UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL JUEGO INFANTIL COMO MEDIO DE APRENDIZAJE

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

VIOLETA LIZETTE GARCIA ALVAREZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA

2003

TESIS CON
FALLA DE
ORIGEN

PAGINACIÓN DISCONTINUA

VIOLETA L. GARCÍA ALVAREZ

EL JUEGO INFANTIL COMO MEDIO DE APRENDIZAJE

VII

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIRECTORA DE TESIS: Mtra. Fayne Esquivel Ancona
REVISORA DE TESIS: Lic. María del Rocío Maldonado Gómez

SINODALES: Mtra. Cristina Heredia Ancona
Mtra. Blanca Elena Mancilla
Lic. Damaris García Carranza

TÍTULO: "EL JUEGO INFANTIL COMO MEDIO DE APRENDIZAJE" ©
TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA PRESENTA

AUTOR: VIOLETA LIZETTE GARCÍA ALVAREZ. © 2002

VIII

PARA MI GRAN AMOR, ALFREDO
CON QUIEN HE COMPARTIDO TANTO...

A MI MAMÁ, A QUIEN MÁS
EXTRAÑO EN ESTOS MOMENTOS....

A MI PAPÁ, PARA QUE
SE SIENTA ORGULLOSO DE MÍ...

A CLAUDIA, PEPÍN, JESSY, ANDRÉ ...

A LA MTRA. FAYNE ESQUIVEL,
POR SU APOYO Y PACIENCIA...

GRACIAS

ABSTRACT

Today, thinking play as a way of learning bring us to the mind educative games and educative toys, but from this work's point of view free children's play and learning are strong tided, because free play in childhood is the very and natural way children get in touch with their world and make it of their own in an unique and personal way. To say it so, we went back in time to understand how our present child concept have evolved, changing with it children related things, toys and plays among them. These changes not only have been in a rational sphere, but it has affected our practice and institutions too. Education as and institutional practice always have fear and denied all things those not fit with discipline practice. Free play derivate learning is not the same that education pursuits, so education have tried domesticate play, creating educational games. This work is not trying to propose new educational games, instead of that, just want a simple but hard to get thing, give back to free play in childhood that importance that have been taken away.

RESUMEN

Hoy día, al abordar al juego como una forma de aprendizaje, pensamos en juegos y juguetes educativos, pero desde el punto de vista de este trabajo, el juego libre infantil y el aprendizaje están íntimamente ligados, ya que el juego libre infantil es la forma natural y por excelencia mediante la cual los niños entran en contacto con su mundo y lo hacen suyo de una forma única y personal. Para poder afirmar esto, este trabajo regresó al pasado para entender cómo nuestro concepto actual de infancia ha evolucionado, cambiando con él todas las cosas relacionadas con los niños, por ejemplo, nuestros conceptos de juego y juguete. Pero estos cambios no sólo se han dado en la esfera racional, sino que han afectado tanto nuestras prácticas como nuestras instituciones. La educación como práctica institucional siempre ha temido y negado todo aquello que no se ajusta a la práctica disciplinaria; por lo tanto, la educación ha tratado de domesticar al juego creando los juegos educativos. Este trabajo, en consecuencia, no está tratando de proponer nuevos juegos educativos, al contrario, sólo busca algo sencillo pero difícil de lograr, regresarle al juego libre en la infancia aquella importancia que se le quitó.

Prefacio

Cuando elegí el tema a desarrollar en esta, mi tesis de licenciatura, uno de los criterios para hacerlo, y que más llamó mi atención, fue la trascendencia y la aportación que dicho tema tiene en especial, para la psicología en general y para mi práctica como profesionista en particular. Aunque siempre se escoge de acuerdo a los propios intereses, sin que uno se dé cuenta, y mucho menos lo busque, esta elección siempre refleja algo íntimo de nosotros. Ya que la tesis es muy importante para la formación profesional, no debe hacerse "sobre cualquier cosa", para así pasar el trámite, dejando el nombre de uno, comprometido con un tema que nunca nos interesó, y por lo tanto, nuestra tesis quedaría arrumbada, en primer instancia, por uno mismo, y en consecuencia, por los demás. Desde este punto de vista, se diría: se trata de hacer una tesis, y no de estar "jugando", pero precisamente, con esta tesis, trataré de invertir esta fórmula; es decir, la única manera de hacer bien una tesis, es hacerla jugando, porque jugar es una actividad fundamental para el ser humano, así que disfrutaré mi tesis, elaborándola como si fuera un juego.

Es muy común que los términos "juego" y "jugar", se asocien con falta de seriedad, con poca madurez, inclusive, con falta de respeto; sin embargo, una de las características fundamentales del ser humano, es precisamente que puede jugar, y no

sólo eso, el ser humano anhela jugar, sin importar la edad, el sexo, la época, la cultura o la condición social. El hombre ha jugado desde siempre, y tal vez el que ocupe gran parte de su tiempo en jugar, ha llevado a la sociedad a que reprima esta actividad, por lo tanto, no es coincidencia que el niño vaya dejando paulatinamente el juego a la par que se va insertando en la vida adulta. En resumen, el juego es un aspecto inalienable del ser humano, ya que no podemos sostener que algo que le requiere tanto tiempo e interés a un organismo, como el juego al ser humano, no sirva para nada. El juego tiene que cumplir un papel fundamental, ya que pasamos gran parte de la vida jugando y cuando no lo hacemos, lo deseamos.

Por otra parte, nuestra experiencia nos dice que el juego es un elemento omnipresente en la infancia, no así en la edad adulta, y para explicar esto, podemos proponer dos posibilidades que no son excluyentes:

a) La primera nos dice que, el juego cumple un papel fundamental en los primeros años de desarrollo del niño, y una vez pasados éstos, su importancia decrementa, y así, el juego es destronado por otros intereses; y
b) La segunda nos señala que conforme el niño va creciendo, la sociedad le impone otros intereses y se ve obligado a deponer el juego en aras de éstos.

Si consideramos que *infancia* y *juego* está relacionados, y que la explicación biológica de la *infancia* es la de ser un *periodo de aprendizaje y adaptación*, entonces, es muy probable que *juego* y *aprendizaje* estén asociados. Por otra parte, el que el juego esté presente en la edad adulta, explicaría además, la razón por la que nunca dejamos de aprender del todo. Como consecuencia, no podemos dejar de ver y denunciar lo que podría ser una intuición irreverente, *si la sociedad reprime al juego, de alguna manera también, está reprimiendo el aprendizaje.*

Todas estas reflexiones y otras similares, me llevaron a considerar que estudiar el juego como una de las formas en que el niño aprende, es un tema muy pertinente y de suma importancia, tanto para la teoría psicológica, como para mi práctica profesional.

De cierta manera, intentaré la deconstrucción de varios temas centrales, tales como juego, aprendizaje, infancia, educación; para así poder formular nociones novedosas que me permitan enfrentar la intervención psicológica desde un punto de vista diferente, esto es, desde una postura diferente al de la institución educativa. Mi intención no es proponer juegos educativos específicos, ni desarrollar una didáctica a través del juego; mi propósito no es tan pretensioso (aunque en su sencillez, puede serlo), sólo deseo que se reconozca y se respete al juego como uno de los medios naturales que le permite al niño aprender únicamente por y para él.

Que el juego es una actividad fundamental en la infancia del ser humano, época en la cual, prácticamente el jugar es la vida misma, es una relación de hechos que no ha pasado desapercibida para aquellos que se ocupan del estudio de la infancia. Por otra parte, el juego, al estar presente, no sólo en la actividad humana, sino en otras especies animales, nos permite comprenderlo como un fenómeno complejo y variado, razón por la cual muchas y muy diversas disciplinas (por ejemplo: la psicología, la pedagogía y la sociología, entre otras) se han encargado de estudiarlo, con sus propios métodos y medios, que han aportado conclusiones propias para así entenderlo mejor.

Por ejemplo, en los últimos años, se ha popularizado el estudio del juego y sus relaciones con diversos aspectos del desarrollo infantil y la psicopatología del niño. Estos estudios, principalmente derivados de la psicología clínica, se han enfocado en la utilización del juego como un medio terapéutico, conocido éste como *terapia de juego*, y los problemas que desean tratar y prevenir son principalmente los desajustes emocionales asociados a situaciones difíciles de enfrentar por los pequeños, entre éstas tenemos: la hospitalización, el abuso sexual, la violencia intrafamiliar, la separación o pérdida de los padres, la incursión al medio escolar entre muchas otras.

Por otra parte, y ya que hablamos sobre el medio escolar, es mi opinión que el juego debería de cumplir en pie de igualdad con la instrucción, un papel importante en la educación, principalmente en la preescolar, y no como una técnica, sino como una vía diferente, pero igual de válida que otras, para aprender.

Lamentablemente en la actualidad, la mayoría de la población latinoamericana sigue conceptualizando al juego como una actividad rotundamente opuesta al aprendizaje, como una distracción que no le reporta nada bueno al niño, y es que, tradicionalmente se ha asociado que "*para aprender bien es necesario el apego estricto a la disciplina*", así aunque los programas educativos dirigidos a los preescolares han cambiado, en la práctica, los educadores se enfocan únicamente en transmitir conocimientos temáticos, haciendo a un lado el juego, impidiendo y bloqueando toda manifestación libre y espontánea en los niños, porque ésta los abruma.

Por otra parte, de forma más grave, se observa que algunos profesionales que saben de la importancia del juego para el niño y que se enfrentan a programas educativos que lo contemplan y lo incluyen, por multitud de razones, tales como el tedio, el deseo de mantener el control sobre los niños, la apatía, así como el miedo al ridículo y a los prejuicios sociales asociados a jugar como niño, llevan a dichos profesionales a suprimir el juego de su práctica educativa. Al proceder de esta manera se descuida el aspecto gratificante y placentero del aprendizaje y se vuelve aversiva la situación escolar y todo lo que está relacionada con ella, (incluyendo la predisposición negativa a toda situación escolar futura) agregándose de esta manera una dificultad más a la ya complicada transición del medio familiar al medio escolar. Estos problemas se podrían evitar si se dejara de considerar al juego como una actividad sin sentido y se le empezara a pensar como lo que realmente es, una necesidad básica del ser humano, sobre todo durante el periodo de la infancia.

En la familia, el juego es fundamental para el aprendizaje básico y la socialización de todos sus miembros, en especial de los niños, y sin embargo, éstos procesos no se dan de forma propositiva, ya que al jugar ocurren sin que los niños o sus padres se den cuenta. Lamentablemente, estos procesos naturales fácilmente se ven interrumpidos, ya que algunos padres al concebir el juego únicamente como un distractor, como un premio que se utiliza como medio disciplinario, o en el peor de los casos, como una falta de seriedad en lo que realiza el niño, impiden que éste juegue de forma espontánea, sin darse cuenta que pedirle al niño que aprenda sin jugar es una contradicción. De esta manera el niño se encuentra coartado de realizar su

actividad principal en su medio ambiente natural, y lo que es más grave, los propios padres se niegan a sí mismos la mejor forma de convivir y enseñarles nuevas cosas a sus pequeños, generándose así conflictos y malentendidos entre ellos.

El concebir que jugar es aprender, ha generado el deseo de elaborar medios que permitan y promuevan el juego, siendo tal vez el más importante, el espacio en el que se da éste, es decir, se han creado ambientes, espacios y lugares, denominados "espacios de juego", cuyo objetivo principal es el que el niño recupere su derecho a jugar. Lo que es importante resaltar es que se ha venido construyendo una "cultura" del fomento del juego como medio de aprendizaje. En esta corriente, se han incluido las aportaciones de las diferentes disciplinas que mencionamos al principio, sin embargo, antes de comenzar, es importante señalar que en este trabajo no se considerará al juego como si éste fuese una realidad extraña al niño, y que por lo tanto se le tiene que enseñar, sino que más bien se propondrá retomar una actividad natural inmanente de la infancia, actividad que por diversos motivos, sociales principalmente, se ha venido reprimiendo, y que además sus objetivos naturales se han malentendido y distorsionado.

De esta manera, la propuesta de este trabajo **no consistirá** en incluir en la educación "una herramienta novedosa" para que el niño aprenda lo que los adultos quieren que aprenda, ni mucho menos se tratará de aderezar los programas educativos con elementos extra, que hasta cierto punto son prescindibles. Aunque utilizar el juego como un recurso extra en la educación para así fomentar el aprendizaje es muy válido, esta tesis **no buscará hacer esto**, por el contrario, se propondrá recuperar una de las **formas más inmediatas de aprendizaje**, el juego, que aunque es fundamental en la infancia, por motivos ajenos al niño, es sustituido por la institución educativa.

Así, al decir que el juego es una forma de aprendizaje, lo que asumimos es que al promover el juego no apuntamos a un aprendizaje temático ni curricular, por el contrario, se apunta a un diferente tipo de aprendizaje, más relacionado con los otros, el cuerpo, el medio ambiente, la etapa de desarrollo, etc. Más que un aprendizaje de

escuela (disciplinado, ordenado, poco significativo), el aprendizaje a través del juego tiene como objeto, la comprensión del significado de la vida.

Precisamente, esta tesis encuentra en esta distinción, entre dos tipos de aprendizaje, la razón para estructurarse de una manera y no de otra, es decir, si mi intención fuese usar el juego como una manera novedosa de enseñar, entonces probablemente sería conveniente que la tesis fuera experimental, así se podría contrastar un programa educativo que utilizara el juego con un programa que no lo utilizara, y ver así cuál es el más efectivo, evaluando el aprendizaje del niño de forma cuantitativa; o bien, más adelante, se podría investigar los efectos de pequeñas variantes en el juego o en la población, para así proponer cuál es la manera correcta de jugar para aprender.

Al respecto, puedo decir, que lo que a mi más me interesa, no es perderme en pequeñas certezas estadísticas, sino reflexionar y proponer sobre aquello que he observado con relación al juego, por lo cual, la forma que adoptará esta tesis, será el de un análisis cualitativo sobre el juego y sus relaciones con la infancia, con la educación y con el aprendizaje.

Para poder entender el proyecto de esta tesis, hay que considerar, que en el caso particular del juego, hay dos niveles diferentes que podemos observar, por una parte, está la función del juego que se sigue cumpliendo aunque no sepamos nada de ella, es decir, este nivel está formado por el conocimiento científico del juego; y por otra parte, está todo el sistema de creencias que se han construido alrededor del juego y que lo afectan indirectamente, es decir, nos referimos al folclore del juego. Para poder comprender cual es la función del juego, primero tenemos que revisar nuestras creencias con respecto a él, para que así no contaminemos con prejuicios nuestra reflexión. De esta manera, el primer paso que daremos consistirá en analizar la historia de las concepciones que la humanidad ha tenido sobre el juego y los niños, ya que no sólo las tecnologías cambian con el paso del tiempo, sino que además lo hacen las concepciones que tenemos sobre lo más inmediato, modificando de esta manera la forma en que los procesos naturales se dan; es decir, si alguna época consideró al

juego como algo benéfico para el niño, es probable que aquellos aspectos de la infancia relacionados con el juego se hayan visto potenciados; por el contrario, si alguna cultura no consideró al juego como algo benéfico para sus pequeños, pues entonces todo aquello con lo que el juego infantil está relacionado, se vio reprimido y disminuido.

Las concepciones culturales no sólo afectan la opinión de las personas, sino que además tienen impacto en las teorías y visiones científicas, así como también en las prácticas culturales emanadas de ellas. A lo largo de la tesis nos tomaremos tiempo para mostrar cómo las concepciones erróneas sobre el niño y el juego llevaron a la exclusión de éste de las prácticas relacionadas con la infancia, sobre todo en lo que a educación se refiere, acarreando con esto, un grave problema para la formación integral del niño. Por otra parte veremos cómo el juego regresó a la educación bajo una forma domesticada, es decir, sacrificando su esencia en aras de los propósitos ocultos de la educación.

De esta manera, con base a las reflexiones que haremos, propondremos un retorno al juego entendido este, no como un recurso educativo más, sino como una forma de aprendizaje anterior y más básica que aquella propuesta por la institución educativa, ya que sus fines van más allá de la mera transmisión de conocimientos entre las generaciones. Apoyaremos estos resultados, no sólo en la reflexión histórica, sino que además utilizaremos elementos de las principales teorías científicas que sobre la infancia y el juego han surgido recientemente.

Por último, el presente trabajo, está dedicado a todos aquellos que realmente se interesan por el bienestar del niño, es decir, a los adultos con los cuales el niño comparte su tiempo, los padres, familiares, amistades, e inclusive, maestros. Así también a los profesionales que directa o indirectamente trabajan con ellos, pedagogos y psicólogos. Su objetivo es sencillo pero a la vez difícil de conseguir, ya que trata de revertir los efectos que años de prejuicios han creado en relación con el niño y con el juego.

Así, esta tesis pretende funcionar como una reflexión, que no dice qué y cómo hacer para que el niño juegue y aprenda, más bien pretende ser una reflexión conjunta en cosas inmediatas sobre las que no habíamos pensado antes, y que sin embargo nos afectan. Es verdad, pretendo aportar aspectos novedosos en relación al tema (que autor no lo desea); sin embargo, no quiero hacer una guía, ni mucho menos hacer una receta de cocina, por lo que no encontraran aquí, cómo proceder en caso de tal o cual situación, ni mucho menos, encontrarán qué juego usar para que tu niño sea mejor que otros, lo cual es coherente con nuestros puntos de vista ya que considero que cada niño es único en sí mismo, con sus propias necesidades y sus particulares situaciones de vida. Sencillamente, deseo fomentar la comprensión de la singularidad del niño y la profunda importancia que tiene para él, el juego.

ÍNDICE

JUEGO Y SER HUMANO

1

2

CAPITULO 1

JUEGO Y SER HUMANO

'The child´s toys and old mans´s reasons are the fruits of the two seasons"

William Blake

"Man is human only when he plays"

Schiller

"Pure reason and pure play have more in common than most people realise. Both are activities which modern society has long thought it could do without"

Paul Hamlyn

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL SER HUMANO

Comencemos por el principio, antes de poder hablar del papel fundamental que el juego desempeña en la vida del ser humano, tenemos que revisar cuáles son las características primordiales que nos diferencian de otras especies animales, y de esta manera, mostrar qué funciones cumple el juego en relación con estas características básicas, para que a partir de lo anterior, se pueda demostrar cómo el juego y sus fines son tan universales e inherentes al ser humano como las necesidades biológicas básicas.

El juego está presente tanto en los humanos como en ciertas especies animales, como son todos los mamíferos, algunas aves, e inclusive reptiles. Los juegos más complicados se dan en aquellas especies que presentan un periodo de intensa relación de las crías con sus progenitores (Tinbergen, 1977). Un ejemplo muy ilustrativo de la importancia del juego para los animales, es el de los chimpancés de la selva de Bossou, Nueva Guinea (Walton, 2001). Desde los años 60's, etólogos japoneses han estudiado las poblaciones de chimpancés de este lugar porque tienen una particularidad muy especial: ¡usan herramientas!, además han descubierto que el aprendizaje del manejo de utensilios se da mediante el juego y solamente en el periodo anterior a los cinco años de vida, después de este periodo, los chimpancés no pueden aprender técnicas nuevas, sólo pueden perfeccionar lo ya aprendido, es decir "los chimpancés aprenden mediante el juego durante su infancia". Aunque distintas especies animales juegan, el juego humano tiene características especiales (que en forma muy rudimentaria presentan los chimpancés de Bossou), relacionadas con los elementos constitutivos esenciales del ser humano, mismos que a continuación se revisarán.

Figura 1.1 Los perrillos de las praderas son mamíferos sociales que pasan gran parte de su tiempo jugueteando

Tal vez, una de las características más importantes que diferencia al hombre de otras especies animales, es la *fragilidad del recién nacido*, así como el lapso de tiempo tan prolongado que le lleva a éste valerse por sí mismo. Esta particularidad probablemente tiene consecuencias muy profundas que marcarán al futuro ser humano, de entrada podemos decir, que el hombre cuenta con más tiempo para jugar que otros animales. Si existe este periodo de tiempo que exige tanto esfuerzo de los padres, en el cual la vida del recién nacido es tan vulnerable, seguramente no se debe a un capricho de la naturaleza, por el contrario, debe tener un fin altamente adaptativo, fin que ha ayudado al hombre a ser una especie tan exitosa, es decir, a tener un gran número de individuos y a haber conquistado un gran número de ecosistemas (Darwin, 1859). La mayoría de los teóricos coinciden en suponer que la infancia tan prolongada del ser humano, está asociada a la mayor capacidad que tiene éste para aprender y adaptarse al medio ambiente. Si gran parte de este periodo de tiempo, el hombre lo pasa jugando, es razonable suponer que el juego cumple un papel considerable en el aprendizaje y en el dominio de su entorno.

Figura 1.2. El ser humano en comparación con otros animales es el más indefenso al nacer

Aunque diversos autores no se ponen de acuerdo en la definición de **infancia**, es evidente que a lo que se refieren con este término, es a este **periodo de indefensión de la vida del ser humano**, del cual hablamos anteriormente. Durante la infancia, el niño adquiere los elementos fundamentales de nuestra especie. Mientras que los otros animales nacen con un repertorio muy amplio de conductas complejas, que se denominan "instintivas", el ser humano nace con un repertorio conductual muy limitado; sin embargo, al paso del tiempo la situación se invierte, ya que los animales no mostrarán conductas nuevas, salvo aquellas que se presentan en todos los miembros de la especie como resultado de la maduración; en cambio, el hombre, además de las conductas madurativas que son comunes a la especie, presenta una

amplia y compleja variabilidad conductual, que es resultado de la experiencia garantizándole un alto nivel adaptativo (Tinbergen, 1977).

Todo parece indicar que el fin biológico-adaptativo del periodo de la infancia o periodo de indefensión, consiste en la adquisición de este repertorio conductual amplio, que servirá de base en el ser humano para todas las adquisiciones posteriores que realice. La evidencia indica que el juego cumple un papel muy importante en el desarrollo de esta variabilidad conductual, ya que el juego, precisamente, se caracteriza por esto. La variabilidad conductual es lo que le permite al ser humano la adquisición de nuevas formas de enfrentar problemas, y así consigue adaptarse y vivir en medios físicos, sociales y culturales muy diversos. En este sentido, podemos hacer responsable al juego de parte del éxito del ser humano como especie.

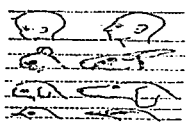


Figura 1.3. Las características especiales de la apariencia de los bebes llevan a los adultos a cuidarlos y a interactuar más con ellos mediante el juego.

Otra de las características que se analizarán, es la *posición erguida* que tiene el hombre y que le permite tener las manos libres. Lo anterior, aunado *una mano versátil* que mediante la oposición del dedo pulgar e índice permite la prensión fina, dota al ser humano de la capacidad de manipular, explorar y manejar objetos, por lo que su dominio del mundo es más completo y complejo, ya que no sólo opera sobre los objetos existentes, sino que además elabora objetos especializados. Estas dos características, también se ven reflejadas en el juego humano. Una de las particularidades principales del jugar del hombre, es el uso de juguetes, es decir, cualquier objeto que permite su manipulación y que por lo tanto, ayudan al jugador a interactuar y aprender de una forma más compleja y cercana con su medio ambiente. Podemos afirmar que toda herramienta es un juguete.

Por último, se señalará al *lenguaje*, que es la principal característica diferencial que posee el hombre en relación con otras especies animales. El lenguaje da lugar a otras características inherentes a la humanidad, como son, la capacidad de comunicación, de cooperación, de representación y de acumulación cultural. No es nuestro objeto extendernos en el análisis de dichas características, pero nos basta apuntar que el juego humano lleva muy profundamente la marca del lenguaje, al punto que se puede decir, que el juego humano siempre es simbólico, e inclusive, puede haber juegos con muy poca participación motora, en los cuales, la capacidad para realizar representaciones, comunicarlas y a raíz de éstas implicar una cooperación, es fundamental.

A partir de este análisis, se puede ilustrar de qué manera el juego humano está influido por las características esenciales que definen a nuestra especie; además, podemos apreciar el papel tan importante que el juego cumple en nuestras vidas, sobre todo, durante nuestra infancia, que es cuando nuestras características esenciales se van afinando. Podemos afirmar que el juego infantil es muy importante en nuestra conformación individual como seres humanos.

EL JUEGO: NECESIDAD BÁSICA DEL SER HUMANO

Al decir que el juego es una necesidad básica del ser humano, no lo hago sin fundamentos, aunque sé que para muchos, el juego no es más que una actividad superflua, un pasatiempo, una actividad para matar el tiempo que la gente adulta ocupada debe evitar porque no tiene otro fin que el de distraernos de nuestro trabajo. Algunos autores, por ejemplo, Henry Murray (1938; en Reeve, J., 1994), al hablar sobre las necesidades humanas, llega a considerar al juego dentro de ellas, pero sin conseguir bien a bien explicar cuál es su función en la estructuración de la personalidad. Por principio de cuentas, se podría decir que el juego es una necesidad básica, pero no evidente como la necesidad de comer, dormir, protegerse, etc., ya que en apariencia, no aporta nada al organismo. Las necesidades básicas son aquellas que le permiten al ser humano sobrevivir, y cuya satisfacción es de vida o muerte. En el caso del juego, aún en las situaciones más adversas, siempre estará presente, y en el

caso del niño, el juego le ayudará a enfrentarse, sobrellevar y comprender esta situación extrema.

Figura 1.4. Aún en situaciones extremas los niños buscan jugar.

Por esto, una observación más atenta del juego en la infancia, nos lleva a considerarlo como una necesidad básica, ya que el niño se siente impulsado a hacerlo, y su carencia le afecta, aunque aún no entendamos del todo qué beneficio en concreto le reporta al organismo. Por otra parte, la importancia de las necesidades básicas, radica en que al ser tan apremiantes, terminan moldeando la personalidad del niño, por lo tanto, en la medida que el niño juegue o no, esto marcará no sólo la conformación de su personalidad, sino que también influirá en su estructura cognitiva, y en su desarrollo corporal, lo que terminará afectando la manera en que se relacione con los demás.

El juego como necesidad básica, no se circunscribe a un sólo aspecto de la personalidad, pudiendo ser éste el físico, el social, el emocional o el intelectual, sino que es una necesidad que integra estos múltiples aspectos en un todo coherente y ordenado. El juego es vital para el desarrollo del potencial de todos los niños, ya que a pesar de su aparente simplicidad que lo caracteriza, viéndolo más de cerca, notamos que es un proceso multidimensional, que afecta la conformación de la personalidad del niño.

De esta manera, tal vez observamos que dependiendo de las épocas, las culturas, los espacios físicos o las propias limitantes del niño, por ejemplo, alguna discapacidad, habrá muchas variaciones en el aspecto formal del juego, pero lo que no cambiará es la función que éste cumple en el psiquismo del niño. Con esto no se pretende decir que, a través del juego, el niño sea cual fuera su condición, va terminar desarrollando la totalidad de su potencial humano, y que al final, todos los niños que juegan son

iguales, sino que, dependiendo de la condición del niño, el juego le ayudará a desarrollar aquellas características que le son necesarias para que su funcionamiento sea óptimo, es decir, niños diferentes jugarán diferente, pero las funciones que éste juego cumple sin ser iguales, serán equivalentes, y por lo tanto, satisface las mismas necesidades. Por otra parte, es necesario considerar que el juego es influido por diferentes aspectos, mismos que a continuación revisaremos.

ASPECTOS QUE INFLUYEN EN EL JUEGO INFANTIL

Las relaciones que el juego guarda con la niñez, no son determinadas del todo de una forma lineal, más bien si juego y niñez se relacionan, esto se debe a que hay una cultura que presupone y contextualiza dicha relación. De esta manera, los factores o aspectos que determinan el rol o función social del niño en la cultura, también tendrán un impacto concomitante en el juego de este niño, es decir, estos factores por sí mismos no influyen al juego, sino que al influir a la cultura, influyen al juego de forma tangencial. Los aspectos que influyen el juego infantil, son los siguientes:

SEXO:

Es un hecho biológico innegable que hombres y mujeres son diferentes; sin embargo, la forma que adopta esta diferencia está marcada de forma muy pronunciada por la cultura, inclusive, las capacidades anatómicas son producto de un largo proceso de educación. De esta manera, el que el juego de niños y niñas sea diferente, no es un efecto biológico, sino un resultado de la imposición cultural de roles y papeles a los miembros de uno u otro sexo. Se ha visto cómo las culturas han utilizado al juego y al juguete para inculcar y perpetuar las diferencias culturales entre los sexos. Los adultos han asignado juegos y juguetes distintos a los niños dependiendo del sexo, y aún ahora que el niño juegue con juguetes del sexo opuesto, es fuente de escándalo.

Figura 1.5 En efecto, jugar con juguetes del otro sexo aún es fuente de escándalo

Muchos autores, han creido encontrar en estas diferencias, pruebas que avalen diferentes estilos cognoscitivos o sociales predeterminados biológicamente, siendo que la hipótesis más plausible apunta a que los diferentes tipos de juegos y juguetes permitidos y fomentados para cada sexo, son los que propician diferentes resultados en el desarrollo de los niños. Por ejemplo, en nuestra sociedad, los juegos de los varones son más violentos, ruidosos, enfocados a la esfera intelectual, con fines competitivos y basados en el ejercicio físico; mientras que el juego de las niñas es más tranquilo, apacible, enfocados a la esfera social, ponderando los aspectos emocionales y haciendo énfasis en el entrenamiento motriz fino.

EDAD:

La edad del niño impacta al juego desde dos ejes. El primero de ellos se refiere al grado de madurez o integración psicológica que requiere el juego, es decir, conforme va creciendo el niño, sus juegos se irán moviendo hacia una mayor integración física y a un ejercicio intelectual de mayor complejidad. Por otro lado, la edad afectará al tiempo que el niño le dedique al juego; sin embargo, el grado y la rapidez con que se dan estos cambios se ven influenciados por el contexto cultural, es decir, aunque la tendencia se respeta de forma universal, la forma que toma esta tendencia está en función de lo que cada cultura espera.

Fig. 1.6 Conforme los niños crecen se les va diciendo que ciertos juegos no son propios para su edad.

ENTORNO FAMILIAR:

La familia transmite sus normas y valores a lo largo del tiempo, y aunque su mayoría son sintónicos con la cultura, no deja de añadir un carácter distintivo e idiosincrático a cada uno de sus miembros. De esta manera, habrá juegos que se favorezcan o se impidan, actividades que sean deseadas o indeseables, provocando de

esta forma, que algunos aspectos del desarrollo y aprendizaje del niño se vea potenciados o inhibidos. Inclusive se puede llegar al extremo de que ciertos entornos familiares bloqueen toda posibilidad de juego o haciendo uso de éste como si se tratase de un premio o de un método disciplinario.

NIVEL SOCIOECONÓMICO:

El nivel socioeconómico de la familia del niño afecta el juego de éste de dos maneras diferentes, la más obvia de ellas, es en relación al tiempo que el niño le puede dedicar al juego, así si el niño tiene que trabajar, o tiene que cuidar a sus hermanitos, le dedicará menos tiempo al juego; pero por otra parte, aquellos niños cuya familia tiene un buen nivel socioeconómico, paradójicamente tendrá menos tiempo para jugar, ya que los requerimientos de la educación que les puedan pagar sus padres serán mayores.

La otra manera en que el nivel socioeconómico afecta el juego del niño es en lo referente al acceso a los juguetes y espacios de juego, así a los referentes simbólicos que sustentarán su juego, es decir y explicado de manera sencilla, un niño con dinero y un niño sin dinero, no jugarán ni con lo mismo ni a lo mismo, ni en los mismo lugares. Por otra parte y es triste reconocerlo, las opciones de la nueva pedagogía infantil que combinan el juego y el aprendizaje sólo son accesibles a un pequeño sector de la población que puede pagarla; y en este mismo orden de ideas, los costos elevados restringen el acceso de una gran cantidad de niños a los espacios de juego recientemente diseñados (ej. La ciudad de los niños, gymboree, etc.)

Fig 1.7 Cuando las diferencias económicas son muy grandes, los medios y las oportunidades harán del juego algo muy diferente

NECESIDADES ESPECIALES:

Las necesidades especiales afectan al juego en dos esferas, la primera, en la incapacidad que esta necesidad conlleva, de realizar un ejercicio físico o intelectual. Que si bien en un principio puede resultar obstaculizante, rápidamente el niño y sus padres podrán encontrar maneras de superarla, ya que gracias a la plasticidad del juego, siempre habrá una manera de integrar a un nuevo miembro al juego. Lamentablemente el impacto social que tiene la necesidad especial, es lo que va a obstaculizar e incluso impedir la práctica del juego del niño afectado por esta necesidad. Aunque en el ámbito individual, el niño encuentre maneras de seguir jugando, en el ámbito social se requerirá la observación atenta tanto de los padres como de los profesionales para fomentar una interacción e integración sana con los otros niños.

De la misma manera que hay factores que influyen en el juego, la observación de esta actividad nos muestra que posee ciertas características especiales, estas características son esenciales para definir al juego, por lo que a continuación las revisaremos:

CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

La creación del concepto niño como un grupo de edad separado del adulto, sólo fue posible a partir del uso del concepto de juego como criterio para distinguir lo infantil de lo que no lo es, es decir, podemos afirmar que una de las principales características del niño es que *juega*. Sin embargo, aún nos queda por dilucidar cuáles son las principales características del juego, y de forma más general, cuáles son las relaciones que éstas características guardan con el niño. De esta manera podemos observar que el juego tiene las siguientes características:

- *El juego es ante todo conducta*, lo cual implica varias cosas, entre ellas, lo siguiente: el juego ocurre en *el tiempo y en el espacio*, por lo tanto es susceptible de ser

observado, medido y cuantificado, es decir, puede constituirse como un objeto científico con todo derecho.

- *Es emitido por un sujeto,* por lo tanto tendrá una cualidad relacional, ya sea con el medio externo o interno, y a través del estudio del juego, se podrá conocer no sólo la naturaleza del juego, sino la naturaleza del jugador. Por último, el juego abarcará los tres aspectos de la conducta, lo cognitivo, lo emotivo y lo corporal, que están íntimamente relacionados entre sí.

- *El juego es una forma de aprehender,* es decir, es una forma de hacer propio algo. Esta es una implicación directa de la aseveración de que el juego es relacional, es decir, para el niño, el juego es una vía para interactuar con el medio ambiente, con los otros, modificando su estructura interna a la par que modifica el mundo externo. De esta manera, el juego se modifica a sí mismo, en tanto que podemos verlo como un proceso de retroalimentación.

- *El juego le permite al niño integrarse,* es decir, le permite tener control sobre su cuerpo, de esta manera, las propiocepciones fragmentadas se integran, adquieren sentido y por lo tanto, propicia el desarrollo cognoscitivo del niño; y además, le permite elaborar los conflictos básicos de sus pulsiones y su psiquismo.

- *El juego le permite al niño socializar,* ya que en primer instancia le abre el camino a la comprensión de su cuerpo el principal vehículo de socialización; y por otra parte, el juego al permitirle el dominio de lo externo, implica que consiga la comprensión de los otros, pasando por la aprehensión de los valores de la sociedad y la cultura.

- *El juego es una necesidad básica.* Debido a la gran importancia que tiene el juego en la vida del niño, no está de más afirmar que el juego es una necesidad básica que debe ser cubierta, al igual que la alimentación, la salud, la vivienda y la educación (Bottini y Solzi, 1996).

- *El juego está lejos de ser sólo un pasatiempo*, al ser una actividad innata, voluntaria y espontánea, su ausencia, no nos habla de una falta de estimulación, sino de una represión y condena activa, ya que todo niño juega. El prohibirle jugar a un niño, es equivalente a prohibirle comer, dormir o cubrirse del frío.

- *El juego manifiesta regularidad y consistencia*, es decir, formará patrones en el tiempo y tenderá a parecerse al juego de otros niños de la misma cultura y de la misma edad (Díaz, 1997).

- *El verdadero juego tiene motivación intrínseca*, el verdadero juego se juega por el propio juego y cualquier interés que le sea impuesto, será un agregado posterior. De la misma manera, cualquier actividad que no se sostiene a sí misma, aunque tenga apariencia de juego, no lo será (Díaz, 1997).

- *El juego en el niño es la actividad que le dedica más tiempo*, al punto que el niño jugará sin darse cuenta, por lo tanto, tenderá a ser original, creativo y no podrá ser regido por los intereses de los adultos.

- *El juego implica de manera total al niño*, es decir, ocupará todo su interés, así como todos los aspectos de su conducta (González, 1981).

- *El juego es libremente elegido*, es decir, sus modalidades, reglas, características particulares dependerán del libre albedrío del niño.

- *El juego representa un reto*, es decir, implicará cierta dificultad en su ejecución, lo que asegurará el interés del niño y su adecuación con la edad y necesidades particulares de éste.

- *Por último, el juego es una actividad simbólica* que puede ser fácilmente distinguible de las actividades del mundo real, ya que a veces podrá mostrarse como incompatible con éste, algunas otras lo simplificará, lo complejizará, o simplemente

lo imitará, pero de cualquier forma, destacará los arreglo simbólicos que subyacen a la realidad.

Fig. 1.8 El juego siempre implica al niño de una forma total y está intrínsecamente motivado

CLASIFICACIÓN DEL JUEGO

Un niño que hace girar un palito en sus manos, una niña que corre feliz por el campo, un preadolescente que con cuidado arma un modelo escala y una muchacha que apuesta sobre cuál va a ser el número de matatenas que recogerá, están jugando. A veces pareceria abusivo agrupar actividades tan diferentes en una sola categoría, y sin embargo, todas ellas son juegos, en tanto que cumplen con las características que ya se mencionaron. Se puede afirmar entonces, que el juego no se puede caracterizar por sus elementos morfológicos, sino por la función que cumple en la persona. Así, el juego al variar en sus aspectos formales, nos ofrece éstos como los continuos que nos permitirán clasificarlos. Bajo estas premisas, Roger Caillois (1958; en Díaz, 1997) nos ofrece como primera aproximación a la clasificación del juego, el continuo *organización versus desorganización*, así, al extremo desorganizado del juego, donde se permite la improvisación y la fantasía, la denomina **paidia**, y por el otro lado, al extremo ordenado y legislado, le denomina **ludus**. De esta manera, el juego infantil podrá ir de la *paidia al ludus* de forma gradual, ya que son magnitudes que se excluyen mutuamente. Otro aspecto formal del juego que influye en la clasificación de Caillois, es el carácter que adquiere el juego. Así, tenemos:

- Los *juegos de competencia o agón* (ir en contra o a favor de él)
- Los *juegos de azar o alea (suerte)*
- *Los juegos de simulación o mimicry*
- *Los juegos de vértigo o ilinx*, que implican la estimulación propioceptiva y violenta del cuerpo.

La clasificación del juego por Caillois, debe entenderse no como un continuo genético, en donde a mayor edad, corresponde mayor complejidad. Si bien es cierto que mayor edad y mayor organización, mayor será la posibilidad de ludus, lo contrario no es cierto, es decir, no hay un motivo inherente al desarrollo del juego que implique que un niño mayor renuncie al paidia; de igual forma, las categorías agón, alea, mimicry e ilinx, no son mutuamente excluyentes, sino por el contrario pueden combinarse en diferentes grados y formas. Esta clasificación es sumamente útil porque permite organizar un campo sumamente complejo sin necesidad de renunciar a sus ricos matices.

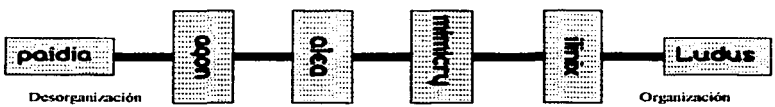


Figura 1.9 Representación gráfica de la clasificación del juego de R.Caillois (1958; en Díaz 1997)

Otras clasificaciones no han sido tan afortunadas y tan útiles como ésta, ya que, o bien se ocupan de una parte pequeña de este complejo fenómeno, o bien, aplican criterios derivados de un enfoque teórico en particular. De hecho, las consideraciones anteriores, son suficientes para mostrarnos que el juego es un objeto de estudio digno de ser tomado en cuenta, y que es posible abordarlo desde diferentes disciplinas o enfoques, actualmente parece existir un auge del uso del juego como herramienta tanto en psicología como en pedagogía, por mencionar algunas disciplinas. Sin embargo, antes de poder plantear cualquier aplicación del juego, es necesario revisar qué entendemos por éste y además explicitar qué postura se tomará al respecto. Para poder hacer esto, es necesario también que se haga una revisión teórica del concepto de juego, ya que existen diversas aproximaciones a su estudio, algunas de ellas no le conceden ninguna importancia, y otras pueden concederle diversas funciones, por lo que escoger una sola definición sería parcial e inadecuado. Esta difícil tarea se abordará en el siguiente capítulo.

Concepciones del juego 2

CAPITULO 2

CONCEPCIONES DEL JUEGO

JUEGO m. (lat. iocus). Acción de jugar, diversión: los juegos de los niños. (Sinón.V. Recreo). Recreación basada en diferentes combinaciones de cálculo o en la casualidad: el juego de dados es conocido desde la más remota antigüedad. En sentido absoluto, el juego de naipes.: debe prohibirse el juego a los niños...

Pequeño Larousse, 1972

"El corazón es un niño: espera lo que desea"

Proverbio Turco

¿QUÉ ES EL JUEGO?

El término "juego", no sólo se aplica a actos similares al del niño que interactua con una pelota y obtiene placer de ella, sino que además, este término se aplica a otros casos de uso cotidiano y que forman parte de nuestro vocabulario, por ejemplo: cuando dos partes no ajustan perfectamente y se mueven, se dice que "hacen juego" (el tornillo hace juego con la tuerca, ya que ésta es más grande). Esta definición de falta, se opone a la definición de completud cuando se utiliza la palabra juego para hablar de una combinación bien lograda (los zapatos hacen juego con la bolsa) o de un conjunto de elementos que comparten alguna característica, tal como "servir para una misma función"(un juego de té). La palabra "juego" puede referirse al hecho de arriesgar algo (me estoy jugando el puesto), o bien, al hecho de que no hay nada que perder (tranquilo es sólo un juego), es decir, va del extremo de la absoluta seriedad a la completa falta de ella. También puede denotar una acción malintencionada (esto es una jugarreta) o una acción sin malicia (es sólo un juego); y por último, puede referirse a la participación (que papel juega).

Figura 2.1 De varias cosas que combinan decimos que hacen juego

De lo anterior, podemos observar que el término *juego*, para el pensamiento popular, se asocia a:

Movimiento, Diversión, Entretenimiento, Distracción, Falta de seriedad, Combinación, Mala intención, Armonía, Conjunto de pares, Involucramiento, y Correr riesgo.

A partir de este análisis, nos damos cuenta que existen dos ejes que nos permiten entender el término juego; uno, que lo considera como un aspecto agradable, serio e intencionado; y otro, que lo concibe como una actividad poca seria, impulsiva y mal intencionada.

