

103
zej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

CONSIDERACIONES PSICOLOGICAS Y EDUCATIVAS
DEL JUEGO INFANTIL: LINEAMIENTOS PARA UNA
PROPUESTA DIDACTICA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
LUZ ESTHER LOPEZ VALLADARES
DIANA CACHON GUILLEN

ASESOR

PATRICIA MERAZ RIOS

MEXICO, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1994



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Después de varios esfuerzos, nos ha resultado imposible jerarquizar, por su importancia, el gran número de personas que de una u otra forma posibilitan la realización de un trabajo de esta naturaleza. Por ello y sin nombrarlos, deseamos expresar a todos nuestro más sincero agradecimiento.

INDICE

INTRODUCCION.....	5
CAPITULO I	
CARACTERIZACION Y ESBOZO HISTORICO.....	8
Esbozo histórico.....	10
CAPITULO II	
POSTURAS PSICOLOGICAS CONTEMPORANEAS.....	23
I. Las Explicaciones teoricas.....	24
La perspectiva biologicista.....	24
La perspectiva comportamental.....	26
La perspectiva cognitiva.....	28
La postura interaccionista.....	38
La perspectiva del psicoanálisis.....	53
Aportaciones postfreudianas.....	58
II. El juego en el campo terapéutico.....	63
Un instrumento de diagnóstico.....	63
Una estrategia en la psicoterapia infantil.....	67
CAPITULO III	
UNA PROPUESTA DIDACTICA.....	71
La didáctica tradicional.....	72
La perspectiva contemporánea.....	76
Hacia una propuesta didáctica.....	80
LINEAMIENTOS GENERALES PARA ELABORAR	
UNA PROPUESTA DIDACTICA.....	84
ASPECTOS GENERALES.....	84
CARACTERISTICAS ESPECIFICAS.....	85
I. ESCENIFICACION.....	86
I.1 ESPACIOS O AREAS.....	87
I.2 AMBIENTE.....	88
I.3 TIEMPO.....	88
CONSIDERACIONES SOBRE EL ROL DEL DOCENTE...	89
ERRORES QUE SE DEBEN EVITAR.....	95
LA EVALUACION DE LOS CONOCIMIENTOS.....	96
REFLEXION Y DISCUSION AL FINAL DE SESION...	97
CAPITULO IV	
CONSIDERACIONES FINALES.....	100
Consideraciones pedagógicas del juego.....	102
BIBLIOGRAFIA.....	109

INTRODUCCION

El juego es una actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica. Huizinga (1972) señala que como fenómeno cultural el juego representa una función tan esencial como la reflexión y el trabajo.

La mayoría de las explicaciones sobre el juego, generalmente se ocupan de determinar la "naturaleza" y el lugar que ocupa en el desarrollo infantil, sin tomar en cuenta el qué y cómo es el juego en sí mismo; esto es, se piensa que resulta de mayor relevancia su sentido utilitario (Huizinga, 1972).

Así, al hablar del juego se hace referencia a una práctica que involucra aspectos psicológicos y sociológicos que se entretajan y se necesitan. Jugar, significa hacerlo de una manera muy particular y de acuerdo a los instrumentos que se poseen y se han adquirido en un proceso de formación de identidad social indiferenciado del plano psicológico y de las condiciones sociales de existencia.

A través del desarrollo infantil, se pueden explorar algunas teorías que pretenden explicar el papel del juego en él, ubicando con ello la relación entre el niño y la actividad lúdica. Entender al niño en su desarrollo en general y en el papel del juego en particular, supone un acercamiento entre el aspecto cognoscitivo y el afectivo,

También, el juego es considerado como importante, ya que representa una serie de hechos que expresan la razón y el contenido de perturbaciones, necesidades y deseos del niño. Este, utiliza en su juego los objetos y situaciones que estén a su alcance para expresarse en un mundo donde pueda repetir, ordenar, modificar, elaborar y estructurar a su antojo las experiencias por las que atraviesa.

El objetivo del presente trabajo ha sido revisar el aspecto lúdico desde diferentes perspectivas, considerando el aspecto cognoscitivo y afectivo,

con el propósito de estructurar lineamientos para una propuesta didáctica que asuma como eje vertebral el empleo del juego, que tome en cuenta las posibilidades del docente así como los intereses individuales del niño.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo se describe un panorama general del juego, su desarrollo histórico, y algunas de sus particularidades como un fenómeno cultural. Se hace referencia a la relevancia de su sentido utilitario, se revisan no sólo las significaciones esenciales del objeto y su función, sino aquellas que se derivan de las estructuras sociales en las que está inserto.

En el segundo capítulo se describen los enfoques teóricos más importantes que explican la evolución y clasificación del juego en su aspecto cognoscitivo. Se inicia la revisión con la teoría de Gross que considera al juego como un preejercicio de los instintos esenciales. Se aborda al juego como una actividad que le permite al niño adaptarse al mundo social de los mayores. Las consideraciones de la teoría de Piaget desde la perspectiva de su epistemología genética y constructivista; se incluye además la postura psicolingüística de Vigotsky. Finalmente, se refiere al juego desde la perspectiva psicoanalítica. Como recurso diagnóstico se anota cómo el niño expresa a través del juego tanto sus niveles cognitivos como los aspectos afectivos. Se describe la utilización del juego como herramienta terapéutica.

En el tercer capítulo el juego es abordado como recurso didáctico con las ideas precursoras de Lay y Montessori. Se mencionan teóricos como Dewey, Claparède y Freire, entre otros, señalando sus conceptos del aprendizaje como fruto de la experiencia. Freinet, quien destaca el papel de la enseñanza programada de acuerdo al medio ambiente y a las características de los niños, y los planteamientos generales de la llamada "didáctica activa.

Por último, en el cuarto capítulo se presentan las consideraciones finales del presente trabajo.

CAPITULO

I

CARACTERIZACION Y ESBOZO HISTORICO

El juego, como objeto de estudio al interior de diversos campos del conocimiento, ha dado lugar a variadas interpretaciones y significados acerca de su origen y la posición que ocupa como una manifestación universal dentro de las actividades humanas, en distintos pueblos y a lo largo de diversas épocas de la historia.

La búsqueda de una definición sobre su origen y las funciones que cumple se relacionan con la perspectiva del investigador y sus preocupaciones fundamentales. De este modo, la bibliografía actual ofrece interpretaciones desde una aproximación cultural, biológica y psicológica principalmente.

No obstante, existen ciertas características esenciales que el concepto del juego posee y que se asumen en la mayoría de las interpretaciones hechas, aún a costa de las variantes diversas en las significaciones que el estudio del juego ha producido.

Así, el juego es una actividad que presumiblemente se desarrolla de forma placentera, divertida, aún y cuando no se vea acompañada por signos de regocijo; siempre implica un agrado para el que la realiza; no posee finalidades extrínsecas, al contrario su motivación es intrínseca, es más un disfrute de medios, que un esfuerzo dirigido hacia una finalidad en especial. El juego es espontáneo, voluntario y libremente elegido por el que lo realiza, demanda además una participación necesariamente activa por parte del que lo practica.

De acuerdo con Huizinga (1972), el juego se define como "... una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma, va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de " ser de otro modo " que en la vida corriente" (pp. 43-44).

En el niño, escribe Claparede, ... "el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida. Es la única atmósfera en la cual su ser psicológico puede respirar y, en consecuencia, puede actuar" (Chateau, 1958). El niño es un ser que juega, y nada más.

Preguntarse por qué el niño juega equivale a preguntarse por qué es niño. "La infancia sirve para jugar y para imitar", dice también Claparede (Chateau, 1958). No se puede imaginar la infancia sin su risa y sus juegos.

Gracias al juego crecen el alma y la inteligencia, mientras que por esa tranquilidad, ese silencio -en los que a veces los padres se complacen equivocadamente- se anuncian a menudo en el niño graves deficiencias mentales; por ejemplo, un niño que no sabe jugar, constituido en un "pequeño viejo", será un adulto que no sabrá pensar (Garvey, 1990).

El juego es una actividad libre, el niño y el animal lo desarrollan por el placer y gusto que encuentran en ello, es espontáneo y voluntario, es en este sentido que se asume su libertad, diferenciándose esencialmente de aquellas actividades que se realizan por mandato u orden. De este modo quedan descartados como móviles del juego la necesidad física o el deber moral, y sólo en el contexto cultural es posible encontrar la vinculación de estos móviles con el juego (Garvey, 1990).

Es una actividad que escapa a la esfera del quehacer cotidiano, común y corriente (Huizinga, 1972). De algún modo esta actividad justamente posibilita un rompimiento con este quehacer, este "como sí" característico en el niño denota la conciencia que se tiene de tal singularidad, lo que no obsta para que se asuma con la mayor "seriedad" por parte del que lo practica (Freinet, 1985)

Transcurre en su interior, y su ejecución permanece y aún se fortalece por la satisfacción que experimenta el que lo realiza, de otro modo, difícilmente se podría calificar como tal. De hecho, es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin en particular, es por ello inherentemente improductivo (Garvey, 1990). Tal como afirma Claparede (1926), al niño durante

sus primeros meses se dedica a acciones centradas sobre sí mismo, al modo de todos los juegos y que no pertenecen a ninguna de las series de actos impuestos por otro o por circunstancias externas.

Otra característica es su peculiaridad de encontrarse "encerrado en sí mismo", su transcurrir siempre ofrece límites de carácter espacio-temporal, en sus diversas formas se identifica siempre una seriación, repetición necesaria de actividades enlazadas como eslabones y que marcan una duración particular.

De igual manera, el juego siempre supone un lugar especial, por más espontáneo e improvisado que aparezca al observador. Las zonas o demarcaciones, bien sea de modo material o simbólico, marcan los puntos definidos del terreno donde se juega y forman parte de su esencia.

El campo, la mesa o simplemente el sitio de juego se constituyen en los "lugares" singularizados y elegidos para darle cauce, de forma semejante a los actos religiosos o de rituales, son escenario, apartado de los lugares habituales y centro consagrado para su realización (Huizinga, 1972).

Esbozo histórico

La competición lúdica, como impulso social, es más vieja que la cultura misma; llenaba toda la vida y actuó como una levadura en las diversas formas de la cultura arcaica. Según Huizinga (1972), la conclusión debe ser que la cultura en sus fases primordiales, "se juega". Es decir, no se deriva de él, sino que se desarrolla en el juego y como juego.

Durante la época de los griegos, Platón es frecuentemente citado al hablar del juego, esencialmente cuando se toman aspectos del juego directamente involucrados con el aprendizaje, éste es señalado como el primero en reconocer el valor práctico del juego, debido a que prescribe leyes para la enseñanza como por ejemplo en la Aritmética se distribuían manzanas entre los chicos para apoyar su aprendizaje o bien se les proporcionaban herramientas reales miniatura a aquellos niños de tres años de edad que se convertirían en el futuro en Constructores. También Aristóteles pensaba que

los niños debían ser presionados (empujados) a jugar lo que ellos como adultos iban a hacer ya seriamente.

Posteriormente, la cultura del antiguo imperio romano merecía especial atención, ya que durante las numerosas fiestas del año esta actividad cobraba una gran importancia, no es ninguna casualidad que, precisamente entre los romanos, diversas prácticas culturales hayan conservado el nombre de *ludi*, es decir juego (Millar, 1973).

La sociedad romana no podía vivir sin juego, éste se constituía en un fundamento de su existencia, lo mismo que el propio pan. Eran juegos que el pueblo tenía como un derecho sagrado, de ahí que el carácter lúdico se manifestara, con la mayor fuerza, en el famoso *panem et circenses*. Pan y juegos eran lo que el público pedía al estado.

En su función originaria, no sólo existía la celebración festiva del bienestar conquistado por la comunidad, sino también se constituía en una manera de obtener su aseguramiento e incremento en el porvenir, mediante su sacralización. El factor lúdico conservó así su forma arcaica no obstante que poco a poco fué perdiendo su efectividad.

El carácter lúdico de la cultura romana se expresa también con claridad en manifestaciones artísticas como la literatura y las formas plásticas. La vida cotidiana se convirtió en un juego cultural, en el que fue desapareciendo lo sacro y los impulsos espirituales más profundos se redujeron generándose entonces nuevas raíces en el culto de los misterios (Huizinga, 1972).

Si pasamos a examinar el contenido lúdico del siglo XVII, lo primero que se presenta a la investigación es el concepto del barroco, en el sentido amplio que esta palabra ha ido adquiriendo una noción concreta en las últimas generaciones, es decir, el barroco como una cualidad estilística general que no sólo se expresa en las formas arquitectónicas y en la escultura, sino también en la pintura, en la poesía y hasta en la filosofía, la política y la teología de la época.

Si se reconoce la presencia de un vivo elemento lúdico en el barroco tanto más se puede afirmar del periodo que le sigue : el rococo. En este

estilo se manifiestan las formas tan exuberantes que la definición del rococo apenas puede sustraerse a la calificación con el adjetivo de juego. Desde siempre se ha considerado como núcleo de este estilo la cualidad lúdica. De este modo para Huizinga (1972) "un estilo vive con las mismas cosas que un juego, con ritmo, armonía, cambio regular y repetición regular, refrán y cadencia. Los conceptos estilo y moda están mas cercanos entre sí de lo que se hallan dispuestos a admitir los estéticos ortodoxos".

En todos los aspectos de la vida cultural del siglo XVIII se encuentra el espíritu de competición ambiciosa, de formación de clubes y de clandestinidad que se manifiesta en las asociaciones literarias y en las sociedades emblemáticas, con el afán coleccionista por cosas raras y por los seres naturales, en la afición a las sociedades secretas, en el gusto por los salones y conventículos, todo lo cual descansa en un trasfondo de carácter lúdico.

De lo anterior, resalta el hecho de que el ímpetu del juego y la entrega no menguada, promovieron un espíritu en gran medida fecundo para la cultura en el siglo de las luces. El sentido literario y científico por la controversia, que conlleva un sentimiento de diversión y apasionamiento entre las altas esferas de la sociedad que participa en ella, es también, por naturaleza, lúdico.

El siglo XIX parece ofrecer poco espacio para la función lúdica en el proceso cultural. La revolución industrial, con su creciente eficiencia técnica, fortaleció otras tendencias dirigidas más hacia el trabajo y la producción. Así, Europa vuelca un interés primordial sobre el trabajo en sí mismo. El sentido social, el afán de instrucción y la estimación económica se constituyeron en los dominantes de la época. Esta cultura "juega" en mucha menor medida que en las épocas anteriores.

Si asumimos este esbozo desde una perspectiva individualista, los grandes reformistas de la educación, desde Comenius en los 1700's hasta Rousseau, Pestalozzi y Fröbel en los 1800's e inicios del siglo XIX, han aceptado la idea (de modo creciente), como maestros, que la educación

debería contar con los intereses naturales de los niños y el estado de su desarrollo, (Millar, S 1973). Esta postura culminó en el énfasis puesto por Fröbel por darle importancia al juego en el aprendizaje. Una experiencia personal, acarreada desde su infeliz niñez, le permitió tomar interés en los niños y, su admiración por la romántica filosofía de Schelling le formó la idea de libertad y libre expresión como condición o recurso primordial de fé y confianza hacia sí mismo y los demás.

Su simpatía por los niños y su experiencia como maestro lo capacitaron para darse cuenta del tipo de juegos que a los niños más les gusta y disfrutan, los juguetes que pueden encontrar más atractivos y ser usados para obtener su atención y que además estimulan el desarrollo de sus capacidades y conocimientos. Sus ideas fueron de un gran valor práctico, sin embargo existía un mínimo de observaciones sistemáticas sobre el desarrollo del niño en la época de Fröbel que apoyaran su postura, y su concepción del juego se tomó como poco 'consistente a la vida precoz del niño' y carente de explicación alguna, (Millar, S. 1973).

Las primeras formulaciones teóricas -propiamente dichas- sobre el juego fueron realizadas en el medio y final del siglo XIX bajo la influencia de la Teoría de la Evolución. Si bien es cierto que las principales actividades de las cosas de la vida fueron dirigidas directamente para satisfacer sólo necesidades corporales (hacia el impulso de sobrevivencia de las especies), una pronta y quizá muy simplificada respuesta a la función del juego bajo esta postura, fue que tenía una utilidad especial en la recuperación posterior a un periodo de exhaustivo trabajo.

Esta idea ya se había esbozado en los 1700's pero en ese entonces generalmente se asociaba con dos pensadores alemanes del siglo XIX: Schiller y Lazarus. Para el primero, el juego restituía poder y energía. Por su parte, Lazarus contrastó el juego con el trabajo y adujo que la actividad recreativa poseía propiedades restauradoras. Un juego de futbol o dardos, y aún el pintado del hogar pueden resultar actividades relajantes.

De la misma manera en que no existe ningún trabajo de entrenamiento que preceda a los brincos del

niño tras un balón o a la forma en que las mascotas se 'echan' al cansarse, para iniciar nuevamente el juego (citado por Millar, S. 1973).

De este modo el incesante correr, saltar y tambalearse, característicos de animales y niños se asoman como foco de interés para ser explicados por diferentes posturas. El filósofo inglés Herbert Spencer, escribiendo su monumental obra "Principios de Psicología" a mediados del siglo XIX, elaboró lo que se conoce como la teoría de la 'energía exuberante' del juego. Aunque probablemente posterior, esta concepción sobre el juego del niño (en su forma más simple) se asume como una 'liberación (escape) de vapor (Garvey, 1990).

Spencer originalmente tomó esa idea de los escritos antiestéticos y filosóficos de Friedrich von Schiller, aunque él curiosamente confesó que no podía recordar el nombre del poeta alemán que influyó en él. Schiller había ubicado al juego como una expresión exuberante de energía y origen de todo arte, Spencer cerca de un siglo después, también consideró al juego como el origen del arte y una ayuda en la expresión de la energía sobrecargada, adjudicándole una evolución típica.

Argumentaba que desde la escala más baja de la evolución de las especies, los animales utilizaban modelos de aprendizaje para sobrevivir, los que alcanzaban dominar en poco tiempo, por lo que estaban en posibilidades de alimentarse mejor y en un estado más saludable, teniendo así una mayor energía disponible para incursionar en otras actividades.

La noción de una teoría energética del juego conlleva a la imagen que proporciona un sistema hidráulico o gaseoso, en el que estos pueden sobrecargarse hasta configurar una presión con mayor fuerza, no obstante, si las descargas de elementos disponibles pueden realizarse por varios canales, tal presión es, de este modo, mejor liberada. Este tipo de analogía fue muy utilizada en diversas teorías psicológicas durante la primera parte de este siglo, aunque posteriormente han resultado poco adecuadas.

Como una explicación genérica del juego, el punto de vista anterior esta sujeto a obvias objeciones. Así, el juego puede actuar como un incentivo bajo

situaciones adversas a las que predice esta teoría, por ejemplo, un niño cansado de una larga caminata puede aún llegar a trotar y hasta correr para llegar a casa más rápidamente, si se le promete un juego al llegar a la meta; o bien, un bebé puede continuar aventando juguetes aún cuando todo indique que está muy cansado y listo para dormir. Lo anterior ilustra el hecho de que la energía excesiva no es una condición para jugar.

Aunque ya obsoletas, resultan ingeniosas las especulaciones fisiológicas de la teoría de Spencer, estas se centran en hipótesis acerca de la fatiga fisiológica de algunos centros nerviosos. De acuerdo a su enfoque, se van desintegrando con el uso y requieren de tiempo para regenerarse; en contraste, con el centro nervioso que ha estado en reposo por un período de tiempo, puede llegar a desestabilizarse, pues estaría entonces sobrecargado como para responder cuando fuese estimulado. Por último afirmaba que, las competencias además, están basadas en sentimientos egoístas que si son desempleados, se pueden convertir en juego.

La teoría de la evolución, en el siglo XIX promovió un impetuoso estudio sobre el niño, y a diferencia de los primeros escritos de Spencer que fueron muy especulativos, las abundantes evidencias de Charles Darwin en su "Origen de las Especies" (1859) resultaban difíciles de negar. El mismo Darwin, en sus 'Expresiones de las Emociones' (1872), denotó que un placer intenso y una excitación hace a la gente bailar, aplaudir, reír.

Muchos de los interesados en el desarrollo evolutivo del hombre, desde sus predecesores más primitivos, promovieron un interés en el desarrollo individual, propio del hombre, desde el crecimiento del recién nacido, evolución y características del niño, etc. Este énfasis volcó paso a paso, de una especulación a observaciones más sistematizadas. El interés era tal que por ejemplo, los padres orgullosos del gran Darwin se preocuparon por hacer un registro de su desarrollo desde niño.

En ese tiempo habían pocos estudios serios de la niñez. Entre los primeros se encuentran las investigaciones realizadas por un alemán llamado Tiedeman en 1787 (Millar, S. 1973). Sin embargo, el inicio de la psicología infantil se ubica con Preyer, un fisiólogo alemán que realizó sistemáti-

cas observaciones de primera mano sobre el desarrollo de su propio hijo desde los reflejos fisiológicos, presentes en recién nacidos, hasta conductas más complejas que registró con mucha precisión. Su obra "Pensamiento del Niño" apareció en 1882 y se utilizó como libro de texto por muchos años (Millar, 1973). De ahí siguieron subsecuentemente diversas biografías de niños.

Otro representante y pionero de la Psicología infantil en Norteamérica fué G. S. Hall, discípulo de Wundt, y posteriormente profesor de psicología y pedagogía (asesor particular del filósofo-psicólogo William James), orientó sus intereses tanto de la teoría de la evolución como de la educación, hacia el estudio de los niños. Por vez primera un científico formal se preguntaba por las preferencias que muestran los niños hacia cierto tipo de muñecos y el tiempo requerido por estos niños en la asignación de un nombre para sus muñecos (Millar 1973).

Su teoría sobre 'la recapitulación' infantil y aplicada al juego, reposa sobre la noción de que los niños son un eslabón en la cadena de la evolución del animal al hombre, y pasan a través de diversos estados, desde un primitivo protozooario hasta el humano, durante su vida como embriones.

Algunos de los estados por los que el feto humano pasa desde la concepción al nacimiento, son similares en secuencia y estructura al de otras especies animales. Lo que para él evidenciaba que el desarrollo individual (ontogenia) repite aspectos de la raza (filogenia), si no cíclicamente, si mostrando al menos diversos factores repetitivos.

