. Ahora bien, la producción del niño es función del significado que para él tiene la actividad, es decir, del contexto relacional y material.

2. E. Haeckel (1866): ciencia que estudia las relaciones entre los organismos y el medio que habitan.

Por esta razón, hemos llevado a cabo este conjunto de investigaciones, que versa sobre las estructuras materiales de la clase, deliberadamente con los niños pequeños. Dado que las dificultades impuestas por los sistemas educativos son mucho menos severas en el parvulario que más tarde, nos ha sido mucho más fácil encontrar acogida y personas interesadas en participar en la realización de nuestro proyecto. Sin embargo, los resultados observados tienen un valor general, como demuestra el desarrollo de los estudios con los niños mayores.

Para entender el sentido y medir la importancia de nuestro estudio, el lector deberá olvidar, mientras dure su lectura de este trabajo, y del estudio de los datos que se desprendan de él, la situación normalmente imperante en la clase. En efecto, el papel desempeñado por el entorno material y relacional de la clase no puede discernirse más que si aprehendemos la situación educativa en su secuencia total. Es decir:



Este modelo general nos permite situar la presente obra: una síntesis de nuestros trabajos de investigación sobre las propiedades y la dinámica de las estructuras materiales. Para esto, partimos del concepto de que las estructuras materiales son inseparables de las estructuras relacionales, es decir, de la dinámica de los grupos de niños.

3. Noción desarrollada extensamente en este trabajo.

## LA INTERACCIÓN

### I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

#### 1. *La interacción, un fenómeno esencial... que despierta el interés de los científicos*

Dos nociones fundamentales dominan actualmente el conocimiento del desarrollo infantil: la autoorganización y la interacción sujeto-entorno.

El desarrollo, es decir, el aumento de las posibilidades personales de acción y, como consecuencia, el desarrollo de las capacidades de comprender y de hacer comprender, implica la integración de datos nuevos y la asociación de éstos a los ya existentes. La integración es, por definición, un proceso activo, ya que es el niño quien toma y hace suya la información y el conocimiento, de la misma manera que hace suyos los alimentos.

Aquello que el niño toma, aquello que comprende es el resultado de los intercambios entre él y su entorno. Hay un intercambio, dado que el entorno es igualmente activo, y particularmente el de las personas. Ésta es la noción de interacción o de intercambios recíprocos en su sentido general. En otras palabras, las comunicaciones con el entorno —la realidad del mundo material y de las personas— son la condición *sine qua non* del desarrollo del niño, que se puede definir como una organización y una estructuración progresiva de los diferentes niveles de intercambio y modos de comunicación que le permiten vivir en armonía con su entorno.<sup>1</sup>

Lo que nosotros percibimos en el niño, y definimos como capacidad de comprender, capacidad de elegir, capacidad de expresarse, etc.,

1. *Psychosociologie de l'action*, París, Ed. Doin, 1982 (trad. cast.: *Psicología de la acción*, Madrid, Ed. Científico, 1987).





función de la calidad de las comunicaciones, asumidas y vividas por el sujeto. La teoría de la comunicación en el entorno es el cual el niño esenciales que nos permiten comprender y desarrollar su poder sobre el mundo.

Toda comunicación afecta al entorno, que repercute sobre aquel que ha iniciado el diálogo. Toda comunicación supone un compromiso, dado que una comunicación no se limita a transmitir una información; al mismo tiempo suscita una conducta. La conducta posee en todos los casos un significado, que el otro percibe necesariamente.

El rol y la importancia de las interacciones niño-entorno nos explican por qué los psicólogos han abandonado los enfoques descriptivos del desarrollo infantil de la primera infancia, para dedicarse casi exclusivamente a la observación de los intercambios recíprocos entre el niño y el mundo que lo rodea. Sin embargo, dado que el interés de los investigadores estaba centrado en los medios de comunicación, o en la expresión de los comportamientos sociales, la interacción normalmente se aprehende en situaciones donde intervienen dos interlocutores: madre-hijo, niño-educador, niño-entorno.

El interés de estos trabajos reside en el hecho de que han permitido comprender la naturaleza de los intercambios (olfato, contacto, cinestesia...) así como elaborar un inventario de las señales con valor de mensaje y seguir su evolución en el tiempo. Los trabajos centrados en la observación del comportamiento de los niños durante la primera infancia en su entorno habitual —guirnalda de estilos o perfiles de menos interesantes, dado que que permiten definir ciertos comportamientos.

Sin embargo, no están exentos de críticas, ya que presentan ciertas lagunas. Estas insuficiencias corresponden al hecho de que la interacción, la del niño y el adulto, por ejemplo, no se da más que en un cierto momento de la vida del niño, y en una cierta actitud científica en las investigaciones es una situación artificial. Hay una cierta actitud científica en el hecho de querer profundizar en las cosas y, en este caso, establecer una relación entre comportamientos inconscientes. Sin embargo, no

2. J. Le Camus, *Les relations et les interacciones*, *Le jeune enfant*, Paris, ISEF, 1985.

se ha demostrado  
cambiar el co  
De mism  
dominante-do  
realidad indid  
la situación d  
pocos objetos  
ramientos de s  
En cambio, si  
podrá orientar  
conflictos, y e  
conducirá nec  
grupos.  
de hecho, l  
de los niños d  
dimensión: la  
fiados por los  
tradicional co  
entorno mate  
organizarse de  
Acciones e inte

nada al fin, dado que bastaría cambiar al ambiente del niño. Todo, las clasificaciones comportamentales, para tomar otro ejemplo, aparecen en las filmaciones, pero no son reales modificaciones. Si el entorno inmediato es propicio a la disposición de los niños provocarán una resistencia frente al deseo de lo que es suficientemente rico y variado, cuando se acerca hacia los objetos y hacia los otros, pero la dinámica del desarrollo probablemente a la interacción y dinámica de los pe-

estigaciones sobre las relaciones e interacciones en la primera infancia parecen haber olvidado un dato de la realidad. Ahora bien, la relación podría ser diferente, es decir, de otra manera.

Es evidente  
las actitudes,  
sus deseos, su  
nicarse con el  
a determinad  
cara.  
La interacci  
el niño el ent  
accesibles y se  
son los objet  
el entorno es l  
La actividad  
do material y  
ries, es decir  
ríte compren  
Considerase  
Un lenguaje in

los comportamientos espontáneos, a saber, la mímica, etc., permiten al niño expresar y su satisfacción... Y, por lo tanto, con embargo, se trata de intercambios limitados, en una determinada situación cara al entorno es mucho más amplia, porque para otros niños, aquellos que le parecen más los espacios, con sus muebles y sus límites se puede actuar o imaginar. Antes que nada, a actuar. No solamente abordar la realidad del mundo, sino también intercambiar información con el otro, con los otros. Dado que per se comprender, la actividad del niño debe medio de comunicación, e incluso como sabemos que la actividad frente al entorno.

es función de la calidad de las comunicaciones asumidas y vividas por el sujeto. La teoría de la comunicación ha puesto de relieve tres datos esenciales que nos permiten comprender el entorno en el cual el niño ejerce sus potencialidades, donde expresa y desarrolla su poder sobre el mundo:

Toda comunicación afecta al entorno, que repercute sobre aquel que ha iniciado el diálogo.

Toda comunicación supone un compromiso, dado que una comunicación no se limita a transmitir una información; al mismo tiempo suscita una conducta.

La conducta posee en todos los casos un significado, que el otro percibe necesariamente.

El rol y la importancia de las interacciones niño-entorno nos explican por qué los psicólogos han abandonado los enfoques descriptivos del desarrollo infantil de la primera infancia, para dedicarse casi exclusivamente a la observación de los intercambios recíprocos entre el niño y el mundo que lo rodea. Sin embargo, dado que el interés de los investigadores estaba centrado en los medios de comunicación, o en la expresión de los comportamientos sociales, la interacción normalmente se aprehende en situaciones donde intervienen dos interlocutores: madre-hijo, niño-educador, niño-niño.<sup>2</sup>

El interés de estos trabajos reside en el hecho de que han permitido comprender la naturaleza de los intercambios (olfato, contacto, cinestesia...) así como elaborar un inventario de las señales con valor de mensaje y seguir su evolución en el tiempo. Los trabajos centrados en la observación del comportamiento de los niños durante la primera infancia en su entorno habitual —guardería, parvulario— no son menos interesantes, dado que permiten definir estilos o perfiles de comportamiento.

Sin embargo, no están exentos de críticas, ya que presentan ciertas lagunas. Estas insuficiencias corresponden al hecho de que la interacción, la del niño y el adulto, por ejemplo, ha sido extraída de su contexto. Ahora bien, este diálogo niño-adulto no se da más que en un cierto momento de la vida del niño, y en la mayoría de las investigaciones es una situación artificial. Hay una cierta actitud científica en el hecho de querer profundizar en las cosas y, en este caso, establecer una relación entre comportamientos inconscientes. Sin embargo, no

2. J. Le Camus, *Les relations et les interactions du jeune enfant*, París, ESF, 1985.

se ha demostrado nada aún, dado que bastaría cambiar al adulto para cambiar el comportamiento del niño.

Del mismo modo, las clasificaciones comportamentales, la de dominante-dominado, para tomar otro ejemplo, aparecen como una realidad indiscutible en las filmaciones, pero no son reales más que en la situación de observación. Si el entorno inmediato es pobre, los pocos objetos puestos a disposición de los niños provocarán comportamientos de apropiación y de resistencia frente al deseo de los demás. En cambio, si el entorno es suficientemente rico y variado, cada cual podrá orientar sus intereses hacia los objetos y hacia los otros. Habrá conflictos, y eso es normal, pero la dinámica del desarrollo personal conducirá necesariamente a la interacción y dinámica de los pequeños grupos.

De hecho, las investigaciones sobre las relaciones e interacciones de los niños durante la primera infancia parecen haber olvidado una dimensión: la del entorno. En efecto, los estudios y observaciones reseñados por los diferentes autores, siempre se realizan en un entorno tradicional considerado como un dato de la realidad. Ahora bien, el entorno material y relacional podría ser diferente, es decir, podría organizarse de otra manera.

#### *Acciones e interacciones*

Es evidente que los comportamientos espontáneos, a saber, las actitudes, los gestos, la mímica, etc., permiten al niño expresar sus deseos, sus demandas y su satisfacción... y, por lo tanto, comunicarse con el otro. Sin embargo, se trata de intercambios limitados a determinados momentos, en una determinada situación cara a cara.

La interacción sujeto-entorno es mucho más amplia, porque para el niño el entorno son los otros niños, aquellos que le parecen más accesibles, y son también los espacios, con sus muebles y sus límites, son los objetos con los que se puede actuar o imaginar. Antes que nada, el entorno es la invitación a actuar.

La actividad permite no solamente abordar la realidad del mundo material y transformarlo, sino también intercambiar informaciones, es decir, comunicarse con el otro, con los otros. Dado que permite comprender y hacerse comprender, la actividad del niño debe considerarse como un medio de comunicación, e incluso como un lenguaje independiente. Sabemos que la actividad frente al entor-

no se encuentra en el origen de los medios de comunicación socializados, particularmente del lenguaje verbal, cuya estructura y sintaxis son prolongaciones de la estructura de la acción, según J.S. Bruner.<sup>3</sup>

Independientemente de su origen u orientación, reducida a su esquema general, la actividad del sujeto frente a la realidad del mundo presente se desarrolla siempre en tres momentos sucesivos: la programación de la acción, su desarrollo y la reflexión, consciente o inconsciente, sobre el resultado (noción de retroacción). Para expresar o realizar su intención, el sujeto que participa personalmente en la actividad debe contrastar, analizar y adecuar permanentemente los tipos de informaciones: las que provienen del objeto o de la situación presente, y las que ya se han registrado y organizado en la memoria del sistema nervioso. Su adecuación y su puesta en funcionamiento permiten un desarrollo positivo, es decir, aportan algo al niño.

Para que la actividad sea organizadora en el nivel del sujeto es necesario, y esto es evidente, que el niño se sienta seguro y goce de autonomía, pero también que el entorno contenga información, particularmente objetos pertinentes y modelos de acción o de comportamiento. La participación personal, condición de toda búsqueda activa de información, es más importante cuando el sujeto no está aislado en la realidad de los espacios y de los objetos que lo pueblan. Esto se explica muy sencillamente: la participación y el modelo de los otros constituyen un fenómeno dinámico permanente ya que siempre existen interferencias, es decir, intercambios de información y deseos de apropiación entre lo que hacen unos y otros.

Esta comparación o autoevaluación de la acción conduce a su vez a un fenómeno notable: la asociación de la propia acción con la del otro. En efecto, la actividad en cuanto tal no tiene más que un sentido limitado; es la relación social la que le confiere su significado. Así como la acción es organizadora en el nivel del sujeto, la interacción es organizadora en el nivel del grupo social. Esto nos conduce inevitablemente al entorno: todo lo que sucede en un conjunto de personajes reunidos en un mismo lugar depende del conjunto de los datos materiales y relacionales con los que el niño lleva a cabo el ejercicio de sí mismo y del mundo que lo rodea.

3. J. S. Bruner, «L'ontogenèse des actes de langage», en *Journal of Child Language*, Cambridge, Univ. Press, 1975.

### *La tendencia reductivista*

En el desarrollo infantil, la interacción constituye un fenómeno esencial. Se trata incluso de un fenómeno permanente, dado que el sistema nervioso central funciona mediante la comparación de informaciones.

Para entender la reducción realizada por los científicos es necesario tener presente que éstos se ven obligados, en relación a su proyecto, a aislar los diferentes factores incluidos en el concepto general de comunicación con el fin de conocer su naturaleza. Pero para comprender la reducción del sistema educativo, es necesario hacer intervenir los factores culturales que pueda ilustrar el uso del término «clase».

Clasificar significa ordenar, poner elementos similares en una categoría determinada. De aquí el sentido general del término *clase*: conjunto de elementos que tienen características comunes.

El problema es que utilizamos la misma expresión en el mundo de la educación. Esto no estaría tan mal si esta educación no estuviese tan profundamente marcada por el significado originario. La clase es un conjunto de niños de la misma edad (característica común) reunidos para recibir colectivamente una educación. También es el lugar o el aula (característica común) donde los niños se encuentran sometidos a la dirección de un adulto. Por último, es el momento en que el educador se esfuerza por enseñar algunas cosas (característica común) a los niños que le han sido confiados.

Esta utilización de un mismo término para denominar a la vez un conjunto de personajes, un lugar y un momento presenta una ventaja: transmite la idea de unidad funcional. Pero presenta, sobre todo, inconvenientes:

- Incita a pensar que los niños que componen el conjunto son similares. Si son similares pueden, y por lo tanto deben, aprender lo mismo al mismo tiempo.
- Concuerda con el sentimiento general: el niño sólo puede aprender en un lugar y en condiciones materiales determinadas; en este caso, se trata del aula.
- Los momentos en que el niño aprende serían aquellos en que el educador interviene personalmente.

Sabemos que estos supuestos, provenientes de la tradición escolástica, se encuentran muy lejos de la realidad del niño y de su desarrollo.

El conocimiento es un proceso que depende del sujeto,<sup>4</sup> y es, en primer lugar y ante todo, una estrategia. Sólo existen estrategias en la interacción niño-realidad del mundo material, niño-grupo de niños, etc. Esto significa que la organización de la función cognitiva depende, tanto de la calidad de los primeros datos, como de la organización material y relacional del entorno de la clase.

## 2. Entorno, contexto y comunicaciones

*Las condiciones para las comunicaciones positivas se encuentran en el entorno*

Conviene, en primer lugar, definir los dos términos que utilizaremos en este trabajo para comprender la organización de los datos, relacionales y materiales, subyacentes a las interacciones de los diferentes personajes del conjunto-clase:

- El *contexto* es el conjunto de circunstancias en las que se inscribe un hecho, una actividad, un comportamiento. El contexto da significado a las actividades que se desarrollan y a los acontecimientos que pueden ocurrir en tal o cual momento en el mundo de la clase. En un sentido amplio, se utiliza aquí el término para definir un aspecto particular del entorno, relacional o material.
- Actividades determinadas, relaciones o acontecimientos particulares se expresan en un *entorno*, es decir, en el marco del conjunto de los datos materiales y relacionales de esta estructura social original que es la clase.

En cierto sentido, el entorno es el marco general, y su organización condiciona, por un lado, los diferentes contextos en los cuales vive el niño, y en los que desarrolla sus intercambios y sus actividades y, por otra parte, la orientación que asumen sus acciones.

¿Cuáles son las condiciones para que el deseo —sabemos que el deseo está antes que nada— de acción y de relación se traduzca en interacciones que aporten algo positivo, sentimientos o informaciones, a los diferentes miembros del grupo social? Dado que el contexto es circunstancial, hay que buscarlas en el entorno.

El modo en que se comprende el entorno material y relacional es lo

4. *Psychologie actuelle et développement de l'enfant*, París, ESF, 1988.

que aporta al niño el sentimiento necesario de seguridad, que se traduce en la disponibilidad para con las personas y a la acción. Además, la manera en que se comprende el entorno, más precisamente la organización de los datos que lo componen, aporta a cada cual el sentimiento de vivir su autonomía.

Por otro lado, para vivir la experiencia de uno mismo y del mundo alrededor de uno mismo, es necesario que el entorno aporte al niño medios materiales: espacios y objetos lo más interesantes posibles, referencias y modelos.

En efecto, cuando el niño vive de un modo autónomo, la dirección que toma la acción no es innata, porque surge a la vez del objeto en sí mismo, de la experiencia personal y de los modelos que el niño tiene a su alrededor. El niño encontrará estos modelos, que son al mismo tiempo referencias, en el mundo de las personas, y particularmente en el de los otros niños. El contexto relacional, en otras palabras, el mundo de la comunicación, provoca el deseo de apropiarse del modelo del otro, su lenguaje y su comportamiento.

A medida que el niño crece, sus relaciones con los demás cobran mayor importancia, dado que para que una actividad se desarrolle, se organice y estructure, es necesario que el sujeto de la acción pueda comparar lo que él lleva a cabo con lo que hacen los demás. Esta es la noción de autoevaluación. De aquí la importancia, por un lado, de las estructuras materiales y de su adecuación y, por otro, del contexto relacional en el cual la actividad se expresa y adquiere su sentido.

Finalmente, ya que el niño tiene necesidad de reconocerse como sujeto, tiene también la necesidad de reconocer los límites de su acción, al mismo tiempo que desea que los demás le reconozcan como interlocutor. Esto sólo se puede llevar a cabo en el mundo de la comunicación, es decir, en un entorno armónicamente equilibrado y estructurado.

## *La noción de campo de fuerza en el entorno de la clase*

Dado que la función tonicoafectiva subyace al ejercicio de la función de motilidad en el niño durante la primera infancia, el conjunto de sentimientos proveniente de las interacciones con el entorno es subyacente a las relaciones y a las actividades de los niños en el mundo de la clase.

Cuando todo va bien, es difícil discernir entre los diferentes factores que orientan la conducta. El papel de las interrelaciones y las inte-

raciones es evidente, porque satisfacen tanto al niño como al adulto encargando de regular la situación general. Las discordancias en el diálogo, los rechazos, las conductas de fuga, etc., es lo que permite percibir los datos que condicionan la manera de ser del niño.

Si bien partimos de la base de que todo está interrelacionado, con el fin de clarificar este trabajo podemos, no obstante, diferenciar los contextos relacionales y materiales. En cada uno de estos contextos podemos identificar los factores que favorecen —o que no favorecen, cuando son negativos— los sentimientos de seguridad, de autonomía y de participación.

En el plano relacional, el sentimiento de seguridad, que es la condición de la disponibilidad general del sujeto, es aportado por la calidad de las relaciones interpersonales con el adulto y con los otros niños. El sentimiento de autonomía está relacionado con la comprensión que el adulto —que confía en el niño— tiene de su rol, es decir, con la regla del juego social. Y también está vinculado a la naturaleza y a las dimensiones del grupo en el cual se expresan las relaciones y se desarrollan las actividades. Involucrarse en la situación general de la clase o en las actividades que se desarrollan en tal o cual contexto es una función de la forma en que el adulto escucha, y de la pertinencia de sus proposiciones, y también del modelo aportado por la participación y la actividad de los demás.

Estos datos relacionales, y el mundo de los sentimientos que determinan, son inseparables de las estructuras materiales que permiten y que subyacen a su expresión. Por lo tanto, podemos utilizar el mismo modelo de análisis para reconocer los factores materiales que orientan las relaciones y las acciones. El sentimiento de seguridad es producto de la calidad y la distribución de los espacios, de los elementos del mobiliario y de los objetos que concretan la situación general. El sentimiento de autonomía es función de su organización relativa. En lo que se refiere al sentimiento de verse involucrado, está relacionado con los datos anteriores, desde luego, pero es sobre todo función de los objetos que se ponen a disposición de los niños, su naturaleza y su estructura, lo cual determina sus posibilidades. También depende de las cantidades existentes.

Todos estos datos relacionales, materiales y organizacionales constituyen fuerzas, una red de campos de fuerza, para utilizar la expresión de K. Lewin, que condicionan y orientan las interrelaciones y las interacciones en el conjunto-clase. Cuando los diversos factores son positivos, la situación es dinámica. Pero basta que uno u otro de los elementos considerados sea francamente negativo para que la situación del niño se vuelva ambigua, cuando no inaceptable.

