



*Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



LAS ACTIVIDADES DIRECTRICES DEL DESARROLLO EN LA INFANCIA TEMPRANA

ADVERTENCIA

**ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.**

NO TIENE FINES DE LUCRO NI COMERCIAL

PROGRAMA INDICATIVO
“LAS ACTIVIDADES DIRECTRICES DEL DESARROLLO EN LA INFANCIA
TEMPRANA”

Área de formación:
LINEA ESPECIFICA DE
EDUCACIÓN INICIAL

Campo de competencia:
SABER HACER
Semestre:
SÉPTIMO
Carácter:
OBLIGATORIO
Créditos: (10)
Elaboradores:
ALEJANDRA REYES ARCHUNDIA
JAVIER HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

PRESENTACIÓN:

El curso de “las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana” está organizado en ocho bloques que en su conjunto ofrecen al profesional de la educación inicial la posibilidad de reconocer en cada periodo del desarrollo del niño, la actividad que preponderantemente direcciona su proceso de desarrollo, de tal manera que le permita en cada una de ellas que el estudiante pueda accionar para favorecer este proceso.

Es importante considerar las categorías fundamentales que definen la noción de actividades directrices en la primera infancia ,para que a partir de esto, puedan considerarse en el primer año de vida a la comunicación emocional entre el niño y el adulto, en el primer año de vida, las actividades con objetos de 1 a 3 años y el juego de 3 en adelante, como las actividades que orientan el desarrollo del niño.

En este sentido se entiende al juego, las actividades con objetos y la comunicación emocional como los elementos primordiales para permear las actividades educativas en la primera infancia, de esta manera el profesional puede incidir en forma directa con niños de edad temprana.

Este curso está relacionado en el mapa curricular con los cursos de: “ seminario de titulación I”, El conocimiento de si mismo y la formación de la personalidad”, y con “ Familia y comunidad como agentes educativos”. En el mapa curricular, este curso tiene algunos antecedentes en “El desarrollo infantil” ubicado en el 3er semestre, sin embargo, cuestiones muy específicas de la edad temprana son las que se abordan en este curso, también tiene relación con los cursos de la línea específica “El desarrollo de la inteligencia en la primera infancia” y “Los proceso evolutivos del desarrollo psíquico en la primera infancia”.

COMPETENCIA

Diseñar y aplicar estrategias educativas en situaciones concretas de aprendizaje formal y no formal, a partir del reconocimiento teórico y metodológico de las actividades directrices del desarrollo en la primera infancia, con la finalidad de que se oriente la intervención para promover el desarrollo infantil de la edad temprana.

ESTRUCTURA

BLOQUE I

SOBRE EL CONCEPTO DE ACTIVIDAD DIRECTRIZ DEL DESARROLLO

Este bloque se dirige a conceptualizar la importancia que tiene el hecho de considerar a las actividades directrices como categoría fundamental para impulsar el desarrollo del niño.

CONTENIDOS:

- 1.- La actividad y la comunicación como categorías fundamentales del desarrollo psíquico.
- 2.- Estructura, funciones y mecanismos de la comunicación como categoría fundamental del desarrollo.
- 3.- Relación entre la comunicación y la formación de la personalidad.
- 4.- Concepto, funciones y estructura general de la actividad.
- 5.- Relación entre la actividad y la personalidad.
- 6.- Importancia del conocimiento de la actividad y la comunicación para el trabajo del educador.
- 7.- El concepto de actividad directriz o fundamental del desarrollo.
- 8.- La situación social del desarrollo.
- 9.- Periodización del desarrollo psíquico y actividades directrices del desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA:

Vigotski “*Concepto de desarrollo*” en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Editorial Crítica Mondadori. Barcelona, pág 182.

Vigotski “*Inteligencia práctica en niños y animales*” en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Editorial Crítica Mondadori. Barcelona, pág 39.

PERKINS David “*Causas del desarrollo*” en *La escuela inteligente* Edit. Gedisa México. Pág 80.

GUIA PARA PADRES. *Tendencias pedagógicas/ el niño un ser social.*

LEONTIEV A.N. “ *La actividad y la personalidad*” en selección de lecturas sobre psicología de la personalidad. Facultad de Psicología / Universidad de la Habana. Cuba 1993.