Hall promovió la idea de la recapitulación sobre la niñez en su famoso libro sobre "Adolescencia" publicado en 1904. En él señala que el niño vive la historia de su raza tal como el embrión revive la de sus más ancestros.

Las experiencias de estos ancestros se mantienen a la mano en cada acto del niño, en su juego, en sus intereses y ocupaciones, en la misma secuencia en que sucedieron con sus ancestros desde la prehistoria con el hombre primitivo.

Según Stanley Hall (Millar, 1973), variando con la edad, los juegos serían una reminiscencia de las

actividades que, en el transcurso de las civilizaciones, se han sucedido en la especie humana. Los instintos de caza o de guerra, por ejemplo, surgirán a su turno en el crecimiento psíquico del niño, aún trayendo la reinvencción de técnicas primitivas, como aquellas de la honda o del arco.

Esta teoría sobre la, recapitulación tenía las posibilidades de proporcionar con detalle datos sobre el contenido del juego, más que cualquier otra teoría de su tiempo. Por ejemplo, el placer del niño en el juego con agua, podía ser relacionado con sus ancestros pescadores, además de su diversión por pescar y estar en el mar. A pesar de ciertas limitantes que se fueron encontrando a esta teoría, ésta brindó un empuje muy importante al estudio del niño, a su desarrollo y su psicología.

Una teoría distinta fue la de Karl Gross, profesor de filosofía en Basle, y expuesta en sus libros sobre el juego de los animales en 1896, y sobre el juego del hombre en 1899.

Impresionado por las investigaciones de Weissman's quien fué de los primeros en poner en duda la posibilidad de que ciertas características fueran heredadas, Gross basó su explicación completa en el principio de la selección natural expuesta por Darwin tomándola como uno de sus principales postulados.

De este modo, afirmaba que los animales sobreviven por ser los mejores alimentados, se mantienen en condiciones óptimas para procrear y además se adaptan a los cambios de cada temporada climatológica. Si el animal juega es porque en el juego practica y utiliza ritos que le ayudan a sobrevivir perfeccionando los modelos que requerirá para la vida adulta. En el caso de un infante el movimiento continuo de sus manos, dedos y pies, la acción de mecerse y tambalearse, le permite aprender cada vez con mayor precisión el control de los movimientos de su cuerpo.

Sólo los animales capaces de conocer detalles de sus modelos instintivos, no necesitan perfeccionar en el juego esos patrones. La selección natural favorece a los animales que son capaces de adaptarse, aquellos cuyos instintos son suficientemente conocidos y flexibles para ser beneficiados por

la experiencia. Tales animales deben practicar y perfeccionar los modelos hereditarios con el objeto de ejercitarlos y mejorarlos. Para apoyar su teoría, Gross seleccionó y coleccionó distintos ejemplos de conductas, entre ellos, los más persuasivos referentes al juego de cortejo o el juego-pelea, donde se denota con claridad los pequeños patrones de comportamiento que producirá en peleas como adulto.

El valor de la teoría de Gross radica en la posibilidad de demostrar aquellas actividades que son útiles y benéficas para propósitos biológicos. En una versión modificada, y sin un énfasis especial en los instintos, se asume que el juego es una práctica, una idea muy socorrida incluso en las teorías recientes.

Desde esa perspectiva, se puede ver al juego como una actividad útil, generalmente relacionada con diversiones, recreación y risa. Darwin mencionó la frecuencia con la cual los niños ríen mientras juegan. James Sully en su "Ensayo sobre la risa" publicado en 1902, sugirió que la risa actúa como una señal de juego y es esencial para cualquier actividad social que implique un juego prefigurado. Gestos y ademanes pueden ser omitidos en una situación de juego pero no la risa ya que con ella se da el significado de que 'nada serio está sucediendo' (Millar, 1973).

El mismo Sully advierte sobre el modismo-juego ó actitud del juego, donde la risa se constituye en un elemento fundamental. Desde su punto de vista, es una actitud que ayuda a liberar resistencias, tensión y promueve además relajación y placer siendo este último el que de manera primordial se presenta en su desarrollo psicológico.

Existen algunas ventajas al tomar al juego como una actitud. Groos demostró que casi todas las funciones naturales del organismo pueden ser utilizadas como juego.

Hasta entonces, nunca antes se había relacionado tan sólidamente las formas convencionales de manejar objetos, materiales e ideas como inherentes al juego, y a partir de entonces es que se relaciona con el arte y otras formas de invención.

Se ha creído poder definir el origen y la base del juego como la descarga de un exceso de energía vital (Garvey, 1990). Igualmente según otros, el ser vivo obedece, cuando juega, a un impulso congénito de imitación o satisface una necesidad de relajamiento, el mismo Sully lo consideró como una descarga inocente de impulsos dañinos, como compensación necesaria de un impulso dinámico orientado demasiado unilateralmente o como satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tienen que obtener por medio de la ficción y, de este modo, servir para el mantenimiento del sentimiento de la personalidad (Millar, 1973).

Inspirándose en los mismos principios evolucionistas de las teorías de las recapitulación y de la anticipación funcional, Freud las contradijo en sus aplicaciones al tratar de interpretar los juegos. El instinto sexual o *libido*, sea cualquiera el soporte biológico, impondría sus exigencias desde el nacimiento (Millar, 1973).

El psicoanálisis fue desarrollado por Sigmund Freud desde el final del siglo XIX hasta principios del XX, como un método para el tratamiento de enfermedades mentales. El uso del juego en la adaptación de esa técnica a niños perturbados fue incidental. Para este enfoque, no existe conducta, comportamiento sin causa, aun acciones accidentales ó incidentales pueden ser examinadas a través de un trabajo analítico donde es buscado el origen ó vertiente, ladrillo por ladrillo. Situaciones de olvido, sueños, juego, no son situaciones recurrentes simplemente sino que son determinadas por los sentimientos de los individuos y sus emociones sean estas ó no de cuidado.

Las explicaciones de Freud sobre el juego y la fantasía como una proyección de deseos y reactivación de los conflictos y eventos displacenteros en el orden de practicarlos, permite que herramientas de apoyo al tratamiento de la personalidad estén basadas en asumir que el juego y la fantasía revelan algo acerca del dolor en la vida y la motivación individual. Así la utilización de materiales, dirigen la atención desde su selección para tomar como mecanismo proyectivo que puede ayudar en la investigación diagnóstica (Millar, 1973).

La mayor influencia de Freud en el tratamiento de niños perturbados, decantó en diversas formas y variada terapias, muchas de las cuales utilizan el juego espontáneo como la estrategia de trabajo central.

Otro ámbito que ofrece algunos elementos de interés histórico es el de la teoría clásica del aprendizaje propuesta por C. L. Hull. De ella se deriva que el aprendizaje del niño se realiza a través de la imitación de sus padres, ya que van moldeando su conducta a través de los modelos y de los resultados que son más apremiantes para él. En esta teoría, conductas tales como el juego se explican por el mantenimiento que genera el reforzamiento secundario. Por otro lado, el aprendizaje se deriva de señalamientos y estímulos que son generados simultáneamente a través de sus propias respuestas (Millar, 1973).

Otro punto de vista es el que ofrece la escuela gestáltica, en ella el comportamiento animal y humano es una función que actúa como modelo totalizador y no una serie de conductas que reaccionan a estímulos aislados. De aquí que el juego imaginario ocurra con poca ó mínima diferencia al mundo adulto pues el mundo del niño es poco diferenciado del adulto, aún desde el punto de vista de el mismo niño. Tampoco distingue lo animado de lo inanimado.

Kurt Lewin (Garvey, 1990) señala que el comportamiento de un individuo depende de una situación total o totalizadora en donde el individuo se encuentra a sí mismo. Sus respuestas pueden variar de acuerdo a su edad, personalidad, estado presente, y los demás factores ambientales que le rodean en cada momento, por ejemplo un balón es un juguete agradable ó peligroso de acuerdo a la edad del niño y el contexto en que lo vea. Un niño puede ser negativo ó optimista dependiendo del contexto y desarrollo en el que se encuentre; así, la presencia de la madre puede, para un niño pequeño, convertir un modelo estremecedor en uno por completo agradable.

De la misma manera, el mundo del niño puede ser diferente si él está cansado ó con hambre, también le resulta diferente, cuando tiene dos años de edad que cuando es de cuatro años, de la forma en que cambia respecto a sus características físicas

como ambientales. Un juguete puede tener un balance positivo de acuerdo a las necesidades del momento en el niño. Mientras más pequeño es el niño, es más fácil que sea influenciado por el medio ambiente y por sus necesidades inmediatas.

Para esta postura, existe incluso poca ó mínima diferenciación entre la realidad e irrealdad en el niño. Una particularidad del juego infantil es que se concibe como un producto de la combinación entre la realidad y sus deseos.

En el aspecto psicopedagógico, Jean Chatéau (1958) ha contribuido con su tesis sobre el juego. El autor ha señalado que si el juego en el niño es en primer lugar placer, es también una actividad seria en la que las apariencias, las estructuras ilusionarias, el geometrismo infantil, el arrebató etc., tienen considerable importancia.

Pero sobre todo, su estudio nos ofrece uno de los mejores observatorios desde el cual se puede lograr una visión integral de la infancia. El juego permite percibir todo el niño a la vez, en su vida motriz, afectiva, social, lógica ó moral. Tanto el juego, como el lenguaje, aunque con distinta simbología, nos informa sobre las sucesivas estructuras mentales del niño. De esta forma se le puede considerar como uno de los estudios-guías en el desarrollo de la psicogenética.

De esta forma, y aunque sólo sea esquemáticamente, se ilustra el desarrollo histórico del estudio de la actividad lúdica. Las diversas indagaciones, significaciones y explicaciones sobre su origen y papel como manifestación singular durante el desarrollo infantil serán completadas con una revisión en el siguiente capítulo, de las aportaciones más importantes de diversas posturas psicológicas del presente siglo.

CAPITULO

II

POSTURAS PSICOLOGICAS CONTEMPORANEAS

El juego es un tema que ha sido abordado por distintos campos del conocimiento. Algunas de las disciplinas que se ocupan del estudio del ser humano, han considerado necesario estudiar la actividad lúdica para comprender algunos aspectos del individuo y de su vida en la sociedad.

Al interior de la Psicología, existen diversas perspectivas que han favorecido de modo creciente su estudio, particularmente aquellas que se ocupan de aspectos del desarrollo infantil. Desde estas perspectivas, el juego se considera como actividad 'natural' del ser humano casi desde su nacimiento, y es de interés conocer tanto su naturaleza, como el papel que desempeña en su desarrollo afectivo, cognoscitivo y social.

Es decir, que se comprenda al juego como una actividad que cumple funciones específicas en la infancia, permitirá explicar a "qué juega el niño" y el significado del mismo, en función del nivel de logros alcanzados y de la clase de estructuras mentales constituidas hasta ese momento. Lo anterior, quizá propicie una visión integral de las manifestaciones lúdicas, como herramienta fundamental en el conocimiento y apoyo al desarrollo del niño.

El estudio del juego y la determinación de sus aspectos más importantes, sólo es posible mediante su observación desde diferentes perspectivas: sus características específicas habrá que recogerlas desde los distintos lugares y formas en las cuales se ha abordado este fenómeno.

Al respecto, y como ocurre con la mayoría de las manifestaciones psicológicas, no existe una teoría integral, sobre su naturaleza y función. Se puede decir que existen distintas explicaciones e interpretaciones, según el tipo de juego de que se trate. En las teorías clásicas de Spencer, Hall y Gross, se considera al juego como un fenómeno indisociable de la condición humana; las teorías modernas (Bühler 1928, Piaget 1971, Erikson 1959, Chatéau 1946 y 1954, Hetzer 1972 y Elkonin 1980) hacen hincapié en sus aspectos psicológicos y en

la importancia que tiene para el desarrollo del niño (Koiij, 1986).

La delimitación de un marco conceptual referente a la actividad lúdica resulta complicado, primero, por la diversidad de corrientes teóricas encontradas al respecto y, en segunda instancia, por la reciente consideración del juego como objeto de estudio formal, a partir de este siglo.

I. LAS EXPLICACIONES TEORICAS

La perspectiva biologicista

Uno de los primeras investigaciones del juego en forma sistemática, fue la que efectuó el etólogo Karl Gross (1899). El estudió el juego en los animales superiores buscando aquellas traspolaciones a la explicación de la misma actividad en los humanos. Para él la importancia fundamental del juego radica en que constituye un pre-ejercicio que propicia el desarrollo de ciertas funciones generales, entre otras, la inteligencia.

Gross postula que en los animales, el juego tiene como fin entrenar al cachorro para que lleve a cabo en la vida futura ciertas funciones vitales de sobrevivencia; el juego es el antecedente de las funciones que se desempeñarán como adulto.

Este autor ve en el instinto la fuente de todo el comportamiento, instinto diferenciado que determinará a la especie en todo tipo de conductas, incluyendo al juego. Dentro de esta perspectiva, Gross indica que existen diversos instintos particulares que determinan el carácter del juego: agresivo erótico, de cacería, de sobrevivencia, etc. La actividad del juego será más compleja en la medida que las especies zoológicas se encuentren más evolucionadas (citado en Koiij, 1986).

Al comparar el juego de los animales con el juego infantil, Gross encuentra que este último puede explicarse según el mismo principio de pre-ejercicio, por ejemplo, cuando una niña juega a las muñecas, Gross ve en ellas una ejercitación para su futuro rol como madre. El juego es un pre-ejercicio que se acompaña de ciertos componentes psíquicos tales como el placer y la alegría inherentes al logro de una acción.

En el juego se desarrolla una conducta de "como si", que no es otra cosa sino la prolongación de la actividad en imaginación, inicio para Gross de la formación del símbolo.

Los planteamientos de Gross han llegado a convertirse en clásicos, dando lugar a diversas investigaciones y críticas. Uno de los señalamientos de la teoría de Gross que ha dado lugar a un mayor número de críticas, lo constituye el hecho de adjudicar exclusivamente a lo instintivo la explicación del comportamiento en el juego. Si bien en las especies animales esta explicación podría ser satisfactoria, en el sujeto humano resulta insuficiente pues con ello se desconocen aspectos fundamentales para la comprensión de éste.

De igual modo, la teoría del pre-ejercicio es una explicación poco comprensiva y unidireccional (al establecer relaciones directas de causa-efecto), puesto que no le otorga a la actividad lúdica un sentido por sí misma durante el período infantil, y la considera como una actividad cuyos efectos serán únicamente observables en la vida adulta, (preparación a un rol futuro).

Reducir la actividad lúdica al pre-ejercicio resulta poco viable, ya que no es evidente cómo la multiplicidad de juegos de los niños está relacionada con actividades específicas desarrolladas por el adulto. Así por ejemplo, cuando un varón se vale de su juego de elementos considerados como propiamente femeninos, no está claro para qué actividad adulta se está ejercitando.

En la medida en que Gross establece en su teoría una relación de causa-efecto entre el juego y la vida adulta, desecha la posibilidad de que el juego tenga un sentido en sí mismo y que guarde una relación estrecha con la naturaleza infantil y no necesariamente con una correspondencia uno a uno, con la actividad adulta.

Además, al establecer como causa del juego los diferentes instintos particulares, propios de cada especie, esta teoría no puede explicar las diferencias, en ocasiones radicales, que existen en el juego de los niños de diferentes culturas, puesto que si el instinto de la especie humana es el mismo de acuerdo a esta orientación, los juegos deberían ser iguales (Piaget, 1979).

La teoría de Gross a partir de esta concepción instintivista y su postulado del pre-ejercicio, conceptualiza el inicio de las representaciones mentales, como una internalización de la ejercitación, explicación desde otras orientaciones psicológicas difícilmente sostenible, sobre todo cuando declara haber identificado esta misma simbolización en las especies animales, siendo que esta capacidad es propia y exclusiva del ser humano (Piaget, 1979).

De esta forma, la teoría de Gross parte de un principio biologista desde el cual quedan muchos aspectos sin posible explicación.

La perspectiva comportamental

En el punto de vista opuesto, encontramos a las escuelas que sin preocuparse por los aspectos internos del individuo, explican su conducta a partir de respuestas al entorno social.

Dentro de esta postura destaca la teoría del aprendizaje social de Bandura y Walters (citado en Jones, 1980) quienes conciben el desarrollo del comportamiento, como un proceso de imitación de los modelos que el niño recibe de su medio ambiente. El juego del niño es entendido, como la repetición por imitación de diversos modelos, que le ofrece su entorno social.

Dedicado a la investigación de la socialización desde una postura comportamental, Bandura realizó diversos experimentos y estudios acerca de la identificación infantil. Aportó pruebas sobre lo que denominó la identificación incidental, destacando la importancia que tiene el cuidado de los niños como una precondition en el surgimiento de esta clase de identificación (Bandura, 1977).

Las investigaciones evidencian que la identificación surge de la necesidad de amar y del deseo de mantener la presencia del progenitor (Bandura, 1977). Asimismo, demuestran que la interacción con un modelo afectuoso influye en el comportamiento imitativo subsiguiente, lo anterior destaca la gran sensibilidad que tiene el niño a las reacciones ante los adultos cariñosos con los que convive en su medio, y la facilidad que poseen estos para captar el comportamiento de las personas adultas

en el ambiente inmediato, especialmente cuando en el pasado experimentaron relaciones gratificantes con el adulto.

Por otro lado, respecto a lo que denominó *identificación defensiva*, Bandura se muestra escéptico respecto a la identificación que establece el pequeño con el defensor, y explica esta como una respuesta ideada para impedir que los demás se comporten de manera que atraiga represalias (1977).

Sus estudios en esta área muestran cómo los niños se fijan y retienen en la memoria características complicadas y sutiles del comportamiento agresivo de los adultos. El niño no efectúa las acciones agresivas aprendidas si el modelo ha sido castigado por su agresividad (Bandura, 1977).

La identificación se suscita sólo con aquel que tiene el poder de suministrar afecto, es un elemento drástico y permanente que aparece con figuras con las cuales existen relaciones prolongadas y continuas.

Lo anterior demuestra que los niños no imitan indiscriminadamente las conductas de otros, aunque como Bandura (1977) hace notar, estos son extremadamente sensibles a los comportamientos de los demás. Si se les dan incentivos apropiados, son capaces de reproducir elaboradas combinaciones de respuesta que han observado en otros.

En la transmisión de comportamientos culturalmente deseados, es en extremo importante que los niños sean capaces de desarrollar un tipo de aprendizaje por observación. Bandura advierte que los motivos por los que se realiza esta imitación, pueden ser explicados en términos de asociaciones entre las conductas observadas (a imitar), la conducta realizada a partir de la observación (imitación) y la respuesta del medio a esta serie de eventos.

Una primera crítica a esta postura, señala el descuido hacia el estudio de aquellos aspectos internos que motivan al sujeto a imitar y a desarrollar diversos juegos. De igual forma, se adolece de una explicitación sobre el origen de aquellos juegos que no parten directamente de la imitación de un modelo, sino de la propia fantasía del niño (Jones, E. 1980).

Tampoco se presentan argumentos relativos a su capacidad diferencial para imitar algunas actividades y no otras, sin aclarar si se debe a una selección, a la disposición de cada uno o a su capacidad. Al observar el juego infantil, es posible notar claramente que cuando el niño adopta un rol copiado de la realidad, el modelo que imita es transformado en función de aquellos aspectos en los que pone mayor o menor acento. Así, puede dejar de lado ciertas características del modelo, o acentuar otras, con lo cual dicho modelo tiene más que ver con la imagen interna del niño que con sus características reales.

La teoría de la imitación de Bandura (1977), no explica por qué el niño al imitar un modelo no reproduce en su juego una copia fiel de los observado, es decir las razones para entender la recreación y transformación de los modelos desde la propia subjetividad del individuo.

De este modo, las dos teorías anteriores pretenden explicar la conducta humana tomando de forma casi exclusiva la naturaleza biológica o bien lo estrictamente conductual. Ninguna de las dos proporciona una explicación sobre la lógica a través de la cual los niños al jugar, toman en consideración aspectos medio-ambientales que a la vez son transformados, de acuerdo con las formas específicas de pensamiento y de concepción del mundo que estos niños poseen.

Por esta razón, se hace necesaria una perspectiva teórica que contemple y explique ambos aspectos y permita en consecuencia, comprender el juego del niño situándolo en relación con su entorno y con su forma particular de reelaborar sus vivencias. Es decir, que asuma al juego como una actividad con una función específica en la infancia, al mismo tiempo que permita explicar la significación que adquiere para el niño esta clase de actividad, en función de su nivel de desarrollo y de la estructura mental que posee.

La perspectiva cognitiva

Para Piaget el conocimiento, el pensamiento y la inteligencia son el resultado de una construcción que implica una interacción activa entre el sujeto que conoce y su medio, del cual él se apropia

progresivamente. Lo anterior supone que el individuo no es un ser pasivo que conoce el mundo únicamente a través de la observación, ni que su comportamiento se puede explicar sólo a partir de un análisis del referente biológico.

Desde este enfoque, los mecanismos que constituyen la base del desarrollo del conocimiento, como proceso adaptativo, son explicados a partir del establecimiento de un paralelismo entre el desarrollo psicológico y el biológico, considerando para ello como herramienta fundamental lo que el autor denomina invariantes funcionales (Piaget, 1982).

A través de los mecanismos básicos de la asimilación y la acomodación se establece una interacción permanente entre el sujeto y los objetos de su conocimiento. Con estos procesos, el individuo transforma su medio y a la vez se ve modificado por él con una tendencia constante hacia un equilibrio de carácter dinámico, hacia el final de cada etapa de su desarrollo psicológico.

La preocupación teórica fundamental de Piaget se centra en dilucidar cómo es posible el paso de un nivel de conocimiento a otro, problema fundamental de la Epistemología Genética, y cuyo trabajo experimental supone el empleo de la Psicología Genética como método.

Así, Piaget considera el desarrollo del conocimiento factible de explorar analíticamente al interior de esta disciplina, es decir, la indagación fáctica de la construcción del conocimiento en el niño, y el establecimiento de modelos de diversa naturaleza, a partir de los datos recabados (Vuick, 1989).

A partir de esta indagación, Piaget supone que el juego se constituye, durante las primeras fases iniciales, en el extremo de las conductas definidas por la asimilación (en tanto que la imitación se orienta hacia el polo de la acomodación) de modo tal que casi todos los comportamientos estudiados a propósito de la inteligencia son susceptibles de convertirse en juego cuando se repiten por asimilación pura, es decir por simple placer funcional.