### «¿Cómo sabemos?» o «¿Qué sabemos?»

Para aprehender, o para comprender los problemas que plantean los sistemas de educación infantil y las investigaciones sobre la interacción, es necesario, según H. von Foerster, preguntarse *¿cómo sabemos?* o *¿qué sabemos?*

Cuando el proyecto educativo consiste en que los niños realicen actividades definidas por el adulto, el interés de éste versará necesariamente sobre la producción del niño, ya sea ésta verbal, gráfica, plástica o escrita... Pensamos que la sucesión en el tiempo de diferentes actividades favorecerá la asociación de las informaciones provenientes de unas y otras y, como consecuencia, favorecerá el desarrollo personal de cada uno.<sup>5</sup>

Dado que lo importante es la conformidad, o lo correcto de la respuesta, la organización material está pensada en función del carácter de las actividades. Por esto, en las clases de la primera infancia existe un rincón para la pintura, otro para la música y otro para las maninetas. Para facilitar el desarrollo de la actividad, nos interesa la manera de presentar la tarea (el aspecto didáctico) y el desarrollo temporal de las adquisiciones (el aspecto de las progresiones). En resumen, buscamos esencialmente responder a la pregunta *¿qué sabemos?*, es decir, a lo que el niño aprende o debe aprender.

Este interés por lo que el niño aprende, visto bajo su aspecto formal, está avalado en gran medida por los trabajos de los psicólogos que describen las etapas del desarrollo psicomotor, cognitivo o social. Sabemos que hay una interpretación errónea de J. Piaget,<sup>6</sup> que consiste en ejecutar tal o cual ejercicio, correspondiente a tal o cual etapa del desarrollo del niño, esperando facilitar, por lo mismo, el acceso a ese estadio. Aun cuando el *¿qué sabemos?* no tiene el mismo significado para el psicólogo que para el educador, no impide de ninguna manera a este último referirse a las tablas de desarrollo para justificarlo.

El interés general —hemos dicho que éste existe en relación con los modelos culturales— por el *¿qué sabemos?* se pone de manifiesto en los actuales trabajos sobre las relaciones e interacciones del niño durante la primera infancia. Se tratará siempre de responder a la mis-

5. Corresponde a la antigua psicología de las facultades.

6. A través del aprendizaje no dirigido, las potencialidades se transforman en habilidades. El aprendizaje dirigido utiliza las habilidades en juego para desarrollarlas como competencias particulares, pues no puede crearlas.

ma pregunta, ya que los investigadores reducen las comunicaciones niño-entorno a un aspecto limitado del contexto.

Volvamos a la secuencia educativa total, que ya utilizamos en la introducción, para situar nuestras investigaciones en general y el presente trabajo en particular. Lo que el niño hace, es decir, lo adecuado de su comportamiento, la pertinencia de sus respuestas o la calidad de su producción, es función de lo que él es en la actualidad. Es el resultado de su historia, desde luego, pero también, en la situación de la clase, está animado por un conjunto de sentimientos que condicionarán su participación en la relación o en la acción, su búsqueda activa de información y su evaluación de lo que son o hacen los demás... es decir, de la calidad de sus respuestas.

Ahora bien, estos sentimientos no nacen de la actividad o de la relación dual adulto-niño, sino de las interrelaciones e interacciones con el entorno. Lo que es importante, tanto para la persona que enseña como para el científico, son las respuestas al *¿cómo sabemos?* Éstas no pueden encontrarse más que en el estudio de los datos del entorno.

## II. LOS ACTUALES MODELOS DE COMPRENSIÓN

### 1. El enfoque sistémico

#### *Necesidad de nuevos modelos para comprender la complejidad de las influencias recíprocas*

Lo más evidente de los enfoques psicológicos y educativos fundados en el *¿qué sabemos?* es que rehúyen la complejidad inherente a los problemas planteados por los intercambios del niño con el mundo que lo rodea, lo cual es incompatible con la naturaleza misma de la comunicación. Por eso observamos hechos muy especiales donde se presta especial importancia a ciertos elementos específicos en juego.

En realidad, «un fenómeno sigue siendo incomprensible mientras el campo de observación no sea lo suficientemente amplio como para incluir el contexto en el cual dicho fenómeno se produce», dice P. Watzlawick.<sup>7</sup> Y luego agrega: «Parece que las ciencias del comportamiento han quedado ancladas en buena medida en una concepción monádica del individuo y en aquel prestigioso método que consiste en aislar variables».

7. *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil, 1972.

Las actuales teorías de la información y la comunicación asociadas a la noción fundamental de retroacción, nos aportan un cuadro conceptual que nos permite superar los modelos descriptivos y, por lo mismo, entender la complejidad de las influencias recíprocas en un entorno determinado. El conjunto de datos aportados por estos nuevos enfoques puede resumirse mediante el modelo sistémico, que es inmediatamente aplicable a la situación del niño, tanto en la familia como en la clase.

### *El niño en la familia*

La definición de un sistema como «conjunto de elementos diferenciados en interacción unos con otros» nos permite comprender mejor en qué consiste el conjunto de personas que constituyen la familia.

La familia se caracteriza como sistema en que los diferentes elementos, es decir, las diferentes personas que la componen, se encuentran estrechamente vinculadas entre sí por relaciones de carácter afectivo, que subyacen a las diversas interacciones y hacen del conjunto una entidad particular y original. Podemos definir la familia como un conjunto organizado de relaciones entre personas que tienen a la vez *status* diferentes y roles complementarios.

Por otro lado, las interrelaciones e interacciones entre los miembros del grupo familiar se expresan y se desarrollan en un entorno material: la casa o el apartamento. Este entorno es igualmente un conjunto organizado de relaciones y, más precisamente, de espacios y territorios que tienen funciones definidas. Algunos de estos espacios son comunes a todas las personas, como el salón, y otras pertenecen propiamente a los diferentes miembros del grupo: habitaciones, cocina, taller... El objetivo de los arquitectos y de los padres consiste en lograr que cada uno se sienta bien, es decir, se sienta parte del conjunto, pero también se sienta como un individuo autónomo que goza de seguridad.

Si bien el futuro del niño está vinculado a su herencia genética, también es función del entorno en el que vive y expresa sus posibilidades. El mundo de la familia, que le da un sentimiento de seguridad y autonomía, le facilitará la comunicación y las acciones con el entorno antes de situarlo frente a la realidad social representada por la escuela.

La calidad de los intercambios y de las interacciones de los miembros del grupo familiar, más allá del afecto que las personas sienten unas por otras, depende de dos factores: la manera en que cada uno

sistemas abiertos, que admiten intercambios entre el organismo y su entorno. Esta distinción está cabalmente presente en el marco de la clase: mientras más se centra ésta en los aprendizajes formales, más se opone a la novedad o a lo aleatorio, y más se repliega sobre sí misma. Como resistencia al desorden, se rechazan las desviaciones y el sistema tiende hacia la uniformización de sus elementos.

En cambio, mientras más abierto sea el conjunto-clase, es decir, mientras más facilite los intercambios entre sus miembros, y entre éstos y el exterior, más permitirá a los diferentes elementos que la componen evolucionar y desarrollarse con facilidad. Sin embargo, si los intercambios, sobre todo con el exterior, son demasiado importantes, el sistema corre el riesgo de desestabilizarse, lo cual evidentemente no conviene ni a unos ni a otros.<sup>9</sup>

Por otro lado, con la clase sucede lo mismo que con el grupo familiar: las interrelaciones e interacciones son inseparables de las estructuras materiales que le permiten expresarse. El entorno material debe concebirse, por lo tanto, para facilitar el desarrollo de intercambios que conducen al niño a participar en la acción y en las relaciones.

2. *La complejidad de los datos materiales*

*El inconsciente en el contexto de la clase*<sup>10</sup>

Aquello que percibimos en el niño, a saber, las actitudes, las actividades espontáneas, los comportamientos generales o particulares, etc., siempre está en relación con los sentimientos que lo animan en tal o cual momento. Podríamos decir que estos sentimientos, que constituyen el telón de fondo permanente de las acciones e interacciones, son función de la calidad de vida del niño en el entorno familiar y la clase. Por lo tanto, están sometidos a la influencia de diferentes contextos materiales.

Los datos ambientales, relacionales y materiales, y los sentimientos que provocan en el niño son, en su mayoría, inconscientes. El adulto sólo discierne ciertas manifestaciones, que interpreta a través de su propia persona, es decir, a través de sus propios sentimientos, igualmente inconscientes. Además, todo lo que sucede en esta estructura social que representa la clase, es decir, la experiencia vital del niño, las

comprende y desempeña su rol, y la organización y adecuación del contexto material que subyace a las relaciones interpersonales. Esta importancia del entorno material, de su calidad y de su organización, nos explica las dificultades que han encontrado a lo largo de su desarrollo los niños que viven en medios desfavorecidos.

*Desde el sistema de la familia al sistema de clase*

La clase, ya sea de niños pequeños o de niños mayores, presenta una doble faceta: por un lado, es un conjunto de estructuras materiales que da lugar a las actividades y las interacciones entre los interlocutores y, por otro, es una estructura social que posee una organización de las relaciones entre las personas.

Ya que los diversos elementos o datos que intervienen con su presencia o su organización están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente, sólo se los puede entender mediante la teoría sistémica. Visto en términos de sistema, como conjunto de personas, la clase presenta dos características bien definidas:<sup>8</sup>

- El conjunto de alumnos que componen la clase posee ciertas características bien definidas que los distingue de los demás grupos humanos.
- Las actividades de este conjunto de individualidades están reguladas por una organización interna que guarda relación con el carácter de los proyectos y las actividades con las que se piensa llevarlos a cabo. En el conjunto así definido, los diferentes elementos, en este caso los niños, se modifican recíprocamente mediante la presencia de los demás.
- El conjunto o sistema resultante es cuantitativa y cualitativamente diferente de la suma de las individualidades que constituyen la clase. Este conjunto es función de un entorno particular, cuya naturaleza es específica, y se encuentra relacionada con los proyectos. El entorno modifica el sistema y, a su vez, es modificado por él.
- Existen límites o fronteras discernibles, a la vez materiales y dinámicos, entre el sistema y su entorno.

La teoría de sistemas distingue dos tipos de organizaciones: los sistemas cerrados, que no desarrollan intercambios con el exterior, y los

9. En las clases abiertas, el niño se dispersa porque carece de referencias estables.

10. *L'enfant et le groupe, op. cit.*

8. *L'enfant et le groupe*, París, PUF, 1987.

relaciones que se expresan, los conflictos que surgen, etc., no es en absoluto sencillo.

Las cosas son mucho más complejas si se considera que el inconsciente individual —los fantasmas y tendencias personales— siempre está influido por los distintos factores que crean la atmósfera general. Ya que el ambiente sigue siendo el mismo, los diferentes inconscientes pueden influir mutuamente creando un estado general que puede considerarse como un inconsciente colectivo. Si lo imaginario es algo propio de cada cual, ¿cómo podemos hablar del inconsciente de la clase? Debemos comprenderlo como una resonancia fantasmagórica, como un aglutinamiento de fantasmas individuales sujetas al contagio de los comportamientos en relación con el entorno y con el clima general que reina en un momento dado en el conjunto-clase. Esta resonancia puede convertirse tanto en un factor de organización en el nivel de la persona y del grupo, como en un factor de oposición, de rechazo... y, por lo mismo, constituir el origen de los comportamientos de fuga. Dado que el conjunto clase es una entidad funcional, los fenómenos de resonancia fantasmagórica hacen tanto del entorno material como de las personas.

#### *Las relaciones entre los elementos del contexto material*

Como conjunto de elementos materiales, la clase está compuesta de elementos diferentes en su naturaleza y en sus funciones, yuxtapuestos unos a otros o incluidos unos en otros. Con una simplificación tal vez algo abusiva, podríamos decir que existen tres niveles de organización y, por lo tanto, de interacción en el entorno físico.

En primer lugar hay un marco general, limitado por muros, ventanas y puertas. Este se presenta bajo dos aspectos:

- Una invariante: sala rectangular cuyas dimensiones están determinadas por los arquitectos a partir de directrices administrativas expresadas en términos de superficies y de volumen por niño.
- Datos variables de una situación a otra: colores, luces, orientación general, calidad del piso, de la acústica, etc.

Este marco general puede interpretarse o, en otras palabras, organizarse de maneras muy diferentes, dado que está subdividido en espacios cuyas formas y dimensiones varían en función de las relaciones sociales a las que subyacen o que permiten expresar. Los diferentes

espacios tienen fronteras o límites identificables que definen territorios individuales, de grupo o colectivos. Estos últimos incluyen elementos del mobiliario, las mesas y sillas que, además de las actividades individuales, pueden facilitar o dificultar las relaciones sociales. También incluye los muebles para guardar los materiales que, a su vez, contienen los objetos puestos a disposición de los niños.

El tercer nivel de organización es el de los objetos, que se utilizarán individualmente o con los demás, dentro de tal o cual espacio o tal o cual situación. Podemos clasificarlos en dos grandes categorías:

- Los objetos con los que el niño puede actuar de manera global, que implican desplazamientos corporales más o menos importantes.
- Los objetos que el niño manipula: desde los objetos de la representación al ordenador. Esta categoría incluye los cuadernos y los instrumentos de dibujo.

Ya que el marco general sigue siendo fijo, todos los otros datos sobre el entorno material de la clase son variables. Estos datos evolucionan en su naturaleza y en su uso a medida que el niño crece. También pueden, en una edad determinada, ser muy diferentes de una clase a otra, en términos de su organización, de su interés y de su calidad.

Si bien el adulto forma parte del conjunto de las personas, lo cual significa que tiene su lugar, sus espacios de orden y sus propios asuntos, ¿qué es lo importante para el niño? Ya lo hemos dicho, e incluso hemos insistido en ello: sentirse seguro, autónomo y participante. Para que el niño se sienta bien, es necesario que tenga referencias estables: su lugar, sus asuntos y sus compañeros, que serán, en la medida de lo posible, aquellos que él mismo ha escogido. También es necesario que los espacios y territorios estén comprendidos en términos de relaciones sociales, lo cual hace desaparecer toda ambigüedad de las interacciones e interrelaciones.

Dos grandes factores determinarán este conjunto de sentimientos y harán que el niño se sienta en la clase como en su casa: la manera en que se entiende la organización relativa de los diferentes elementos, y la calidad de los datos del entorno material.

#### *El entorno material como sistema específico*

Es necesario reconocer que los datos materiales, a saber, las dimensiones relativas de los espacios, la organización de los elementos del



mobiliario, las distancias entre los elementos o entre los compañeros en situación de grupo, etc., son de una complejidad al menos tan importante como la que existe entre las personas. Ya veremos que —y ése es nuestro proyecto de trabajo— basta modificar las mesas y los asientos para cambiar los comportamientos y aumentar la capacidad de atención, que basta ampliar o disminuir la distancia entre los interlocutores para modificar los comportamientos y los medios de comunicación.

La clase, en cuanto conjunto de personas, tiene características bien definidas que la diferencian de los demás conjuntos de personas; como conjunto de estructuras materiales, también posee características que la diferencian de otros ambientes donde transcurre la vida. En términos de sistema:

— El conjunto de los espacios y territorios de la clase posee ciertas propiedades que lo diferencian de los demás espacios de la vida cotidiana, por ejemplo, la casa.

— Las actividades que se desarrollan en estos diferentes espacios implican una organización relativa de los elementos del mobiliario en relación con la naturaleza de los proyectos y su significación social.

— En el conjunto así definido, los diferentes componentes, es decir; muebles, objetos, etc., desempeñan papeles diferentes y complementarios.

— Este conjunto de datos está estrechamente relacionado con la organización social que rige las interacciones en el nivel de las personas. Esta organización modifica las estructuras materiales y, a su vez, es modificada por ellas.

— Existen límites o fronteras, a la vez materiales y dinámicos, entre la sala de clase y el medio donde ésta está implantada.

Con el conjunto de estructuras materiales sucede lo mismo que con las personas: hay organizaciones que facilitan los intercambios entre los interlocutores, y entre éstos y el mundo exterior; si bien hay otras que no permiten esto último.

### 3. El modelo de la etología

*Los elementos importantes: el conjunto de interacciones*

El enfoque sistémico es, primero y ante todo, una manera de abordar globalmente fenómenos que se expresan en un entorno o contexto

determinado, dado que siempre hay una interacción entre los diferentes elementos o entre los diferentes componentes.

Por eso E. Morin<sup>11</sup> insiste sobre la importancia del término *interacción* y de la noción que expresa porque, nos dice, «la mayoría de los sistemas están constituidos no por partes o constituyentes, sino por acciones entre unidades complejas, constituidas ellas mismas por interacciones». Lo que importa es el conjunto de estas interacciones, lo cual constituye la *organización* del sistema. Para E. Morin, la organización es el concepto que da coherencia a las interacciones, un concepto genérico más que un concepto general. «Es genérico de un nuevo modo de pensar que puede, a partir de entonces, aplicarse de forma general», nos dice.

Si bien la teoría sistémica, en el plano de la investigación, nos permite situar nuestras observaciones y darles un significado, en el plano de la investigación sólo nos señala que lo importante es el conjunto de las interacciones. En otras palabras, sólo hay observaciones útiles para comprender las cosas cuando se llevan a cabo en un contexto lo suficientemente amplio como para que los diversos datos recogidos sean significativos.

Para observar las interacciones entre los niños, tenemos la suerte de disponer de un modelo relativamente fiable, el modelo de la etología. La etología humana proviene de los mismos principios que los utilizados en la observación del comportamiento de los animales: filmamos ininterrumpidamente a los sujeto(s) en situación en un entorno determinado, sin ideas preconcebidas y sin definiciones previas de los roles. Se trata, por lo tanto, de una técnica particularmente adecuada para observar las interacciones en los niños pequeños. Es tanto más interesante porque cuanto menor sea el niño, mayores serán los medios de comunicación no verbales —actitudes, gestos, actividades, etc.—, utilizados para intercambiar sentimientos e informaciones.

### *Interés, uso y límites del modelo*

Deberíamos preguntarnos si es posible hacer de la etología humana una disciplina integral, como sugiere J. de Lannoy,<sup>12</sup> o una

11. *Science avec conscience*, París, Fayard, 1982 (trad. cast.: *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984).

12. *L'ethologie humaine* (J. de Lannoy y P. Feyerisen), col. «Que sais-je?», París, PUF, 1979.

de alguna manera, es decir, una etopsicología, como propone J. Le Cambe.

Pensamos que se trata de una técnica y de un método de observación particularmente útil en ciertas circunstancias, porque permite recoger datos concretos con los cuales podemos, gracias a análisis más o menos ajustados, interpretar y, en algunos casos, efectuar conceptualizaciones. Sin embargo, no debemos pedirle al modelo de la etología humana más de lo que puede dar, dado que su utilización no está exenta de observaciones críticas. En efecto:

- En la situación de filmación, el investigador y su operador no pueden dejar de intervenir, aunque no sea más que por su presencia.
- Algunas investigaciones son muy limitadas. En la relación dual niño-adulto, por ejemplo, la observación a partir del modelo de la etología no es muy diferente de la observación en psicología comportamental, dado que existe la proposición del adulto (estímulo) y la respuesta del niño.
- La formación inicial del investigador y los supuestos que se desprenden influyen necesariamente en la definición de la situación, así como en la redacción del repertorio del comportamiento.

Se trata, desde luego, de dificultades inherentes a cualquier investigación, cualquiera que sea el modelo utilizado. Para que los resultados obtendidos y para que las interpretaciones que hagamos tengan sentido, debemos evitar las situaciones artificiales, así como cualquier intervención que pueda deformar la interacción niño-entorno. Es igualmente importante que el observador forme parte de la situación general, que sea una persona conocida y aceptada por los niños.

En lo que se refiere a la tercera observación, aquí se plantea todo un problema respecto a la ética y la objetividad del investigador. Lo importante es no pretender demostrar algo desde el comienzo.<sup>14</sup>

#### *Su utilización en el presente trabajo*

Si bien es relativamente fácil grabar y analizar los intercambios

entre dos interlocutores en una situación de cara a cara, no sucede lo mismo cuando abordamos las interrelaciones e interacciones en una situación de conjunto.

La primera dificultad que hemos encontrado para desarrollar estas investigaciones sobre el rol desempeñado por las estructuras materiales está relacionado con la complejidad del entorno. Para poner de relieve la influencia de un dato particular del entorno, nos hemos esforzado por optimizar los demás factores, aquellos que pueden influir en el mismo sentido. De esta manera, el dato que se estudia no está aislado, pero los demás elementos sólo tienen una influencia menor.

Un ejemplo extraído del capítulo siguiente: para comparar la adecuación relativa entre los elementos del mobiliario, como la mesa y la silla, se han llevado a cabo filmaciones en las siguientes condiciones:

- Hemos visto los mismos niños, de las mismas clases, en el momento más favorable del día, es decir, a media mañana.
- Las grabaciones han sido realizadas en la sala de los niños.
- Los niños estaban organizados en grupos definidos por su elección personal.
- La tarea propuesta, dibujo sobre un papel con rotuladores, era susceptible de despertar el interés de todos.