Biblioteca Práctica para padres y educadores. “*Comunicación y el lenguaje*” en Pedagogía y psicología infantil. El lactante Edit. CULTURAL, S.A . España 1999. pág 136.

Biblioteca Práctica para padres y educadores. “*Desarrollo de la personalidad*” en Pedagogía y psicología infantil. El lactante Edit. CULTURAL . España 1999. pág. 161.

BLOQUE II

LA ACTIVIDAD DIRECTRIZ DEL DESARROLLO EN EL PRIMER AÑO DE VIDA :LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL NIÑO – ADULTO.

En este bloque se presenta con la especificidad necesaria, la comunicación emocional que se presenta entre el niño y el adulto, en el primer año de vida del desarrollo de la edad temprana. Con este bloque se espera que el estudiante incorpore los elementos necesarios para impulsar el desarrollo del niño.

CONTENIDOS:

- 1.- Particularidades de la comunicación emocional niño- adulto.
- 2.-Etapas de la comunicación emocional en el primer año de vida.

BIBLIOGRAFÍA:

Biblioteca Práctica para padres y educadores. “*El origen del placer y el deseo*” en Pedagogía y psicología infantil. El lactante Edit. CULTURAL. España 1999. pág 109.

Biblioteca Práctica para padres y educadores. “*Panorama de la evolución afectiva durante el primer año*” en Pedagogía y psicología infantil. El lactante Edit. CULTURAL . España 1999. pág 112.

Sexualidad. Programa educativo. “ *la necesidad de cariño*” en Embarazo y parto Edit CULTURAL . España 1998. pág 98.

Biblioteca Práctica para padres y educadores. “*El llanto del bebé*” en Pedagogía y psicología infantil. El lactante Edit. CULTURAL . España 1999. pág. 134.

BLOQUE III

LA ACTIVIDAD DIRECTRIZ DEL DESARROLLO EN EL PERIODO DE 1 A 3 AÑOS: LA ACTIVIDAD CON OBJETOS.

La actividad con objetos en el desarrollo del niño de 1 a 3 años es la actividad rectora que permite incursionar en este proceso, para que el profesional de la educación inicial pueda intervenir en las actividades tendientes a fortalecer el desarrollo del niño

CONTENIDOS:

- 1.- Desarrollo ontogenético de la actividad con objetos.
- 2.- Las acciones de correlación y las acciones instrumentales, su importancia para el desarrollo en estos años.
- 3.- Actividad con objetos y psicomotricidad.
- 4.- Premisas de la función simbólica de la conciencia.

BIBLIOGRAFÍA:

Biblioteca Práctica para padres y educadores. “*Ositos de peluche y otros tesoros*” en Pedagogía y psicología infantil. El lactante Edit. CULTURAL, S.A . España 1999. pág. 211.

Biblioteca Práctica para padres y educadores. “*Juegos y juguetes para el segundo año* ” en Pedagogía y psicología infantil. El lactante Edit. CULTURAL, S.A . España 1999. pág. 240.

Biblioteca Práctica para padres y educadores. “*Desarrollo de la personalidad*” en Pedagogía y psicología infantil. La infancia Edit. CULTURAL, S.A . España 1999. pág. 41.

BOZHOVICH. L.I . “ *Papel de la actividad en la formación de la personalidad del niño*” en Selección de lecturas sobre psicología de la personalidad. . Facultad de Psicología / Universidad de la Habana. Cuba 1993.

BLOQUE IV

LA ACTIVIDAD DIRECTRIZ DEL DESARROLLO A PARTIR DE LOS 3 AÑOS: EL JUEGO.

El juego es la actividad directriz del desarrollo del niño a partir de los 3 años de edad, por ende, debe permear las actividades educativas en la educación inicial, entendiendo esta actividad desde diferentes puntos de vista.

CONTENIDOS:

- 1.- Diferentes concepciones del juego.

- 2.- El juego en la teoría de Vigotski .
- 3.- El juego en el desarrollo del niño y la niña en la primera infancia.
- 4.- Clasificación de los juegos según diversos estudios del tema.
- 5.- El juego en la práctica pedagógica.
- 6.- El juego como actividad directriz y como procedimiento o recurso metodológico.