Estos dos ejes, también se han reflejado en las concepciones que los estudiosos del juego han tenido con respecto a éste, así, podemos organizar las *definiciones obsoletas del juego* en dos grandes grupos: aquellas que subrayan la importancia de éste y aquellos que enfatizan su falta de propósito, tal como se muestra en la siguiente tabla.

CON UN PROPÓSITO		SIN UN PROPÓSITO	
Seashore:	Autoexpresión libre que se da por el placer de la expresión.	Hall:	Los hábitos motores y el espíritu del pasado que persiste en el presente.
Froebel:	El desenvolvimiento natural de las hojas germinales de la infancia.	Dewey:	Actividades no realizadas conscientemente sin otro propósito más allá que el de ellas mismas.
Shand:	Un tipo de juego dirigido al mantenimiento de la alegría.	Spencer:	ción superflua que instinti amente toma el lugar de acciones eales si éstas están ausentes. ctividad realizada para la ratificación inmediata derivada de lla sin producir beneficios lteriores.
Dulles:	Una forma instintiva de autoexpresión y una forma de escape emocional.	Lazarus:	Actividad libre en sí misma, sin meta, divertida o entretenida.
Corti:	Actividad altamente motivada, la cual al estar libre de conflictos, es usualmente, aunque no siempre placentera.	Gross:	Práctica instintiva, sin propósito serio de actividades que luego serán esenciales para la vida.
Allin	Actividad que reporta placer regocijo, poder y un sentimiento de iniciativa propia	Stern:	Actividad voluntaria que cumple por sí sola su cometido.
		Huizinga	Acción que tiene su fin en sí misma y que va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría de la conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente
		Patrick	Actividad libre y espontanea que se lleva a cabo sin perseguir mayor fin que el concedido por el individuo que las pone en practica.

Como podemos observar, las definiciones del juego como carente propósito, son las que son más abundantes, puesto que determinar cuál es la función del juego es difícil de hacer a simple vista, e inclusive aquellas definiciones que le confieren un propósito al juego no pueden precisar del todo cuál es éste. En vista de la inutilidad de estas definiciones para comprender al juego, surgieron aproximaciones teóricas que intentaban definirlo explicando su función. Estas aproximaciones pueden clasificarse según dos criterios (concepto de energía y concepto de desarrollo) que a continuación explicaremos.

Durante el siglo XIX, las ciencias naturales aún no gozaban de la solidez que ahora tienen, de entre ellas, la única que había logrado sistematizarse y tener un cuerpo de conocimiento sólido, era la física, por lo que resultaba natural, que las otras disciplinas la tomaran como su paradigma, es decir, estas disciplinas tomaron de la física sus métodos e inclusive sus conceptos en un afán de explicar sus respectivos objetos de estudio.

Por otra parte, el siglo XIX marcó un cambio fundamental en el estudio del desarrollo del ser humano, ya que el Darwinismo, al popularizar la noción de evolución, dio los elementos para elaborar la noción de desarrollo humano. De esta manera, aunado a cambios en la conceptualización social del ser humano, dio como resultado a finales del siglo XIX un cambio profundo en la conceptualización de la infancia, ya que se empezó a ver al niño como un grupo cualitativa y no cuantitativamente diferente del adulto.

Figura 2.2 Es en el siglo XIX cuando cambió la conceptualización del niño

A partir de que se empieza a estudiar al niño, se empieza a estudiar al juego, porque éste es inherente a la infancia, y con el afán de que el estudio del juego sea científico, se aplica la noción de *energía* a su comprensión. De esta forma, podemos clasificar a las primeras teorías del juego a partir de su relación con el concepto de energía y con el de desarrollo.

TEORÍAS CLÁSICAS DEL JUEGO BASADAS EN LA NOCIÓN DE ENERGÍA

Teoría del recreo

Esta teoría habla del juego como una actividad que aprovecha el exceso de energía del cuerpo (considerado éste como una máquina) para producir algo más, por ejemplo, el producto artístico. Esta teoría es apoyada por F. Schiller (Garaigordobil, M. 1995)y tiene implicaciones estéticas. Señala que una vez satisfechas las necesidades básicas (sin considerar al juego dentro de ellas), la energía ociosa del individuo es gastada en el juego que brinda un placer estético que es denominado recreo (es decir, volver a crear).

Teoría del exceso

Esta teoría, también tiene de base el presupuesto de que en el organismo existe una energía sobrante, según señala Spencer (1855; en Garaigordobil, 1995), si no hay necesidades apremiantes, la energía sobrante se gasta en ejercicios que carecen de finalidad, precisamente en juegos. La teoría de Spencer se diferencia de la de Schiller, en que la explicación de este último supone que el juego tiene propósito en sí mismo, mientras que Spencer supone que el juego no tiene propósito; sin embargo, ambos coinciden en que el juego es la manera en que la energía sobrante sale del organismo y así, igualan el juego al proceso de excreción.

Teoría del descanso

M. Lazarus, (1883; en Garaigordobil, 1995) propone que el juego es la actividad que permite recargar energía. Para él, el juego es una respuesta a las necesidades de relajamiento, sirve para descansar, ya que hace al descanso más efectivo que aquél que se da en la mera ociosidad; y por lo tanto, su postura es opuesta a las dos anteriores; sin embargo, no le concede importancia al juego en sí mismo, sino que lo equipara al acto de la ingestión. Por lo tanto, el placer que genera es equivalente al placer que generan los alimentos al ser ingeridos.

Figura 2.3 La máquina de vapor fue el modelo epistémico para los biólogos y psicólogo que se ocuparon del juego

TEORÍAS CLÁSICAS DEL JUEGO BASADAS EN LA NOCIÓN DE DESARROLLO

Las teorías clásicas basadas en la noción de energía, no le concedían ninguna importancia al juego como actividad en sí misma, consideraban que se jugaba nada más por jugar, y por lo tanto, el juego además de inútil, era nocivo para la formación del niño. Algunos teóricos influidos por las ideas de Darwin, consideraron que el juego debería de tener alguna función en sí mismo, y de esta manera, postularon teorías del juego que explicaban su razón de ser en relación con la noción de desarrollo.

Teoría del juego como preejercicio

El juego según Karl Groos (Garaigordobil, 1995), consiste en un proceso que sólo puede ser explicado según las leyes de maduración psicofisiológica. Lo conceptualiza como el preejercicio de funciones instintivas que contribuyen al desarrollo de las capacidades y funciones de la vida adulta. Según Claparéde (Zapata, 1989), este preejercicio realizado en la infancia encontraría su aplicación concreta en el trabajo, en el deporte y en la vida cotidiana. Claparéde divide a los juegos de la siguiente manera:

a) *juegos de experimentación o de funciones generales:* comprenden los juegos sensoriales, los juegos motores, los juegos intelectuales y los juegos afectivos.
b) *juegos de funciones especiales:* comprenden los juegos organizados con un fin en particular, por ejemplo, perseguir, luchar, ocultar, etc.

La base de esta teoría, consiste en suponer que el juego sirve para desarrollar las actividades instintivas. El juego sirve como un estimulante para el desarrollo de los órganos corporales y del sistema nervioso.

Teoría de la recapitulación

Esta teoría es propuesta por el psicólogo norteamericano Stanley Hall, quien fue de los primeros en realizar registros sistemáticos de la conducta de los niños, mediante los cuales, pudo establecer lo que "se espera del niño en cada edad, en relación con su crecimiento y conducta". A este tipo de aproximación, se le conoce como ***estudio normativo***. En 1891, Hall intentó descubrir "el contenido de la mente infantil", y para tal fin, elaboró cuestionarios en donde les pedía a los niños que describieran sus intereses, juegos, amistades, temores, etc. Los resultados de esta investigación son dudosos, ya que los procedimientos que utilizó para recabar la información impedían conocer las características de la muestra (Rice, 1997).

Hall se basó en el principio aplicable sólo en el plano biológico de que la filogenia se reproduce en la ontogenia para proponer que conductualmente, el niño repite la historia de la raza humana a través del juego, es decir, que el juego es la reproducción de las actividades primitivas que llevaron al hombre de un pasado animal al desarrollar la civilización y la cultura. A pesar de lo criticable de su postura, sus observaciones permiten determinar los siguientes dos aspectos:

1. A edades similares, juegos similares.
2. El contenido y la complejidad del juego va aumentando conforme el niño se va desarrollando.

Hall consideraba que el juego permitía eliminar "las tendencias inútiles del ser humano, ya que gradualmente lo iban acercando a las funciones superiores de la especie. Estas dos posturas tienen en común, la consideración de que el juego es un elemento del desarrollo humano que permite alcanzar estadios superiores, estadios que ya no tendrían que ver con el juego en sí, por lo que aunque le da un propósito al juego, lo consideraba como una actividad que hay que rebasar o superar y por lo tanto, seguían justificando la exclusión del juego en la formación del niño.

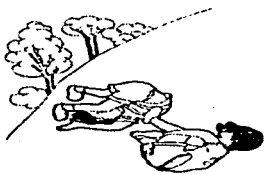


Figura 2.4 Otras explicaciones subrayan el aspecto físico y biológico del juego.

LECTURA CRÍTICA DE LAS TEORÍAS CLÁSICAS DEL JUEGO

Algo que puede resultar muy obvio a simple vista, es que los teóricos clásicos del juego, de una manera u otra, no veían con buenos ojos al juego, y es que, por mucho tiempo, al juego se le conceptualizó desde una postura moral y no científica, por ejemplo, en **la teoría del recreo**, si el juego no es una necesidad, y su producto no tiene ningún fin más que ocupar la energía sobrante, esto podría implicar que la energía que se utiliza al jugar podría ser utilizada para hacer cosas de provecho, tales como estudiar o trabajar, es como si se definiera al juego como lo que se hace cuando no se tiene otra cosa mejor que hacer con la energía sobrante. Lo mismo se aplica a la **teoría del exceso**, sólo que con el agravante, de que, según esta postura, todo juego es un despilfarro, es una excreción de energía que se podría utilizar en otra cosa. Por otra parte, si bien, la **teoría del descanso** considera que el juego tiene un propósito, bien se podría prescindir de él, ya que existen otras actividades que podrían cumplir mejor y de forma más natural la recarga de energía, por ejemplo, el sueño.

En cuanto a las teorías clásicas basadas en la noción de desarrollo, si bien es cierto que consideran al juego de una forma más compleja, y que nos aportan elementos útiles para su comprensión, no dejan de calificar al juego de forma poco favorable; por ejemplo, la teoría del juego como preejercicio, implica no sólo que el juego, sino la infancia misma, es una preparación para la vida adulta, y de esta manera, entre más rápido se dejara de jugar y de ser niño, mejor. Hay una contradicción, no se puede decir, que el niño juega para dejar de jugar. Por otra parte, esta teoría, desaparece la especificidad el concepto de juego, ya que el juego es sólo la actividad adulta que no ha llegado a su plenitud, y por lo mismo, el niño no es más que un adulto pequeño. La teoría de la recapitulación, que dice que el juego es igual a las actividades primitivas y no civilizadas, califican al niño de igual manera, como un ser primitivo y no civilizado; por lo tanto, la función del adulto consistirá en conseguir que el niño se civilice, es decir, que deje de jugar. Esta es una muestra de cómo aportaciones valiosas, tales como la intuición de que "a edades similares, juegos similares" y que "contenido y complejidad del juego aumentan conforme el desarrollo", pueden ser oscurecidas por las ideas preconcebidas del autor.

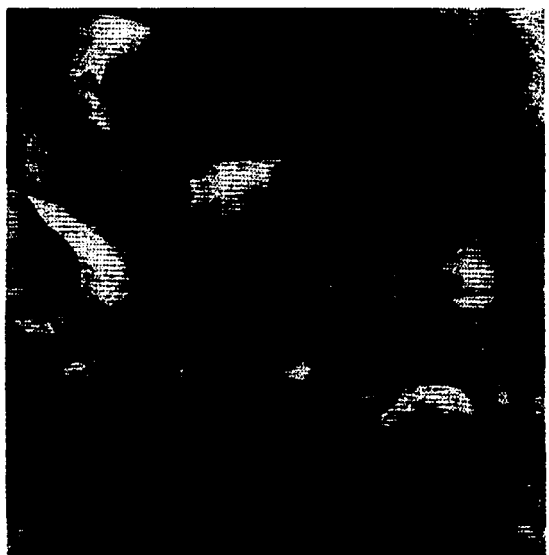
ELEMENTOS ESENCIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA DEL JUEGO INFANTIL

Una vez que hemos revisado, analizado y criticado las teorías clásicas sobre el juego, nos damos cuenta que para plantear una aproximación teórica válida, no basta con decir, qué es lo que creemos qué es el juego, antes hay que delimitar muy bien, aquellos puntos nodales que sirven como límites del concepto; por ejemplo, antes de saber qué es el juego infantil, tenemos que saber diferenciar entre niños y adultos. Como hemos visto, muchas de las teorías clásicas no hacen esta distinción, y otras, aunque las hacen, sólo diferencian a un grupo del otro cuantitativamente. Por otra parte, estas teorías no toman en cuenta la universalidad del fenómeno del juego, es decir, que bajo muy diversas circunstancias, el juego se presenta, y por lo tanto, no han podido especificar en qué consiste la esencia del juego.

Otra constante que observamos, es que los criterios que los autores utilizan, están muy influenciados por los valores culturales e históricos de su contexto. De esta manera, antes de poder plantear cualquier teoría sobre el juego, es necesario hacer una revisión histórico-cultural sobre la infancia, porque para entender la universalidad del juego, es necesario que podamos considerar las diversas conceptualizaciones que ha habido sobre el niño, que a su vez, se ven reflejadas en las conceptualizaciones que se han hecho sobre el juego. De esta manera encontraremos que las teorías sobre el juego, más que hablar sobre el juego mismo, hablan de la manera en que se ha venido tratando a los niños y se han justificado prácticas culturales, tales como la educación y la disciplina que al oponerse al juego, nos brindan una noción distorsionada de éste, es decir, la única manera en que podemos abordar al juego y darle su verdadero estatuto, es eliminando las distorsiones que a lo largo del tiempo las prácticas culturales han hecho prevalecer. Así, una parte sumamente importante de nuestro estudio del juego, es revisión detallada de la historia tanto de éste, como de la infancia, para así poder subrayar, cuáles han sido sus relaciones con la educación y la disciplina, quienes se han opuesto al juego, pretextando que éste se opone al aprendizaje, cuando esto no es cierto.

Así, el próximo capítulo, se ocupará de realizar la argumentación histórica que muestra cómo el concepto de infancia ha variado a lo largo del tiempo, y cómo al hacerlo, también se ha visto afectado el concepto de juego

Análisis histórico del juego y la niñez 3



CAPITULO 3

Análisis histórico del juego y la niñez

"Francisca, me decía, tientas al destino. ¡No seas tan estúpida! Porque yo sabía que era peligroso amar así a una criatura mortal y aunque no puedo decir que lo que sentía por mi hijo estuviera mal, era demasiado. Me preocupaba que lo que decían las abuelas fuera cierto. Frena tu corazón, Francisca. Contenlo, me habían dicho las ancianas del pozo. No le ames tanto hasta que no sea más mayor. La mitad de los niños (ay, la mitad por lo menos) acababan bajo tierra antes de cumplir dos años. Sólo los estúpidos entregan su corazón a los niñitos pequeños. Pero yo no tuve quien me enseñara". Kathryn Harrison Veneno (1996)

CONSTRUCCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE INFANCIA Y JUEGO A TRAVÉS DEL TIEMPO

Ya que el ser humano es indefenso durante un periodo largo de tiempo, es un hecho biológico que debe ser **criado**, es decir, se le debe de proporcionar todo aquello que necesite para su supervivencia, hasta que pueda obtenerlo por sí mismo. Aunque resulte extraño, los niños no siempre son criados por sus padres biológicos y así el concepto que se tiene sobre ellos ha variado ampliamente.

Un hecho importante que definió la actitud de los adultos hacia los niños durante mucho tiempo fue el alto índice de mortalidad de los pequeños. Este índice tan alto se debía, principalmente a que el niño era "presa fácil" de las enfermedades infecciosas, de la deshidratación, mala alimentación; causas que actualmente nos resultan fáciles de combatir mediante la medicina, la higiene y las mejoras en las condiciones de vida; pero que en la antigüedad eran difíciles de evitar y más aún de conceptualizar. De hecho, la constitución biológica del ser humano se previene ante esta alta mortalidad con un alto índice de fertilidad en las mujeres. Estos dos hechos tuvieron como consecuencia en la antigüedad la formación de una consciencia sobre la infancia muy diferente a la nuestra, concepción que nos puede resultar extraña, e inclusive cruel, pero que se explica de acuerdo a sus circunstancias sociales, culturales y temporales.

En la actualidad estamos convencidos de que los niños tienen casi los mismos derechos que los adultos, y sólo el hecho de que no pueden valerse por sí mismos hace que no tengan todos los atributos de una persona jurídica, es decir, derechos y obligaciones (Gómez, 1996). Sin embargo, es importante hacer notar que esta concepción jurídica del niño es muy reciente; en la antigüedad, al niño no se le consideraba como una *persona*, por el contrario, era una propiedad u objeto del padre. En el caso particular de Roma (cuna del Derecho occidental), el *paterfamilia* o varón responsable de la casa era el propietario del niño y era él quien decidía sobre su vida y muerte, sobre su estatuto legal y sobre su futuro. Por lo tanto, no era muy prudente encariñarse con los niños, de la misma manera en que no era prudente encariñarse

con los bienes materiales, ya que el niño, al igual que éstos se podía perder o ganar en cualquier momento. El niño podía morir víctima de la enfermedad, de la violencia y de la mala alimentación, así como extraviarse o ser dado a otros; pero por otro lado, esto no era una gran pérdida, ya que no importaba cuántos murieran, se extraviaran o se cedieran, siempre habría un nuevo niño de reemplazo. Tal era la abundancia de niños que muchas sociedades practicaron el aborto, el abandono y el asesinato de niños del sexo menos conveniente para criar, y aún así, si el niño lograba sobrevivir a todas estas contingencias, era muy inusual que se criara con sus progenitores. La clase acomodada, los daba a esclavos para que los educaran y las clases proletarias los cedían a otras familias para que aprendieran un oficio o tuvieran oportunidad de alimentarse mejor con ellas.

Este intercambio de niños sólo se podía hacer gracias a que se consideraban a éstos como propiedades, y por cierto, propiedades no muy valiosas. El rapto de niños no era considerado un delito grave, a menos que la ropa que usaban éstos fuese costosa, pero en tal caso, se perseguía por robo de ropa y no por robo de niño; sin embargo, en cuanto el niño alcanzaba cierta pericia en un oficio o tenían el tamaño suficiente para que el producto de su trabajo superara el costo de su manutención, eran considerados inmediatamente como *adultos pequeños*, inclusive, antes de que alcanzaran la pubertad, y eran tratados y juzgados como adultos, hasta en los ámbitos sexual, por ejemplo: Luis XIV coronado a los 5 años jugaba sexualmente con sus niñeras. En el ámbito criminal, tenemos que durante la edad media, era común que los niños fueran condenados a la horca por robos menores puesto que las leyes de esa época no hacían distinción entre los crímenes cometidos por niños y por adultos (Borstelmann 1983, en Rice 1997)

Por lo tanto, se señala que la concepción antigua del niño difiere de un extremo a otro de la concepción moderna, principalmente en que la concepción antigua no le concede importancia al menor, y en que considera a la infancia no como un periodo cualitativamente diferente, sino como una etapa en la cual hay una diferencia cuantitativa entre el niño y el adulto; es decir, no es que el niño piense diferente, sino se creía que no había desarrollado la razón; no es que el niño esté creciendo, sino que

no es grande; no es que el niño tenga otros intereses, sino que no es serio, pero si dado al desorden y al placer. Para comprender mejor la construcción de la concepción antigua, y la manera en que ciertos cambios, principalmente sociales, construyeron la concepción moderna de la infancia, es necesario que se emprenda una arqueologia de la infancia, tarea que se realizará a continuación y que nos servirá para sacar a la luz nociones en apariencia superadas, pero que de forma inconsciente siguen rigiendo nuestras prácticas y nuestras concepciones de la infancia, impidiendo de esta manera cualquier cambio en bien de los niños.

Por su parte, tratar de seguir la pista del juego a través del tiempo, es una tarea muy difícil, ya que al igual que todas las conductas, al acontecer en el tiempo, el juego no deja registro alguno, a no ser que sea indirecto, o bien, sólo podemos suponer como fue el juego antiguo a través de comparaciones con el juego de otras culturas. Entre los testimonios indirectos del juego, tenemos por una parte a la literatura y al arte plástico. Casi todas las culturas han representado a niños jugando, pero también a adultos realizando esta actividad. Por otra parte, al hacer analogías se debe tener mucho cuidado, ya que no se puede afirmar que las culturas antiguas, hayan jugado de la misma manera que las culturas que actualmente denominamos como primitivas. Tal vez una forma indirecta, pero adecuada de estudiar el juego en la antigüedad, es a través del estudio del *juguete*, el cual a diferencia del juego, si se conserva con el paso del tiempo, y al ser el juguete una pieza importante que caracteriza a todas las culturas, nos ofrece una visión bastante aproximada de cómo pudo haber sido el juego a través de él. Por lo tanto, después de haber hecho estas consideraciones, estamos ya en condiciones de emprender nuestro análisis histórico.

ANTIGUA GRECIA

Sin duda alguna, los elementos claves y los principales ejes en los que se desarrolla nuestra cultura actual, tuvieron su origen o estaban ya presentes en el pueblo griego. Esta cultura originada principalmente por pastores o campesinos, desarrolló importantes logros culturales. Fue un pueblo crítico, observador e inquisitivo, que buscaba organizar y sistematizar sus conocimientos del mundo,

crearon la política, la filosofía y sentaron la base del pensamiento científico y del arte, glorificaron la razón y por supuesto, crearon un ideal de hombre en los aspectos ético, estético y trascendente que aún compartimos (Prieto y Ochoa, 1992).Sin embargo, el griego era un hombre sencillo, regía su vida por el culto a los antepasados y se esperaba a los hijos, ya que ellos serían los encargados de honrar la memoria de los progenitores, cuando éstos ya no existieran. De esta manera, el esposo pedía a los dioses tener hijos, ni muchos, ni pocos y que fueran varones de preferencia. Nacer no bastaba para asegurar la sobrevivencia, el niño entraba a una especie de cuarentena, en donde se decidía sobre su futuro, por ejemplo, los belicosos espartanos con toda autoridad y sin remordimiento, sacrificaba a los bebés débiles y con alguna deformación. En otras ciudades, el padre tenía cinco días para decidir el futuro del niño, podía reconocerlo como hijo, o bien, colocarlo fuera de la ciudad, en las puertas de la muralla, donde se colocaba lo "indeseable". De esta manera, cualquiera podría recogerlo si así le placía. En caso de un hijo bastardo, la madre decidía el futuro del niño. El aborto era una práctica común. Los niños aceptados se purificaban y se presentaban a Hestia (la diosa griega del Hogar) frente a la cual se efectuaba otra ceremonia, y generalmente se le nombraba como el abuelo. Aunque las griegas amamantaban a sus hijos, tenían la ayuda de una "nodriza seca", que cuidaba y jugaba con el niño hasta que éste cumplía los 7 años de edad. A partir de este momento, la suerte y la educación de cada niño dependía del Estado en que vivía; por ejemplo, en Beocia, la educación se enfocaba al aspecto atlético, ya que se buscaba el embellecimiento del cuerpo (y es que la idiosincracia de los pueblos griegos está marcada por el narcisismo), en Jonia, la educación se inclinaba más por la ética y la estética; Atenas buscaba el equilibrio, "mente sana en cuerpo sano"; en cambio, los jóvenes espartanos recibían un trato duro para fortalecer su ánimo y su cuerpo (Larousse metódica, 1964). Los niños eran separados de sus madres y se les llevaba a "criaderos públicos", donde los rapaban y mal vestían, y bajo estas condiciones, practicaban juegos atléticos y deportes varoniles. Esta etapa en la vida de los espartanos buscaba aumentar su valor, hacerlos superar el frío y el calor, el miedo y el cansancio, así como las humillaciones continuas. Las niñas también eran educadas con rigor, debían ejercitar su cuerpo para ser buenas madres y estar sanas, así que se

les incitaba a corre y a jugar. Los espartanos tenían mesas públicas donde sus niños aprendían buenas costumbres.

De forma general, a los griegos se les educaba pensando en el bien de la ciudad, se descuidaba la instrucción elemental, pero aprendían gramática, literatura y ciencias. La manera en que esta educación beneficiaba a la ciudad, no era dotando al niño de conocimientos prácticos, sino suavizando su carácter y preparando su cuerpo para la guerra (Nueva enciclopedia temática, 1976).

De esta manera, la práctica de la "nodriza seca", se origina en la necesidad de encontrarle un compañero de actividades al niño, puesto que estas actividades, embellecerían el cuerpo del pequeño, por esta razón, los juegos griegos eran en su mayoría físicos, había pelotas y juegos derivados de ellas, columpios, subibajas. Ya que se buscaba templar el carácter del niño, se hacían herramientas, armas, instrumentos musicales al tamaño de los niños, los cuales no eran propiamente juguetes, sino instrumentos de entrenamiento del tamaño adecuado. Las actividades lúdicas, como los juegos olímpicos, eran un producto híbrido entre el ritual ofrecido a los dioses y el espectáculo público que se consagraba a fomentar la cohesión social, y por lo tanto, eran actividades más cercanas al teatro (que en inglés se denomina "*play*", es decir juego) que a la diversión. Había artefactos ingeniosos, por ejemplo el yo-yo, cuyo origen es el deseo de los filósofos de demostrar su conocimiento de las leyes del mundo (Díaz, 1997).

Figura 3.1 El niño de la Oca. Museo de Louvre. Estatua que representa a un niño griego jugando a imitar la principal actividad de este pueblo, el ejercicio físico.

ANTIGUO EGIPTO

Para los egipcios, no había una distinción clara entre adultos y niños, ni mucho menos en los juegos de ambos. Por otra parte, el juego y el ritual eran la misma cosa, así los deportes de contacto corporal tenían un significado religioso; el juguete y el objeto de culto, tampoco se diferenciaban mucho. En esta cultura, se fabricaban muñecas, tanto lujosas como humildes, también se han encontrado representaciones en miniatura de animales, silbatos, pelotas y juegos de mesa como el ajedrez (Díaz, 1997).

ANTIGUA ROMA

A la par del parto, el recién nacido pasaba por una prueba de naturaleza social, la cual ponía también en peligro su vida. El recién nacido, aún cubierto de sangre, era puesto por la comadrona a los pies de su padre, o en su defecto, de aquel varón que por genealogía tendría a su tutela. Hasta ese momento, no era más que "una entraña expulsada del cuerpo de la madre"; el padre, entonces, tenía dos opciones: dejarlo en el suelo, implicando con esto que el niño no era más que "un desperdicio" y que sería arrojado al basurero, literalmente, donde cualquiera podría tomarlo, lo que casi nunca pasaba o moría entre ratas y perros; o bien, el niño podía ser tomado por el padre del suelo y reconocido como su hijo; decían los juristas romanos, "se nace por segunda vez del padre". Esta sangriente ceremonia demuestra que para los romanos sólo se podía ser, si otro lo reconocía a uno. El adulto, pero sobre todo el niño, nunca vivía su vida para sí mismo, su cuerpo, tampoco era para él. De esta manera, comprometido con su clan (*gens*), su estado, su senado y su familia nuclear, el niño encontraría poco espacio para lo que ahora nosotros concebimos como las actividades propias de la infancia, entre ellas, el juego (Ariès y Duby, 1985).

Aunque lo anterior nos parezca muy cruel, y más si tomamos en cuenta que otros pueblos contemporáneos, por ejemplo, egipcios, hebreos y germanos, criaban a todos los niños, sin importar su condición, hay que decir que para los romanos, un niño no reconocido, no tenía oportunidad de tener una vida como adulto, al faltarle su

apellido, sólo encontraría empleo en las ocupaciones más humildes, si es que antes no se convertía en esclavo. El no reconocimiento (exposición) del niño formaba parte de una amplia gama de prácticas ligadas, que a fin de cuentas buscaban evitarle sufrimientos mayores a un niño no deseado o con desventaja. De esta manera era legal la anticoncepción, el aborto, el abandono noxal (abandono de niños mayores), la exposición misma, e inclusive, el infanticidio y el ahogamiento de los niños con deformaciones.

Para los romanos, no existía el valor de la infancia, el niño, en ciertas situaciones resultaba incómodo e inconvenientes por ejemplo: si agotaba recursos económicos, si ponía en peligro un matrimonio ventajoso, o si excedía el número de hijos que se podían manejar. La ley no estaba de lado de los niños, no le concedía derecho a vivir al feto, y si el Estado lo consideraba conveniente, mandaba a matar a todos los niños en masa (basta recordar la matanza de los inocentes encargada por el rey Heródes).

Si el niño sobrevivía a las trampas de la legalidad que de superarlas le concedían un lugar en la sociedad, éste pasaba poco tiempo con su madre, quien no lo amamantaba por miedo a que se le deformaran los senos o perdiera las curvas de su cuerpo. El niño era entregado a la *vicefamilia*, es decir, a un núcleo formado por una nodriza, generalmente una esclava griega, que enseñaría a los niños la lengua y cultura griega, y desde ese momento empezaba su educación. El niño permaneceria de forma exclusiva hasta los siete años aproximadamente con la nodriza, edad en la que aparecía en su vida otro miembro de la vicefamilia, un esclavo denominado *pedagogo* (del griego παιδοσ: niño y αγωγο: conductor), o también conocido como criador (*nutritor o tropheus)*, quien les enseñaría los rudimentos de la escritura y de la cultura. Los otros miembros de la vicefamilia, era el "hermano de leche", que era otro niño sin tener necesariamente lazos consanguineos con el primero y que se educaba junto con él, así como una mujer vieja de la familia paterna (tia, abuela, bisabuela) que reglamentaba los tiempos y los contenidos de los estudios, los deberes, los juegos y las distracciones de los niños. Si la familia tenía suficientes recursos, la vicefamilia vivía en el campo para escapar de la influencia "perniciosa" de la ciudad, tan abundante en juegos y

diversiones. El único contacto que había entre padres e hijos era durante las cenas formales, eventos que tenían cierto tinte ritual, ya que se aprovechaban para honrar a los dioses familiares. Se esperaba además que los familiares paternos fueran severos y los parientes maternos fueran indulgentes y amorosos.

Figura 3.2 Familia Romana, grabada en un sarcófago, a mediados del siglo II

¿Cuál era la razón para que los romanos constituyeran vicefamilias y se empeñaran tanto en una educación rigurosa para sus hijos?. Una creencia extendida entre los romanos era que su mundo estaba en decadencia, y además creían que el niño que se educaba en casa, pronto se acostumbraba al ocio, al lujo desmedido y a la pereza. En la casa se suelen premiar las observaciones insulsas y tontas, si se le presta atención a sus ideas pueriles, el niño se volvería descarado y grosero, es decir, se acostumbraba a la depravación de sus padres. Es por eso que el niño tenía que ser criado por otros. El objetivo de la educación romana no consistía en transmitir datos y conocimientos al niño, ni mucho menos en prepararlo en un oficio o profesión con la que se ganará la vida, sino en templar el carácter para que de adulto el niño no forme parte de la decadencia generalizada. La educación romana no pretendía preparar al individuo, sino salvar a la sociedad. Otra vez al igual que en el momento del nacimiento, lo público se impone contundentemente a lo privado, ya que lo que se busca es el ejercitar el carácter, la severidad y la disciplina (aún no con este nombre). Señala Seneca (citado en Ariès y Duby, 1985):

> *"Los padres hacen que el carácter todavía dúctil de los niños aprenda a soportar lo que los beneficiará; por más que lloren o pataleen, se les fajará estrechamente, no sea que su cuerpo aún inmaduro se deforme, en vez de desarrollarse correctamente, y luego se les inculcará la cultura propia de los hombres libres, incluso con el recurso al miedo, si es que la rechaza".*

La educación romana funciona como una microfísica del poder en el ámbito de la familia, antes que beneficiarse de ella, el niño con su educación beneficiará a terceros, sus formas, métodos y caminos, no son otros que los de la dominación. Es por eso que el niño debe dirigirse a su padre con la fórmula "mi señor" (*Domine*), fórmula con la que aún los creyentes se dirigen a Dios (*Domine Dei*). Y es que el ser padre era requisito esencial para hacer carrera política, ya que muchos de los cargos importantes en el servicio público exigían que aquel que lo ocupara fuera padre, lo cual dio origen a una nueva manera de filiación, la *adopción*, la cual no pretendía buscar el bienestar del niño, sino asegurar el poder; de esta manera, Ariès y Duby (1985), señalan: *"estos niños a los que se mueve de un lado para otro como peones sobre el tablero de la riqueza y del poder no son unos pequeños seres a los que se quiere y se mima; estos cuidados quedan para el ámbito doméstico"*. En resumidas cuentas, para el pequeño romano, la familia no es más que un ámbito público donde se le exige, se le presiona, humilla y maltrata. El verdadero afecto, y todo el aprendizaje posterior están con los esclavos, miembros de la vicefamilia.

Cuando el pedagogo no tenía más que enseñar a los niños, las clases pudientes contrataban preceptores privados (maestros de cultura muy amplia que se dedicaban de tiempo completo a la enseñanza de todos los campos del conocimiento), pero por otra parte, las clases menos favorecidas podían mandar a sus hijos a la escuela (del griego σχολε: ocio), donde los niños iban por pura diversión, a entretenerse con la cultura, a recibir una enseñanza que no les serviría para nada práctico, salvo el embellecer su alma. Aunque la escuela era una institución lúdica, era muy reconocida, se guiaba con el calendario religioso para las vacaciones, e impartían clases mixtas en horario matutino. Y aunque oficialmente todos los romanos de la clase alta sabían leer, cuando se tenía que redactar un documento importante, se acudía a un escribano público.

A los 12 años, los varones de la clase alta iban con un gramático quien les enseñaba los clásicos, la literatura y la mitología (de la que no creían ni media palabra, pero los hacía cultos). En cambio, las mujeres veían terminada su infancia a los 14 años, cuando ya eran denominadas "domina" o "kyria", es decir, "señora", se les

encerraba a realizar labores domésticas, se les enseñaba a embellecerse y también a cantar, bailar y tocar un instrumento, actividades para las que tenían tiempo, ya que sus hijos, al igual que ellas alguna vez, estaba a cargo de una vicefamilia. Si se casaban con un hombre de "mente abierta", aprendían literatura y política.

La educación que recibía el niño, no era para hacerlo un buen ciudadano, ni para aprender un oficio, ya que lo haría sobre la marcha, ni mucho menos para comprender al mundo, sino para "adornar su espíritu". Si a los niños se les enseñaba cosas era sólo con el ánimo de disfrazarlos como adultos, para provocar en los padres romanos la misma satisfacción que los padres en la actualidad sienten al disfrazar a sus hijos de soldados o marineros.

Es un error muy grande creer que la escuela siempre se ha ocupado de una única función, la de educar al hombre y adaptarlo a la sociedad; por el contrario, el fin de la educación ha estado ligada a la idea dominante sobre la infancia; en el caso de Roma, la educación cumplía un fin estético, por el contrario, la educación griega cumplía un fin cultural, pero ni una ni la otra tenían un fin práctico. La educación empieza a tener un fin práctico cuando se empieza a conceptualizar al niño como a algo que se le puede sacar provecho, tal como aconteció hasta hace poco.

Con relación al juego y al trabajo en la antigua Roma, el esclavo y el plebeyo, desde pequeños se dedicaban a trabajar, pero el romano acomodado, en la niñez, debido a su tamaño, no se podía emplear en nada provechoso, por lo que se consideraba que su infancia era un periodo de ocio. El pequeño romano, al recibir lo que ahora conocemos como educación formal, realmente se estaba divirtiendo, es decir, la educación era su juego. Gran parte de la vida social del romano, giraba en torno a las diversiones, las cuales eran similares para niños y adultos y sólo se diferenciaban por el tamaño, así, si los grandes cazaban rinocerontes, los pequeños, liebres; había carros pequeños para ser tirados por animalillos. Chicos y grandes admiraban a sus gladiadores favoritos. Era común que los niños tuviesen miniaturas bélicas, y las niñas, miniaturas de enceres domésticos. Se jugaban juegos de mesa, por ejemplo, la "Taba" (como las damas chinas), y el Estado tenía la obligación de

proporcionar diversión al pueblo, tanto en el Coliseo como en el Circo Máximo, pero esta diversión sólo servía de pretexto para que la vida social tan fundamental para el romano, tuviera lugar.

Fig 3.3. Decorado en una habitación infantil de una villa romana que representa a unos niños en actitud adulta con unos pichones que tiran de un carro o auriga de tipo militar.

MÉXICO PREHISPÁNICO

Si la historia de Europa, y las concepciones de la cultura occidental, han sido hasta cierto punto continuas, desde la época de los griegos hasta la actualidad, la situación de la cultura hispanoamericana, es bastante diferente. La cultura madre u Olmeca, de la que se sabe tan poco, marcó una importante hegemonía cultural que después fue conservada por los Toltecas, y más tarde, marcó el carácter de la cultura Mexica, lo cual representó una continuidad de varios siglos, continuidad que fue destruida en menos de cincuenta años por el conquistador español, que no sólo pretendía deshacerse de su herencia árabe, sino que además, casi logró desaparecer de la faz de la Tierra todo vestigio de desarrollo cultural autóctono. Contrariamente a lo que muchos antropólogos etnocéntricos opinan, las culturas prehispánicas presentaban una gran riqueza en muchos aspectos, sin importar el grado de desarrollo tecnológico.

Los pueblos prehispánicos, se caracterizaban por tener una organización social muy estructurada, en el cual se contemplaba a los niños; en el caso de los mexicas, aunque habían muchos niños, era una gran obligación tener muchos hijos y cuando nacía un niño, se celebraba una importante ceremonia de nacimiento, que es descrita de la siguiente manera en el "Códice Mendocino, pintura 58" (citado en Riva-Palacio, 1889): después de cuatro o cinco días de nacido el niño, la *ticitl* o partera, lavaba al niño multitud de veces, primero con *ócti* o pulque y después con agua, para así consagrar al recién nacido a *Tonatiuh* (dios Sol), si era varón; y si era mujercita a

Chalchiuhtlicue (la de la falda adornada). Para realizar esta ceremonia, se barría y se limpiaba la casa y la calle, para luego adornarlas con arcos de ramas de tule. En el patio se ponía un *pétlatl* (petate) y encima de éste un *apastli* (recipiente) nuevo con agua, además de antorchas, *copalli* (copal) y tamales de frijol. Si nacía un varón se apresuraban a poner junto con esta ofrenda, una rodela, un arco y cuatro flechas, todo esto en miniatura, así como los instrumentos del oficio del padre (lapidario, tejedor de plumas, poeta), ya que dicho oficio se pasaba de padre a hijo. Si nacía niña, se colocaba junto a la ofrenda los siguientes objetos en miniatura, una escoba, un *malacatl* (telar de cintura) y un *pétlatl*. En las manos del recién nacido, se ponían las armas o el *malacatl*, para que así la *ticitl* pudiera ponerle nombre al niño, que tendría dos, el nombre oficial, que dependía del día en que había nacido el niño y que no se pronunciaba por ser mágico, así como un segundo nombre profano de carácter dinámico o naturalista ("espejo humeante", "flor blanca"). Una vez que la *ticitl* le daba nombre al niño, los jóvenes del barrio, se abalanzaban a los tamales y salían corriendo a la vez que gritaban el nombre profano del niño.

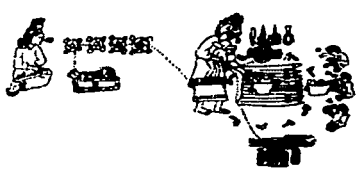


Figura 3.4. Ceremonia Mexica de nacimiento.

A los veinte días, el niño se ofrecía a los Sacerdotes del *calmecac* (escuela de sacerdotes) si el niño era hijo de noble; o al *tepuzcalli* (escuela de guerreros), si los padres eran del pueblo. Por último, el ombligo de los varones se enterraba en el campo de guerra, y el de las mujeres, en el patio de la casa. Después de nacer el niño, los padres daban ofrenda al astrólogo, que les comunicaba la suerte de su niño. El sentido de la ceremonia anteriormente descrita, era el siguiente: el niño pertenecía a la sociedad y dependiendo de sus condiciones vitales, cumpliría una obligación para con ella. La vida de la mujer sería el trabajo casero, estar en casa y ser modesta, para así

ser una buena madre y esposa. La vida del hombre sería la guerra y en cierta medida el sacerdocio, para así servir mejor a su dios y a su pueblo.

Los totonacas circuncidaban al varón a los 28 días; los aztecas en cambio, sólo les perforaban las orejas en una fiesta que realizaban cada cuatro años en honor a *Xiutletl* (juego sagrado) y que se conocía como "fiesta del crecimiento", en la cual todos los niños y niñas, desde la cuna hasta los seis años aproximadamente, se les llevaba a los templos donde les daban pulque y se les hacía bailar. Cuando los niños se embriagaban, se les estiraba para que crecieran. Esta fiesta tenía lugar el 12 de enero (Medina, 1978).

Terminadas las ceremonias, el niño se dedicaba a crecer con una nodriza y una cuna si era noble o con sus padres y en un petate si era del pueblo, pero en cuanto el niño tenía edad suficiente (2 o 3 años), se incorporaban a la vida adulta productiva y aprendían por imitación. El niño y la niña pescan, siembran, hacen canoas, juntan juncos, tejen petates, hacen sandalías, caminan, corren, y sobre todo, cargan, ya que el niño tenía que acostumbrarse a llevar sus cosas, puesto que no había animales que le ayudaran. En cuanto el niño empezaba a caminar le colgaban un pequeño *Itacatl* (bolsa) al cuello y le aumentaban el peso poco a poco hasta llegar a cargar unos 27 kilos de adulto. La alimentación del pueblo era limitada, cuando el niño tenía tres años, junto con sus alimentos se le daba sólo media tortilla, la cual medía 30 centímetros, pero al llegar a los 13 años, comía en promedio 3 tortillas (Von Hagen, 1961). Al niño mexica, se le pedía que tuviera buen comportamiento y buen carácter; así, según los anales una anciana se dirige a unos niños:

> *"niñitos míos, joyas preciosas, procurad lo más que podáis ser juiciosos, obedientes y respetuosos de las personas y recibid bien sus enseñanzas para que os hagáis cuerdos y estimables y en todo os perfeccionéis para que en el futuro viváis en unión de los demás y lleguéis un día a ser gobernantes de la gente, basta, os estrecho con todo afecto conservaos bien niñitos míos"* (Medina, 1978).

El castigo que los aztecas imponían a sus hijos puede parecernos muy desproporcionado y cruel, por ejemplo, el faltarle al respeto a un mayor, se castigaba sosteniendo la cabeza del niño sobre humo o sobre el vapor que despiden los chiles en la lumbre. Otros castigos, consistían en azotarlos o hacerlos sangrar con espinas de

maguey, todo esto mientras se les regañaba; y si el niño no se corregía, el padre podía venderlo como esclavo con la autorización de un juez (Von Hagen, 1961).