Si a esto agregamos que el investigador y el operador eran personas conocidas de los niños, resultaba posible cambiar los elementos del mobiliario de un día para otro. Los resultados observados (actitudes y comportamientos) el segundo día se encuentran necesariamente en relación con la variable considerada, en este caso la mesa y la silla.

El segundo problema que debimos afrontar era de orden técnico. Tuvimos que encontrar soluciones para que la cámara pudiera abarcar una situación de conjunto. Esto nos obligó a utilizar simultáneamente dos cámaras cuando el campo era demasiado restringido.

El análisis de las filmaciones también plantea problemas: repertorio comportamental, elección de los momentos que debemos considerar, etc. Pero se trata más de un asunto de método y de paciencia que de un verdadero problema. En relación con los diferentes contextos en los cuales hemos intervenido, hemos utilizado dos grandes medios para descodificar las filmaciones:

- En los pequeños grupos, los niños sentados alrededor de la mesa, por ejemplo, hemos analizado los comportamientos de tres o cua-

13. *Les relations et interactions du jeune enfant (Étude psychologique de son développement)*, op. cit.

14. Para K. Popper, la actitud científica no consiste en querer demostrar sino, al contrario, en refutar.

tro personajes a lo largo de tres espacios de diez minutos cada uno, es decir, al comienzo, en la mitad y un poco antes del fin de la actividad. Debe señalarse que cada uno era abordado exactamente en el mismo momento.

— En las situaciones más complejas, aquellas donde interactúan los niños de toda una clase, no hemos enfocado a los sujetos individualmente sino que hemos procedido deteniendo la imagen cada cinco segundos. Con el fin de evitar ambigüedades, éramos dos observadores para contabilizar los comportamientos visibles.

De la misma manera, hemos escogido tres momentos, de dos minutos cada uno, en una situación que duraba de quince a veinte minutos.

Si bien hemos privilegiado el modelo de la etología en nuestras investigaciones, es evidente que, para desarrollar nuestro estudio, también hemos utilizado otros medios: encuestas, cuestionarios, análisis de los dibujos, etc.

### III. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA

#### 1. Estructuras relacionales y organización de conjunto

*Bajo el efecto del entorno, las relaciones interpersonales tienden a estructurarse*

El interés del niño durante la primera infancia por los demás niños, por los mayores o más activos, se manifiesta muy tempranamente. Nosotros hemos demostrado que a los tres meses el bebé sigue con los ojos la actividad de los niños de cinco o seis meses que resbalan, se desplazan sobre la alfombra, toman los objetos, etc., y cuando está aislado o, más bien, cuando se le desplaza de tal manera que no puede observar a los demás, el bebé llora.<sup>15</sup>

Estos bebés de 5 a 8-9 meses, que se encuentran día a día en la guardería, manifiestan también un interés muy vivo unos por otros. Ahora bien, cuando seguimos atentamente, y durante largos períodos, estas relaciones e interacciones, nos damos cuenta de que ya existen tendencias selectivas hacia tal o cual personaje.

A medida que el niño crece, que expresa y desarrolla sus capacidades de autonomía corporal, esta tendencia hacia tal o cual niño, siempre el mismo, se reafirma. Estas elecciones personales sufren fluctuaciones en relación con la fluctuación de los sujetos o de las transformaciones del entorno material. Sin embargo, cuando el entorno relacional y material es estable ya hay, antes que el niño camine, relaciones interpersonales, normalmente duales, bien consolidadas.

La autonomía de desplazamiento, asociada a la exploración del entorno inmediato, lleva a la experiencia de los objetos y a las primeras estrategias,<sup>16</sup> y la relación con los demás también se amplía. La actividad expresada de modo dinámico toma la delantera sobre los contactos con los objetos transicionales y aparecen grupos de acción, compuestos de tres o cuatro interlocutores, o compañeros interactuando con los mismos objetos o en el mismo espacio. Así como la actividad es organizadora en el nivel del sujeto —ya lo hemos señalado— la interacción es organizadora del conjunto y de los subconjuntos de niños que se conocen y viven en las mismas condiciones.

Ésta es la razón por la cual a partir de los 2-3 años las relaciones interpersonales tienden a estructurarse;<sup>17</sup> hemos puesto esto de relieve ya sea cuantificando los intercambios interpersonales o, a partir de los tres años, interrogando a los niños. El medio es sencillo: llevamos al niño aparte, en una entrevista personalizada, y le preguntamos: «¿Quién quieres que se sienta a tu lado en la clase? ¿Y quién más?».

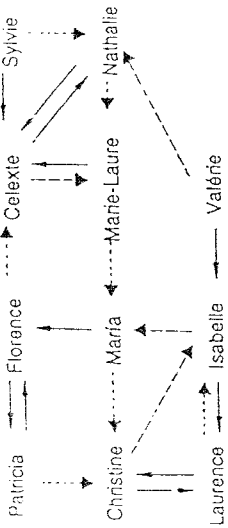
— A los 3-4 años, la mayoría de los niños expresan espontáneamente la elección del compañero, pero la segunda elección suele ser más difícil.  
— A los 4-5 años todos los niños expresan claramente la primera elección, y la mayoría es capaz de definir un segundo compañero.  
— A partir de los 5 años todos los niños —con la excepción de ciertos problemas particulares— responden a nuestro cuestionario.

Las respuestas se anotan en una tabla, y bastará traducirlas a una carta sociométrica para tener una imagen bastante acabada de lo que eran las relaciones interpersonales en el conjunto-clase en el momento en que interrogamos a los niños. Constatamos que las relaciones interpersonales se organizan progresivamente en función de dos factores: la mayor edad y la calidad de las comunicaciones que se expresan en el conjunto.

16. Estrategia: sucesión de experiencias para alcanzar un objetivo.

17. Estructura: conjunto organizado de relaciones entre elementos distintivos.

15. *Dialogues avec les enfants à la crèche et au jardin d'enfants*, São Paulo, Manole ed., 1989.



Por convencimiento:

— 1.ª elección

--- 2.ª elección

Ejemplo: subconjunto de niñas en una clase de 5-6 años

Estas relaciones interpersonales se traducen en estructuras de comunicación que, asociadas unas con otras constituyen redes, que proceden claramente de una determinada organización.

*Estas relaciones tienen como elemento subyacente la afectividad*

En el parvulario, este cuestionario jamás plantea problemas de aplicación. Los alumnos responden más o menos espontáneamente a las dos preguntas del psicólogo. Así, en el curso de una gran encuesta<sup>18</sup> hemos interrogado a 697 niños de treinta clases, desde 1.º a 5.º de básica. En esta investigación, a las dos preguntas referentes a la elección de los compañeros en las actividades escolares hemos agregado dos más, al final de la entrevista: «¿Por qué prefieres a... como compañero de clase? y, ¿por qué prefieres a...?».

Estas entrevistas, en las que también hemos abordado las elecciones en los juegos, en las relaciones niños-niñas, etc., nos han aportado un conjunto de datos de primera importancia:

- La afectividad subyace en gran medida a la elección del otro. En lo que se refiere al trabajo en la clase, nadie ha hecho mención de la competencia escolar, tan cara a los maestros.
- La clase, en cuanto conjunto de personajes, siempre está compuesta de dos subconjuntos más o menos distintivos: el de las niñas y el de los niños.
- En la situación normal, en relación con los factores culturales, las relaciones niños-niñas están marcadas por la ambigüedad.

18. *L'enfant et le groupe*, op. cit.

A la pregunta: «¿Qué chica (o chico) aceptarías en tu grupo?», el 25% de los niños se negó a responder.

Más adelante hemos demostrado que no había una situación de liderazgo en los grupos compuestos a partir de elecciones personales. Los compañeros son escogidos en función de su disponibilidad y de sus capacidades de comunicación.

El carácter afectivo de las relaciones interpersonales nos explica por qué los grupos de trabajo en que se escogen los compañeros siempre son más funcionales que aquellos designados por la autoridad o con un criterio de nivel o de competencias. El grupo de niños presenta, en efecto, propiedades específicas.<sup>19</sup>

— Constituye, en primer lugar, un factor de seguridad, dado que cada cual vive la relación, la actividad, etc., con compañeros elegidos deliberadamente.

— Es un factor de motivos y objetivos, gracias a las interrelaciones e interacciones entre los diferentes miembros. En el grupo, el modelo del otro se reviste de todo su interés, pero también es el ámbito en que cada uno puede evaluar su acción o la pertinencia de sus proposiciones.

— Es un factor esencial de regulación de la acción, porque el reconocimiento de su persona por el otro conduce al niño a reconocerse y, por lo tanto, a reconocer los límites de su poder y de su autonomía.

En la clase, entendida como un conjunto de grupos de niños, el adulto se convierte en algo diferente de la realidad socioescolar y es, en primer lugar y antes que nada, un animador que da vida al conjunto-clase.

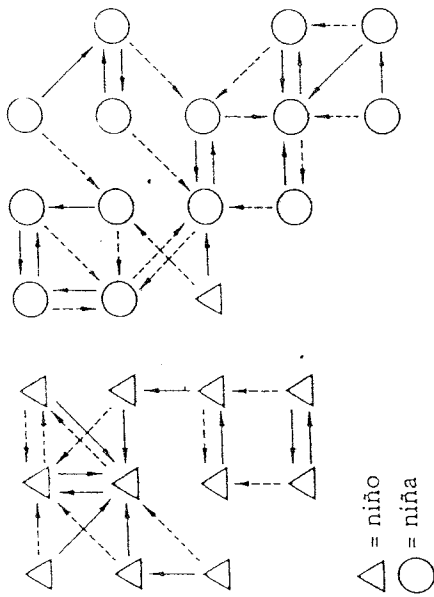
*La clase como conjunto de estructuras relacionales*

De todos modos, independientemente de la comprensión de su rol y de la relación educativa con el maestro, la clase siempre es un conjunto de estructuras relacionales. La organización general del conjunto es, por lo tanto, consecuencia de la calidad de las comunicaciones expresadas entre los interlocutores.

— Cuando las comunicaciones son positivas, lo cual implica sentimientos de seguridad y de autonomía, la clase está compuesta de estructuras relacionales de tres, cuatro o cinco niños, que tejen entre ellos relaciones preferenciales, tanto en el nivel personal como en el de la acción. Si bien son reconocibles, estas estructuras están general-

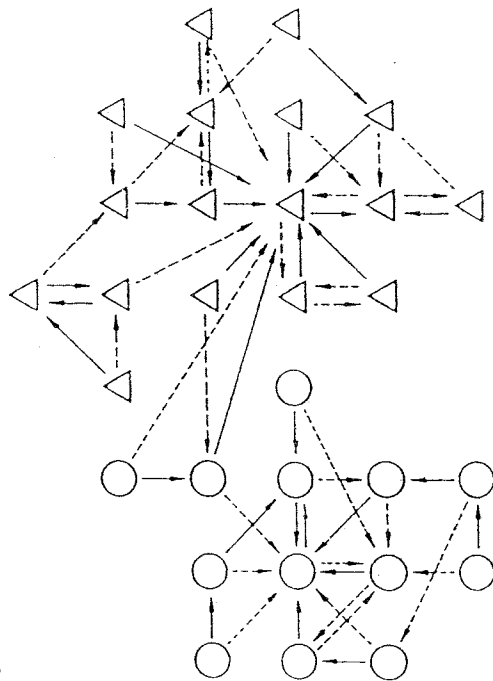
19. *Les activités corporelles chez le jeune enfant*, París, PUF, 1988.

mente vinculadas unas a otras por elementos de unión, es decir, por personajes que podrían pertenecer a una u otra estructura.



Ésta es la organización más adecuada porque la información circula en ambos sentidos.

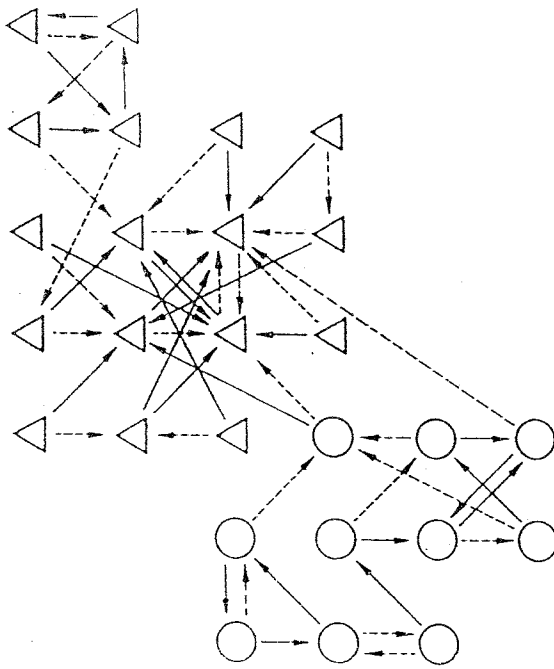
— Cuando la clase vive bajo el signo de la agresión, bajo la autoridad mal entendida del adulto o, al contrario, bajo un *laissez-faire* que provoca agitación y un nivel de ruido considerable, los niños tienden a volverse hacia (es decir, a escoger) el o los compañeros que él considere que le procuran un mayor sentimiento de seguridad.



Lo que ilustra la carta sociométrica, en conjuntos o subconjuntos en forma de estrella, no tiene absolutamente nada que ver con un sentido de liderazgo. Los niños que procuran más seguridad no son necesariamente los más imaginativos o los más dinámicos. Simplemente son los más abiertos y los más calmados.

— En las situaciones en que los niños no se conocen o se conocen poco, en el contexto de la clase —lo cual puede suceder— o donde el adulto es una persona desequilibrada, las relaciones interpersonales se ven marcadas por la confusión.

Es necesario señalar que hay elecciones, e incluso elecciones recíprocas, pero no existe ninguna organización de conjunto. No existe organización dado que no hay ni conocimiento ni intercambios positivos entre los niños.



Esta organización de las relaciones interpersonales nos ha conducido a concebir la clase como un conjunto de grupos de niños.<sup>20</sup> En efecto, aunque las estructuras relacionales no estén claramente definidas al principio, el hecho de estar al menos con un compañero de su

20. *L'enfant et le groupe, op. cit.*

elección cambia inmediatamente la situación del niño y da comienzo a las interacciones.

La clase así entendida presenta ventajas evidentes en relación a todos los demás modos de organización. Proporciona a los niños sentimientos de seguridad y de autonomía, condición de toda interacción positiva, y al mismo tiempo restituye al adulto su propia autonomía. Una vez que vuelve a ser disponible, éste puede entonces considerar la situación de conjunto, así como prestar un interés particular a las actividades de tal o cual grupo o tal o cual niño.

## 2. Organización relacional y entorno material

Las dos experiencias relatadas a continuación ponen de relieve las dos nociones que nos parecen esenciales:

- Sólo puede haber estructuras relacionales y, por consiguiente, dinámica de interacción, cuando los datos materiales permiten concretar las relaciones interpersonales.
- De la misma manera, sólo puede haber relación niño-objeto (experiencias, estrategias, interacciones, etc.) si hay objetos que conducen a la actividad y si éstos se hallan a disposición de los niños.

### *Influencia de los datos materiales sobre el comportamiento de los bebés*

Este estudio se llevó a cabo en guarderías, concretamente en dos guarderías que recibían a niños de una misma población relativamente acomodada. En cada situación había siete niños de la misma edad: de 1 año y medio a 2 años y medio, y todos gozaban de autonomía de desplazamiento.

Existía, sin embargo, una diferencia importante:

- En la primera guardería, la sala era amplia y tenía como centro del espacio de acción una gran superficie alfombrada. El espacio transicional estaba separado del anterior por un mueble de poca altura con colchones para el descanso de los niños, cojines y otros objetos blandos. Si bien el espacio de acción estaba bien adaptado, los objetos del mobiliario eran escasos y de un interés muy relativo: grandes cajas de plástico, algunos tubos de cartón, un aro de plástico y otros objetos indefinibles.

— En la segunda situación, la sala era mucho más pequeña, dado que la guardería había sido habitada en un apartamento. El espacio transicional constaba de una alfombra, cojines, objetos de peluche, etc., que ocupaban la mitad del espacio disponible. En la otra mitad, el espacio en que los niños podían jugar, había objetos variados, todos de buena calidad, hechos de espuma o de plástico blando.

Nuestro proyecto consistía en observar el comportamiento inmediato de todos los niños más pequeños ante los objetos de la acción, <sup>21</sup> de los cuales deseábamos observar el interés y la pertinencia a edades diferentes. En este caso, también era interesante comparar los comportamientos de bebés que vivían en entornos diferentes, dependiendo del hecho de si tenían o no tenían objetos pertinentes a su disposición.

En todas las guarderías realizamos las filmaciones de la misma manera. Vimos a los niños el mismo día, a la misma hora, la más favorable, a media mañana (entre las 10 y las 11) cuando todos están disponibles.

Después de haber colocado las dos cámaras, cuyo emplazamiento había sido determinado en el curso de una experiencia previa:

- Filmamos durante 15 minutos ininterrumpidamente en la situación normal.
- Después, los niños salieron alrededor de diez minutos con la educadora y su asistente. Esto nos permitió introducir en la sala objetos nuevos: banquetas, bloques huecos, bloques cortados por la mitad, cubos, placas y cilindros. Todos eran de madera conglomera y pintados de cuatro colores: azul, amarillo, rojo y verde.
- Los niños vuelven. Una vez pasado el efecto de sorpresa, filmamos la nueva situación durante otros 15 minutos.

N.B. Más tarde, los objetos permanecieron en la sala. Nos permitieron seguir la evolución en el tiempo de las interacciones niño-objetos.

De este modo, para cada guardería teníamos dos filmaciones realizadas con los mismos niños, en el mismo lugar y a la misma hora. Los comportamientos fueron descodificados con la misma técnica, creada y experimentada para cubrir todas las posibilidades.

Éstos son los resultados obtenidos en las dos guarderías, en las dos situaciones sucesivas. Han sido traducidos en porcentajes, para mayor claridad. Por lo tanto, podemos comparar los comportamientos de los niños en función de su entorno (situación normal) y en función de las modificaciones aportadas por la introducción de objetos nuevos (situación nueva).

Definiciones	Situación normal		Situación nueva	
	1.ª parvul.	2.ª parvul.	1.ª parvul.	2.ª parvul.
1. Reposo o juego (relación afectiva) en el espacio transicional	22	73,1		
2. Espera: de pie o sentado en el espacio de acción	43	13,4	11,8	1,1
3. Diálogo con el adulto	1,7	2,4	2,3	2,2
4. Diálogo con otros niños	4,3	4,8	0,5	1,6
5. Agresión o conflicto			1,1	
6. Consideración de la acción realizada			10,6	13,8
7. Juegos corporales: rodar, resbalar por el suelo	3,5			
8. Desplazamiento por el espacio con o sin objeto	8,7	3,6	7,1	3,3
9. Experiencia, exploración, estrategia...	16,6	2,4	66,2	77,9

Los datos observados hablan por sí solos: sin intervención del adulto, los comportamientos de los bebés son diferentes según el tipo de espacios y los objetos puestos a su disposición.

#### *Influencia de la organización material de la clase sobre el comportamiento de los niños en el parvulario*

La situación es diferente de la anterior, por un lado, porque los niños son más grandes y, por otro, porque la insuficiencia de los materiales es tal que las diferencias observadas son más agudas.

Esta clase de 25 niños de 4 a 5 años, niños y niñas, está en una sala demasiado pequeña, teniendo en cuenta el número de niños, pero sobre todo mal concebida en dos planos: en el de la organización de los

espacios y en el de las estructuras materiales. La insuficiencia del entorno provoca estados de agitación y de inestabilidad que los adultos no logran controlar. Afortunadamente, los intereses se expresan y los comportamientos se estabilizan cuando los niños se encuentran en la terraza grande junto a la clase.

Si consideramos la situación, podemos identificar muy fácilmente tres grandes factores vinculados al entorno como responsables<sup>22</sup> de los comportamientos presentes:

- Si bien las sillas están bien diseñadas, como para adoptar una posición equilibrada y apoyar los codos, las mesas —una mesa para cuatro o cinco niños— están mal construidas y, sobre todo, son demasiado altas.
- No hay suficientes mesas y sillas para permitir que los 25 niños estén todos juntos. Como consecuencia, los niños no tienen ninguna referencia estable: su lugar, sus compañeros...
- El espacio de grupo, constituido por el conjunto de mesas y sillas, es sin lugar a dudas demasiado pequeño, teniendo en cuenta el número de niños.

La observación (la filmación) fue realizada en dos etapas con quince días de intervalo:

- En primer lugar, en la sala de los niños: después de haber pedido prestado el mobiliario que faltaba a otra aula, constituimos cinco grupos de niños y les pedimos que escogieran sus compañeros. Luego les propusimos dibujar juntos (rotuladores) lo que quisieran sobre la gran hoja de papel que cubría toda la superficie de la mesa.<sup>23</sup> Para realizar la segunda observación, reorganizamos totalmente la clase en la sala polivalente de la escuela. El espacio de acción estaba recubierto con moqueta y el espacio del grupo estaba amueblado con las mismas mesas y sillas redistribuidas, situadas y orientadas proporcionalmente. Más tarde volvimos a la misma actividad, en las mismas condiciones y con los mismos compañeros.