El juego supondría entonces una constitución posterior al de la imitación, se diferencia menos que esta última con relación a las conductas de adaptación propiamente dichas y en general, es más fácil de interpretar.

En efecto, el sobre énfasis de la asimilación conduce continuamente a un rompimiento del equilibrio (con la acomodación), análogo a lo que sucede con la acción preponderantemente asimilativa de la imitación. La explicación piagetiana del primero asume que "...los esquemas momentáneamente inutilizados no podrían desaparecer simplemente ante la amenaza de la atrofia por desuso, sino que se ejercitarán por sí mismos, sin otro fin que el placer funcional ligado en presencia de nuevos modelos comparables a estas actividades.." (Piaget, 1961).

Por el contrario, la imitación se convierte en una especie de "hiperadaptación", por acomodación de los esquemas empleados en forma diferida y virtual. En cambio, el juego implica una "relajación" en la intención por adaptarse, manteniendo el ejercicio de las actividades un placer exclusivo de dominio y fuerza.

No obstante, que en el primer nivel del desarrollo piagetiano aparecen como formas opuestas, la conjugación de ambas tendencias (de acomodación y de asimilación) se sucede hasta el desarrollo de la capacidad representativa y permite "las adaptaciones inactuales, por oposición a la inteligencia en acto" (Piaget, 1961).

Desde la interpretación piagetiana, la cuestión relativa a las primeras manifestaciones del juego se plantea desde el primer estadio, es decir desde las adaptaciones de orden puramente reflejo y se contraponen con la interpretación de K. Gross puesto que parecería muy difícil considerar como verdaderos juegos los ejercicios de reflejo, cuando que estos tan sólo ..."prolongan el placer de la succión y consolidan el funcionamiento del montaje hereditario, testimoniando un papel adaptativo real" (Piaget, 1967).

Por otro lado, y ante la ausencia de cierta clase de comportamientos tomados como evidencia, resulta sumamente difícil en un principio, diferenciar entre la asimilación de orden estrictamente here-

ditario y aquella que rebasa este nivel, por el contrario, el segundo estadio aparece formando parte de las conductas adaptativas, pero las prolonga de modo tan continuo que no se sabría decir donde se inician.

La cuestión anterior plantea el problema de considerar a las *reacciones circulares primarias* en términos adaptativos, lúdicos o de ambos. La solución desde la mira piagetiana, varía en concordancia con el criterio empleado, como el de preejercicio clásico de Gross como el de carácter *desinteresado* de Claparede (citado en Piaget, 1967), de suerte que para él, todo se constituye en juego durante los primeros meses de existencia, salvo algunas excepciones tales como la nutrición, o emociones como el miedo y la cólera.

Para Piaget, cuando el niño mira por mirar o balancea manos y brazos, se consideran sus acciones como centradas sobre sí mismas, del mismo modo que las actividades lúdicas, es decir con un fin en sí mismas y que no responden a ninguna de las series de actos impuestos por otro o por circunstancias exteriores.

No obstante, es exagerado incluir a todas las actividades autotéticas como juegos. De forma general, toda asimilación resulta autotética, siendo indispensable una distinción de la asimilación con acomodación actual, de la asimilación pura, en la que se subordinan las acomodaciones anteriores, asimilando la realidad a la actividad propia sin esfuerzo ni limitación. Esta última constituye el caso del juego, es característico de él, y distinguible del preejercicio en general, propio prácticamente de toda la actividad infantil.

Pero si no todas, la mayor parte de las reacciones circulares presentan este carácter lúdico y se continúan en juegos. Después de haber mostrado gran atención y un esfuerzo hacia la acomodación, el niño reproduce por placer o asimilación pura y funcional determinadas conductas, sin la búsqueda de resultados característica de la reacción circular.

Debe señalarse que los esquemas de la reacción circular generan tanto formas lúdicas como, una vez adquiridos, medios en adaptaciones más com-

pletas, De este modo, los esquemas tales como los de la fonación, la aprehensión y algunos esquemas visuales, son susceptibles de engendrar esta asimilación pura, cuya forma extrema la constituye el juego.

Por otro lado, en el segundo período del desarrollo, Piaget considera al juego infantil como un aspecto clave para la comprensión de la función semiótica. La actividad lúdica junto con la imitación, serán conductas desarrolladas desde la primera infancia que permitirán la construcción de la imagen mental y, en consecuencia, en la formación del pensamiento simbólico y el lenguaje socializado.

Así, la representación actúa como apoyo fundamental en el desarrollo de la función semiótica o simbólica, es decir, la capacidad del sujeto para distinguir los *significantes* de los *significados*, de tal forma que es posible evocar uno mientras se pone de manifiesto o se refiere al otro.

Los significantes se conforman de signos y símbolos. Los símbolos, son significantes que conservan alguna semejanza con sus significados p. e., en el juego simbólico de un niño, una piedra blanca puede representar el pan y la hierba verde, las verduras. Los signos en cambio son convencionales y arbitrarios, por ejemplo las letras y los números.

Piaget proporciona una clasificación con la cual propone una explicación mediante el análisis de sus estructuras típicas y de acuerdo a su grado de complejidad.

	Tipología	Conducta Adaptativa
Estructura del juego	Ejercicio	Sensorio Motriz
	Símbolo	Representativa { Juegos de Construcción o Creación
	Regla	Reflexiva

Estos son los tres estadios sucesivos, característicos de las clases de juegos, desde el punto de vista de las estructuras mentales.

A continuación se esquematizan sus principales rasgos:

I. Juegos de Ejercicio

- Asimilación funcional que permite consolidar los poderes sensoriomotores, activando conductas tan solo por gusto, sin buscar modificarlas y/o adaptarlas (aprendizaje).
- Es característico de los Estadios II al V puede aparecer en niveles posteriores p.e. preguntar constantemente por el placer de hacerlo.
- No interviene el símbolo, ficción o regla.

II. Juego Simbólico

- Comienzo de la ficción (VI Estadio) realizando conductas de "Como si" ... durmiera p.e., - donde se pone en acción esquemas conocidos sobre objetos nuevos que son utilizados por el sujeto para imitar o evocar por placer.
- El símbolo implica una representación (ficticia) del objeto ausente dado que consiste en una Asimilación deformante cuyo lazo entre el significado y significante es completamente subjetivo.
- El ritual es el intermedio entre el Juego de Ejercicio y el Símbolo.
- Tiene las funciones de: Compensación realización de deseos, liquidación de conflictos.
- Se conforman Esquemas Lúdicos-reproducción de un esquema sensorio-motor fuera de su contexto y en ausencia de su objetivo habitual.
- Con la adquisición sistemática del lenguaje, aparecen nuevas formas de símbolos lúdicos.
- Se proyectan tanto Esquemas Simbólicos como Esquemas de Imitación sobre objetivos nuevos.
- El símbolo lúdico se transforma poco a poco en Representación adaptada (al convertirse en símbolos colectivos u obtenerlos).

III. Juego de Regla

- La regla implica relaciones sociales o interindividuales, una regularidad impuesta por el grupo, su violación implica falta.
- Se conforma de los 4 a 7 años y su auge es entre los 7 y 11.
- Es la actividad lúdica del sujeto socializado.
- Somete regularidad, idea de obligación y supone la existencia de dos sujetos por lo menos.
- Combina esquemas sensorio-motrices (carrera) o intelectuales (juego de Damas) que implican competencia(*) entre sujetos, regulados por códigos.

(*) Características de cada tipo o fase del juego.

Así, la génesis del pensamiento representativo tiene lugar gracias al ulterior desarrollo de la función semiótica, donde la representación será la reunión de dos significados:

- a) Uno que promueve la evocación de la imagen mental (situación, contexto, colores ...),
- b) Otro que es procurado por el pensamiento (acción que no tiene nada que ver con lo presente en ese momento. Por ejemplo: a) hierba verde... b) "verdura ", donde "verdura" está presentada por: Hierba verde.

La representación se va desarrollando conforme el sujeto avanza hacia las operaciones mentales como se muestra en el siguiente esquema*.

Procesos Cognoscitivos	[Aspecto Figurativo	[Percepción Imitación Imagen Mental Memoria
	[Aspecto Operativo	[Acciones sensoriomotrices Preoperatorio representativo Operaciones concretas Operaciones formales

* Esquema tomado de Zapata, O. A., 1989, p. 59

Así tenemos que: un niño de 2-3 años de edad es capaz de evocar situaciones no actuales y de liberarse de las fronteras del espacio próximo y del presente, punto de partida de la representación, por lo que los objetos y acontecimientos no son sólo alcanzados por la inmediatez perceptiva sino insertados en el marco conceptual esquematización representativa.

El lenguaje, como otro elemento de la función semiótica en este proceso juega un papel primordial de formación y socialización de las representaciones, donde la representación implica un doble juego de asimilación y acomodación y cuyo equilibrio ocupa toda la infancia (Piaget, 1982).

De esta manera, la imitación se vuelve reflexiva, el juego constructivo y, la representación cognitiva (con carácter de reversibilidad). Estas formas avanzan en función del equilibrio progresivo de la adaptación) y en pro del desarrollo de la inteligencia.

Piaget (1967) afirma que el juego simbólico es pensamiento egocéntrico en su estado puro. En este se lleva a cabo toda una evolución interna del pensamiento que expresa simultáneamente las modificaciones de lo real y las transformaciones reguladas del pensamiento.

A través de los significados, el juego permite al sujeto revivir sus experiencias vividas y tiende a la satisfacción del Yo; desde los significantes, el simbolismo ofrece al niño un lenguaje personal, vivaz y dinámico, indispensable para expresar su subjetividad intraducible por el solo lenguaje colectivo.

En el símbolo lúdico, la asimilación prevalece en las relaciones del sujeto con el significado y también en la construcción del significante observándose una afinidad entre la *Asimilación Simbólica* y el *Juego de Ficción* y por otro lado entre la *Asimilación Funcional* y el *Juego de Ejercicio*.

El juego se constituye por las conductas asimilativas en actos que se repiten por el placer de dominar, en contextos diferentes al original (donde se generó el esquema), así se utiliza el esquema por el placer de actuar, imitando o jugando en forma repetitiva, ritualista. Este *ritual*

lúdico se transforma en símbolo, cuando trastoca un sentido de ficción, un "hacer como que". Este progreso de la ritualización lúdica de los esquemas se da gracias a que éstos se destacan de su contexto y son evocados, por consecuencia, simbólicamente.

En el símbolo lúdico, la imitación diferida se relaciona con el objeto ausente evocado, identificándose una conjunción características entre una *asimilación deformante* y sus significados o esquemas correspondientes, así como entre la *imitación representativa* y el significante de aquél.

A partir de la etapa preescolar se observa una disminución del juego en general y del *simbolismo individual*, Piaget (1967) aduce que este se propicia debido a que el niño se vuelve cada vez más exigente con su simbolismo en términos típicos, buscando reproducir exactamente a la realidad, convirtiendo así sus símbolos en una imitación de carácter reflexivo y un juego de tipo constructivo o creativo.

Aunque, como se ha visto, la función clave que tiene el juego es la relativa a la formación del símbolo y su repercusión en el desarrollo del lenguaje, no es la única función psíquica que Piaget reconoce en el juego. En la medida que el juego permite la asimilación del mundo en función del yo del sujeto, éste tiene una fuerte repercusión en la vida afectiva.

El niño, dice Piaget, "...juega porque todavía no posee un pensamiento interior lo suficientemente preciso y móvil; su pensamiento lógico verbal es demasiado limitado y vago, mientras que (...) el simbolismo lúdico es elaborado por el propio sujeto a su medida" (Oliveira, L. 1986).

El juego es una forma de creatividad ligada al funcionamiento mismo del organismo (asimilación), que incluso suele tener la función de equilibrar al sujeto frente a una situación del medio (Oliveira, L. 1986).

Para comprender el papel que ocupa la actividad lúdica en la vida afectiva del niño, es importante para considerar la diferencia marcada por Piaget entre el pensamiento simbólico y el pensamiento racional.

Este autor, postula que el pensamiento racional tiene como instrumento básico al signo, es decir un significante arbitrario que se liga a su significado por un convención social y no por un lazo de semejanza. siendo esta conexión posible gracias al aprendizaje social de los signos. El signo es social y por lo tanto susceptible de generalización y de abstracción, por lo que el sistema de signos posibilita la formación progresiva del pensamiento racional.

Por contraste al símbolo es un significante que presenta cierta semejanza con el significado; es decir, que el símbolo es "una imagen que entraña una significación ... distinta de su contenido inmediato... en forma tal que existe una semejanza más o menos directa entre el significante y el significado" (Piaget, 1982). Luego entonces el pensamiento es simbólico al no ser impuesto socialmente.

El símbolo sirve para expresar fundamentalmente los sentimientos y experiencias vividas, el símbolo se constituye entonces en el instrumento del lenguaje afectivo por antonomasia.

Jean Piaget (1967) ha diferenciado el juego en tipos. El juego sensoriomotor, que es el primer tipo, ocupa el período desde la infancia al segundo año de vida, cuando el niño está ocupado adquiriendo control sobre sus movimientos y aprende a coordinar gestos y la percepción de sus afectos. El juego en esta etapa consiste regularmente en repetir y variar movimientos.

El niño obtiene placer de efectuar destrezas motoras y de la experimentación con el mundo del tacto, la vista y el sonido. El niño obtiene placer en ser capaz de hacer que los eventos ocurran.

El juego simbólico o representativo es el segundo tipo, predominando después de los dos años hasta los seis. Durante este período el niño adquiere la habilidad para descifrar sus experiencias en símbolos, imágenes de eventos pueden ser recordados. Un niño empieza a jugar con símbolos y sus combinaciones, pretendiendo, quizás, llenar un nido con huevos cuando él pone canicas en un sombrero de muñeca.

El tercer tipo de juego son juegos con reglas que empiezan con los años escolares. El niño ha empezado a entender ciertos conceptos sociales de cooperación y competencia, él está empezando a ser capaz de trabajar y pensar más objetivamente. Su juego refleja este cambio cuando él es involucrado en juegos que son estructurados por reglas objetivas y puede involucrar un equipo o actividades de grupo.

Aunque de indudable valor teórico, la postura cognocitiva de Piaget en la interpretación del juego, adolece de consideraciones específicas en relación al papel del lenguaje y los procesos sociales durante el desarrollo infantil, en este sentido resulta importante destacar, aunque sea brevemente el trabajo de L. Vigotsky alrededor de la actividad lúdica.

La postura interaccionista

Vigotsky afirma que la definición del juego como una actividad placentera para el niño, resulta inadecuada por las siguientes dos razones; existen en primer lugar actividades más placenteras que el juego y, en segundo, hay casos de juego sin un placer en sí mismo (1988).

Por otro lado, considera que las interpretaciones que aluden al juego como una necesidad en el desarrollo infantil se reducen a una *intelectualización pedante* del mismo. De esta forma la ignorancia de las necesidades infantiles impiden dilucidar los mecanismos en el paso de un estadio a otro, por lo que al contrario, es indispensable clarificar la peculiaridad de las necesidades que el pequeño cubre a través del juego para comprender la singularidad de esta actividad.

Para Vigotsky hay una tendencia natural en el pequeño para obtener gratificación sobre sus deseos inmediatamente, al filo de la edad preescolar tal posibilidad desaparece, de modo que la hipótesis acerca del surgimiento del juego alude a esta imposibilidad inmediata de cumplimiento; en sus propios términos, éste (el juego) parece emerger en el momento en que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables. No obstante que reconoce la imposibilidad de aceptar esta situación como único agente causal.

El reconocimiento de este hecho marca para Vygotsky un cambio en la conducta del pequeño puesto que se genera un recurso para resolver la tensión que esa situación genera, incorporándose el niño a una situación ilusoria y plena de imaginación, donde sus deseos resultan satisfechos: el mundo del juego.

Aunque anota que las emociones generalizadas que lo acompañan, no implica que el niño sea consciente, como en el trabajo u otra clase de actividades, de las formas que facilitan su aparición.

Surgido de la acción, como el resto de las actividades mentales, la imaginación aparece como un proceso psicológico consciente durante esta edad, exclusivo de la especie humana y calificado por este autor como un "juego sin acción".

Por otra parte, establece como rasgo distintivo y definitorio respecto de otras actividades, la creación de la situación imaginaria, y no como un mero ejemplo o atributo de alguna de las subcategorías de la actividad lúdica.

Al abordar otros referentes del juego afirma que, en el caso del simbolismo se corre el riesgo de equiparar así la actividad lúdica con el álgebra como "sistemas de signos que generalizan la realidad". Al descalificarlo como una mera acción simbólica, advierte en cambio, la urgencia por investigar el papel de la motivación, respecto al sobreénfasis asignado a los procesos cognocitivos.

Si cualquier tipo de juego representa la realización en forma lúdica de tendencias que no reciben inmediata gratificación, los elementos de las situaciones imaginarias se convertirán automáticamente en parte del tono emocional del juego. Examinemos la actividad del niño durante el juego. ¿Qué significa la conducta del pequeño en una situación imaginaria? De sobra es sabido que el desarrollo de juegos con reglas comienza al final del período preescolar y se extiende a lo largo de la edad escolar.

Una serie de investigadores, iniciaron sus estudios y trabajos de los primeros juegos del niño a la luz del juego basado en una serie de reglas que se desarrolla más tarde y concluyeron a partir de lo observado, que el juego que comporta una situa-

ción imaginaria es, de hecho, el juego provisto de reglas (Vigotsky, 1988).

Situándose aun más lejos se puede asegurar que no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado. La niña imagina ser su madre y la muñeca su hija; en consecuencia, está obligada a observar las reglas de la conducta materna.

Sully (citado por Vigotsky, 1988) señaló que especialmente los niños pequeños podían hacer coincidir la situación lúdica con la realidad. A través de un ejemplo ilustrativo, Vigotsky reseña los roles diferenciales que un mismo sujeto asume en cada situación de juego en particular.

De esta manera se resalta que aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego.

A continuación, Vigotsky se plantea lo siguiente: ¿Qué es lo que quedaría del juego, si éste se estructurara de tal modo que no se produjera nunca ninguna situación imaginaria? Respondiendo: quedarían las reglas. Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquel tipo de reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria.

Por ello, la noción que sostiene que el pequeño se comporta de modo arbitrario y sin reglas en una situación imaginaria es sencillamente errónea (postura compartida, por otra parte, por el mismo Piaget). Si el niño está representando el papel de madre, debe observar las reglas de la conducta materna. El papel que el niño desempeña, y su relación con el objeto (si el objeto ha cambiado su significado), estarán siempre sujetos a las reglas correspondientes (Vigotsky, 1988).

Al principio, parecía que la única tarea del investigador al analizar el juego consistía en descubrir las reglas ocultas del mismo, pero se ha demostrado que los llamados juegos puros con reglas son esencialmente juegos con situaciones imaginarias. De la misma manera que toda situación

imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria. ¿Por qué? Porque el alfil, el rey, la reina y las otras piezas sólo pueden actuar de una forma determinada; porque el defender y comer piezas son conceptos puramente ajedrecísticos.

Aunque en el juego del ajedrez no exista ningún sustituto directo de las relaciones de la vida real, se da, no obstante, un cierto tipo de situación imaginaria. El juego con reglas más simple desemboca inmediatamente en una situación imaginaria en el sentido de que tan pronto como el juego queda regulado por unas normas, se descartan una serie de posibilidades de acción.

Como al principio se ha señalado, toda situación imaginaria contiene reglas, aunque de forma velada. Se ha evidenciado también el caso inverso: todo juego con reglas encierra en sí una situación imaginaria, aunque de forma encubierta. La evolución a partir de juegos con una evidente situación imaginaria y ciertas reglas ocultas a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes señala el desarrollo del juego del niño.

La influencia del juego en el desarrollo del niño es enorme. El jugar en una situación imaginaria resulta totalmente imposible para un niño de menos de tres años, puesto que es una nueva forma de conducta que libera al pequeño de las coacciones a que se ve sometido. La conducta de un niño muy pequeño está determinada en gran medida -y sobre todo la de un bebé - por las condiciones en las que se desarrolla la actividad, tal como han demostrado los experimentos de Lewin y otros. Por ejemplo, la demostración de Lewin acerca de la enorme dificultad que supone para un niño pequeño el darse cuenta de que ha de ponerse de espaldas a una piedra si quiere sentarse en ella, ilustra hasta qué punto un niño pequeño se halla limitado en cada una de sus acciones por obstáculos situacionales.

Resulta difícil imaginar un contraste mayor con los experimentos de Lewin poniendo de manifiesto las limitaciones situacionales de la actividad que lo que observamos en el juego. En éste el pequeño aprende a actuar en un terreno cognoscitivo, más que en un mundo externamente visual, confiando en las tendencias internas e impulsos en vez de

hacerlo en los incentivos que proporcionan las cosas externas. Un estudio realizado por Lewin acerca de la naturaleza motivadora de las cosas para los niños pequeños concluye afirmando que las cosas mismas dictan al niño lo éste debe hacer: una puerta le exige ser abierta y cerrada, una escalera ha de subirse y un timbre ha de sonar.

En pocas palabras, las cosas poseen una fuerza motivadora inherente respecto a las acciones del niño pequeño y determinan su conducta de tal modo que Lewin llegó a concebir la idea de la creación de una topología psicológica: expresó de modo matemático la trayectoria de los movimientos del niño en un terreno de acuerdo con la distribución de las cosas.

La raíz de las limitaciones situacionales impuestas al pequeño reside en un factor básico de conocimiento característico de la primera infancia: la fusión de los impulsos y la percepción. A esta edad, la percepción no suele ser un rasgo independiente, sino más bien integrado de la reacción motora. Toda percepción es un estímulo para la actividad. Desde el momento en que una situación se comunica psicológicamente a través de la percepción, y que la percepción no se halla separada de la actividad motora y motivadora, resulta totalmente comprensible que, con el conocimiento estructurado de esta forma, el niño se vea limitado por la situación en la que se encuentra (Vigotsky, 1988).

Sin embargo, en el juego, las cosas pierden su fuerza determinante. El niño ve unas cosas pero actúa prescindiendo de lo que ve. Así alcanza una condición en la que ve. Algunos pacientes con lesiones cerebrales pierden la capacidad de actuar independientemente de lo que ven. Si tenemos en cuenta tales pacientes, comprobaremos que la libertad de acción de la que gozan los adultos y los niños más maduros no se adquiere en un abrir y cerrar de ojos, sino que ha de atravesar un largo proceso de desarrollo.