BIBLIOGRAFÍA:

CAMPO A.J. Y C . Rivera. “ *La hora del juego* en El juego, los niños y el diagnóstico. Edit Paidós Psicometría y psicodiagnóstico. España 1989. pp. 11. 78

ELKONIA Daniel B. Psicología del juego. Edit Visor Libros . España 1985 PP 69 y 259.

EL GARVEY, Catherine. Juego y desarrollo infantil. Edit. Morata España. MILLAR Susana. Psicología del juego infantil Edit. Fontanela .España 1992 pp. 123.

RADRIZZANI Giani, Ana María y Ana González. El niño y el juego Edit Nueva visión. Argentina 1987 pp. 19.

WEST, Janet. Teoría del juego centrado en el niño. Edit. Manual moderno, México.

OBRAS escogidas T: 04 Psicología infantil Vigotsky. Edit. Visor.

VIGOTSKI, Lev S.” El papel del juego en el desarrollo del niño” en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit. Crítica. España 1996 pp. 141.

BLOQUE V PROBLEMAS DE LA PEDAGOGÍA DEL JUEGO EN LA PRIMERA INFANCIA

La acción pedagógica y educativa del profesional en educación inicial, requiere de elementos que le permitan integrar actividades tendientes a desarrollar el juego en los niños de edad temprana. Se hace especial mención del juego de roles, debido a la importancia que en lo particular tiene en el desarrollo del niño

CONTENIDOS:

- 1.- El problema de la dirección pedagógica del juego.
- 2.- La significación del juego de roles.
- 3.- Definición del juego de roles.
- 4.- Elementos integrantes.

BIBLIOGRAFÍA:

DIAZ Vega , José Luis El juego y el juguete en el desarrollo del niño. Edit Trillas

ESTEVA Bonart, Mercedes. Quieres jugar conmigo. Edit Pueblo y educación Cuba 1993.

NEWSON, John y Elizabet. Juguetes y objetos para jugar. Edit. CEA España 1986 pp 11-24, 69-96 y 193-216.

BLOQUE VI LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA DEL JUEGO DE ROLES

Este bloque permite al estudiante reconocer las posibilidades que tiene de explorar las posibilidades educativas que tiene el juego, sobre todo el juego de roles, que impulsa la formación de las cualidades de la personalidad.

CONTENIDOS:

- 1.- La dirección del juego de roles.
- 2.- La dirección de los juegos dramatizados.
- 3.- La dirección de los juegos de construcción.
- 4.- La dirección de los juegos de movimiento.
- 5.- La dirección de los juegos didácticos.

BIBLIOGRAFÍA:

DIAZ Vega , José Luis El juego y el juguete en el desarrollo del niño. Edit Trillas.

ESTEVA Bonart, Mercedes. Quieres jugar conmigo. Edit Pueblo y educación Cuba 1993.

NEWSON, John y Elizabet. Juguetes y objetos para jugar. Edit. CEA España 1986 pp 11-24, 69-96 y 193-216.

Biblioteca Práctica para padres y educadores. Pedagogía y psicología infantil. El lactante Edit. CULTURAL, S.A . España 1999. pág 55-60.

Biblioteca Práctica para padres y educadores. Pedagogía y psicología infantil. El período escolar Edit. CULTURAL . España 1999. pág. 70-72.

BLOQUE VII TAREAS DEL EDUCADOR EN LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA DEL JUEGO

La acción del profesional de educación inicial , el rol que juega dentro del proceso educativo del niño de edad temprana, cobra sentido en la dirección pedagógica del juego, de allí la importancia en este bloque.

CONTENIDOS:

- 1.- Tareas del educador en la dirección pedagógica del juego de las niñas y de los niños de 1 a 3 años de edad.
- 2.- Tareas de la educador en la dirección pedagógica del juego de los niños y de las niñas de 3 y 4 años.
- 3.- Fuentes de contenido de los juegos infantiles.

BIBLIOGRAFÍA:

VIGOTSKI, Lev S.” Dominio de la memoria y el pensamiento” en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit. Crítica. España 1996 pp. 141.