En el plano experimental, teníamos un conjunto de datos similares: los niños en el mismo grupo de elección, desarrollando la misma acti-

22. Resultado de la comprensión de los adultos.

23. La única actividad que puede mantener despierto el interés durante veinte minutos.

vidad en el mismo momento favorable. Lo que diferenciaba la segunda situación de observación de la primera era, por lo tanto, la redistribución del mobiliario y la organización de los conjuntos mesas-sillas en un espacio más adecuado.

En todas las situaciones, se grabó a cada grupo durante un espacio de 2 minutos 30 segundos a 3 minutos. Para analizar los datos obtenidos, construimos un repertorio comportamental que cubría todas las posibilidades en esta situación particular del grupo de niños que dibujaban juntos alrededor de la misma mesa:

1. Afuera: el niño abandona la mesa y descuida su actividad.
2. Dispersión: agitación, inestabilidad, se pone de pie, se vuelve hacia los otros grupos, etc.
3. Espera, expectativa: el niño está calmado. Piensa en su dibujo y estudia los detalles.
4. Intercambios: habla con los otros, mira la actividad del otro, inter-cambia rotuladores, etc.
5. Actividad: todo lo que tiene relación con la tarea: dibujar, colorear, manipular los rotuladores, etc.
6. Descanso: el niño se apoya sobre una mesa o sobre los codos, apoya su espalda contra el respaldo de la silla.

Los comportamientos eran parecidos en los cinco grupos y podemos cuantificarlos y traducirlos en porcentajes para facilitar comparaciones.

Comportamiento	1.ª observación	2.ª observación
1. Afuera	5,83	3,89
2. Dispersión	21,67	6,11
3. Espera, expectativa	23,33	15,5
4. Intercambios	4,72	72,5
5. Actividad	43,06	
6. Descanso	1,39	

*Consideración de estas dos experiencias en el entorno material de la clase*

Con los niños en la guardería podemos comparar dos datos: la influencia del entorno en la situación normal y la influencia de los objetos de la actividad sobre el comportamiento de los niños.

En la situación normal, si los comportamientos son diferentes en una sala y otra, es evidente que se debe al hecho de que los espacios tienen dimensiones diferentes y son producto de una concepción diferente:

- La relación afectiva con la educadora o con los objetos transicionales domina en gran medida en la segunda guardería por una razón muy simple: es lo único interesante o agradable que se encuentra a disposición del niño.
- Esta búsqueda del contacto afectivo es menos importante en la primera guardería, dado que el espacio transicional se halla reducido y el espacio de actividad ha aumentado considerablemente.

Los comportamientos de espera también son más numerosos (43%), y lo mismo sucede con los desplazamientos y las experiencias, a pesar de la pobreza de los objetos en juego (25%).

En realidad, la dimensión, el tipo y la calidad de los espacios determinan los comportamientos de los niños cuando el entorno no presenta motivos que inciten particularmente a la actividad.

En efecto, la introducción de objetos de actividad en las dos salas modificó completamente los comportamientos de los niños: disminución de los tiempos de espera o de contacto afectivo, y aumento considerable de las actividades de exploración y de experiencias.

*A.B.* En el capítulo IV, veremos que este interés no se ha disipado con el correr del tiempo.

La influencia del entorno material no es menos visible en la segunda experiencia, donde los niños, no obstante, fueron observados en una situación que no implicaba ningún desplazamiento. Es necesario señalar que las modificaciones aportadas al entorno permitieron observar:

- Una disminución importante de los comportamientos de dispersión y de fuga (puntos 1 y 2): 3,8% contra 27,5%.
- Una disminución no menos importante de los comportamientos de espera: 6,1% contra 23,3%.

Y, por consiguiente:

- Un aumento de los intercambios entre compañeros: 17,5% contra 4,7%.



— Un aumento significativo de los comportamientos centrados en la tarea: 72,5% contra 43%.

Conviene agregar que las producciones de los niños (los dibujos) eran más ricas y elaboradas en la segunda situación que en la primera.

Esta experiencia con niños de 4-5 años es circunstancial, como toda experiencia, por lo demás. Eso no impide que, en las condiciones en las que trabajamos, la reorganización de las estructuras del entorno, que subyacen a la actividad y la relación, permitiera pasar de menos de un 50% de comportamientos positivos (intercambios, desarrollo de la actividad) a un 90%, lo cual es considerable.

### 3. Las nociones de equilibrio y armonía en el entorno

#### *La organización de las relaciones entre las personas*

Todos los sistemas, el ser humano como organismo y los sistemas sociales, poseen una propiedad común: la homeostasis. Esto significa que el sistema contiene en sí mismo la capacidad y los medios para asegurar su propio equilibrio: equilibrio entre los elementos que lo componen y entre éstos y el mundo exterior. Ésta es la condición para la vida y supervivencia de los sistemas. Sin embargo, los medios utilizados para asegurar el equilibrio serán diferentes según se trate de un sistema cerrado o abierto. Por ejemplo, debido al hecho de estar centrado en el «¿qué sabemos?», el sistema general de la escuela está obligado a encontrar soluciones para preservar su existencia, es decir, eliminar los sujetos anómalos o desviados, aquellos que no aprenden como los demás. Para llevar a cabo esto, dispone de dos soluciones: admitir la creación de subsistemas (las clases especiales) u orientar a los niños llamados inadaptados hacia otros sistemas, constituidos por los centros o servicios de reeducación.

A pesar de tener una dimensión más reducida, este original sistema social que constituye la clase se ve obligado igualmente a encontrar en sí mismo su propio equilibrio. En efecto, los motivos que conducen al niño a actuar y a interactuar con los demás, a desarrollar relaciones preferenciales, etc., son a veces diferentes de aquellos que conducen al adulto a estimular al niño a actuar. Puede incluso existir una contradicción entre los motivos cuando el adulto quiere un niño que actúe conforme a sus deseos.

Ahora bien, el motivo es una fuerza. Para que el sistema-clase mantenga su estabilidad, debe elaborar una organización de relaciones que mantenga el equilibrio entre las diversas tendencias. En ese caso se puede contener el conjunto de las fuerzas, los deseos y motivos de los niños mediante prohibiciones, y luego intentar canalizarlas en actividades determinadas. También se puede —y esto lo hemos sugerido siempre— encontrar el equilibrio apoyándose en los sistemas naturales de regulación, aquellos que existen en el nivel de la persona y en el nivel del grupo de niños; por lo demás, esto es mucho más fácil.

En efecto, si se entiende la clase como un conjunto de estructuras relacionales, el grupo de niños, que tiene la propiedad de organizarse a sí mismo,<sup>24</sup> constituye un contrapoder frente al poder del adulto. Por lo mismo, éste se ve obligado a reconocer a sus interlocutores y a adecuar sus proposiciones a las demandas de los niños. Sin embargo, para que el sistema-clase sea a la vez estable y funcional, la organización de conjunto, y más precisamente el responsable, debe encontrar soluciones para que los grupos de niños sean equilibrados en número (4 o 5 grupos) y en su composición interna (4 o 5 niños).

Cuando el entorno de las personas y el entorno material se encuentran en equilibrio, la clase funciona en armonía.

#### *El entorno material también es una organización de las relaciones*

Antes de proyectar estas mismas nociones sobre el entorno material conviene definir los términos:

- *Equilibrio*, en su sentido general, significa igualdad de fuerzas entre dos o más elementos opuestos. También es la proporción justa entre cosas opuestas.
- *Armonía* es un término utilizado en música, pero también en arquitectura, para expresar las relaciones existentes entre las diferentes partes de un todo, y que hacen que estas partes sean convergentes para crear un mismo efecto de conjunto agradable.

En cierto sentido, el equilibrio es la relación justa entre elementos diferentes y la armonía es la organización de las relaciones que procura una satisfacción.<sup>25</sup>

24. Tratándose de un subsistema, debe encontrar en sí mismo su propio equilibrio. Esto será mucho más fácil dado que los compañeros se han escogido mutuamente.

25. Es el acorde perfecto del músico.

El equilibrio y la armonía de las relaciones sociales en el mundo de la clase son inseparables de las estructuras materiales que subyacen a las interacciones e interrelaciones, por lo cual el entorno material también debe tener estas cualidades.

Dado que es el contexto social el que da su significado a las actividades de la clase, el contexto material, que pertenece al entorno general, debe pensarse en función de las relaciones sociales que permite expresar y desarrollar. Dado que los diferentes contextos, sociales y materiales, son evolutivos, en toda clase habrá necesariamente:

— Un espacio que permita a los diferentes grupos reunirse para realizar actividades o tareas que implican estar sentados. Por lo tanto, se trata de un espacio diferenciado y el mobiliario está constituido por mesas, sillas, y muebles para ordenar.

Será tanto más grande cuanto mayor sea el niño y más definidos los límites impuestos por la escuela. En este espacio, cada grupo encontrará su identidad y tenderá a proteger su integridad. Ésta es la noción de territorio de grupo.

Así, en el espacio del grupo cada cual encuentra su lugar, su territorio personal que le servirá de referencia.

Un espacio de actividad o espacio colectivo que, al contrario del anterior, será tanto más amplio cuanto menor sea el niño.

En ese espacio se desarrollan las actividades expresadas en el lenguaje de la acción: experiencias de los objetos, estrategias, construcciones, etc. En este espacio los diferentes personajes de los distintos grupos pueden reunirse, así como desarrollar actividades colectivas animadas por el adulto.

En el caso de los niños mayores, si bien las actividades dinámicas se desarrollan en otros lugares, este espacio de actividad está siempre presente y a su disposición, aun cuando la actividad sea reducida y mediatizada por el ordenador, por ejemplo.

— Un espacio de descanso o de intimidad que en la guardería corresponde al espacio transicional.

Debemos concebirlo como un lugar que, en el caso de los niños mayores, puede ser simplemente una mesa, donde cada uno, siempre que lo desee, pueda retirarse para relajarse y reencontrarse consigo mismo.

Estos diferentes espacios y territorios contienen muebles y objetos cuya naturaleza y número son función de las relaciones personales o sociales que permiten concretar.

En este entorno material de la clase hay algunas dimensiones relativas más adecuadas que otras en lo que se refiere a los espacios y territorios. Hay, por lo tanto, un equilibrio y una armonía para que el conjunto sea funcional, y para que cada cual se sienta cómodo.

De la misma manera, existen necesariamente objetos más pertinentes que otros, o más agradables de manipular, a diferentes edades, en relación con los espacios y su función social.

Éste es el proyecto de los siguientes capítulos que abordaremos sucesivamente: las estructuras mobiliarias, la organización de los espacios y territorios, los objetos de la acción y la dinámica de las interacciones.

Esta organización del estudio no tiene nada que ver con el desarrollo temporal de las experiencias que nos permitieron escribirlo. Se trata de una organización lógica de un conjunto de datos provenientes de trabajos de recopilación que hemos estimulado, pero también de cursos seguidos por los educadores.

En las páginas que siguen hemos evitado hablar de las dificultades que encontramos debido a nuestra oposición a los sistemas de normas vigentes en la escuela. También hemos reducido a su expresión más sencilla las precisiones que se refieren a la metodología utilizada, dado que estimamos que lo importante es describir la situación general y expresar en un lenguaje accesible los resultados observados.

*Los diferentes espacios de la clase: su significado social*

Dado que es el contexto el que da su sentido a la actividad del niño, hemos resumido en una tabla el carácter particular de los diferentes contextos en el parvulario. Esta tabla no deja de tener cierto valor general, dado que el significado de los espacios es el mismo en la escuela elemental, aun si los objetos transicionales<sup>12</sup> han desaparecido, y si el espacio de actividad dinámica ha sido trasladado a otro lugar por razones prácticas.

Es evidente que siempre es posible, según las circunstancias, trasladar provisionalmente objetos o actividades de un espacio a otro, pero siempre es el contexto el que da su significado a la acción.

12. Objeto transicional: los objetos blandos, suaves y flexibles que definen la transición entre el contacto con la madre y el contacto con la realidad material.

VAYER, Pierre, Amand Duval y Charles Roncin. "Los diferentes espacios de la clase: su significado social" en: UNA ECOLOGÍA DE LA ESCUELA. LA DINÁMICA DE LAS ESTRUCTURAS MATERIALES. Barcelona, Paidós, 1993. pp. 121-131.

Los diferentes espacios.<sup>14</sup>

Espacios	Caracteres	Objetos	Relaciones sociales
Intimidad	Protegido Favorable Luz atenuada	Objetos transicionales	La situación es esencialmente afectiva. Relación consigo mismo, con el amigo, con el objeto preferido
Grupos	Territorio definido y abierto	Objetos de: — la manipulación — la representación — la ocupación	La afectividad es subyacente a la relación: intercambios, actividad con los compañeros escogidos
Acción	Abierto y visible teniente amplio	Objetos de la acción: — investigación — construcción — imaginación	Predomina la acción: experimentos, estrategias, juegos simbólicos... Encuentro con niños de los otros grupos
exterior: patio, parque, jardín	Abierto	Objetos grandes y construcciones	Espacio de la aventura personal y con los otros. Encuentro con niños de las otras clases

Esta clasificación de los espacios es el resultado de nuestros experimentos de psicología social en el mundo de la clase y de nuestra experiencia personal en la organización de las estructuras materiales en las clases de niños pequeños, todo ello realizado en diferentes sociedades. Con esto pretendíamos ilustrar cursos para los maestros: ¿Se puede extrapolar de una cultura a otra? No cabe ninguna duda, porque los niños pequeños, y también los mayores, se comportan de manera muy parecida cuando se sitúan ante las mismas condiciones, es decir, ante los espacios y los objetos de la acción.

En todas las sociedades occidentales la escuela es entendida de dos maneras diferentes, según la edad de los niños:

14. En *Dialogues avec les enfants*, op. cit.

— Antes de los 6 años, o antes de los 7 en algunas culturas,<sup>14</sup> no existe un programa definido sino únicamente indicaciones generales con el mismo objetivo: facilitar el desarrollo personal y social del niño.

— A partir de los 6 o 7 años, las intenciones expresadas son siempre igualmente encomiables, dado que se trata de favorecer el desarrollo del niño y su integración en la sociedad. Es entonces cuando las cosas comienzan a fallar, porque los programas —que son necesarios— no se entienden como un marco general sino que en la mayoría de los casos, se asocian con el desarrollo cognitivo y social del niño.<sup>15</sup>

Esta identificación, que es un error de interpretación, nos explica la tendencia de la escuela elemental a privilegiar los aprendizajes formales.

De todos modos, y cualquiera que sea la edad de los niños, las personas que conciben y constituyen la clase, tienen toda la libertad para organizar los espacios y las estructuras materiales, de manera que el niño se sienta autónomo y participante. Por lo tanto, deberán tener en cuenta los datos resumidos en la tabla anterior, para adaptarlos a la vez a su situación personal y a los imperativos socioescolares definidos por la institución.

*Evolución de las dimensiones y de la organización relativa a los espacios de la clase*

Dado que estas dimensiones evolucionan en el tiempo y con la edad de los niños, abordaremos los espacios de la clase según el orden cronológico.

*El espacio de intimidad*, que ve disminuir sus dimensiones a medida que el niño crece, debe estar protegido, debe ser cálido y cómodo, en el caso del parvulario. En la escuela elemental, siempre está protegido porque es el lugar donde cada cual puede retirarse cuando lo desea. Sin embargo, la moqueta y otros objetos transicionales son reemplazados, ya sea por un conjunto mesa-silla, ya sea simplemente por una mesa y una silla cómodas.

14. A los 7 años las capacidades que intervienen en el aprendizaje de la lectura están integradas en la mayoría de los niños.

15. Esto explica la proliferación de investigaciones sobre la didáctica, que son necesariamente decepcionantes, porque están abstraídas de todo contexto.

Incluso en el parvulario, donde desempeña un papel esencial en el equilibrio tonicoafectivo del niño, sus dimensiones deben siempre ser inferiores a las del espacio de acción, dado que la relación afectiva con el adulto o con los objetos transicionales tiene un significado personal y no un significado de conjunto.

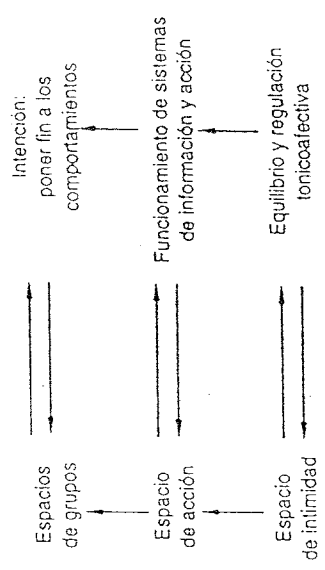
Tanto en la guardería como en el parvulario, es de especial importancia que el *espacio de acción* sea un suelo limpio, cálido y agradable al tacto. Es esencial para el niño pequeño, que no puede vivir la experiencia de sí mismo, es decir, la experiencia corporal, sin estar descalzo, pero también es importante en el parvulario. Para convencerse, basta observar el comportamiento de los niños cuando el espacio de acción se da en la superficie de una moqueta: antes de explorar el espacio, y de conocer los objetos, los niños se descalzan.

En la escuela elemental, sobre todo con los más pequeños, sigue siendo útil, cada vez que la situación se presta, conservar un espacio de acción definido por una superficie de moqueta y amueblado por los objetos de la acción, tanto más debido a que estos objetos también se usan en la actividad matemática. Sin embargo, las dimensiones se reducirán a medida que el niño crezca, debido a un conjunto de razones:

- El espacio de grupo tiene cada vez más importancia: la clase dispone de espacios institucionales para las actividades expresadas de modo dinámico.
- La acción, particularmente la que está orientada hacia las relaciones topológicas, está mediatizada por la máquina (el ordenador).

Mientras que en la guardería el *espacio de grupo* es un aspecto particular del espacio de acción, de la acción reducida a la manipulación, en el parvulario y en la escuela elemental, se convierte en la referencia esencial, ya que es el sitio donde cada uno encuentra su lugar, sus objetos y sus compañeros. De aquí la importancia de una organización de las relaciones entre los conjuntos: (distancias, orientación, etc.), que permita a cada uno y a cada grupo encontrar su identidad y proteger su integridad.

Si consideramos el conjunto de los espacios, su función social y su evolución en el tiempo, nos vemos obligados — como hemos hecho más arriba — a establecer un paralelismo con la organización del sistema nervioso, que es a la vez una organización funcional de las diversas interacciones, y una organización temporal de las distintas estructuras:



El sistema de la clase y el sistema nervioso son dos sistemas que funcionan globalmente, pero que privilegian, según el momento, el primero tal o cual espacio, y el segundo tal o cual tipo de información. Debemos insistir en que estas analogías no son fortuitas.

## 2. Entorno y dinámica del aprendizaje

*Para aprender, el niño tiene que apropiarse de los instrumentos del conocimiento*

Sabemos que el aprendizaje — lo que el sujeto toma de su entorno — se realiza según dos modos diferentes y complementarios:

- El aprendizaje no dirigido es aquel que permite al niño establecer un orden — su orden — en el conjunto de las informaciones que surgen de los diferentes contextos en los cuales vive el niño. El aprendizaje no dirigido transforma las potencialidades en capacidades y en conocimientos generales.
- El aprendizaje dirigido, por el adulto o por la realidad social, transforma las capacidades cognitivas o sociales en competencias particulares.

Ya se trate de una actividad dirigida o de una actividad no dirigida, el conocimiento siempre es el resultado de estrategias. Estas son elaboradas en el curso de la acción variando la conducta según la modificación que sufren los acontecimientos o las variaciones del entorno. Por lo tanto, por naturaleza, se trata de un asunto estrictamente personal. Sin embargo, para que las estrategias puedan desarrollarse, y

solamente para que tengan un sentido, deben compararse simultáneamente con la información grabada en la memoria y con las informaciones expresadas por los demás, por quienes se encuentran en la misma situación.

Ya que se trata de un asunto personal, el conocimiento y las estrategias implican que el sujeto se apropia de los medios de acción, de la acción que actúa sobre lo real a la acción interiorizada. Esto significa que para comprender y conocer, el niño debe hacer suyos los objetos, los espacios, etc., puestos a su disposición en el mundo de la clase. «El conocimiento —dice E. Morin—, lo debe disponer de certezas (lo fijo, estable, repetitivo y predecible) para afrontar y resolver la incertidumbre.»

Ahora bien, para el niño, sobre todo para los más pequeños, los objetos del conocimiento se encuentran en la clase. Esto nos lleva inevitablemente a la organización relativa de los espacios y a la presencia en estos espacios, de acción y de grupo, de objetos apropiados de cuyo uso y propiedades el niño pueda adueñarse. Cuanto más adecuada sea la organización de las condiciones relacionales y materiales, más posibilidades tendrá el niño de conocer con sus propios medios.