Figura 3.5 Castigos del tepuzcalli

Cuando un niño moría, se creía que su alma reencarnaría en otro niño y mientras tanto, ésta se alimentaría del *árbol de leche de los niños muertos*. Aunque los Mexicas como acto sagrado, sacrifican seres humanos, sólo se hacía un sacrificio con niños, el cual se consagraba a *Tlaloc*, ya que se creía que las lágrimas de los niños podían traer las gotas de lluvia.

Figura 3.6 Árbol de leche de los niños muertos

La ropa de los niños era idéntica a la de sus padres y su destino era el mismo. La gente del pueblo al cumplir quince años, iba al *camecatl*, casa de la penitencia y la lágrima; consagrado a *Quetzalcoatl*, el niño recibía una educación y una disciplina muy rigurosa, castigándolo inclusive con la muerte. Se les enseñaba a hablar bien, reglas y modales, religión, cantos sagrados, aritmética, cronología; astrología, filosofía y manejo de armas. La clase guerrera iba al *tepuzcalli*, donde la educación era la misma, pero se hacía más énfasis en la resistencia física y en el manejo de armas.

Como se puede observar, el nacimiento de un niño, era motivo de felicidad para los Mexicas, ya que se trataba tanto de un acontecimiento religioso, como de un hecho social y natural. Al niño se le recibía con honores, puesto que representaba la permanencia futura del grupo; por eso, su educación era muy rigurosa y no se le permitía la menor falta. La infancia era un periodo de espera que culminaba con la

entrada a la sociedad, representada por las escuelas (calmecac *y tepuzcalli).* A diferencia de la actualidad, la entrada a la escuela no marcaba el inicio de un periodo de preparación, sino el de un periodo mágico en el que el niño mexica, se ganaría la dignidad de ser un ser social. Con la conquista de América y su posterior colonización por los europeos, la concepción del niño en México, sufrió un cambio drástico, aunque como lo señala Fray Bartolomé de las Casas, los niños indígenas, *"eran más vivos de espíritu y más habilidosos que los nuestros* (españoles)", fueron tomados por los conquistadores como "bestias de carga" de poco valor, y aunque algunos frailes se preocuparon por educar a estos niños, la gran mayoría de ellos, los utilizaban como sirvientes. Si bien, las concepciones de la infancia europeas fueron válidas también para América después de la conquista, el niño indígena se vio atrapado por un doble movimiento; por una parte, su origen racial lo condena a la servidumbre, y por otra, su pequeño tamaño lo hizo blanco de una sobreexplotación, en cierta forma similar a la de los niños de la época industrial.

En el México prehispánico, los verdaderos juegos eran de mesa, por ejemplo, el "patolli" y la "matatena", que eran practicados generalmente por los adultos, pero aunque había relación de los niños con las miniaturas, éste era una relación simbólica y no de juego, o bien, se trataban de herramientas hechas a la medida. Algunas actividades vistas como juego, como el "juego de pelota", eran en realidad rituales de carácter religioso.

En México, durante la Colonia, los juguetes artesanales, por una parte eran piezas de arte, representaciones en miniatura del mundo; y por otra parte, eran juegos de azar enfocados a los adultos.

EDAD MEDIA

Para comprender de una forma más profunda las concepciones de juego e infancia en la edad media, hay que explicar brevemente la esencia de este periodo, que comenzó con la desintegración del imperio romano de occidente y termina con la toma de Constantinopla. La edad media se divide en dos periodos: la *alta edad media* (del siglo V al XI d.C) y la *baja edad media* (de la mitad del siglo XI al XV) (Prieto y Ochoa,

1992). Durante el imperio romano, una gran cantidad de pueblos fueron sometidos; sin embargo, a diferencia de otros pueblos conquistadores que sólo se dedicaba a saquear, el pueblo romano se preocupó por civilizar a los pueblos sometidos. Al paso del tiempo, los pueblos conquistados y bárbaros eran tan romanos como los mismos romanos. La caída del imperio romano de occidente, fragmentó la unidad política, pero no la cultural. De esta manera, la alta edad media, se caracterizó por ser una sociedad rural y agrícola donde el rey tenía poco poder y se buscaba el dominio de un reino por otro. La mayoría de la población, es decir, campesinos y pequeños artesanos, sólo se preocupaban por dos cuestiones, comer y sobrevivir al gobierno despótico de los señores feudales. La vida era breve, llena de enfermedades y penalidades. En esta situación vital tan difícil había muy poco lugar para los niños, inclusive parecería que la gente de la edad media desconocía o ignoraba esta etapa, la baja calidad de vida provocaba una mortalidad sin precedentes; los recién nacidos, padecían infecciones intestinales, deshidratación, accidentes y eran muchos los que quedaban huérfanos, pocos llegaban a adultos, muchos huérfanos de los 5 a los 12 años de edad formaban pandillas que saqueaban ciudades y comercios, hasta que eran muertos o apresados por las autoridades locales (Foucault, 1964). Algunos de los miembros de estas pandillas eran niños abandonados; y es que durante la edad media, los padres, para protegerse emocionalmente no se involucraban afectivamente con los niños. Aunque se les cuidaba y alimentaba, esto se hacía con una actitud similar a la cría y ea cuidado de los animales; y es que el niño era como un "animalito gracioso", no era conveniente quererlo en demasía porque se podía morir en cualquier momento, y además, siempre había un nuevo niño para reemplazarlo. La infancia era breve y ardua, y en cuanto el niño dejaba de necesitar cuidado, entraba al mundo adulto. A los 6 o 7 años, se era un adulto pequeño, diferente sólo en fuerza y en práctica, representados en pinturas con las proporciones de los adultos y su ropa (de hecho, cuando necesitaban ropa de su talla se les ponía ropa de adulto enrollada o arremangada) y en actividades iguales a la de los adultos. La familia medieval era antes que nada una unidad económica, constituida por un padre que aportaba recursos, una madre que se ocupaba de las labores que el esposo por trabajar no podía hacer y por niños, no necesariamente los hijos, que trabajan como aprendices o ayudantes, a cambio únicamente, de techo y comida. Para la persona en la edad media, era una bendición del cielo que hubiese

afecto en su familia, el cual no era necesario para que ésta funcionara. Así, el niño de las clases bajas, aprendía imitando y participando en las actividades de sus padres o de la familia a la que fue dado como mozo. En las clases altas, los niños también eran dados como pajes, damas, mozos o escuderos y convivían poco con los adultos de su clase, pasaba el tiempo con sirvientas y mozos y nadie se inquietaba si no se veía al niño por días, e inclusive por semanas.

Figura 3.7 Hijos de Carlos I de Inglaterra por Van Dyck

Durante esta época, había pocas escuelas, éstas empiezan a aparecer en la baja edad media, la gran mayoría no eran más que hospicios inaugurados por las órdenes religiosas para remediar el problema tan grande que ocasionaban los niños abandonados en las ciudades. Cuenta la historia que el papa Inocencio III (1198-1216) al ver los cuerpos de niños ahogados en el río Tiber le afectó tanto que abrió una casa para ayudar a los niños sin padres (Thompson y Grusec, 1970; citado en Rice, 1997). Los niños que asistían a la escuela o bien eran dados en tutela por padres pudientes que querían que sus hijos desempeñasen cargos eclesiásticos, o bien, eran huérfanos que adoptaban para que una vez de grandes entraran a formar parte de las órdenes religiosas o del clero secular. Las escuelas eclesiásticas fueron las primeras en introducir el término alumno, palabra que se deriva del latín *alumnae* y que se aplicaba a todos aquellos niños abandonados noxalmente y que pasaba a ser propiedad del primero que lo recogiera. Las escuelas religiosas no se organizaban por edades, sino por nivel académico, era común que un aventajado niño de 7 años enseñara latín a adolescentes de 12 o 13 años. La concepción de la infancia, a parte de estar marcada por la incertidumbre que era sobrevivir día a día, estaba profundamente permeada por las concepciones católicas, tal vez la más importante de

éstas, es la creencia de que los niños nacían manchados con el pecado original, que se refiere a la desobediencia a Dios, pero que era considerada por el pueblo como el castigo por el libre ejercicio de la sexualidad. De esta manera, los niños, producto obvio y tangible de la sexualidad de sus padres, se convertían en portadores de la culpa sexual proyectada por sus padres y por la sociedad, y así para el pensamiento teológico, el niño era un ser abyecto (lo más bajo de la condición humana) y corrupto que sólo podían ser redimidos por la religión y sus sacramentos, el bautismo y la primera comunión. Ejemplo de esta concepción es la opinión del abate de Berulle, fundador de la orden religiosa de la Congregación del Oratorio (citado en Delval, 1994), quien afirmaba que *"la infancia es el estado más vil y más abyecto del hombre y por ello el objetivo religioso es sacar al ser humano lo más pronto de este estado"*.

La Edad Media marca el surgimiento del juego como actividad lúdica. Los festivales eran tiempos de celebración en donde participaban niños y adultos en pie de igualdad, no obstante, se diferenciaban entre los papeles que cumplían los niños y adultos. Al ser la expectativa de vida tan pequeña, se trataba de sacarle jugo a la vida; en esta época, surgen los juegos tradicionales como los que podemos observar en la pintura de Bruegel. Dichos juegos, representan aspectos de la vida que había de afrontar, como la mortalidad infantil, la enfermedad, etc.

Figura. 3.8 Niños medievales jugando, detalle de una pintura de Peter Bruegel

RENACIMIENTO E ILUSTRACIÓN (SIGLOS XVI, XVII Y XVIII)

Al terminar la edad media, Europa sufrió un gran cambio, no sólo en lo referente a las estructuras sociales y económicas, sino principalmente en la forma de pensar los grandes problemas de la humanidad. El regreso al humanismo clásico, exigió el replanteamiento de la condición del hombre; sin embargo, en esta época se trató de conciliar un elemento que en los quince siglos precedentes permeó por completo la cultura, es decir, el cristianismo.

La concepción del niño durante los siglos XVI, XVII y XVIII, al igual que la concepción de las mujeres estuvo ligada a la representación del mal activo y a la creencia de una inclinación natural a lo inmoral, según cita Foucault(1964), se creía que "la fuente principal de los trastornos que vemos reinar ahora en la juventud es la falta de instrucción y docilidad en las cosas espirituales, ya que prefieren seguir sus *malvadas inclinaciones*, antes que las santas inspiraciones de Dios y los caritativos avisos de sus padres". De esta forma se instaura un régimen de persecución y disciplina que intenta moldear por la fuerza a los niños, inclinados al mal por naturaleza, para que sean buenos ciudadanos temerosos de dios y del estado. La escuela que era el lugar del ocio, entendido este como aquello que permite embellecer el alma de una forma natural, da lugar a la escuela como gran encierro donde el ocio no tendrá lugar ya que es lo que propicia que la mala semilla que cada niño trae germine, de está manera el espacio para la libertad individual será erradicado y con ello también toda posibilidad de jugar.

Erasmo, en 1530 publica su tratado didáctico "*De civilitate morum puerilium libellus*", que sin saberlo él, será durante los próximos tres siglos la máxima referencia pedagógica en cuanto a la enseñanza de los buenos modales. Este tratado incluye observaciones y consejos para uso de los niños con relación al porte; el comportamiento social (en la iglesia, en la mesa, con motivo de una reunión e inclusive durante el juego); hábitos cotidianos (al acostarse, levantarse, dormir). Erasmo, se basó en una amplia literatura clásica, tratados de educación y de fisionomía. La obra es innovadora porque se dirige a los niños, que son concebidos por Erasmo como

"libres de la perversión social y dispuestos a todo aprendizaje"; no hace distinción de clase social, ya que los libros de etiqueta de la edad media se dirigían a los jóvenes nobles y a sus tutores, pero sobre todo, el propósito de Erasmo al escribir este tratado, consiste en enseñar un código válido para todos, para así establecer el vínculo social a través del aprendizaje y la educación. Es esta la principal aportación, que es de un carácter antropológico y moral, ya que este tratado no es muy fino en sus aspectos psicológicos y sociológicos.

Figura 3.9 Erasmo en una pintura de Holbein

Para 1550, comienzan a elaborarse variaciones de este tratado, Erasmo, crítico de la religión católica, concibe un *proyecto humanista*, pero bajo la jurisdicción protestante, su tratado se vuelve de aplicación rígida y puntual; hay que aprenderlo de memoria como un catecismo, ya que la reforma pretende educar a los niños de forma diferente para que se crea una nueva sociedad, como asegura el pastor Veit Dietrich de Nuremberg (citado en Ariès y Duby, 1985) *"¿o hay sobre la tierra algo más preciado, más estimable y más amable que un niño piadoso, educado, disciplinado, obediente y dispuesto a aprender?"*. Esta nueva concepción de la educación como reformadora de la sociedad, se funda en dos convicciones o creencias sobre los niños, a saber: 1) el niño es malo como toda criatura, todo lo arrastra hacia el mal, sólo puede salvarse del infierno mediante la gracia de Dios, sólo una pedagogía densa puede preparar el terreno para el niño coartando sus malos instintos y su amenazadora espontaneidad; 2) el niño está condenado de antemano al pecado, tanto por su condición humana, como por el hecho de que llegando a adulto vivirá con otros que lo obligarán a pecar.

Cinco años antes, el fraile Otto Banfels (citado en Ariès y Duby, 1985) publica "de la disciplina e institución de los niños", obra en la cual se explica detalladamente lo que el niño deberá de hacer desde el momento en que se levanta hasta que se acuesta, así como los ejercicios religiosos y el trabajo escolar.

Otra variación de las opiniones de Erasmo, está relacionada con la *escolarización de los niños*, ya que él proponía una educación doméstica, cuya base estaría en la familia, dirigida por los padres y en última instancia, por un preceptor. Erasmo creía que el niño debe aprender las costumbres y los modales dentro de la familia por medio de la imitación, ya que el don de socializar es propio de los niños; en cambio, para los pedagogos protestantes, la situación era más pesimista, no creían que la familia fuera la más adecuada para educar al niño, ya que la sociedad estaba en decadencia, decadencia de la que se podía escapar a través de la disciplina, que es un aprendizaje socializado a través de la escuela. Sin saberlo, los protestantes proponían como remedio a todas las cosas, la práctica del gran encierro de la que nos habla Foucault (1964, 1976), el cual en el caso de la escuela, funcionaría a la vez como premio y castigo. En las escuelas protestantes, las denominadas *civilitas* (reglas de conducta y hábitos) de ser aconsejadas, se convierten en ejercicios escolares obligatorios cuyo propósito es la formación religiosa y cívica del niño. La enseñanza se ensaña con los niños en dos periodos: a los 7 años o edad del juicio y a los 12 que es cuando amenaza la pubertad. En contraste con la gran cantidad de tiempo y esfuerzo dedicado a las civilitas, los contenidos de saber mismo, son pocos. No se enseña salvo a leer, a escribir y muy poco a contar; algunos privilegiados después de aprender el alfabeto y a deletrear, aprendían latín, después lengua vulgar y por último, se les enseñaba a comprender la letra manuscrita. Este tipo de escuelas, repartidas por Alemania, Inglaterra y Holanda, fructificarán desde 1625 hasta el siglo XVIII y los tratados de civilidad se vuelven los textos básicos.

En la esfera católica, también hay una reforma de la instrucción encabezada por el texto de Erasmo, reorganizado y rebautizado como "instrucciones para la civilidad y la modestia cristiana" de Pierre Fourier (citado en Ariès y Duby, 1895), quien aconsejaba "los maestros respetarán los deseos y voluntades razonables del padre y de la madre y se guardarán de mezclar nada de lo que sea propio y particular de la vida religiosa".

A finales del siglo XVII, las escuelas de caridad, organizadas por Charles Démia en Lyon y más tarde por la orden de los hermanos de las escuelas cristianas, fundada

por Juan Bautista La Salle, en 1679 creerán recobrar el modelo erasmiano; sin embargo, su escuela se convertirá para los niños pobres en un medio de control sistemático y autoritario, medio que aplicará la disciplina y el encierro en una nueva economía del poder. Así, en la visión de La Salle, la educación del cuerpo y de sus gestos se acompaña por la observación constante y por un régimen policiaco de administración del cuerpo, el tiempo y el espacio del niño. La Salle publica en 1703 su libro "las reglas del coro y de la civilidad cristiana", obra de una obsesividad paranoica, tiene sin embargo, un gran éxito hasta 1875. El texto de Evaldus Gallus (citado en Ariès y Duby, 1985) "leyes morales" de 1536, anticipa el celo de la obra de La Salle.

Las civilitas, de ser consejos humanistas, se vuelven una amalgama de teología práctica, fe, moral, lectura y ejercicios escolares. En este punto, no se distingue entre contenidos morales y contenidos escolares. La reflexión en las civilitas ni siquiera se contempla, es un ejercicio de repetición y memorización sumisa. Si el proyecto de Erasmo buscaba que el niño socializara, siglo y medio después es pervertido y se busca que el niño sea prudente y discreto, su cuerpo esté invadido por la microfísica del poder, ya no se espera que el niño sea jovial ni espontáneo, sino que sea rígido y poco expresivo. La sociedad, en su deseo de crear un hombre nuevo, voltea hacia los niños para educarlos, pero en lugar de beneficiarlos con este gesto, los perjudica creando en ellos una máscara vacía, una pseudoimagen de sus ideales.

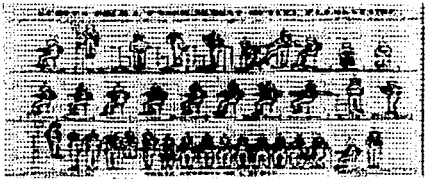


Figura 3.10 Litografía de Hippolite Lecomte. El control del cuerpo y las posturas correctas en las *escuelas de enseñanza mutua*.

LA INDIVIDUACIÓN DEL NIÑO

A lo largo de la historia, los ámbitos público y privado se han mantenido en equilibrio, si bien, griegos y romanos eran ante todo públicos, tal es el sentido que se le debe dar a la frase de Aristóteles "el hombre es un animal político", es decir, público, el ejercicio de lo público para los antiguos tenía un carácter gozoso, e inclusive si era

trágico, no dejaba de ser heroico, y de esta manera, la pérdida de privacidad se veía premiada con la gloria pública y esto lo sabían los niños; sin embargo, con la edad media, el gran encierro y la reforma protestante, el ámbito público comenzó a absorber al ámbito privado, se empezó a privilegiar el todo social sin ofrecer nada a cambio al individuo, lo cual no podía durar por mucho tiempo.

Durante los siglos XVI, XVII y XVIII, la imagen del cuerpo era muy diferente a la que nosotros tenemos, aunque cada individuo tenía su cuerpo, no lo sentía como propio, se hablaba de él como de algo ajeno, prestado, algo que pertenecía a Dios, pero también al linaje, a la familia y al Estado, era algo que vinculaba a los vivos y a los antepasados muertos. Cada uno de los miembros de la familia, dependía de los demás, aún subsistía la primacía de la función económica del núcleo familiar y en la visión naturalista de la Europa de esos tiempos, una pareja "estéril" era una abominable, ya que interrumpía el ciclo y quebraba la solidaridad del linaje, hacía un hueco en la genealogía, y es que por una parte, no había papel más esencial y a la vez más frágil que el de la mujer que llevaba en su vientre al niño, la cual era depositaria de la familia, la genealogía y la especie, debido a este papel, se empieza a crear la mística de la maternidad que incluirá la condena a la anticoncepción, al aborto, al infanticidio y al abandono de niños (que sin embargo se seguirá practicando). Por otro lado, se creía que los abuelos muertos reencarnaban en los nietos, antigua pervivencia de la costumbre griega, de dar a los hijos el nombre del abuelo. De esta manera, el niño se consideraba público, pero su universo es muy privado, destetado a más tardar a los 2 años y medio de edad, comenzaba su educación; casi siempre al amparo de la iglesia y en la cercanía de padres sirvientes, vecinos y parientes. El bautismo, más allá de su significado como sacramento, era un acto público, ya que además de concretarse un parentesco político (padrinazgo), era la comprobación mágica de que el niño no estaba impedido para la vida social, lo cual dio origen a muchos rituales, por ejemplo, los siguientes: se le rodaba en el altar para fortalecerlo y evitarle el raquitismo y la cojera; para evitar la tartamudez, la mudez y la estulticia, los padrinos tenían que besarse debajo de la campana de la iglesia; así también había que hacer mucho ruido con maracas y martillos, de lo cual se encargaban los muchachos, para que así los niños tuvieran buena voz y buen oído, todo esto sin que el sacerdote se diera cuenta.

El aprendizaje para la vida se daba sin sentir durante la primera infancia, en el ámbito de la casa y del pueblo. Los niños seguían a sus padres hasta que los colocaran con algún vecino, y las niñas, permanecían en casa aprendiendo a ser mujeres hasta que llegara el momento de casarse. El aprendizaje consistía en un robustecimiento, en una agudización y en un entrenamiento del cuerpo para la vida; sin embargo, aquél niño que no pertenecía a la nobleza o se encontraba internado en una casa de caridad, jamás ponía un pie en una institución escolar.

Figura 3.11 Enseñanza de niñas. La costura y las lecturas piadosas las harán madres ejemplares.

Una anécdota recogida más tarde en el poema latino "paedotrophia", será el hito que enmarque el surgimiento del niño como individuo. A saber, a comienzos de la década de 1580, el hijo del alcalde Scevole Sainte-Marthe, cayó gravemente enfermo, desauseado por la medicina de la época, su padre no se resignó a perderlo y trató él mismo de curarlo, con tal fin, se dedica a estudiar todo lo relacionado a la naturaleza y complexión de los niños. La paedotrophia llama la atención sobre la manera de criar a los niños pequeños, y es que a finales del siglo XVI, las familias acomodadas empiezan a encariñarse con sus hijos, se vuelven más afectuosos y tratan de preservar su vida. Lejos queda la visión del niño como un "animalillo simpático". A pesar del consuelo cristiano, los padres no se resignan a la muerte prematura de sus hijos.

El gran filósofo John Locke, escribe en 1693 (citado en Ariès y Duby, 1985), "la educación de los niños". Esta obra a diferencia de las civilitas, es más un tratado médico, preventivo y de higiene que una obra pedagógica; además, para la conciencia de la época, representa una contracorriente, si las civilitas tratan que el niño sea útil a la sociedad, la *educación de los niños*, busca que la sociedad sea útil para el niño.

Antes de que el niño perpetúe en su cuerpo la sociedad, es el niño el que debe ser perpetuado por la sociedad, consecuencia de esta nueva consciencia, nacida del amor y de la no resignación ante lo inevitable, se empieza a modificar los comportamientos familiares, es decir, de célula económica, se convierte en santuario afectivo, y la imagen del cuerpo pasa de la idea de una ajenidad social, al de una propiedad que se le debe de cuidar y de la misma manera, el niño ocupa un nuevo puesto, se le empieza a querer por sí mismo y tenerlo constituye no un deber, sino una alegría; sin embargo, esta es una transición que se lleva tiempo, primero ocurre en las familias acomodadas, luego en las grandes ciudades, en los pequeños burgos, y por último en el campo.

El individuo empieza a tener valor por sí mismo y el núcleo familiar, empieza a ser una referencia y no un absoluto. Mientras que el sistema escolar apunta a una disciplina y a un control absoluto del cuerpo, en el siglo XVI "las decadentes familias", empiezan a prescindir de fajas y fajeros para los niños, suspenden la deformación voluntaria del cráneo y comienzan a ver mal a las nodrizas, ya que casi siempre la crianza por una ama, termina con la muerte del niño, ya que estas crueles mujeres se quedaban con el dinero y dejaban morir al niño, o bien, al tener tantos hijos, preferían a los de su sangre que a los pensionados. Se dice que esta no es una práctica natural, ya que todos los seres alimentan a sus crías. Aunque las amas de cría le dan ocio y le llegan a conservar la belleza del cuerpo a la madre, sus servicios empiezan a ser inconvenientes, en primera instancia, son muy costosas, acortan el tiempo entre embarazo y embarazo y terminan con la muerte del niño. Aunque algunos padres aprueban a las amas de cría, ya que la esposa se conserva guapa y joven, cada vez son más los que encuentran entretenimiento y alegría en sus hijos. Como resultado de estos nuevos padres que crían ellos mismos a sus hijos, se observan niños más maduros y despiertos que los otros, lo que da pié a la discusión entre lo innato y lo adquirido, entre la naturaleza y la cultura, entre *nature y nurture*.

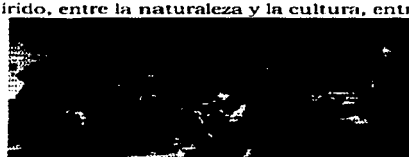


Figura 3.12. Bach, el famoso compositor, tuvo una familia muy abundante a la que amo mucho

Como respuesta a esta nueva conciencia, la iglesia opina que los niños que son criados en casa, son tratados con indulgencia excesiva, los padres no sólo aman las virtudes, sino los defectos del niño, y el amor que se le da a los niños es contraproducente para su formación y carácter. Como ya se vio, iglesia y Estado se hacen cargo de la educación para poder reformar a la sociedad, el colegio buscará someter los instintos primarios del niño y hacer que se gobierne por la razón, el colegio debe de sustraer al niño de la naturaleza y ganarlo para la cultura, además de que le proporcionará una educación mejor que la que pueden darle sus padres. La educación antigua propiciaba la adhesión a la estirpe, la nueva educación busca el desarrollo óptimo del niño, pero no para él, sino para constituirse en una fuente renovadora de la sociedad.

Hacia 1550, la nueva infancia surge acompañada por legislaciones que protegen al niño y apoyada en el imaginario de los niños fuera de lo común, ***niños místicos*** o apariciones de ***Jesús niño***. El niño místico es un ser excepcional, con una fe tan inquebrantable que puede soportar las peores pruebas, niños consagrados a Dios o a Cristo que descuidan su cuerpo y su vida para adorar al Señor o para esparcir su palabra. Por otra parte, en la imagen del niño Cristo, que se desarrolla en el siglo XVII en Francia, se destaca la inocencia y dulzura del Santo Niño Jesús, así como se hacen míticos sus apariciones y milagros. Esta conciencia también se manifiesta en el pensamiento laico con la glorificación de ***niños prodigio,*** tal vez el más famoso de ellos, Mozart, así como las historias de los ***idiot savante***.

Figura3.13 Wolfgang Amadeus Mozart niño prodigio que hizo su primer gira de conciertos a los siete años de edad

Si bien, muchos niños comenzaron a disfrutar de cierto ámbito privado, hay algunos para los que este término simplemente no existe, y tendrán de conquistarlo, por ejemplo: el *Delfín* (el príncipe heredero francés), no tiene vida privada, se observa y se anota hasta el último de sus gestos y aunque no tiene contacto directo con sus súbditos, su imagen será muy popular, ya que estará grabada en las monedas. El sentimiento de la infancia es el producto de profundas transformaciones de las creencias y de las estructuras mentales y sociales de occidente, marca un paso de lo público a lo privado, de un creciente individualismo que por otra parte estará contrarrestado por el aumento de la potestad del niño a la iglesia y al Estado. No se trata de que de una época de indiferencia a la infancia, se pasara a una época de máximo de consideración al niño, sino de un cambio en la proporción en que lo público y lo privado, participan en la vida del niño, así como de una simplificación de la relación para con los niños, quienes dejaron de ser los continuadores de la estirpe, para ser simplemente queridos y cuya única obligación es amar a sus padres.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO PRIVADO POR EL NIÑO

El aumento de privacidad en la vida del niño, no es sólo un cambio pasivo que benefició a la infancia, también fue el resultado de un esfuerzo de los niños para conseguir un ámbito propio. Si en el antiguo régimen, la familia es un ámbito de dominación, de división autoritaria de tareas para así conservar el patrimonio y el honor de la familia, para los niños no pasaba desapercibido que había maneras naturales de escapar de la familia, el espacio que el niño se creará sólo puede tener lugar en medio de la escuela y la familia. Este espacio se llenará de aventuras pueriles, muchas de ellas, francamente deshonestas y es que el niño, impulsado por las exigencias, se dedica a llevar una doble vida, si con los adultos son dóciles y piadosos, en cuanto se les da la espalda, domina a la perfección el mundo que le pertenece. Los niños acomodados podían gozar de la compañía de un paje, cómplice de la misma edad, que goza de los privilegios de la casa, con sólo cumplir una sola condición, deberá de servir, distraer y amenizar a su pequeño amo; por lo tanto, se le permite ser algo mal hablado, ser un buen cuentista y sobre todo, darse sus mañas para beneficio de ambos. De esta manera, se crea vínculos fuertes entre ambos, e inclusive el servicio se prolonga hasta más allá de la edad madura. Niño y paje deben disimular muy bien

sus travesuras, aparentar ser piadosos, aprovecharan cualquier oportunidad para ser alarde de sus fingidos conocimientos ante la plebe ignorante. Hacen sus ejercicios velozmente para así ser libertinos y descarados cuando les plazca, practican el juego con la clase baja, persiguen los espectáculos, los acontecimientos y las ejecuciones. Uno engaña a la cocinera, mientras que el otro se roba los manjares, los dulces, e inclusive el tabaco y el vino; así, aprovechaban las brechas entre una disciplina y otra. Por su parte, cuando el paje estaba de licencia aprovechaba para mezclarse con la servidumbre, observa, escucha y fisgonea con tal de encontrar algo que divierta o que le pueda dar ventaja a su pequeño amo; si tenían tiempo libre, leían novelas de aventuras o caballería, buscaban animales o flores y se entretenían torturando bichos. Para poder tener esta vida privada, amo y paje necesitaban dinero, el amo tenía monedas pero no para gastarlas, sino para presumirlas, así que el paje conseguía el dinero que hacía falta a través del robo, el chantaje, entre otras cosas. El trato con el paje hace que el amo prefiera a los criados y que teja redes afectivas con ellos. Aunque las niñas tienen un equivalente al paje en la dama de compañía, sus relaciones son más tirantes, teñidas por los celos y la envidia. La niña disfruta de una relación más estrecha con su madre, quien a parte de enseñarle la coquetería y el arreglo personal, también protege su honra.

En los siglos XVI, XVII y XVIII, aunque no hay una diferencia entre las diversiones de los niños y de los adultos, esta época se distingue de las demás, en que el juego infantil intenta crear un ámbito privado del que carecía el niño, de esta manera, el juego lleva la marca de la transgresión y se asocia a la simulación, al libertinaje, al engaño, a las travesuras y a la glotonería; y sin embargo, también se muestra un interés por los saberes prohibidos o mundanos, como son los de la literatura y la naturaleza. Quienes poseían juguetes eran los adultos, los cuales se servían de ellos para múltiples fines, por ejemplo, las cajas de música para seducir, los "fashion babys", que eran muñecos ataviados a la última moda, servían como figurines o catálogos de ropa. Los autómatas mecánicos, servían para mostrar la riqueza y el poder de un príncipe, y por último, barajas y dados servían para despojar el dinero de las personas.

ÉPOCA INDUSTRIAL

Si los siglos XVI, XVII y XVIII contribuyeron a la concepción de la infancia actual mediante filosofías y posturas humanistas, la época industrial impone las necesidades económicas a todos los seres humanos, y en especial a los niños, como un importante factor para definir sus ideas y concepciones. El surgimiento de empresas comerciales a la larga lleva a la quiebra a los pequeños artesanos, quienes ya no pueden mantener el viejo sistema de enseñanza, en el cual los niños se volvían adultos, y al abaratarse la materia prima, los niños en los campos de cultivo en lugar de sólo colaborar con sus padres, comenzaron a ser explotados mediante el sistema de destajo. Por otra parte, las maquinarias empiezan a desplazar mano de obra calificada y aunque abaratan los costos de producción del patrón hacen que disminuya gravemente el ingreso del trabajador, por lo cual la economía familiar se desploma, ya que hay que trabajar más para ganar menos, puesto que el trabajo físico vale menos, y es en esta situación donde los niños para poder comer tienen que emplearse en fábricas e industrias como obreros muy poco calificados; por ejemplo, había niños que trabajaban en minas por 12 horas, 6 días a la semana, nunca veían la luz del sol, respiraban polvos y minerales que afectaban sus pulmones; los más pequeños vigilaban que la mina no se inundara, pero cuando cumplían 5 o 6 años, se les encadenaba a carritos donde ponían los minerales y como "animales de carga", tiraban de ellos sin importar que se lastimaran. Otros niños trabajaban en fábricas textiles, donde gateaban entre peligrosos telares para unir los hilos que se reventaban; otros niños pulían balines, ya que sólo sus pequeñas manos los podían sostener (Rice, 1997). Todos esos trabajos que a la larga deterioraban gravemente su salud, no se les remuneraba justamente, ya que sólo por ser niños les pagaban menos que a los adultos. Algunos niños podían escapar de esta vida tan miserable, dedicándose a actividades ilegales o moralmente dudosas, tales como la prostitución, el robo, ser espías de la policía, etc. y aunque no se esforzaran físicamente mucho, caían en manos de adultos criminales por lo que al llegar a la adolescencia ya eran carne de presidio. Por otra parte, los niños de las clases altas, comenzaron a recibir educación con la idea de que ésta fuese utilitaria, y aunque tenían el futuro asegurado, al volverse más complicado el manejo económico, los niños tenían que empezar desde muy temprana edad a aprenderlo. Sin embargo esta

educación lo único que conseguía era endurecerlos ante el sufrimiento humano, para así poder explotar mejor a los futuros trabajadores a su cargo.

La época Industrial marca un cambio importante, al pasar de ser el juguete una pieza artesanal a un producto masivo, se convirtió en un producto común, que algunos podían dejar en las manos de los niños. Los niños burgueses, eran los únicos que podían tener tiempo y dinero para jugar con juguetes. Los niños proletarios, en cambio, sólo se podían permitir hacer juegos de palabras, cantar canciones o contarse historias entre sí como una manera de matar el tiempo en el trabajo.

Figura 3.14 Niños Ingleses del siglo XIX trabajando en una fábrica

SIGLO XX

Las concepciones actuales no son tanto el producto de una gradual toma de consciencia de la importancia y fragilidad del niño, así como del valor intrínseco del jugar, aunque tal vez nos gustaría pensar eso, sino de algo más, es decir, no es que la humanidad después de "tantos siglos de maltratar a los niños, finalmente haya tomado consciencia de su pecado y haya rectificado"; por el contrario, con lo que nos topamos, es con el cambio (sin implicar un mejoramiento) de las situaciones sociales, económicas, políticas y epistemológicas que le dan contexto a la humanidad y que al variar hacen que varíe también la forma en que el ser humano percibe su entorno. Ya se vio de qué manera la creciente individualidad del niño durante la ilustración (siglos XVI, XVII y XVIII) dio paso a una explotación de los niños durante la revolución industrial. Se puede entender este cambio no como un retroceso del desarrollo humano, sino más bien como un ejemplo de qué la única manera en que se puede

construir una vida privada, es pasando primero por la satisfacción de las necesidades básicas, de igual manera, el que los niños dejaran de trabajar después de la revolución industrial, no se debió a una repentina toma de consciencia de los capitalistas, sino a un cambio en la estructura del Estado que supo dejar de explotar a los niños para poder explotarlos mejor de adultos cuando hayan recibido una educación.

El siglo XX, ha sido el paraíso del juego y el juguete, primero, éstos se volvieron más accesibles, y segundo, gracias a la liberación paulatina del niño de los campos del trabajo y la educación, han contado con más tiempo para jugar. Así, los niños recataron la tradición de los juegos personales y los deportes, y además, se apropiaron de actividades adultas hasta el punto de que ahora las consideramos infantiles (como los dibujos animados).

El surgimiento de los medios de comunicación, le proporcionó a los niños referentes simbólicos para sus juegos. Surgen compañías cinematográficas enfocadas a ellos, se crean las figuras de acción y los juguetes de moda. Con el uso del plástico y la miniaturización, se crean juguetes extremadamente detallados y novedosos.

En la construcción de la concepción de la infancia en el siglo XX, diversos factores contribuyeron a ella, algunos provienen de épocas antiguas, tal es el caso de:

- El deseo de tener un hijo para amarlo por él mismo, que como vimos proviene de finales del siglo XVI; así como
- El no resignarse a la muerte de los hijos, lo que dio origen, entre otras cosas, al interés por el estudio de los niños.

Otros factores se constituyeron a partir de una transformación de estructuras sociales ya vigentes, entre ellos tenemos a:

- La transformación del sistema escolarizado religioso a un sistema escolarizado laico, lo cual trajo como consecuencia que la formación del niño, orientada al servicio de Dios, se orientara al servicio del Estado.
- El cambio de la patria potestad de ser una figura jurídica asimilada a la del goce de una propiedad, a ser el de una responsabilidad cívica para con un otro que debe ser cuidado y protegido.

Por último, algunos de los factores son resultados indirectos de cambios profundos en otras esferas de la vida, por ejemplo, la planeación económica, las legislaciones del

trabajo, los adelantos tecnológicos, y sobre todo el surgimiento de una nueva forma de conocimiento que se basa en los datos empíricos, y que utilizó el estudio del niño para probar conocimientos de otros campos. Una de las novedades con relación a la forma de pensar al niño en la época moderna, consiste en que éste empezó a "servir" como objeto de demostración científico, es decir, todos los pensadores modernos importantes (Rousseau, Darwin, Freud, entre otros) no estudian al niño por el niño mismo, sino que suponen que el estudio del niño es una vía sencilla para explicar al adulto, y de la misma manera, el estudio del juego, se convierte en una vía sencilla para explicar las actividades adultas. La concepción actual de la infancia, que es producto de los factores que ya se mencionaron, se puede resumir de la siguiente manera:

- El niño es una persona, cualitativamente diferente al adulto.
- El niño debe de ser protegido por sus padres y por el Estado, lo que implica
- Que debe ser deseado y amado.
- Que no se debe abusar de el.
- Que es único, por lo que debe tener un nombre,
- Que no es reemplazable, por lo que tiene derecho a la salud.
- La infancia es una epoca especial que determina la vida posterior.

Figura 3.15 Nino Boliviano que es protegido y amado por su madre

Lo que nos permite observar este recorrido a través del tiempo, es la progresiva diferenciación de varios conceptos, uno de ellos es el de niños y adultos como grupos de edad diferente, y otro es el de juego como realidad diferente a otras actividades humanas. De esta manera, en la antigüedad, al no haber una distinción entre juego y ritual, y entre juguete y objeto de culto, lo más serio, lo más trascendente, se practicaba de una forma festiva, lúdica, gozosa, y es que juego y religión era la misma cosa, ya que el juego re-ligaba el todo social, ya fuese como un espectáculo público o como un ritual. Sin embargo, desde tiempos muy antiguos, se ha intentado utilizar el juego con un propósito, este puede ser embellecer el cuerpo, entrenar para la vida, o explicar el mundo. Es también en la época antigua, que el juego empieza a ser interpretado de forma ideológica, al sólo poderse dar en el ocio, y al ser un privilegio de la clase acomodada, es interpretado como opuesto al trabajo, ya que el juego le roba tiempo. Al ser el juego, una actividad hedonista, se empieza a crear un clima de culpabilidad alrededor de él, clima que nos impide ver que la educación en un principio, no era más que un juego, su fin era divertir hasta que se llegaba a la edad de las responsabilidades.

Algunas culturas hicieron del juego un contexto social, que si bien no se diferenciaba entre niños y adultos, si diferenciaba el sexo, el rol y la función social de la persona. No es sino hasta en la Edad Media, que el juego comienza a tomar sus perfiles actuales, y ¿no es acaso, de esperarse que según nuestros valores modernos, una sociedad oscurantista, como aquella de la edad media, en lugar de estar enfocada al trabajo y al progreso, esté enfocada a la actividad lúdica?. Lo cierto es que sería difícil sobrellevar una vida tan dura sin el juego. Para el antiguo régimen (siglos XVI, XVII y XVIII), la creación del ámbito privado, sólo pudo ser a través del juego y la transgresión; así, los adultos fueron los primeros en tener juguetes, cuando conquistaron su privacidad, le tocó a los niños hacerlo. El siglo XX, no sólo marca un gran impulso tecnológico, sino que presenta la oportunidad al niño de constituirse como un grupo diferente al adulto, lo cual lo debe en gran medida al juego y al juguete. Concluyendo, al analizar al juego y al niño, no debemos pensar en que son términos inmutables y bien definidos dados desde siempre, y que uno de ellos (juego) depende

del otro (niño) más bien, debemos de conceptualizar al juego y al niño como conceptos que se apoyaron mutuamente para crearse, es decir, de dos realidades diferentes con distintos orígenes, se crearon los términos a partir de su mutua interacción. De esta manera, la forma en que está organizada esta tesis, se muestra como lógica, ya que el modo en que se han tratado los temas, refleja la lógica histórica que creó dos de nuestros conceptos principales, juego e infancia, así como su relación con el aprendizaje.

Antes de terminar este capítulo, es importante recordar, que la asociación tan común y obvia para nosotros que existe entre juego e infancia, empezó a estudiarse sólo a principios del siglo XIX, ya que como se vio, durante mucho tiempo no había una diferencia clara entre el niño y el adulto, y aunque desde siempre el hombre ha jugado, se solía interpretar el juego de los niños como pérdida de tiempo, y por lo tanto se le restringía y censuraba; además, al considerar el juego como algo sin importancia, son pocos los registros que hay sobre él. No fue hasta que se realizaron observaciones sistemáticas y científicas de los niños, que se descubrió que la principal actividad de éste es el jugar y que precisamente se caracteriza a la infancia por esta actividad que le permite al niño aprender.