La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta, no sólo a través de la percepción inmediata de objetos, o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación. Los experimentos realizados y la observación día a día,

muestran claramente que para los niños muy pequeños, resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente. Así, si le pedimos a un niño de dos años de repita la frase <<Tania está de pie>> cuando Tania está sentada frente a él, cambiará la frase por <<Tania está sentada>>.

Podemos hallar esta misma situación en ciertos casos clínicos. Goldstein y Gelb (citados por Vigotsky, 1988) describieron una serie de pacientes que eran incapaces de afirmar algo que no fuera cierto. Gelb expone el caso de un paciente zurdo que era totalmente incapaz de escribir la frase << puedo escribir bien con la mano derecha >>.

A menudo nos encontramos también con que un paciente con problemas de lenguaje es incapaz de repetir frases que carezcan de sentido, como, por ejemplo, << la nieve es negra >>, mientras que pueden repetir perfectamente otras frases igualmente difíciles en su construcción gramatical y semántica.

Este profundo vínculo entre la percepción y el significado puede observarse también, en el proceso del desarrollo del lenguaje en los niños.

La primera divergencia entre los campos del significado y la visión suele darse en edad preescolar. En el juego, el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo.

La acción, de acuerdo con las reglas, está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos. Ello supone un cambio tan radical de la relación del niño con la situación real, concreta e inmediata, que es difícil subestimar su total significación. El pequeño no hace esto en seguida porque le resulta terriblemente difícil separar el pensamiento (el significado de la palabra) del objeto.

El juego proporciona un estadio transicional en esta dirección cuando un objeto (por ejemplo, un palo) se convierte en el punto de partida para la separación del significado de la palabra caballo del caballo real. El niño todavía no puede des-

glosar el pensamiento del objeto. La estructura básica que determina la relación del niño con la realidad se halla, en sus percepciones.

Como señala Vigotsky antes, un rasgo especial de la percepción humana (que surge a una edad muy temprana) es la llamada percepción de objetos reales, es decir, no sólo la percepción de colores y formas, sino también de significado. Esto es algo que no tiene analogía en la percepción animal. Los seres humanos no ven solamente algo redondo y negro con dos manecillas, sino que ven un reloj y pueden distinguir una cosa de otra. De este modo, la estructura de la percepción humana podría expresarse de modo figurativo como una proporción en la que el objeto es el numerador y el significado es el denominador (objeto/significado).

Esta proporción simboliza la idea de que toda percepción humana se elabora a partir de percepciones generalizadas más que aisladas. Para el pequeño el objeto domina en la relación objeto/significado, mientras que este último se halla subordinado. En el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo del caballo real, se invierte esa proporción y predomina el significado, siendo la relación significado/objeto.

Ello no quiere decir que las propiedades de las cosas como tales no tengan significado. Cualquier palo puede ser un caballo, pero, por ejemplo, una postal no puede ser nunca un caballo para un niño. La afirmación de Goethe de que en el juego cualquier cosa puede convertirse en cualquier otra es totalmente incorrecta. Por supuesto, para los adultos, que son capaces de hacer uso consciente de los símbolos, una postal puede ser un caballo. Por ejemplo, si quiero mostrar la situación de alguna cosa, puedo colocar una cerilla y decir: <<Esto es un caballo.>> Ello será suficiente.

En cambio, para un niño es imposible; una cerilla no puede ser un caballo, porque, a lo sumo, hay que utilizar un palo; debido a la falta de libre sustitución, la actividad del niño es juego, no simbolismo. Un símbolo es un signo, pero el palo no funciona como signo de caballo para el pequeño,

quien retiene las propiedades de las cosas pero cambia su significado. Este, en el juego, se convierte en el punto central y los objetos se mueven desde una posición dominante a una subordinada (Vigotsky, 1988).

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

Cuando el palo se convierte en el punto de partida para separar el significado de <<caballo>> de un caballo real, el niño hace que un objeto influya semánticamente al otro. El pequeño no es capaz de desglosar el significado de un objeto, o una palabra de un objeto, si no es a través del hallazgo de un trampolín en otro objeto. La transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de un cosa; lo que en realidad ve no es la palabra, sino lo que esta designa.

Así pues, para un niño, la palabra <<caballo>> aplicada a un palo significa <<aquí hay un caballo>>, porque mentalmente ve al objeto tras el término que lo designa. Un importante estadio transicional en el operación con significados se produce cuando el pequeño actúa con un palo como si se tratara de un caballo.

Más tarde lleva a cabo estos actos conscientemente. Este cambio se interpreta en el sentido de que antes de que el niño adquiriera el lenguaje gramatical y escrito, sabe perfectamente cómo hacer las cosas, pero ignora que lo sabe. No domina estas actividades de modo voluntario.

Durante el juego, el niño utiliza espontáneamente esta capacidad de separar el significado de un objeto sin saber lo que está haciendo, al igual que ignora que está hablando en prosa, pero sigue hablando sin prestar atención a las palabras. Así, desde esta perspectiva, a través del juego el niño accede a una definición funcional de los

conceptos u objetos, y las palabras se convierten en partes integrantes de una cosa.

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

Por su parte, el juego plantea demandas al niño constantemente para evitar el impulso inmediato. A cada paso el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si de improviso pudiera actuar espontáneamente.

En el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar. El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego. Alcanza el mayor despliegue de poder cuando renuncia a una atracción inmediata en el juego (como por ejemplo a un caramelo, que las reglas prohíben comer porque representa algo no comestible).

Generalmente, un niño se subordina a las reglas renunciando a algo que desea, pero aquí la subordinación a una regla y la renuncia a una acción impulsiva inmediata constituyen los medios para alcanzar el máximo placer.

Así pues, el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo. La noción de Spinoza acerca de <<una idea que se ha convertido en deseo, un concepto que se ha transformado en pasión>>, encuentra su prototipo en el juego, que es el reino de la espontaneidad y la libertad.

Respetar las reglas es una fuente de placer. La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de auto-limitación y auto-determinación, como dice

Piaget (citado por Vigotsky, 1988) y no una regla que el niño obedece como si se tratara de una ley física.

En pocas palabras, el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear, relacionando sus deseos a un <<yo>> ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad.

Ahora, se puede decir exactamente lo mismo acerca de la actividad del niño que no es factible afirmar respecto a los objetos. Al igual que teníamos la proporción objeto/significado, tenemos también el quebrado acción/significado. Mientras la acción domina el desarrollo temprano, esta estructura queda invertida; el significado se convierte en el numerador y la acción ocupa el lugar del denominador.

En un niño de edad preescolar, la acción domina en un principio sobre el significado, siendo comprendido sólo a medias. El pequeño es capaz de hacer más cosas de las que puede comprender. Sin embargo, a esta edad la estructura de una acción emerge en lo que el significado es determinante, aunque éste influya en la conducta del niño dentro de los límites establecidos por los rasgos estructurales de la acción.

Los niños, cuando juegan a que están comiendo de un plato, han aprendido ya a realizar acciones con sus manos, reminiscencias de la acción real de comer, mientras que aquellas acciones que no describen el acto de comer son consideradas totalmente imposibles. El gesto de extender las manos hacia atrás en lugar de tenderlas hacia adelante, hacia el plato, resulta imposible, puesto que dicha acción tendría un efecto destructivo para el juego.

El niño no se comporta de modo puramente simbólico en el juego, sino que desea y realiza sus deseos dejando que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia. El niño, al mismo tiempo que desea, lleva a cabo sus deseos. Al pensar, actúa. La acción interna y externa son inseparables: la imaginación, interpretación y

voluntad son procesos internos realizados por la acción externa.

Todo lo que se ha dicho acerca de la separación entre el significado y los objetos, es igualmente aplicable a las acciones del niño. Un niño que da patadas al suelo e imagina que está montado a caballo, ha invertido la proporción acción/significado por la de significado/acción.

La historia evolutiva de la relación entre significados y acción es análoga a la historia del desarrollo de la relación significado/objeto. Para poder desglosar el significado de la acción, de la acción real (montar a caballo, sin tener oportunidad de hacerlo), el niño necesita un trampolín en forma de acción para sustituir la acción real.

Mientras que la acción empieza como numerador de la estructura acción/significado, ahora se invierte la estructura y el significado se transforma en numerador. La acción se relega a un segundo plano y se convierte en el trampolín; el significado se separa de nuevo de la acción mediante otra acción distinta. Este es otro ejemplo del modo en que la conducta humana depende de operaciones basadas en significados, cuyo motivo inicial del comportamiento se halla totalmente separado de su cumplimiento.

No obstante, la escisión del significado respecto a sus objetos y acción tiene diversas consecuencias. Del mismo modo que el operar con el significado de las cosas nos lleva al pensamiento abstracto, el desarrollo de la voluntad y la capacidad de llevar a cabo elecciones conscientes se producen cuando el pequeño opera con el significado de las acciones. En el juego, una acción sustituye a la otra, al igual que un objeto reemplaza a otro.

Vigotsky se interroga, ¿Cómo fluctúa el niño entre un objeto y otro, entre una acción y otra?, respondiendo, ello se realiza gracias a sí mismo todas las acciones y objetos reales. La conducta no está limitada por el campo perceptual inmediato. Dicho movimiento en el campo del significado predomina en el juego. Por una parte, representa el movimiento en un campo abstracto (que aparece en el juego antes que la operación voluntaria con significados). Por otra, el método del movimiento

es situacional y concreto, (es un cambio afectivo, no lógico). En otras palabras, el campo del significado aparece, pero la acción que en él se desarrolla se produce exactamente igual que en la realidad. Ahí reside la principal contradicción del desarrollo del juego.

Vigotsky añade, para finalizar, que en primer lugar, el juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo. En segundo término, se resalta así mismo, la importancia del cambio del predominio de la situación imaginaria al predominio de las reglas en la evolución del juego. Y por último, señala las transformaciones internas en el desarrollo del niño que acarrea el juego.

Fundamentalmente, las situaciones cotidianas de la conducta de un niño son contrarias a su conducta en el juego. En el curso de éste, la acción domina al significado. Por ello, es totalmente incorrecto considerar al juego como el prototipo de la actividad cotidiana de un niño, así como su forma predominante.

Este es el principal defecto de la teoría de Koffka. Considera al juego como el otro mundo del niño. Todo aquello que interesa al pequeño es la realidad del juego, mientras que lo que interesa al adulto es la realidad seria. Un objeto determinado tiene un significado en el juego y otro fuera de él.

En el mundo del pequeño, la lógica de los deseos y de la satisfacción de las necesidades domina sobre todo, dejando de lado la lógica real. La naturaleza ilusionaria del juego se transfiere a la vida cotidiana. Todo eso sería cierto si el juego constituyera la forma predominante de la actividad del niño. Sin embargo, resulta difícil aceptarlo ya que solo nos representaría parcialmente a la vida real.

Koffka nos proporciona una serie de ejemplos para demostrar cómo un niño traspasa una situación del juego a la vida cotidiana. No obstante, la transferencia omnipotente del comportamiento del juego a la vida real sólo puede considerarse como un síntoma de enfermedad. El hecho de comportarse en una situación real como si se tratara de algo ilusorio es uno de los primeros signos de delirio.

La conducta de juego en la vida real únicamente se considera normal en aquel tipo de juego en que los niños empiezan a jugar a lo que están haciendo en realidad, creando asociaciones que facilitan la ejecución de una acción desagradable (como cuando no quieren acostarse y dicen <<vamos a jugar a que es hora de irse a la cama>>). Así pues, desde esta postura se tiene la convicción de que el juego no es el tipo de actividad predominante en la etapa preescolar.

Únicamente las teorías que sostienen que un niño no tiene que satisfacer las exigencias básicas de la vida, sino que puede vivir en busca del placer, podrían sugerir que el mundo del niño es un mundo de juego.

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

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

Aunque la relación juego-desarrollo pueda compararse a la relación instrucción desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia.

La acción en la esfera imaginativa, en una situación imaginaria, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo preescolar. El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Sólo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño.

A continuación se plantea, que el juego varía conforme las distintas edades del niño. Por ejemplo, es de señalar que el pequeño comienza con una situación imaginaria que inicialmente está muy cerca de la situación real. Reproduce exactamente esta última.

Una niña que está jugando con una muñeca repite casi de modo idéntico todo lo que su madre hace con ella. Esto significa que en la situación original las reglas operan de forma condensada y abreviada. Hay muy poca cosa que pertenezca al terreno de lo imaginario.

Por supuesto se trata de una situación imaginaria, pero sólo resulta comprensible si se observa bajo la luz de una situación real que ha sucedido verdaderamente. El juego está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido realmente que de la imaginación. Es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria.

A medida que el juego va desarrollándose, vemos un avance hacia la realización de un propósito. Es erróneo pensar que el juego constituye una actividad sin objetivos. En los juegos de atletismo, uno puede ganar o perder; en una carrera, se puede llegar en primer lugar, en segundo, en el último. En pocas palabras, el propósito decide el juego y justifica la actividad.

El objetivo, como fin último, determina la actitud afectiva del niño respecto al juego. Cuando está realizando una carrera, el niño puede encontrarse, muy agitado o bien angustiado, y hallará poco placer porque el correr le resulta físicamente penoso, y si, por añadidura, es alcanzado, experimentará muy poco placer funcional.

En los deportes, el propósito del juego es uno de sus rasgos dominantes, sin el cual no tendría atractivo; al igual que examinar un dulce, llevándose a la boca, masticarlo y luego escupirlo. En este tipo de juegos, el objeto, que hay que vencer, se conoce por adelantado.

Al final del desarrollo, surgen las reglas, y cuanto más rígidas son, tanto mayores son las demandas que se exigen al niño; cuando mayor es la regulación de su actividad, tanto más tenso y sutil se hace el juego. El hecho de correr simple-

mente sin un objetivo concreto o sin reglas resulta aburrido y no atrae a los niños. Por consiguiente, un complejo de rasgos originalmente no desarrollados surge al final del desarrollo del juego; rasgos que habían sido al principio simplemente secundarios o accidentales ocupan ahora una posición central al final y viceversa.

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

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

Tal como manifestó Chatéau (1958), para un niño de tres años el juego es algo sumamente serio, tanto como lo es para el adolescente, aunque, evidentemente, en un sentido muy distinto de la palabra. Para el pequeño, la seriedad en el juego significa que juega sin separar la situación imaginaria de la real.

Tiene su propia continuidad interna en la instrucción escolar y en el trabajo (actividad compulsiva basada en reglas). La esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existe en el pensamiento y en situaciones reales.

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

La perspectiva del psicoanálisis

El juego siendo una forma de expresión de la capacidad simbólica del niño, desempeña necesariamente un papel muy importante en el mundo psíquico del sujeto, en sus fantasías, no sólo conscientes sino inconscientes. Las particularidades y los alcances o consecuencias que puede tener el vínculo de lo simbólico con lo anímico, son aspectos abordados ampliamente desde el punto de vista psicoanalítico.

Esta teoría ha estudiado el juego infantil desde dos perspectivas, la primera como manifestación de la vida inconsciente del sujeto a partir de los símbolos lúdicos y la segunda, que se desprende de esta, se refiere a la instrumentalización del juego como posibilidad de implementación del psicoanálisis con los niños.

El psicoanálisis ha desarrollado su conceptualización acerca del juego infantil fundamentalmente a partir de casos clínicos analizados y en los que se han descubierto los mecanismos inconscientes que operan en el juego equiparando la actividad lúdica en el niño a la asociación libre del adulto.

La primera referencia psicoanalítica en relación al juego, se encuentra en un escrito de Freud que data de 1905 donde se describe el tratamiento, supervisado por él, de un niño de 5 años (Juanito) que padecía de una intensa fobia a los caballos. El escrito muestra como el juego desempeñó un papel fundamental en el tratamiento que puso a término la angustia que sufría el paciente ante los equinos.

Para Freud el juego tenía un sentido, al igual que los sueños o los olvidos. Esta idea fundamental en Freud, remite al concepto de "inconsciente", uno de los elementos básicos del psicoanálisis.

Sin embargo, es insuficiente pensar en el funcionamiento del aparato psíquico sólo a partir de la diferenciación de este en dos lugares distintos, el inconsciente y la conciencia (que sería el punto de vista topográfico). Habría que considerar, como lo propone Freud en su *Metapsicología* (1905), otros dos aspectos, el dinámico y el económico, sin los cuales la concepción y explica-

ción de la vida psíquica del sujeto sería insuficiente.

Bajo el factor dinámico, se considera la movilidad que las cargas psíquicas sufren de un sistema a otro; el económico, contempla las fuerzas energéticas que se ponen en juego en la vida anímica (1905).

Si se parte de la idea que en el aparato psíquico esta presente una cantidad de excitación, este aparato se rige por el principio según el cual una mayor cantidad de excitación se traduce en sensaciones displacenteras y mientras menor sea esta cantidad, mayor es el placer que se produce (Freud, S. 1937). Se podría decir que el principio de placer, que rige el despliegue de los procesos psíquicos, tiene como tarea mantener al menor nivel posible esa tensión displacentera, buscando con ello la producción del placer.

Sin embargo, Freud (1920) plantea que bajo ciertas circunstancias, el resultado de la descarga de excitación produce paradójicamente sensaciones displacenteras; el ejemplo más patente es la multiplicidad de manifestaciones donde el sujeto repite experiencias dolorosas. Una de las situaciones que Freud observa sobre ello es justamente un juego que realiza un niño pequeño. Este juego consistía en tirar de un carrete atado de un hilo y al cual hacia rodar una y otra vez, alejándolo y acercándolo y pronunciando simultáneamente las palabras "Fort" y "da" (va y aparece).

Analizando esta actividad llevada a cabo incesantemente, Freud formularía la tesis de la existencia de una "compulsión a la repetición" que está en el origen de nuestros actos y que hace pensar en algo que se encuentra más allá de ese principio del placer constitutivo de la vida anímica inconsciente (1937).

Esto pudiera parecer contradictorio con la observación de que el niño exige en sus actividades lúdicas lo nuevo. Podríamos afirmar que ello se debe a un desplazamiento que vela el verdadero secreto del juego: *la repetición misma*.

La repetición había sido ya conceptualizada por Freud a principios de siglo, principalmente en un trabajo titulado "Recordar, repetir y reelaborar"

(1914), en él plantea, a partir de su experiencia clínica, que el sujeto tiende a repetir inconscientemente en la situación presente, experiencias pertenecientes a vivencias pasadas. El sujeto, en vez de recordar esas vivencias, las manifiesta y las repite, como si fueran actuales. El enamoramiento, por ejemplo, hallaría sus raíces, en una especie de repetición de la relación de amor del niño con su madre.

En "*Más allá del principio del placer*" , Freud (1920), al analizar el juego del niño que pronuncia las palabras *Fort Da*, formula la tesis de que el motor de la repetición es la existencia de una pulsión hasta antes desconocida y que el nombrar una pulsión de muerte. Esta pulsión no tiene posibilidad de expresarse sino es ligándose a las pulsiones de vida o sexuales.

Al respecto, Freud (1920) señala que la vida pulsional posee un carácter conservador y afirma que además de la pulsión de vida que tiende a conservar la sustancia viva y reunirla en unidades cada vez mayores, debía de haber otra pulsión, que denomino *pulsión de muerte*, opuesta a ella, que pugnara por disolver esas unidades y reconducirlas al estado inorgánico inicial. En el caso del sadismo, por ejemplo, estas pulsiones actúan conjuntamente pues en él se está frente a una ligazón entre la aspiración de amor y la pulsión de destrucción.

Esta pulsión de destrucción, dirigida potencialmente tanto hacia afuera como hacia dentro del organismo, está entonces íntimamente ligada a la compulsión a la repetición que Freud deduce a partir de la observación del juego en el niño.

En el juego se puede hallar una dimensión donde este, se presenta en un sentido mortífero. Basta pensar en múltiples juegos tales como las escondidas, los encantados, rondas infantiles, etc., donde uno de los componentes fundamentales de estas actividades es la angustia de ser atrapado, comido o matado. El que juega, sabe que puede perder y que algunas veces ganar trae asegurada, más que perder, la muerte. La práctica del juego de pelota entre los mayas, donde se sacrificaba la vida del ganador, ilustra bien lo anterior.

De modo distinto, Winnicott (1942) sostiene que el juego ofrece al que lo practica una ganancia de placer. En su obra "Por qué juegan los niños", asienta la idea de que una de las razones del juego es el goce que el niño obtiene al llevar a cabo esta experiencia. Esto sería válido, siempre y cuando se contemple en el goce la manifestación de la pulsión de muerte.

Sin embargo, esta conceptualización que Freud hace del juego en "Más allá del principio del placer" (1920) no es la primera, en el análisis que hace de la fobia de Juanito, Freud se refiere constantemente al juego sin una elaboración teórica del juego propiamente, es posible extraer la concepción que subyace a él. De hecho gran parte de la práctica analítica con niños se apoya en el análisis de este célebre caso.

Juanito, como se señala antes, sufría una fobia a los caballos que fue ejerciendo una dominación cada vez mayor sobre su vida psíquica, afectando su vida cotidiana. A partir del análisis e interpretación de la abundante producción lúdica del niño, el padre de Juanito logra vencer esa "tontería" como el mismo niño llamaba a ese miedo. A través de este caso encontramos elementos que nos descubren una dimensión donde el juego puede ser entendido en el nivel mismo donde se sitúan las formaciones del inconsciente.

Freud en "El chiste y su relación con lo inconsciente" (1905), hace alusión directa al juego, definiéndolo como una etapa previa del chiste, y a este como un juego desarrollado. Así, se instaura una historia evolutiva del chiste, donde el primer momento sería entonces el juego, seguido de un segundo estadio que llama chanza, el cual se muda finalmente en chiste.

En sus propios términos, Freud afirma que el "...juego aflora en el niño mientras aprende a emplear palabras y urdir pensamientos. Es probable que ese juego responda a una de las pulsiones que constriñen al niño a ejercitar sus capacidades; al hacerlo tropieza con unos efectos placenteros que resultan de la repetición de lo semejante, del redescubrimiento de lo consabido, la hemofonia, etc. y se explican como insospechados ahorros de gastos psíquicos. No es asombroso que esos efectos placenteros impulsen al niño a culti-

var el juego y lo muevan a proseguirlo sin miramiento por el significado de las palabras y la trabazón de las oraciones" (1905).