*De un ritual a otro*

Todos reconocen —¿cómo no reconocerlo?— que en primer lugar está la acción y que corresponde al niño comprender y aprender. El miedo al desbordamiento de las acciones e interacciones conduce a los adultos a imponer a los niños sus ideas sobre lo que éstos deben comprender y aprender, imposición que se manifiesta en los ritos de la clase. «La mediación más ancestral —dice Ph. Meirieu—, es sin duda el ritual. Al imponer una organización del espacio y del tiempo, al asignar roles y al codificar gestos y palabras (el adulto) regula la vida colectiva, garantiza la seguridad de todos y define los límites de su acción.»

En realidad, este ritual de la clase garantiza sobre todo la seguridad del adulto, dado que presenta un doble inconveniente. Al confundir el desarrollo del programa con el desarrollo de la persona, el ritual conduce a la confusión del lugar y el momento del conocimiento con el interés personal de aquel que aprende. Por otro lado, hace caso omiso

10. *La Méthode, 3. La connaissance de la connaissance.* Paris, Le Seuil, 1986.

de las pruebas que evidencian que cada niño tiene un ritmo que le es propio. Ahora bien, resulta que los ritmos individuales de carácter biológico y psicológico no se dejan violentar tan fácilmente. Esto nos explica por qué los niños desarrollan sistemas de defensa contra lo que perciben como una agresión.

Se plantea entonces todo el problema de la concepción escolástica de la escuela. «El cerebro es un órgano democrático», dice H. von Foerster; E. Morin agrega: «No existe un puesto de mando, sino una federación de regiones; cada una de las cuales es capaz de disponer de su relativa autonomía. Todo se produce y decide en asambleas de neuronas...». Por oposición a esto, la clase, cuyo objetivo consiste en facilitar el desarrollo cerebral, es un sistema autocrático.

Cuando P. Meirieu insiste en la importancia del ritual, es porque se refiere a la «pedagogía institucional», que es un intento interesante de liberar al niño, pero que lo aísla de todo sistema de referencia. Cuando la clase se organiza a partir de grupos de niños, y cuando la organización de las estructuras materiales es adecuada, las referencias se encuentran en el entorno. Habrá más rituales, es decir, hábitos y reglas personales, que se expresan en la manera en que cada uno guarda sus pertenencias o dispone de su propio tiempo. Sin embargo, no hay que confundir el ritual impuesto desde el exterior con las reglas que cada cual se da a sí mismo, o que el grupo expresa con el fin de regular los comportamientos, afirmar su originalidad y, en el nivel personal, asegurar su bienestar.

*Espacios, territorios y alienancia de las actividades*

El ritual es una necesidad personal, pero lo esencial, tanto para el niño como para el adulto, es la organización de las estructuras relacionales y materiales, dado que ésta condiciona el desarrollo de las interacciones. Será la organización la que facilite o no que el niño asuma su responsabilidad personal en los proyectos de acción, es decir, en los proyectos de aprendizaje formal impuestos por la institución.

Debemos recordar que el aprendizaje obedece a las leyes de la integración de las informaciones y conocimientos por la vía del sistema nervioso central.

Para que el sujeto que aprende desarrolle un comportamiento activo es necesario que se sienta participante de la actividad y, por lo tanto, que ésta tenga un significado a corto o largo plazo. Ahora bien, el significado nace del contexto relacional y material. En otras palabras,

mientras más apropiado sea el contexto, mayor será la capacidad del niño de invertir en los aprendizajes propuestos, aunque la proposición venga del exterior.

La segunda ley es complementaria a la anterior: la actividad que conduce al sujeto a aprender debe ser limitada en el tiempo y su duración debe corresponder a la capacidad personal de atención del niño. Sabemos que cuando una actividad determinada se prolonga en el tiempo, no solamente no sirve para nada, en el plano de la integración de las informaciones, sino que además suscita el desinterés y el rechazo.

De aquí se desprende una tercera ley: la de la alternancia: para que el niño mantenga un alto nivel de interés, conviene alternar los objetivos de acción según su carácter, forma y tipo de relación.

La alternancia de las actividades, de las modalidades y, por lo tanto, de lugares, permite respetar los ritmos propios de cada individuo. En este sentido, una organización material y relacional concebida a la manera del cerebro entendido como federación, es la condición necesaria para que el niño sea respetado. El respeto a la persona, en lo que tiene de más profundo, nos explica los fenómenos dinámicos de autorregulación de la acción característicos de los grupos pequeños.

*El espacio de la clase y los espacios exteriores*

*La clase abierta*

En que medida el conjunto de los espacios y territorios puestos a disposición de los niños para permitirles ejercitar su autonomía responde a la idea americana de clase abierta?

Podemos recordar el principio de la clase abierta: las clases que destinamos a niños de la misma edad están organizadas de tal manera que, independientemente del conjunto al que pertenezca el niño, puedan obtener la información o a trabajar con el adulto que ha elegido. Permitir que los niños puedan elegir a su maestro en determinados momentos, la clase abierta respeta la autonomía. También, no obstante, plantea numerosos problemas. En primer lugar, aunque el niño que quiere algo, no sabe necesariamente qué quiere, ni qué se quiere que debe buscar en el adulto. La libertad así concebida es una libertad, dado que separa al niño de sus referencias naturales, es decir, de un territorio, su lugar y sus compañeros.

Por eso, en una estricta aplicación de los principios de la clase abierta, los niños están siempre agitados y se muestran inestables.

Esto también explica por qué los maestros estadounidenses que habían imaginado la clase sin paredes, llegarían a abandonar una y otra fórmula.

La explicación se encuentra en la teoría de los sistemas: cuanto más abierto sea el sistema al exterior mayor será la diversificación de los intercambios. Sin embargo, si los intercambios están demasiado diversificados o dispersos, el sistema corre el riesgo de estallar y destruirse; éste es el caso de las clases abiertas. Cuando la clase se organiza a partir de los grupos de niños, la autonomía no plantea problemas, y el conjunto mantiene su coherencia, dado que las estructuras relacionales concretadas por las estructuras materiales constituyen subsistemas que, aportando a cada uno las referencias necesarias, refuerzan el sistema general.

Dado que el sistema clase es estable, podemos permitirnos introducir algo novedoso y aleatorio. En términos prácticos esto significa que el conjunto clase puede abrirse al exterior, así como admitir en su seno recursos u objetos nuevos, e incluso en ciertos momentos puede aceptar la presencia de personas desconocidas, sean niños o adultos.

*La clase y los espacios institucionales*

Por espacios institucionales entendemos lugares como el gimnasio, la sala de expresión corporal, y también los terrenos de juego o deportivos que la escuela pone a disposición de las diferentes clases para desarrollar actividades que podríamos llamar extensivas por oposición a las actividades de la clase.

Si bien en la guardería el problema no se plantea porque la sala de los niños está siempre en la planta baja y abierta al jardín, en el parvulario, tratándose de una copia de la escuela primaria, la situación es a veces más confusa.

En principio, las aulas también estarán en la planta baja, es decir, abiertas al exterior. Sin embargo, a veces es un patio parecido al de la escuela primaria. En este caso, los niños no tienen más remedio que contentarse con lo que tienen: el parque de arena o los objetos de juego que permiten escalar o rodar... También hay espacios comunes para el conjunto de las clases, utilizados ya sea para el juego o para las actividades colectivas animadas por el adulto. Dado que estos espacios interiores suelen estar vacíos y tienen una acústica particular, para los más pequeños son lugares angustiosos. De aquí el interés de un conjunto clase cuya organización aporta a cada cual, con las referencias

... las mesas, los recursos para actuar, imaginar y estar con los demás. Tanto más estables sean las referencias, más fiable será el sistema y mayores posibilidades tendrá de abrirse al exterior. Independientemente de cuáles sean las condiciones del entorno, convenientes o no, el encuentro con otros niños de otras clases puede ser positivo.

En la escuela primaria, los espacios exteriores adquieren otra dimensión y, sobre todo, otra importancia. En efecto, cuanto mayor sea el niño, más relativa será la alternancia de actividades y de relaciones permitida por la organización de la clase, pues en la clase las actividades siempre adquieren una connotación escolar. Por lo tanto, es esencial que los niños mayores se aproximen a otras realidades, es decir, con otros espacios y mediante las actividades deportivas y físicas.

Si en el pasado las clases de programa mixto pedagógico y deportivo tuvieron mucho éxito, se debe a que facilitaban la alternancia de actividades reflexivas y actividades dinámicas.

El proyecto de las salas de expresión corporal, del pinnasio y del terreno deportivo, consiste en facilitar la realización de esta alternancia. Esto plantea otro problema: el problema del tiempo dedicado a las actividades corporales, un problema que se ve agravado por el hecho de que estas actividades siempre son dirigidas. Conventría entonces transformar los patios de recreo en grandes espacios diferenciados equipados con ingenios o dotados de posibilidades de acción. Se convertirían en el espacio donde cada cual podría realizar otros descubrimientos, vivir otras experiencias con los compañeros, pero también con otros que no pertenecen a su clase.

El espacio de la clase tendría, a su vez, otra dimensión: sería el lugar donde todos se sienten como en casa, donde es agradable encontrarse con otros y, por qué no, aprender.

#### *Principios generales y situaciones particulares*

Cuando uno formula ante los maestros esta noción fundamental de organización equilibrada de los espacios y de las estructuras materiales, nuestros interlocutores jamás dejan de hacer referencia a su situación personal y de señalarnos que para organizar algo hay que tener cursos de organización.

Es verdad que cuando se dispone de escasos medios materiales, o un espacio limitado, las cosas son más difíciles. Sin embargo, también es cierto que, independientemente de las condiciones materiales,

siempre encontraremos soluciones para crear un entorno aceptable, aunque no fuera más que reuniendo las mesas y permitiendo que los niños elijan a sus propios compañeros.

La única realidad a la cual es difícil adaptarse es la realidad de las estructuras mentales. Así, la mayoría de las personas que se dedican a la enseñanza reconocen el interés y el valor dinámico del trabajo en grupo. Sin embargo, en la práctica sucede todo lo contrario: la mayoría de las personas no se atreve a aventurarse en la experiencia de confiar en el otro.

Como resultado, se pone en entredicho la organización de las estructuras materiales. El gran reproche que se hace con respecto a los conjuntos mesas-sillas, es que algunos niños no alcanzan a ver la pizarra. Esto no es más que una demostración de mala fe, dado que es tan fácil como más práctico usar la pizarra/papel, y aunque el maestro quisiera a toda costa utilizar la pizarra fija en la pared, lo único que los niños piden es poder moverse y, por lo mismo, aceptarán gustosamente sentarse en el suelo.<sup>17</sup>

El problema más grave que se plantea cuando se reconoce la importancia de la organización material es que el niño acepta inmediatamente la nueva situación porque responde a su necesidad fundamental de seguridad y autonomía. Es el adulto quien tiene problemas para aceptarlo, porque el mundo de la clase al que estaba acostumbrado se ha transformado, y él ha perdido seguridad.

Pensamos que estas críticas, pese a que son interesantes, no son razón suficiente para no seguir adelante con las investigaciones en psicología social y psicología del desarrollo. Estudiaremos esto en el capítulo siguiente, cuando demos a conocer nuestros estudios sobre los objetos de la acción y la dinámica de las interacciones.

17. También podemos girar las mesas, lo cual es más fácil si éstas son ligeras.



## EL CHOQUE DE LAS BOLAS\*

Hemos estudiado ya de cerca el choque de las bolas en cuanto a sus direcciones en función del punto del impacto, pero en experiencias de causalidad donde la tarea era prever y explicar lo que ocurre en situaciones elegidas y dirigidas por el experimentador. En lo que sigue se tratará, por el contrario, de procurar al sujeto un objetivo que alcanzar, para analizar sus acciones y, sobre todo, tratar de determinar su toma de conciencia y la conceptualización que la constituye. No es evidente, en efecto, que los resultados obtenidos en esta perspectiva sean idénticos a los que se han hallado en las experiencias de causalidad, pese a su convergencia final necesaria; en este último caso, efectivamente, las condiciones están precisadas de antemano, y lo que se le pide al sujeto es que deduzca sus consecuencias, es decir, que se dedique de pleno a una búsqueda de las funciones (impacto, etc.) y de las coordinaciones inferenciales (explicaciones). Por el contrario, comenzando por acciones espontáneas, la cuestión consiste en establecer qué observables obtendrá sobre sus propias acciones (toma de conciencia) y sobre los objetos (efectos de esas acciones) y cómo la conceptualización, surgida de las relaciones establecidas entre esas dos clases de observables, desemboca en las coordinaciones. Es posible entonces que el éxito de las acciones sea de un nivel superior al de la conceptualización, y el problema interesante se convierte entonces en el de las fuentes de

\* Con la colaboración de C. DAMI.

la coordinación causal: ¿procede ésta directamente de las acciones particulares, cada una de las cuales entraña ya efectivamente lazos de causalidad o se apoya en la sola coordinación de las acciones entre sí, o acaso se deriva de esas dos fuentes, pero con resultados de valores diferentes en los dos casos?

La técnica adoptada es muy sencilla. Se dispone de dos bolas pequeñas, A, que lanza el niño, y B, que recibe el choque de A, y también de una birda o un bolo (llamado *monigote*)\*. Se empieza por alinearlas sobre el tapete, perpendicularmente al sujeto, pidiéndole a éste, como introducción, que se las arregle para hacer caer el monigote, sin ponerle condiciones. Luego viene la cuestión I: hacerle caer utilizando las dos bolitas (no una sola) y sin descolocarlas (lo que antes se permitía). La cuestión II consiste, por el contrario, en arreglárselas para no hacer caer el monigote, golpeando igualmente a B mediante A sin cambiarlas de posición. Finalmente (cuestión III), se pone el bolo a un lado (a 45°) de B, y se trata de alcanzarlo con la bola B, pidiéndole en marcha por medio de la bola A. Cuando cada una de esas tareas prácticas se ha realizado, con éxito o sin él, y dejando al sujeto que haga los ensayos que quiera para que alcance su máximo, se le pregunta cómo ha actuado y se procura principalmente determinar (sin preguntas sugestivas) si ha elegido conscientemente tal o cual punto de impacto y por qué. A ese respecto podemos ayudarnos con dibujos o también pedirle al sujeto que dirija los actos del experimentador, tratando éste de acertar a su vez, pero simulando alguna incompetencia. Finalmente, en caso de fallo en las cuestiones II o III, el experimentador puede, por el contrario, dar prueba de un acierto y pedir al niño que explique lo ocurrido y que limite la solución propuesta.

### I. EL NIVEL IA

He aquí algunos ejemplos:

CR1 (4;6): «Con estas bolas debes hacer que caiga el monigote (una sola bola). — (Fracaso) — *Ruedan ellas solas.* — ¿Qué haremos? — *Hay que poner el monigote más cerca (acierto).* — ¿Qué has hecho? — *He lanzado suavemente... Si no se lanza suavemente, no se puede alcanzar.* Si se lanza fuerte, la pelota va allí (de lado) en la mesa.»  
 Cuestión I: tres fracasos y luego acierto: «*He lanzado suavemente y el monigote ha caído.*» II: ensaya con una sola bola, de lo que resulta un falso éxito. «*Lo he hecho rápido.* — Pero, ¿cómo lo has hecho? — *La he lanzado a un lado (del monigote).*» Ahora con dos bolas: coge cada una con una mano y las lanza de un lado y del otro:

\* En Francia se llama «juego de quilles» al que nosotros denominamos «de bolos». Hay, en uno y en otro, unos palos, verticales, que se han de derribar con las bolas, y que en español se llaman *bolos* o *birutas*. En este caso traducimos «bonhomme» por «monigote». (Nota del Traductor.)

•No, una bola debe impulsarse a la otra. — (Lanza la primera muy al lado de la segunda, sin tocarla.) — *He tirado suavemente.* — (Las dos deben moverse.) — (Logra rozar la segunda.) — ¿Por qué una va a un lado y la segunda a otro? — *Porque haya dos.* — Pero ¿por qué van de lado? — *Se las lanza de un lado o del otro (muestra dos paralelas que parten de los dos lados de la primera, pero bastante alejadas, ↑ o ↓) o en medio para derribar el monigote.* Cuestión III: ¿Cómo actuar? Señala un trayecto curvo para la bola A, que rodea la segunda (B) y llega al objetivo, y luego una salida oblicua (en sentido inverso) de la segunda. Ninguna otra solución.

KAT (5:10). Se empieza por la cuestión II. Lanza primero la bola muy suavemente para no dar en el monigote. •Pero hay que rebasarlo. — (Lanza al lado de la bola B.) — *He lanzado fuerte y a ese lado.* — Pero no hay que desplazar la bola. — (Desplaza la segunda y lanza la primera contra ella; mas de nuevo de lado.) — *La he lanzado directamente, y la bola ha rodado al lado (del monigote).* — Prueba así (se vuelven a colocar). — (Acierto.) — *La roja (B) va por ese lado.* — ¿Eres tú quien la hace ir así? — No. — ¿Son las bolas? — Sí. — ¿Tú lanzas de cualquier manera? — No; yo lanzo recto. Cuestión I: acierto. ¿Cómo lanzas? — *Derechamente.* — ¿Y antes también? — Sí. — ¿Por qué unas veces van rectas y otras de lado? — *Porque van solas.* III: fracaso.

BER (5:6). I, acierto: •Con las dos bolas en una sola mano he hecho caer al japonés. — ¿Qué han hecho las bolas? — *Han hecho caer al japonés.* — ¿Las dos? — Sí. Cuestión II: lanza A de lado; después desplaza las dos bolas por el mismo lado. Se vuelve a colocar las: acierto. — ¿Cómo has hecho? — *He puesto la segunda bola (B) un poco de lado.* — No; estaba recta. Prueba otra vez. (Nuevo acierto.) — ¿Cómo lo has hecho? — (Desplaza a B para dar la misma explicación.) — *Eso no ha derribado al japonés.* — ¿Por qué unas veces cae y otras no? — *Yo no lo sé.* — Señala dónde la primera bola debe tocar a la segunda cuando el monigote cae. — (Señala el centro.) — ¿Y para que no caiga? — (Señala otra vez el centro.) — ¿Lo mismo? — *Casi lo mismo.* etc. ¿De qué depende que el monigote caiga o no? — *De las bolas. Yo empujo y ellas le hacen caer o no.* III: fracaso (las alinea oblicuamente, etc.).

STÉ (5:6). También para la II desplaza A de modo que choque de lleno a B, pero en dirección oblicua. Se vuelve a colocarlas y acierta. •¿Qué has hecho? — *He tirado al centro y (B) ha ido allí.* — ¿Eres tú quien ha hecho ir allí? — No; la bola ha ido allí ella sola. — Explícame como debo hacerlo. — *Hay que cogerla (A) y lanzarla recta.* •

ALA (5:11). Cuestión I: •La bola ha rodado y ha dado en el monigote. — ¿Cuál bola? — (B.) — ¿Y esa? (A.) — *No ha servido para nada.* — ¿Y tú? — *La he hecho rodar.* Cuestión II: trayectos oblicuos, etcétera; luego, acierto: •Cuando llegan cerca del monigote, para no dar en él, giran ellas solas (el dibujo muestra un choque de lleno de A contra B, un trayecto en línea recta hacia el muñeco; y luego, en proximidad de éste, una salida en curva de B por un lado y de A por el otro). — Cuando lanzas la bola, ¿haces lo mismo para hacerle caer o para que no caiga? — *Hago igual.* •

NOE (5:11). Las mismas reacciones. El experimentador le muestra cómo él resuelve la cuestión II. Noe le imita correctamente, y dice: •*He impulsado por ahí*, sobre un lado de B, lo que demuestra una observación mejor respecto a otro que la toma de conciencia de su propia acción. Pero inmediatamente después: •¿Dónde golpeas para hacer que caiga el monigote? — *Ahí (en el centro de A).* — ¿Y para que no caiga? — *Aquí (también en el centro).* •

JEK (6:0) se le muestra igual (para la II), pero no llega a comprender como Noe: •*La bola (B) gira; cuando se la toca se la hace desviar.* •

FRA (6:6) acierta sólo II antes que se le muestre: •*Ha girado.* — ¿Eres tú quien la he hecho girar? — *Ha girado ella sola.* — ¿Puede saberse antes? — No. — Mira (se hace). — *Como rueda, ha pasado al lado.* — ¿Cómo lo he hecho? — *Porque usted la ha lanzado separando los dedos.* — ¿He decidido yo que debía girar? — *Han girado solas.* •

Hay que señalar tres hechos notables en tales reacciones. El primero es el éxito práctico casi general en la cuestión II, porque el niño ha llegado, en su acción material, a tener en cuenta la variación posible de los puntos de impacto, mientras que en nuestras investigaciones anteriores sobre la causalidad en el choque de las bolas los sujetos del estudio I (el nivel IB como el IA) testimonian una ignorancia asaz sistemática a tal respecto, tanto en las anticipaciones como en las explicaciones. Vemos, verbigracia, a CRI, de 4;6 años, comenzar ya lanzando la bola A al lado de B y luego lanzar A con una mano y B con la otra a cada lado del monigote a distancia suficiente para no tocarlo; pero una vez recordada la consigna y descartadas esas falsas soluciones, llega muy bien a rozar B por medio de A sin enviarlas sobre el muñeco. KAR, BER, STÉ y ALA empiezan de manera análoga, pero llegan también a hacer tocar B en uno de sus lados por medio de A. Noe y JEK hubiesen sin duda reaccionado del mismo modo, pero (era el principio de la investigación) se les ha indicado un poco pronto la solución, lo que tuvo la ventaja de mostrar cómo ellos la comprendían. FRA, en cambio, encuentra rápidamente el buen procedimiento. De manera general, puede decirse que a ese nivel el sujeto comprende en seguida que para no tocar el monigote es preciso lanzar las bolas de lado, y comienzan por hacerlo olvidando la consigna; pero una vez recordada ésta, llegan, en acción efectiva, a apuntar a B en un lado y evitar así hacerla tocar el muñeco.