ARIAS Bárzaga , Fernándo La estimulación de la inteligencia mediante los juegos profesionales. Pedagogía 99. ISP “ Blas Roca Calderío”.

OROPEZA Fernández , Ricardo R . Si, jugando también se aprende.. Pedagogía 99. ISP “ Enrique José Varona.

BLOQUE VIII EL JUGUETE EN LA VIDA DEL NIÑO Y LA NIÑA EN LA PRIMERA INFANCIA

Es importante reconocer la significación que tiene el juguete en el desarrollo del niño. Para el educador es importante definir aquellos que le permiten impulsar específicamente cada una de las inteligencias y sobre todo, hacer énfasis en el juguete tradicional.

CONTENIDOS:

- 1.- El juguete y el desarrollo físico y psíquico del niño y la niña.
- 2.- El juguete y la formación de la personalidad.
- 3.- Algunas particularidades sobre los juguetes.
- 4.- La edad y los juguetes.
- 5.- El sexo y los juguetes.
- 6.- La variedad de los juguetes.
- 7.- El lugar de los juguetes.
- 8.- Criterios para la clasificación de los juguetes.
- 9.- Los juguetes y la estimulación de las inteligencias.
- 10.- Juguetes para el desarrollo de l inteligencia lingüística.
- 11.- Juguetes para el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática.
- 12.- Juguetes para el desarrollo de la inteligencia espacial.
- 13.- Juguetes para la inteligencia físico- cinestésica.
- 14.- Juguetes para la inteligencia musical.
- 15.- Juguetes para el desarrollo de la inteligencia interpersonal.
- 16.- Juguetes para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

BIBLIOGRAFÍA:

DIAZ Vega , José Luis El juego y el juguete en el desarrollo del niño. Edit Trillas ESTEVA Bonart, Mercedes. Quieres jugar conmigo. Edit Pueblo y educación Cuba 1993.

NEWSON, John y Elizabet. Juguetes y objetos para jugar. Edit. CEA España 1986 pp 11-24, 69-96 y 193-216.

DIAZ vega, José Luis El juguete en el desarrollo del niño en revista Educación 2001 enero 1988 . México pág. 32.

HERNÁNDEZ, Isaura. Los juguetes y los niños en revista Educación 2001 enero 1988 . México pág. 42.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS:

Es muy importante para el desarrollo de este curso, que el alumno, una vez que ha definido las diferentes actividades directrices del desarrollo del niño en la edad temprana, pueda contrastar en la práctica cómo se implementan estas actividades directrices, tanto en los centros formales de educación inicial como en los no formales.

Es recomendable que el estudiante diseñe y elabore juegos y juguetes apropiados para impulsar la comunicación emocional con los niños, las actividades con objetos y el juego.

EVALUACIÓN:

En cada uno de los bloques, el alumno irá incorporando testimonios que evidencien la competencia del curso; es decir la evaluación será a partir del portafolio de evidencias. Este portafolio deberá contener mínimamente:

- 1.- Diseño de estrategias para favorecer el desarrollo de las actividades directrices.
- 2.- Elaborar juguetes que impulsen el desarrollo de las inteligencias.
- 3.- Testimonios de su observación y contrastación del desarrollo de las actividades directrices.

INTRODUCCIÓN

DOMINGUEZ Pino, Martha
El conocimiento de si mismo y sus
posibilidades
Editorial Pueblo y Educación, p.p. III-
18. 2004
Ciudad de la Habana Cuba

La humanidad ha tratado varios siglos en reconocer que el aprendizaje comienza con la vida misma, incluso antes del nacimiento, momento en que ya se reconoce la importancia de iniciar una estimulación conscientemente dirigida a crear las bases del desarrollo posterior, en el cual los primeros años son decisivos.

Se ha logrado consenso también en que las condiciones de vida y educación son determinantes para la calidad de la vida y la formación del ser humano, de su desarrollo psíquico, en fin de su personalidad.

Todas las costumbres celebradas a favor de la infancia y la adolescencia abogan, cada día con mayor fuerza, por la necesidad de una educación inicial integral, dada la propia naturaleza del objeto al que va dirigida, con el propósito de formar una personalidad sana y multilateralmente desarrollada, que sea capaz de enfrentar los retos del mundo de hoy y del futuro.