El descubrimiento freudiano muestra como el chiste, al igual que el lapsus, el sueño, el olvido, el síntoma, son fenómenos cotidianos que encuentran un sentido, no ya en el dominio de la fisiología, anatomía y ramas afines, sino en el propio campo psicológico, mostrando en ellos las tendencias inconscientes que los han motivado, que los han producido.

En particular el chiste, dice Freud, es modelo, al saber que la operación que subyace a ese efecto de un relato que nos hace reír, es la misma operación que subyace a todo producto producido por el inconsciente. Habría que tomar en cuenta también que el chiste está hecho con palabras y que su efecto depende únicamente de las palabras.

El chiste demuestra también ese carácter arbitrario de las palabras, contrario a la creencia popular que supone que en toda palabra se adhiere un significado que le es propio. La lingüística estructural nos muestra que la palabra puede remitir a más de una significación; no hay necesidad alguna que ligue una palabra-sonido a lo que ella quiere decir. Justamente la clave en la producción del chiste es que el sentido de una palabra se desliza cambiando repentinamente y dando como resultado el chiste.

Pensemos para ejemplificarlo en las múltiples producciones albureras propias de nuestra sociedad. Esto nos lleva directamente a ver en estos fenómenos de palabras (llamados o considerados formaciones del inconsciente) algo así como cortocircuitos del discurso por donde se filtra el deseo inconsciente.

Se puede pensar en el juego como una forma de expresión simbólica de representaciones inconscientes, si se admite la inexistencia de una relación unívoca de la palabra con la cosa a la que haría referencia y más bien al sostener la relación lábil de la palabra (significante) con su referente (significado). (Freud, S. 1905)

El motivo por el cual el deseo busca manifestarse en caminos como el juego, el chiste, etc., es muy

sencillo; al deseo le está vedado una expresión directa a la conciencia porque existe un principio llamado de realidad que, atento a las exigencias del mundo externo, tiene por función censurar el paso de todas las nociones (representaciones inconscientes que son inadmisibles para el Yo-consciente a causa de su carácter sexual y por lo tanto prohibido).

Es por ello que Freud plantea en el juego un ahorro o aligeramiento del gasto psíquico y en consecuencia placentero y que su instrumento fundamental, es, como en el chiste, la palabra, es decir, puros significantes. "Además -dice Freud-, el placer de chiste que provoca ese "cortocircuito" parecerá tanto mayor cuanto más ajenos sean entre sí los círculos de representaciones conectados por una misma palabra, cuanto más distantes sean y, en consecuencia, cuanto mayor resulte el ahorro".

De esta forma, y habiendo hecho un recorrido a través de algunos trabajos de Freud, podemos descubrir la tesis de que el juego, que a primera vista pudiera parecer carente de sentido, está, por el contrario, provisto plenamente de él.

Aportaciones postfreudianas

Algunos psicoanalistas han realizado directa o indirectamente elaboraciones teóricas en torno al juego, tales como Anna Freud, Melanie Klein, D. Winnicott y A. Aberásturi, por sólo nombrar de los más importantes.

Todos ellos dedicaron su práctica clínica al trabajo con niños y por ello, han elaborado concepciones ligadas al juego.

Sin embargo, cabría señalar que estos autores aunque todos ellos hablan del juego desde una perspectiva psicoanalítica, pertenecen a escuelas disímiles entre ellas y, en menor o mayor medida, disienten del pensamiento freudiano.

Una de las primeras psicoanalistas que se ocuparon del juego infantil fue Anna Freud (Winnicott, 1982), quien al conceptualizar las líneas de desarrollo, establece una evolución progresiva del aspecto psicosexual. Es decir, que en cada una de

sus etapas, el niño implementa juegos de características distintas, de acuerdo con sus posibilidades físicas y las que proporciona el entorno social. Es aquí donde ve los aspectos adaptativos del desarrollo.

Esta autora sostiene que el juego como actividad se inicia desde los primeros meses de vida, como una actividad autoerótica donde está fundamentalmente comprometido el propio cuerpo o el cuerpo de la madre que en ese momento es considerado como parte de sí mismo.

Alrededor de los 6 meses, el niño a través del juego incorpora elementos externos que funcionan simultáneamente como partes del yo y del mundo exterior. Estos primeros objetos, llamados por Winnicott (1982) objetos transicionales, sirven como tranquilizadores de las angustias infantiles sobre todo en el momento en que la madre es vista como separada e independiente del niño. La manipulación de estos revive en el niño la ilusión de su omnipotencia perdida cuando se veía fundido a la madre.

El juego permite la expresión de las tendencias propias de cada período, cómo en el período oral donde se desarrollan juegos fundamentales autoeróticos y tendientes a la recuperación de la primera sensación de completud. En el período anal se expresan tendencias sádico anales en juegos que implican el construir-destruir, llenar, vaciar, revolver, ensuciar-limpiar, etc.

En el período de la consolidación del *Edipo* la preocupación fundamental del niño se refiere a sus genitales y la diferenciación sexual. En este período, en sus juegos dramatiza tendencias exhibicionistas y voyeuristas buscando satisfacer su curiosidad acerca de la diferenciación de los sexos y el nacimiento de los niños.

En el período de latencia, propio a la edad escolar, aparece el juego reglado en el cual gracias a la sublimación el juego infantil adquiere un carácter más socializado y desexualizado. La actividad lúdica se transformará en actividad laboral productiva y creativa cuando el proceso vivido haya sido satisfactorio.

Como hemos visto esta postura tiende hacia un análisis de la vida interna y los procesos inconscientes; su principal aportación radica en la facilidad que otorga esta línea de desarrollo para ubicar el momento evolutivo por el que atraviesa el niño.

Melanie Klein (1929), ha enriquecido la comprensión del juego con sus aportaciones originales acerca de las fantasías inconscientes, fantasías que están presentes desde los estados más tempranos del desarrollo y que se generan en las experiencias de gratificación y frustración en la relación con la madre.

Para este enfoque psicoanalítico, las vivencias placenteras del niño en relación con los objetos (aquellas personas o cosas con las cuales se establece un vínculo afectivo importante) que van siendo incorporados, a través de las identificaciones primitivas pasan a formar parte del yo del sujeto, mientras que las sensaciones displacenteras son puestas en el exterior y generan un monto de angustia, que pueden vivirse como ataques provenientes del exterior. A partir de estos mecanismos defensivos la realidad es vivida como parcial y disociada.

En la medida que el yo se desarrolla y con él su capacidad de percibir la realidad, el yo logra captar los aspectos placenteros y displacenteros como provenientes de una misma realidad. Esta nueva posibilidad genera una nueva experiencia en el niño pues comprende que los aspectos buenos y amados provienen de los mismos objetos que han sido vividos como displacenteros y atacados en consecuencia. Esta situación provoca una nueva forma de angustia producida por la culpa de haber atacado al objeto bueno.

Klein (1981, p. 64) señala que: "La primera realidad del niño es totalmente fantástica, está rodeada de objetos que le causan angustia y en este sentido, excrementos, órganos, objetos cosas animadas, son en principio equivalentes entre sí. A medida que él va evolucionando se establece gradualmente a partir de ese mundo irreal, una verdadera relación con la realidad. Por consiguiente el desarrollo del yo y la relación con la realidad dependerán del grado de capacidad del yo,

en etapa muy temprana para tolerar la presión de las primeras situaciones de angustia".

Para que el yo pueda desarrollarse adecuadamente es necesario que pueda centrar un cierto monto de angustia como motor de las fantasías (Lebovici, 1986).

Ahora bien, qué relación tiene el desarrollo del Yo con el juego?. A través del juego la angustia generada desde el origen de la vida del sujeto logra simbolizarse y expresarse; permitiendo al yo cierto manejo y la relación o equilibrio entre fantasía y realidad depende la "enfermedad" del niño.

El juego revela la actitud del niño hacia la realidad y esta última la relaciona tanto con la realización de deseos como la personificación -de roles- contemplando los mecanismos de identificación y proyección.

De aquí que para esta autora, sea de gran importancia analizar en el juego "tal realización de deseos" así como el mecanismo de Invencción y Asignación (creación y roles personificados); aspectos que destacan en una de las funciones principales del juego: la descarga de fantasías masturbatorias (Klein, 1974 p.132).

En el juego aparecen simbolizados aspectos referentes a cada momento del desarrollo del niño. Es posible encontrar diferentes características del juego infantil de acuerdo al momento evolutivo por el que atraviesa, el tipo de angustia que predomina y el tipo de vinculación con los objetos que realiza.

Es a través del juego que el niño logra externalizar su mundo fantasmático sin entrar en conflicto con el entorno. Permite así la descarga de la angustia y la elaboración de los conflictos no superados propios de cada etapa.

Sobre esta misma línea, Arminda Aberastury (1986), se interesa por conocer e interpretar el por qué juega el niño y qué relaciones existen entre maduración y desarrollo, relaciones que lleguen a motivar la aparición o desaparición de un juego en particular, ya que para ella es muy evidente que un juego, por ejemplo, para un bebé ofrece una

serie de experiencias que responden a necesidades específicas de la etapa en que se encuentra.

"Al jugar el niño desplaza al exterior sus miedos, angustias y problemas internos, dominándolos mediante la acción ... repite en el juego todas las situaciones excesivas para su Yo débil y esto le permite, por su dominio sobre objetos externos ... hacer activo lo que sufrió pasivamente" (Aberastury, 1986), cambiar un penoso final, tolerar y elaborar papeles impuestos o bien que le son prohibidos y repetir a voluntad situaciones placenteras.

El niño deriva afectos y conflictos sobre objetos que domina -y son reemplazables- en los cuales cumple la necesidad de descarga y elaboración sin hacer peligrar la relación con sus objetos originarios. En la medida que va creciendo, surgen nuevos intereses, nuevas situaciones y los juegos se modifican. Según las diversas edades, propone Aberastury (1986) el juego principal, el objeto de uso típico y la interpretación Kleiniana de ambos, p. e.: al finalizar el 1er. año, el globo y la pelota son a la vez el vientre fecundo de su madre y el propio.

El juego, es entonces una de las formas de expresar conflictos pasados y presentes. El juguete posee muchas características de los objetos reales, pero por su condición -de juguete- se transforma en instrumento reemplazable para el dominio de situaciones penosas, difíciles y traumáticas que experimenta en relación con los objetos reales.

Otros autores también concuerdan afirmando que "al jugar el niño se revela con toda su lozania y espontaneidad... y ello debe considerarse a la vez como la expresión de las formas actuales de la organización de la personalidad y como un modo estructurador frente a las organizaciones más tardías" (Lebovici, 1986 p. 114). Con el progreso de la diferenciación objetal, el juego se convierte cada vez más en un proceso simbólico para dominar las relaciones penosas con las imágenes introyectadas.

Una vez expuestas las principales aportaciones de los autores que han desarrollado el juego como tema en su teoría psicoanalítica, se hace neces-

rio puntualizar que su punto de convergencia radica en contemplar el comportamiento lúdico como el principal recurso de acceso a la estructura psíquica inconsciente del niño. Y como tal, vislumbrar al juego como instrumento develador de conflictos entre su mundo interior y exterior, es decir, de ansiedades, realización de deseos, impulsos, necesidades, frustraciones, etc. derivadas de su experiencia cotidiana.

II. EL JUEGO EN EL TRABAJO TERAPEUTICO

Un instrumento de diagnóstico

Como ya se ha señalado, el juego infantil cumple una función importante en el desarrollo de los niños y está estrechamente vinculado con los cambios por los que atraviesa, en cuanto que los contenidos y formas de expresión del juego se irán modificando conforme avanza el crecimiento. Así mismo, se ha hecho referencia a cómo diversos teóricos han coincidido en que en el juego se expresan tanto los niveles cognitivos como los conflictos afectivos presentes en el sujeto.

Gracias al estudio sistemático del juego, se ha podido ver cómo éste es en sí mismo un lenguaje, a través del cual se expresa la situación vital del sujeto, de la misma manera que el adulto puede hacer mediante la verbalización. Es por esto, que algunos clínicos han investigado las posibilidades diagnósticas del juego, estructurando una metodología específica que garantiza al observador la obtención de datos significativos para la comprensión del caso estudiado, como sucede en la situación de la entrevista diagnóstica realizada con adultos.

Entre estos investigadores se encuentra Arminda Aberastury (1979) y M. Siquier el Ocampo (1976) quienes proponen la utilización de sesiones diagnósticas de juego, cuyo fundamento se sustrae de los enfoques que los autores antes reseñados han desarrollado.

Para estas autoras el juego arroja al psicólogo información esencial para la detección y comprensión de las fantasías inconscientes en torno a la conflictiva del niño, sea esta de aprendizaje o conductual, fantasías de enfermedad, así como

también las expectativas de curación a través de la relación que se establece con el terapeuta. A este respecto Aberastury señala, "el niño nos comunica desde la primera hora cual es su fantasía inconsciente sobre la enfermedad o conflicto por el cual es traído a tratamiento y en la mayor parte de los casos, su fantasía de curación" (Aberastury, 1986 p. 11).

Por su parte, Siquier de Ocampo (1976) señala que el psicólogo al propiciar en el niño la posibilidad de jugar dentro de un contexto definido en variables de tiempo, espacio y finalidad, abre un campo que se estructura con base en aquellas que conforman la personalidad del niño, permitiéndose así una mayor comprensión diagnóstica del caso.

La hora de juego diagnóstica, resulta una nueva experiencia tanto para el psicólogo como para el niño, y como tal da lugar a la aparición de fenómenos transferenciales y contratransferenciales. La vía de comunicación en la sesión de juego la constituyen los juguetes, los cuales funcionan como mediatizadores entre psicólogo y niño. Los juguetes permiten al niño depositar sentimientos, fantasías y deseos internos no reconocidos por él mismo y a los que el psicólogo paulatinamente irá accediendo.

Siguiendo a la misma autora, la función del psicólogo en la hora diagnóstica es la de permitir y facilitar la expresión libre del niño con los materiales lúdicos, además de detectar los elementos estructurales y de contenido en su juego.

La apertura de un espacio en el que se permita al niño jugar bajo ciertas condiciones propicias, da lugar a que él configure la sesión diagnóstica de acuerdo a sus propias características psicológicas. El niño, frente a la nueva experiencia que representa jugar ante la presencia de un adulto (muchas veces por él desconocido), pone en evidencia tanto sus propios recursos como sus dificultades internas.

Así, el pequeño en el transcurso de la sesión de juego presentará al psicólogo entre otras cosas, su modo particular de vincularse con los objetos del exterior, sus posibilidades creativas o sus inhibiciones; su capacidad o falta de esta para utilizar a los juguetes como agentes que le permi-

ten dramatización o escenificación de sus conflictos, su grado de tolerancia frente a situaciones poco gratificantes, entre otras.

También se evidenciará la capacidad para manifestar sus conflictos; esta capacidad como ya se señaló anteriormente, depende de la existencia de un monto tal de angustia que no sea excesiva o intolerable pues de lo contrario originará inhibiciones parciales o totales en la conducta de juego.

En lo que respecta al contenido mismo del juego, el niño representará de manera simbólica su problemática psicológica. Siquier de Ocampo (1976) reconoce que los contenidos de los juegos pueden categorizarse fundamentalmente en dos tipos: aquellos contenidos que revelan un argumento psicológico, es decir, expresan fantasías, y aquellos contenidos que revelan la presencia de maniobras defensivas propias del niño y que son puestas en marcha, debido a la emergencia de contenidos inconscientes amenazantes o intolerables para él mismo.

Si bien es importante en la sesión diagnóstica la observación y detección de los contenidos lúdicos, resulta no menos importante la comprensión de los aspectos formales, es decir, de aquellos aspectos que estructuran la situación y que permiten la manifestación de los contenidos.

Dentro de los aspectos formales se encuentran los que se refieren a la planeación, la anticipación de situaciones, la representación plástica, el lenguaje y la relación con los objetivos. Todos estos aspectos formales dependen de las posibilidades que otorga la estructura cognitiva alcanzada. El proceso evolutivo de las estructuras cognitivas da lugar a diferentes formas de manifestación de los contenidos lúdicos, y no deben confundirse ni interpretarse como resultado del conflicto interno psíquico sino a ciertas actividades propias de la etapa cognitiva, en la que se encuentra el niño.

Piaget ha puesto de manifiesto la manera en que el juego adquiere diferentes características conforme el momento evolutivo (en el plano cognitivo) por el que atraviesa el niño. Así, por ejemplo, en el período preoperacional el juego es básicamente

egocéntrico, a diferencia del juego del niño operatorio que ha logrado una descentración de sus nociones cognitivas, que le permiten la comprensión de reglas y normas, características del juego socializado.

Emilia Ferreiro y Juan Carlos Volnovich (1981) han señalado el error, muy común, de interpretar como correspondiente a una conflictiva interna, lo que simplemente es propio de los aspectos cognitivos del sujeto. Por ejemplo, se puede interpretar como una rebeldía del niño el violar las reglas de un juego, cuando en realidad lo que sucede es que aún no logra descentrarse lo suficiente como para comprender la regla y aceptarla.

Así, los supuestos cognoscitivos son útiles para el trabajo terapéutico de niños, -en la formulación de interpretaciones principalmente-, ya que contribuye a reconocer el nivel de desarrollo cognitivo del niño. El trabajo artesanal de interpretación de las nociones lógicas y conceptos, que correspondan a los niños, esto es, una retraducción que la haga accesible a los términos del niño.

Un punto digno de consideración acerca de lo antes mencionado, es el sentido de las palabras, mismas que tienen para los niños una multitud de significados - que son los que el adulto les otorga y nos evidencian la lógica particular del niño y las diferentes etapas de desarrollo -, de manera tal que una lógica ausente en apariencia es sólo relativa a la pauta de comparación utilizada, por ejemplo, la lógica de un niño de 6 años comparada con la de uno de 12 años.

Otro aspecto, es el "manejo" de información con la que está en contacto -en un momento dado- el niño cuya "retención" es siempre relativa a sus esquemas de asimilación de los cuales depende la reconstrucción (en gran medida de lo concreto y/o abstracto, de acuerdo a la edad del niño), de tal información, por las acciones del propio niño.

En conclusión, para poder diagnosticar a un niño a partir de la observación de sus juegos, es necesario tomar en cuenta tanto aquellos elementos cognitivos que estructuran el juego, sus contenidos afectivos; y un análisis minucioso que clarifique como se interrelacionan ambos aspectos.

Una estrategia en la psicoterapia infantil

Uno de los campos en los que el juego ha sido estudiado y comprendido con mayor profundidad es en el que se realizan tratamientos psicoterapéuticos y acciones preventivas con pacientes infantiles.

El primer antecedente terapéutico con niños se encuentra en el trabajo psicoanalítico realizado por Freud, S. en 1905, cuando analizó la fobia de un niño de 5 años, y reseñado antes. En este caso, interpretó la significación inconsciente de algunos juegos del niño; dichas interpretaciones permitieron esclarecer algunos de los mecanismos que dieron origen al padecimiento.

En este primer antecedente de la terapia psicoanalítica con niños dió lugar a que en años posteriores, algunos psicoanalistas empezaron a desarrollar la línea de trabajo terapéutica infantil.

Arminda Aberastury (1979) describe cómo en la década de 1920-1930, psicoanalistas como Sophie Morgenstein, Anna Freud y Melanie Klein buscaron la manera de adecuar nuevas técnicas al tratamiento analítico de niños. Esta búsqueda se debió a que la técnica original propuesta por Freud para los pacientes adultos era imposible de llevar a cabo con los infantes, pues daba lugar a dificultades insalvables, tales como la escasa posibilidad de lograr de ellos asociaciones verbales.

Sophie Morgenstein (Aberastury, 1979) en Francia, introdujo en su trabajo analítico con niños, la utilización de la interpretación del material gráfico realizado por sus pacientes. Dicho material se constituyó en un sustituto de las asociaciones verbales.

Por otra parte, Anna Freud y Melanie Klein comenzaron a utilizar el juego como instrumento para el análisis de niños. No obstante, una de ellas al establecer su técnica analítica, dio al juego una significación diferente, estableciéndose entre ambas divergencias importantes. Anna Freud introduce como elementos fundamentales de su técnica analítica la interpretación de juegos y fantasías diurnas, lleva también a cabo la interpretación de dibujos y la actividad lúdica es considerada por ella simplemente como un elemento auxiliar.

Para M. Klein al contrario, la utilización del juego se convierte en el instrumento principal de su técnica. Esta autora retoma el principio freudiano que explica que el juego es un medio del que se vale el niño para elaborar situaciones traumáticas y conflictos internos no resueltos. M. Klein no deja de lado otros materiales de análisis tales como los dibujos o los sueños, pero supone que el juego es fundamental para comprender al niño.

De acuerdo a Klein, la interpretación del juego permite la emergencia de los contenidos inconscientes, generados de conflictos, permitiéndose así la paulatina resolución de éstos. "El analista al interpretar al niño lo que significa su juego, sus dibujos y toda su conducta, resuelve las represiones contra las fantasías subyacentes al juego, y libera esas fantasías. Muñequitos, hombres, mujeres, animales, trenes, etc. permiten al niño representar diversas personas, la madre, el padre, los hermanos y hermanas y por medio de estos juguetes, representar todo su material inconsciente más reprimido"(Klein, 1978 p.115).

La técnica de juego introducida por M. Klein, se vale también de la interpretación del vínculo transferencial que establece el niño con el terapeuta. Hasta el momento, la técnica psicoanalítica con niños propuesta por M. Klein ha influenciado enormemente a los terapeutas infantiles; en las últimas décadas se han implementado técnicas de análisis de grupos de niños, utilizando al juego como principal instrumento.

La terapia con niños gracias al juego es un instrumento muy valioso del que puede valerse el psicólogo, sin embargo, para poder utilizarla eficientemente y salvar los riesgos que conlleva, es indispensable un profundo conocimiento de la teoría psicoanalítica y una sólida formación como terapeuta.