Pero el segundo hecho notable es que, habiendo logrado la tarea propuesta, el sujeto no consigue decir cómo ha actuado, y todo parece indicar que él mismo no tiene concien-

animista a las bolas en sí: «Cuando llegan cerca del monigote, para no dar contra él, giran ellas solas.» JEA parece más racional: «Cuando se la toca, eso la hace desviarse», pero esa desviación participa todavía de la rotación espontánea, ya que «rueda», y FRA está tan convencido de que «han rodado solas», que niega al propio adulto el poder de decidir sobre ello.

En suma: las acciones particulares del sujeto no van acompañadas de una toma de conciencia adecuada (salvo en I, excepcionalmente), y a falta de esa conceptualización suficiente de la acción propia, ésta es atribuida a las mismas bolas en una causalidad por poderes psicomórficos. Habrá que esperar una coordinación más impulsada de las acciones para llegar a una causalidad de nivel superior, y esa falta de coordinación se señala, particularmente, en el fracaso sistemático en la cuestión III, idéntica, sin embargo, en su principio, a la prueba II.

2. EL NIVEL IB

El único progreso, en los casos claros del nivel IB, es que el sujeto distingue su acción sobre la bola A y la de A sobre la bola B, que da o no al muñeco:

EtI (5:1): I: «He lanzado ésta (A), y ésta (B) ha derribado el muñeco.» II: acierto inmediato. «¿Cómo lo has hecho? — He lanzado ésta (A), y ésta (B) ha ido allí lejos. — ¿Ficiste lo mismo que antes? — No. — ¿Que has hecho? — ...» III: desplaza B: «Hay que lanzar derecho. — ¿Cómo? (Desplaza rápidamente a B para situarla entre A y el objetivo).»

Nic (5:11): «He tirado y la otra bola ha rodado, y el monigote ha caído.» II: Lo hace «muy suavemente» y acierta. «¿Cómo? — Lo he hecho rápidamente y ha vuelto un poco. — ¿Por qué ha vuelto? — No lo sé. — Mira (se le hace). — Si, porque usied ha vuelto la bola.» El dibujo muestra una recta de A a B (de lleno) y otra de B al objetivo, pero con desviación semicircular antes de tocarlo...

MIX (6:7): I: «Voy a coger esta bola (A) y lanzarla contra ésa (B), y luego trataré de hacer caer el muñeco.» II: «La bola ha girado en lugar de continuar derecha. — ¿Por qué? — Porque ha salido derecha, y cuando llega, gira. — ¿Por qué? — No lo sé... He puesto la bola A rectamente y luego la B más lejos, y la B ha girado. He tirado derecho y B ha girado un poco. — ¿Eres tú quien la has hecho girar? — He sido yo, porque si no lo hago rectamente, sale de lado. — ¿Qué quiere decir "tirar derecho"? — La bola A debe estar en medio (=enfrente) del monigote; va directamente contra ésa (B) y B va rectamente. — Vuelve a hacerlo y explícalo. (Nuevo acierto.) — He tirado (A)

cia clara de ello. CRI, tocando B en un lado, al ver que A y B salen seguidamente en direcciones divergentes, dice simplemente que «se las lanza de un lado o del otro» y, lo que es más instructivo, ilustra esa explicación cogiendo una bola con cada mano, con trayectos separados pero paralelos, lo que muestra el origen psicológico de su acierto ulterior: mas desde el punto de vista de la toma de conciencia detallada, ve solamente, de una parte, el resultado del acto (han salido cada una por un lado), y, de otra parte, una diferencia ilusoria en la fuerza de la acción (en I «he lanzado suavemente», y en II «he actuado fuerte»). KAT tiene la impresión de haber lanzado «derechamente» la bola A contra B, tanto en II como en I. BER, igual que CRI, para describir su acierto, se refiere a su penúltimo ensayo y no al último, y cree haber desplazado la bola B para que vaya de lado: «en cuanto a los puntos de impacto en II y en I, son «casi lo mismo», sin que se pueda precisar. STÉ y ALA son más categóricas: han golpeado a B «en el centro», y «lo mismo» en II que en I. NOE ve perfectamente que el experimentador golpea la bola B de lado, por medio de A, pero, imitándole y acertando a su vez, cree haber dado en el centro como en I, lo que muestra de modo sugestivo que le es más fácil observar a otro que a sí mismo. NI JEA ni FRA señalan, en cambio, el punto lateral de impacto, ni en otros ni en su propia acción.

El último hecho digno de señalar, que confirma esa ausencia de toma de conciencia (y no sólo de precisión en el relato), es que para explicar causalmente el resultado de sus acciones esos sujetos se limitan a invocar dos clases de factores, tan inexactas una como la otra. La primera, poco frecuentemente expresada, por lo demás, es la fuerza de la acción propia: para CRI el monigote cae cuando se lanza A «muy suavemente», mientras que lanzando la bola con fuerza, va por el lado (véase también KAT). Seguidamente dice lo contrario, en la idea natural y más extendida de que lanzando las bolas suavemente no alcanzarán el muñeco. Pero el segundo factor es más general y más sorprendente: es el poder atribuido a las bolas que están obligadas a girar sobre sí mismas y no según el lugar en que se las toca o, de modo más global, en función de las acciones del sujeto.

Según KAT, «van ellas solas», y STÉ precisa que él no es responsable de esa desviación de B: «No; ha ido ella sola.» BER dice lo mismo: «Yo impulso y ellas lo hacen caer o no.» ALA es más explícito en su atribución de un poder casi

contra B), y (A) ha girado y (B) también. — Pero ¿por qué unas veces giran y otras van rectas? — (A) se desliza hacia (B), hace partir (a B) las dos girar. Los dibujos muestran un choque pleno de A contra B y una salida de B hacia el objetivo, seguida de una desviación en línea curva. La demostración, bolas en mano, no da nada más de sí.

CAL (7:0). I: «He hecho rodar la bola (A) y ésta ha rodado derechamente. — ¿Por qué? — No puede girar. — ¿No puede venir aquí? (a un lado). — Si se lanza de lado (en otra dirección) puede girar a veces.» II: «No ha caído porque no he tirado con bastante fuerza. (Reflexiona) — ¿En qué piensas? — Pienso si puedo hacer que gire la bola. — (Pone B de lado) se las vuelve a situar en línea, y CAL se detiene de nuevo. — ¿En qué piensas. — Cómo tratar de hacer que gire. — ¿No hay medio? — No. — Mira (se hace). — La primera ha girado aquí y la otra allá. — Prueba. — (Acierito.) — ¿Cómo lo has hecho? — Lo mismo que usted. Han girado las dos... — ¿Dónde has dado? (en la B). — Aquí (de lleno).»

Estos sujetos merecían un examen especial, porque su nivel, un poco superior al de los precedentes, hace que sus reacciones sean un tanto paradójicas. Su progreso respecto a los anteriores puede parecer insignificante, pero coincide con lo que sabemos del subestadio IB, donde se inicia una especie de transmisión mediata en forma de un encadenamiento de transmisiones inmediatas. Ciertamente, los sujetos del nivel IA sabían ya que lanzan a la bola A contra B, y que ésta es la que da en el muñeco o para al lado de él. Pero en su conceptualización las dos bolas actúan constantemente de concierto: «giran solas» o «hacen caer» el muñeco, y se pregunta: «¿las dos?». BER contesta «sí», sin otra distinción. Por el contrario, cada uno de los presentes sujetos precisa las funciones diferenciadas de A, que choca con B, y de B, que actúa sola después.

Más esa mejor toma de conciencia o conceptualización de la acción, ¿conducirá a una atención más acentuada en la dirección del papel necesario de los puntos de impacto y, sobre todo, a una explicación causal más adecuada de los trayectos seguidos por las bolas? No hay nada de ello, y ahí está el principal interés de esos casos. Etl y Nic, que aciertan rápidamente en la prueba II, no saben cómo lo han hecho, y cuando Nic ve al experimentador para mostrárselo, no comprende ni observa mejor, y cree que la bola B impulsada por la A, continúa en línea recta, y describe luego un semicírculo cuando está próxima al monigote. Min atribuye a la bola B exactamente el mismo trayecto, pero de palabra, y cuando se le pregunta su papel en el asunto, se limita a decir que «ha tirado recto y que ella ha girado» (añadiendo que «si no tiro bastante recto, va de lado,

pero la palabra «recto» tiene aquí el sentido de una alineación completamente rectilínea de tres objetos, sin plusión a los puntos de impacto); el dibujo de MIN, análogo al de Nic, confirma esa interpretación: trayecto rectilíneo y desviación en el último momento. Finalmente, CAL es uno de los raros sujetos que no saben cómo resolver el problema II, pero tan pronto como lo ve hacer, lo imita correctamente y declara que ha actuado «como usted», es decir, golpeando B de lleno. En una palabra: la toma de conciencia de este nivel IB no es superior a la del subestadio IA.

### 3. EL NIVEL IIA

He aquí algunos ejemplos, comenzando por dos casos intermedios entre IB y IIA:

PHI (6:5): «Por qué las bolas han pasado al lado del muñeco? — Es la bola (B) la que ha girado sola. — Prueba otra vez. — (Nuevo acierito.) — ¿Cómo has tirado? — He tirado recto. — ¿Y la bola? — Ha girado. — ¿Eres tú quien la ha hecho girar? — No.» Pero en la cuestión I, planteada después de la II, reconsidera lo precedente: «¿Dónde has tocado la B? — Aquí (en el centro). — ¿Y antes? — Un poco ahí (a un lado). — ¿Es lo mismo que ahora? — No del todo. — Pero ¿dónde impulsas? — Recto; no, la pongo un poco de lado (esta vez la desplaza ligeramente). — Y si están muy enfrentes, ¿es imposible no hacer caer el muñeco? — Sí, porque la bola no puede salir de lado. — ¿Y si golpear aquí (a un lado). — ¡Ah! Sale hacia allá (a la izquierda) porque ésta (A) la empuja hacia allá (a la derecha). — En la cuestión III hay una anticipación notable: «Sólo hay que hacer como antes.» Pero fracasa y cree que después del choque las bolas no salen inmediatamente de lado: «No, continúan un poco en línea recta (antes de separarse).»

PAT (6:6). Cuestión II: desplaza A y B a la izquierda: «¿Puedes acertar sin desplazar las bolas? — No lo sé. — Prueba. — (Acierito.) — ¿Cómo lo has hecho? — Esta bola (B) ha salido así (a la derecha). — ¿Y cómo ha sido eso? — Quizá porque he lanzado así (señala el lado de B) y han salido separándose. — Pero ¿por qué, a veces, no cae el muñeco? — Porque la bola choca en el centro y no a un lado: entonces cae. — Prueba otra vez (I). — (Fracaso y acierito.) — ¿Hay un truco? — Sí; pero es bastante difícil.»

RAY (7:5). II: tira directamente y hace caer el monigote. «He impulsado demasiado fuerte.» Después pone B de lado y, recordando la condición, acierta. «La he impulsado a ese lado (izquierda), y ha ido hacia allí. — ¿Y si yo golpeo aquí (impacto a la derecha)? — Creo que irá en ese sentido (justo para B y A).»

SAN (7:6). I, tras un fracaso: «Ha ido allá porque he tirado mal, de través.» II: «Lanzo de través, tiro de lado (indica el impacto pro-

comprobar que se ha de esperar esa coordinación causal para que el sujeto tome conciencia de lo que parece constituir un simple observable inherente a su propia acción: en efecto, desde los cuatro a cinco años llegaban en su acción a golpear la bola B de lado, pero no lo sospechaban, mientras que ese mismo observable les parecía evidente tan pronto como veían en el choque en un punto de impacto lateral la causa de la desviación.

Pero subsisten dos problemas: el de origen de esa nueva coordinación y el de sus relaciones con la causalidad. Por lo que respecta a las fuentes, parece claro que tal coordinación no podría resultar sólo de los observables sobre el objeto, ya que éstos hubieran podido señalarse mucho antes, y que el retraso de ese señalamiento se debe precisamente a la incompreensión. Habría, pues, círculo vicioso si nos limitamos al objeto: sólo es bien observado cuando es comprendido, pero para ser comprendido ha de estar bien observado. En cambio, si se hacen intervenir las acciones, el hecho nuevo es que el choque de lado sólo se obtiene durante el estadio I después de tanteos, mientras que en este nivel IIA es más o menos intencional y anticipado: esto significa que la coordinación de las direcciones resulta de una coordinación de las acciones mismas, y en eso está el hecho nuevo y explicable, porque una serie de acciones particulares que se corrigen unas a otras por *feedback* acaba antes o después por una coordinación, y es superior a esas acciones sucesivas, mientras estas últimas siguen siendo particulares. Esta coordinación de las acciones puede reducirse a la relación inferencial siguiente: antes de lanzar A contra B para transmitirle un movimiento y antes de dirigir a B fuera de la línea que une al objeto con el monigote, el sujeto supone el punto de impacto que adoptaría si él mismo se desplazara o si desplazara B para alcanzar cualquier objetivo diferente del muñeco, golpeando a B de lleno, pero según una trayectoria oblicua. Así, en una investigación en la que se trataba de dirigir una caja hacia un objetivo no situado frente al sujeto, por medio de una bola proyectada por un cañoncito, se veía a los sujetos del estadio I desplazarse para tirar frente al objetivo, y en la presente indagación vemos a sujetos del mismo estadio I (e incluso a PAT, RAY y otros del nivel IIA) empezar por desplazar B antes de respetar la consigna. Hay, pues, en ello una coordinación explicable, aunque nueva, y es que parece señalar la dife-

sectado). Prueba nuevamente; fracasa cuatro veces y acciata: «Unas veces luego y otras no, poi que es más fácil tirar recto que de través.»

OLI (7;11). II: «Sería preciso que ésta (B) se desviara, pero no somos nosotros los que lo hacemos; es la bola (A) lo que la lanza. Habría que dar aquí (impacto de lado). — ¿Por qué? — Yo quería impulsarla de través.» III: «Habría que actuar como antes» (pero fuera casa).

PIE (7;5). II: «Lanzo ahí (impacto a la izquierda) y eso impulsa la bola (B) allá (a la derecha).» III: «Hay que tocar aquí (exacto); pero fracasa y cree que dando enteramente de lado la salida de B será perpendicular al trayecto de A.

TOP (7;8). II: «Lanzo ahí (impacto de lado) cuando la bola (A) toca la otra bola, y la hace girar.» III: fracaso a pesar del impacto lateral: «No tenía bastante impulso.»

RAP (8;1). II: «Hay que tirar un poco de través. La bola (B) va en la dirección que la otra (A) la ha impulsado.»

GIS (8;2). II: acierto: «He lanzado un poco al sesgo, un poco al través, y no ha tocado el muñeco. — ¿Por qué va la bola a la izquierda? — No puede ir a la derecha porque la bola la ha tocado ahí (a la derecha).» III: el mismo razonamiento; pero fracasa porque no hace variar el punto del impacto: «¿Dónde deberías tocar esa bola si aquélla estuviera aquí? — Ahí (buen lado). — ¿Y si la pone más arriba? — Ahí (el mismo lugar). — ¿Es como antes? — No, porque el muñeco es algo más alto. — Entonces, ¿das en el mismo sitio? — Sí.»

Vemos que estos sujetos de siete a ocho años presentan el doble carácter de tomar conciencia del hecho de golpear la bola B en uno de sus lados cuando quieren que se desvíe, pero fracasan en la cuestión III.

La toma de conciencia de una modificación del punto de impacto es aún vaga en PH1 a los 6;5 años, y vacilante en PAT (6;6), es decir, en los dos casos intermedios, pero muy neta en los otros sujetos, que tienen todos de siete a ocho años. En esa edad, pues, es aquella en que, por las experiencias de la causalidad, los sujetos saben prever una salida de lado de la bola pasiva, y donde, consecuentemente, saben distinguir —y, además, explicar la diferencia entre ellas— dos direcciones en la transmisión del movimiento: la dirección de la bola activa, lanzada por el sujeto, y la dirección adoptada por la bola pasiva, que varía según el punto de impacto (= prolongación de la dirección activa, en caso de choque lateral). Hay, pues, ahí una coordinación entre dos movimientos con sus direcciones (mal detalladas aún en caso de choque lateral, pero distintas de la prolongación lineal del choque central). Es importante, entonces,

la hace cambiar de camino.» III: «Si se da allí (muy lateral), va así. — ¿Y si se da aquí? (más cerca del centro). — Irá un poquito hacia ese lado (= desviación menos fuerte).»

Mic (10:0). II: «En lugar de tirar allá (al centro) he tirado ahí (lado).» III: «¿Puedes conseguirlo? — Ejercítandome. — ¿Es más difícil? — Sí, porque hay que calcular bien dónde se golpea. — Eso y eso (dos puntos de impacto próximos), ¿no dan lo mismo? — No; hay que tirar menos inclinado.»

En cuanto a los sujetos del estadio III, la sola diferencia es una formación más general de la ley, con un sentimientio de necesidad deductiva:

PAN (11;2). II: «Si se toca en un lado, va, evidentemente, hacia el otro. Es como si se golpeara (de lleno) por ahí.» III: «Cuanto más se golpea a un lado, más va hacia el otro.»

Ros (11;6): «Cuando se quiere que vaya recta, se toca en el centro; pero si se puede apuntar las bolas en otro ángulo, salen de (= este) otro.»

Al término de esta evolución puede ser útil tratar de señalar sus aspectos principales. El primer hecho notable es el éxito precoz de las acciones en la cuestión II y su adelanto con relación a la toma de conciencia. Pero es preciso aún entenderse acerca de esos dos caracteres de éxito y de inconsciencia relativa. Efectivamente, es claro que el acierto práctico de los sujetos del estadio I no tiene nada de inmediato, y resulta de tanteos durante los cuales el niño sólo lanza una bola al lado de la que se desplaza la bola B, etc., antes que, en virtud de las condiciones impuestas por la consigna, lance A contra B, pero conservando, sin saberlo, esa tendencia de apuntar al lado del muñeco, lo que le hace tocar B de modo lateral. En tal situación, es lógico que cada una de las acciones particulares sucesivas sea parcialmente consciente en sí misma: conciencia de la intención (evitar el muñeco), y conciencia de cierta parte de la realización (desplazar B o lanzar A contra B). Lo que escapa, en cambio, a esta conciencia parcial de cada acción particular es la influencia que las precedentes pueden ejercer sobre la siguiente y, en especial, la tendencia a dirigir A un poco hacia el lado, aun apuntando, como se le pide, a la bola B. Una vez obtenido el acierto, interviene otro factor que fuerza esa dificultad de toma de conciencia, pero esta vez en el momento de la lectura de los observables sobre el objeto: el sujeto no ve que la bola A ha tocado la B, porque tal hecho le parecería contradictorio con la idea previa de que

renunciación entre las direcciones sucesivas de la bola activa A y de la pasiva B.

En cuanto a los efectos que esas dos coordinaciones puedan tener sobre la causalidad, son evidentes. Mientras que el móvil B está obligado, en principio, a seguir una dirección que prolongue la del móvil activo A que le golpea, una salida lateral de B sólo puede deberse a su propio poder de «girar». Por el contrario, tan pronto como es comprendida la coordinación de las direcciones distintas, el sujeto atribuye la desviación a su acción propia al dirigir A contra un lado de B, y eso es lo que admiten inmediatamente los niños citados en este nivel.

Pero si el progreso es claro en lo concerniente a la cuestión II, no sucede lo mismo con la cuestión III, y la razón es sencilla: en II, basta para acertar conseguir tocar la bola B de lado, mientras que en III hay que elegir un punto de impacto bien determinado, porque cualquiera desviación hace fallar el objetivo, situado a unos 45°. Mas si los sujetos de ese nivel II han descubierto que un impacto lateral conduce a B de lado, aún no saben que a toda variación de ese impacto lateral corresponde una variación de dirección: esto es lo que claramente dice Gis, de ocho años, que cree que un desplazamiento del objetivo no exige ninguna modificación del punto de impacto.

4. EL NIVEL IIB Y EL ESTADIO III. CONCLUSIÓN

Los sujetos del nivel IIB aciertan, por el contrario, la cuestión III, porque no se contentan con una generalización global a partir de la situación II, como en el nivel IIA («sólo se ha de hacer lo de antes», PH1 y OLI), sino que comprenden que hay correspondencia entre las direcciones diferentes y los distintos puntos de impacto:

Ris (8;9). II: «He lanzado al borde, para que las bolas se separen.» — ¿Cómo se hace eso? — Como si se lanzan las dos bolas una contra a la vez... el choque las separa.» III: «Hay que tirar aquí. — ¿Y si el muñeco está allí? (un poco desplazado). — No, aquí.»

