

Maria del Carmen Rimoli
Master (candidate) de FLACSO Argentina

EL JUEGO COMO OBJETO DE ESTUDIO. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS.

“Hay sin duda muchos fenómenos distintos a los que nos referimos con el término “juego”, desde, las manipulaciones de un objeto cualquiera por un bebé, de varios meses, hasta los juegos adultos, como el ajedrez o el fútbol. Entre ellos, en la literatura psicológica, encontramos muchas categorías y subdivisiones. Se habla del juego imaginativo, imaginativo individual o social, juego social, juego turbulento y desordenado, juego simbólico, juego cooperativo, juego de ficción, juego sociodramático, juego creativo de representación de papeles, etc.”

Entre las distintas teorías del juego pueden mencionarse como más significativa, la de K. Gross, difundida en el primer cuarto del siglo XX, quien escribe “Si bien es cierto que el desarrollo de las adaptaciones a las sucesivas tareas vitales constituye el fin principal de nuestra niñez, no lo es menos que el lugar preponderante en esta relación de conveniencia pertenece al juego, de manera que podemos decir perfectamente... que no jugamos porque somos niños, sino que se nos ha dado la niñez justamente para que podamos jugar” (El konin: 71).

K. Gross da constancia de que el juego presenta carácter de preejercicio y en ello ve su sentido biológico, utilizando analogías entre las formas lúdicas de conducta de los cachorros y sus respectivas formas de actividad sería de los animales adultos. Sobre ella, diversos autores añaden distintos elementos (Stern; precocidad de maduración de las aptitudes; el reconocimiento de que el juego es un instinto especial y la necesidad de preparar aptitudes en sazón de contacto de ellas las

impresiones del mundo exterior; K. Buhler; placer funcional, etc.). Después de Freud, comenzó a manifestarse la tendencia a la “psicología” de la profundidad, es decir de la que intenta deducir todas las peculiaridades conductuales y todas las manifestaciones superiores de la dinámica de los impulsos biológicos. Lo típico de estas teorías ha sido la identificación del desarrollo psíquico del niño, y por lo mismo, de su juego, con el desarrollo de los cachorros de los animales y sus juegos. No cabe duda que el juego, como forma singular de comportamiento aparece únicamente en cierto estadio de evolución del reino animal y su aparición está relacionada con la niñez como período especial del desarrollo individual de un ejemplar.

La inserción de la infancia, como período peculiar de la vida, en la cadena general del proceso evolutivo constituye un paso importante por el camino de la comprensión de su naturaleza. En las explicaciones anteriores se ha intentado comprender el juego, partiendo de las peculiaridades del organismo joven de los animales, pero también se ha intentado en las teorías del juego infantil comprender los fenómenos fundamentales de la conducta lúdica, y del juego como forma de conducta del niño, por un desarrollo intenso en el período de la infancia de la imaginación y sus peculiaridades. El juego, para Piaget pertenece al mundo de los ensueños autistas, al mundo de los deseos insatisfechos en la realidad, el mundo de las posibilidades inagotables. Este mundo es una verdadera realidad para el niño; es tan real como el otro, el mundo de los mayores, de los adultos. Este mundo imaginario, especial, en el juego, se crea de acuerdo a una lógica singular, a la lógica del sincretismo.

Con relación a esta concepción de “los dos

EL JUEGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ¿UNA FORMA DE VIOLENCIA?



EN EDUCACIÓN EN GENERAL Y EN EDUCACIÓN INICIAL EN PARTICULAR, HAY QUIENES AFIRMAN QUE “SE APRENDE JUGANDO O SOLAMENTE SE JUEGA”, QUE NO HABRÍA CONTENIDOS A ENSEÑAR O PROGRAMAS A CUMPLIR. LA ACCIÓN DE ESTE TRAMO DE ESCOLARIZACIÓN SERÍA EL DESARROLLO DE HABILIDADES O ACTITUDES FAVORABLES PARA EL APRENDIZAJE. A TRAVÉS DE JUEGOS ADECUADOS, EL NIÑO SE VA “DESENVOLVIENDO”, QUEDA AQUÍ ESTABLECIDA UNA DICOTOMÍA: EN EDUCACIÓN INICIAL SE JUEGA, EN LA ESCUELA SE APRENDE (SE TERMINÓ EL JUEGO). ESTA POSICIÓN HA GENERADO EN ALGUNOS CONTEXTOS, UNA SERIE DE PROPUESTAS QUE ABARCAN LO LÚDICO Y LO CREATIVO ASOCIADO A UNA AUSENCIA DE APRENDIZAJE.