En consecuencia, el manejo acertado que el psicólogo puede tener ante el conflicto manifestado por el niño en su juego, exige en primera instancia de una instrucción académica formativa en la línea psicoterapéutica infantil, al igual que de un tratamiento psicoanalítico personal y supervisión de casos; todos ellos como requisitos para un dominio psicoterapéutico formal. Lo anterior no

lleva a considerar al juego como un medio valioso para conocer e introducirse al "mundo del niño" y así, involucrarse en su medio, siendo inevitable contemplarlo como herramienta terapéutica, factor que sin embargo, es también importante a ser considerado en el trabajo pedagógico, como se ilustra a continuación.

CAPITULO

III

UNA PROPUESTA DIDACTICA DEL JUEGO

En el campo educativo existen diversos esfuerzos encaminados al desarrollo de estrategias de enseñanza que acerquen la distancia existente, entre el contenido que se pretende enseñar y los conocimientos y potencialidades del educando al que están dirigidas.

Tales esfuerzos se ilustran de modo concreto, con las estrategias didácticas generadas a la luz de las diversas escuelas y corrientes pedagógicas contemporáneas.

No obstante, cuando se dirige la mirada hacia un aula para percatarse del quehacer educativo, no es difícil encontrar manifiestas rupturas entre la forma cómo aprenden los niños y la enseñanza escolar desplegada por el docente.

No resultan sorprendentes tales diferencias, aún cuando existen posturas teóricas en las que se expresan propuestas sobre el como se debe enseñar, puesto que, aún cuando son valiosas, no aportan repuestas directamente operables y aplicables a las condiciones educativas particulares de cada unidad y nivel escolar. Por eso, y a pesar de que se han hecho intentos para derivar diversos métodos, el reto de concretizar, existe aún.

Se puede afirmar que el horizonte didáctico no muestra aún estrategias nítidas para construir formas de enseñanza concretas adecuadas a cada caso en particular, en las que se haya hecho de antemano un análisis fenomenológico del objeto de estudio, y se enlace con situaciones didácticas variables y moldeables a las posibilidades e intereses del niño.

Lo anterior implicaría además, el conocimiento del niño que asiste a clase y el de la comunidad en la que éste se desenvuelve a fin de considerar el microcontexto social donde pretende incertarse.

Por eso, en relación con el juego, no resulta extraño observar la carencia de un conjunto de actividades lúdicas articuladas en diversas

estrategias didácticas, que posibiliten la revisión de los diversos contenidos que conforman un programa de estudios particular.

La actitud que ello genera, resulta predominante en la práctica docente, a pesar de los avances en la teoría pedagógica, y esto se explica, en parte, por la creencia de que el juego del niño no tiene ninguna utilidad educativa importante. Antes al contrario, existe la noción de que se trata de algo nocivo para la enseñanza de los niños a quienes distrae de sus deberes formales. Con lo cual, y en el mejor de los casos, el juego se relega a los tiempos escolares destinados al relajamiento, el descanso o como un periodo de recompensa.

La didáctica tradicional

Quando una sociedad ha pensado en institucionalizar la educación, (Michelet, 1986), destierra el juego y sólo concibe ya en su práctica un sistema de enseñanza riguroso y austero, en la que la transmisión de información, transmisión por medio de símbolos convencionales tales como palabras, números e imágenes, constituyen la materia casi exclusiva de la actividad escolar.

En tal transmisión se excluye una particularidad de los símbolos: si éstos representan - o al menos así se supone - una realidad (referente) congruente al sentido que se da a una palabra, imagen o número, y es requerido justamente para captar tal representación que halla experiencia directa con ese símbolo, el objeto referente y una operación -correspondiente- de la inteligencia (Michelet, 1986); particularidad que se desconoce al "enseñar" cuando se asume tal enseñanza por medio de una mera "transmisión" de información. De forma análoga, los juegos al igual que las artes, son imitaciones de la realidad, ya que reubicar y hacen practicar por intermedio de una imagen los actos de esa realidad (Giraud, 1979).

De esta idea educativa, que se basa en una falsa comprensión de los hombres, a los que reduce a meros objetos receptores, no puede esperarse a que provoque el desarrollo de lo que Fromm (citado en Freire, 1973) denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia. El controlar

el pensamiento y la acción, para conducir a los hombres a su adaptación a un mundo muy estructurado, equivale a inhibir el poder de acción y creación. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de optar, estos mismos sujetos experimentan frustración.

Cuando por un motivo cualquiera, un individuo siente la prohibición de actuar, descubre su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, y sufre. El papel que a los alumnos les está asignado, según las observaciones arriba mencionadas, es tan sólo el de archivar la narración ó depositar lo hecho por el educador.

De este modo, en nombre de la "preservación de la cultura y del conocimiento", no se ha reflexionado sobre la forma de escamotear, de modo continuo al interior de las instituciones educativas, las potencialidades de los educandos. Visto así, no existe ni un conocimiento ni una cultura verdaderos para el niño que aprende (Freire 1973).

Freinet(1985), menciona que la escuela, intencionalmente o no, ha subestimado, desconocido y descuidado las verdaderas fuerzas que en el niño, van hacia la cultura y la vida; por el contrario, ha contrariado esas fuerzas para reemplazarlas con otras normas de comportamiento, con otras disciplinas y con sus justificaciones mezquinamente especulativas.

De este modo, no puede haber conocimiento, pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. El niño no realiza ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiese ser puesto como incidencia de su acto cognoscente, sino que este se encuentra en posesión únicamente del educador y éste no funge como mediador de la reflexión crítica.

En este caso, nadie descubre el mundo del otro, pues aún cuando un niño pretendiese dar pauta a el esfuerzo de descubrimiento de los otros, sería preciso que ellos se transformasen también en sujetos dentro del acto de descubrir.

Se puede afirmar que, todo el día, en la casi totalidad de las escuelas, la instrucción y la

adquisición "formal", toman la delantera, ejercen presión y sofocan la formación lógica natural de las estructuras cognoscitivas del niño, que sería también instrucción; y se confirmaría esta idea, si al menos se les diese cierta oportunidad.

Según Freire (1973), en la sociedad, el hábito parece definitivamente establecido: la adquisición externa a los individuos prevalece hoy día y se presenta bajo formas tan insidiosamente atractivas, que domina desde lo alto la cultura de las grandes masas humanas. Adquisición que procede de los medios de difusión masiva tales como diarios y revistas, de la tendencia enciclopédica en la elección de las lecturas, del cine y la radio.

En la ciudad sobre todo, el adolescente, el hombre, no disponen ya ni de un solo instante para pasarla a solas con su entendimiento y su conciencia; no tiene tiempo de reflexionar; no lo tienen más que para registrar, ver y oír primordialmente.

Sabemos bien que los niños se interesan por la vida de su medio, por la fluctuación de la naturaleza y los trabajos, y que les gustaría estudiar primero lo que a ellos les atañe. Sin embargo, en cuanto ingresan a las aulas, se les aísla de esas tendencias.

Se trata de inducir a los niños a dominar su naturaleza, apegarla a una regla y unos pensamientos que no le son en modo alguno naturales. Desde este punto de vista, en efecto, cuanto más penoso es el estudio, menos responde a las necesidades inmediatas del niño y más esfuerzos les requiere, más saludable resultaría si se habituaran a ciertas actividades que se materializan por la tensión de su voluntad y promover las tendencias capaces de impulsar a los niños a pensar y actuar.

Si el juego como tal se permite y favorece dentro de ciertos momentos en la escuela tradicional, es para que el niño a través de esas actividades descargue excedentes de energía y se ocupe posteriormente con una actitud pasiva, de las actividades centrales de aprendizaje.

En el plano formal, la planeación programática tradicional, da muestras claras de esta actitud, al separar de modo tajante, los periodos de

juego de las situaciones de aprendizaje, dentro y fuera del aula escolar.

La concepción tradicional con respecto del juego sigue siendo vigente y predominante, fácilmente observable en el medio educativo, no obstante el hecho de que paralelamente se hayan venido desarrollando líneas de estudio e investigación acerca de este tema (Piaget, 1979).

Lo anterior, se puede deber principalmente a la dificultad de promover ..."la comprensión del adulto -maestro- hacia el niño, (el que) no es un adulto miniatura, que sus mentiras son (algo) más que convicciones, que sus errores corresponden (intrínsecamente) a la capacidad mental de su edad, que los fenómenos de causalidad no le parecen lógicos sino mágicos... Y justamente a esa incomprensión, hay que atribuir la aversión que el maestro posee hacia el uso de los juegos como "método didáctico"... (Oliveira, 1986), pese a las muestras evidentes de la forma lúdica de actuar del niño, él maestro lo evita con mucha sistematicidad.

En el aula, es común que se presente un enfrentamiento "simbólico" entre el adulto y el niño, el primero, en aras de la "disciplina" invierte gran parte de su esfuerzo reprimiendo la espontaneidad del niño, la cual casi siempre tiende hacia el juego.

En términos generales, la relación adulto-niño resulta deformadora, si se asume que el adulto usualmente pretende interpretar al niño según sus propios parámetros lógicos.

Prácticamente y salvo felices excepciones, el comportamiento del común de los hombres sigue siendo terriblemente egocéntrico y ello a causa de que los hombres continúan sordos al llamamiento de los nuevos educadores.

Este diálogo entre educación dialogal tan opuesta a los esquemas del liberalismo -educacional monológico- que se sigue practicando como si nada sucediese a nuestro alrededor, como si todavía se pudiera tener la oportunidad de *dirigir y de orientar* al educando, podrá ser posible en la medida en que se acabe con la preponderante enseñanza verbalista.

Cuanto más se le imponga pasividad a un educando, más ingenuamente tenderá a adaptarse y no ha transformado al mundo en que vive (Freire, 1977). Esta pasividad se manifiesta en la vida cotidiana del aula donde pudiésemos decir que existen las siguientes normas de trabajo para el educador:

- a) Es siempre quien educa; el educando es el educado.
- b) Es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) Es quien piensa, es el sujeto del proceso; los educandos son meros objetos pensados.
- d) Es quien habla; los educandos quienes escuchan.
- e) El quien disciplina; los educandos son disciplinados.
- f) Es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) Es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) Es quien escoge el contenido programático; los educandos, se acomodan a él.

Finalmente y bajo tales circunstancias se puede afirmar que el juego, se ha menospreciado en su valor didáctico, ya que se proponen actividades lúdicas en circunstancias y metas que le dan una cuadratura tal, que desvirtúa no sólo su naturaleza, sino hasta el nombre mismo que el juego tiene, pues como afirma Giraud (1979), los juegos son sistemas de signos más o menos convencionales, cuya característica esencial es que el jugador mismo conforma los signos. Estos elementos se deben contemplar para ubicar a los símbolos en su contexto es decir, a las palabras, los números y las imágenes en el contexto que les da sentido, a lo cual la actividad lúdica puede conducir con facilidad.

La perspectiva contemporánea

No obstante el panorama anterior, en la atención a el niño preescolar existen propuestas educativas que contemplan el desarrollo de las relaciones colectivas, además de centrarse en la promoción de la capacidad para plantearse un objetivo de juego y terminarlo.

Tales propuestas muestran que el juego tiene una orientación dirigida por ó hacia un objetivo, sobre el cual debe la acción concentrarse, con el consecuente desarrollo simultáneo de la capacidad de observación, ingeniosidad, imaginación, memoria, lenguaje y autonomía de los educandos que los practican.

Así, el interés por el juego sólo surge a partir de una nueva perspectiva pedagógica, que se vierte en la práctica docente, donde la función del maestro es la de fungir como un agente catalizador que estimula la actividad de los niños, pero sin participar de hecho en ella.

El maestro actúa así como líder en dos actividades simultáneamente: organiza los juegos y dirige los aspectos cognitivos de aprendizaje (Michelet, 1986). Esto no sólo se manifiesta en una nueva didáctica, sino en una línea nueva de investigación centrada en el desarrollo del niño. Brevemente se puede anotar, que producto de esta actitud, diversas observaciones al interior de los recintos educativos revelan que los niños, sólo son espontáneos en los círculos estrictamente infantiles, es decir, en una microsociedad infantil cuando no se hallan bajo la presión de los adultos y se encuentran libres de sus reglas; en ese momento se recrea, como forma sustancial de intercambio, la actividad espontánea del juego.

Se sabe, por otra parte, que el juego es diferente en cada edad y puede ser un medio específico para cada uno de los contenidos propuestos a través de aprendizajes diversos. Así, los juegos de roles durante la dramatización sirven como un excelente medio para la educación moral, intelectual, estética y física.

Continuando, se puede asegurar que, al poner énfasis en el desarrollo infantil y en las especificidades con que los niños aprenden, surge una pedagogía nueva que, en contraposición con la tradicional, considera que el niño es un sujeto activo y creador de su aprendizaje a través de sus experiencias y de su contacto con el mundo que le rodea.

En consecuencia, esta pedagogía se fundamenta en una psicología infantil que postula que las actividades, procedimientos y métodos de aprendizaje

son propios de los niños y no son una copia de los que emplean los adultos.

De esta forma, al estudiar los mecanismos que conducen a los niños hacia el aprendizaje, el juego infantil es considerado como un elemento importante, factible de ser integrado como actividad didáctica, ya que permite al niño aproximarse a los objetos de conocimiento con sus propias estrategias en una situación para él estimulante, como aquella que se deriva de las actividades lúdicas.

La *didáctica nueva* busca implementar innovadoras formas de enseñanza en donde el niño y sus intereses son el centro de atención. Es por esto que, a diferencia de la escuela tradicional que da preponderancia al trabajo individual, la nueva técnica didáctica da mayor importancia al trabajo colectivo buscando ante todo la socialización de la enseñanza; y es ahí donde el juego cobra una especial relevancia como elemento de intercambio entre los niños y el aprendizaje social.

La escuela de la *didáctica activa*, favorece el que el niño tenga libertad para aprender, salga de las aulas y esté en contacto tanto con los objetos, como con otros niños, en un intercambio y confrontación constante con el medio y con los puntos de vista diferentes.

En conjunto, el significado atribuido al juego en las escuelas "activas" es el de un agente primordial que, precisamente, permite al niño actuar sobre el medio y apropiarse de él, de acuerdo con sus posibilidades cognitivas y afectivas. El juego, entonces, es considerado como un instrumento del aprendizaje, cuya función es esencialmente el facilitar la apropiación del conocimiento.

Esta perspectiva didáctica tiene sus orígenes hacia 1900, siendo sus iniciadores técnicos, educadores como Binet, Decroly, Montessori, Dewey o Claparède; quienes buscaban principalmente aumentar el rendimiento del trabajo escolar. Estos representantes coinciden en el planteamiento de que el niño es un agente activo en el aprendizaje, que se le debe aproximar a los objetos de conocimiento mediante la experimentación además de un intercambio activo con el medio, que le proporcione un contexto a dicho objeto.

En sus inicios en esta perspectiva, aún cuando se postulaba que los niños debían dejar de ser pasivos y tomar un papel más participativo en el proceso educativo, los planteamientos de los teóricos siguieron muy de cerca la concepción de aprendizaje de la didáctica tradicional basada en una psicología de corte empirista.

Esta psicología afirma que el niño aprende básicamente a través de sus experiencias sensoriales, que el conocimiento es una copia exacta de la realidad. El juego entonces permite al niño interactuar, por medio de sus sentidos, con los objetos que le rodean y de esta forma adquirir un nuevo conocimiento. Las propuestas de autores como las de Montessori (Aebli, 1970), comparten en buena medida estas afirmaciones.

Aún y cuando todos los teóricos englobados en esta postura incluyen al juego como elemento importante, cada uno le confiere una significación particular, dependiendo de la conceptualización que se tenga acerca de cómo se aprende.

Teóricos como Dewey y Claparède (35) conceptualizaron el aprendizaje como fruto de la experiencia del niño con el medio. Sus explicaciones se apartaron de la concepción tradicional puesto que afirmaban que la experimentación es absolutamente necesaria para lograr reflexionar y llegar al conocimiento.

De acuerdo con estos autores, el juego del niño aparece como un instrumento más para investigar y experimentar con el medio. No se le asigna un papel particular dentro del aprendizaje, ni un significado en especial, únicamente se le considera como una forma para sistematizar y dirigir una experiencia de aprendizaje.

Dentro de esta perspectiva educativa, uno de los teóricos más destacados es Celestine Freinet (1985), para él, la escuela debe concebirse como una parte de la vida y no como un suceso aislado. La enseñanza debe estar programada de acuerdo con las características del medio ambiente y con los intereses propios de los niños.

Freinet (1985), afirma que resulta muy importante que los individuos sean libres, puedan desarrollar con facilidad su personalidad, su imaginación y su

capacidad creadora, lo cual se posibilita en el juego. Freinet prioriza el trabajo grupal dentro de la escuela, pues considera que el grupo es la situación natural del sujeto y es el medio donde se favorece la socialización.

En otra línea, existen una serie de investigaciones que han desarrollado una aproximación pedagógica que retoma los planteamientos teóricos de Piaget. A diferencia de los pedagogos anteriormente mencionados que desarrollaron metodología a partir de experiencias empíricas, los seguidores de Piaget implementaron métodos educativos con base en el cuerpo teórico desarrollado por él, mediante el cual se conceptualiza la génesis del conocimiento y de la inteligencia.

Tanto para los pedagogos de la didáctica activa, como para los seguidores de Piaget, es necesario que el niño interactúe con su medio ambiente y experimente en él para poder llegar al conocimiento, mediante un proceso recíproco en el cual el sujeto modifica al medio y a la vez es modificado por éste.

Esta interacción dialéctica entre individuo y medio ambiente, generará las formas lógicas de pensamiento y las estructuras cognitivas, empleadas como herramientas necesarias en la resolución de cualquier problema que enfrente en el escenario escolar.

De igual manera, hacen énfasis en el hecho mismo de la acción del niño en el proceso educativo, sin especificar con precisión, por desgracia, cómo es que dicha acción le permite conocer, ni qué función psicológica cumple, lo que implica que se corra el riesgo de implementar programas educativos en donde el niño esté en apariencia muy activo (jugando, manipulando objetos, saliendo de paseo, etc), sin que resulte educativamente claro el objetivo de tal acción (Aebli, 1970).

Hacia una propuesta didáctica

Freinet (1985) plantea que no hay en el niño necesidad natural de juego; no hay sino la necesidad del trabajo, es decir, la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin

perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades infantiles, y que presente una gran amplitud de reacciones: fatiga-reposo; emoción-apaciguamiento; miedo-seguridad; riesgo-victoria.

Hace falta además, que el trabajo salvaguarde una de las tendencias psíquicas más urgentes, sobre todo en la primera edad: un sentimiento de poder, el deseo permanente de superarse, de superar a los otros, de ganar victorias, grandes o pequeñas, de dominar a alguien ó algo.

Lo que origina y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres, es el trabajo en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado.

Si se piensa, que el juego es lo esencial; si se admite que el trabajo formal, en su acepción tradicional, no es una actividad natural del niño, entonces, se dará al juego nueva importancia, hasta convertirlo en el motor que engrane y articule las propuestas educativas programáticas.

La existencia de una correlación intrínseca entre la actividad de los procesos del conocimiento a través de la actividad lúdica es comprobable al plantearse el tema a conocer como un "problema" que el niño resolverá, y que para ello requiere de activar y crear esquemas mentales bajo circunstancias ya sea de trabajo individual o grupal; con ello se promueve la flexibilidad de situaciones en las que el niño coordine puntos de vista o relaciones tanto con los niños de un grupo como con los contenidos a aprender. (Kamii, 1986)

De este modo, el adoptar un enfoque que contemple la actividad lúdica en el modelo básico de la actividad pedagógica, exige transformar la implementación del proceso educativo a partir de la concepción del sujeto (educando y educador) que opera tal proceso, y de las actividades que se produzcan bajo circunstancias didácticas que propicien la construcción del conocimiento.

Ahora bien, si se quiere introducir el juego en la escuela, hay que proceder en primer lugar a la reestructuración de la pedagogía que exija una nueva formación del personal docente, pues hasta ahora, ..."los maestros abordan un fenómeno nuevo con sus procesos habituales de razonamiento y

piden al juego una relación directa de causa a efecto: 'si he enseñado una regla de ortografía, hago un dictado y contabilizo errores' ... El maestro ha sido enseñado en términos cartesianos. Para él, la enseñanza sólo se realiza en un terreno claro, el de lo consciente... por lo demás reducido" (Michelet, 1976).

Sobre lo anterior habrá que enfatizar que... "en el ámbito del aprendizaje hay una parte muy importante de procesos inconscientes y de simbolización a considerar. Así pues, el enfoque del juego y su comprensión, incluso elemental, deben dejar lugar a una parte aleatoria en las convicciones del maestro e introducir en ellas las hipótesis del psicoanálisis y de la experiencia existencial, en una palabra todas las hipótesis del psiquismo humano en su complejidad" (Michelet, 1986), para facilitar así la entrada a otros métodos, técnicas o estrategias que promuevan una situación de enseñanza-aprendizaje diferente a la actual cuadratura (Velázquez, 1987).

Retomando la situación de aprendizaje, fácilmente se observa que el niño recurre naturalmente al juego, así, al presentarle en forma de juego las actividades que se pretende realice, es como mejor se le puede motivar, es decir, es una vía más dinámica de la enseñanza (Velázquez, 1895),

Los juegos con fines educativos no orientan implacablemente el pensamiento del niño hacia la "respuesta correcta" sino que dan cabida sobre todo al descubrimiento personal, y este aspecto sólo será factible de realizarse en clases abiertas a todas las posibilidades de información, experimentación y comunicación.

Haciendo uso de juegos bajo condiciones educativas en trabajo de grupo, se provee además la posibilidad del "conflicto cognitivo", de colaborar con otros y observar reglas -entre otras cosas-. El apoyo didáctico radica en colocarlo ante los alumnos en la forma de un problema a resolver donde el maestro actúa como líder en dos actividades simultáneas: organizar los juegos y dirigir los aspectos cognitivos de aprendizaje. Pudiendo ser aprovechadas situaciones no planificadas de antemano, surgidas espontáneamente en el grupo así como los intereses y posibilidades del niño (Velázquez, 1987; Zapata, 1989).

El juego para el niño, es una actividad que realiza por el placer que le produce, ello lo hace adecuado especialmente en el trabajo con niños que posean alguna limitación -física o mental-. Los niños al participar en el juego les facilita el intentar nuevamente, que tomen la iniciativa y sean activos y esto es de mucha importancia para quienes a menudo han conocido el fracaso, pues las exigencias de éxito y de "producto" les han rebasado y han sido demasiado apremiantes.