ANC (9;3). III: «Si se toca más a final (borde) de la bola, va más así (dirección justa).»

Hur (9;5). II: «Cuando golpeo la bola (A), eso da la dirección a la otra (B). Eso impulsa a la otra (B) en la otra dirección, y la otra (A)

para impulsar la *B* hay que golpearla de lleno. El avance de la acción sobre la conceptualización no tiene, pues, nada de misterioso, y se basa, sencillamente, en el empleo de los procedimientos senso-motores de adaptación que preceden a la representación de conjunto.

El segundo fenómeno notable que los hechos precedentes ofrecen a nuestra reflexión es el paso de ese estado lacunar inicial a un estado (nivel IIA) en el que el sujeto llega simultáneamente a una lectura relativamente correcta (pero no detallada) de los observables, a una toma de conciencia de sus acciones, consistente en apuntar de lado y a una interpretación causal (global todavía) de las relaciones entre las direcciones de las bolas después del choque. El problema es, entonces, el de la filiación entre esas tres clases de progreso.

Nos parece cierto un primer hecho: que la mejora en la lectura de los observables se debe a la intervención de las coordinaciones que separan las lecturas incompletas y deformantes del estadio I de las comprobaciones posibilitadas por un factor nuevo en el subestadio IIA, y que consiste en la atención prestada ya a los puntos de impacto; en efecto, esa atención sólo puede provenir de un comienzo de comprensión, porque si únicamente se tratara de percepción, tal atención sería, a la vez, más precoz y mucho más irregular. En cuanto a la toma de conciencia de las acciones, se ve, como de costumbre, favorecida por la lectura de sus resultados en el objeto.

En suma, la mejor lectura de los observables en el objeto implica una mayor toma de conciencia de la acción; pero se debe a un comienzo de comprensión causal.

Nos parece que la solución que se impone consiste en distinguir (y esto es esencial para una teoría psicogenética coherente) la toma de conciencia de las acciones particulares, que es, pues, en buena parte función de los observables sobre el objeto, y la coordinación misma de las acciones en un todo inteligible, de donde se saca entonces por abstracción reflexiva una conceptualización atribuible a los objetos y que constituye la fuente de las coordinaciones causales. Esta coordinación de las acciones sucesivas en un todo no es un problema, puesto que consiste, sencillamente, en encadenar las relaciones ya actuantes en los tanteos del estadio I, pero que procedían entonces de elaboraciones sucesivas y correcciones subsiguientes: se trata, pues, únicamente de un caso particular de esa evolución corriente de

la regulación a la operación, que permite la reunión de los enlaces sucesivos y un todo simultáneo.

Los distintos aspectos de ese desarrollo parecen, pues, conformes con esa dialéctica general del sujeto y del objeto, según la cual los observables sobre el objeto esclarecen los del sujeto, en forma de una toma de conciencia de las acciones particulares, mientras que la coordinación de conjunto de éstas conduce a las coordinaciones inferenciales, que esclarecen a su vez las coordinaciones causales que unen los objetos.

## RENACIMIENTO DE LA ESCUELA Y RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACION FISICA

Jugar con el tiempo...

El decreto ministerial del 7 de agosto de 1969<sup>1</sup> dispone:

- reducir la duración de la semana escolar,
- un reordenamiento del tiempo sobre nuevas bases.

La formulación lapidaria de la decisión ministerial no debe ocultar un hecho en alto grado significativo. ¡El legislador juega con el tiempo! En el desarrollo de este libro frecuentemente nos referiremos al diálogo del hombre y de la duración. Este tema —que a veces es objeto de esotéricas especulaciones— está en realidad en el comienzo mismo de toda acción: la medida administrativa que nos ocupa aquí constituye la prueba de ello. Cuando la institución escolar propone un nuevo uso del tiempo, no se limita a formular un discurso puramente cuantitativo, sino que expresa una nueva actitud frente al hecho educativo y expone un proyecto fundamental que autoriza al ministro de educación a declarar: "Digámoslo tranquila pero resueltamente: el año 1969 debe marcar el principio de un verdadero renacimiento de la enseñanza primaria".<sup>2</sup> En efecto,

- reducir la duración de la semana escolar para permitir perfeccionarse al cuerpo docente significa reconocer implícitamente la necesidad de una evolución permanente del contenido de la enseñanza y, por consiguiente, suscitar una renovación de ésta;

1 B. O. E. N., nº 32 del 28 de agosto de 1969, pág. 2724.

2 O. Guichard en *L'Éducation*, nº 123 del 6 de enero de 1972, pág. 111.

DENIS, Daniel. "Renacimiento de la escuela y reconocimiento de la Educación Física" en: **EL CUERPO ENSEÑADO**. Barcelona, Paidós Ibérica, 1980. pp. 29-46.



— reordenar el tiempo de acuerdo con las bases definidas el 7 de agosto de 1969 significa consagrar explícitamente el valor de la disciplina de educación física y deportes, significa otorgarle un incontestable derecho de ciudadanía.

La circular n° IV 69-371<sup>3</sup> destaca bien este cambio producido en la actitud institucional al decir del decreto del 7 de agosto: "En su laconismo, es un texto capaz de engendrar movimiento y permitir el progreso pedagógico... ", texto que vale sobre todo por la apertura que ofrece a la imaginación creadora de los maestros y a la investigación pedagógica.<sup>4</sup> Esa apertura queda confirmada cuando el legislador esboza el proyecto pedagógico:

"Insistir en la importancia de los lenguajes fundamentales, que son el francés y la matemática.

Mostrar que la comunicación, la reflexión, la expresión son siempre posibles en virtud de un mejor conocimiento del medio.

Incluir la disciplina de educación física y deportes (que no debe ser una simple distensión, ni un lujo, ni una medida de higiene) en la obra global de la educación del niño.

Eliminar los tabiques de separación que hubieran podido levantarse entre las diversas disciplinas.

Superar el concepto apremiante de programa, como hoy parece posible y deseable en una escuela que la reforma de 1959 convirtió en preparatoria, pero que continúa siendo esencial porque afecta al alumno en un momento decisivo de su vida".<sup>5</sup>

Cuando leemos, firmado por H. Gauthier, que "el decreto del 7 de agosto no es una medida rígida adoptada en aras de un modernismo incontrolado", no podemos dejar de ver que se trata aquí de una apertura real al futuro. Ciertamente es que todavía hay que definir ese futuro, pero la originalidad del proyecto oficial está precisamente en esta imprecisión: se invita a los docentes a que con su acción creadora contribuyan a definir ese futuro y a realizarlo. Conviene pues interrogarnos

3 B. O. E. N., n° 35 del 18 de septiembre de 1969, pág. 2910.

4 *Ibidem*, pág. 2911.

5 *Ibidem*, pág. 2911.

sobre la modalidad de esa intervención docente: ¿cuál es la definición dada a lo que se ha convenido en llamar "la animación pedagógica"?

La circular n° IV 69-499 del 5 de diciembre de 1969 nos permite ir algo más lejos en este análisis.<sup>6</sup> Esa circular "fija los métodos y los medios de realización" precisando que el legislador "convierte una excepción cada vez más difundida en una regla de la que habrá que apartarse cada vez menos";<sup>7</sup> esto parece referirse al auge creciente de la escuela activa de la que se afirma que la generalización de sus principios está bien fundada, puesto que se los erige en un modelo en el que conviene inspirarse concretamente.

"La experiencia muestra claramente que todas las empresas pedagógicas se fundan en el cuestionamiento de antiguas costumbres y en el entusiasmo creador. En esta perspectiva, hay que comenzar por recordar que si la voluntad de renovación pedagógica desembocase en una rigidez institucional y en una norma impuesta, esa voluntad iría contra los fines buscados".<sup>8</sup> Si se apela de nuevo a la aptitud creadora del maestro, impónese observar que se manifiesta una nueva dimensión en el propósito oficial, la libertad de ejercer en una cultura que afloja su presión en el nivel de la institución y de las normas que esa institución imponía. Este hecho nos parece fundamental. El legislador llega a precisar que "esperar directivas precisas y detalladas es una de las actitudes que conviene reformar",<sup>9</sup> con lo cual viene a considerarse que la dependencia respecto de la institución es una característica que debe modificarse en provecho de una actitud "libre y voluntaria".

#### Jugar con fuego

Ante una perspectiva definida de esta manera no podemos sino sorprendernos al comprobar que aún persista la idea, tan corriente en Francia, de que los textos oficiales ejercen una presión intolerable

6 B. O. E. N., n° 47 del 11 de diciembre de 1969, pág. 3603.

7 *Ibidem*, pág. 3604.

8 *Op. cit.*, pág. 3604.

9 *Op. cit.*, pág. 3604.

00156

tudio: ¿es posible suscitar la espontaneidad... pretendiendo al propio tiempo orientarla de antemano?

Esto se postula considerando que "la animación no es un fin en sí mismo",<sup>12</sup> que se la valoriza en la medida en que permita un trabajo concreto cumplido en equipo y en reuniones de concertación y de realización. A lo que parece, la cohesión del equipo —en interés de los propios niños, según se nos dice— es lo que más preocupa al legislador,<sup>13</sup> y hasta sería menester "atenuar el entusiasmo de un grupo de maestros, si ese entusiasmo provocara en otros colegas del mismo establecimiento una actitud de repulsa, que no dejaría de dañar a los alumnos". De manera que se celebra el entusiasmo creador siempre que sea unánime, lo cual, considerando el estado actual de cosas, puede parecer singularmente restrictivo. Asimismo leemos que "la libertad y la espontaneidad necesarias a la iniciativa pedagógica encuentran un límite en la exigencia pedagógica misma".<sup>14</sup> y aquí buscaremos en vano los criterios pertinentes que definan "la exigencia pedagógica".

Así y todo, estas críticas dirigidas al proyecto oficial resultan marginales si consideramos la conclusión de la circular ya citada que afirma: "Sería paradójico pretender cerrar con medidas definitivas una empresa que, por su esencia misma, debe permanecer abierta".<sup>15</sup>

Ahora que conocemos mejor el marco y el espíritu del movimiento de renovación pedagógica, debemos enfocar el problema desde el punto de vista del contenido de esta renovación. En lo que se refiere a este punto, debemos observar que si el legislador aborda sin rodeos la cuestión en lo concerniente a los lenguajes fundamentales (que constituyen el objeto de trabajo de las comisiones Lichne Rowicz y Rouchette) y si el texto alude a las conferencias pedagógicas dedicadas a los estudios del medio, ese mismo texto nada dice tocante a la educación física. Más exactamente, nos presenta esta disciplina en

12 *Ibidem*, pág. 3606.

13 A fin de que los niños no sean víctimas de experimentaciones anárquicas y mal coordinadas.

14 *Ibidem*, pág. 3609.

15 *Ibidem*, pág. 3609.

sobre el educador... No es posible compartir semejante punto de vista si consideramos la imagen del educador bosquejada en el texto; es la imagen de un docente que debe "ejercer su imaginación creadora, tener en cuenta las contingencias del medio en que viven los niños, preferir una pedagogía basada en la comunicación y en la reflexión, sustentar la noción apremiante de programa e intervenir en una estructura de animación". En esas condiciones, ¿cómo dudar de que tales directivas no sean capaces de engendrar movimiento y progreso pedagógicos, sobre todo cuando advertimos la audaz apertura del campo de posibilidades? A lo sumo podemos temer que esa audacia de miras pueda desconcertar y desorientar en el contexto pedagógico; pero en modo alguno cabe reprochar a los textos la pretensión de innovar la forma y el fondo, puesto que precisamente se trata de permitir que el educador ejerza su profesión con autonomía, puesto que se trata de explotar un margen muy grande de libertad, que es el que necesita todo creador que interviene en una estructura de animación. Podemos pensar que el legislador emplea a propósito esta terminología y que mide bien su gran alcance. Aunque no nos sentimos inclinados a criticar el proyecto oficial, creemos que se impone señalar ciertos puntos (de detalle?) que parecen estar en contradicción con el conjunto del proyecto.

Por lo menos parece que los responsables de la institución pedagógica, al manejar los conceptos de animación y de creación, tienen plena conciencia de que están jugando con fuego:

"Si la renovación pedagógica no puede ser objeto de una planificación rigurosa ni de una organización coercitiva, tampoco debe dejarse abandonada al azar, lo de manera que, proscribiendo tanto lo autoritario como la lenidad, hay que imaginar estructuras de animación capaces de mantener y orientar un movimiento colectivo espontáneo".<sup>11</sup>

Retengamos bien esta afirmación, pues encontraremos semejante postulado de manera cada vez más obsesiva en el curso de nuestro es-

10 Observemos esta condensación del azar y de la identidad que parece sugerirse entre azar y lenidad.

11 *Ibidem*, pág. 3605.

eliminar por ello la ambigüedad de la expresión. Pero hemos de reconocer que en el actual estadio de nuestro análisis esto no es lo esencial.

Nada parece mostrar con mayor claridad todo el interés de la institución escolar por la educación física y los deportes que las palabras pronunciadas por el ministro de educación con motivo de constituirse la Comisión Nacional de Renovación Pedagógica: "La educación física es la actividad fundamental en el sentido estricto del término: es la actividad en la que se fundan la conquista del conocimiento (primero motor, luego sensible e intelectual) y la formación de la personalidad".<sup>20</sup> De manera que, el mayor tiempo dedicado a la educación física y los deportes, que constituye "la innovación más llamativa"<sup>21</sup> de las medidas renovadoras, se encuentra justificado ahora por el carácter fundamental de la actividad motriz en el plano cualitativo, "a causa de la indispensable contribución que ella aporta a la cultura del hombre moderno como medio auténtico de elevarse de la instrucción a la educación". Este reconocimiento de la educación física, "a pesar de la pesada herencia de sus orígenes militares",<sup>22</sup> ha de entenderse pues en el sentido que tiene la palabra "reconocimiento" en el lenguaje diplomático. Trátase aquí de un derecho de ciudadanía que concede oficialmente la educación física como disciplina íntegra, que le da una existencia de pleno derecho al integrarla de manera privilegiada en la obra educativa global. Una vez establecido esto, es lícito que nos interroguemos sobre el lugar que la educación física ocupará concretamente y sobre la naturaleza del modelo que definirá su acción.

La circular nº 69-897 B del 8 de diciembre de 1969 nos instruye sobre este punto.<sup>23</sup> La educación física y los deportes deben "contribuir a formar hombres capaces de realizar, adaptándose a las condiciones de la vida moderna, su plena expansión en el plano personal (trabajo y esparcimientos) y en el plano social, moral y cívico", lo cual hace que esta disciplina tenga cuatro objetivos:

- 20 O. Gulchard en *L'Éducation*, nº 41 del 16 de octubre de 1969, pág. 22.
- 21 *Ibidem*.
- 22 M. Delmer en *L'Éducation*, nº 62 del 9 de abril de 1970, pág. 11.
- 23 B. O. E. N., nº 48 del 18 de diciembre de 1969, pág. 3676.

términos "negativos": sabemos lo que esta disciplina no debe ser (simple distensión, lujo, medida de higiene). Sin duda deberá ser algo más que eso y tal vez otra cosa. En todo caso, la definición que ulteriormente se nos proponga debería ser más ambiciosa.

Atendiendo a la imagen de las reformas relativas a la enseñanza de la lengua materna y a la enseñanza de la matemática (que encuentran su razón de ser en las investigaciones fundamentales llevadas a cabo en el campo de la lingüística y en el de la matemática), cabe esperar que aparezca una concepción de educación física y deportes renovada en sus fundamentos y que incluya en ella las nociones más modernas respecto de la motricidad.

### ¿Jugar con el cuerpo?

"Renovación pedagógica, tercer tiempo, deporte en la escuela: se pasa insensiblemente de una cosa a la otra —hasta en los textos oficiales—, <sup>16</sup> en virtud de una asimilación abusiva pero, en última instancia, rica de sentido".<sup>17</sup>

La expresión "tercer tiempo" aparece en la redacción de la circular nº 69-897 B del 8 de diciembre de 1969, <sup>18</sup> cuyo objeto era precisamente el de situar la educación física dentro del nuevo marco pedagógico. No sorprende pues que se emplee frecuentemente esta asociación de los dos conceptos. Pero, a nuestro juicio, esto es una lástima porque ninguna empresa nueva tiene nada que ganar si se la instaura con una denominación equívoca. Así lo advierte Georges Belbenoit: "Tercer tiempo: los puristas dicen con razón que es un barbarismo... pero es un barbarismo triunfante. ¡Hemos de desear que lo que designa esta expresión tenga el mismo éxito que el tercer estado!"<sup>19</sup> Esto equivale a hacer resaltar el aspecto revolucionario de la empresa, sin

- 16 *L'Éducation*, nº 37 del 9 de octubre de 1969, pág. VIII, y nº 37 del 17 de septiembre de 1969, pág. V (páginas rosadas).
- 17 G. Belbenoit en *Les Amis de Sévres*, nº 1, 1971, pág. 39.
- 18 B. O. E. N., nº 48 del 18 de diciembre de 1969, pág. 3676.
- 19 *L'Éducation*, nº 93 del 18 de diciembre de 1971, pág. 10.

"Desarrollar las aptitudes físicas y las facultades básicas.

Asegurar la *disponibilidad corporal*.<sup>24</sup>

Participar en la educación sanitaria y moral.

Preparar para la vida de los momentos de ocio.

Estos objetivos pueden alcanzarse gracias a la práctica de tres tipos de actividad: ejercicios naturales, educación psicomotriz y juegos y deportes".

El informe de los trabajos de la Comisión Nacional de Renovación Pedagógica<sup>25</sup> nos instruye algo más sobre la importancia relativa que debe darse a cada tipo de actividad: la educación psicomotriz debe ser objeto de la "preocupación constante del maestro", debe ser considerada como "una educación básica tanto en la escuela elemental como en el nivel preescolar". Verdad es que no se le asigna una importancia exclusiva y que las autoridades invitan a los docentes a no descuidar el desarrollo general del niño ni la satisfacción de sus necesidades lúdicas, pero así y todo la piedra angular de este sistema de tres elementos, que es la educación física y deportes, está representada por la educación psicomotriz cuya práctica se recomienda con tanto énfasis.

Este homenaje tributado a los iniciadores de la educación por el movimiento, hace eco aquí al homenaje tributado de una manera general a los iniciadores de la escuela activa, pues tanto los unos como lo otros dan vida al proyecto del legislador, si quiere dársele un sentido práctico al modelo propuesto. El ministro de educación tiene en cuenta esta circunstancia cuando dice: "La reforma no parte de la nada. Se apoya en la experiencia y el éxito de maestros innovadores que tomaron la iniciativa hace ya mucho tiempo".<sup>26</sup> No se trata, pues, de disociar el contenido del modelo y los medios de realizarlo; para que la educación física y los deportes puedan integrarse armoniosamente en la acción educativa de conjunto "el docente debe enseñarlos con igual título que el francés, la matemática y otras discipli-

24 *Ibidem*, la bastardilla es nuestra.

25 *L'Education*, nº 41 del 16 de octubre de 1969, pág. 23.

26 O. Guichard, *ibidem*, pág. 18.

nas",<sup>27</sup> "poniendo cuidado en que las actividades propuestas en educación física y deportes sean atrayentes y realicen una pedagogía activa".<sup>28</sup>

El modelo así esbozado en 1969 no se propone sin embargo como una medida definitiva, y la circular ya citada anuncia la creación de una comisión de renovación para el año 1969-70. Pero transcurridos tres años, dicha comisión aún no había publicado oficialmente sus trabajos. Por su parte, el ministro de educación se sintió llevado a formular ciertos conceptos destinados a orientar proposiciones de la comisión:

"Si llegan ustedes a desbordar el marco tradicionalmente asignado a la gimnasia y si prolongan ustedes su acción enderezándola a las artes, a la danza, a la música, no han de juzgar que sobrepasaron el campo de su competencia, sino antes bien deben alegrarse por haber mostrado el buen camino".<sup>29</sup> "No hay fronteras de separación entre las actividades físicas, las actividades estéticas o el descubrimiento del medio. No hay tales fronteras así como no las hay entre este conjunto y los dos grandes lenguajes básicos (el francés y la matemática) en los que se conquista el espíritu y éste se conoce como potencia autónoma... La actividad motriz, psicomotriz y sociomotriz es actividad primera y fundamental".<sup>30</sup>

Estas palabras están dentro de la línea definida por la Comisión Nacional de Renovación Pedagógica reunida en 1969<sup>31</sup> y dan un sentido más preciso a la profecía de G. Vermeil: "El futuro estriba en un entrelazamiento de las actividades físicas y de las actividades intelectuales... Este redescubrimiento en pedagogía abre perspectivas muy vastas".<sup>32</sup>

27 y 28 B. O. E. N., nº 48 del 18 de diciembre de 1969, pág. 3676-77. Reproducimos aquí la definición del pedagogo capaz: "aquel que sabe suscitar motivaciones y dosificar hábilmente una pedagogía liberal y una pedagogía dirigida".

29 O. Guichard en *L'Education*, nº 123 del 6 de enero de 1972 pág. III.

30 *Ibidem*, nº 133 del 16 de marzo de 1972.