CONCEPCIONES A TRAVÉS DEL TIEMPO

ÉPOCA HISTÓRICA	CONDICIÓN DEL HOMBRE Y LA MUJER		CEREMONIA DE NACIMIENTO	ESTATUTO JURÍDICO	CONDICIONES VITALES	CRIANZA	EDUCACIÓN	JUEGO	JUGUETES
GRECIA	• Decidía sobre el futuro del hijo. • Sacrificaba al bebé débil o deforme.	• Anticoncepción y aborto permitido. • Decidía si vivía o moría el niño sin padre.	• El niño es recibido como sucesor genealógico. • Se decide su vida al nacer.	• Pertenece al Estado.	• Alta mortalidad infantil. • Buenas condiciones de vida si nacía el niño sin ningún defecto físico.	• La madre amamanta a sus hijos. • Los niños tenían una "nodriza seca", que jugaba con ellos hasta los 7 años.	• Regional y rígida. • Se enfoca al embellecimiento ético, estético y físico. • Busca templar el carácter para bien de la ciudad.	• Los niños tienen compañeros. • Se fomenta el ejercicio físico. • Los juegos olímpicos no son lúdicos, son espectáculo y ritual.	• Pelotas. • Sonajas. • Columpios. • Sube y baja • Miniaturas. • Yo-yo
ROMA	• Ser padre era condición para hacer carrera política.	• Anticoncepción, aborto, abandono moral e infanticidio permitido. • Se queda en casa para realizar labores domésticas y embellecer su cuerpo.	• El padre o tutor era el único que podía reconocer a un niño como su hijo.	• El niño no es más que una "entraña de la madre". • Es propiedad del padre hasta que éste muera. • El niño sin apellido no tenía futuro. • Carácter público y no privado.	• Alta mortalidad infantil. • Buenas condiciones de vida.	• La familia paterna es severa y la materna indulgente. • Si se cría en casa, el niño se acostumbra al ocio. • Vicefamilia compuesta por nodriza, pedagogo, "hermano de leche" y una mujer de la familia paterna (tía, abuela).	• Rigurosa. • Su objetivo es templar el carácter, no para el bien del niño, sino para la sociedad.	• La educación formal era diversión. • Mismos juegos niños y adultos. • El Estado obligado a divertir al pueblo.	• Taba (demas chinas). • Miniaturas (aurigs). • Juguetes bélicos (niños) y enseres domésticos (niñas).
MÉXICO PRE-HISPÁNICO	• La vida del hombre es la guerra y el sacerdocio.	• Se dedica a las labores domésticas. • Tiene que ser modesta, buena madre y esposa. • Es obligación tener muchos hijos.	• Acontecimiento religioso, social y natural. • Ofrendas, se colocan objetos propios del sexo en miniatura. • La partera es quien le pone nombre al niño.	• Pertenece a la sociedad y tiene una obligación para con ella. • El niño se vende como esclavo.	• Alimentación limitada.	• El niño noble tiene nodriza y vive con sus padres. • Los niños del pueblo se incorporan a la vida productiva muy chicos. • Se le castiga por faltarle el respeto a un mayor.	• Muy rigurosa y no se le permite la mayor falta. • La entrada a la escuela marca el inicio de la vida social. • 2 tipos de escuela, calmecac y tepuzcalli.	• Pasión de los adultos por los juegos de mesa (patolli y maltera). • Los niños practican juegos de imitación.	• Miniaturas de animales (con ruedas).

ÉPOCA HISTÓRICA	CONDICIÓN DEL HOMBRE Y LA MUJER		CEREMONIA DE NACIMIENTO	ESTATUTO JURÍDICO	CONDICIONES VITALES	CRIANZA	EDUCACIÓN	JUEGO	JUGUETES
EDAD MEDIA	• Proveedor de recursos.	• Aborto permitido. • Se dedica a las labores domésticas.	• Nacen con la mancha del pecado original. • Redimidos por el bautismo. • Se considera un ser abyecto y corrupto.	• El niño es una propiedad no muy valiosa. • Son una carga para la sociedad.	• Muy degradantes. • Vida breve, llena de enfermedades y penalidades. • Alta mortalidad. • Los niños son fácilmente abandonados o asesinados.	• Siempre hay un niño de reemplazo. • No se encariñan con los niños • Se les trata como adultos en todos los aspectos. • El afecto no era necesario para que funcionara una familia. • El niño noble pasa más tiempo con los sirvientes y los de la clase baja, con otras familias aprendiendo un oficio.	• Las escuelas se regían por las órdenes religiosas. • Se organizaban por nivel académico y no por edad. • Los niños que asisten a las escuelas son los huérfanos y los que sus padres quieren que de adultos desempeñen cargos eclesiásticos. • Se emplea por vez primera el término alumno (niño abandonado)	• Juego personal (rondas).	• kits
SIGLOS XVI, XVII Y XVIII	• Representante del orden y de la legalidad en la familia	• Permanece en casa aprendiendo a ser mujer hasta que llegue el momento de casarse. • Se le veía mal si no podía tener hijos. • Es depositaria de la familia, genealogía y especie. • Se emplea el término maternidad. • No se permite anticoncepción, aborto ni abandono	• El bautismo concreta un parentesco político (padrinazgo). • Por medio del bautismo, el niño no estaba impedido para la vida social.	• El niño no ejerce su libertad. • Es considerado público. • Su cuerpo es ajeno a él, prestado y perteneciente a Dios y al Estado. • La imagen del cuerpo pasa de ser ajeno al de una propiedad que se le debe de cuidar. • Surgen legislaciones para proteger al niño.	• Preservar la vida del niño.	• Al bebé se le destetaba a más tardar a los 2 años y medio. • Se le empieza a querer. • Ven mal a las nodrizas, dejaban morir al niño, son costosas y acortan el tiempo entre un embarazo y otro. • Los niños que son criados por sus padres son más maduros y despiertos que otros. • El niño crea su propio espacio de privacidad.	• La educación reforma a la sociedad. • Iglesia y Estado se hacen cargo de la educación. • Los hábitos se aprenden en casa. La Iglesia no cree esto. El amor impide toda formación. • La Salle aplica el encierro y la disciplina, excesiva observación del cuerpo, tiempo y espacio del niño. • John Locke dice que la sociedad debe ser útil para el niño.	• Juegos no diferenciados entre niños y adultos. • Juegos que fomentan la individuación del niño (travesuras, engaños, libertinaje, artes).	• Ingenios mecánicos (cajas de música, autómatas, reloj(es). • Juguetes para adultos (fashion babies y las barajas). • En general, los juguetes eran para los adultos.

ÉPOCA HISTÓRICA	CONDICIÓN DEL HOMBRE	CONDICIÓN DEL LA MUJER	CEREMONIA DE NACIMIENTO	ESTATUTO JURÍDICO	CONDICIONES VITALES	CRIANZA	EDUCACIÓN	JUEGO	JUGUETES
INDUSTRIAL	• Agobiados por las preocupaciones económicas. • Pasan el mayor tiempo trabajando por sueldos muy bajos.	• Se incorpora al trabajo fabril. • No tiene tiempo para estar con sus hijos.	• El nacimiento de un niño significa una entrada extra de dinero a la casa.	• Valor utilitario, explotación. • No existe protección legal, ni laboral para el niño.	• Enfermedades causadas por las largas jornadas de trabajo y por falta de sanidad. • Los niños tienen que trabajar para poder comer.	• Desde muy pequeños, los niños se enfrentan al mundo laboral.	• En las clases altas, la educación tiene un objetivo: que los niños sean útiles de adultos. • Las clases bajas no recibían educación.	• Juegos de palabras (canciones e historias mientras se trabaja)	• Pasan de lo artesanal a la producción masiva. • Al ser más baratos, regresan a los niños.
SIGLO XX	• Se involucra más a la vida familiar	• Tiene la obligación de decidir el número y el momento adecuado para tener un hijo.	• Es deseado y esperado con alegría. • Es un acontecimiento familiar.	• El niño es responsabilidad de los padres y del Estado. • Tiene derechos fundamentales.	• Favorables. • Los padres satisfacen las necesidades básicas de sus hijos.	• Se da en el ámbito familiar. • Se fomenta el cariño, el respeto, los valores familiares y principios morales.	• Se centra en el niño, para su propio bien y no para los demás. • Comienza desde edades muy tempranas.	• Juegos personales y ejercicio. • Surge el juego educativo. • Medios de comunicación proporcionan referentes simbólicos.	• Figuras de acción inspiradas en medios de comunicación. • Juguetes de moda detallados y novedosos.

APROXIMACIONES CIENTÍFICAS 4

CAPITULO 4

APROXIMACIONES CIENTIFICAS

"...Observando detenidamente al bebé y al niño, se podría rastrear la herencia de la especie humana. La búsqueda de claves biológicas e históricas en el desarrollo del niño señaló el comienzo de una ciencia de la conducta infantil"

A. Clarke- Stewart. Child development: a topical approach

"Dadme una docena de niños sanos, bien formados y un mundo apropiado para criarlos, y garantizamos convertir a cualquiera de ellos, tomado al azar, en determinado especialista: medico, abogado, jefe de comercio, pordiosero o ladrón, no importa los talentos inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones y raza de sus ascendiente."

J.B Watson (1928) "Psychological care of the infant and child"

POR QUÉ EL ESTUDIO DEL NIÑO Y SUS JUEGOS

De manera general, el pensamiento científico de una época no es aceptado por el pensamiento popular, ya que las nociones científicas se adelantan a su época y sólo después de mucho tiempo empiezan a ser difundidas y logran cambiar la visión de la gente. De esta forma, el estudio del niño inició mucho antes de que se le empezara a conceptualizar como científico. Los progresos en el pensamiento científico no modifican directamente la forma en que la gente ve al mundo, este cambio de visión sólo se logra alterar hasta que otros cambios de tipo político, social, económico, entre otros, preparan el terreno para que se acepte la nueva noción científica.

En el caso particular de los niños y sus juegos (que son una realidad constante), *casi no se habló de ellos porque no había necesidad de hacerlo.* Aunque muy pocos se ocupaban de la infancia y mucho menos de las cosas asociadas a ella, como puede ser el juego, la gran mayoría de los científicos o pensadores encontraba ocioso hablar de los niños y de sus juegos, a menos que tuvieran algún poderoso motivo extrínseco para hacerlo; por ejemplo, y como veremos a continuación, justificar o explicar algún otra cosa a partir de ellos.

PRIMEROS ESTUDIOS SOBRE LOS NIÑOS Y SUS JUEGOS

En el campo del ***arte***, los pintores, escultores y escritores, en su afán de recrear la vida cotidiana, fueron de los primeros que se ocuparon de los niños, pero eso no quiere decir que los estudiaran sólo por ellos mismos, más bien, al ser éstos parte de la realidad cotidiana, tenían para el artista el mismo estatuto y le despertaban el mismo interés que otros elementos del mundo, como podrían ser los árboles, muebles, animales, etc., es decir, por muy exacta que fuera la descripción y la observación del niño por los artistas, ésta no se realizaba con el afán de comprenderlo, ni mucho menos de derivar prácticas mejores para el manejo y la crianza de los niños; sino, que se les estudiaba únicamente para reproducirlo mejor, y dado el caso, modificarlos según las necesidades de la obra (Sarracho, 1995).

Con relación al juego, el acercamiento que tuvieron los artistas, también fue de índole pragmático, es decir, durante mucho tiempo, para los artistas fue difícil plasmar las diferencias de edad de sus personajes, ya que el tamaño en la pintura podía indicar otras cosas, como perspectiva o deformación física. Por su parte, el vestuario tampoco servía para identificar, ya que era el mismo para todos, sólo se modificaba al tamaño del niño. La única manera de diferenciar a un niño de un adulto es a través de las proporciones anatómicas, que son muy difíciles de dominar, entonces el recurso que les quedaba a los artistas era representar a los niños haciendo alguna actividad propia de ellos, en su gran mayoría, **el juego**. El juego entonces, fue estudiado por los artistas como una clave externa para representar *"la infancia"* de sus personajes, pero, este estudio del juego no pasó de ser meramente descriptivo. Así, al apreciar estas obras, podemos saber cómo veían los artistas a los niños y sus juegos, es decir, lo que nos puede aporta el arte antiguo no es la descripción exacta de cómo eran los niños, sino más bien la descripción de cómo los adultos conceptualizaban a los pequeños.

Figura 4.1 El arte antiguo sólo representaba a los niños a través de claves externas como el tamaño o las actitudes

Uno de los primeros intentos de registro sistemático de la vida cotidiana que nos ofrece datos sobre los niños, y por supuesto, de sus juegos, son los ***libros de razón***, que eran diarios llevados por el jefe de familia donde se anotaban los sucesos más importantes de todos los miembros de ésta (Ariès y Duby, 1985). La elaboración de libros de razón comenzó en Francia en el siglo XIV, y aunque en esencia, el libro de razón sólo se ocupa de las funciones naturales de la familia, en algunas ocasiones dejaba ver el profundo amor que sentían los miembros de la familia entre ellos, en

especial, cuando los padres describían a sus hijos, solían hablar de forma idílica de los juegos de los pequeños. En las anotaciones al respecto, los libros de razón representan al niño como "una criatura de Dios" que viene al mundo y cuyo futuro de hombre cristiano está ya presente en él y se reflejaban en la inocencia de esta etapa a través de sus juegos. Las notas que se ocupan de los niños son breves, mencionando únicamente el nacimiento, el bautizo, la confirmación y las partidas. Al ser un libro oficial se tratan de omitir las expresiones de cualquier afecto, en especial las de alegría, pero no obstante, de estos libros se pueden extraer datos muy interesantes sobre la vida del niño, ya que al mencionar los pagos y gastos que por él se hacen, entre ellos a la ama de cría, al colegio, pagos por concepto de pensión, alimento, vestido, e inclusive, juguetes, podemos saber de que manera se educaba a los hijos. Entre las páginas de los libros de razón se suele llamar a los niños por su diminutivo lo cual denota afecto y en algunas ocasiones, se consigna logros de desarrollo, tales como los primeros pasos; salida de dientes; primeras palabras y logros en los juegos; entre otras cosas que denotan observación atenta y sincero interés por la vida del pequeño. Por último, ante los inevitables y frecuentes fallecimientos de niños, y a pesar de ser una regla de decoro no mostrar demasiada aflicción por ellos, al registrar palabras de alabanza por el que parte se muestra lo sensibles que eran a la pérdida del enorme potencial humano que representaba la vida del niño y que ya estaba presente en sus juegos.

A diferencia de los diarios franceses, los diarios ingleses son más temperamentales, ya que se registran en ellos no sólo los hechos fundamentales, sino las pequeñas cosas que dan su carácter cotidiano a la vida, tales como los encuentros con amigos y vecinos; conversaciones importantes; discusiones familiares y labores cotidianas. Es por esta razón que en los diarios ingleses, se describe mejor y con más afecto a los niños y se pueden obtener más datos de la forma en que jugaban y de la forma en que estos juegos eran vistos por los adultos. De esta manera, algunas veces, a través del juego, se definía mejor su carácter, su apariencia, sus logros mes por mes, sus fracasos y sus enfermedades hasta que llegaban a la edad adulta y partían de casa.

La función de los libros de razón y de los diarios ingleses, no consistía en ser un documento para estudiar y reflexionar la condición humana (aunque ahora los podamos utilizar de esta manera), sino que cumplían dos funciones diferentes que a nosotros nos resulta difícil integrar en un mismo objeto; por una parte, eran documentos legales, que consignaban los aspectos formales del juego y la niñez (cuánto costó un juguetes, si alguna travesura trajo consecuencias legales, etc.) y por la otra, eran recuerdos familiares privados, donde las descripciones de los juegos no buscaban entenderlos, sino cumplían la misma función afectiva que tiene para nosotros la foto de nuestros niños jugando. Por parte de los diarios franceses, se hacía mayor énfasis en el registro económico y jurídico de la familia, eran documentos probatorios que se podían utilizar para arreglar disputas y clarificar deudas; por el otro lado, más inclinada a la función de los diarios ingleses, eran documentos de recuerdo, equivalentes a nuestro álbum fotográfico familiar (Ariès y Duby 1985).

Otros documentos de mayor alcance, fueron los ***diarios o biografías de bebés nobles***. Estos documentos cumplían la función de registrar todos y cada uno de los eventos en la vida de los futuros gobernantes, con el afán de capturar la realeza del príncipe en un documento de carácter público y de naturaleza sistemática. La biografía del bebé era una manera de pasar al papel la función política que el niño soberano cumplía desde su nacimiento para con el Estado y su linaje, ya que representaba al primero, y era sucesor del segundo. Si se registraba lo que el príncipe hacía no era con la intención de conservar aquellos recuerdos que podría disfrutar de grande, ni para saber cuáles eran sus logros en cuanto a su crecimiento, sino que al ser el niño príncipe una figura pública, todo lo que hacía debía ser registrado en un documento oficial, de la misma manera en que se tienen que registrar otros acontecimientos públicos, tales como las compra-ventas y los matrimonios. La vida completa del bebé príncipe era un hecho público y como tal se le debía de registrar rigurosamente. De esta manera, oficialmente eran tan importantes los juegos del bebé como la recepción de un monarca extranjero. Debido a su rigurosidad, las biografías de bebés nobles fueron los primeros documentos que permitieron un acercamiento científico al estudio de la niñez y el juego.

Tal vez una de las más famosas biografías de bebés, es la del Delfín (Luis XIII de Francia), que fue realizada por Jean Héroard, médico y maestro particular del príncipe. El trabajo de Héroard comenzó en 1601, año del nacimiento del futuro monarca y concluyó con la muerte del autor en 1628. Tal es el carácter de documento oficial del trabajo de Héroard, que permaneció inédito hasta el siglo XIX, cuando las biografías de bebés gozaban de popularidad como documentos científicos.

Aunque se pudiera considerar que se trata del mismo tipo de documentos, durante el siglo XVI, surgen biografías de bebés con una función totalmente distinta a las biografías de bebés soberanos. Estas nuevas biografías son elaboradas por científicos y en ellas, ya no se ocupan de registrar un documento oficial, sino de registrar detallada y sistemáticamente la observación constante que los autores hacen del desarrollo de sus hijos. Por regla general, estos trabajos no se prolongan más allá de la infancia.

En 1787, el filósofo Dietrich Tiedemann publica un libro que se basa en las observaciones que él realizó sobre el desarrollo de su hijo desde el nacimiento hasta los 2 años y medio de edad. Este trabajo es de gran interés porque contribuye al progreso científico y es antecedente directo de la psicología evolutiva. Este documento consigna datos muy importantes sobre el desarrollo de los reflejos, de la percepción, de las relaciones sociales y hasta del lenguaje del niño entretejido por la observación del juego de éste. En su momento no despertó gran interés de parte de los científicos, sino hasta tiempo después, cuando los estudios sobre el desarrollo del niño habían sido ya impulsados por el auge de la teoría de la evolución de Darwin (Delval, 1994).

El primer estudio científico sobre el desarrollo infantil y que da inicio a la psicología evolutiva como disciplina, es el de William Preyer, discípulo de Claude Bernard. Esta obra tiene un tinte fisiologista y la aproximación del juego que podemos derivar de ella, consistiría en el estudio de los mecanismo biológicos subyacentes al juego más que en la función psicológica de éste. Preyer estudió el desarrollo del niño, desde antes del nacimiento. En su obra "el alma del niño" (1882; citado en Delval, 1994), hace énfasis en los distintos aspectos del desarrollo del niño. Realizó un diario

sobre el desarrollo de su hijo durante tres años, observaba por lo menos tres veces al día y anotaba detalladamente todos los progresos. Su obra se consideró por muchos años, como una de las más grandes contribuciones al estudio del niño.

Las biografías científicas de bebés serán documentos muy importantes para discutir la teoría de la evolución y para describir de forma científica a los niños, estos trabajos también tuvieron como antecedente los registros de ***observaciones de niños peculiares***, entre estos documentos, tenemos las observaciones de aquellos niños con *cualidades excepcionales*, inusuales para su edad, como por ejemplo, Mozart; niños con alguna *limitación física*; y *niños salvajes* o aislados de la sociedad. Tal vez el caso más ilustrativo, es el de Victor del Aveyron, quien fue encontrado en un bosque de Francia en 1799. El psiquiatra Pinel llegó a la conclusión de que era un niño "idiota" y que sus padres lo habían abandonado por ese defecto. Pero más tarde, el médico Jean Marc Itard, se ocupó de este niño, con la idea de convertirlo en un ser humano común y corriente. Señaló que el niño no tenía ningún defecto de nacimiento, sino que era salvaje debido a la falta de contacto con la sociedad y se convenció de que si el niño recibía educación, éste podría reintegrarse a la sociedad como un individuo normal. La descripción de juegos que contenían estas obras, más que interesarse por el juego mismo o por la naturaleza del niño, buscaban subrayar la característica especial del protagonista de la biografía. Así, las descripciones de los juegos de los niños excepcionales enfatizaban su genialidad; la de los niños con alguna limitación, recalcaban esto; y por último, la de los niños salvajes, se esforzaban en resaltar las similitudes del juego de estos niños con las conductas observadas o atribuidas al animal con el que se crió.

Figura 4.2 Niño supuestamente salvaje capturado en 1967 en el desierto árabe, se creía que había sido criado por gacelas.

Como podemos ver estas observaciones no sólo describían una situación, sino que además comenzaron a facilitar la discusión teórica y también inspirarían formas de intervención, por ejemplo, las ideas de Itard las retomaron Seguin y María Montessori, quienes trabajaban en la educación de niños con ciertos problemas.

Esta nueva actitud respecto al trabajo con los niños, hizo que los científicos empezaran a cuestionarse si lo que observaban de un niño era considerado como normal y no sabían si la conducta de éste era igual al de los demás niños de su edad. A partir de entonces, las observaciones de pequeños, se hicieron en grupo para tener un parámetro con el cual se pudiera comparar la conducta individual. Bajo esta óptica, en 1870, La Sociedad Pedagógica de Berlin (en Delval, 1994), publicó un trabajo en donde se daba a conocer *"los contenidos de las mentes infantiles al entrar a la escuela a la edad de 6 años"*. Este documento se considera como el primer estudio publicado de psicología de la educación. El objetivo de este trabajo era conocer lo que los niños saben al entrar a la escuela para así poderles enseñar eficazmente. Para este fin, se realizó un cuestionario, basándose en el conocimiento que los niños tienen acerca de la ciudad, de la religión, de las costumbres sociales, etc. Los resultados de este estudio señalaban que los niños al entrar a la escuela sólo poseían conocimientos muy limitados. Estos estudios, al estar enfocados a la escuela, comenzaron a marginar la observación del juego, y sólo lo mostraban como un elemento que distraía la mente del niño.

LA INFLUENCIA DE DARWIN EN EL ESTUDIO DE LOS NIÑOS

La *Teoría de la Evolución*, propuesta por C. Darwin, es tal vez una de las ideas más importantes para el pensamiento científico. La teoría de la evolución marca un hito en diferentes campos de estudio, ya que obliga a pensarlos desde una óptica diferente y sirve como un medio de explicar datos dispersos. No es la intención de este trabajo, hacer un análisis exhaustivo de la teoría de Darwin, pero si se señalará los principales elementos de esta teoría que influyeron en el estudio científico del desarrollo infantil y por consiguiente del juego, son los siguientes:

- **Las especies no son fijas, sino qué se modifican al paso del tiempo.**
- **Algunos individuos nacen son características diferenciadoras o variaciones.**
- **Estas variaciones pueden propiciar o impedir la adaptación al medio.**
- **Si las variaciones benefician, el individuo tiene más posibilidades de sobrevivir y transmitirá dichas características.**
- **Si las variaciones no benefician, hay menos probabilidad de sobrevivir y las características se extinguen.**

Estas ideas aplicadas al estudio de los niños, modificarían grandemente los puntos de vista, y en este sentido, la propuesta de Ernest Haeckel de la "ley biogenética" (citado en Delval, 1994) fue muy importante. Esta ley sostiene que el desarrollo del individuo reproduce el desarrollo de la especie, o dicho en otras palabras, que el desarrollo ontogenético reproduce el filogenético. Esto implica que el estudio del embrión y el estudio del niño, facilitarán la comprensión de la evolución de la especie humana y de su cultura. Es decir, con la teoría de la evolución como marco de referencia, cada etapa del desarrollo del niño podría ser interpretada como reminiscencia de la evolución del hombre, y cada juego, podría ser interpretado como formas primitivas de organización y comportamiento de la especie. De una lectura apresurada de la teoría de Darwin, surge la noción equivocada de que tanto la infancia como el juego representan estadios primitivos del ser humano, y que por lo tanto, el niño al madurar deberá de abandonar el primitivo juego. Si bien, podemos decir que Darwin es el padre científico de la psicología del niño, no podemos decir que haya estudiado al niño por el niño mismo, sino que, como señala Clark-Stewart (citado en Bradley, 1989):

"Desde la publicación de "El origen de las especies" hacia el final del siglo XIX a muchos pensadores les intrigaba la posibilidad de dibujar paralelismos entre el niño y el animal, entre el humano primitivo y el niño, entre las primeras fases de la historia de la humanidad y el desarrollo infantil. Se consideraba al ser humano en desarrollo como un museo natural de la historia natural humana. De este modo, se pensaba que el desarrollo del niño revelaba el desarrollo de la especie. Observando detenidamente al bebé y al niño, se podría rastrear la herencia de la especie humana. La búsqueda de claves biológicas e históricas en el desarrollo del niño señaló el comienzo de una ciencia de la conducta infantil".

Darwin, fue el primero en considerar las implicaciones que su teoría tiene para con la psicología infantil, aparte, como naturalista no pudo menos que sentirse interesado por la sorprendente conducta de los niños. Así, en 1837, Darwin al

comenzar sus observaciones naturales, comenzó a redactar diarios de ellas, las cuales eran claras y sistemáticas. Darwin era un "hombre del renacimiento", sus intereses iban de la biología a la filosofía, del materialismo a los sueños, de la consciencia a la enfermedad mental, entre otras muchas. Sus diarios titulados "M y N", trataban sobre sus observaciones en los campos de la psicología, la moral, la estética y la metafísica. Pero no sólo contaban observaciones, sino que habló de las conductas inconscientes e incontrolables, analizó los sueños mediante la introspección, se ocupó de lo que ahora llamamos "amnesia infantil" y registró sus propios recuerdos de los primeros años de su vida.

En 1838, consideró que "la historia natural de los bebés" es una forma de demostrar que los hábitos humanos o cualidades mentales se heredan, de tal manera que desde el nacimiento podemos observar los vínculos de éstos con las reacciones habituales de los animales. Darwin se preocupó de llevar un registro sistemático de su hijo William Erasmus (aunque el abuelo de Darwin se llamó Erasmus, también en la elección de este nombre podría deberse a que admirara a Erasmo), a quien cariñosamente llamaba "Doddy". Darwin trataba de explicar las primeras acciones y expresiones de su hijo, para así distinguir entre lo heredado y lo aprendido. De esta manera tuvo material para elaborar su libro de 1872 "*la expresión de las emociones*", donde propone que la mente humana al igual que el cuerpo son productos de una historia evolutiva, que nos relaciona con los animales; además demuestra que las expresiones emocionales son similares tanto en otras razas como en otras especies. En este aspecto, Darwin se vale del juego infantil para estudiar la emotividad del niño.

En 1877, en "Esbozo biográfico de un bebé", señala que el lenguaje humano se constituye sobre una base que no está hecha de palabras; los niños antes de que hablen tienen una comunicación preverbal rica y compleja que se expresa en el juego. Los niños y adultos se comunican atendiendo la expresión inconsciente de los rasgos, los gestos y las entonaciones que producen las emociones. Por lo tanto, parte del juego es filogenético. Aunque Darwin explica la evolución de la especie, no explica el desarrollo del individuo, ni tampoco cómo las facultades independientes se van

adquiriendo, explica el aspecto genético, pero la significación de las vivencias no se explica.

Figura 4.3 Darwin con su hijo, el famoso Dody, que inspiró tantas intuiciones profundas en su sabio padre.

Los trabajos de Darwin, al ser tan valiosos e importantes despertaron la curiosidad de profesionales de muchos campos, no sólo de la ciencia natural, el modelo que utilizó para explicar el origen de las especies, parecía muy útil para explicar otros fenómenos, tal es el caso de las enfermedades, la conducta, el lenguaje, y por supuesto, la infancia y el juego. Todos estos campos, al igual que el fundado por Darwin, voltearon sus ojos hacia el estudio del niño, ya que éste les permitía probar de una forma contundente sus hipótesis utilizando la ecuación ontogenia=filogenia. Otro de los efectos que tuvo la teoría de Darwin en relación con los niños, es la producción del *concepto de desarrollo*, el cual no habría surgido, sino hasta que el concepto de "evolución" nos llevó a pensar de otra manera los cambios progresivos a través del tiempo. De esta manera, a partir de Darwin, surgen una multitud de teóricos de la infancia que crearon diferentes enfoques para comprender mejor y desde diferentes puntos de vista la noción de desarrollo infantil, aplicándola, por supuesto, esa conducta siempre presente, conocida como juego, aunque, este estudio se hizo con el propósito de utilizar dicha comprensión para aclarar otros campos de conocimiento.

A continuación, se estudiará a estos teóricos, al ser su trabajo muy amplio, sólo nos enfocaremos a analizar qué del estudio del niño y del juego retomaron para sus propósitos y cuáles fueron sus aportaciones al campo. Aunque sus desarrollos son muy valiosos, no los hicieron buscando la comprensión del niño y del juego por ellos mismos, sólo es de forma posterior que se convierten en base de la comprensión y guía de la investigación al respecto. De esta manera no olvidaremos que aunque para las teorías pueda ser accesorio el estudio del niño, para nosotros el revisarlas será muy importante porque más tarde, nos servirán como herramientas en la comprensión del juego en sus relaciones con la infancia y el aprendizaje.

ENFOQUE BIOLÓGICO-MADURATIVO

ARNOLD GESELL (1880-1961)

Como se señaló, durante mucho tiempo, la principal causa de sufrimiento en los niños, fueron las enfermedades infecciosas que mataban a muchos de ellos; con los adelantos en la medicina, esta preocupación por las enfermedades infecciosas fue menguando y la principal preocupación de aquellos médicos que atendían a los niños, comenzaron a ser las enfermedades asociadas a lo que ahora denominamos desarrollo. Es en este marco en el que Gesell desarrolló su trabajo. Para poder ocuparse de esta problemática, es que estudia medicina y cuando cuenta con los conocimientos necesarios, se asocia con la pediatra Catherine Amatruda y ambos establecen un servicio clínico, en el que combinan la observación, el diagnóstico y la enseñanza del desarrollo infantil.

Al examinar una gran cantidad de niños "normales" y comparándolos con aquellos niños que presentaban algunas desviaciones en cuanto a su desarrollo, Gesell pudo trazar el comportamiento del feto, del lactante y del niño pequeño. A raíz de esto, estableció y estandarizó etapas, y construyó hipótesis para explicar las secuencias del cambio conductual en el niño. Esto lo consiguió mediante la investigación y la observación que hizo apoyándose en técnicas novedosas para su época, tal es el caso de la filmación cinematográfica, la cual le permitió demostrar que la *conducta forma secuencias* de la misma manera que el embrión en desarrollo cambia secuencialmente.

De esta manera podemos decir que su obra es *una embriología de la conducta*. Otra de las innovaciones que hizo Gesell al estudio de los niños, es sin duda, el *espejo unidireccional*, el cual consiste en dos habitaciones conectadas mediante un espejo, que bajo ciertas condiciones de iluminación, se vuelve transparente para un lado y opaco para el otro. Este dispositivo que también se conoce como "cámara de Gesell", le permitió a este autor observar la conducta infantil sin que lo pudieran observar, y así se aseguraba que sus registros fueran espontáneos. Gran parte de la conducta que observó, fueron, por supuesto, juegos, y es así que el juego aunque sin reconocerlo de forma abierta se convirtió en un elemento importante de su trabajo.

Gesell utiliza el término de *desarrollo* para explicar el origen de la conducta y así poder relacionarlo con el desarrollo anatómico y fisiológico para crear una neuropsiquiatría pediátrica clínica. Para él, el comportamiento o conducta puede definirse como *todas aquellas reacciones que tiene el niño, sin importar si éstas son reflejas, voluntarias, espontáneas o aprendidas, y cuyo origen se encuentra en el cerebro y en los sistemas sensorial y motor.* Lo que indica la madurez e integración del Sistema Nervioso es que la conducta del niño pueda adquirir nuevas formas de expresión y sea de esta manera más avanzada. La sincronización, la uniformidad y la integración en una edad, predicen la conducta en otra. De la misma manera que con el paso del tiempo crece el cuerpo del niño, su pensamiento y su conducta evolucionan a través del proceso de desarrollo. Al ir creciendo, el Sistema Nervioso se modifica y por lo tanto, la conducta se diferencia y cambia, por la constante interacción que existe entre el medio ambiente y la dotación genética de un individuo dado.

A partir de las nociones de Gesell, podemos señalar que el juego es una conducta del niño que sin importar su origen, refleja el grado de integración nerviosa de los sistemas sensoriales y motores; es por eso que los juegos son diferentes a diferentes edades, porque demuestran la integración y organización que el sistema nervioso va teniendo. Podemos desprender dos nociones de lo anterior, la primera, es que para Gesell, el estudio del juego es una herramienta que permite visualizar y comprender la integración del sistema nervioso; y por otra parte, señalo que cada juego del niño, lejos de ser una conducta primitiva, inferior, regresiva, muestra el

mayor nivel de integración nerviosa que el niño tiene en ese momento. No es que el juego a cada edad sea que el niño tenga que superar, dejar atrás o perfeccionar, más bien, son formas que muestran el mejor desempeño del niño. El juego nos muestra los logros del niño en todo su esplendor.

Para poder realizar un diagnóstico evolutivo, Gesell examinó cinco tipos de conductas (derivadas de juegos), cada uno de estos tipos es representativo de los diferentes aspectos del crecimiento y además están ligadas a la edad. Estos aspectos son:

1) *Conducta adaptativa*: es la precursora de la futura "inteligencia", utiliza experiencias previas para solucionar problemas nuevos, de forma general, consiste en la organización e interpretación de la estimulación sensorial. Se puede identificar en los juegos de imitación.

2) *Conducta motriz gruesa*: consiste en todas aquellas conductas relacionadas con los movimientos corporales que permiten la locomoción y el mantenimiento de la postura corporal, por ejemplo: el equilibrio de la cabeza, caminar, sentarse. Podemos observarla en los juegos rudos, de desplazamiento, etc.

3) *Conducta motriz fina*: Comprende todas aquellas conductas que exigen del niño una precisión, una coordinación o un manejo de su cuerpo muy especializado y preciso por ejemplo: la utilización de manos y dedos para manipular un objeto. La podemos observar en el juego con objetos pequeños, por ejemplo: levantar piedritas del suelo, meter cosas en agujeros pequeños, etc.

4) *Conducta verbal*: consiste en la capacidad del niño para oír, hablar y seguir instrucciones, es decir es la comunicación visible y audible, por lo que también comprende los gestos, posturas, vocalizaciones e incluye además, la imitación. El lenguaje articulado es una función social, pero también depende de la existencia de las estructuras corticales y sensoriomotrices. Está presente en las rondas, cantos, cuentos, adivinanzas, etc.

5) *Conducta personal-social*: Comprende todas aquellas reacciones del niño mediante las cuales interacciona con los otros, es decir, con el medio social en que vive. Empieza con el juego de ocultamiento, hasta llegar a los juegos de reglas.

Para Gesell, el desarrollo se inicia desde la fecundación y prosigue mediante una ordenada sucesión de etapas que representan grados de madurez. De igual manera, se puede hacer una secuencia de juegos prototípicos desde el nacimiento hasta la edad adulta.Para diagnosticar eficazmente el desarrollo normal, estableció *edades claves* como puntos de referencia, ya que representan períodos integrativos y modificaciones principales en los centros de organización cerebral. Estas edades son: las 4,16,28 y 40 semanas; y también los 12, 18, 24 y 36 meses, y generalmente coinciden con la aparición de nuevos juegos.

El desarrollo del niño está determinado biológicamente y nadie puede alterar este progreso, a menos que haya algún agente interno o externo que pueda afectar este proceso. Gesell asumía que la aculturación jamás podría ocupar el lugar tan primado que tiene la maduración, y que los principios, tendencias y secuencias del desarrollo son universales entre los humanos a pesar de existir diferencias individuales que están genéticamente determinadas. Esto llevado al juego, nos señala que no sólo es infructuoso, sino perjudicial querer obligar al niño a que deje de jugar o a que juegue lo que los adultos quieren que juegue, por considerar que este nuevo juego es provechoso.

Para los psicólogos que utilizan el enfoque de Gesell como medio de trabajo, es importante recordar que esta aproximación sólo considera un aspecto de los muchos que integran la totalidad del niño y la complejidad del juego. Este enfoque es principalmente fisiológico, por lo que hace énfasis en los aspectos biológico y normativo, es decir, se preocupa por explicar los procesos normales de maduración neurológica, por lo que cae fuera de su competencia la explicación de la conducta del niño determinada por su experiencia y aprendizaje así como las vivencias subjetivas y la interacción social del niño a través del juego. Al no pretender explicar estos

aspectos, el enfoque de Gesell perdió popularidad en los medios psicológicos; Sin embargo, no significa que haya perdido su vigencia, ya que en la práctica clínica, nos permite revisar el grado de madurez del niño, y por otra parte, en el campo educativo, nos marca límites necesarios para no forzar al niño más allá de lo que su maduración neurológica nos permite.

A la par que Gesell y Amatruda realizaban sus estudios sobre el componente biológico-madurativo del niño y del juego, otros autores se dedicaban a estudiar el papel que el medio ambiente tiene en la vida del sujeto. Estos autores buscando separar a la psicología de la filosofía, definen como objeto de estudio de la psicología no a la mente, sino a la conducta observable, por lo que fueron conocidos como conductistas, y a continuación se revisarán sus aportaciones al estudio del niño.

Figura 4.4 Los juegos manuales con materiales suaves desarrollan el área motriz fina.

ENFOQUE CONDUCTUAL

Aunque no nos vamos a detener en sus argumentos, muchos filósofos de la ciencia, sugieren que la psicología sólo pudo surgir como una disciplina autónoma a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y sin duda alguna debemos al auge del positivismo este hecho. Es en esta época en las que se dan las condiciones necesarias para que la psicología científica se desarrolle. Por una parte, el asociacionismo era una conceptualización ampliamente aceptada; por otra, los estudios de la fisiología (entre los que podemos considerar los de Gesell) empezaban a explicar la conducta animal sin necesidad de recurrir al constructo denominado "mente". La construcción del conductismo, en gran medida se debe a un famoso "serendipity" del fisiólogo ruso Ivan Petrovich Pavlov.

PAVLOV (1849-1936)

Este fisiólogo al principio se interesaba por el mecanismo de la producción de la saliva, y para estudiarlo colocaba sondas a unos perros experimentales con el fin de recolectar la secreción y analizar sus propiedades químicas. Para conseguir que los perros produjeran saliva, les ponía comida seca en la boca que inducía la respuesta refleja de la saliva. Cuando Pavlov entraba a alimentar a los perros se accionaba una campanita de adorno que tenía en la puerta. Un día, Pavlov entró, sonó la campanita pero se tardó en alimentar a los perros; cuando fue con ellos para ponerles el alimento en la boca, se dio cuenta que ya habían salivado. Posteriormente, y para explicar este dato extraño, Pavlov propuso que una Respuesta Incondicionada (salivación) asociada de forma natural a un estímulo incondicionado (alimento en la boca), se puede asociar a un estímulo condicionado (campanita) para producir una respuesta similar (salivación).

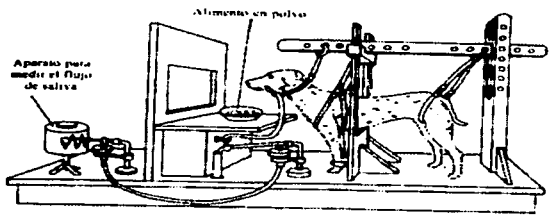


Figura 4.5 Dispositivo usado por Pavlov para estudiar la fisiología de la salivación en los perros y que luego utilizaría para estudiar el condicionamiento clásico

Este primer tipo de aprendizaje en donde se combinan los principios del asociacionismo y la observación de la conducta, se le denominó *condicionamiento clásico*, en donde la característica principal de este tipo de aprendizaje es que se da principalmente sobre la base de una *respuesta refleja*. Para toda una generación de psicólogos, el condicionamiento reflejo (o clásico), brindó un esquema explicativo que obviamente fue aplicado a la teorización sobre el juego, es decir, se propuso que el juego consistía en una respuesta condicionada que el niño emitía con el fin de obtener placer; es decir, mientras el niño presentaba variación conductual, algunas de sus respuestas se asociaban a sensaciones placenteras y el niño cada vez que jugaba, evocaba la respuesta de placer.

Desde esta perspectiva, el juego no tenía valor en sí mismo, y aunque era una conducta aprendida, carecía de sentido, justificando de esta manera que padres y educadores suprimieran el juego, o bien, lo utilizaran de forma condicionada (mnemotecnia con canciones) para enseñar a los niños. Esta pedagogía ingenua funciona bien y aún se sigue usando; por su parte, los resultados del trabajo de Pavlov, inspiraron a otros teóricos, entre ellos a J. B. Watson.

J.B. WATSON (1878-1958)

Watson es considerado como el fundador del conductismo, ya que sentó las bases de este enfoque explicativo en psicología. En una conferencia titulada *"La psicología tal como la ve un conductista"* (en Bradley, 1989), asegura que la psicología sólo puede ser objetiva si se basa en la observación directa por al menos dos personas de la conducta. La conducta también debe de ser definida en términos fisiológicos y no en términos mentales. Para él, el método introspectivo no era objetivo ni confiable, y en el espíritu de Darwin, quería construir una ciencia general de la conducta, que abarcara al hombre como también a otras especies animales. Si bien, los postulados de Watson ayudaron profundamente a la psicología a volverse más objetiva y científica, pero sus opiniones con relación al niño y a la manera de educarlo, son por entero cuestionables, ya que se muestran crueles e inclusive sádicas. Es por esto, que nos entretendremos en ellas para analizar sus implicaciones.

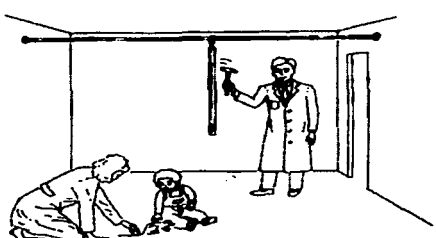


figura 4.6 Dispositivo usado por Watson en el cual Albert, en nombre de la ciencia fue torturado.

Watson aseguraba que los primeros años de la vida del niño en casa, constituye la oportunidad de convertir los reflejos incondicionados en los complicados complejos emocionales que estructuran la vida del adulto; es decir, que la vida afectiva del adulto no es más que el resultado de una compleja serie histórica de condicionamientos de reacciones emocionales innatas, que comprenden el miedo, el enojo y el amor, al punto que aseguraba que él podía convertir a un niño en el hombre más excelso o el criminal más terrible, sin importar la dotación genética de éste (ver epígrafe del capítulo) y con tal fin no dudaban en aconsejar la supresión del juego como conducta inútil. Para probar esto, él y su colaboradora Rosalie Reyner (con quien tuvo un *affaire* que le costaría su puesto en la Universidad) idearon un experimento, mediante el cual y haciendo uso del condicionamiento clásico, mostrarían cómo se forman nuevos hábitos en el recién nacido.

La cruel experiencia que ideó fue la siguiente: tomó a un niño de ocho meses de edad, que en la literatura científica, sería conocido como Albert, que era descrito como un niño normal, bien desarrollado, impasible y nada emotivo, y cuya madre era nana en un Hospicio de niños inválidos. Watson le presentó a Albert una rata blanca. El niño jugó con el animal sin presentar miedo o angustia, probándose de esta manera que no había un miedo incondicionado a la rata; después, volvió a presentarle el animal al niño y cuando Albert iba a tomarlo, Watson provocó un ruido violento y repentino a espaldas del bebé, que provocó la reacción incondicionada de miedo. Esta experiencia fue repetida varias veces hasta que por fin, Albert presentó ataques de miedo y llanto con la simple visión de la rata. Esta reacción, según la describen Watson y Rayner (1920; en Bradley, 1989)) fue la siguiente:

"en el instante en que se mostró la rata, el bebé se puso a llorar, de modo instantáneo se volvió bruscamente a su izquierda, se cayó hacia ese lado, se levantó a cuatro patas y comenzó a gatear tan rápidamente que costó trabajo atraparlo antes de que llegara al borde de la mesa".