Cuando "sólo es un juego", no importa tanto que el resultado sea un éxito completo, así el niño se atreve a correr el riesgo de fracasar ya que en el juego y la imaginación "todo es posible". Además, de ese modo y de una forma "no peligrosa", un niño puede manifestar respuestas, soluciones o emociones, que fuera del juego serían inaceptables.

Compensar así la falta de experiencia -debido a su limitación- en algún plano o nivel de concepción, mostrarle que puede progresar y que otros le pueden ayudar es uno de los beneficios del juego como estrategia didáctica (Kamii, 1986).

Se debe precisar entonces, que si determinado trabajo es estimulante para el niño, si satisface sus necesidades esenciales, es un trabajo-juego deseable, inclusive si no rinde enseguida algún producto directamente útil a la sociedad.

Es en ese sentido que se ha dicho a veces, que se habrá realizado una revolución copernicana en educación el día en que se entienda que la pedagogía debe centrarse en el niño y no en el adulto; que el alumno no debiera ser ya, durante el proceso formativo, un elemento pasivo en manos del educador o la sociedad, sino el objeto esencial al desarrollo al cual han de subordinarse programas, métodos, técnicas, organización y material.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA ELABORAR UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

ASPECTOS GENERALES DE LA PLANEACION

La idea general de esta planeación, es conformar proyectos que contemplen juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño.

Es necesario favorecer el espíritu lúdico <<en el desarrollo de una sesión>>. Para establecer una analogía sencilla podemos decir que no se trata de fabricar el motor, sino todo el conjunto mecánico. Para <<hacer funcionar>> el juego en clase hay que animar el <<mecanismo>>, y es ahí donde interviene el <<espíritu lúdico>>. Esta dimensión, es favorecida por el contexto del juego, pero está presente sólo en los participantes.

Un profesor debe conocer la forma de interesar y entusiasmar a los alumnos. Se trata con ello de orientar <<su afirmación vital original>> en un conjunto de actividades formativas que permitan, en el contexto de la escuela, la realización de unos objetivos pedagógicos relacionados con un determinado programa.

Este proyecto será una organización de juegos y actividades propias de la edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o bien una actividad cognitiva concreta. Responderá principalmente a las necesidades e intereses de los niños, posibilitará además atender las exigencias de su desarrollo integralmente.

El desarrollo del proyecto implica generar fases ó etapas de diferente duración, complejidad y alcance, que se programan de manera secuencial, con objetivos progresivos de aprendizaje acorde a las posibilidades y limitaciones de los niños. Estas se deben considerar siempre en relación con sus características intelectuales y cognitivas, comunidad a la que pertenece, etc., además de las particularidades propias a cada etapa, tales como: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación e inquietudes que los alumnos muestren en, durante ó al final de las mismas.

Conforme se da el proceso del proyecto, la planeación de circunstancias (previsión) y su constante revisión (recuerdo) en los alumnos, promueve en éstos un involucramiento progresivo de manera tal que, aquellas situaciones que se recargan en un principio, sólo en el docente, conforme la sucesión de hechos, los alumnos se van relacionando con el proceder y realización de tareas, y poco a poco las integra a juegos hasta lograr generalizarlos a diversas situaciones significativas para sus experiencias.

Todo este trabajo implicará una organización muy concreta y permanente, además de permitir una coordinación y orientación del docente que prepare a sus alumnos con mayor independencia y autonomía.

CARACTERISTICAS ESPECIFICAS DE LA PLANEACION

Se planea considerando al niño como un individuo, integrador de diversos aspectos, interactuantes e interdependientes (social, biológico, cognoscitivo, emocional...). Del cual las consideraciones fundamentales serán hacia su experiencia, tanto la precedente como la que se promoverá durante las actividades.

A través del juego y la creatividad se tomarán muy en cuenta todas las expresiones del niño. Inmersas éstas en actividades coherentes entre sí y que tendrán como eje ó parámetro el contorno social, natural del niño y a través del cual se propiciará el trabajo compartido, en grupo con un fin común, cuidando el mantener la posibilidad y flexibilidad de que toda participación sea aceptada; tales participaciones servirán no sólo para tomar en cuenta la persecución de los objetivos originalmente planteados sino además, podrán auxiliar en la toma de decisiones respecto a la posibilidad de modificarlos o bien contemplar distintas opciones de desarrollo del trabajo para impactar y/o retomar inquietudes de los niños.

Respecto a algunos aspectos que se mencionan a continuación, pueden dar la impresión por momentos que son redundantes, sobre ello es importante no perder de vista que se trató de delimitar a cada uno sólo para facilitar su planeación y considerar de forma específica, sin embargo, no se puede

negar el hecho de que ya en el trabajo con el niño, éstos aparecerán en forma integral.

ASPECTOS ESPECIFICOS PARA LA PLANEACION.

I. ESCENIFICACION

Para facilitar la entrada de un juego, es necesario crear una ilusión verosímil para los participantes, para ello existen diversas situaciones simuladas que pueden contribuir a crear este efecto. Esto es, colocar estratégicamente un objeto para eliminar su apariencia ordinaria, en una situación que le brinde la importancia que el juego requiera. Por ejemplo, en un juego donde hay jurado y jueces, éstos deben tener un martillo ó campanilla para imponer orden en el Tribunal, en este juego, la presencia de dicho instrumento es muy importante para crear, desde el comienzo de la simulación y en las siguientes fases del juego, además de otras características de la situación tales como un lugar donde esté recargado y su actitud gestual proporcionan un clima propicio al espíritu lúdico,.

Desde el punto de vista del mecanismo del juego, de su validez, ése objeto sólo es un detalle sin importancia, pero en una sesión puede ser determinante para crear el clima idóneo, luego entonces, mientras más se parezcan al real, mucho mejor.

Es así que toda actividad se podrá iniciar, contando con la participación de los niños para aclarar sus intereses. Para tal fin, se propone lo siguiente:

1. Generar una platica espontánea con los niños en pequeños grupos a través de diversas ideas expuestas por ellos mismos en otras ocasiones. El diálogo se puede centrar, orientar sobre aquello que llamaría la atención a todos (o la mayoría) hacer.
2. Proponer actividades, juegos con una intencionalidad y organización previamente ideada por el docente.
3. El juego previamente planeado se inserta como una espontánea invitación a participar en él.

4. Se debe ser permisible ante conductas pasivas e inquietudes dispersas en tanto los niños logren habituarse al estilo de trabajo (posteriormente, hasta ellos mismos centran a los dispersos sobre el juego que se esté realizando). Es importante reconocer que los niños en tanto se habitúan y se les presenta una actividad innovadora, van a presentar ciertas resistencias a participar adecuadamente al juego, en tanto es claro para ellos el para qué ó qué tanto pueden hacer.

5. Delimitar el contexto de trabajo de manera tal que concrete el lugar donde se puede hacer X actividad y reduzca a la vez la distracción del niño.

I.1 ESPACIOS O AREAS

1. Considerar un lugar expreso para actividades generales (conformación de biblioteca, construcción, artes plásticas...) o bien modificar el espacio y mobiliario de manera tal que concrete "qué se va a hacer" en cada uno de los espacios. Estas podrán ser tan generales como tener un espacio concreto para <<actividades de construcción>> ó bien tan sencillas como colocar diferencialmente los pupitres. Las circunstancias bajo las cuales sistemáticamente se trabaje, facilitará a los niños que se anticipen, planeen ó inquieten por "lo que se puede hacer ahí".

2. Disponer y organizar el material que sea factible de uso.

3. Promover y mantener sistemáticamente que exista libertad de acción e independencia de movimiento de los niños en el aula, de un lado a otro, de un área a otra.

4. Los niños pueden (y deben) participar en el diseño y adaptación del espacio.

5. Mantener y utilizar mobiliario diverso que per se diferencie la(s) actividad(es).

6. Contar de preferencia con un piso que brinde posibilidades de esparcir material, mantenerse limpio e incluso se pueda descansar en él. Además, de techos y paredes para colocar los distintos trabajos realizados por ellos.

I.2 AMBIENTE

1. Generar un "clima" de trabajo dinámico en un lugar funcional. Esto es, que se procure que la mayoría esté ocupado con material sin considerar como primordial el que esté su actividad acorde a lo que los demás estén haciendo.

2. Procurar y propiciar el uso adecuado del material. Aquí es importante el cuidar y mantener ciertos límites sobre el uso del material, de tal manera que se eviten aquellas acciones que puedan destruirlo. En este caso es necesario dar ejemplos de la utilización adecuada y ser contingencial ante el "mal uso, excesos, persistencias,..." que lo destruyan ó puedan destruir.

3. Permitir y promover el libre desplazamiento del niño.

4. Propiciar su expresión en un espacio estructurado.

5. Facilitar que sus decisiones se efectúen en el contexto adecuado, de manera tal que sea factible el desarrollar lo que se proponen.

6. Mantenerse abiertos, accesibles a los errores que se cometan y promover su reparación, cambio, modificación de tales errores, ya sea realizado por un niño ó en grupo.

I.3 TIEMPO (RITMO)

Como en el caso de una sonata o una sinfonía en música, las diferentes fases del juego deben seguir un orden determinado en función del ritmo de las actividades de los alumnos en cada una de ellas. Es importante también que todos los participantes en el juego, terminen cada uno de los momentos antes de pasar a la etapa siguiente.

1. La duración y ritmo tienen que estar especificados y directamente relacionados con las necesidades y posibilidades del niño.

2. Se deben designar tiempos desde la planeación, dentro de la jornada escolar, contemplando todas las actividades necesarias a realizar (rutinas

específicas, proyectos, planeación, ensayos, juegos, etc...)

3. Siempre al inicio de cada actividad hay que advertir siempre sobre el tiempo de que disponen por cada tarea y, como rutina, cinco ó diez minutos antes de finalizar, hacerles también el señalamiento.
4. Anticipar verbalmente las actividades inmediatas, subsecuentes a cada tarea, programa, actividad. Esto puede ser al inicio del día, ó bien dos veces al día: al inicio de la mañana y al regreso del recreo, en el caso de las tareas diarias, para el cambio de tema, ó programa, es conveniente también comentarles al respecto, de manera tal que los alumnos estén al tanto de los cambios, modificaciones, compromisos, etc. y se sientan cada vez más partícipes de su proceso educativo.
5. Dar la posibilidad de retomar la(s) actividad(es) en un momento oportuno, si no es posible de inmediato, comentar su planeación y realización lo más próximo posible.
6. Poner en consideración las reglas mínimas necesarias que delimiten el qué, cómo y para qué se va a hacer X tarea para determinar no solo tiempos sino también recursos y/o apoyos.

CONSIDERACIONES SOBRE EL ROL DEL DOCENTE COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.

1. Esbozar a qué se jugará.
2. Escuchar las inquietudes y canalizar las participaciones hacia la tarea pre-concebida.
3. Elaborar la planeación general del proyecto de trabajo y el programa de actividades diarias.
 - 3.1 A través de pláticas espontáneas del grupo, p.e. "qué hicimos el fin de semana", comentar experiencias y delimitar lo que les llame más la atención, posibilidades de realización, metas, recursos, y retomar las actividades abarcativas que se propongan en el plan general y por ende delimiten el qué se va a hacer.

4. Promover que los mismos niños enuncien normas, reglas y finalidades.

5. Desarrollar la creatividad y libre expresión.

5.1 Apoyar con actitudes positivas (accesibles, favorecedoras) las acciones del niño.

5.2 Expresarse espontáneamente.

5.3 Ser positivo ante lo que exprese el niño: brindar confianza, respeto y sobre todo tolerar las expresiones, respuestas, productos del niño.

5.4 Mantener dispuesto a participar cuando los niños lo soliciten.

5.5 Estar pendiente a brindar apoyo al que lo solicite ó requiera, sea cual sea la manera en que exprese su necesidad.

6. Siempre tratar de ser sistemático en las formas de intervención.

6.1 Tener presente que las formas de participación del docente son vistas por los alumnos con interés.

6.2 Tratar de ser contingencial ante los hechos sobresalientes.

6.3 Con expresiones gratas, propiciar una ambiente cordial, que promueva cualquier expresión de los niños y así estar en posibilidades de retroalimentar sus hipótesis.

6.4 Disminuir sistemáticamente las participaciones de tal manera que la actividad sea cada vez más de los niños y, que cualquier intervención sea más significativa para los niños.

6.4.1 En la introducción de las actividades, los niños requerirán de la dirección total del adulto (docente). Con el contexto sistemático del tiempo, espacio, material, y pautas que anticipen al niño sobre la tarea, le permitirá anexarse a la tarea y hasta dirigirla.

6.4.2 En tanto las participaciones son más breves y esporádicas, éstas se convierten en señalamien-

tos a los que los niños prestarán mayor atención que cuando el docente dirige totalmente la tarea.

6.5 Reflejar lo que expresa. Esto es, comentar en términos accesibles y simples para la mayoría, lo que siente, pretende, desearía hacer ó decir el que participa en ese momento, de tal manera que se funja como " aclarador": de lo que quería expresar justo en el momento que se necesita de cierto apoyo para manifestar "esa intuición" Ante cualquier expresión del niño, verbalizar lo que creemos siente ó piensa. Si esta se acerca a lo que experimenta, él sentirá alivio, reconocimiento y/o confianza y podrá concretar "eso que siente".

6.5.1 Apoyar su expresión y concretársela, propicia autoconciencia (entendimiento hacia lo que uno siente en ese momento) y por ende, promueve el desarrollo de su autonomía también.

7. La Relación Docente - Alumnos, es un aspecto necesario que apoya el desarrollo social e integral del niño.

7.1 Las preocupaciones de disciplina, es importante que se orienten hacia el establecimiento de normas que respeten y convengan a todos, evitando tiranías, inconsistencias y/o parcialidades.

7.2 Las normas se dirigirán hacia la conformación de un marco estructurador de la actividad de todos y no será un acto de represión ó agobio.

7.3 Promover una relación espontánea, grata, individual que se oriente más hacia el establecimiento de un vínculo más personal cada vez.

7.4 Realizar expresiones y comentarios (antes, durante y al final de cada juego) que generen espontaneidad, esencialmente para algunos niños que son más pasivos, retraídos y/o marginados del ó por el grupo y que acerquen al niño hacia el respeto, comprensión, convivencia; que comparta el valor, interés, reconozca ideas ... de él mismo y de sus compañeros.

7.5 Apreciar y promover interés, respeto y participación dinámica hacia la creatividad (vista esta como la expresión personal de algo).

7.6 Estar en la posibilidad de comprender el valor que para el niño tiene su trabajo y así buscar compartirlo con los padres de familia.

7.7 Como parte del conocimiento y vínculo con el niño, es importante escuchar lo que los padres dicen, esperan, opinan del niño, de la escuela y del docente.

7.8 Propiciar un clima de confianza y afecto.

7.9 Ser interlocutor en todo momento que el grupo ó niño lo requiera.

8. Posibilitar y Orientar el trabajo en grupo.

8.1 Promover el respeto del trabajo realizado por otros, no interferir ni dañar.

8.2 Permitir se realice con libertad aquello que consideren necesario hacer.

8.3 Respetar reglas de organización, orden y limpieza.

8.4 Ampliar las relaciones sociales entre iguales (diferenciadas con las familiares donde el niño generalmente posee una situación privilegiada).

8.5 Aprovechar el contexto grupal en todo momento, ya que es donde el aprendizaje se agiliza (Perrot, 19??). Es así que al poseer un proyecto que para todos es común, se aprende a convivir, cooperar, respetar turnos, escuchar a otros.....

8.6 Distribuir y propiciar que se deriven tareas y organicen con cada una de ellas a todos los miembros del grupo, en torno a una actividad común.

8.7 Mantener y señalar la meta, especialmente cuando sea desviada la atención y/o en caso necesario, hacer las modificaciones pertinentes.

8.8 Tener en cuenta las opciones de trabajo con el total del grupo, por equipos e incluso individualmente, según los que estén involucrados es ésa tarea.

9. Posibilitar diversas formas de participación en los niños manteniendo siempre presente la búsqueda y promoción de la Reflexión, Exploración, Observa-

ción, y la Confrontación de opiniones, especialmente.

9.1 Propiciar la expresión de dudas sobre el cómo resolver dificultades.

9.2 Inducir que experimenten y realicen diferentes intentos y con materiales diversos de ser posible.

9.3 Promover que tomen acuerdos e investiguen sobre el cómo obtener información y materiales que para cada caso, se les ocurra espontáneamente puedan ser opciones factibles y oportunas a considerar en la resolución de la tarea.

9.4 Buscar información en torno a lo que necesitan.

9.5 Discutir sobre las actividades ó tareas que les facilitan llegar a la meta.

9.6 Brindar la posibilidad de explorar fuera del contexto escolar organizando por ejemplo visitas grupales , y además de considerar los pasos necesarios a efectuar para su realización.

9.7 Apoyar expresiones -de cualquier índole- sobre sus expectativas de la meta.

9.8 Reflexionar y analizar sobre lo que se hizo y se recuerda con la mayor precisión posible.

9.9 Facilitar la invitación a otros niños y/o Padres de Familia para compartir los productos de su trabajo.

10. Participación y Flexibilidad del docente.

10.1 Contemplar y ejercer siempre una función orientadora y sugerente.

10.2 Ubicarse en el punto de vista de los niños: realizar todos los intentos por comprender su lógica.

10.3 Inducir a la confrontación de ideas principalmente si se está en posibilidad de concretarla.

10.4 Promover la reflexión sobre lo que ellos mismos dicen, hacen ó proponen para generar nuevas

actividades y así medir las posibilidades de llevarla a cabo.

10.5 Siempre valorar positivamente los esfuerzos, intentos y resultados.

10.6 Mantener como meta educativa esencial el proceso mismo del hacer.

10.7 Guiar, repartir, relacionar, coordinar al grupo para trabajar por equipos (cuando es un grupo numeroso: más de 10 niños).

10.8 Promover la participación preferentemente de manera equilibrada para todos los niños.

10.9 Dar oportunidad a la reflexión sobre distintas posibilidades para encontrar soluciones.

10.10 Escuchar y Observar.

10.11 Orientar hacia otras actividades de posible acceso.

11. Promover un espíritu lúdico

11.1 Mantener una sensación de confianza y expresar la ausencia de evaluación para evitar minar la espontaneidad de la mayoría.

11.2 Siempre evitar que se de la ruptura del juego dando la razón a otras actividades habituales.

11.3 Para que haya juego es necesario que se juegue, es decir una apertura a lo imprevisto. Según la estructura de interdependencia entre las actividades de todos y/o el trabajo grupal, la situación será más o menos lúdica, dependiendo de varios factores de incertidumbre:

- La percepción del adversario-compañero, en el que se analiza la confianza que se pueda tener en él desde si su meta es personal ó del equipo. Para que se realice el juego, es necesario que los jugadores se " abandonen" con toda confianza. Esta promoción de confianza y abandono es una dimensión característica del espíritu lúdico, aún cuando las normas de disciplina escolar sean momentáneamente infringidas, es conveniente considerar esta característica para denotar que realmente estén involucrados los participantes en el juego.

- Cuando la situación de juego lo permite, es conveniente dejar elegir a los alumnos aquellos personajes con los que les gustaría trabajar en el juego. Gracias a este nuevo rol, a este nuevo personaje, creado en parte por el alumno, éste podrá adoptar nuevas formas de ser, y se enfrentará a los distintos problemas que deberá resolver en el juego; bajo esa dinámica, el alumno irá olvidando progresivamente la identidad que ha elegido. La posibilidad de atribuirse una <<máscara>> favorece la expresión espontánea y poco a poco "personal".

- Habitualmente la máscara es sinónimo de falsedad y engaño. Lo que se ha observado en las clases de alumnos de 12 a 15 años nos ha inclinado a pensar lo contrario: cuando los alumnos juegan a personajes a menudo se expresan de forma más abierta. Los alumnos piensan que se pueden esconder tras los roles y los disfraces.

ERRORES QUE SE DEBEN EVITAR EN LA CREACION DE UN JUEGO :

L.1 Evitar un desarrollo lineal.

Después de una primera localización de los aspectos del programa que podrían organizarse de forma más productiva mediante una situación de simulación y juego, y después de una primera elaboración del problema, los creadores pueden fijar su atención en los aspectos restantes, teniendo en cuenta que la aparición o la modificación de cada nueva característica del juego implicará una redefinición de las otras dimensiones del sistema.

La introducción de una nueva vida escolar deberá pensarse *en sí misma* y en relación con la estructura del conjunto del sistema ó temas de aprendizaje a simular en el juego.

L.2 Evitar quedar prisionero de una parte del juego ya elaborada.

En la creación de un juego sería deseable el desarrollo simultáneo de las distintas partes, no dando preponderancia a una sola parte de la estructura en detrimento de las demás. Cuando no es posible hacerlo, sería interesante que el modelo

fuese lo suficientemente abierto como para poder modificarlo sobre la marcha.

L.3 Evitar fijar prematuramente el juego en un material caro.

Hay una tendencia general a *objetivar* ó concretar prematuramente el trabajo en un material específico, para darle forma definitiva a las distintas tareas, es importante dar espacio a la posible expresión personal de las cosas (creatividad) y ésto generalmente se puede realizar con materiales simples, no preelaborados.

El material se elabora en función de los problemas pedagógicos planteados por esos alumnos y sus necesidades en concreto.

L.4 Cuidar la presentación de las consignas y controlar escrupulosamente los conocimientos necesarios para la comprensión del juego (inserción en la secuencia de aprendizaje).

L.5 Adoptar un modelo de juego en relación con una realidad simulada o explícita a lo que se necesita como situación de aprendizaje, y abordarla con una visión crítica.

La crítica explícita del modelo realizado por el creador del juego, permite relativizar las vivencias de los alumnos. Y esta debe efectuarse al final del juego, en una discusión final organizada y animada por el profesor.

L.6 En la creación de un juego hay que tratar de evitar el establecer de principio, y de forma rígida, los objetivos que se intentan alcanzar.

En general éstos se deben formular de forma suficientemente abierta.

L.7 No hacer uso inadecuado ni en exceso del azar, en el juego porque es necesario respetar un mínimo de <<verosimilitud>> en relación con la realidad que se simula.