31 *L'Education*, nº 133 del 16 de octubre de 1969, pág. 21.

32 G. Vermeil en *L'Education*, del 16 de marzo de 1972, pág. 24.

### Justificar la educación física

Es interesante analizar la manera en que se justifica la introducción masiva de la educación física. El hecho mismo de que semejante justificación pareciera necesaria es índice del estado de espíritu de la mayoría de los educadores. Al comentar la circular del 8 de diciembre de 1969, Georges Belbenoît escribe: "La circular se resiente de la prisa con que debió elaborarse, pues el decreto del 7 de agosto tomó a todo el mundo desprevenido, <sup>33</sup> de modo que aquélla viene a ser una especie de componenda entre dos intenciones poco compatibles: la de no trabar la iniciativa y la de tranquilizar a los educadores a quienes bruscamente se invita a destinar 6 horas semanales a educación física y deportes, siendo así que del 80 al 90 por ciento de los maestros se dispensaba de cumplir las dos horas y media dispuestas antes en el horario oficial, sin experimentar escrúpulos de conciencia y contando con el silencio cómplice de la jerarquía... Salvo un puñado de maestros originales o maníacos que transponían sus gustos personales a la práctica educativa, nadie —ni en el cuerpo docente, ni entre las autoridades responsables, ni en el gran público— creía realmente en la necesidad de la educación física".

Ahora estamos en condiciones de medir mejor el interés de analizar los argumentos expuestos por los promotores de la reforma a fin de imponer la práctica de la educación física, y de paso podemos aplicar a nuestro propósito esta conclusión a que llegaron P. Ferran y L. Porcher y que se refiere al conjunto de la renovación: "La nueva escuela se define por su diferencia con el pasado y por ser una reacción contra la escuela tradicional. Lo que esa escuela debe ser se deduce casi exclusivamente de lo que es menester que ella ya no sea". <sup>34</sup>

En esos argumentos aparecen dos preocupaciones principales que pueden formularse masivamente así:

— La salud: ésta es la primera preocupación. "El tercer tiempo no es el invento de espíritus presas de la imaginación. No fue creado

<sup>33</sup> ¿Cómo no sorprenderse? (op. cit., pág. 41).

<sup>34</sup> P. Ferran y L. Porcher, *Pour comprendre le tiers-temps*, Armand Collin, 1970.

por el placer del cambio, sino que encuentra su justificación en un notable informe. En éste se denuncia el *surmenage* y se estipula que el niño, como todo animal joven, tiene necesidad de movimiento después de haber sido forzado a la inmovilidad y se estipula también que hay que respetar el crecimiento del niño". <sup>35</sup> Este punto de vista está confirmado por J. Treffel: "La finalidad de las 6 horas de la educación física es la de preservar el capital de salud del niño y darle ese equilibrio fisiológico y psicológico necesario para adquirir el saber". <sup>36</sup> El mismo autor agrega: "Estamos convencidos de que los caminos del conocimiento pasan por esta expansión física", lo cual significa atribuir a la actividad física una dimensión suplementaria capaz de justificar su práctica: no se trata tan sólo de una compensación de la inmovilidad, sino que se trata además de una intervención positiva que facilita el aprendizaje intelectual mismo.

— Favorecer el aprendizaje:

"El desarrollo físico y mental del niño está relacionado con una serie de procesos psicomotores, con el dominio de los movimientos. Hay que asegurar pues lo que se llama la disponibilidad corporal, ese dominio del cuerpo que favorece aprendizajes en apariencia intelectuales (la lectura o la matemática)", <sup>37</sup> escriben G. Belbenoît y G. Guillermín. También desde este punto de vista la Comisión Nacional (ya citada) justifica el carácter fundamental de la educación psicomotriz: ésta "condiciona todos los aprendizajes (que no pueden realizarse bien si el niño no llega a cobrar conciencia de su cuerpo, a lateralizarse, a situarse en el espacio, a dominar el tiempo, es decir, si no adquiere suficiente habilidad y coordinación en sus gestos y movimientos). También es la educación psicomotriz la que previene las inadaptaciones escolares". Con el mismo espíritu se recomiendan igualmente los juegos y el desarrollo básico "pues ellos influyen en la capacidad de atención y esfuerzo, es decir, en la eficacia de todos los aprendizajes". <sup>38</sup>

<sup>35</sup> *L'Éducation*, n° 107 del 10 de junio de 1971, pág. IV. El Informe a que se alude es "La fatigue des écoliers français", Debré et Douady, I.P.N., 1962.

<sup>36</sup> L. Treffel en *Média*, diciembre de 1969, pág. 8.

<sup>37</sup> G. Belbenoît y G. Guillermín, *L'Éducation*, n° 93 del 18 de febrero de 1971, pág. 10.

<sup>38</sup> *L'Éducation*, n° 41 del 16 de octubre de 1969, pág. 23.

De manera que se emplean dos argumentos con miras al corto plazo para ganar a los educadores a la causa de las actividades físicas: "la simple higiene y un buen rendimiento en el trabajo de los escolares exigen que se dé una parte suficiente a las actividades físicas y a los juegos, y está en la propia escuela. Cuando se triplica el horario de educación física y deportes... ello no significa que se quiere incluir menos a los niños o que se prefiera (no sin alguna oculta intención) formar hombres fuertes antes que hombres sabios. Se ha tomado esta disposición porque se sabe que se los instruirá mejor si se atienden las exigencias de su naturaleza infantil, que de esta manera se asegurará un *rendimiento* mejor, en suma, se atiende a la *productividad*".<sup>39</sup>

La justificación es bien clara y con derecho podríamos inquietarnos al comprobar cómo los argumentos aducidos apuntan a un mejor rendimiento en el aprendizaje escolar. ¿Es esta convergencia de naturaleza táctica y tiene la finalidad de convencer a los escépticos colocándolos en el terreno intelectualista que les es más caro y mostrando que la educación física, lejos de dañar el aspecto intelectual, lo fecundará por el contrario? ¿O bien significa esta actitud una incapacidad para hablar de la educación física en términos que le sean propios, una incapacidad de encontrar en ella misma su razón de ser?

Nos parece que estos dos interrogantes están fundados, por lo menos, en la definición que se da de la disciplina de educación física y deportes a breve plazo, es decir, dentro del marco de la escolaridad. Y si la educación física encuentra una justificación específica, sólo es con miras a un largo plazo y como medio de formación para una civilización de esparcimientos.

En este terreno se sitúa sin ambigüedades<sup>40</sup> el futuro campo de aplicación de las actividades físicas y deportivas, es decir, en el nivel de las prácticas realizadas al aire libre y de las actividades que ofrecen los estadios.

39 *L'Education*, nº 41 del 16 de octubre de 1969, pág. 22.

40 Aunque el concepto de ocio diste mucho de ser transparente, tanto es así que G. Friedman (*La puissance et la sagesse*) nos propone "liberar el tiempo libre"...

En realidad, lo que triunfa es el deporte: "Al orientar a los niños hacia la práctica del deporte se los prepara también para la vida moderna, en la cual el deporte ocupa el importante lugar que se sabe";<sup>41</sup> el deporte "ofrece la actividad física que mejor se adapta al mundo moderno, la *única* que lleva en sí misma su motivación inmediata, pues es escuela de formación moral y social mediante la acción". El secretario de estado para la Juventud, los Deportes y los Esparcimientos continúa diciendo: "las actividades físicas pueden ser la base de una verdadera enseñanza moral y cívica mediante la acción, pues enseñan a los niños el espíritu cívico, la solidaridad, el altruismo y también la equidad, la lealtad, el espíritu deportivo, al contribuir a la formación de individuos responsables".<sup>42</sup> Un autor que cree necesario insistir en estos conceptos (demasiado poco difundidos, según él) recoge esta afirmación y torna a formularla: "La educación física bien practicada contribuye mucho a la educación moral del niño. Y hasta es irremplazable en tres aspectos:

- Apreciar los beneficios del esfuerzo.
- Aprender a participar en la acción de un equipo.
- Aprender a ganar sin experimentar una vana ufanía o a perder sin caer en el desaliento".<sup>43</sup>

De manera que estas miras a largo plazo no escapan al discurso moralizador. En verdad, mediante el deporte, se sitúa explícitamente al niño en un eje de integración con la sociedad: "La actividad motriz que parte del juego termina a su debido tiempo en el deporte... y especialmente en los deportes que se practican hoy en día. Aquí se trata, no de coherencia lógica, sino de realismo. La escuela prepara a los niños, no para un mundo ideal, sino para el mundo en que deben vivir. Esto no quiere decir que la escuela considere que ese mundo es bueno o que lo acepte..., pero para modificarlo, es menester conocer-

41 *L'Education*, nº 41 del 16 de octubre de 1969, pág. 22.

42 J. Comiti en *L'Education*, nº 123 del 6 de enero de 1972, pág. III.

43 G. Vermell en *L'Education*, nº 133 del 16 de marzo de 1972, pág. 24.

lo y conocerlo por experiencia, no de oídas".<sup>44</sup> Este fatalismo pragmático no dejará de influir en la práctica de las actividades realizadas en la propia escuela: "Todo esto justifica que, desde la escuela elemental, nuestra educación física sea también 'deportiva' y que se proponga llevar al niño (así como del dibujo libre se pasa al arte) de su juego espontáneo, desorganizado que es expansión pura y saludable de su vitalidad, a la disciplina libremente elegida del deporte en la cual se asocian el juego, la lucha y la norma para placer y honor del hombre".<sup>45</sup> Esta tendencia se afirma en una declaración de Georges Belbenoit: "La educación física, tal como la concebimos hoy, asume una forma predominantemente deportiva, pero no exclusivamente deportiva, (actividades al aire libre, actividades rítmicas...)".<sup>46</sup>

Esta última declaración no deja de recordarnos las directivas de la Comisión Nacional que hacía de la educación psicomotriz la preocupación constante (pero no exclusiva) del maestro. Se plantea entonces la cuestión de saber si es posible practicar una educación física que sea fundamentalmente psicomotriz (para favorecer los aprendizajes a corto plazo) y al mismo tiempo que sea predominantemente deportiva (con el objeto de preparar al individuo para las actividades de esparcimiento a largo plazo).

#### Preguntas sin respuesta

Aun cuando consideremos "absurda"<sup>47</sup> la polémica entre el deporte y la educación física, no podemos dejar de observar el carácter equívoco del proyecto oficial y de asombrarnos. Además, está la ambigüedad conceptual que caracteriza la opción entre psicomotricidad y deporte, puesto que en el texto oficial se asigna predominio sólo a la educación psicomotriz. Aquí se plantean cuestiones que no encuen-

tran respuestas ni en los textos oficiales ni en los comentarios autorizados que aparecieron alrededor de la publicación de aquéllos.

La circular del 8 de diciembre precisa: "La educación psicomotriz (ejercicios de expresión y de creación corporal, etc., cuyas aplicaciones se encuentran en los juegos bailados, en la danza y en la gimnasia deportiva)". ¿No cabe abrigar reservas sobre esta aplicación en un dominio netamente identificado cuando se apela a la creación la que, por definición, se refiere a una producción que no se conoce de antemano? Por otra parte, son esos ejercicios de expresión y de creación corporal los que, por lo visto deben suministrar al niño esa disponibilidad corporal, de la que G. Belbenoit y G. Guillermin nos dicen que "es ese dominio del cuerpo que favorece aprendizajes aparentemente intelectuales, que hace que el niño se sienta bien dentro de su cuerpo y capaz de servirse eficazmente de él para realizar todas las tareas que se le exijan".<sup>48</sup> ¿Se habla siempre de la misma "disponibilidad"? ¿No será que este término tiene dos acepciones?

¿Y cuál es la condición del cuerpo mismo? La interrogación no carece de importancia, sobre todo si tenemos en cuenta la insistencia con que se valora la educación física como disciplina y si tenemos en cuenta el mutismo respecto del cuerpo humano del cual decíamos —al comienzo de este libro— que hacía irrupción en la sociedad contemporánea. Debemos preguntarnos qué sentido ha de darse a este resumen del informe de la Comisión Nacional: "Es bueno que la preparación por el cuerpo esté presente en todas partes, aun cuando uno de los objetivos de la disciplina de educación física y deportes sea el de hacer olvidar el cuerpo, como instrumento siempre disponible y nunca molesto: la salud es también el silencio de los órganos, la ausencia de molestias y tensiones".<sup>49</sup> Esta fórmula revela la posición cultural marcada por el sello de la tradición dualista mejor establecida y no puede dejar de sorprender en semejante contexto.<sup>50</sup>

48 J. Belbenoit y G. Guillermin (*op. cit.*, pág. 10).

49 *L'Education*, n° 41 del 16 de octubre de 1969, pág. 24.

50 El "silencio de los órganos" no es ciertamente una improvisación de la Comisión de Renovación Pedagógica, y hasta puede uno preguntarse si no tiene

44 O. Guichard en *L'Education*, n° 133 del 16 de marzo de 1972, pág. 1.

45 *L'Education*, n° 41 del 16 de octubre de 1969, pág. 23.

46 *L'Education*, n° 93 del 18 de febrero de 1971, pág. 10.

47 M. Bernard en la revista *E. P. S.*, n° 74, pág. 83.

De suerte que en la oportunidad tan importante de promover —en el plano nacional— una disciplina considerada fundamental, no se registró una reflexión sobre ella que fuera fundamental... No parece de interés señalar que en la revista *L'Education* —que elegimos por la preocupación que dicho órgano manifiesta en asegurar una difusión de calidad que tiene en cuenta los últimos resultados y conclusiones de las diversas disciplinas— la mayor parte de los artículos que versan sobre educación física y deportes están redactados por administradores.<sup>51</sup>

Estos son sensibles a las opciones de innovación presentadas por la práctica y nos remiten a esa misma práctica sin ofrecernos ninguna fase aclaratoria, con lo cual se ahorran el trabajo de una investigación fundamental. Los pocos que llevan a cabo una reflexión de este tipo son a menudo objeto de críticas justificadas por el carácter

un sentido contrario. La obra de G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique* es esclarecedora sobre este punto. El autor cita a Descartes: "por más que la salud sea el mayor de todos los bienes referentes al cuerpo es sin embargo aquel en el que menos reflexionamos y aquel que menos gozamos. El conocimiento de la verdad es como la salud del alma: cuando se la posee, ya no se piensa más en ella" (pág. 180) y también cita a Kant: "El bienestar no se siente pues es la simple conciencia de vivir" (*ídem*). Por fin, Canguilhem estudia los textos de Leriche, publicados entre 1931 y 1940, en los que este médico dice: "*La salud es la vida en el silencio de los órganos*". Inversamente la enfermedad es lo que traba a los hombres en el ejercicio normal de su vida y sobre todo lo que los hace sufrir (op. cit., pág. 52). Pero en el punto en que podría verse una simple filiación, hay también una ruptura sensible ya que "*Si la salud es la vida en el silencio de los órganos, no cabe hablar propiamente de ciencia de la salud*" (pág. 59). Seméjante interpretación considero, pues, la contribución de Leriche como un elemento de lucha contra el positivismo tal como lo desarrolló la "escuela francesa" de epistemología (Dachezard, Canguilhem, Foucault). Parece que la comisión de renovación pedagógica no asigna en esta perspectiva a la educación física el objetivo (entre otros) de "Hacer del cuerpo un instrumento disponible y nunca molesto".

51 De 27 artículos sobre educación física y deportes en la escuela elemental publicados entre el 16 de octubre de 1969 y el 31 de noviembre de 1971, 16 expresan los puntos de vista de altos funcionarios, 2 están dedicados a informaciones corporativas, 8 redactados por periodistas están dedicados a innovaciones pedagógicas (6 tratan de actividades al aire libre y 2 sobre la danza) y uno está redactado por un investigador en ciencias de la educación.

ter "hermético"<sup>52</sup> de sus trabajos y hasta por la "terrible jerga"<sup>53</sup> de sus formulaciones... Parece que esas críticas están enderezadas principalmente contra los trabajos de P. Parlebas. Luego tendremos ocasión de considerarlas. Así y todo, permítaseme citar aquí un texto de este autor escrito en marzo de 1967 que desgraciadamente no parece haber sido entendido a pesar de su claridad:

"Hay que dejar de considerar la educación física de manera fragmentaria, como si fuera un exutorio, una liberación, un desquite, una derivación, una compensación o una sublimación. Hasta llegamos a poner en tela de juicio la idea de que la educación física es necesaria por cuanto permite alcanzar el equilibrio de la enseñanza. Pero esto supone todavía el riesgo de pensar de conformidad con una posición dualista; decir que la educación física es útil para obtener una formación equilibrada significa considerarla en relación con la educación intelectual, significa definirla en términos negativos. Preconizar la educación física oponiéndola a las condiciones sedentarias y cerradas de la enseñanza intelectual equivale a denunciar condiciones evidentemente deplorables, pero no es fundar una concepción de la educación física. Ella debe encontrar su justificación en sí misma y no en cierta compensación respecto de otras disciplinas".<sup>54</sup>

De manera que, faltando un movimiento de investigación fundamental, las instancias de animación pedagógica de nivel más elevado nos obligan a buscar en el nivel de las prácticas innovadoras respuestas y esclarecimientos de las cuestiones teóricas que planteamos antes.

En otros términos, analizando los actos de los que ejercen la práctica misma podremos determinar el sentido del proyecto oficial mismo, por cuanto éste valora experiencias relativamente nuevas sin responder a las cuestiones que esas experiencias podrían suscitar. Conviene, por consiguiente, analizar la condición del cuerpo efectivamente empleado en la práctica, y este análisis no puede separarse de una reflexión sobre tres palabras que frecuentemente escribe la pluma del legislador y del comentarista autorizado: creación, animación y disponibilidad.

52 G. Beibenoit en *Les Amis de Sévres* (op. cit., pág. 44).

53 O. Guichard en *L'Education*, n° 135 del 13/4/1972, pág. VI.

54 P. Parlebas en *E. P. S.*, n° 85, marzo de 1967, pág. 12.



**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

CAMACHO Solís, Rafael, et al. **LA SALUD. MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN DE LA SALUD. GUÍA DIDÁCTICA. (de Primero a Sexto Grado).** México, S.E.P., 1992.

CARRILLO, Carlos A. "Ramos de Enseñanza" en: Milada Bazant. **DEBATE PEDAGÓGICO DURANTE EL PORFIRIATO.** México, S.E.P./ El Caballito, 1985. pp. 81-91.

COMAS, Juan. **MANUAL DE ANTROPOLOGÍA FÍSICA.** México, Fondo de Cultura Económica, 1957.

CHATEAU, Jean. "El juego del niño" en: Maurice Debesse (Dir.). **PSICOLOGÍA DEL NIÑO.** Buenos Aires, Nova, 1969. pp. 209-229.

DELVAL, Juan. **LOS FINES DE LA EDUCACIÓN.** México, S. XXI, 1991.

DENIS, Daniel. **EL CUERPO ENSEÑADO.** Barcelona, Paidós Ibérica, 1980.

FRANCONETTI, Ma. Teresa. "El cuerpo, un lugar en el mundo" en: **ARTE, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.** Vol. III, 4ª Epoca, No. 41, julio-septiembre de 1982, México, CONALTE, S.E.P. pp. 164-174.

JEUDON, Robert. "La vida corporal y la educación física del niño" en: Maurice Debesse (Dir.). **PSICOLOGÍA DEL NIÑO.** Buenos Aires, Nova, 1969. pp. 131-139.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **FENOMENOLOGÍA DE LA PERCEPCIÓN.** México, Artemisa, 1985 (Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, 25).

NORIEGA, Mariano y Jorge Villegas. "El trabajo, sus riesgos y la salud" en: Mariano Noriega (Coord.). **EN DEFENSA DE LA SALUD EN EL TRABAJO.** México, SITUAM, 1989. pp. 5-12.

PIAGET, Jean. **LA TOMA DE CONCIENCIA.** Madrid, Morata, 1981.

RICO Bovio, Arturo. **LAS FRONTERAS DEL CUERPO. CRÍTICA DE LA CORPOREIDAD** México, Joaquín Mortiz, 1990.

ROBIN, Paul. "La Educación Integral" en: Susana Quintanilla. **LA EDUCACIÓN EN LA UTOPIA MODERNA. SIGLO XIX.** México, S.E.P./ El Caballito, 1985. pp. 143-156.

S.E.P. **EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.** México, S.E.P., 1993.

VAYER, Pierre, Amand Duval y Charles Roncin. **UNA ECOLOGÍA DE LA ESCUELA. LA DINÁMICA DE LAS ESTRUCTURAS MATERIALES.** Barcelona, Paidós, 1993.

WALLON, Henri. **LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO.** Barcelona, Crítica/ Grijalbo, 1984 (Estudios y Ensayos, 11).

**PARTICIPARON EN LA COMPILACIÓN DE LA  
ANTOLOGÍA BÁSICA**

**RESPONSABLE**

Ma. Isabel Escamilla y Guerrero  
Unidad Ajusco

**COLABORADOR**

Gabriel Rodríguez San Miguel  
Coordinación General de Unidades UPN, Ajusco

**ASESORA**

María Norma Venegas García

**COORDINADORA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

Xóchitl Leticia Moreno Fernández