Observaciones posteriores de Albert, mostraron que también le tenía miedo a un conejo, a un perro, a un abrigo de piel, al algodón, e inclusive al pelo humano.

Aunque sorprendentemente meritorio en cuanto a su contenido teórico y fuerza demostrativa, el experimento de Watson no deja de ser éticamente reprobable. Si hubiese querido demostrar que las primeras experiencias infantiles moldean el carácter del adulto, y habiendo propuesto que el amor es una emoción básica, se le objeta a Watson que no ideara una experiencia donde se condicionara el amor y no el miedo. Al parecer Watson racionalizaba con sus puntos de vista científicos (que no dejan de ser válidos), cierta tendencia a tratar a los niños con dureza, a la par que proponía métodos educativos excesivamente rígidos. En su libro más vendido *"Psychological care of the infant and child"* (citado en Bradley, 1989), sugiere a los padres cómo tratar a los bebés para que se hicieran adultos, de manera que se reduce la dependencia materna y se libera a la madre del niño. El consejo de Watson es el siguiente:

> *"Trátenlos como si fueran jóvenes adultos, vístanlos y báñenlos con cuidado y circunspección. Dejen que la conducta de ustedes sea siempre objetiva y cordialmente firme, nunca los abracen ni los besen, nunca dejen que se sienten en sus piernas. Si tienen que hacerlo, bésenlos sólo una vez en la frente al darles las buenas noches para irse a la cama. Salúdenlos por la mañana dándoles la mano. Háganles una caricia en la cabeza si han trabajado de modo sobresaliente en una tarea difícil. Pruébenlo. Transcurrida una semana, encontrarán qué fácil es ser perfectamente objetivo con su hijo y al mismo tiempo cordial. Quedarán totalmente avergonzados de haberles estado tratando de un modo sentimentaloide".*

Si bien, la tendencia general del enfoque científico del estudio de los niños de finales del siglo XIX y finales del siglo XX, tendía a proponer un trato más amoroso y cercano con los niños, posturas como las de Watson, nos demuestra que la persecución de los niños siempre ha sido una constante de la humanidad. Aunque Watson estudia y opina sobre los niños, no lo hace por el niño mismo, ni mucho menos buscando su bienestar, sino que intenta demostrar sus puntos de vista a través de la observación y manipulación (éticamente cuestionable) de los pequeños.

B.F. SKINNER (1904-1990)

Tal vez, uno de los teóricos más influyentes de la psicología científica es B. Frederic Skinner. Su particular visión de lo que debería ser la psicología y su objeto de estudio marcó el trabajo de una gran cantidad de investigadores y pensadores

importantes a lo largo del mundo. Por otra parte, su influencia en la educación, en la modificación conductual y en la forma de pensar, la sociedad y la responsabilidad humana fue enorme, al punto de que no se podría explicar el estado actual de muchas otras disciplinas, tales como la medicina conductual, la pedagogía y la psicología educativa, sin tomar en cuenta su trabajo. Las aportaciones de Skinner al ser tan extensas, sólo podrán ser abordadas en este apartado en sus relaciones con el estudio de los niños y el juego; sin embargo, no está de más que recordemos de forma breve en qué consiste su obra: Skinner funda la ciencia conocida como "Análisis Experimental de la Conducta"(A.E.C), y también el conductismo radical que es la filosofía de dicha ciencia. El A.E.C. estudia el comportamiento del organismo y su interacción con el medio ambiente, ya sea interno o externo. Contrariamente a lo que se piensa, el A.E.C toma en cuenta la dotación genética del individuo y la especie aunque no la estudie. El A.E.C es una ciencia altamente positivista, que deriva resultados por el método inductivo. El antecedente directo del trabajo de Skinner es la ley del efecto propuesta por Thorndike, que dice que *"una conducta seguida de una recompensa agradable, tendrá mayor probabilidad de ocurrir en el futuro y si a una conducta le sigue una consecuencia desagradable, su ocurrencia en el futuro será menos probable"*. Skinner depura la ley del efecto de mentalismos y formula lo que será el paradigma del A.E.C, es decir, la triple relación de contingencias (E^D-R-E^+) que es el modelo general del condicionamiento operante y que explica que la conducta está regida por sus consecuencias de esta forma, si el niño dedica gran parte de su tiempo a jugar podemos deducir que el juego es una conducta altamente reforzada en los niños, o lo que es lo mismo el juego le reporta consecuencias placenteras.

Skinner identifica dos procedimientos básicos: el reforzamiento que aumenta la conducta, y el castigo que la decrementa. Estos dos procedimientos serán positivos si implican la presencia de un estímulo y negativo, si implican la sustracción de un estímulo. El juego no es un reforzador en si mismo, el juego es una conducta que es reforzada de forma intrínseca y que por lo tanto su acceso o su impedimento puede ser usado como medio de control para que el niño haga otra cosa (por ejemplo, estudiar).

Esta ley general del comportamiento, permite controlar la conducta; de hecho uno de los principales postulados de Skinner consiste en proponer que sólo será científica aquella psicología que permita controlar la conducta y ante las críticas éticas él argumentaba que el control conductual siempre ha existido, pero que el A.E.C proponía una manera diferente para hacerlo, la cual consistía en controlar la conducta a través de estímulos positivos. Esta postura tuvo implicaciones muy profundas en la forma de criar y educar a los niños. En pocas palabras, Skinner proponía que el maltratar a los niños (por ejemplo pegándoles o prohibiéndoles jugar), aunque de forma inmediata modificará su conducta, a la larga provocaría respuestas emocionales indeseables en el niño y éste buscaría la manera de escapar a los malos tratos. Por otra parte, si se reforzaba positivamente al niño dejándole escoger los reforzadores de su agrado (dejándoles jugar libremente), la conducta del niño se vería modificada de una manera más agradable y permanente. Es decir, podemos derivar la postura de los conductistas radicales hacia el juego de estos supuestos, el valor que tiene el juego es el de ser una conducta altamente reforzada de forma intrínseca que puede usarse a su vez como reforzador positivo para lograr que el niño presente una conducta deseable. Hay que dejar jugar a los niños libremente, pero no porque el juego sea valioso en sí, sino porque nos sirve como un medio para conseguir que hagan lo que el adulto quiere sin que se sientan presionados o cohersionados y que no se rebelen ante el control.

Skiner siempre se preocupó de que el ambiente en el cual crecieran los niños fuera el mejor; por ejemplo, cuando su esposa le dio la noticia de que esperaban a su segundo hijo, Skinner se dispuso a modificar la forma en cómo se criaban a los niños, diseñando un nuevo tipo de cuna. El artefacto en cuestión se empotraba a la pared, tenía las paredes insonorizadas y una ventana. La temperatura de la cuna estaba totalmente controlada, ya que el aire que se filtraba, se humidificaba y fluía hacia arriba a través del compartimento donde estaba el bebé. Esta cuna la utilizó con Debbie, su hija. Las ventajas que tenía esta cuna eran las siguientes: eliminaba el riesgo de que cualquier persona quisiera meter mano en el proceso de moldeamiento; el control del aire disminuía el riesgo de contraer infecciones respiratorias. En el tiempo que permaneció su hija, nunca tuvo catarro, jugó y durmió a su antojo; se movía con más facilidad que si estuviera arropada. La temperatura estaba tan

controlada, que bastara con que variara unos 2°C para que la niña llorara, ya sea de frío o calor. El "cuidador del bebé" (Bradley, 1989), como le puso a esta cuna, se diseñó específicamente para que una característica de éste fuera reforzante:

> *"Uno de los juguetes consiste en un aro suspendido de una caja de música. Tirando de la anilla se escucha una nota y con una serie de sacudidas se escucha una melodía. A los siete mese, Debbie agarraba la anilla con los dedos de los pies, extendía la pierna e interpretaba la tonadilla con un movimiento rítmico del pie" (Skinner, 1959; en Bradley, 1989).*

Skinner pensó que su "cuidador de bebé" tendría muchos beneficios, no sólo en lo que aligerar la crianza del bebé se refiere, sino que también los niños crecerían felices y sanos. Además, pensaba en las posibilidades comerciales, conociéndose la cuna como *"la caja para bebés"*, *"condicionador del heredero"* o *"cuna climatizada"*. Argumentó que el primer año de vida es importante para la determinación del carácter y de la personalidad. Pensaba que era importante controlar por todos los medios posibles las condiciones que rodean ese año para encontrar las variables. El "cuidador de bebé" es el abuelo de nuestros modernos juguetes educativos, es decir, estaba diseñado no para satisfacer al niño, sino para proporcionarle ***todo aquello que el adulto cree que es mejor para el niño***

Figura 4.7 Aunque Skinner fue un gran teórico no tuvo mucha visión empresarial ya que su "cuidador del bebé" no tuvo el éxito esperado.

Después de experimentar con el "cuidador del bebé", Skinner asistió a la escuela donde su hija tomaba clases y se dio cuenta que todas las leyes del aprendizaje que él había formulado, no sólo no se aplicaban, sino que incluso se hacía lo contrario a lo que ellas planteaban, perjudicando seriamente al niño. Sus aportaciones al respecto,

fueron las *máquinas de enseñanza*, que poco después dieron lugar a los *textos programados* y *a la educación individualizada*, siendo una gran aportación los programas de *economía de fichas*, que permiten modificar la conducta de individuos que se encuentran en grandes grupos. Estas experiencias llevaron a Skinner a considerar que se podía crear "un nuevo tipo de comunidad humana", la cual sería pequeña y autogobernada. Se basaba en el supuesto de que si se cambian las reglas que dictan cómo funcionan las sociedades humanas, las conductas humanas indeseables también cambiarán; es decir, una sociedad controlada con estímulos negativos dará lugar a la desviación, pero una sociedad controlada con estímulos positivos, daría lugar a la felicidad y al sentimiento de libertad. En esta sociedad utópica a todos los bebés se les colocaría en un cubículo con una fachada de cristal y calefacción; las personas que los cuidarían no serían los padres, sino personal capacitado. Al cumplir un año de edad, pasarían a las salas de juego, con muebles en miniatura y con un nuevo grupo de cuidadores entrenados. La educación que daría esta sociedad estaría enfocada al moldeamiento del autocontrol y de la conducta cooperativa, que permitirían el éxito del individuo y de la sociedad.

Skinner señalaba que el lugar menos apropiado para criar a los niños es el hogar. Decía que el cuidado en grupo es mejor para los niños que los cuidados por parte de los padres, porque tienen más adultos de quienes depender. Los cuidadores además, estarían bien entrenados, ganarían buen sueldo y se respetarían más a sí mismos por realizar un trabajo difícil e importante ya que el adecuado cuidado de niños sería un trabajo que no cualquier persona podría realizar.

En la comunidad ideal de Skinner, no se les vería mal a aquellas personas que no tendrían hijos, ya que podrían manifestar su afecto por ellos como cualquier otra persona, además, no se malcriarían a los niños por favoritismos indebidos o por carencias derivadas del ambiente familiar.

Aunque hubo intentos de llevar este tipo de sociedad a la práctica, empezaron a surgir críticas al modelo skinneriano. Dichas críticas, más que científicas, eran éticas y epistemológicas. Por una parte, se consideraba que Skinner no tomaba en cuenta la

vida mental, por otra parte, se suponía que Skinner preveía un control totalitario de la sociedad humana. Los críticos del conductismo, aunque demeritaban el trabajo de Skinner, hicieron propias muchas de sus ideas, por ejemplo, que es mejor tratar a los niños bien o que la enseñanza debe adecuarse a cada niño. El deseo de muchos psicólogos de explicar a la par de la conducta, los procesos cognoscitivos, empezó a cristalizarse con las aportaciones del siguiente teórico que analizaremos:

ALBERT BANDURA (*TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL*)

Esta teoría se apoya en los trabajos de algunos teóricos conductuales como Miller, Dollard y Rotter (citados en Glaser, 1978) y aunque Bandura le sigue dando importancia a las contingencias de reforzamiento, introduce el aspecto cognoscitivo y simbólico de la experiencia humana. Para este autor, la conducta social es una interacción recíproca entre organismos que se refuerzan mutuamente; además, este enfoque propone otras formas de reforzamiento, tales como el *aprendizaje vicario, el reforzamiento simbólico, el reforzamiento social, la autorregulación y el reforzamiento cubierto*. De forma general, todos esos procesos suponen que las personas pueden aprender sin necesidad de pasar por la experiencia directa, sino que la observación e interiorización de la conducta de otros es tan efectiva como la propia conducta para modificar el comportamiento. En el modelo de Bandura el juego empieza a ser conceptualizado como una forma de aprendizaje que le permitiría al niño aprender de forma vicaria o por imitación lo que hacen los adultos, de esta forma se empezó a formular que sólo se deberían de permitir aquellos juegos que imitasen conductas aceptables en el adulto y prohibir todo tipo de juego que reflejase conductas inaceptables en los adultos. Aunque este modelo es muy valioso para tender un puente entre lo cognitivo y lo conductual, ya que por cierto, es la base del enfoque *cognitivo conductual*, propiamente dicho, puede prestarse a simplificaciones peligrosas; por ejemplo, uno de los temas más controvertidos y que más profundamente estudió Bandura, fue el de la agresión. De esta forma y expresado sencillamente de la suposición de Bandura de que la agresión se aprende de forma vicaria se ha derivado la hipótesis que los programas de televisión donde se muestra violencia *vuelven a los niños violentos*. Al analizar las implicaciones del parendizaje vicario, tenemos que considerar que aquellas conductas que el niño observa, sólo pasan a ser parte de su

repertorio conductual, pero sólo se presentarán y aumentarán en frecuencia, si el niño las experimenta por sí mismo y si son mantenidas por sus consecuencias reales, es decir, aunque el niño vea acciones violentas, sólo se volverá violento si su medio social circundante refuerza dichas conductas después de que el niño realmente las emita. Por otra parte, no hay que negarle al niño la capacidad de distinguir entre la realidad y la fantasía, el niño podrá ser pequeño, pero no es "tonto". La capacidad para distinguir entre la realidad y la fantasía, comienza con el manejo del lenguaje. Precisamente, la capacidad que tiene el niño para distinguir entre fantasía y realidad y el papel que tiene la fantasía en la estructuración psíquica del niño, es analizada por otro punto de vista que acontinuación se revisará.

Figura 4.8. Siempre es más tranquilizador pensar que los niños son agresivos porque "lo ven en la tele" cuando en realidad la agresividad está en casa y de ahí la aprenden

PSICOANÁLISIS

Pensar en el psicoanálisis, tarde o temprano nos lleva a reflexionar acerca de la infancia, y es que, a la manera de Darwin, para el psicoanálisis el niño siempre fue un tema principal de estudio, aunque no siempre por el niño en sí, sino por la importancia que para esta ciencia tiene la infancia en la estructuración psíquica del hombre, como nos recuerda Santiago Ramírez *"Infancia es destino"* (1975). A la manera de cualquier análisis individual, la concepción psicoanalítica de la infancia, se ha modificado como resultado de la evolución teórica del psicoanálisis, y esta evolución sólo ha sido posible gracias a que se han escuchado y comprendido los restos anímicos que deja el periodo de la infancia en cada hombre.

A continuación, se intentará explicar como se ha desarrollado esta disciplina con base en la comprensión de la infancia, ya que hay que recordar, sólo se pudo llegar al psicoanálisis con niños (y por lo tanto a la comprensión psicoanalítica del juego y el juguete) una vez que el psicoanálisis con adultos estuvo bien constituido.

Lo que el psicoanálisis primero supo sobre los niños se debió a la propia autoobservación y autoanálisis de su autor, y es que desde muy temprano, la infancia de **Sigmund Freud** (1856-1939) estuvo marcada por hechos poco comunes. Fue el primer hijo del tercer matrimonio de su padre, y sus medios hermanos, hombres ya mayores, le recordaban que él debería ser el nieto y no el hijo de su padre (Freud, 1900). Además, siendo muy pequeño, sufrió la pérdida de su hermano Jullius de año y medio de edad. Ejemplos como éstos se multiplican, los conocemos gracias a las minuciosas descripciones que de su infancia hizo Freud en sus estudios, ya que de sus vivencias derivó muchos conceptos fundamentales del psicoanálisis. Tal vez, de entre de todas las obras influyentes del siglo XX, aquella que le debe más a las reflexiones y experiencias que tuvo su autor en la infancia, es sin duda el ***psicoanálisis***.

A pesar de la importancia que Freud le otorgó a la infancia, el psicoanálisis en sus inicios, no se ocupó directamente de los niños, ya que al estudiarlos lo que realmente pretendía, era explicar el *psiquismo* del adulto (Bradley, 1989). El que esta disciplina le diera su debida importancia a este periodo de la vida, es el resultado de una serie de desarrollos teóricos, que en resumen, señalan a los primeros cinco años de vida como fundamentales para conformar el psiquismo del adulto.

Al terminar la carrera de medicina, Freud no pudo continuar su desarrollo como investigador, debido a su condición de judío. Con una beca de estudio, asistió a las cátedras de Charcot, quien trataba de entender el fenómeno de la hipnosis. Freud aprende de Charcot, que la consciencia es una pequeña parte de la vida mental y que las personas podrían realizar actos sin saber qué los motivaba a ello (de lo que podemos extraer que gran parte de lo que motiva el juego del niño puede resultar inconsciente para él). De regreso en casa, para poderse contraer matrimonio, instala su consultorio donde trata mediante masajes, sugestión e hipnosis, una entidad

clínica de la que casi no se sabía nada, *la neurosis histérica* (Jones, 1953). Y es precisamente mediante la hipnosis, que él y su colega Joseph Breuer, descubren que la histeria está causada por un acontecimiento traumático de naturaleza sexual ocurrido en la infancia del paciente. Dicho acontecimiento no pudo ser entendido y afrontado del todo, por lo que de manera inconsciente gobernará la formación del *síntoma*. Este acontecimiento traumático era conceptualizado por Freud como una seducción que un adulto había hecho a un niño y dependiendo la edad y la participación del niño en la seducción era el tipo de neurosis que desarrollaría siendo adulto (Freud y Breuer, 1895). Sin embargo, con el abandono de la hipnosis y la adopción de la "cura por la palabra" (*talking cure*), Freud fue dándose cuenta que el recuerdo de esta seducción era más bien una fantasía que el adulto neurótico hacía con respecto a su infancia, y que la única manera en que se podía explicar la formación de esta historia, consistía en suponer que los niños poseen sexualidad, sólo que dicha sexualidad es diferente a la de los adultos.

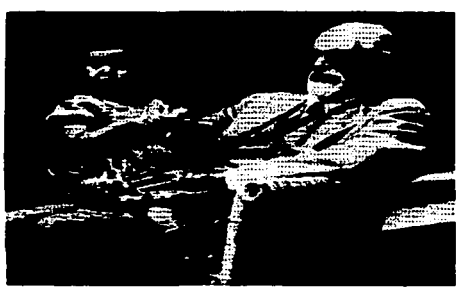


Figura 4.9 Freud fue un hombre de familia, todos las viñetas de niños fueron observaciones hechas en su familia, aquí lo vemos con su nieta

La sexualidad infantil está compuesta por diversos elementos o pulsiones parciales que con el paso del tiempo se van integrando, y la principal manifestación de esta sexualidad es el *complejo de edipo*, que está compuesto por mociones tiernas hacia el progenitor del sexo contrario y mociones agresivas hacia el progenitor del mismo sexo. La sexualidad infantil se ve plasmada en las modalidades y estilos que adopta el juego infantil.

Toda esta información fue reconstruida por Freud a partir del análisis de adultos, pero el simple hecho de plantear un análisis de niño, chocaba con dificultades técnicas éticas y prácticas, por lo que sólo se permitían observaciones analíticas (generalmente del jugar y fantasear del niño) donde no había una intervención terapéutica propiamente dicha (Freud, 1905).

Sándor Ferenczi (1873-1933) fue uno de los primeros psicoanalistas que realizó una observación psicoanalítica del jugar de un niño. El pequeño conocido como Arpad, *"el pequeño gallo"*, mostraba un temor- fascinación morbosa hacía los gallos y gallinas. Por una parte, le aterraba que el gallo le picara su pene (cosa que ya había pasado), pero por otro lado, cuando jugaba decía cosas tales como que "él era un gallo y que su mamá y las sirvientas eran sus gallinas". Además, mostraba un gran odio por los gallos, pero cuando los veía muertos, lloraba amargamente por ellos (Ferenczi, 1913). Sándor fue uno de los primeros psicoanalistas que se interesó por la escucha de los niños, casi al final de su vida, redacta *"confusión de lengua entre los adultos y el niño"* (1932, en Nasio, 1996) donde se ocupa de dicho interés, por otra parte, así al desarrollar y utilizar la *"técnica activa"*, posibilitó el desarrollo de la técnica del juego.

Ferenczi consideró que estas observaciones tenían una importancia teórica considerable, ya que confirmaban de una forma completamente independiente y concurrente las observaciones analíticas de un niño llamado *Hans*, de las que Freud se ocupó y que fueron elaboradas por el esposo de una de sus pacientes y padre del niño. Estas observaciones sirvieron para explicar de una mejor forma los componentes inconscientes del psiquismo del niño. Hans, a quien en español se le conoce como Juanito, al igual que Arpad, sentía temor y fascinación por un animal, en este caso en particular, los caballos y dejaba entrever sus sentimientos a través de sus juegos y fantaseos. El padecimiento que aquejaba a estos dos niños, lo conocemos nosotros como *Fobia*. El análisis de la fobia de Hans es muy extenso, pero lo que resulta muy claro es que la fobia tiene relación con el complejo de edipo, en cuyo núcleo se encuentra *el complejo de castración*, es decir, el niño sobreinviste libidinalmente al pene y teme perderlo; este temor, es el que hará fluctuar sus afectos entre el padre y la madre, y a la larga, le ayudará a escoger su objeto y su identificación psicosexual

(Freud, 1905). Gran parte de las intelecciones que Freud hace del psiquismo del niño lo deduce de las observaciones de sus juegos, de esta forma Freud al igual que hizo con el sueño dota al juego de la posibilidad de tener un sentido. Para él, el juego infantil no podía significar nada, más bien su comprensión ayuda a explicar otras cosas.

La observación de Juanito llevó a Freud a escribir *"tres ensayos de teoría sexual"* (1905) donde explica que la sexualidad infantil es *perversa polimorfa*, es decir, ésta no tiene un fin único, ya que fluctúa enormemente tanto de meta como de objeto. En esta obra, Freud explica a las *perversiones sexuales* como fijaciones en el desarrollo psicosexual, pero sobre todo describe una actividad intelectual mitad lúdica, mitad científica a la que denominaría *"teorización sexual infantil"* y que consiste en las explicaciones que el niño se da con relación al sexo de acuerdo a su propia maduración sexual y la información sensorial que tenga a mano.

Para 1916, **Karl Abraham** escribe *"Las primeras etapas pregenitales de la libido"* donde esquematiza el desarrollo sexual del niño en las fases oral, anal, fálica y genital, e intercala una etapa de latencia que va desde los cinco años hasta la entrada de la adolescencia, y pretende explicar las patologías en función de fijaciones en dichos estadios.

Se suele pensar a las fases del desarrollo psicosexual como estadios que se presentan cada uno en un momento en el tiempo, y además se piensa que el nuevo estadio deja atrás y supera al anterior; pero, como señala Ferrat (2001) es importante considerar que todas las pulsiones parciales (oral, anal, fálica y genital) se encuentran presentes en el niño desde el nacimiento, y además están mezcladas puesto que sólo son componentes parciales de una pulsión única (sexual). Resulta difícil separar una pulsión parcial de otra, ya que lo único que caracteriza una fase del desarrollo psicosexual de otra, es que la pulsión parcial que la nombra organiza e imprime su sello sobre las demás. Por ejemplo: durante la fase oral, todos los componentes parciales se organizan según el patrón del componente oral, es decir con base en los

mecanismos de la introyección (que se deriva de la alimentación) y de la proyección (que se deriva del grito y de la regurgitación),

Lo que debe importarnos no es reconocer qué zona erógena es la fundamental en determinada fase, sino que debemos de identificar cómo es la relación del cuerpo del niño con el exterior en cada momento, ya que el fin de la sexualidad infantil y en última instancia de todo el "desarrollo psicosexual" consiste en vincular al cuerpo con el exterior. Las fases del desarrollo psicosexual, vistas bajo este punto de vista son las siguientes:

1. *La etapa oral,* (del nacimiento a los 12 o 18 meses aproximadamente) organiza los procesos de introyección y proyección, es decir, organiza la relación entre ingerir y expulsar.
2. *La etapa anal,* (de los 12 o 18 meses a los tres años aproximadamente) organiza los procesos de la retención (represión) y de la incontinencia (síntoma) dialectiza el expulsar y conservar.
3. *La etapa fálica* (de los tres a los cinco años aproximadamente) organiza el ser y no ser, el tener y no tener, lo femenino y masculino.
4. *La fase de latencia* (de los cinco años al inicio de la adolescencia) implica el aprendizaje y la simbolización del mundo, es decir organiza el saber y no saber de la sexualidad, la mayoría de los niños "decide" no saber nada de ello y empiezan a saber sobre el medio ambiente, es decir, aprenden de la sexualidad mediante un rodeo que no los angustia.
5. La fase genital (de la adolescencia hasta el momento de la muerte) no organiza las relaciones sexuales sino la relación equilibrada entre la representación que la persona tiene de si mismo y que es donde se reconoce, y la representación que tiene de los otros a partir de la cual se relaciona con los demás.

Freud, a lo largo de su vida, se seguirá ocupando de cuestiones relacionadas con la infancia, tal vez una de las más interesantes, es el análisis que en su Libro "Más allá del principio de placer" hace del juego de un niño (su nieto) de 18 meses que el nombra ***fort-da*** (Freud, 1920). En este análisis Freud plantea que el juego es una actividad primordialmente simbólica, el observó que su nieto, niño particularmente tranquilo aunque no en exceso inteligente no lloraba cuando su madre se ausentaba por horas. El pequeño solía jugar a aventar objetos pequeños a lugares escondidos de difícil acceso, cuando lo hacia exclamaba "¡oooooooh!" que significaba ***fort*** (se fue, en alemán) es decir el niño jugaba a que sus juguetes "se iban". Un dia Freud observo que el niño aventaba un carrete amarrado a una cuerda por afuera de su cunita diciendo

"¡oooooo!" y luego lo jalaba saludándolo con un ***"¡da!"*** ("aquí está", en alemán). El niño al jugar de esta manera se resarcía de la renuncia pulsional que le representaba dejar partir a su madre sin llorar. Jugaba con sus juguetes a ser el mismo el que hacia desaparecer y aparecer a su madre simbolizada por los objetos pequeños. Este juego nos muestra cómo el jugar del niño no es únicamente una satisfacción pulsional de su deseo de ser y hacer lo mismo que los adultos, sino que además le permite al niño elaborar una experiencia traumática apoderándose de ella mediante la repetición, es decir le permite hacer activamente en el juego aquello que vivió pasivamente en la realidad dominando de esta manera la angustia.

De igual manera, el juego del niño puede entenderse en función de las fases del desarrollo psicosexual, como señala Arminda Aberasturi, en su libro "el niño y sus juegos" (1977) cada fase del desarrollo se refleja en una modalidad particular de juego pero, el verdadero trabajo del psicoanálisis del niño, le corresponderá realizarlo en primera instancia a dos psicoanalistas mujeres.

Durante mucho tiempo la Sociedad inglesa de psicoanálisis estuvo dividida en dos grupos, cada uno de ellos, conceptualizaba al psicoanálisis de forma diferente, y estas diferencias se originaron precisamente en la manera de cómo tratar a los niños. Ferenczi analizó a una muchacha que no había terminado sus estudios universitarios, la cual a pesar de sus profundas depresiones, manifestaba una intensa comprensión de los mecanismos inconscientes, debido a esto Ferenczi la alentó a que se dedicara al psicoanálisis de niños, y llegado el tiempo, ella sería una de las grandes figuras del campo, **Melannie Klein** (1882-1960) (Thomas, en Nasio, 1996). Klein decidió criar a sus hijos con preceptos fundados en el psicoanálisis. De esta manera, se propuso nunca mentirles y explicarles el mundo según sus necesidades siempre de forma correcta. A raíz de esta experiencia, presenta su primer texto en La Sociedad Psicoanalista de Budapest en 1919, titulado "*La novela familiar en su estado incipiente*" (educación analítica de su hijo Erich). Melannie Klein, desarrollará la ***"técnica del juego"***, cuyos precursores fueron Ferenczi y Von Hug-Hellmuth. Para Klein el psicoanálisis infantil no sólo debe intentarse cuando hay neurosis o problemas con el

niño, sino que además sirve para fomentar y fortalecer el desarrollo integral del pequeño.

Para los propósitos de esta tesis, es muy importante señalar, que Melannie Klein abre la posibilidad de entender al niño a través del juego. Hug-Hellmuth, pionera en este campo creía que el juego era una satisfacción de las pulsiones, pero Klein no compartía este punto de vista, ya que ella sostenía que el psiquismo del niño es específico, pero que la dirección de la cura es la misma que en los pacientes adultos. Los niños no pueden asociar, no porque no hablen, sino por que la angustia se los impide. La técnica de Melanie Klein se basa en el principio de que los niños en lugar de asociar, juegan ya que esta es su forma natural de expresión (Klein; 1932 en Garaigordobil 1995); Klein propone que el juego infantil puede ser interpretado como los sueños, y que los trastornos del juego tienen una función defensiva tal como los mecanismos de defensa en el libre asociar. El juego no satisface deseos y fantasías concientes, más bien a la manera del sueño satisface deseos y fantasías inconscientes que no pueden ser satisfechas en la realidad.

En los niños, el juego se opone a la angustia, y por lo tanto ayuda a la constitución del yo y a la diferenciación entre mundo interno y mundo externo. el niño que juega experimenta menos angustia que aquel que se le prohíbe hacerlo. Las fantasías asociadas al juego son responsables de que el niño quiera aprender del mundo. Si el niño no esta angustiado no jugara ya que no sentirá necesidad de hacerlo, pero si está muy angustiado, esto bloqueará su capacidad de jugar y obviamente su aprendizaje del mundo se verá muy afectado. Melannie Klein explica la constitución del yo como una constante integración de la angustia a través de dos fases que son la esquizofrénica y la paranoide, para llegar a una posición, la depresiva, que implica la diferenciación entre yo y el objeto, así como la integración de ambos. De esta manera, Klein plantea que el psicoanálisis, no debe ni puede educar, ya que los fines analíticos se oponen a los fines educativos (Nasio, 1996). Para Klein el juego además es importante porque permite el pensamiento condicionativo, es decir permite que se desarrollen las representaciones mentales, base del pensamiento científico. Melanie Klein no solo utiliza el juego como un medio diagnostico y pronostico sino que

también desarrolla una técnica lúdica que permite la intervención y la cura psicoanalítica en niños.

Para los analistas vieneses (los inmigrados durante la segunda guerra mundial a Inglaterra), liderados por Anna Freud, el análisis de niños, sólo se debe intentar cuando hay una neurosis infantil, la dirección del análisis con niños será diferente al análisis con adultos, ya que el niño no reúne los requisitos necesarios que lo hacen analizable, y que son: *la consciencia de la enfermedad, la voluntad de sanar y la comprensión de sus procesos psíquicos; además.* Al ser los niños inmaduros, dependientes y al llegar al análisis de la mano de un adulto, se tienen que seguir indicaciones diferentes (Freud, A. 1981). Anna Freud tiende un puente entre el psicoanálisis y la educación, ya que ofrece a la psicología profunda como una herramienta a usar por pedagogos y maestros. Si bien, no utiliza la técnica del juego, si hace énfasis en los aspectos genéticos y evolutivos del desarrollo del niño, aportando así elementos para la evaluación y el tratamiento de trastornos del crecimiento.

A. Freud traza una línea evolutiva que va del juego infantil al trabajo adulto; en *"normalidad y patología en la niñez"* (1965) sitúa este continuo en una de las líneas de desarrollo "desde el cuerpo hacia los juguetes y desde el juego hacia el trabajo" que está compuesta por 6 fases.

a) *primera fase,* el juego al principio proporciona satisfacción a las pulsiones eróticas, ya sea con el propio cuerpo o el de la madre. No existe diferenciación, ni orden.
b) *segunda fase,* el propio cuerpo y el de la madre es simbolizado por otros objetos, gracias a características comunes, que son los primeros objetos de juego.
c) *tercera fase,* objetos de transición, objeto de pulsiones libidinales y agresivas, etapa de ambivalencia.
d) *cuarta fase,* los objetos de transición se reservan para la hora de dormir; en el día, son sustituidos por materiales de juego, que permiten las actividades del yo (anticipación, planeación, análisis y síntesis, etc.).

Ejemplos de estos materiales, en aparición cronológica, son: recipientes para llenar y vaciar, abrir y cerrar, revolver, juguetes desplazables, materiales de construcción, juguetes que permiten la identificación psicosexual.

e) *quinta fase,* desplazamiento del placer de jugar por jugar al placer de obtener un resultado (inicio de la escolarización).

f) *sexta fase,* el juego se transforma en trabajo cuando la educación ha dominado los instintos del niño, gracias al *control, inhibición y modificación de las pulsiones; capacidad de sublimación y postergación; tolerancia a la frustración; y análisis de la realidad.* (Periodo de latencia).

Se puede decir, que los trabajos de Anna Freud son una importante fuente para la evaluación y psicodiagnóstico infantil, pero no ayudan mucho a comprender psicoanalíticamente el sentido del jugar del niño. Como podemos ver, aún dentro de una misma disciplina se pueden hacer lecturas diferentes sobre un mismo fenómeno; con relación al juego, las posturas de Klein y A. Freud son diametralmente opuestas. Klein ve en el jugar la esencia misma de la pulsión de aprendizaje, para ella, el niño se enfrenta con una realidad que lo sobrepasa y mediante el juego, la domina y aprende de ella, juego y aprendizaje son inseparables, y la inhibición del primero, afecta al segundo. En cambio, para A. Freud, el juego es la etapa que antecede al verdadero aprendizaje, al igual que sus colegas pedagogos, cree que el jugar es una actividad primitiva, que poco a poco, gracias a la integración del Yo va ganando complejidad hasta convertirse en trabajo; es decir, para que el niño aprenda, tiene que dominar y sublimar sus deseos de jugar. Por otra parte, Klein, ve en el juego una actividad inconsciente, que como el sueño, puede ser interpretada; en cambio, A. Freud, lo que observa en el juego es el progreso que el Yo del niño va haciendo en su apropiación del mundo exterior. No creo que estas posturas se excluyan mutuamente, únicamente me gustaría subrayar que no estoy de acuerdo en suponer que para aprender sea necesario dejar de jugar, más bien pienso el aprendizaje complejo como un juego extremadamente sutil que no por eso deja de ser serio.

Después de Melanie Klein y Ana Freud ha habido otros importantes teóricos que señalan la importancia del juego infantil en el psicoanálisis.

Donald Winnicott, originalmente fue pediatra, pero se inclinó por el psicoanálisis, ya que la pediatría no le permitía comprender a los niños con la cercanía y profundidad que a él le agradaba. Al igual que muchos de sus contemporáneos, enfocó su estudio a la *interacción madre-hijo*, fuertemente influenciado por Melannie Klein, acuña el término de *madre suficientemente buena*, que no se refiere a una madre que ahoga al hijo con atenciones, sino a una madre que cumple con tres funciones básicas:

Holding o sostenimiento: función imaginaria que consiste en presentarse al niño como un otro en quien identificarse.
Handling o manejo: función real de cuidado, mantenimiento y protección física del niño, y
Object Presenting o presentación de objeto: función simbólica de ofrecer el objeto cuando el niño lo convoca.

La madre suficientemente buena le permite al niño poseer un *área transitoria*, en la cual constituye su Yo como diferente al de la madre. El *objeto transicional*, noción estrechamente ligada al nombre de Winnicott, es aquel objeto que simboliza esta área transitoria, en la cual el niño se separa de su madre y generalmente este objeto y espacio transicional entre lo interno y lo externo están atravesados por el juego y el juguete (Nasio, 1996 b).

Figura 4.10 Winnie the pooh.. Un amigo transicional para siempre.

En otras palabras para Winnicott el juego y el juguete son necesarios como elementos que le permiten al niño simbolizar, separase de la madre y conformar su Yo, en una base de confianza. Winnicott postula que el famoso osito "Winnie the Pooh" (1927; Winnicott, 1971), fue inspirado a su creador, Milne A. según lo relata en su autobiografía, "Its too late now" (1937) por el objeto transicional de su hijo, "un osito de peluche", llamado Pooh.

Como nos muestra la comunidad del bosque de los cien acres, el espacio que alguna vez ocupa el juego en el hombre adulto es ocupado por la cultura. Para Winnicott, juego, cultura y socialización están íntimamente ligados con base en la confianza. El juego es importante porque le permite al niño crear, aprender en un sentido amplio, y por lo tanto, constituirse diferente.

No cabe duda que el psicoanálisis, constituye un cuerpo de conocimiento muy abundante, con un gran espesor teórico; sin embargo, de forma general, podemos señalar que aunque inicia el estudio del niño como un medio para comprender al adulto, su particular relación con la escucha, llevó rápidamente al estudio del niño por el niño mismo. Esta posibilidad de poder escuchar las fantasías, los juegos, los deseos y las necesidades del niño de forma directa, sin duda ha sido uno de los más grandes motores que nos han llevado a comprender al niño de una manera diferente en este siglo. Tal vez sin el psicoanálisis, aún seguiríamos considerando al niño como un adulto pequeño, y el juego como un mal necesario.

A esta reconceptualización del niño, los dos enfoques que faltan por revisar, también aportaron grandemente, uno de ellos al caracterizar la forma en cómo va construyendo su conocimiento del mundo; y la otra cómo el contexto social y cultural va produciendo la forma en que se aprehende la realidad.

ENFOQUE COGNITIVO

El enfoque Cognitivo tiene dos representantes principales Piaget y Vigotski, cada uno de ellos intenta explicar como es la génesis del pensamiento en el niño, Piaget propone que el desarrollo cognitivo está regido por el desarrollo biológico, es decir, que va de adentro hacia fuera, en contraste Vigotski le otorga mayor importancia al componente social, es decir el desarrollo para él va de afuera hacia dentro por medio de la internalización de procesos interpsicológicos, y aunque nunca estuvieron frente a frente, sus seguidores se han enzarzado en enfrentamientos teóricos para probar la pertinencia de cada una de sus respectivas teoría. Otro aspecto del enfrentamiento es el papel que cada uno de ellos atribuye al lenguaje en el desarrollo cognitivo del niño. Del debate entre estas dos posturas, surge la corriente de pensamiento constructivista que sostiene que la realidad no se descubre sino que se construye a partir de la experiencia del niño con su medio ambiente, lo que de forma muy general es el punto de contacto entre ambas posturas.

JEAN PIAGET

A la edad de 20 años, **Jean Piaget** inició su trabajo como investigador, precisamente en el laboratorio de Binet. Aunque Binet quería averiguar cómo actuaban los niños en las pruebas de razonamiento, el interés del joven Piaget se centró más en entender el por qué de las respuestas incorrectas que los niños decían, y concluyó que las respuestas del niño no eran correctas ni incorrectas del todo, sino que más bien eran diferentes dependiendo de la edad del niño, implicando con esto que el pensamiento infantil difiere cualitativamente según la etapa del desarrollo por la que esté pasando el niño. Estas observaciones lo llevaron a cuestionarse por lo siguiente: *¿qué saben los niños al nacer?, ¿cuándo empiezan a pensar? Y sobre todo ¿cómo adquieren los conceptos de tiempo, causalidad y conservación de la materia?* (Hunt, 1982, en Klingler, 1999).

Piaget pretendía explicar el origen del conocimiento, por lo que llamó *epistemología genética a sus desarrollos*, y para elaborarlos, aplicó los principios de la biología al estudio del desarrollo infantil, y de forma más específica, al desarrollo cognitivo y al cómo se va *construyendo el conocimiento*. Observó a sus hijos y a muchos

pequeños más; ideó cientos de juegos, rompecabezas y problemas para explorar el pensamiento del niño utilizando el método clínico (Klingler, 1999).

Para Piaget, el juego es una de las muchas formas mediante las cuales el niño se relaciona con su medio ambiente. Explicó el desarrollo cognitivo con base en 2 principios biológicos básicos a los que se les conoce como *invariables funcionales*, porque operan igual en todas las etapas. Estos principios son:

- **Organización**, que es la tendencia a crear sistemas, a dar sentido. El desarrollo progresa de simples de organización a otras más complejas.
- **Adaptación**, que es la interacción efectiva en el medio ambiente y ocurre a través de los procesos de 1) **asimilación y 2) acomodación**.

- El proceso de *equilibrio*, es el responsable de las transiciones entre una y otra etapa del desarrollo por medio de la asimilación y acomodación y su finalidad teórica es explicar cómo cambia nuestro conocimiento acerca del mundo. Estos dos procesos se deben de dar necesariamente para que haya una idea completa y real del mundo externo. Es muy importante hacer notar que es a partir del *desequilibrio* y no del equilibrio entre estos procesos, que surge el *aprendizaje y el cambio cognitivo* (Pozo, 1987, en Klingler, 1999). El juego es identificado por Piaget con el proceso de asimilación, ya que una vez que el niño ha recibido información nueva, la maneja y la transforma mediante el juego. Como vemos, aunque expresado en otros términos, *la concepción piagetiana del juego es congruente con la concepción psicoanalítica del mismo; es decir, para ambas posturas, el juego es un medio de aprendizaje.*

Figura 4.11. Jean Piaget dedicó muchas horas de su vida observando de forma directa la génesis del pensamiento en los niños.

Las etapas del desarrollo cognitivo se van sucediendo en el tiempo, cada nueva fase integra a la anterior, y de esta manera logra abarcar funciones nuevas que la anterior no podía, sin embargo, sin la etapa anterior que funciona como precurrente, la nueva etapa no podría cumplir su función. Las etapas y sus cambios más significativos, se presentan en el siguiente cuadro (Klingler, 1999):

	CAMBIOS
[redacted]	Percepciones propias Permanencia de objeto Función simbólica ***Juego simbólico*** Egocentrismo Irreversibilidad de procesos Manipulación de símbolos de objetos concretos para realizar operaciones Conservación Descentralización Manejo de hipótesis Lógica proposicional Operaciones basadas en representaciones

Con relación al juego y las etapas del desarrollo cognitivo, Piaget no tiene las herramientas conceptuales para observar juego verdadero, sino hasta que aparece el símbolo, lo cual acontece en la transición del periodo sensoriomotor al preoperacional, ya que es en esta etapa cuando el niño maneja el "como si" que define el juego para Piaget. En un trabajo posterior, Piaget e Inhelder (1969; en Garaigordobil, 1995), conceptualizan la función del juego como un medio de defensa que el niño esgrime ante la realidad que lo sobrepasa (coincidiendo de nuevo con el psicoanálisis), y en función de esto consideran que es importante proteger el jugar en el niño.