LA EVALUACION DE LOS CONOCIMIENTOS

Esta normalmente se realiza utilizando técnicas estandarizadas. Esto contribuye a orientar los

objetivos, y/o a canalizarlos a través de líneas diversas para llegar a ellos. En la perspectiva del sistema, el control escolar del aprendizaje está ligado, básicamente a un problema de gestión del grupo. La escuela debe conocer la posición relativa de cada alumno en relación con los demás en los distintos saberes, para poder situarlos en variadas opciones, líneas, niveles, etc.

A los profesores les resulta muy penoso integrar en este contexto el aspecto más importante en la evaluación de un alumno: el relacionado con la *apropiación privada y personal del saber*. En este contexto, el lugar del control del aprendizaje de los alumnos es exterior a ellos.

A esta característica se une el hecho de que los conocimientos rara vez se evalúan en el contexto de su utilización: la división y segmentación de las disciplinas escolares son responsables, en gran medida, de esta tendencia. Las características de la evaluación escolar (aunque atenuadas por la observación del profesor en la clase), desvalorizan el enfoque del aprendizaje mediante el juego.

Ya que se entraría en dificultades desde el cómo medir esa apropiación personal del conocimiento. Es muy difícil representar y valorar p.e. el interés real de un juego y su utilidad intrínseca para un determinado aspecto del programa.

Realmente es necesario haber jugado uno mismo para poder valorar su interés real. Es así que para conocer y dar paso a las críticas, opiniones, dudas, sobre lo <<jugado>> de tal manera que también nos apoye en determinar hasta qué punto se involucró, interesó y/o comprendió el alumno lo que esperábamos, se propone un espacio al final de la actividad, para poder *reflexionar* lo ocurrido.

REFLEXION Y DISCUSION AL FINAL DE UNA SESION DE JUEGO

Basándose en observaciones y experiencias de clase, se desarrollarán tres etapas.

1. Una breve descripción colectiva de la situación realizada, tanto para denotar los alumnos (que para otros) fueron sobresaliendo por X actuación-

nes, como para conformar una buena referencia para considerar lo que para la mayoría fue inquietante, motivante ó disperso.

Con las participaciones abiertas para el grupo, se puede observar como el propio grupo va estructurando lo sucedido, esto tanto para los que escuchan como para los mismos parlantes, pues al ir hablando pueden ir <reparando> sobre ciertas cosas que hasta un momento antes no era muy concreto.

2. Reflexión individual, sobre lo acontecido, sensaciones, recuerdos en detalles ó generalidades, que experimento cada uno durante la actividad lúdica y

3. Discusión colectiva, de las posibles conclusiones, necesidades generadas, incluso posibles actividades futuras que sean factibles de planearse y prosigan con las metas del aprendizaje programado.

Consideraciones psicológicas y educativas del juego infantil
López, V. y Cacho G.

CAPITULO

IV

CONSIDERACIONES FINALES

Freire afirma que el niño busca el conocimiento como la abeja el néctar. El niño tiene necesidad de conocer, de saber; de preguntar sin cesar sobre la ordenación y los misterios de la naturaleza, y también respecto a las maravillas asombrosas de la máquina y la ciencia (1973).

El niño juega, y juega más que el adulto porque hay en él un potencial de vida que lo inclina a buscar una amplitud mayor de reacciones; grita de buena gana en vez de hablar, corre sin cesar en vez de caminar y luego cae profundamente dormido, con la cucharada de sopa en la boca, y nada lo despertará sino hasta la mañana siguiente.

La actividad que le permiten ó le toleran los adultos y los elementos del medio ambiente, no bastan para gastar la totalidad de ese potencial de vida; necesita un derivativo como el juego, que no pueda imaginar completamente y que se contente con copiar la actividad de los adultos, adaptándola a su medida.

Un buen juego (Freinet, 1974), es aquél en el que los niños reflejan de modo independiente las relaciones humanas, reproducen los fenómenos positivos y negativos de su vida contemporánea, se comunican entre sí amistosamente y manifiestan abiertamente sus iniciativas.

El buen juego deja a uno sintiéndose bien, contento y vivo. Es diferente a observar sólo la televisión pasivamente. En los niños el juego implica actividad física y mental, siempre y cuando el niño sea libre de disfrutar e imponer algo, alguna estructura, algún patrón sobre el medio ambiente.

Tales patrones (Freinet, 1974), se originan y son moldeados individualmente por los deseos, el miedo, los corajes, los conflictos y las preocupaciones entre otras cuestiones, como lo han reportado diversos terapeutas del juego.

Pero los patrones también revelan rompecabezas, preguntas a una necesidad por organizar y clasifi-

car la experiencia personal, de hacer un mapa conflictivo o satisfactorio.

Sin embargo, la escuela se halla todavía muy lejos de estar hecha para satisfacer esa clase de necesidades en el niño. Y aquí se trata de una cuestión de precedencia y prestigio más que de comprensión. El adulto presuntuoso prefiere mandar y que se le considere. Se dice a veces, con una palabra "erudita" que el niño es egocéntrico, y hay adultos que lo son quizá todavía más. Aparentemente, de palabra manifestarán ideas generosas que suponen cierto desapego de su natural egoísmo.

La escuela debe ser un medio, una técnica, un método, fundada siempre sobre una organización práctica que permitirá al niño no solamente estudiar, sino trabajar también efectivamente según sus grandes líneas de interés; una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de un poderoso despliegue de la imaginación.

Realizada la superación de esta concepción de la educación, se abre la posibilidad para el desarrollo de otro esquema, a través de la liberación que postula Paulo Freire: no más un educador del educando, no más un educando del educador; sino un educador-educando con un educador-educador. Esto significa que nadie educa a nadie y que tampoco nadie se educa sólo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.

La educación que propone Freire (1973), es pues, eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando, o al plantearse con el educando, el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige el montaje de acciones para la reflexión.

La tarea de educar, sólo será auténticamente integral si procura la incorporación del individuo a su realidad nacional, en la medida en que: le pierda miedo a la libertad, pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

Acorde con los señalamientos anteriores, la educación por medio del juego, permite responder a una

didáctica constructivista que privilegia la experiencia del niño, respetando sus auténticas necesidades e intereses, dentro de un contexto educativo que asuma su espontaneidad, promueva su libertad de decisiones y se incline por la exploración de sus posibilidades y potencialidades (Zapata, 1986).

Esta situación a dado lugar a planteamientos teóricos relativamente recientes que señalan a los juegos como una opción eficaz para su inscripción en un cuadro que fortalezca un desarrollo integral del niño, de tal suerte que reproduzca sus etapas, esto es su evolución en el transcurso de las diversas edades escolares.

En ellos, de modo general se considera importante plantear un contexto en cada situación de aprendizaje, que promueva, favorezca, derive el interés del niño hacia objetivos de aprendizaje concretos, y le facilite estructuras y/o estrategias acordes a él. Para que ese aprendizaje sea accesible y cada vez más sólido se plantea tal adecuación como una necesidad, la cual se debe tomar en cuenta desde la programación, y la planeación de tales circunstancias de aprendizaje.

Por eso para lograr considerar el juego desde la programación, se hace importante señalar ciertas directrices que auxilien a crear un proyecto de trabajo educativo acorde a las consideraciones hechas anteriormente.

Consideraciones pedagógicas del juego

En principio y como se puede constatar, una propuesta de enseñanza debe contemplar desde su seno, su posibilidad real de ser implementada por el maestro, la inclusión de su carga horaria, el tiempo de preparación de clase, su esquema referencial, las resistencias personales y las características no sólo personales, sino del rol preciso que el maestro debe recrear; en fin, hasta el "juego" inmerso en la cascada de poder que aparece entre la relación de control alumno-maestro; y quizá además como contexto general, la concordancia que se atisba con respecto a la política educativa vigente.

No obstante las condiciones de diversa índole descritas arriba, las siguientes se constituyen en afirmaciones de carácter general que se deben tomar en cuenta en la implementación de una propuesta pedagógica que asuma como rasgo central a las actividades lúdicas.

· En principio la adaptación es una de las grandes leyes de la vida, y la escuela no podría sustraerse a ella sin faltar a su propia razón de ser. Por eso no puede seguir siendo lo que ha sido desde sus inicios, ya que existen otras obligaciones y posibilidades, por ello; el material y los locales debiesen conformarse, en función primero de los niños que serían sus usuarios, considerándolos tal y como son realmente; no en un medio particular, imaginado y organizado desde un punto de vista ajeno; sino en el medio normal y verdadero de los niños, tal como se conciben y realizan.

· Respecto a el papel del magisterio debe señalarse que los profesores deberían facilitar el montaje, la creación de situaciones estructuradas en las que las conductas con un fuerte componente lúdico (de exploración, experimentación, <<experienciación>>) se pueden manifestar en un marco controlable estableciendo así entornos que garanticen un aprendizaje mejor, sin ser incompatibles, con el respeto a las reglas del silencio ó disciplina, necesarias en un medio en el que están reunidos muchos alumnos.

Lo que se le exigirá entonces, será orientar de otro modo su propia actividad y no pretender regentear directa e individualmente a los propios niños; organizar un medio de actividad, de trabajo, de vida, en el cual el niño se encontrará como automáticamente encuadrado, animado y entusiasmado.

· Los conocimientos adquiridos no son independientes de las formas de comunicación utilizadas para transmitirlos; cada instrumento utilizado en la comunicación tiene ventajas e inconvenientes que le hacen apto o no para transmitir determinado tipo de información. Así en general:

· Los juegos y en especial los de simulación, deberían mejorar la representatividad de las situaciones de aprendizaje escolar en relación con la vida social y profesional a la que se deberán

adaptar los alumnos. Al plantear situaciones similares, pero menos complejas, que las que los alumnos encontrarían en su entorno real, los juegos de simulación son un instrumento muy adecuado para ir mostrando a los alumnos las exigencias que deberán satisfacer y los problemas con los que se tendrán que enfrentar en distintos entornos.

· Frente a la enseñanza de conocimientos mediante el lenguaje, los juegos ofrecen una escasa dependencia de la comunicación del mensaje, del dominio previo del código lingüístico por el alumno. Al desenvolverse en un entorno que simula procesos sociales y/o naturales, los alumnos podrán comprobar y evaluar las consecuencias que implica la elección de diferentes estrategias de adaptación.

· La percepción del significado de las tareas y de los problemas a resolver es mucho más difícil en un contexto en el que los alumnos asumen la responsabilidad de actuar.

· Cuando los conocimientos son derivados de la consecución de ciertos objetivos en el juego, las formas de llegar a ellos pueden evaluarse directamente considerando su utilidad en relación con la acción implicada en el juego y no dependen de un sistema de evaluación externo a la tarea, como ocurre a menudo en las pruebas escolares.

· Al permitir centrar la atención en las habilidades, los procedimientos (*Know-how*) tendrán un significado en relación con un contexto de acción, y los aprendizajes no estarán tan centrados en los conocimientos de los contenidos.

· La comunicación de las nociones de interdependencia entre los elementos de un sistema será más fácil, ya que no dependerá de la forma secuencial de transmisión propia de la lengua (se refiere a la dimensión holística).

· Los juegos con fines educativos no deben orientar implacablemente el pensamiento del niño hacia la "respuesta correcta" sino dar cabida sobre todo al descubrimiento personal, por ende sólo serán factibles de realizarse en clases abiertas a todas las posibilidades de información, experimentación y comunicación.

. Haciendo uso de los juegos bajo condiciones educativas en trabajo de grupo, se debe procurar la emergencia del "conflicto cognitivo", además de hacer hincapié en la necesaria colaboración con otros y la observancia de las reglas, entre otras cosas.

. El apoyo didáctico del juego radica en colocarlo ante los alumnos en la forma de un problema a resolver donde el maestro actúa como líder en dos actividades simultáneas: organizar los juegos y dirigir los aspectos cognitivos de aprendizaje.

. Es indispensable considerar y aprovechar situaciones no planificadas de antemano, surgidas espontáneamente en el grupo, considerando siempre los intereses y posibilidades del niño (Velázquez, 1987; Zapata, 1989).

. El juego para el niño, es una actividad que realiza por el placer que le produce y no exclusiva o primordialmente por los alcances o productos que de él se deriven, por ello el juego didáctico se hace adecuado especialmente en el trabajo con niños que posean alguna limitación -física o mental-. Los niños al participar en el juego les facilita el intentar nuevamente, que tomen la iniciativa y sean activos y esto es de mucha importancia para quienes a menudo han conocido el fracaso, pues las exigencias de éxito y de "producto" les han rebasado y han sido demasiado apremiantes.

Cuando "sólo es un juego", no importa tanto que el resultado sea un éxito completo, por tanto existe para el niño la audacia que representa ante el grupo el riesgo de fracasar, ya que en el juego y la imaginación "todo es posible". Además, de ese modo y de una forma "no peligrosa", un niño puede manifestar respuestas, soluciones o emociones, que fuera del juego serían inaceptables.

Además, se puede compensar la falta de experiencia debido a su limitación en algún plano o nivel de concepción, mostrándole que puede progresar y que otros le pueden ayudar (Moreno, 1986).

Finalmente, C. Kamii y R. D'évries (1988) enuncian ciertos principios didácticos de la pedagogía constructivista que permiten dar pautas para el trabajo psicopedagógico y que resultan muy acor-

des a los señalamientos antes mencionados. Así, afirman que:

1. Es conveniente desarrollar el curso del juego electo, buscando siempre que su orientación sea con vistas a disminuir la participación del maestro.
2. Establecer un contexto socioemocional cooperativo en donde cada uno de los niños pase por la vivencia de sentirse colaborador y participativo.
3. Si la actividad a desarrollar compromete un área de conocimiento (psicomotricidad, matemáticas, etc.), favorecer la conexión con otras disciplinas de tal manera que se impida que el aprendizaje sea contemplado desde una perspectiva aislada.
4. Facilitar la independencia cognitiva y afectiva a través de la interacción con los niños al enfrentarse estos a la búsqueda de soluciones, alternativas de trabajo, selección de variantes lúdicas, etc.
5. Dirigir las actividades del juego hacia las vías específicas del razonamiento, confrontación, descentración y representación.
6. Diseñar situaciones problema de juego en donde se pondere la capacidad del niño para formular anticipaciones y predicciones sea sobre los efectos del juego, su relación con otras disciplinas, formas para que haya más diversión, precauciones a tomar en cuenta, etc.
7. Proporcionar a los niños oportunidades a través del comportamiento lúdico en que utilicen y desarrollen su inteligencia.
8. Utilizar materiales por los que los niños se sientan atraídos de un modo natural.
9. Tomar en consideración la forma de proceder de cada niño, en especial su proceso evolutivo de conocimiento y el contenido simbólico de su juego.

10. No desestimar que en tanto la suma de intereses manifestados por el niño, y favorecidas mayormente a través del juego, desempeñan una función regulatoria en el desarrollo del conocimiento.

Debe destacarse por último, que en la variedad de teorías e interpretaciones existentes sobre la naturaleza y función del juego, encontramos que sus autores están de acuerdo en que la característica esencial de una actividad que contiene un fuerte componente lúdico es aquella que está intrínsecamente motivada, mientras que el trabajo está extrínsecamente motivado, la actividad de <<trabajo puro>> existe en tanto hay un objetivo a alcanzar (recompensa, etc.), por ello, cuando la recompensa desaparece, la actividad tiende a extinguirse por sí misma.

Basar toda una pedagogía sobre el juego es admitir implícitamente que el trabajo es impotente para asegurar el tipo de educación directiva para las generaciones jóvenes. El juego aparece entonces como el más eficaz de los estimulantes y el menos nocivo, para conducirlos a un fin deseado.

Sin embargo, tampoco se pretendería que los juegos-trabajos puedan resultar satisfactorios absolutamente en todas las situaciones. Ante una obligación anormal, será necesario que encontremos una solución adecuada, y el juego sea en verdad preferible entonces al autoritarismo y el castigo, condiciones que queramoslo o no, se han preservado y subsisten aun hoy, en la mayoría de nuestras aulas.

Consideraciones psicológicas y educativas del juego infantil
López, V. y Cachón G.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, A. (1986) *El niño y sus juegos*. Argentina: Paidós.
- Aberastury, A. (1979) *Teoría y Técnica del Psicoanálisis de niños*. Argentina: Paidós.
- Aebli, H.L. (1970) *Una didáctica basada en la Psicología de Jean Piaget*. Argentina: Kapeluz.
- Aransky, V.S.; Klarin, M.V. (1987) *Modernteaching: the strategy of the didactic game in teaching process*. International Review of Education. Vol. 22 núm. 3 pp 312-315. República Federal Alemana.
- Arfovilloux, J. C. (1977) *La entrevista con el niño*. Madrid:Marova.
- Arista, P. y Castañeda, A. (1988) *La identidad de una actividad: Ser maestro*. México: UAM-Xochimilco.
- Axline, V. M. (1977) *Play Therapy*. New York, USA: Ballantine Books.
- Bandura, A. (1925) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza, 1977.
- Bettelheim, B. (1989) *No hay padres perfectos*. México: Grijalbo.
- Barclay, L. (1972) *Infant play and cognitive development*. Simposium. New York: Norton & Company.
- Bordieu, P.; Passeron, J. C. (1978) *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Chatéau, J. (1958) *Psicología de los juegos infantiles*. Argentina: Kapelusz.
- Coll, C. S. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Argentina: Paidós.
- Corona, S. (1989) *Televisión y juego infantil, un encuentro cercano*. México: UAM-Xochimilco.

- Diatkine, R.; Ferreiro, E.; García, R. E. y otros (1981) *Problemas de interpretación en Psicoanálisis de niños*. España: Gedisa.
- Díaz Barriga, A. (1985) *Didáctica y curriculum: convergencias en los programas de estudio*. México: Nuevo mar.
- Durkheim, E. (1895) *Educación como socialización* Barcelona: Nueva Visión, 1979.
- Elkonin, D. B. (1980) *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Erikson, E. (1972) *Play and actuality*, Simposium. New York: Norton & Company.
- Freinet, C. (1985) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1974) *La educación por el trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1985) *Los métodos naturales Tomo I*. México: Roca.
- Freire, P. (1973) *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, A. (1976) *Introducción al Psicoanálisis para educadores*. Argentina: Paidós.
- Freud, A. (1975) *Psicoanálisis del niño*. Argentina: Paidós.
- Freud, A. (1986) *El yo y los mecanismos de defensa*. Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1905) *El chiste y su relación con el inconsciente* Vol. 8.
- Freud, S. (1909) *Análisis de la fobia de un niño de 5 años* Vol. 10.
- Freud, S. (1914) *Recordar, repetir y reelaborar* Vol. 12
- Freud, S. (1920) *Más allá del principio del placer* Vol. 18. Obras completas. Argentina: Amorrortu.
- García M., N. (1981) *Quiero aprender, dame una oportunidad*. España: Gedisa.

- Garvey, S. (1990) *Play*. Cambridge, Massachusetts: Norton & Company.
- Giraud, P. (1979) *La semiología*. México: Siglo XXI.
- Hernández, J. (1981) *La investigación etnográfica*. Cuadernos del DIE. Departamento de investigaciones educativas. México: IPN.
- Huizinga, J. (1972) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Jaulin, R. (1981) *Juegos y Juguetes*. México: Siglo XXI.
- Jones, E.; Gerard, H. (1980) *Fundamentos de Psicología social*. México: Limusa.
- Kamii, C. (1988) *Juegos colectivos en la enseñanza preescolar*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Kamii, C. (1986) *El niño reinventa la aritmética*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Klein, M. (1978) *Psicoanálisis de las perturbaciones psicológicas*. Argentina: Hormé.
- Klein, M. (1981) *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Argentina: Hormé.
- Klein, M. (1976) *El psicoanálisis de niños*. Argentina: Hormé.
- Klein, M. (1974) *Principios del análisis infantil*. Argentina: Hormé.
- Kooij, R. y Posthumus, M. H. (1986) *Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego*. Perspectivas: Revista Trimestral de educación. Vol. 16, núm. 1. Francia.
- Lebovici, S.; Soulé, M. (1986) *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. México: FCE.
- Liublinskaia, A. A. (1984) *Desarrollo psíquico del niño*. México: Grijalbo.
- Michelet, A. (1986) *El maestro y el juego*. Perspectivas, Revista trimestral de educación, Vol. 16 núm. 4. Francia.
- Millar, S. (1973) *Psicología del Juego*. Sidney: Penguin Books.

- Mirá, M. R. (1989) *Matemática viva en el parbulario*. España:CEAC.
- Moyles, J. R. (1990) *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Montessori, M. (1971) *Spontaneous activity in education*. Massachusetts, USA: Robert Bentley Inc. Pubs.
- Moreno, M. (1986) *La pedagogía operatoria*. España: Laia.
- Nikitin, B. (1988) *Juegos inteligentes*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Oliveira, L. (1986) *Niveles estratégicos de los juegos*. Perspectivas, Revista trimestral de educación, Vol. 16 núm 1. Francia.
- Perret-Clermont, A. N. (1984) *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. España: Aprendizaje visor.
- Piaget, J. (1982) *Juego y Desarrollo*. México: Grijalbo.
- Piaget, J. (1979) *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Piaget, J. (1983) *El criterio moral en el niño*. México:Fontanella.
- Piaget, J. (1974) *Seis estudios de psicología*. México: Scis-Barral.
- Piaget, J. (1981) *Toma de conciencia*. México: FCE.
- Piaget, J. (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1977) *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J., Erikson, E. et al (1972) *Play and development*. Simposium. New York: Norton & Company.
- Radrizzani, G. A.; González, A. (1987) *El niño y el juego* Tomo I. Argentina: Nueva visión.

- Remedi, E. (1987) *Maestros, entrevistas, identidad. La identidad de una actividad: ser maestro*. México: UAM-Xochimilco.
- Saegesser, F. (1991) *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid: Visor.
- Siquier de Ocampo, M. (1976) *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Argentina: Nueva Visión.
- Torres, A. (1989) *Para aprender jugando*. México: UNICEF, Procep.
- Vedelier, L. (1986) *El juego y la educación de los niños deficientes*. Perspectivas, Revista trimestral de educación, Vol. 16 núm. 4. Francia.
- Velázquez, I.; Block, D.; Botello, H. y otros (1987) *Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas* Fasc. 2. México: SEP-Subsecretaría de educación elemental, DGEE.
- Vigotsky, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Zapata, O. A. (1989) *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax.
- Zhukovskaia, R. I. (1987) *El juego y su importancia pedagógica*. Cuba: Pueblo y educación.
- Winnicott, D. *Realidad y Juego*. España: Gedisa.