Afirmando por otro lado que el juego es “un poderoso creador de zonas de desarrollo próximo”¹, obligándolos a pensar que más que una capacidad del niño, el juego se transforma en “un sistema de interacción socialmente definido”. En estas expresiones si bien se sigue considerando el juego como una de las actividades principales del niño, se avanza un poco más, presentándolo como una de las maneras de participación del niño en la cultura.

2. En el segundo discurso planteado, que considera **el juego como estrategia metodológica** para asegurar el éxito escolar, también parece haber una confusión entre lo que el juego es como actividad del niño y el juego como estrategia metodológica como modos de intervención docente, -en las que seguramente por las características del niño- el juego se puede desplegar o no, pero de la misma forma que el lenguaje u otras formas de expresión. El docente puede dar “permiso para jugar” o “disponer el espacio, crear el campo de juego” o colaborar con sus propuestas para que al niño le resulte interesante participar. Sin embargo, lo que define la interacción docente-alumno (no ya entre sujetos) es la intencionalidad pedagógica. Sentido que tiene que ver con un contexto específico -el escolar-, con reglas de funcionamiento propias. Con estos entendemos que si el docente considera el juego como descarga, como sólo búsqueda del placer, reduce el abanico de oportunidades que le puede brindar a los niños. Si el docente acepta el juego por el juego mismo, impide la posibilidad de apropiarse de contenidos escolares (Harff y otros, 1995).

EL JUEGO, EL LENGUAJE Y LAS NUEVAS POSIBILIDADES

Parafraseando a Perinat en sus “Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo”, uno es consciente de que el problema psicológico de cómo el niño realiza eso que llamamos juego permanece en la penumbra.

Psicologías de primera línea han tenido la intuición de que alrededor de los dos años el niño traspone una serie de etapas que pueden interpretarse como “capacidad de ser observador” o bien “reflexión/recursividad”.

Piaget habla de la construcción del objeto y del espacio, a posteriori de la acción sensoriomotora. Werner y Kaplan dicen que en la mente de los niños hay un desplazamiento de las cosas para actuar, hacia los objetos que contemplar. Paralelamente aparecen desarrollos importantes alrededor del lenguaje: la capacidad de nombrar, de hacer comentarios, de nombrarse como conciencia de sí y la adquisición de apreciar lo que es correcto, entre otras. Son demasiadas coincidencias para no suponer que obedecen a una profunda transformación de los niños en la conquista de nuevas capacidades dentro del lenguaje y del juego, sirviéndose de ellos, e impulsándolos al mismo tiempo. Un lenguaje y un juego, son tanto modalidades de comunicar, como procesos de activación mental interna.

EL JUEGO “ESCOLARIZADO”

Si ahora intentamos pensar cuál es el lugar que ocupa el juego dentro del contexto escolar, debemos partir de que en este ámbito, entre otras posibilidades, el docente plantea propuestas lúdicas promoviendo un proceso de interacción docente-niño, niño-docente, niño-niño, que favorece que los alumnos se apropien del contenido escolar. En este contexto el docente mediatiza la cultura “fabricando” el contenido escolar para que los niños lo aprendan. Desde la propuesta lúdica la intervención del docente provoca diversos grados de actividad autoestructurante en los niños e intenta desarrollar diferentes grados de autonomía, capacidad de decisión, organización, investigación...