El juego es el paradigma de toda actividad simbólica, ya que el juguete es definido como puro significante, gracias a que el juguete no tiene un significado fijo, es que puede ser juguete. Piaget va describiendo cómo el juego simbólico se va enriqueciendo y cómo la actividad simbólica se va apropiando de sucesivos niveles lógicos. Identifica tres tipos de combinaciones: *la compensatoria, las liquidatorias y las anticipatorias* (contempladas en el análisis del *fort-da).* Por último, con la declinación del pensamiento egocéntrico (introyección del super-yo), el juego simbólico va dando paso al juego de reglas donde se incluyen a otros que obedecerán las mismas reglas.

La teoría de Piaget se ha aplicado al ambiente educativo, tomando en cuenta que la enseñanza se debe de adaptar al nivel de desarrollo del niño, en este caso al nivel de desarrollo cognitivo (Corona y Cucala, 1996). Por otra parte se ha criticado mucho la formulación de Piaget, con relación a las etapas de desarrollo cognitivo, se le reprocha que afirme que las edades en las cuales se presenta un estadio sean fijas, ya que a veces podemos observar el estadio en edades más tempranas lo cual depende de factores como la cultura y el nivel social que nada tienen que ver con la maduración biológica. En cambio, los que defienden esta teoría, insisten en que las etapas no son parte necesaria de la teoría, sino lo que importa saber es la *secuencia invariante* del desarrollo que si esta determinada biológicamente (Klingler, 1999).

Es importante hacer notar cómo los desarrollos del psicoanálisis confirman y son confirmados por los de la teoría piagetiana, salvo en lo referente a los primeros años, pero como el método de Piaget no puede alcanzar las representaciones mentales tempranas, se entiende el por qué de esta diferencia.

LEON SEMINOVICH VIGOTSKI (1898-1934)

Es sin duda una de las mentes más brillantes del siglo XX, nace en una familia judía y crece en el ambiente intelectual que siguió a la revolución rusa de 1917. Hablaba 7 idiomas, leía rápidamente y estudió simultáneamente las carreras de Derecho, Historia, Filosofía y Psicología, y posteriormente, Medicina. Murió muy joven a causa de tuberculosis; por lo tanto, sus obras se publicaron después de su muerte por razones políticas, es decir, por ser judío. Luria y A. Leontiev, discípulos y colegas de Vigostki, fueron los que divulgaron sus ideas. Junto con él formaron la "troika" de su escuela de psicología, intentando reformular la psicología dentro de los lineamientos marxistas; es decir, los cambios en la sociedad y en la vida material producen transformaciones en la naturaleza humana, en la consciencia y en la conducta.

Vigotski a partir de las nociones de Engels acerca de la labor humana y de las herramientas, que suponen que el hombre transforma la naturaleza y por lo tanto se

transforma a sí mismo postula que los signos, como el leguaje y la escritura fueron creados por la sociedad a lo largo de la historia humana y cambian de acuerdo con la estructura social dependiendo del nivel de desarrollo cultural de esta. Vigotski creía que la internalización de los sistemas producidos culturalmente implican transformaciones de la conducta y forman un puente entre formas tempranas y tardías de desarrollo del individuo. Por lo tanto, todo cambio relacionado con el proceso cognitivo, tiene su origen en la sociedad y la cultura (Vigotski, 1978, en Klingler, 1999).

La teoría de Vigotski se puede entender con base en tres nociones principales:

1) *El interfuncionalismo de lenguaje y pensamiento.* Es decir, el lenguaje y el pensamiento tienen dos raíces distintas en su desarrollo ontogénico. En el desarrollo del habla hay una fase preintelectual y en el desarrollo intelectual, una fase prelingüística. Siguen un desarrollo de forma independiente hasta que un momento dado, aproximadamente a la edad de 2 años, el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. Para él, el lenguaje egocéntrico es un eslabón entre el lenguaje externo y el habla interiorizado.
2) *La zona de desarrollo próximo.* Es la diferencia que existe entre lo que el niño puede hacer solo (desarrollo real) y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto o compañero (desarrollo potencial).
3) *La formación de conceptos.* No se basa en la simple asociación entre símbolos verbales y la presentación del objeto. Más bien, comienza en la infancia y se desarrolla solamente en la pubertad. Un factor importante en el surgimiento del pensamiento conceptual tiene que ver con las tareas con las cuales la sociedad enfrenta al joven y lo ingresa al medio cultural, profesional y cívico de los adultos. Se da por fases:
    a) ***Sincretismo.*** Los niños tienden a juntar objetos desorganizados.
    b) ***Ensayo y error.*** Organizan según su campo visual.
    c) ***Clasificación.*** Agrupan los objetos tomando en cuenta características.
    d) ***Pseudoconceptos.*** Se parece al concepto de un adulto, pero psicológicamente hay mucha diferencia. Se guía por rasgos concretos, visibles y asociativos.
    e) ***Conceptos.*** Intercambio verbal con los adultos.

Con relación al juego, Vigotski primero se ocupó de él en su carácter de símbolo y propuso que es el juego el que dota de valor simbólico al juguete, sólo existe símbolo durante y mientras el niño juega con un juguete, de ahí que postulemos que el verdadero juguete es el que instituye el niño y de que dudemos del juguete educativo hecho de antemano (Garaigordobil, 1995). De igual manera que le pasó a Piaget, Vigotski no observa juego verdadero, sino hasta que el niño puede relacionarse con otros, bajo el supuesto de que todo juego es una situación ficticia, cree que los niños sólo puede jugar cuando crean dicha ficción constantemente. Vigotski cree que el juego es una realización imaginaria ilusoria de deseos irrealizables, y aunque él se apresuraba deslindarse del psicoanálisis, puesto que asumía que los deseos del niño que juega son muy diferentes al niño que desea chupetear, observamos que tal deslinde no tiene lugar, puesto que las formulaciones del psicoanálisis son más complejas de lo que creía Vigotski; y por otra parte, en la explicación que Freud hace del *for-da*, e inclusive, en las formulaciones Kleinianas, de la misma manera en que lo hace Vigotski, siempre se pone en juego a otro. Este autor supone que entre las funciones del juego, están el *fomentar el desarrollo moral, el desarrollo interaccional social, la función simbólica, y sobre todo, los procesos sociales y las funciones psicológicas superiores.*

Las ideas de Vigotski se integraron a la educación a partir de las implicaciones de unos de sus postulados, el cual dice que las funciones psicológicas superiores aparecen dos veces en el niño, la primera vez en la actividad colectiva del niño, ya que son incitadas por el contacto social con sus compañeros, y la segunda vez, aparecen como actividades propias interiorizadas por el niño. La distancia que existe entre estas dos (zona de desarrollo próximo), debe de ser cuidadosamente regulada por las actividades educativas, ya que si es muy amplia le costará mucho trabajo al niño o le resultará imposible interiorizar el conocimiento; y por el contrario, si es muy corta, el niño desaprovechará sus aptitudes de aprendizaje, ya que su rendimiento será menor del que podría ser (Klingler, 1999).

Como pudimos ver, la comprensión de la función del juego y del juguete sólo fue posible en la medida en que el niño mismo fue instituido como objeto de estudio por derecho propio. Algunas veces solemos pensar las nociones científicas como surgidas de la nada, o bien, como desarrollos lineales. La intención de hacer este recorrido histórico, fue contar con un panorama general que nos brindara un marco epistémico para poder integrar de forma coherente las distintas nociones que sobre el niño, juego y juguete se han venido desarrollando en los diferentes enfoques que conforman nuestra disciplina. No sólo se trata de mostrar las distintas teorías y escoger de cada una de ellas lo que más nos guste, siguiendo un eclecticismo ingenuo, más bien se intentó ver los puntos de coincidencia que permitan construir una teoría general del juego que parece probar mi intuición de que el juego libre infantil es un medio natural de aprendizaje.

177

La importancia del juguete 5

123

CAPITULO 5

La importancia del juguete

...Y entonces, fui y saqué el unicel de la basura, nadie me vio hacerlo porque todos estaban emocionados con la tele nueva, en cambio yo, aunque estaba emocionada era por algo diferente, cómo no se daban cuenta que tenía la misma forma, sólo había que pintarlo y ponerle sus teclas, ¡ya tenía mi caja registradora!, y qué era esto... esto embona con esto y se mueve ¡claro estás dos piezas hacen una bauchera!, y bueno, ahorita que no me ven si agarro esta silla y le trepo la caja de la tele, pues ya tengo mi carrito de súper. Ahora iré por mis billetitos y la chequera que hice con esos papeles que mi mamá me trajo del banco... Lo que aún no entiendo es cómo les gusta a los adultos tirar cosas bonitas.

Recuerdos infantiles de la autora

LA IMPORTANCIA DEL JUGUETE

Supongamos por un momento que nos permiten entrar a una habitación que no conocemos, y si en ella encontráramos muñecos de peluche, pelotas, miniaturas, muñecas, crayolas, plastilina, entre otras cosas; podríamos sospechar casi con toda seguridad que en ese cuarto, juega un niño. Si nos preguntaran cómo llegamos a la conclusión anterior, diríamos que es muy obvio, ya que todo el mundo sabe que el juguete es un elemento muy importante en la vida del niño, puesto que el juego también lo es, y además diríamos que juego y juguete son inseparables. En efecto, no existe juego sin juguete, ya que la *función* de éste consiste en representar el mundo externo al que se enfrenta el niño, y por otra parte, el juguete no sería juguete si no está insertado en el juego, ya que de otra manera, sería un objeto de colección, una miniatura, un adorno o simplemente materia prima.

Figura 5.1 En todo cuarto infantil no puede faltar juguetes.

Entonces, si el juguete no puede ser definido ni por sus materiales, ni por su tamaño, ni por la intención de su creador, qué es lo que lo define, cuál es la característica esencial del juguete. Este capítulo será breve puesto que el juguete en su carácter significante sólo es un portador de sentido dentro de la actividad simbólica que representa el juego y el jugar para el niño.

De entrada, diremos que el juguete, sirve para jugar, es decir, *el juguete sólo puede ser en función del juego*, ningún objeto será juguete si no se juega con él, por lo tanto, definiremos al juguete como *aquello con lo que se juega*, es decir, el juguete lo definiremos por su función, y de la misma forma, diremos que todas las demás

características del juguete son circunstanciales, es decir, no son indispensables para decir que algo es juguete, por ejemplo: algunos autores (Medina y Vizzet; en Diaz, 1997), señalan que el juguete debe ser un *objeto material*, sin embargo, podemos considerar como juguete un *acontecimiento* (ej. La caída del agua) o un sonido (ej. Canciones, neologismos). En este sentido, el juguete puede ser *visible o intangible, material o inmaterial*, pero siempre tiene que ser un elemento que de forma significante *represente el mundo exterior para el niño*, inclusive aunque forme parte del mismo cuerpo del niño (ej. Si un niño se chupa la mano, la mano y la boca aunque son partes del cuerpo del niño, cumplen diferentes funciones: la boca es la que está jugando y la mano es la que es jugada, es decir, la mano es el juguete).

Figura 5.2 Cualquier material en manos de un niño se convierte en juguete

De esta manera, si junto con los autores ya revisados, entendemos al juego como la vía privilegiada mediante el cual el niño comprende y aprende del mundo, pensaremos al juguete como *un objeto privilegiado que le permite al niño asimilar y operar sobre la realidad a través de esa actividad primordial que es el jugar.*

Así, las *características* de determinado juguete dependen de las características del juego en el cual es, por ejemplo: las dimensiones variarán de acuerdo al juego, si el niño juega que construye casas, éstas serán pequeñas para que las pueda manejar, pero si juega a la casita, ésta será grande para que quepa dentro de ella. De cualquier manera *la dimensión del juguete siempre será a escala con relación al objeto real*, lo cual no sólo implica el tamaño, sino también el tiempo, el espacio, la fuerza o la complejidad.

El juguete sirve para representar la realidad a una escala conveniente que permita su manipulación aprehensión y comprensión (Lévi-Strauss, 1964), por lo tanto, de esto se derivará, la mayoría de las veces una descarga de tensión psiquica, que es lo que le da un carácter placentero al juego; pero si el juguete, y por ende el juego, no permiten una simbolización y una comprensión adecuada, el juego tendrá un carácter displacentero.

Figura 5.3 De entre los juguetes a escala, las muñecas son las más usadas

Ya que el juguete sólo es en el acto del juego, es obvio que no esta restringido por el uso original que se pensó para tal objeto, por lo tanto es el niño el que determina que es un juguete y qué no lo es, así como también determina qué tipo de juego, dado el caso, jugará con él. El niño transformará físicamente o imaginariamente el objeto material o inmaterial de acuerdo a los parámetros de su juego, por ejemplo: un soldado puede ser el estilista de una Barbie, o bien, una lámpara sorda puede ser el micrófono de una super estrella. De ahí que virtualmente *cualquier cosa es juguete siempre y cuando se juegue con ella.*

De lo anterior, podemos derivar que si bien cualquier cosa puede ser un juguete, hay algunas cosas que por sus características son más susceptibles de ser usadas como juguete que otras. Las características que facilitan que un objeto se convierta en juguete, son las siguientes:

- Son atractivos para el niño, en tanto que tengan colores que resalten, que tengan una forma poco común, que sean o produzcan sonidos llamativos. En resumen, tienen que ser objetos que llamen la atención del niño según su etapa de desarrollo, y aparte deben de mantenerla.

- Idoneidad simbólica, es decir, entre mejor le permita al niño representar múltiples realidades, el objeto será más susceptible de convertirse en juguete.

- Accesibilidad, el objeto debe de estar a la mano del niño, debe de conocerlo hasta cierto punto, y sobre todo, debe de ser manipulable por el niño, lo cual no implica que sea pequeño o frágil.

Dentro de los objetos que son susceptibles de convertirse en juguetes a través del juego del niño, están algunos que son creados precisamente para cumplir con esta función, y que generalmente son los que conocemos como *juguetes en el sentido estricto del término.* Como es sabido, *el juguete fabricado* ha acompañado al hombre desde siempre, ya que el construir realidades a escala ha sido una necesidad humana perenne para comprender el mundo. De esta manera, el juguete como producto cultural, sólo puede ser entendido a partir del contexto en el que surge, ya que por una parte, las realidades que se tratarán de comprender a través de él son diferentes, y por la otra, la disponibilidad de materiales para construirlos, será diferente. Así, entre los materiales más usados, tenemos la piel, el barro, madera ya que desde siempre han sido fácilmente accesibles; y otros materiales, como por ejemplo, el plástico y sus derivados, sólo sirvieron para hacer juguetes hasta que se popularizaron en la sociedad actual.

Por lo tanto, hablaremos de *juguete fabricado* cuando el uso originario de éste, sea jugar, y de *juguete espontáneo* cuando un objeto diseñado para otra cosa, se convierte en juguete al jugar con él.

Una forma de clasificar a los juguetes fabricados, a partir de quién los elabora, según Pichón Riviere (Díaz, 1997), es la siguiente:

- Juguetes elaborados por el niño, que suelen ser ecológicos, con materiales tales como cartón, papel, madera, barro, etc.

- Juguetes elaborados por artesanos o juguetes populares. Generalmente reflejan una realidad cultural, suelen ser locales y mantenerse a lo largo de generaciones.

- Juguetes industriales, producidos a gran escala, utilizando tecnología reciente, generalmente sus temas son más universales y varían con las temporadas. Representan una industria muy importante, también se les denomina *juguetes de moda*.

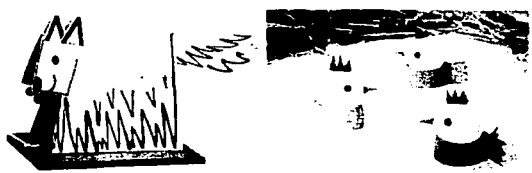


Figura 5.4 Los juguetes reciclados juntan el placer de jugar y crear

Lo que nos permite observar esta clasificación, es que el juguete, en su constitución, atraviesa por dos tiempos, por una parte, está su elaboración, y por la otra, su uso en el juego, y que no siempre coincide estos dos tiempos en la misma persona. Además, hay que considerar que el juguete puede ser "durable", cuando sigue existiendo después de haber concluido el juego, o bien puede ser "ocasional", es decir, que se deshace después de haber terminado el juego (González, 1981).

El juguete cumple tres *funciones*: *representa, esquematiza y simboliza* la realidad, y dependiendo de la función que predomine en un determinado juguete, éste podrá caer en alguno de los siguientes tipos:

- *Miniatura*, las cuales son una *representación* de la realidad ya dada con la que el niño jugará, ej. las muñecas, los carritos, juegos de té, etc.

- *Kit*, que es un conjunto de elementos producidos de antemano que sirven para esquematizar y comprender relaciones que se dan en la realidad, aunque en sí mismos no representen nada reconocible, ej. Matatena, canicas, boliche, etc.

- Objetos *simbolizables*, como ya se mencionó, son todos aquellos que creados para otro fin, se convierten en juguetes al ser jugados.

Esta clasificación, por supuesto, no es absoluta, ya que todo juguete cumple con las tres funciones, y si un juguete resalta dos de ellas, podrá clasificarse en ambas; por ejemplo, un kit, se combina con una miniatura en un juego de té, y vemos que aparte de representar una vajilla, también esquematiza las complejas reglas y maneras de mesa.

Figuras 5.5 y 5.6 tanto el kit (izq.) como los objetos simbolizables (der.) pueden crearse con materiales muy sencillos

Los adultos también juegan con juguetes, sin embargo, para éstos es muy difícil hacer uso del objeto simbolizable, generalmente, sus juguetes tienen un significado dado de antemano. Lo anterior, es uno entre muchos de los elementos que diferencia el juego adulto del juego infantil.

Al ser el juguete una realidad cultural, se han propuesto muchas hipótesis para explicar el por qué de su existencia, para explicar cómo surgieron en primer instancia. Según Díaz (1997), una de estas hipótesis, es la de la *imitación* o de aprendizaje vicario, según la cual el imitar la conducta de los adultos es una característica del niño, la cual al ser observada, llevó a los adultos a construir objetos en miniatura para que los niños

los imitaran mejor. Esta hipótesis, en dado caso, sólo explicaría el surgimiento del juguete fabricado, pero no del juguete espontáneo creado por el niño mismo. Por otra parte, niega el hecho de que los adultos crearon miniaturas que no eran juguetes, sino objetos sagrados, que no dudamos que algún niño haya agarrado para jugar con el consiguiente escándalo y desagrado de los adultos guardianes de lo sagrado, pero esto al no ser el uso planeado para la miniatura, hacía que el juguete fuera espontáneo, es como si un niño en la actualidad, se pusiera a jugar con la maqueta de un arquitecto, que aunque sería juguete para el niño, no fue creado para tal fin.

Otra hipótesis, es la de la *continuidad y el aprendizaje*, que dice que los padres enseñan a los hijos cómo comportarse y valerse por sí mismos en un futuro, y por lo tanto, construyen instrumentos adecuado para su educación. Esta hipótesis olvida que el que algo sea un juguete, depende del niño y no del adulto, no explica cuáles son los motivos del niño para jugar y por qué juegan con tal juguete. Por otra parte, muchos juegos molestan a los adultos, e inclusive, desde su punto de vista, dichos juegos van en contra de la educación que planean para sus hijos.

Por último, tenemos la hipótesis de la *recreación o el entretenimiento*, que sugiere que los juguetes fueron creados por los adultos para que los niños tengan placer y se diviertan, y de esta manera, no molesten a los adultos, lo cual en parte es cierto, pero hay que tomar en cuenta que el juego no siempre es placentero, y que muchas veces el juguete prescrito por el adulto, no es tan divertido como el juguete escogido por el niño. Aprovechamos esta ocasión para señalar que el juego y el juguete infantil, muchas veces es molesto, e inclusive, angustiante para el adulto, por lo que tratará de esquivarlo prohibiéndoselo al niño.

Del análisis de estas tres hipótesis, se llegó a la conclusión de que muchos aspectos del juguete han sido soslayados, por lo que se propondrá una hipótesis que intentara explicar cómo surge el juguete como un elemento en el juego del niño.

En primer instancia, es absurdo proponer un surgimiento histórico del juguete, es decir, desde que existe el hombre, ha existido el juguete, por lo que, se debe de averiguar

cuál es el surgimiento genético del juguete, es decir, hay que explicar cuál es el proceso mediante el cual todos y cada uno de los niños van construyendo el juguete.

Al principio, el niño nace en un estado de indefensión total, experimenta las necesidades de su cuerpo, sólo como un estado displacentero que produce reacciones biológicamente preestablecidas. El niño no tiene forma de manipular el mundo, pero los adultos se hacen cargo de satisfacer sus necesidades. Así, el niño asocia objetos y eventos del mundo exterior que están ligados a la satisfacción de sus necesidades, de tal manera, que cuando las vuelve a experimentar, alucinará estas experiencias en un intento de escapar del displacer. Estas representaciones de los objetos o eventos asociados a la satisfacción de sus necesidades, son el *primer juguete del niño*, en otras palabras, el objetos fantaseado es el primer juguete, ya que le permite al niño aprehender y comprender la realidad. Poco a poco, el niño va obteniendo control de su cuerpo, sin embargo, no reconoce su cuerpo como una unidad, y si bien puede tocarse una mano con otra, hacer que el ojo vea la mano, o meterse el pie en la boca, siempre un elemento de su cuerpo, será un elemento externo a comprender.

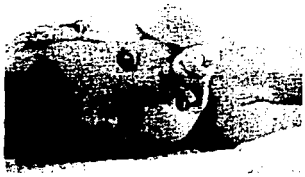


Figura 5.7 La mano, elemento externo a comprender

El *siguiente juguete* del niño será las *partes de su cuerpo*, que serán exploradas por otra parte de su cuerpo y que le permitirá simbolizar las experiencias básicas de satisfacción de la necesidad. Así, una mano simbolizará el pecho de la madre. El niño jugará que es alimentado. Más adelante, el niño encontrará en los objetos del mundo exterior oportunidades de constituirlos como juguete, tomará la mano de su madre y verá cómo se doblan los dedos y que éstos forman una mano. De la misma manera, que su cuerpo se mueve y sin embargo forma una unidad, tomará una sonaja y hará que el sonido vaya y venga, de la misma manera que la madre va y viene.

De esta manera, el surgimiento del juguete cumple los siguientes pasos:

a) primero se constituye como una representación mental, antes de ser un objeto tangible, el juguete es un objeto intangible, una representación.

b) Más adelante, dicha representación se encarnará en el cuerpo fragmentado del niño,

c) que una vez ya integrado, buscará objetos externos en los cuales proyectarse, es decir, el juguete pasará de ser el cuerpo a ser aquello que es susceptible de ser manejado por el cuerpo.

d) Posteriormente, aunque el juguete gane en complejidad, su esencia no cambiará.

SOBRE LA IDONEIDAD DE LOS JUGUETES

Los juguetes, al igual que muchos objetos culturales, no han escapado de las concepciones maniqueístas. No es extraño que al psicólogo se le consulte sobre *"qué juguetes son los mejores para mi hijo"*. Para contestar esta pregunta, se han hecho clasificaciones de juguetes de diferente índole, tal vez las más útiles, porque tienen un sustento psicológico, son aquellas que observando el juego de niños de diferentes edades, proponen qué juguetes son más disfrutables en determinadas edades. Así, por ejemplo, se aconsejan juguetes grandes para niños pequeños, y juguetes chicos para niños mayores; juguetes coloridos con diferentes texturas para bebés, y juguetes complicados para los preadolescentes. Estas clasificaciones no dicen que un juguete sea malo, señalan cuál podría ser el más idóneo para el niño, y de esta manera, aprovechar mejor la economía de los padres. Otro tipo de clasificaciones que se han elaborado para contestar la pregunta ¿cuál es el mejor juguete para mi hijo?, son aquellas que suponen que hay juegos buenos y juegos malos, tanto desde el punto de vista biológico-madurativo como desde el punto de vista moral. Observemos una de estas clasificaciones, para poder comentar al respecto. Díaz Vega (1997), propone que hay juguetes:

Mecánicos: *"cuestionados por la pasividad que generan en los niños... la influencia educativa es nula... elementos de recreación, aunque este efecto sea breve o pasajero... su carácter contemplativo no deriva respuestas favorables para el desarrollo (p.189)"* .

De fantasía y ciencia ficción: *"la originalidad es el elemento común y se pretende con ello corresponder a las fantasías y sueños con los que el niño alimenta su vida... base del acto creativo (p.190,191)".*

Educativos: *"son una correcta elección para dar un regalo al niño... conlleva un propósito definido y contribuyente al desarrollo del niño... aunque suelen ser altamente valorados por los mayores, son los juguetes de menor demanda... debe provocar algún efecto observable en la conducta del sujeto que lo emplea (p.191-194)".*

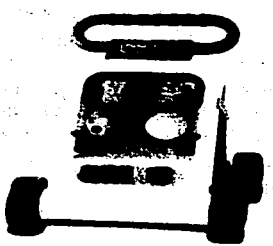


Figura 5.8 Juguetes educativos "una correcta elección" siempre y cuando la haga el niño

Bélicos y violentos: *"causante de la conducta agresiva (o) el niño ocupa un lugar destacado como héroe, lo que le permite realizarse como individuo abandonando la condición de subestima en la que es considerado por los adultos (sic.) (p.195)".*

Como podemos ver, lamentablemente ante la pregunta ¿qué juguete es mejor para mi hijo?, que algunos contestan *¡pues el que disfrute más!*; otros contestan *¡el que lo eduque mejor!*. En esta tesis se propone que el juego es una forma natural que tiene el niño de aprender... lo que el niño le interesa aprender. Es un acto cruel utilizar los juguetes para que los niños aprendan lo que uno quiere que aprendan. La idea de un juguete educativo, que va a ser que un niño desarrolle alguna habilidad, se deriva de la idea que analizaremos en el siguiente capítulo, de que el jugar es una pérdida de tiempo y sólo es permisible si es una forma de enmascarar la educación formal.

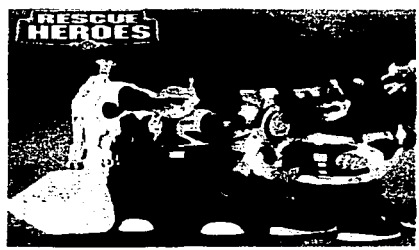


Figura 5.9 Los juguetes actuales tratan de integrar las opiniones de moda, por ejemplo los "héroes de rescate" que tratan de ser no violentos e inculquen valores

Juego y Educación

6

Capitulo 6

JUEGO Y EDUCACION

"Aún recuerdo cuando el conserje le avisaba a mi maestra Lupita que le hablaba el Director, se paraba y nos decía: "niños, hagan una numeración, le suman tres y le restan dos del 0 al 1000, no me tardo". Nos quedábamos callados por un momento, para esperar que se alejara por el pasillo. El niño de enfrente se paraba, se asomaba por la puerta y regresaba diciendo, "ya se fue". Todos gritábamos, los niños se paraban y empezaban a corretearse, y en la banca del fondo, las niñas nos juntábamos para platicar; nadie le hacía caso al jefe de grupo y a su lista de "los que se paraban", donde irremediablemente terminábamos todos anotados. De repente, alguien gritaba, "ahí viene la maestra", y ese momento especial, en el cual disfrutábamos del juego y se respiraba la tranquilidad de no ser vigilado, se esfumaba. Sólo quedaba una gruesa gota de sudor en la mejilla del gordito, bolas de papel en el piso, bancas desacomodadas y la hoja vacía de la numeración que terminada o no, la maestra nunca revisaba".

"Recuerdo de los años escolares de la autora"

Si hay algo que, sin lugar a dudas se puede decir de la relación entre juego y educación, es que dicha relación es de mutua exclusión, es decir, todo aquello que busca la institución educativa se ve seriamente amenazado por el juego. Los adultos responsables de la educación de los niños, toleran el juego, pero no le confieren importancia alguna. Dicen: "Hay tiempo para jugar y tiempo para aprender", puesto que creen que el aprendizaje sólo se da de forma escolarizada. Se espera que los niños, conforme vayan creciendo, conforme vayan siendo educados, abandonaran el juego, que es, según los adultos, un signo de inmadurez que la educación tiene el deber de borrar. Definitivamente, el juego y la institución educativa son opuestos, más sin embargo, sólo se puede entender por qué existe esta dicotomía de mutua exclusión si analizamos cuáles son los verdaderos fines que persigue la institución educativa, es decir, aunque el juego es una forma de aprendizaje, la educación no puede reconciliarse con él porque posee un curriculum oculto, que se lleva a cabo sin que educados y educadores se den cuenta y que sin embargo tiene unos fines vergonzosos que implican a los educadores sin que lo sepan (Delval, 1990). Este curriculum por cierto es el responsable de la supresión del juego libre infantil ya que lo contradice y por supuesto, también es el responsable de que no se fomente el aprendizaje asociado al juego como a continuación se muestra.

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Es un lugar común decir que la educación se encuentra en crisis, sin embargo, esto no es enteramente cierto, lo único que pasa y que genera malestar es que los reformadores educativos quieren conseguir que la educación se ajuste al educando, lo cual esta destinado al fracaso porque en el fondo, desde su surgimiento, la educación no ha hecho más que satisfacer las necesidades del educador. Este punto de vista, no es inédito, ya que es apoyado por el famoso psicólogo y educador Juan Delval, quien inició una polémica al respecto en el diario *"El país"* (Madrid; en Delval, 1990), con el artículo ***"La destrucción del conocimiento en la escuela"***. La idea principal de este autor, misma que adopta esta tesis, consiste en señalar que la escuela no propugna el desarrollo de un conocimiento auténtico, sino que, por el

contrario, busca un "conocimiento de escuela", que sólo tiene utilidad dentro de ella y cuya única función es demostrar que se ha estudiado. Es decir, el fin de la escuela es ella misma. Pero si la educación no busca el aprendizaje, como afirma Delval entonces queda preguntarnos, ¿cuál es el verdadero fin de la educación?.

Figura 6.1 Gran parte de las escuelas buscan desarrollar un conocimiento positivista y no buscan el aprendizaje individual.

Kant (1804, en Delval, 1990), propone que la educación y el gobierno son inseparables, y que el educar no es más que un acto político. Con esto se refiere a que lo político es aquello que tiene que ver con los otros, con la sociedad, y estas aseveraciones son apoyadas por Durkheim (Delval, 1990), quien señala que la educación tiene por objeto "suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto". En otras palabras, la educación es *socialización metódica*, y por lo mismo, implica la renuncia o la postergación de la satisfacción de las necesidades, entre ellas el juego. El niño no va a la escuela por voluntad propia para tener el gusto de aprender, más bien, es enviado a la escuela por los adultos para comenzar a ser gobernado, domesticado, educado, y los instrumentos de los que se valdrá la escuela para conseguirlo, tales como la disciplina, el castigo, la observación constante, la represión y la evaluación, entendida como un fin y no como un medio, poco o nada tienen que ver con el aprendizaje. El uso de estas herramientas hace que no nos resulte extraño que hasta hace poco todavía (como recuerdan nuestros padres, abuelos y no pocos pares) hubiera golpes y otras medidas humillantes (palabras

despectivas, estar contra la pared, permanecer parado, ser amarrado, usar orejas de burro) en el salón de clases.

Por otra parte, la educación que es una forma de socialización, implica la aceptación de las estructuras de poder, y de esta manera, se observa que la evolución de la institución educativa se correlaciona con el surgimiento de formas de gobierno centralizadas, es decir, la educación no busca la transmisión de conocimientos, ni el aprendizaje significativo del niño, *su fin consiste en producir seres lo más parecidos a los ya existentes* (Delval, 1990); en esto consiste, precisamente, el curriculum oculto de la educación.

Figura 6.2 El fin de la educacion, producir seres iguales.

De la misma manera, que para las prisiones, la idea de la rehabilitación del criminal es nueva, para las escuelas, la idea del aprendizaje significativo, es un agregado reciente, que no modifica lo esencial de la educación. Si bien es cierto que el hombre es educable porque se puede moldear, lo que nunca se discute es si los valores y conocimientos con los cuales se conforma al niño, son buenos y útiles para él, o más bien lo son para los adultos, y por supuesto, tampoco se pone en tela de juicio los métodos y las técnicas que se utilizarán para moldear a los niños a imagen y semejanza de nosotros, los adultos. Fue hasta hace poco que el psicoanálisis nos mostró las graves secuelas emocionales que los métodos educativos dejan en el niño, siendo la más grave y triste de ellas (porque se produce en la escuela), *la inhibición del deseo de aprender* (Zapata, 1989).

La manera en cómo se moldea a los niños, generalmente se basa en lo que nosotros creemos qué es mejor para ellos, simplemente porque también creemos sin cuestionarnos que dichos valores son los mejores. Aquello que "es lo mejor para el niño" sospechosamente siempre coincide con la supresión de aquellas conductas de los niños que *son angustiosas, incómodas o desagradables* para los adultos, y sospechosamente también coinciden con el fomento de aquellas conductas que resultan agradables o tranquilizadoras para los adultos. Es decir, no se educa a los niños en su beneficio, sino en el beneficio de los adultos que viven con ellos. Así, vemos que los valores de la educación, tales como el humanismo, el orden, y la disciplina (Delval, 1990), benefician de forma más directa al educador que al educando; por ejemplo, aunque un niño con iniciativa tiene más probabilidades de aprender cosas nuevas, el educador, preferirá un niño ordenado, disciplinado y sumiso, que no le haga preguntas incómodas que lo lleven a cuestionarse, y por lo tanto, a angustiarse, es decir, el educador preferirá un niño que pueda ser fácilmente controlable en lugar de un niño que pueda aprender más. De la misma manera, el juego escapa de la práctica educativa, porque es algo que no puede ser dominado, ya que, cualquier "juego" que es controlado por el adulto, deja de ser juego y se convierte en otra cosa. La única manera en que un adulto puede participar en el juego es si se acerca a éste con el mismo espíritu lúdico que el niño, sólo será juego si el adulto lo disfruta al igual y junto con el niño, de otra manera únicamente lo estará manipulando.

Desde una perspectiva psicoanalítica, resulta más claro el por qué educación y juego son opuestos. En primera instancia, tenemos que el deseo de jugar se origina en el niño, por lo tanto, obedece a sus necesidades, y no implica de forma abusiva a nadie más; por otra parte, se observa que el deseo de educar se origina en el adulto que interectua con el niño; es decir, la educación es una imposición del deseo del educador al deseo del educando, y por lo tanto, debe de servir al educador y no al educando. El jugar le sirve al niño para que a través de la elaboración de su propia angustia, aprenda; por el contrario, la educación es una barrera que el adulto pone ante la angustia que el niño despierta en él, es decir, si el juego es una forma de elaborar la angustia y aprender, la educación es una forma de reprimirla y no

aprender. Así, podemos comprender por qué el juego es una forma más inmediata, e inclusive más sana de aprender que aquella propuesta por la institución educativa, ya que obedece al deseo del niño y no al deseo de los adultos (Pain, 1983).

Es más, si la pedagogía ignora en la práctica a la psicología del aprendizaje y de la motivación, así como el desarrollo del niño, por no mencionar al psicoanálisis, y si por otra parte, la psicología educativa se declara como un paradigma diferente al de la psicología general (una psicología por y para el salón de clases, de la misma manera que el conocimiento de la escuela sólo sirve dentro de ella), es porque la institución educativa, como toda estructura de poder, tiene que ver más con la contención de la angustia que con la producción de conocimientos, mismos que producen nuevas preguntas, y por lo tanto, nuevas angustias que llevan al cuestionamiento de todo aquello que se da por sentado (Delval, 1990).

Lo que estas consideraciones permiten ilustrar, es que si la educación prescindió del juego, no es porque éste no sirva como medio de aprendizaje, o aún más, esto no se debe a que jugar sea incompatible con aprender, sino más bien, se debe a que el juego es una forma de aprendizaje que no puede ser controlado por la institución educativa, y por ende, por los adultos. La educación es el obstáculo que el hombre erigió entre el juego y el aprendizaje, de esta manera las palabras de Sir George Bernard Shaw (Berrum y Méndez. comp. 1995) cobran su pleno y trágico sentido:

"Mi educación fue interrumpida por mis años escolares"

De esta manera, es obvio decir que el aprendizaje obtenido mediante el juego, que a pesar de ser significativo, útil y gozoso, es incompatible, e inclusive irreconciliable con los fines del curriculum oculto de la educación. La educación busca uniformidad; el aprendizaje a través del juego, le da un carácter único a cada niño. No hay dos niños que jueguen igual, pero son indistinguibles cuando saludan a la maestra.

EXCLUSIÓN DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

La educación es una institución social, que puede o no estar confiada a una instancia en particular. En las sociedades primitivas, la educación es proporcionada por todos los miembros de la comunidad, y en este tipo de sociedades, el juego, al ser un medio de aprendizaje, servía a los fines educativos, a la par que a las necesidades del niño, es decir, el niño al jugar con lo suyos, aprendía de su entorno y de su cultura; sin embargo, con el paso del tiempo, las culturas fueron adoptando formas más complicadas de organización social, y de esta manera, fue necesario que surgieran instancias educativas específicas, ya que se requería de forma más exigente que se socializara a los pequeños; por ejemplo, entre griegos y romanos, se creó la distinción entre instrucción o aprendizaje de conocimientos específicos; y la educación o formación del carácter (Delval, 1990). En cuanto a la instrucción, el juego de imitación servía como una herramienta. Por otra parte, en cuanto a la educación, los juegos comenzaron a ser censurados, ya que se suponía que relajaban y estropeaban el carácter del niño, sólo se le permitía a éste, practicar actividades que fortalecieran su cuerpo, es decir, que practicara deportes, que en sentido estricto no son juegos, sino competencias. Esta distinción entre instrucción y educación, ha permanecido hasta nuestros días y hasta hace relativamente poco, se le concedía mucho mayor peso a la educación que a la instrucción en las escuelas.

Figura 6.3 En sociedades tradicionales todos aprendían de todos.

Por otra parte, la importancia de estudiar las relaciones entre el juego y la educación en la Edad Media, radica en que en esta época, gracias a la intervención de la iglesia, se conformaron las prácticas educativas que conocemos en la actualidad. La educación clerical marca una oposición muy profunda entre la obtención de conocimientos y la formación del espíritu, al ser ésta última, la meta de la educación clerical, el aprendizaje pasó a segundo término, se buscaba moldear mejores cristianos y no formar pensadores críticos (de la misma manera que ahora se busca formar buenos alumnos y no niños críticos). De esta manera, sólo se enseñaba aquello que era útil para propagar la religión. No se trataba que el educando descubriera verdades, sino que ésta fuera implantada en él a través del ejercicio, la repetición, la disciplina y el orden. (Delval, 1990) Así, en este panorama, el jugar se convirtió en algo completamente contrario a los fines de la educación clerical. No se deja jugar al niño porque aparte de fomentar la indisciplina y el desorden, el juego, acercaba al niño al mundo secular, un mundo donde el trabajar era obligatorio, la muerte y el sufrimiento omnipresentes, y el juego, el único escape que se oponía a la concepción del mundo como un valle de lágrimas por el que tenemos que pasar para pagar nuestros pecados, jugar es pecado y herejía, y de esta manera, las instituciones educativas clericales, condenaron a los juegos por considerarlos actividades indisciplinadas, crudas, regresivas y paganas. Es en esta época en donde juego y educación se separan por completo; si bien, el pueblo llano se entrega al juego, ya que la vida es efímera y hay que disfrutarla al máximo, los clérigos toman la posición contraria, se entregan al trabajo y a la disciplina, ofreciendo su sufrimiento a Cristo, prescribiendo al juego, ya que no se puede "perder el tiempo jugando", cuando se cuenta con tan poco tiempo en esta tierra para dedicarlo a la obra de Dios y ganar así un paraíso contemplativo y no lúdico.

Figura 6.4. Todavía la religión y la disciplina siguen siendo más importantes que el juego en algunas escuelas

Durante los siglos XVI y XVII, el juego es completamente excluido de la educación por los más estrictos sistemas de enseñanza, que al prescribir todo lo que tendría que hacer el niño desde que se levantaba hasta que se dormía, no dejaba ni un sólo espacio para el juego que se consideraba una forma de perder el tiempo. La Salle (Ariès y Duby, 1985) crea un sistema (que aún se sigue aplicando) en el cual lo importante es la formación cívica, moral y física del niño, pero dando muy poca o nula importancia a la instrucción. Las medidas de La Salle, entre ellas, el encierro, la disciplina excesiva y la observación constante del cuerpo, tiempo y espacio del niño, impedían por supuesto, toda posibilidad de juego, y desgraciadamente, esta visión del juego como opuesta a la educación aún sigue prevaleciendo entre nosotros.

LA INCLUSIÓN DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

Es en esta época que empieza también lo que aquí se llamará "la domesticación del juego por la educación", es decir, los educadores empiezan a proponer juegos porque creen que éstos pueden servirles para alcanzar sus objetivos educativos. Los pioneros al respecto, son los padres jesuitas, famosos por su pragmatismo (Ariès, P.; en Hamlyn, 1960), quienes para conseguir que sus alumnos tengan un porte más distinguido, los incitan a practicar, inclusive, "juegos moralmente dudosos", como el box y la danza. Además, escribieron tratados en latín donde se proponía el valor educativo de la gimnasia. Entre los juegos que recomendaban, por fomentar la actividad física, tenemos las carreras, los saltos en cuclillas, las escondidillas; es decir, el primer uso que hizo la educación del juego no fue como una manera de aprendizaje, sino más bien como una forma de ejercitar el cuerpo, tal como los griegos y romanos. Esta visión del juego educativo aún se sigue manteniendo, especialmente con los niños preescolares, que al adelantar en el dominio de sus cuerpos y aventajar a sus compañeros, satisfacen la vanidad de sus padres.

J.J. ROUSSEAU Y LA REIVINDICACIÓN DEL JUEGO

Aunque desde el siglo XVII se utilizaban los juegos para enseñar la cronología de los reyes o el nombre de los países, podemos decir, que la técnica de enseñar mediante el juego, se originó en el siglo XVIII bajo la influencia de J.J. Rousseau (Ariès, P. en Hamlyn, 1960), quien consideraba que los niños no deberían de ser enseñados con lecciones verbales, libros o disciplina estricta, sino a través del ejemplo y la simpatía. En su libro "Émile ou de l'education" (1762, en Delval, 1994) propone lo siguiente:

"Los más sabios se fijan en lo que conviene saber a los hombres, sin considerar lo que los niños son capaces de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño sin pensar en lo que es antes de ser hombre"... "comenzad pues por estudiar mejor a vuestros alumnos, porque con seguridad no los conocéis en lo absoluto".