Cuando decimos “fabrica” implica conciencia acerca de la contingencia, entendiendo por ésta la posibilidad de que una cosa suceda, y a ello se le agrega la sistematización de las propuestas. Este tipo de intervenciones activa la

1 Distancia que va desde lo que el niño es capaz de hacer sólo (zona real de desarrollo) y lo que es capaz de hacer con ayuda de un adulto o un compañero más capacitado (zona potencial de desarrollo)

mundos”, L. Vigotsky (1934), sostiene “Es difícil imaginarse mayor extorsión de los hechos que una teoría infantil de ese género. La esencia del juego infantil consiste en crear una situación ficticia, o sea cierto campo semiaseológico que altera todo el comportamiento del niño, forzándolo a definirse en sus acciones y actos en situación sólo ficticia, sólo imaginaria, y no en la que se ve. Por lo que se refiere al contenido de esas situaciones ficticias, indican siempre que salen del mundo de los adultos”. La naturaleza de los juegos infantiles puede comprenderse sólo por la correlación existente entre éstos y la vida del niño en la sociedad. El origen histórico del juego está relacionado estrechamente con el tipo de educación de las jóvenes generaciones en las sociedades. La teoría sociohistórica considera como unidad fundamental del juego el “juego protagonizado”, característico de los niños de la última edad preescolar, juego social, cooperativo, de reconstitución de los papeles y las interacciones de los adultos.

Además de esa situación de ficción o escenario imaginario, el autor indica una, segunda característica del juego, y que es la presencia de reglas de comportamiento socialmente establecidas; aclarando que “no restringe la presencia de reglas a los juegos clásicamente descritos como “reglados”. La presencia de reglas aparece como elemento constitutivo de toda situación de juego simbólico. La diferencia radica en el carácter sistemático, no anticipatorio, y poco explícito de las reglas que regulan los juegos simbólicos genéticamente primeros” (Baquero: 145). Estas y otras postulaciones del juego en la teoría Vigotskiana ofrecen elementos para considerar el papel del juego en el desarrollo infantil y como factor de desarrollo.

EL JUEGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Aunque a veces la imagen espontánea y asistemática del juego no parece asociarse directamente con las instituciones educativas, la consideración de las ventajas que ofrece su utilización -sobre todo en las edades tempranas- ha provocado que muchos de los discursos

“progresistas” hagan alusión a la necesidad de su consideración y análisis. Últimamente en los circuitos docentes podemos identificar dos discursos en relación a esta temática:

1. La valoración del juego como creador de zonas de desarrollo o como potenciador del desarrollo.
 2. La consideración del juego como estrategia metodológica por parte del docente para asegurar el éxito escolar.
1. Al intentar profundizar en el primero de los discursos mencionados, aparecen en su interior dos posiciones que coexisten:
 - a) una separación clara entre juego y aprendizaje
 - b) una identificación de juego como posibilitador de aprendizajes.
 - a) En educación en general y en educación inicial en particular, hay quienes afirman que “se aprende jugando o solamente se juega”, que no habría contenidos a enseñar o programas a cumplir. La acción de este tramo de escolarización sería el desarrollo de habilidades o actitudes favorables para el aprendizaje. A través de juegos adecuados, el niño se va “desenvolviendo”, queda aquí establecida una dicotomía: en educación inicial se juega, en la escuela se aprende (se terminó el juego). Esta posición ha generado en algunos contextos, una serie de propuestas que abarcan lo lúdico y lo creativo asociado a una ausencia de aprendizaje.
 - b) La segunda posición dentro de este discurso aparece hace algunos años cuando se comienza a considerar la obra de Lev Vigotsky en el ámbito académico, y que últimamente se ha extendido a los ámbitos docentes. Los profesionales que a su vez estábamos insertos en las instituciones de atención de la primera infancia, leíamos:

“La definición del juego como una actividad placentera para el niño resulta inadecuada” y “al igual que no podemos considerar el placer como una característica definitoria del juego, las teorías que igualan el hecho de que el juego completa las necesidades del niño desembocan en una intelectualización pedante del juego” (Vigotsky, 1998).