Emilio contribuye a pensar al niño como un grupo de edad separada con necesidades especiales. Inicia el interés por la infancia y por el estudio sistemático del desarrollo infantil.

Rousseau criticó los programas tradicionales de educación, ya que fomentaban la repetición, la disciplina mental y la acumulación de información sin sentido, sin saber si esta información sería útil fuera de la escuela; en cambio, propuso que la educación se adaptara al niño, que se apegara al desarrollo natural de éste y no una currícula rígida. Por lo tanto, dio gran importancia al juego, que es una de las características propias del niño. Así, en el sistema de Rousseau, no habría una diversión sin instrucción, ni un juego sin beneficio. Este tipo de instrucción, sólo puede ser dado por un mentor a pocos niños, el cual sabría aprovechar los juegos de los niños para enseñarles, es decir, el niño jugaría lo que quisiera y el adulto, comentaría o sacaría algún provecho del juego en cuestión. La posición propuesta por Rosseau es similar a la de esta tesis en este aspecto, sólo que esta tesis sostiene que el niño no necesita ningún mentor, aprende por el simple hecho de estar jugando, y no hay manera de que nosotros, los adultos, sepamos exactamente qué o

cómo aprendió, lo cual obviamente despierta muchas angustias, mismas que en beneficio del niño, debemos aprender a resolver sin prohibirles el juego a los niños. Los primeros años del siglo XX, se expandieron los kindergarten y las guarderías y como resultado de esto se aceptó el juego como medio de aprendizaje; sin embargo, el juego nunca fue considerado como el único medio de aprendizaje para los niños. Durante la era colonial, regañaban a los niños para que evitaran la frivolidad del juego, creyendo que éste era una manera indeseable e infantil de enfrentarse al mundo, evitando el juego el niño, maduraría.

PIONEROS DEL JUEGO EDUCATIVO

Los siguientes educadores siempre hicieron del juego una parte importante de sus programas educativos, sin embargo, se diferencian de la postura de Rosseau en que para éste, el juego es la forma principal de aprendizaje; en cambio, para estos educadores, el juego es una herramienta entre otras muchas que hace que el aprender sea grato para los niños.

Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), se inspiró en la obra de Rousseau y le gustaba ayudar a los más necesitados, puesto que al perder a su padre siendo él muy pequeño, quedó expuesto, junto con su madre y hermanos a una vida llena de miseria. Por eso, le preocupaba el futuro de todos aquellos para los que era incierto. A pestalozzi le molestaba las características rígidas de la educación de su tiempo, lo cual se reflejó en su paso por la escuela, poco constante y reacio a aprender ortografía. Para él la educación era principalmente un acto maternal, que debía evitar la humillación y la imposición al niño, y que por otra parte, debería de respetar los intereses de los pequeños. En su obra, *"El libro de las madres"* (1803, en Díaz-González, 1985) nombra a éstas como las primeras educadoras, ya que en el hogar está la base de la educación, puesto que el trato afectivo y el poder amoroso de la madre es lo esencial. Estas ideas las expuso sistemáticamente, aunque de forma más ingenua en "Leonardo y Gertrudis" (1787, en Díaz-González, 1985), libro muy popular que señala la importancia del hogar y de la madre en la formación del niño. Es decir, Pestalozzi señala que la verdadera educación e instrucción se da fuera de la

escuela, a través del contacto directo con las cosas, es decir, los sentidos del niño deben de percibir los objetos antes de que se le pongan palabras al conocimiento. Por ejemplo, para que el niño pueda aprender realmente que la vaca es un mamífero, primero tiene que ver la vaca en vivo, ver como amamanta al becerro, lo cual logra integrar mediante la "*intuición*", que consiste en que las formas del intelecto se pongan en contacto con todo lo que está al alcance del niño, siendo el juego, el principal vehículo para la intuición. El juego es el medio de descubrimiento que conecta al pensamiento con la cosa.

Figura 6.5. La madre amorosa es la primera educadora

Esta tesis concuerda con Pestalozzi que el aprendizaje significativo se da principalmente fuera de la escuela, y que esto ocurre mediante un proceso de contacto directo que bien podemos llamar juego, y precisamente, estas son las bases de la educación moderna.

Federico Fröebel (1782-1852), fue discípulo de Iverdón, Instituto formado por Pestalozzi y cuna de los educadores modernos, desarrolló el kindergarten (jardín de niños) como el resultado de una necesidad social y familiar. Para él, la *actividad* es el principio fundamental del aprendizaje. Su método es natural y activo, por lo que usó al juego como medio educativo, ya que consideraba que hay que tomar en cuenta la naturaleza de la infancia y su espontaneidad. En la práctica de Froebel, toda acción está en función del niño, puesto que considera que la autoridad al frenar la acción espontánea del niño, impide su aprendizaje. Aunque se respeta el desarrollo del niño, se seguía restringiendo su desarrollo moral, ya que se le señalaba lo "bueno y

lo malo". Su programa incluye canciones y juegos que llama "de mamá". En el sistema de Froebel, el niño no se entrega al juego libre, pero las actividades fueron derivadas del juego natural que él observó en los niños campesinos alemanes. Utilizaba objetos como bloques de madera, bolas de estambre que él llamaba "regalos" e impulsa a los niños a hacer manualidades, que él llama "ocupaciones". Tanto los "regalos" como las "Ocupaciones", se programaban siguiendo dos criterios básicos, el desarrollo del niño y su personalidad. Fue el primero en tratar de congeniar la currícula con las necesidades del niño (Zapata, 1989).

Figura 6.6 Froebel cultivo la educación creando el kindergarten

María Montessori (1879-1952), nos muestra el paso de ideas generales a sistemas y técnicas de trabajo más específicas. Actualmente su sistema se sigue aplicando. Ella hizo énfasis en la diferencia que existe entre el niño y el adulto, lo cual se observa en el material, los muebles y espacio que se usan en su sistema.

Figura 6.7 Con materiales de su tamaño, los niños pueden manejarlos mejor

Extrajo los elementos esenciales de su método del juego natural, ya que consideraba que las restricciones absurdas de los padres y educadores afectan la espontaneidad del niño, el cual tiene por característica principal, el necesitar mucho cariño. Este sistema subraya cuatro principios fundamentales (Zapata, 1989), a saber:

1) El principio de libertad.
2) El principio de actividad.
3) El principio de vitalidad.
4) El principio de individualidad.

La forma en que el niño capta y recrea el mundo externo es a través de las actividades físicas y el movimiento. Por lo tanto, el principal deber de la escuela, es brindar un ambiente adecuado que fomente actuar con libertad, de la misma manera, el material y los juguetes deben respetar las necesidades de los niños, para que así, pueda éste desarrollar su individualidad. El papel del movimiento va más allá de lo meramente físico, ya que está en la base de la construcción de la inteligencia, la consciencia y la expresión del yo, puesto que pone en contacto al intelecto con el mundo.

El educador en el sistema Montessori, no interviene directamente, sino que estimula, aunque también puede persuadir. Considera que toda ayuda sólo sirve para detener el desarrollo. Este método se apoya en el *Asociacionismo*, y la construcción del conocimiento va de lo concreto a lo abstracto. Su fin no es instruccional, sino formativo, teniendo por ideal a una persona creadora, madura y feliz.

En este sistema, la libertad del niño es muy apreciada, entre más inestructurado sea el juguete, más fomentará el desarrollo de las capacidades del niño. El juego no es el medio, sino el resultado de la conquista que el niño hace de su ambiente; es decir, el niño no juega para aprender, sino que, gracias a que ya aprendió es que puede disfrutar de la "bendita edad de los juegos". Con Montessori, se comienza a hacer una lectura moral del juego, ya que considera que debe de haber un tránsito

entre el juego y el trabajo, y también cataloga algunos tipos de juego y juguetes como responsables de afectar para bien o para mal el carácter de los niños, por ejemplo: " *en los países en los que la industria del juguete no es avanzada, los niños son más tranquilos, sanos y alegres, imitan las hazañas y las actividades de los padres"* (Zapata, 1989).

Al sistema Montessori, más que el niño aprenda, le preocupa que el niño alcance un ideal, por eso, Froebel y Montessori difieren ya que cada uno tenía diferentes puntos de vista sobre la naturaleza del conocimiento y los fines de la educación.

Froebel era idealista, quería que los niños comprendieran ideas abstractas, que aprendieran a crear cosas bellas, ser responsables, morales y fueran armoniosamente humanos. En cambio, Montessori era materialista, quería que los niños aprendieran a reconocer e identificar las características de los objetos para que así los niños pudieran absorber mejor el orden de la naturaleza (Saracho, 1995). En ambos sistemas se eliminó el juego libre de los niños, entendido éste no a la manera de Montessori, para quien lo libre significa "juego guiado con fin creativo", sino como juego, cuyo único fin es satisfacer el deseo del niño por jugar.

Decroly (1871-1932), médico y psicólogo. Consideraba que la educación debía adecuarse a las leyes del desarrollo infantil, para que de este modo, pudiese ser más integral. Junto con Monchamp (Zapata, 1989), escribió "la iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos". La idea principal de este libro, consiste en señalar que desde un punto de vista psicológico, antes de los seis años, la actividad específica del niño, es el juego; señalan:

"El juego es sobre todo en lo que el niño difiere del adulto, el niño juega constantemente, cuando tiene sueño, comiendo, paseando, haga lo que haga siempre juega"... "jugar es sinónimo de vivir"... "el niño juega más cuantas más cosas le rodean con las que puede jugar".

Paradójicamente, aunque señala la adecuación de la educación al desarrollo infantil y considera omnipresente al juego en éste, su programa educativo del jardín de infancia, sólo contempla a los *juegos libres y didácticos* como un *recurso* colectivo para mantener a los niños ocupados si terminan sus labores antes que los demás.

Mientras que otros educadores, trataron de hacer del juego la base de su sistema, Decroly, sólo los acepta como una actividad extra, ante la que se debe de condescender para que el niño aprenda; por ejemplo: " *si se quiere que un niño progrese en la escuela, se le debe de satisfacer su tendencia a jugar*".

Si otros autores consideraran que el juego de alguna forma era un medio para aprender, Decroly, lo ve como una necesidad del niño de la cual prescindirá éste mediante su paso por los "Centros de Interés", para así llegar de las necesidades al conocimiento. Como apoya su método en la psicología de la gestalt, considera que los procesos que llevan al conocimiento, son el análisis y la síntesis. De esta manera, lleva a los niños a adoptar una forma de pensamiento, que si bien es cierto, es muy válida, es más propia de los adultos que de ellos; es por ese motivo, que el juego en su sistema, es algo que se debe de superar. Su sistema es valioso, porque ante una educación memorística y repetitiva, da la alternativa de un pensamiento activo, en la cual los contenidos no están separados, sino que se integran por totalidades; por ejemplo: ante los métodos de enseñanza de lecto-escritura silábicos, Decroly propone el método ideo-visual, que consiste en reconocer la frase entera, luego las palabras, y por último, las letras. Por otra parte, en relación con el juego educativo, es de los primeros en correlacionar *tipos de juegos para enseñar o desarrollar habilidades específicas*; por ejemplo: la aptitud motriz, o la iniciación aritmética. La concepción actual del juego en los sistemas educativos, es casi la misma que la de Decroly.

Figura 6.8 Decroly relacionó juegos específicos con habilidades específicas

Celestin Freinet (1896-1966), fue uno de los grandes críticos de la educación tradicional, que él denomina *"escolástica"*. Su concepción de la educación, es que ésta debería ser para el pueblo y por el pueblo, es decir, criticó a la institución educativa como estructura de poder, y por lo tanto, consideraba que la escuela debería de ser una continuación de la vida familiar, y una extensión de la comunidad a la que pertenece el niño (Zapata, 1989). El maestro en lugar de fomentar el escolástismo, que se caracteriza por el conocimiento teórico y no por la práctica, por la docilidad, el orden, la disciplina, la jerarquía, el castigo, la memorización, la verborrea y la pasividad, debe de fomentar que el niño viva la escuela como un ente activo y solidario, tanto con su realidad como con su familia y entorno (Jiménez, 1985). Durante la segunda Guerra Mundial, preso en el campo de concentración de Vichy, escribe la *"Educación por el Trabajo"* (1939, en Jiménez, 1985), cuyo protagonista de nombre Mateo, encuentra en la vida simple y cotidiana, motivos de reflexión filosófica profunda. En *"los dichos de Mateo"*, emprende una reflexión crítica y un desafío a la institución educativa, mostrando *que el aprendizaje, se origina en los aspectos sencillos de la vida que encierran un gran significado*, por ejemplo, *el juego*.

Freinet habla del *"escolastismo"* como de un síndrome paralelo al "hospitalismo" de Spitz. Si en el caso del hospital, los niños se enferman de forma irreversible por la falta de afecto y de cariño, a pesar de estar bien alimentados y reposados; en la escuela, ocurre algo similar, aunque a los niños se les den conocimientos de calidad, al estar separados de su medio natural y de sus familias, el conocimiento que reciben, es estéril, ya que el conocimiento de la escuela sólo es válido dentro de ella misma.

Figura 6.9 El escolastismo en la educación otra manifestación del curriculum oculto

Para oponerse a esta situación, adopta 30 principios; que denomina *invariantes pedagógicas* (Zapata, 1989), y que de forma general, proponen el respeto a la individualidad y a la personalidad del niño. Hace del *trabajo* el eje de su método, ya que considera que el conocimiento no se da por la razón, sino por la *acción, la experiencia y el ejercicio*, cuyo fomento es el fin de la escuela. El *trabajo* debe de adaptarse a las necesidades del niño, formando de esa manera, el *trabajo-juego*, actividad que integra los fines de la educación, pensadas en función de la colectividad y no de las estructuras de poder, y las necesidades del niño, entendido éste como diferente al adulto, ya que posee más potencial de vida, y por lo tanto, juega más.

El *Trabajo-juego* incorpora la alegría y vitalidad del juego a la actividad colectiva, dando lugar actividades tales como *las conferencias, los contratos de trabajo, la toma de decisiones grupales, la imprenta y la cooperativa.* Freinet considera que el *trabajo-juego* se da en ausencia de un trabajo verdadero en los niños y le ayuda a sentirse útil en la sociedad, es un sustituto que se le proporciona al niño para satisfacer su necesidad de aportar a la colectividad.

Figura 6.10 Trabajo-juego, una propuesta de Freinet

A pesar de lo interesante que puede ser este sistema, parece que Freinet no puede conceptualizar al juego como una actividad cuyo único fin es satisfacerse así misma, bajo el concepto que siempre hay que ser útil a la sociedad, hace del juego, un sustituto de lo que es el trabajo en los adultos. Si bien los niños juegan a ayudar,

su motivación consiste más en sentirse grandes e iguales a los adultos, que en ayudar a otros. Para los educadores modernos, el juego refleja los impulsos naturales y libres del niño y difiere del trabajo en que está motivado intrínsecamente. Las ideas de Freinet, son antecedentes de algunas formas de juego educativo que suponen que el fin del juego es prepara al niño para la vida adulta, tal es el caso de espacios de juego como la Ciudad de los Niños.

EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Para plantear el papel del juego en la educación actual, no olvidemos señalar que hasta hace poco, el juego era ajeno a la educación, y si bien, alguna actividad lúdica se usaba de manera educativa, esto no se debía a las características intrínsecas de dicha actividad, sino más bien, a la manera en cómo ésta era empleada, aprovechada o elevada a la categoría de complemento educativo o de actividad de reafirmación de los conocimientos adquiridos previamente mediante los llamados recursos formales, y que siempre era prescindible (González, 1981).

El uso del juego se hizo muy frecuente en la educación preescolar, ya que durante esta etapa de la vida del niño, el juego es la actividad primordial, y en vista de que no se puede forzar a los niños preescolares a abandonar el juego, comenzó a admitirse en los programas educativos bajo el pretexto de ser un recurso útil para el desarrollo de las facultades psicomotoras. No obstante, las aportaciones de los grandes educadores, la curricula oficial, les hizo poco o ningún caso, y así el educador, en lugar de reconocer al juego como una forma de aprendizaje, escogió, censuró y adaptó diferentes tipos de juego que le sirvieran para transmitir contenidos específicos a sus alumnos, es decir, la institución educativa, terminó, a fin de cuentas por dominar al juego, y lo utilizó para cumplir con los fines ocultos de la educación.

Actualmente, bajo el concepto de educación preescolar, se entiende *"aquella que se imparte o recibe antes de la escuela"* (Cebrián, et al. 1984). Antes de que surja el concepto de una educación que se imparte antes de la escuela, debieron de haber

surgido locales a los acudían o llevaban a los niños y que no estaban enfocados a la educación.

Durante la época de la Revolución Industrial, toda la familia, incluyendo a los niños, se incorporó al trabajo, pero, con el progreso de la legislación, los niños fueron desincorporados del trabajo, no así sus madres, por lo que surgieron locales que sólo cuidaban a los niños mientras sus padres trabajaban, es decir, las llamadas *"guarderías" o "estancias infantiles"*, como se les conoce en la actualidad. En México, estos locales donde se *guardan* a los niños, surgen por iniciativa del Estado para las madres burócratas (guarderías del IMSS) o para evitar que los niños vagaran por las calles (guarderías en los mercados, los actuales CENDIS). Podemos observar que el origen de la educación preescolar consiste en el deseo y la necesidad de juntar a todo un grupo de edad en un lugar específico con el fin de que no dieran problemas, hasta que sus mamás estuvieran libres para ir por ellos, y así pudieran continuar cuidando de ellos.

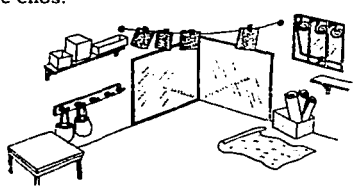


Figura 6.11 Disposición del espacio de un CENDI

En un principio, estos Centros se parecían más a los orfanatos que a las escuelas. En Inglaterra, por ejemplo, estaban anexas a las fábricas y eran una prestación social que se consiguió como resultado de los esfuerzos de R. Owen. Por una parte, había quienes proponían que las guarderías funcionaran como un sustituto de la educación proporcionada por la madre, y por lo tanto, deberían de ser similares al ambiente familiar. Por la otra, hubo quienes vieron en estos centros una forma de iniciar la educación antes de la escuela de una forma sistemática, entre ellos, F. Fröebel, creador del "jardín de infancia".

Actualmente, aquellos niños entre los 6 meses y los 6 años de edad, que reciben educación preescolar, pueden estar bajo dos grandes sistemas:

1) Aquel que imita el entorno familiar y que se preocupa más por el desarrollo afectivo-emocional del niño y que no pone énfasis en contenidos específicos, y
2) Aquel que anticipa y prepara al niño para su desempeño escolar, y que hace más énfasis en el aprendizaje de contenidos específicos.

No obstante esta distinción, en la práctica es difícil diferenciar a qué tipo de sistema se suscribe cada escuela, generalmente están mezclados, y el primer sistema, se aplica a los niños más pequeños, de lactantes (6 meses a 2 años) a maternales (2 a 4 años), pero con un fuerte énfasis en el segundo sistema, que es casi la totalidad de lo que recibe el niño preescolar (4 a 6 años). En conclusión, desde que el niño entra a estos Centros, se ve ya enfrentado a un curriculum con contenidos específicos que tendrá que cubrir. El segundo sistema ha prevalecido sobre el primero, y esto, por supuesto, ha dejado sus marcas en la forma en que el juego es pensado en la educación preescolar actual.

Así, si se piensa a los espacios preescolares como una continuación de la casa, el juego que se utilice en ellos como herramienta educativa, servirá principalmente como un medio de intercambio afectivo que promoverá los lazos emocionales entre los niños y los educadores que cumplen la función de sustitutos de los padres, por lo cual, es más probable que el juego se seleccionará según las preferencias de los niños. En cambio, si el espacio preescolar se concibe como un antecedente de lo escolar que supera la formación familiar de los niños, los juegos serán impuestos por el educador, según convenga a los intereses del curriculum y ideal del desarrollo que se tenga del niño.

En esta edad tan temprana, habrá que considerar ¿qué es más importante?, que el niño se sienta feliz y activo, así como amado y protegido o que el niño aprenda muchos contenidos que de todos modos aprenderá más adelante, sólo para

satisfacer la vanidad de los padres pagando el terrible precio de sentirse presionado e inseguro en el ambiente escolar (Dolto, 1991; en Esquivel, F. 2001).

De esta forma, las actividades infantiles se volvieron mecanizadas, y los juegos, que para los grandes educadores, que como ya se vio, eran una vía privilegiada, se volvieron métodos para controlar a los niños, ya que se podían utilizar para premiar o para castigar su obediencia. En mucho casos, el juego perdió todo su valor formativo en el ambiente preescolar; aparte, algunos educadores que no saben reconocer el valor del juego, se sienten muy poco dispuestos a jugar verdaderamente con los niños, puesto que ellos aprendieron en sus años escolares, que jugar no es una actividad provechosa (González, 1981; Esteva, 2001).

Por otra parte, en cuanto a las relaciones de poder dentro del aula, el juego libre, al dotar de más independencia y confianza al niño, trae como consecuencia, que éste necesite menos de los adultos, y en consecuencia, va a prestar menos atención a los educadores, perdiendo éstos el poder sobre los niños. Así, gracias al juego libre, el niño preferirá aprender mediante el juego lo que es interesante para él antes que prestarle atención a las cosas aburridas que los educadores tratarán de inculcarle, y por lo tanto, como reacción lógica, los educadores, para poder cumplir con sus objetivos, impedirán que "el niño pierda el tiempo jugando".

Algunos educadores, interesados en el bienestar de sus alumnos tratarán de lograr un arreglo, tomando en cuenta las características e intereses del niño para poder enseñarle lo que el curriculum les pide. La solución más pertinente, que consiste en adaptar el curriculum a las necesidades del niño, es decir, respetar el juego, aún no puede darse porque hay que cumplir con los requisitos de la gran maquinaria educativa, contra la que no se puede hacer nada. Es por eso, que en la reforma del sistema educativo, el juego siempre estará en segundo término, ya que no es posible adaptar el curriculum al niño, aunque se ha observado (Holt, 1977; en González, 1981), que *éste aprende mejor cuando aprende lo que él quiere y cuando él quiere*, solamente *guiado por su curiosidad y no por la obligación*, los planes educativos no han podido aprovechar esto, porque no se trata de que el niño aprenda

mejor, sino que aprenda lo que el programa marca. La única solución posible, es que a la par de la educación de la escuela y sus juegos educativos, se le permita al niño aprender jugando lo que a él le interesa en espacios propios, tales como la casa o los espacios de juego, y por su parte, dentro del salón de clases, si las condiciones son propicias, se deberá respetar lo más posible el juego libre.

Observemos más de cerca cómo se organizan las actividades educativas de los preescolares, en primer instancia, analicemos el ejemplo de la educación preescolar en España (Cebrián et al. 1984).

La educación preescolar española están en función de objetivos, que son:

a) Desarrollo de las capacidades intelectuales.
b) Formación de una actitud optimista.
c) Formación de una actitud religiosa.
d) Preparación para la Enseñanza General Básica.

En resumen, al igual que en la antigua Grecia, se busca formar buenos ciudadanos, por lo que también se promueve la formación de hábitos de limpieza, el desarrollo de la personalidad, desarrollo de la actividad social, desarrollo de la aptitud de la comunicación y su autoconocimiento.

Para lograr tan ambiciosos fines, se buscará que las actividades de los niños, tengan un carácter lúdico, que sean flexibles y que sirvan para múltiples propósitos. En pocas palabras, se buscarán que las actividades de la escuela imiten al juego libre infantil; sin embargo, estas actividades no son todo lo libre que se propone, puesto que tendrán que cumplir con diferentes rubros; por ejemplo:

a) Desarrollo del lenguaje.
b) Cálculo.
c) Observación de la naturaleza.
d) Educación física.
e) Manualidades.
f) Música.
g) Biblioteca.
h) Pintura.
i) Juego

Es decir, en el modelo español, se considera al juego como una actividad más, cuyo fin principal es brindarle esparcimiento al niño, no se le piensa como la base de todo el sistema de enseñanza. Conforme los niños van creciendo, se va volviendo más necesario, controlarlos, por lo que, en primer instancia, se tratará de que el niño preste más atención, evitando las peleas entre ellos, se les inculcarán hábitos y se les prescribirá más actividades para no desaprovechar sus potencialidades (manualidades, construcción con bloques, juego libre). Poco a poco se les orientará al trabajo y a la escuela, en pocas palabras, el educador tratará de ir adelante del niño para anticipar sus movimientos y aprovechar cualquier momento para cumplir con los objetivos educativos.

En México, el Programa Nacional de Modernización Educativa (Gamboa, 2001), utiliza de forma prolífica el juego y las actividades educativas, como herramientas que facilitan y hace más agradable el aprendizaje. No consideran que el juego por sí mismo sea una forma de aprendizaje, más bien, utilizan el juego como una manera de ser más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo mexicano, se divide en varias áreas, algunas relacionadas con el intelecto (lenguaje y matemáticas); otras se relacionan con el desarrollo psicológico (psicomotricidad); y por último, también se fomenta el conocimiento del entorno (relación con la naturaleza). El papel del educador consiste en enfocar las experiencias del niño, para así, abstraerlos y producir conocimientos, que servirán como precurrentes de la educación escolar utilizando el juego como herramienta fundamental, que posibilita este aprestamiento. Las áreas que se cubren, son las siguientes:

1) *Lenguaje* (prepara la lecto-escritura): entre los juegos que utilizan, están las rimas, cuentos, teatro guiñol, entre otros.

2) *Matemáticas* (prepara el pensamiento lógico y el dominio matemático): utiliza entre otras cosas, actividades de clasificación, discriminación, y asimilación.

3) *Psicomotricidad* (prepara el control del cuerpo y la precisión de sus movimientos que serán necesarios en su desempeño escolar): utiliza actividades, tales como rodar, gatear, saltar, etc. Así como armar rompecabezas, meter y sacar, ensartar, etc.

4) *Relación con la naturaleza* (prepara el terreno para el conocimiento de los otros y de su entorno que están en la base del conocimiento científico): las actividades con las que se cubren este rubro, son las visitas, pláticas, consejos, recomendaciones, etc.

5) *Sensibilidad y expresión artística* (fomenta la capacidad creadora y el manejo de materiales en los niños). Las técnicas que comprende es el dibujo, modelado, pintura, colage, etc.

Figura 6.12 Las rondas son usadas para estimular el desarrollo del lenguaje

El modelo mexicano, a comparación del modelo español, se enfoca más al desempeño y al fomento de la instrucción, que a los aspectos educativos; es decir, en México, la educación preescolar busca formar alumnos competentes, mientras que el modelo español, busca formar alumnos correctos, decentes y respetuosos.

La propuesta del argentino Oscar Zapata (1989), le otorga importancia al juego dirigido como una herramienta educativa, y además, considera que *el juego libre* es un elemento fundamental para la formación integral del niño. Él opina que los objetivos educativos, sólo pueden realizarse si las actividades que se proponen para alcanzarlos, son juegos basados en el *movimiento*. Propone que por medio de la

ejercitación, el niño logra el dominio de los movimientos de su cuerpo, lo cual lo dota de seguridad, que le dará libertad y le permitirá gozar de diferentes juegos. Que logre dominar su cuerpo en acción, es el resultado de una integración entre su experiencia física y su vivencia psicológica. Su propuesta tiene el mérito de integrar las necesidades del niño sin descuidar los fines sociales que reclama la institución educativa. Para conseguir esto, toma una postura interesante con relación al *juego libre*, el cual define como *"aquél que el niño realiza de forma libre y espontánea sin la participación o imposición de un adulto"*. El educador ante el juego libre, deberá de facilitarlo, proporcionando el tiempo, espacio y material necesario. Estos juegos tienen un gran valor educativo, ya que al fomentar el autoconocimiento del niño, desarrollan su inteligencia y amplía sus conocimientos, lo cual podrá poner más adelante, en servicio de la educación formal.

Para Oscar Zapata, el juego libre y el juego educativo, deben de coordinarse en cualquier actividad educativa, ya que éste último, favorece el aprendizaje de la disciplina escolar, puesto que está relacionada con el dominio del esquema corporal, de las nociones espacio-temporales y del espacio gráfico. El juego psicomotor enriquece y corrige el lenguaje, la coordinación visomotriz, la lateralidad y la motricidad en general. Para este autor, la educación preescolar es fundamental, ya que se considera como un periodo preparatorio para el aprendizaje de la lecto-escritura, y facilita además, el aprendizaje de las matemáticas, así como una buena adaptación emocional al ambiente escolar. Esta visión es muy atractiva, ya que está en la base de muchos proyectos educativos actuales, por ejemplo, *"las estancias infantiles comunitarias"*.

Es muy importante señalar, que aparte de los beneficios que el juego tiene con relación al esquema corporal, el juego libre le permite al niño alcanzar un conocimiento del mundo y de su funcionamiento que va más allá del conocimiento que recibirá en la escuela. Este conocimiento, tiene más que ver consigo mismo, y por lo tanto es más difícil de evaluar, e incluso de percibir que el conocimiento de la escuela que tiene más que ver con contenidos específicos fácilmente evaluables por el educador.

Una propuesta más reciente y que está más al alcance de la población en general, son las "*estancias infantiles comunitarias*" (Garza y Romero, 1999), que son el resultado del trabajo con el Sistema de Educación Integral Popular (SEIP). Este sistema tiene por base de todas sus actividades, el juego, tanto libre como educativo, y sobre todo, otorga mucha importancia a los intereses y necesidades del niño. Por ejemplo, en la etapa preescolar, las actividades que realiza el niño a diario, se dividen en tres momentos:

1) El trabajo individual y de equipo, en donde se propicia el desarrollo personal. El niño elige libremente qué actividad va a realizar y qué materiales utilizará. Esto lo puede hacer solo o en grupo. Se respeta sus intereses, su ritmo de trabajo, así como las veces que quiera repetir la actividad; es decir, se le permitirá al niño, que juegue libremente y sólo se le prepara el ambiente para que pueda hacerlo. El papel de la educadora, consiste en observar al niño e intervenir sólo cuando sea necesario, es decir, cuando el niño se lo pida o cuando tenga que trasmitir alguna tecnología.

2) La comida y el juego libre, donde los niños aprenden de y conviven con los otros. El juego se da libre y espontáneo. Las educadoras sólo se aseguran de que las condiciones sean idóneas, y aunque no les niegan su ayuda a los niños, no intervienen para modificar un juego, a menos de que ellas propongan un juego que deseen jugar junto con los niños.

3) Trabajo de grupo. Aquí las actividades ya están planeadas por la educadora, y más que buscar un objetivo curricular, tendrán por objeto, la construcción de la persona social del niño; es decir, el niño aprenderá a escuchar, dar su opinión y aprender de sus compañeros.

EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN PRIVADA

Como se señaló, la educación es un acto político, los Estados buscan crear un sistema educativo que les permita uniformar y adoctrinar a sus futuros ciudadanos; en el caso de México, después de la Revolución, se trató de crear un sistema educativo nacional que unificara al país, se hizo del magisterio un apostolado, la educación tendía a ser laica, e inclusive, atea como el nuevo estado mexicano; los contenidos y objetivos se enfocaron a la población rural, para dar paso después a una educación urbana y popular, donde el culto a la patria era fundamental; sin embargo, los contenidos se descuidaron, provocando por una parte, que no hubiera continuidad educativa, y por otra parte, que la calidad informativa de ésta, fuera tan pobre que los particulares, con recursos económicos, buscaron una educación de mayor calidad, surgiendo de esta manera, la educación "de paga", que en un principio, fue confesional (religiosa), pero que más adelante, con la laicización de la sociedad, está siendo sustituida por una educación de alto rendimiento, que utiliza las novedades educativas y pedagógicas como un gancho comercial, escuelas que saturan la curricula, ya que los padres suponen que entre más clases (por superflua que puedan ser), la educación de sus hijos será de mayor calidad (Krauze, 2001).

La educación preescolar, al no haber sido tomada en cuenta por el Estado durante mucho tiempo, fue de las primeras en ser monopolizada por la educación "de paga", que funciona y se maneja como negocios, presionando al niño para que rinda más, puesto que esto erróneamente se cree que es un reflejo de la calidad de la escuela. A quien no le gusta que su hijo preescolar sea más inteligente y "vivaracho" que los demás niños de su edad. Los sistemas preescolares de "paga" atraen clientes prometiendo que sus educandos van a tener un desarrollo más temprano, y para conseguir esto, utilizan el *juego y la estimulación temprana*.

La franquicia *Gymboree*, es un buen ejemplo de la educación preescolar privada. De entrada, diremos que es sistema caro para los estándares de la población mexicana. En su página de internet (www.gymboree.com.mx), señalan que fue fundada en 1976, por una madre interesada por la educación de sus hijas,

actualmente, tiene más de 350 franquicias en todo el mundo, y sólo en México contamos con 40 de ellas. Aunque su programa se basa en el juego, quienes lo diseñaron, no fueron únicamente psicólogos, sino también ¡diseñadores industriales y capacitadores!, que van entregando por paquetes mensuales , los objetivos a alcanzar por cada una de sus franquicias, sin explicarles cómo.

Si nos detenemos en esta franquicia, no es por sus aportaciones al campo del juego en la educación, sino porque su filosofía de mercadeo explota el juego infantil como una forma de vender la ilusión de una mejor educación para los niños. Desde el mismo nombre, "Gymboree" no sugiere un sistema educativo, sino más bien un gimnasio (gym) en el cual, el niño cual un atleta, cumplirá con el anhelo olímpico "más alto, más rápido, más fuerte", es decir, no se trata de que el niño aprenda a su propio ritmo y según sus intereses, se trata que el niño sea el mejor para orgullo de sus padres, observemos los lemas de cada uno de los niveles en los cuales se divide el programa:

- "voy crecer sano y feliz en cunagym"
- "conoce más acerca del niño de babygym"
- "mi primer solito lo hice en gymboree I"
- "en gymboree II aprendí qué es arriba y qué es abajo"
- "ayer fui a la luna y regresé en media hora en gymboree III"
- "me estoy preparando para las olimpiadas del futuro en gymgrad"

Aunque este sistema trata de basarse en el juego, al querer que el niño desarrolle todas sus capacidades antes que los otros, deja poco espacio para el juego libre, y de esta forma, aunque de otra manera, termina haciendo lo mismo que las escuelas tradicionales, inhibe el deseo de conocimiento y la iniciativa del niño, pero con un considerable costo económico para los padres.

Figura 6.13 Ideología de Gymboree, un slogan habla más que mil palabras

ESPACIOS PARA EL JUEGO

En las comunidades pequeñas, los niños pueden pasar la misma cantidad de tiempo tanto en la calle como en su casa, y esto se debe a que, para ellos, no hay diferencia entre la calle y la casa. Lo que hace que nosotros distingamos entre estos dos espacios, es la peligrosidad que actualmente existe en las ciudades; en cambio, para los niños de las comunidades pequeñas, la calle no es un espacio ajeno y peligroso, sino que es una parte de su familiaridad; es decir, el niño, tanto en la calle como en la casa, siempre está con amigos y conocidos, y esto, por supuesto, determina la manera en que son educados. En estas comunidades, la educación preescolar asociada a un local o a una institución en particular , no es necesaria, ya que los niños nunca dejan de estar bajo el cuidado de algún adulto que los conoce y protege, por lo tanto, al jugar fuera de casa, el niño aprende de él mismo y de su entorno, de su interacción con los otros y de la naturaleza. En consecuencia, la oportunidad de jugar fuera de casa, le proporciona al niño un conocimiento muy preciso de lo que es su realidad y vuelve innecesaria la ed ucación preescolar formal (Frost, 1997) .

Paradójicamente, uno de los efectos del aumento en la densidad de la población urbana, es el debilitamiento y la extinción de las redes sociales que protegen al niño y que le permiten jugar y aprender con los adultos y pares con los qqe antaño solia compartir espacios comunes, es decir, aunque el niño urbano contemporáneo esté en contacto con más adultos y con más niños, se encuentra más solo porque no sólo no los conoce, sino que inclusive pueden ser potencialmente peligrosos. Como se mencionó anteriormente, la educación preescolar surge con el propósito de confinar a los niños en un espacio donde pudiesen ser fácilmente cuidados, y por ende, educarlos resultaba mucho más sencillo; sin embargo, no se puede tener "guardados" a los niños todo el tiempo, ya que al salir de la escuela, el niño es devuelto a ese mundo de peligros, que es la sociedad urbana. Por lo tanto, los padres buscarán que sus hijos permanezcan en la casa después de regresar de la escuela para que no le pase nada, lo cual, lamentablemente debido a la disminución en el número de hijos, a la disolución de las familias extensas ya la reducción de los

espacios habitados, el niño perdió la posibilidad de jugar libremente, ya que no tiene dónde, ni con quién hacerlo.

En un primer momento, a las personas con alguna "necesidad especial", les era difícil el acceso a muchos espacios, lo cual, en el caso de ser niños, terminaba afectando su aprendizaje y desarrollo, por lo que, aquellas personas encargadas de su educación pensaron como una solución posible a este problema, el construir espacios equivalentes para ellos donde pudieran ejercitar sus habilidades (Bottini y Solzi, 1996). Esta idea pronto se extrapoló a la población infantil, como una manera de permitirles el acceso a aquellas áreas que por su propia seguridad les estaban prohibidas, es decir, al no haber un espacio en la ciudad para los niños, se diseñó un espacio para ellos que imita la ciudad. El propósito de estos espacios, consiste en facilitar el aprendizaje del niño al hacerle tomar contacto con situaciones y escenarios, que por su propia seguridad, les están prohibidos.

En México, tenemos un ejemplo de este tipo de espacio en *"la ciudad de los niños"*, que al igual que *'playspace"* en Estados Unidos (Bottini y Solzi, 1996), consiste en la recreación en miniatura de un desarrollo urbano. "La ciudad de los niños" , se encuentra en un Centro Comercial al Poniente de la Ciudad de México, y lamentablemente, no es accesible para la mayoría de la población. Este espacio para el juego ayuda a los niños a experimentar las relaciones económicas de la vida adulta. Está patrocinado por marcas comerciales, de comida rápida, su permercados, periódicos, agencias automotrices, etc., que ofrecen "trabajo" a los niños para que puedan ganar su propio "dinero" y adquirir productos dentro de la "Ciudad". La "ciudad de los niños" es un espacio muy atractivo y el adulto que dijera que de niño no le hubiera gustado jugar ahí, seguramente está mintiendo. Más sin embargo, no podemos terminar el apartado sin considerar las connotaciones ideológicas que la "ciudad de los niños" tiene. Es un hecho que vivimos en una sociedad consumista, yes ingenuo creer que podemos impedir que los niños tengan contacto con estos valores, pero en el caso de la ciudad, los valores consumistas les son trasmitidos al niño de una forma masiva, inmediata y poco crítica. La Ciudad de los Niños utiliza la idea muy difundida de que el juego educativo es la última

novedad para educar a los niños a consumir determinados productos. La Ciudad de los Niños es un inmenso espacio publicitario que busca captar el público consumidor a mediano y largo plazo. Por lo tanto, no es extraño (pero no deja de ser sorprendente), que algunos de los problemas de nuestra sociedad lleguen a ocurrir en la Ciudad de los Niños.

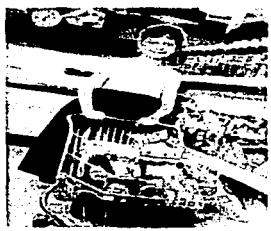


Figura 6. 14 En la Ciudad de los Niños es muy común la presencia de marcas comerciales

Una de las variaciones de los espacios para el juego, son aquellos que en lugar de reproducir "escenarios urbanos" reproducen "escenarios rurales", como es el caso de las "granjas", donde el niño tiene la oportunidad de experimentar las actividades y trabajos rurales, así como de conocer los animales y la forma de vida, que al vivir en la ciudad, no tiene oportunidad de hacerlo.

Si los patios de juego urbanos, le permiten experimentar al niño, aspectos de la vida adulta que le espera; las granjas, son una oportunidad única para que el niño conozca y experimente un tipo de vida que nunca tendrá, así, su conocimiento de su entorno no se verá limitado por las condiciones de vida urbana. Al igual que en la "ciudad de los niños", las "granjas" también transmiten una ideología, la diferencia es que aquella que transmiten las granjas, es una ideología más constructiva, ya que considera la comprensión ecológica, el cuidado del entorno, el respeto de la naturaleza, etc. Una de las consecuencias de las que no se puede escapar cuando se utilizan espacios para el juego, es que los valores y la ideología de quienes lo construyeron, entran en contacto con los niños, por lo que antes de usar un espacio para el juego, hay que ser crítico con la ideología que está en su base.

Figura 6. 15 Las granjas transmiten valores de cuidado y respeto a la naturaleza

A pesar de lo atractivo y útil que para el niño urbano son los espacios para el juego, hay que hacer notar que no restituyen al niño de los espacios donde practicaba el juego libre. En los patios y jardines de los condominios, o en las calles de los barrios, el niño y sus pares decidían libremente a qué juego iban a dedicar su tiempo. Estos juegos estaban marcados por la tradición, por ejemplo, las canicas, las rondas, las escondidillas, la gallina ciega, etc., ya que son los mismos juegos que se han jugado tanto por adultos como por niños desde la Edad Media, tal y como consta en el cuadro "juego de niños" de Bruegel, el viejo (Delval, 1994). Estos juegos tradicionales, son simbólicos, ya que representan de forma metafórica, aspectos de la vida de esa época. En cambio, los espacios para el juego urbanos, no permiten el juego libre, porque su diseño, e inclusive, su concepción, se basa en un particular estilo de juego, promovido por la educación moderna, conocido como **juego dramático,** cuyo fin más que promover el aprendizaje significativo, busca la transmisión de ideologías.

Figura 6.16 En la Edad Media ya se practicaban las rondas y las coleadas

EL JUEGO DRAMÁTICO

En los programas educativos más recientes, por ejemplo, el de Cuba (Esteva, 2001), se ha hecho más énfasis en la educación que en la instrucción, se busca más que dar información, influir de una forma calificada en la formación de la personalidad del niño, por lo tanto, al considerar al juego como la actividad fundamental de la edad preescolar , se busca formar la personalidad a través del juego, teniendo como criterio de personalidad ideal, no la que se adecúa a los gustos e inclinaciones del niño, sino aquella que es más similar a la ideología del educador .

Dentro de las técnicas terapéuticas actuales que buscan modificar la personalidad, tenemos, aquellas que utilizan el "juego de roles" para alcanzar su propósito (Feixas, G. 1996). El *juego dramático* en la educación, busca mediante la participación activa del adulto, aumentar el potencial educativo del juego (evaluando este potencial no desde la utilidad que pueda tener para el niño, sino según el grado en que se cumplan los objetivos del currículo), es decir, el juego dramático es un tipo especial de juego educativo, propuesto o fomentado por el educador, para alcanzar determinados objetivos educativos, que están más en función del deseo del educador que de la necesidad del niño. Este enfoque, al contrario de esta tesis, considera que el juego libre del niño es poco estructurado, que tiene un carácter aislado y repetitivo, y considera que los niños tienen dificultad para llevarlo a cabo, debido a esto, consideran que el juego libre es menos efectivo para potenciar el aprendizaje que aquel juego propuesto y dirigido por los educadores (Esteva,2001). Sin embargo, hay que hacer algunas consideraciones al respecto. La primera de ellas, nos lleva a pensar que es incorrecto enseñarles a los niños a jugar, puesto que el juego es su actividad fundamental. Tampoco podemos decir que hayjuegos mejores que otros, para un niño, el mejor juego es el más divertido, y se observa que le dedica más tiempo e interés que a otros juegos sin importar lo poco estructurado, repetitivo o infructuoso que al

adulto pudiera parecerle. Todos los criterios que un adulto pueda utilizar para decir que un juego es mejor que otro son criterios ajenos al niño. En este sentido, el valor educativo que se le puede asignar a un juego y que lleve a un adulto a imponérselo a un niño, es uno de los criterios más ajenos, y por lo tanto más perjudiciales al derecho del niño a jugar.

¿Debemos entender con esto que el juego de roles es intrínsecamente malo? La respuesta es un No contundente, el juego de roles siempre y cuando sea libremente elegido y dirigido por el niño, al igual que cualquier juego libre, le permite aprender al niño, aquello que es apremiante para él en ese momento. Lo que hace que un "juego de roles o dramático" pierda su carácter de juego, es que éste sea escogido y dirigido por un adulto (ya sean los padres o los educadores) con base a lo que él cree que es mejor para el niño. Esto no significa que el adulto deba de mantenerse al margen del "juego de roles", más bien, significa que:

a) En la medida de sus posibilidades, debe de proporcionarle al niño los elementos para llevarlo a cabo y que debe de respetar el uso que el niño haga de estos materiales, ya que no hay una forma correcta de usar un juguete (siempre y cuando no atente contra su integridad física o la de otros; o destruya el material).

b) Si va a participar el adulto como un jugador más, debe de hacerlo en un espíritu lúdico, es decir, no deberá de burlarse del niño, de censurarlo o de tratar de imponer la forma correcta de jugar , pero a su vez, no deberá jugar a aquello que lo haga sentirse incómodo, aburrido o molesto.

c) El adulto puede aprovechar el juego de roles para compartir sus experiencias y conocimientos con el niño, siempre y cuando sea de forma natural y que el niño lo disfrute.

En resumen, la base de un juego de roles, en donde el adulto participa y el niño aprende significativamente, al igual que cualquier otro tipo de juego, es el respeto.

MUSEOS, JUEGO y APRENDIZAJE

La relación entre el juego y los museos, es más antigua de lo que podría museos pensarse. En un principio, los consistian en todas las cosas curiosas, ingeniosas, fantásticas y sorprendentes, que un hombre con recursos y cultura, podía coleccionar (Bondeson, 1998) , y en ese sentido, los gabinetes de curiosidades no eran tan diferentes que la colección de tesoros de un niño. El museo en su esencia, era un espacio para recrear la imaginación y la fantasía de todo aquel que lo admiraba. Un museo era una experiencia lúdica.

Con el desarrollo de la museografía, los museos dejaron de ser colecciones heterodoxas y empezaron a organizarse según criterios científicos. También se modificaron los tipos de objetos que contenían. Si antes eran testimonios de lo paracientífico y supernatural, el museo moderno, se convirtió en un garante de la ciencia, y la observación de objetos únicos ya no se pudo complementar con la experiencia táctil. Los museos poco a poco se convirtieron en sitios muy aburridos, donde sólo los conocedores podían encontrar algún sentido.

Por otra parte, los griegos, fundaron las bases de la ciencia moderna en la observación directa de los fenómenos, donde podían abstraer regularidades que llamaban "leyes", y para poder observarlas y explicarlas mejor, construyeron aparatos que tenían por base el principio descubierto. Muchos de estos aparatos eran tan divertidos que se les veía como juguetes, y empezaron a servir como medios didácticos para enseñar a los niños (Díaz, 1997) .

En las últimas décadas del siglo XX, ante el abandono progresivo de los museos, y el avance de las máquinas interactivas, surge la idea de construir museos interactivos, rompiendo el viejo tabú de "no tocar", estos nuevos museos al igual que los gabinetes de curiosidades, buscan impresionar al visitante mediante la demostración de los principios científicos.

Dentro de los nuevos museos, el más representativo y cuya filosofía es más afín a la de esta tesis, es el " ***Papalote, museo del niño***". Su *slogan* lo dice todo *"toca, juega y aprende"*. Fue fundado en 1993 y está dirigido por una organización sin fines de lucro. Este museo ofrece ambientes de convivencia y comunicación de la ciencia, la tecnología y el arte, para contribuir al crecimiento y desarrollo intelectual, emocional, interpersonal mediante la experimentación, el descubrimiento y la participación activa. La forma en cómo se organiza este museo, no es temática, por el contrario, está organizado según las esferas de interés del niño:

- La propia persona (*Soy)*
- La facultad de entrar en contacto con los otros *(comunico)*
- La capacidad para crear según los sentimientos *(expreso)*
- La comprensión de la relación entre yo y los demás *(pertenezco)*
- El conocimiento del funcionamiento del mundo *(comprendo)*

Figura 6.17 El papalote, museo interactivo pala que los niños "Toquen, jueguen y aprendan"

Como se puede observar fácilmente, la organización del museo es más natural, ya que se corresponde a las mismas esferas de interés que el niño explora mediante el juego libre, y precisamente, la diferencia entre esta organización y la de la curricula, hacen necesario e inclusive, imprescindible que el museo oriente a los maestros que llevan a sus alumnos de visita, cómo relacionar los contenidos del programa escolar con lo que ofrece el museo. La experiencia de este museo es muy importante para esta tesis, puesto que ilustra una de sus propuestas básicas, lograr un equilibrio respetuoso entre el aprendizaje natural que el niño obtiene mediante el juego libre y el aprendizaje programado por la instancia educativa.

CONSIDERACIONES FINALES

Al escribir hay dos cosas sumamente difíciles de hacer, la primera encontrar la manera más adecuada para empezar; la segunda, reconocer el tiempo correcto para concluir, puesto que ningún trabajo agota el tema que aborda, sólo aporta cierto grado de comprensión que el autor desde una perspectiva individual desarrolló. Y en este momento precisamente, atravieso por ambas situaciones a la vez, reconociendo que es el momento de concluir este trabajo debo de empezar a escribir las consideraciones finales, es decir, comienzo a ver y a discutir el texto desde afuera porque ya está terminado. Y es que, al poner el punto final a este análisis, a este intento de comprensión, me he de hacer responsable ante este texto, es decir, he de responder (hacerme cargo pero también contestar a las interrogaciones) por lo que he escrito, y esto es difícil, porque aunque siempre se tiene la sensación de que se pudo haber explicado, desarrollado y analizado más determinado punto, por otra parte, *no se puede tener por siempre el texto abierto al trabajo de revisión*. Hay que aceptar que el texto perfecto no existe y que cada nueva revisión no va a corregir lo que está equivocado, sino que va a ser una comprensión nueva intentada desde otro punto de vista.

Así, no se termina de escribir cuando se acaban las dudas y los pendientes, ni mucho menos, cuando se ha agotado el tema, porque si no, no habría textos terminados. Se concluye cuando lo que se quiso decir es más o menos puesto en claro en el papel, y cuando los argumentos principales que guiaron la discusión están lo suficientemente esbozados y listos para ser debatidos en otros espacios. Al igual que los textos, las ideas siempre están sujetas a revisión, y por lo tanto, siempre se pueden mejorar, pero es necesario concluir para poder pasar a otra etapa.

De esta manera, creo que el análisis que se intentó a lo largo de toda esta tesis, se puede resumir de la siguiente manera, sólo que para hacerlo de forma breve, prescindiré de los razonamientos y expondré sólo las conclusiones a las que llegué:

- El juego es una característica básica del ser humano, según nos muestran diferentes disciplinas, entre ellas, la etología; y está ligado a la infancia, periodo vulnerable e imprescindible del ser humano, porque en ella se da el aprendizaje.

- El juego infantil está determinado por varios factores, por ejemplo, edad, sexo, entorno familiar, etc. que no afectan cuantitativamente el papel que el juego tiene en el aprendizaje, pero si lo afectan cualitativamente; es decir, los factores no hacen que el niño aprenda más o menos, sino que aprenden diferente.

- Se ha analizado al juego a través de sus características, lo cual ha dado por resultado, múltiples clasificaciones que están basadas en teorías particulares del juego que enfocan un determinado aspecto; por lo tanto, esta tesis buscó analizar el juego a través de su función para llegar a una comprensión más profunda.

- La comprensión del juego a lo largo de la historia ha sido difícil de abordar, porque ideológicamente se le considera falto de sentido; el arte lo abordó tangencialmente. Primero, se quiso encontrar la función del juego, pero sin otorgarle sentido, ya que sólo se puede abordar el juego si se comprende la manera en que se ha pensado al niño a lo largo del tiempo.

- Los niños durante mucho tiempo eran frágiles, su alta mortalidad hacía que se les pensara totalmente diferente a como se les piensa actualmente. En la antigüedad, se les veía como "cosas" o animales y el interés que despertaban era sólo a partir de los beneficios que se podrían obtener de ellos.

- La educación y la familia se conceptualizaban de forma diferente, y el juego, era visto como algo indeseable que poco a poco los niños iban dejando atrás. El juego era algo que corrompía a los niños porque los distraía de aprender. Aún, actualmente, se sigue pensando juego y aprendizaje como opuestos, siendo que es la educación y el juego los que son opuestos.

- Aprendizaje y educación no son sinónimos, la educación es la estructura de poder mediante la cual la sociedad obliga a aprender sólo aquello que la sociedad considera valiosa.

- El aprendizaje mediante el juego, y el aprendizaje mediante la educación son diametralmente opuestos.

- La educación siempre ha querido someter al juego, prohibiéndolo, impidiéndolo, regulándolo, usándolo, y más recientemente, adaptándolo a sus fines, aunque al hacerlo, deja de ser juego para convertirse en otra cosa.

- El estudio científico del juego y la infancia, inicia con la observación rigurosa y el registro sistemático, que sirvió de base a las reflexiones de médicos y naturistas que observaron regularidades y anormalidades que dieron origen al estudio del desarrollo humano y la clasificación de sus etapas.

- En un principio, el estudio del desarrollo humano, se enfocó al aspecto biológico-fisiológico, y el juego se entendió desde esta perspectiva. De aquí se derivó un estudio conductual del desarrollo y se pensó al juego a través de este filtro, esbozándose los primeros intentos de otorgarle un sentido al juego.

- El psicoanálisis, le da una gran importancia a la infancia, y por lo tanto, también al juego. Freud observa que el juego es una manera mediante la cual el niño aprende a dominar sus temores. Otros psicoanalistas harán del juego la vía principal para entender al niño.

- Jean Piaget enfoca al juego como una forma de actividad intelectual del niño que le permite interactuar e integrar, es decir, comprender el mundo exterior. Básicamente, el psicoanálisis y la epistemología genética arriban a conclusiones similares, cada uno en su campo de interés. De la misma manera, Vigostki encuentra que el juego es una forma natural de aprendizaje que se da en la interacción social que tiene el niño.

- El juguete es de suma importancia para entender al juego. se han intentado muchas clasificaciones, de las cuales, se han desprendido recomendaciones de su uso y no uso, así como han servido de puente también para que la educación se apropie del juego. Lo que instituye al juguete es que el niño lo reconozca como tal, un juguete sólo lo será si el niño lo encuentra atractivo para jugar con él, sin importar el material o la intención con el que fue creado.

- Las relaciones entre juego y educación han sido conflictivas, siempre ha salido la educación ganadora ante el juego. Sin embargo, muchos educadores viendo la aridez de la educación, han buscado formas diferentes de interactuar con los niños y ha sido el juego, lo que les ha permitido enseñar a los niños de forma más significativa.

- Gran parte de la educación preescolar se basa en el uso del juego educativo, que aunque puede ser una forma divertida de aprender, no enseña lo que el juego libre le permite aprender al niño.

- Ha habido un abuso, sobre todo, por el sector privado del juego educativo, trayendo como consecuencia, el forzamiento de las capacidades de los niños más allá de sus límites naturales, habiendo un desfase entre lo que predican y lo que realmente hacen.

- Por otra parte, arquitectos y urbanistas reconocieron la importancia del juego creando espacios para que éste se dé de forma libre, integrando a los niños con necesidades especiales. Sin embargo, estos espacios pueden ser reservados para un pequeño sector privilegiado de la población.

- Tal vez en el justo medio está la solución, que el niño sea respetado en su derecho de jugar, a la par que cumple con las exigencias de la educación. Es bueno que la educación haga uso del juego educativo, siempre y cuando no quiera abolir el juego libre.

DISCUSIÓN

Obviamente, el resumen anterior, sólo se puede entender en virtud de todo el recorrido que se hizo a lo largo de la tesis, la cual saca a la luz algunas cuestiones que pueden ser polémicas. Entonces, anticipándome a las preguntas que se le podrían formular, tocaré ciertos puntos principales y los discutiré brevemente.

- ¿Cuál fue el propósito de esta tesis?

Opino que su principal propósito, creo que es evidente, es una **crítica seria de la forma en que se han venido pensando conceptos tan importantes,** tales como son: "niño", "juego" y "juguete", así como también, otro de sus propósitos ha sido **analizar la forma en que se han venido pensando sus relaciones con todos aquellos temas que de una u otra manera les están conectados**, tales como: "educación", "espacios físicos para el juego y la infancia", "instituciones", "teorías científicas", "practicas culturales", "aprendizaje" etc.

Ante la inevitable pregunta de

- ¿Cuáles serán los efectos que tendrán las conclusiones de esta tesis en la manera de trabajar con los niños y con el juego?

Diré que buscan que todos aquellos que nos ocupamos de lo niños, tomemos conciencia de que la forma en que los vemos y pensamos sobre ellos, influye directamente en nuestra forma trabajar. Por ejemplo, si alguien considera que la infancia es un periodo de déficit en relación con la adultez y además cree que el juego es una pérdida de tiempo, entonces cualquier intervención dirigida a los niños y cualquier intento de comprensión del juego que esta persona intente, en consecuencia, será inútil ya que no podrá atravesar la ideología dominante que es la responsable directa de que los problemas infantiles y las deficiencias en la institución educativa se mantengan.

Por otra parte, mi intención nunca ha sido postular o enunciar la manera correcta de tratar o no tratar a los niños, ni mucho menos la manera correcta de jugar o no jugar para aprender. Lo que quiero proponer, desde mi propia postura ética, es que antes de imponerle algo al niño hay que prestarle un ojo y un oído a sus necesidades en lugar de intentar satisfacer las nuestras en él.

Precisamente es en está coyuntura que podemos dedicar unas cuantas palabras al problema de los límites. ¿En que consiste poner límites? No se puede vivir sin ley, pero mucha ley mata a la ley. La función que cumplen los padres en la conformación psíquica del niño es el de servir de crisol para el surgimiento de su individualidad, y este psiquísmo individual no puede surgir sin la noción de realidad. El niño diferencia el mundo interno del mundo externo a partir del no cumplimiento de todos sus deseos, y este es el primer límite que conoce, contrario a lo que comúnmente se piensa, el papel de los padres no es darle todo al niño sino enseñarle que todo no puede dársele. Y esto sólo se puede aprender si aquello que se le niega al niño es coherente con el principio de realidad y no con una fantasía de los padres. El juego le permite al niño diferenciar entre la realidad y la fantasía, por lo tanto prohibirle al niño jugar porque creamos sin fundamentos que jugar es malo es una forma de no ponerle límites al niño. Así las únicas restricciones que se le han de imponer al juego serán aquellas que salvaguarden la integridad del niño y de los otros. Ante la preocupación de los padres de que el niño no pueda distinguir entre juego y realidad, hay que recordar que es una actividad simbólica y el niño la reconoce como tal. No es necesario que el adulto le recuerde al niño que el juego es una fantasía; sin embargo, puede pasar, y pasa muy a menudo, que determinado juego infantil angustie a los padres porque el contenido de ese juego toca aspectos que los padres no pueden manejar, y esta incapacidad puede expresarse de muchas maneras, desde el más franco horror por el tipo de juego, pasando por la sensación de incomodidad, cansancio, indiferencia o huída, llegando al castigo, no jugar. Si un adulto siente la necesidad de suspender un juego en el cual no hay peligro real para los niños, este es un indicador muy claro de que el juego despertó en él algo que no puede manejar, sólo que ese es problema del adulto y no del niño, aunque lamentablemente termina siendo el niño quien sufre las consecuencias.

Por otra parte, hay que recordar que el juego no siempre es placentero, si la angustia que despierta el juego no puede ser manejada por el niño y el juego se vuelve extremadamente repetitivo y monótono, angustiando cada vez más al niño, el adulto debe intervenir, ayudando al niño a integrar nuevos aspectos en el juego. Una de las maneras de ponerle límites a la angustia que despierta el juego infantil, es jugando con el niño.

En cuanto al papel que el juego puede cumplir en la educación, yo sólo quiero señalar que aunque el aprendizaje es una ganancia secundaria del juego, el niño aprende muy bien jugando, pero lo que la educación tiene que tener muy en cuenta es que a través del juego el niño aprende lo que él quiere y no lo que el educador trata de imponerle; por lo tanto, antes de diseñar una estrategia educativa basada en el juego me gustaría advertir algo que para mi es evidente pero que para otros puede no serlo tanto: el aprendizaje que se da a través del juego, no puede ser dirigido ni planeado, por lo tanto, esto señala algo que a lo mejor no dejé claro, no se puede utilizar el juego de una forma frívola o irresponsable para hacer que el niño aprenda, porque el juego es una de las características principales del niño, a la que se tiene que adaptar la educación y no a la inversa. Al incluir el juego en una institución educativa insertado en una curricula deja de ser juego y se convierte en otra cosa (por ejemplo una actividad de aprendizaje lúdica, una forma divertida y fácil de aprender). El Juego llevado a la educación pierde sus fines intrínsecos para adquirir otros extrínsecos derivados del deseo del educador. No estoy en contra de que se le haga más llevadero el estar en la escuela a los niños a través de los juegos educativos, pero hay que tener mucho cuidado porque tanto los padres como los maestros pueden llegar a desear el sustituir todo juego espontáneo por juego educativo, ya que de esta manera el juego sigue siendo despreciado, aunque sea por una imitación de sí mismo. El uso del juego educativo no tiene porque quitarle tiempo e importancia al juego libre porque no son dos realidades intercambiables, ni mucho menos, uno es más deseable que el otro. Si ponderamos el juego educativo en detrimento del juego libre, sólo estaremos perpetuando el prejuicio de que es inútil e inclusive nocivo para el niño el que juegue sin un propósito aparente.

A todo esto hay que agregar, que el juego no es una realidad extraña al niño, de hecho, no tiene sentido el proponer qué hay que enseñarle a jugar bien al niño, sólo que consideremos este jugar bien desde un punto de vista moral, aquellos que se oponen a que los niños jueguen a la guerra, o utilicen pistolas, se asemejan a aquellos que se oponen a que los varones jueguen con muñecas y las niñas con carritos. Y es que se olvidan de aquello que todo niño sabe "el juego no es igual a la realidad", la función del juego es comprender la realidad y por eso se lleva ésta a un nivel simbólico, en el cual el niño la puede manejar. No se logrará terminar con la guerra, si se le impide al niño jugar a ella; por el contrario, hay que terminar con la guerra para que el niño no tenga que jugar a ella para comprenderla. Así, llegamos a otro punto importante, si esta tesis hace una reflexión histórico-contextual del juego, es porque sólo podemos comprender su esencia si nos referimos a estos factores. Ya que el juego es simbólico, toma elementos de la cultura en la que se da, de la época en la que se genera y de la perspectiva particular que tiene el niño que lo juega; es decir, el contenido del juego de un niño de clase media de la sociedad mexicana del siglo XXI, será radicalmente diferente que el contenido del juego de un niño pobre del Londres urbano de principios de la Revolución Industrial; y sin embargo, a pesar de estas diferencias, y a pesar de las diferentes concepciones que sobre el niño o el juego tuvieran en estos contextos, la función del juego en ambos sería la misma, dar cuenta de las particularidades únicas de vida de cada uno de los niños, por lo que tratar de que niños diferentes aprendan lo mismo con los mismos juegos.

Resumiendo el recorrido de esta tesis, se observa que el juego es una parte esencial del ser humano, ya que su importancia va más allá de lo puramente psíquico, biológico o cultural, puesto que le permite al niño dar cuenta de su individualidad. El juego, al igual que el lenguaje, es un punto donde naturaleza y cultura se encuentran, como se demostró a lo largo de este trabajo, cualquier posibilidad de comprensión psicológica del juego y la función de éste en el aprendizaje del niño, tiene que ir de la mano tanto de una explicación cultural como de una aproximación biológica. La falta de cualquiera de estos dos aspectos en las teorías clásicas del juego, es la razón de la incapacidad de dichas explicaciones para dar cuenta total del fenómeno del juego.

Este análisis se complica debido a que la relación entre juego y niñez está muy mediada por los aspectos culturales y biológicos que juntos modelan el aspecto psicológico. De hecho, sólo se puede definir el concepto "niño", como una interpretación cultural de un estado biológico, y dicha interpretación, no deja de tener efectos en las prácticas diseñadas para controlar y educar al niño. Y de esta manera sólo se consigue expulsar al juego de la infancia. A su vez, estas prácticas culturales, cuya ideología filtra y permite interpretar las teorías "científicas" sobre la infancia y el juego. Estas teorías "científicas" a su vez servirán como justificaciones para seguir controlando al niño, creándose un curriculum oculto que apoyándose en dichas teorías, lo único que hará, será perpetuar una relación de desconocimiento, que hasta la fecha caracteriza los intercambios entre el juego y la institución educativa. Si se hizo un estudio y un análisis de este conocimiento ideológico, fue para que a través de su crítica, se pudiera llegar a un conocimiento verdaderamente científico, que apoya al juego y le da su lugar en la vida del niño. No hay que olvidar que lo que oculta la ideología, son los aspectos de la realidad que no queremos escuchar.

Como se puede observar, los principales puntos que tocó la tesis, señalan ciertas ideas fundamentales; por ejemplo, que la comprensión del juego y la infancia no puede hacerse desde un punto de vista meramente biológico, psicológico o cultural. El niño y el juego forman parte de una realidad cultural, que al modificar las prácticas de la sociedad en relación con ambos, terminan afectándoles.

En este sentido, antes de terminar la tesis, tal vez he de responder a otra pregunta que me harían y que tiene que ver más con la manera en que organizamos nuestra formación. Para nosotros, los psicólogos, es importante apegarnos a una escuela de pensamiento o a una tradición terapéutica, ya que sólo de esta manera nuestros esfuerzos pueden organizarse en campos de conocimiento bien definidos. Lo que yo intenté en este trabajo fue organizar de una manera nueva los conocimientos que diferentes enfoques y puntos de vista han aportado sobre el tema específico de la niñez. No quiero dar la razón a una sola escuela y negárselo a otra, más bien quise construir, a partir de diferentes puntos de vista concurrentes, una imagen en varias dimensiones del niño y su juego, por lo tanto, traté por ejemplo, de señalar cómo lo

biológico se engarza, sostiene, pero a su vez también es determinado y está en función de lo cultural. Mientras realizaba este esfuerzo, fui observando cómo la historia de la psicología de la infancia formaba un todo coherente, que si bien, no continuo, podía rastrearse a través de sus rompimientos que están marcados no por nuevos descubrimientos, sino por el cambio en la concepción ideológica que a lo largo de la historia ha habido en relación con el niño, el juego y el juguete, y ese cambio en la ideología es lo que ha reformulado las concepciones principales en la psicología de la infancia, por lo tanto, consideré de gran valor hacer un estudio de estos cambios ideológicos ya que marcan dos cosas importantes: la primera de ellas, es la forma en que hemos tratado a los niños a lo largo del tiempo; y la segunda, es la forma en cómo ha cambiado las concepciones psicológicas que tenemos de la infancia.

¿Qué elementos recupero de cada teoría que revisé?

De forma muy breve, puedo mencionar que en todas las teorías, salvo en algunas pocas, hay elementos rescatables. Aquellos elementos a los que se les dio prioridad, fueron los que eran coincidentes en dos o más teorías; por ejemplo, la intuición principal de la tesis de que el juego es una forma de aprendizaje, encontró apoyo tanto en la teoría psicoanalítica como en la epistemología genética, como en la teoría de Vigotski. Cada una, subraya un aspecto de este aprendizaje; por ejemplo, la teoría psicoanalítica habla de la constitución de la realidad en el niño a través del manejo afectivo de los objetos mediante el juego, como se ve en el juego del *for-da;* que visto más de cerca sigue los patrones de asimilación y acomodación propuestos por Piaget, que además también constituyen un proceso de aprendizaje social como el descrito por Vigotski. Yo creo que es más provechoso, y por eso lo hice así en la tesis, articular todo lo que sabemos sobre el niño que tratar de explicar la totalidad del niño con una sola teoría. con los enfoques con los que tuve más oportunidad de estar de acuerdo o de disentir, fueron con los teóricos de la educación, y por eso, desarrollé un capítulo donde analicé a la institución educativa, desde el punto de vista del poder y de su currículo oculto; por lo que, del análisis de estas teorías, concluí que la educación sólo podrá hacer uso del juego como una forma de aprendizaje, cuando renuncie a

controlar al niño todo el tiempo, ya que el juego educativo no es exactamente lo mismo que el juego libre, porque ya no obedece a las necesidades del niño, sino a lo que el educador cree que es mejor para el niño. Por lo tanto, simpatizo con los teóricos educativos que saben que la institución educativa no lo es todo en la vida del niño, que también tienen derecho a tener espacios y tiempos para jugar libremente.

¿Para qué servirá esta tesis? ¿Cuál será su utilidad?

Diré que busca algo sencillo en esencia, pero complicado de llevar a la práctica, ya que hay muchas fuerzas e intereses comprometidos en evitarlo. Como mencioné en el prefacio, espero que todos aquellos que trabajamos con niños tanto de forma directa como indirecta, podamos pensar a éstos y a su realidad de una forma más compleja que nos permite tomar una posición personal al respecto, y esto sólo se logrará si podemos penetrar y disolver los efectos que siglos de prejuicios sobre la función del juego han producido. La tesis busca **eliminar mediante su estudio y cuestionamiento, los prejuicios que aún hoy tenemos sobre el juego y el niño**, que de forma muy general, describen de manera errónea al niño como incapaz de aprender sólo y de forma sencilla sobre su mundo y al juego como una actividad que sólo le quita tiempo al niño.

Por último, otra idea importante, consiste en la formulación de diferencias de grado entre el aprendizaje promovido por la institución educativa y aquel facilitado por el juego; el utilizar el juego como medio educativo, es uno entre muchos recursos didácticos, y sin embargo, no podemos considerar juego "verdadero" a esta actividad, ya que tiene por fin uno muy diferente al que tiene el juego libre, que consiste, no en perseguir un conocimiento temático, sino en alcanzar uno más integral y relacionado con los otros, el entorno y el cuerpo, es decir, el aprendizaje a través del juego libre busca comprender el significado de la vida para cada niño en particular, tal es, a final de cuentas, la conclusión a la que arribo, y por ser mía, es la última con la que me quedo... por ahora.

EL RESPETO AL JUEGO LIBRE

UNA PROPUESTA ABIERTA

Cuando inicié el trabajo de investigación que conduciría a la elaboración de esta tesis, al lado de mi intuición de que el juego es un medio de aprendizaje, también estaba el deseo, tal vez ingenua, de proponer nuevos métodos y técnicas que, aplicados a los niños tanto en su ambiente escolar como en su ambiente familiar, iban a promover maneras diferentes de aprender a través del juego. Con tal fin, inicié la revisión de las formas en que, a lo largo del tiempo la educación ha usado al juego como una herramienta de enseñanza, y al hacer esto, cada vez se me hizo más evidente algo sencillo, tal vez obvio, pero fundamental para el tema que estaba tratando. Eso que comprendí provocó que yo cambiara el sentido de lo que deseaba proponer en la tesis, ya que aquello que descubrí me hizo contemplar el problema de una forma más compleja. Descubrí, o más bien, asumí completamente que el juego libre infantil, también denominado espontáneo, es en efecto, un medio de aprendizaje, que por su propia naturaleza es completamente incompatible con la institución educativa, y más allá, la educación al poner énfasis en la disciplina y en la socialización metódica, ve al juego libre como un obstáculo para sus fines. Parte de la curricula oculta, a lo largo de toda la historia, ha consistido en la proscripción del juego libre, y no es para menos, ya que ante los propósitos de la educación que busca la enseñanza de objetivos programados que ignoran la individualidad del niño y tratan de igualarlo a partir de lo que aprende; el aprendizaje a través del juego se muestra como una amenaza, ya que permite un aprendizaje libre y personalizado de "contenidos" que no pueden sistematizarse en un curriculo, porque tiene mucho más que ver con la subjetividad del niño.

Bajo esta perspectiva, reconociendo la importancia y la inmovilidad de la institución educativa, sería vano ir en su contra, tomar una postura anarquista y proponer la desaparición de la escuela o pregonar la muerte de la escuela tradicional, sería un desatino, una locura, ya que nos guste o no, la institución educativa juega un papel muy importante en la conformación de la sociedad y no se puede prescindir de ella.

Hay que reconocer que ha habido avances y cada vez más los niños aprenden en la escuela de una forma menos desagradable, lo cual se debe en gran parte a la inclusión del juego como una herramienta educativa que permite enseñar los contenidos de la curricula de una forma más divertida y agradable, logrando un aprendizaje más significativo de dichos contenidos; sin embargo, el aprendizaje particular que permite el juego libre ha quedado afuera, el juego educativo no es el juego libre, ya que obedece a fines diferentes que aquellos derivados del interés del niño.

Bajo esta perspectiva, cómo respetar y potenciar ese proceso natural de aprendizaje, que es el juego libre, y a la vez cómo emitir prescripciones al respecto que no terminen por transformarlo en juego educativo. La cuestión que nos ocupa no es fácil, ya que no se trata de caer en la misma trampa en la que cayeron aquellos que tratando de incluir el juego libre en la educación, hicieron que éste renunciara a su esencia. Ante esta dificultad, durante mucho tiempo estuve a punto de darme por vencida, creí que no se podía hacer nada, porque prescribir el juego es convertirlo en otra cosa; más sin embargo, otra vez descubrí algo sencillo pero que había pasado por alto, sí se puede prescribir y mantener la esencia del juego, esta aparente contradicción se resuelve actuando de forma inversa a como lo hace la educación. Las prescripciones que se pueden hacer no se deben de dirigir a los niños, sino que se deben de dirigir a todos aquellos que trabajamos, educamos y convivimos con los niños. Esta prescripción adopta una forma general y sencilla, que es la siguiente: *Nosotros, los adultos tenemos que aprender a respetar el juego libre infantil,* esto es algo que se dice fácil, pero en la práctica se muestra muy difícil, por lo tanto, las propuestas puntuales de esta tesis, obviamente van a ser dirigidas a los adultos. Si este trabajo consistió en una crítica, la propuesta derivada de él pedirá a quien lo está leyendo que asuma una actitud más respetuosa y reflexiva ante el juego libre de aquellos niños con los que tenga contacto; actitud que yo misma tanto en mi vida personal como profesional adopte como resultado de haber escrito esta tesis. Si el capítulo dedicado a la historia de las concepciones sobre la infancia y el juego tomó tanta importancia, fue porque no podemos prescindir de la reflexión a la que nos

conduce: el ser niño es un concepto culturalmente construido y está en nuestras manos que a nuestra época histórica se le reconozca como aquella en la cual se comenzó a respetar y a valorar las formas particulares mediante las cuales el niño aprende, que se le reconozca por haber derribado prejuicios muy viejos que denostaban al juego. Para tal efecto, le propongo a quien esté leyendo, que reflexione sobre los siguientes puntos:

-**Los niños son personas igualmente capaces de pensar que los adultos**, no es que el pensamiento del adulto sea mejor o más exacto que el del niño, sino que únicamente son diferentes y se ocupan de objetos diferentes. Basta con poner un poco de interés para descubrir la solidez de los razonamientos infantiles, siempre y cuando conozcamos sus principios. Un ejemplo de lo anterior es la siguiente observación: una niña a la que he visto crecer, por motivos afectivos desde pequeña mostró interés por las cuestiones del parentesco provocando no pocas situaciones embarazosas. De más pequeña le producía gran placer nombrar a los miembros de su familia utilizando rodeos de parentesco, así, en lugar de preguntar "dónde está mi papá", le preguntaba a su mamá "dónde está tu esposo; o bien, en lugar de preguntar "cómo te llamas", hacía múltiples preguntas tales como "qué eres de mí, qué eres de mi mamá, qué eres de mi papá". Para ella, fue muy placentero descubrir que los apellidos que son nombres también denotan parentesco y edad. Un día me sorprendió con este razonamiento: su tía abuela se llama Eloisa y su abuela paterna Luisa, su tía abuela es más joven que su abuela paterna, tras cierta reflexión, le dijo a su tía abuela, "tú te llamas doña *Ouisa* (que es como pronuncia Eloisa), cuando seas más viejita te llamarás doña *Luisa*". A muchos les podría este juego de palabras un absurdo, pero sigue estas leyes: a) el nombre también denota parentesco; b) el nombre y el parentesco cambian con la edad; c) los nombres utilizados para denotar parentesco son similares. Su razonamiento pudo haber sido el siguiente: a) el parecido fonético entre Ouisa y Luisa no puede ser una coincidencia, b) deben marcar una forma de parentesco, c) el cambio de nombre marca el paso del tiempo.

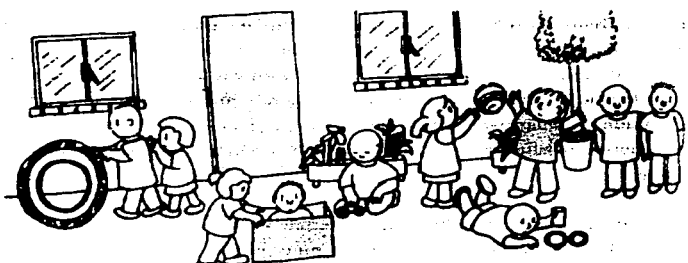
Si a la niña se le llamara la atención o no se le permitiera continuar con su juego de nombres, se le privaría de una fuente de aprendizaje que le permite conocer cómo nos relacionamos los seres humanos, y cómo estas relaciones se plasman en las palabras que utilizamos para nombrarnos. Prohibirle al niño jugar es negarle la oportunidad de aprender aquellas cosas que lo van a hacer único.

-**Respetar al juego como una actividad plena de sentido**, igual en valor a otras manifestaciones culturales, tales como el arte y las ciencias. Como vimos en el ejemplo anterior, los juegos de esta niña bien podrían ser hipótesis válidas de un etnólogo que no conoce el sistema de parentesco de una cultura; por lo tanto, evitar que el niño juegue para que pueda ocuparse de otras cosas más productivas, equivale a quemar un libro o rayar una obra de arte.

De la misma manera en que se crean museos y universidades, en la medida de lo posible se **debe fomentar la creación y promoción de espacios y tiempos dedicados exclusivamente al juego libre**. Uno de los grandes conflictos entre el juego y la disciplina, se deben al hecho de que en los espacios urbanos, como se ha considerado al juego algo prescindible, no se han creado espacios para que el niño juegue, por lo que juegan donde pueden, invadiendo áreas destinadas a otros fines que son inadecuadas o peligrosas. En la medida de lo posible, hay que crear espacios para el juego en donde habitamos, o si no es posible, dedicar tiempos en espacios comunes para el juego.

Tratar de influir o modificar el contenido o tipo de juego en base a nuestras creencias de lo que sería mejor que el niño jugara es una actitud sumamente irrespetuosa, que responde más a nuestra angustia que a nuestro deseo de hacer un bien a los niños. **Una actitud respetuosa ante el juego libre consiste en proporcionarles a los niños los medios y la seguridad necesarios para que puedan jugar**. Intervenir más allá es faltarles al respeto a los niños e impedir que el juego sea un medio de aprendizaje.

La participación de los adultos en el juego infantil debe estar motivada únicamente por el deseo de compartir un placer lúdico con los niños; en pocas palabras, el adulto sólo debe jugar para divertirse con los niños, pero debe respetar y ser flexible con la dinámica interna del juego. Basta recordar cómo era cuando éramos niños para saber que jugar sale fácilmente. Ya que el juego infantil es una forma mediante la cual el niño maneja experiencias difíciles, es muy probable que el juego despierte angustias relacionada con la propia infancia del adulto. Si el adulto siente el impulso de modificar el juego, enseñarle al niño a jugar mejor o censurar el juego del niño, esto es señal de angustia del adulto, y lo mejor que puede hacer es dejar de jugar, ya que tratar de modificar al juego impedirá que éste funcione como medio de aprendizaje.



BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, A. (1997). El niños y sus juegos. Argentina.
- Ariès, P. y Duby, G. (1985). Historia de la vida privada. Vol. 1 y 3. Ed. Taurus, España.
- Berrum de Labra, J.P. y Méndez, V.M. Comp. (1995). Maestro de excelencia. Fernández editores, México.
- Bondeson, J. (1998). Gabinete de curiosidades médicas. Siglo XXI, México.
- Bottini, G. Y Solzi, S. Comp. (1996). El juego: necesidad, arte y derecho. Argentina, Ed. Bonum.
- Cebrián, C. et al. (1984). Educación Preescolar. Métodos, técnicas y organización. Ediciones CEAC, España.
- Corona, R. Y Cucala, E. (1996). Psicología evolutiva y de la educación. Teoría y práctica. Barcelona, España.
- Children at play are learning, too. (1993, Nov.) USA, Today Magazine (2582) p.8
- Darwin, C. (1859). El origen de las especies. Ed. Planeta De Agostini, España.
- Delval, J. (1990). Los fines de la educación. Siglo XXI, España.
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. España, Ed. siglo XXI.
- Díaz, V.J. (1997). El juego y el juguete en el desarrollo del niño. México, Ed. Trillas.
- Díaz-González, A. (1985). Pestalozzi y las bases de la educación moderna. Ediciones El caballito. México.
- Enciclopedia Metódica Larousse (1964). Vol.2

- Esquivel, F. (2001). Alteraciones en el aprendizaje asociados a problemas emocionales. Apuntes inéditos Diplomado en Diagnóstico y tratamiento de problemas emocionales en el niño con orientación clínica.
- Esquivel, R. (1989). El juego como un medio de favorecer la adaptación en niños pequeños. Facultad de Psicología. Tesis maestría en Psicología Clínica, México, D.F.
- Esteva, Ma. (2001). El juego, teoría y práctica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba.
- Feixas, G. (1996). La terapia como construcción social. Editorial Paidos. México.
- Ferenczi, S. (1913). Sexo y psicoanálisis. Editorial Horme, México.
- Ferrat, A. (2001). Indagación psicoanalítica de la estructura del mito. Tesis inédita de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Foucault, M. (1964). Historia de la locura en la época clásica. F.C.E. México.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. México, Ed. siglo XXI.
- Freud, A. (1965). Normalidad y patología en la niñez. Paidos, Buenos Aires, Argentina.
- Freud, A. (1977). Psicoanálisis del niño. Editorial Horme, México.
- Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños. Obras completas, vol. 4 y 5. Amorrortu ed. Argentina.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. Obras completas, vol. 7. Amorrortu ed. Argentina.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. Obras completas, vol.18. Amorrortu ed. Argentina.
- Freud, S. Y Breuer, J. (1895). Estudios sobre la histeria. Obras completas, vol. 2. Amorrortu ed. Argentina.
- Frost, J. (1997,abril). Child Development and playgrounds. Parks and recreation, 32(4). Pp.54-61.
- Gamboa, N. (2001). Todo para el preescolar 1. Fernández Editores, México.
- Garaigordobil, M. (1995). Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Biblioteca de Psicología, España.
- Garza, C.M. y Romero, S.M. (1999). Estancias infantiles comunitarias. Manual para educadoras. México, Ed. Pax México.

BIBLIOGRAFIA

- Glaser, R. (1978). Las contribuciones de B.F. Skinner a la educación y algunas influencias en contra. Facultad de Psicología, UNAM.
- Gómez, C. (1996).Teoría general del proceso. ed. Harla, México.
- González, M.A. (1981). Importancia del juego como expresión creativa en la educación del niño preescolar. Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Hamlyn, P. (1960). The world of children. Internacional Book Society, England.
- Harrison, K. (1996). Veneno. Ediciones B. Madrid, España.
- Jiménez, F. (1985). Freinet. Una pedagogía de sentido común. Ediciones El caballito. México.
- Jones, E. (1953). Vida y obra de Sigmund Freud. Editorial Horme, México.
- Klingler, C. Y Vadillo, G. (1999). Estrategias en la práctica docente. Mc Graw-Hill, México.
- Krauze, E. (2001). Las primeras letras: educación básica en México. México, Nuevo siglo.
- Lévi-Strauss (1964). El pensamiento salvaje. Fondo de Cultura Económica, México.
- Mateos, M.A. (1991). Compendio de etimologías grecolatinas del español. México, Ed. Esfinge.
- Medina, J.R. et al (1978). Literatura del México antiguo. Biblioteca Aracucho, vol. XXVIII. Caracas, Venezuela.
- Nasio, J. (1996).Introducción a la obra de los grandes psicoanalistas. Vol. 1. Gedisa, España.
- Nueva Enciclopedia Temática (1976). Vol. 8
- Pain, S. (1983).Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
- Prieto, M.A. y De Ochoa, A. (1992). Literatura Universal. Mc Graw- Hill, Interamericana. México.
- Raluy, P.A. (1986). Diccionario Porrúa de la lengua española. México, Ed. Porrúa.
- Ramírez, S. (1978). Infancia es destino. Siglo XXI, México.
- Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Ed. McGraw-Hill, España.
- Rice, F. (1997). Desarrollo humano, Estudio del ciclo vital. Prentice Hall Hispanoamericana. México.

- Riva-Palacio, V. (1889).México a través de los siglos. Ed. Cumbre, México.
- Saracho, N.O. (1995). Children's play and early childhood education: insights from history and theory. Journal of education, 177 (3), 129-149.
- Soifer, R. (1980). Psicodinamismos de la familia con niños. Terapia familiar con técnica de juego. Argentina, Ed. Kapeluz.
- Tinbergen, N. (1977). Conducta Animal. Colección de la Naturaleza de Time Life. Ed. Offset Lanus, México.
- Von Hagen, V. (1961). Los Aztecas, Hombre y Tribu. Ed. Diana, México.
- Walton, B. (2001). Chimpancés con herramientas. BBC, Animal Planet.
- Winnicott, D. (1971). Realidad y juego. Gedisa, España.
- Zapata, O.A. (1989). Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética. Ed. Pax México.