La convención sobre los Derechos del Niño, que en varios de sus artículos hace énfasis en la necesidad de estimular su desarrollo desde la edad mas temprana, fundamenta la concepción de este como sujeto de derechos, dejando atrás la noción objeto del niño y la niña como beneficiarios o receptores pasivos de la acción social, lo cual integra el enfoque de derechos de la niñez en la perspectiva del ciclo vital evolutivo (life cycle perspective).

Para lograr estos propósitos es indispensable conocerme en primer lugar, como transcurre el proceso, mediante el cual un ser totalmente indefenso y necesitado de protección, afecto y estimulación deviene personalidad y se convierte en un ser capaz de regular de forma consciente y estable su comportamiento, transformar el mundo que lo rodea y transformarse a si mismo, a partir del conocimiento de sus potencialidades y del rol que desempeña como individuo en la sociedad que le toca vivir, y en segundo lugar, el papel que le corresponda “los otros” en este proceso, fundamentalmente a la familia y a la institución, como agentes socializadores que actúan como elementos que lo aceleran o lo retardan.

PREMISAS PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA EDAD TEMPRANA Y PREESCOLAR

Concepción general del desarrollo de la personalidad

La historia de la ciencia psicológica ha debido recorrer un largo y difícil camino para abordar el estudio de la personalidad, su formación y desarrollo, uno de los problemas psicológicos que se considere como justeza de mas difícil análisis y, por lo tanto, uno de los menos científicamente desarrollados, dada la complejidad del objeto de estudio.

En realidad, la concreción de la ciencia psicológica y, por consiguiente, la aspiración a encontrar nuevos caminos en el estudio de la psicología de la personalidad del hombre, comenzó en los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, pero se desarrollo especialmente en los años 20 al 30 de este ultimo siglo, cuando comenzaron a formularse nuevas concepciones y puntos de vista psicológicos.

En este periodo, surgió una gran variedad de concepciones psicológicas: la reflexología, la reantología, el conductismo, la gesatalt, la psicología del espíritu, el freudismo, la teoría histórico-cultural, entre otras, encaminadas a la búsqueda de un nuevo contenido y de nuevos métodos de investigación psicológica. Sin embargo, no todas trataron de encontrar nuevos caminos para el estudio de la psicología de la personalidad.

La historia de las investigaciones dedicadas al estudio de la personalidad demuestra que, a diferencia de otros problemas psicológicos sobre los cuales se ha mantenido un interés relativamente estable, en el caso de los problemas relacionados con la personalidad, este interés ha surgido periódicamente, a saltos, por oleadas.

Esto se explica, por un lado, por las necesidades de la sociedad, y por el otro, por la lógica del desarrollo de la propia ciencia psicológica, que evoluciono, de una concepción atomista de los procesos psíquicos y del ser humano en su conjunto, a una concepción que intenta comprender las psiquis como una estructura integral, tomada en todas sus complejas interrelaciones con la realidad.

Puede afirmarse que en los últimos veinte años la categoría personalidad ha sido reconceptualizada desde distintas posiciones teóricas y su estudio, a pesar se las diferencias derivadas de las posiciones mas generales que sirven de punto de partida a los diferentes autores, presenta un conjunto de problemas generales, comunes, que evidencian un momento cualitativamente nuevo en su desarrollo.

Así vemos como el funcionalismo y distintas tendencias orientadas a la comprensión parcial del hombre (rasgos, dimensiones, factores, que identifican tipos concretos de conducta de una manera descriptiva, pero no pueden utilizarse para explicar funciones diferentes de esos contenidos, de acuerdo con su significación en relaciones más complejas dentro de la personalidad) que conducen a una visión limitada y en última instancia reduccionista de la regulación psicológica, comienzan a dar paso a la búsqueda de mecanismos psicológicos más completos e integrales que permitan explicar las diferentes funciones de la personalidad en la regulación del comportamiento.

En la actualidad, dentro del psicoanálisis (que ofreció un marco dinámico más complejo del comportamiento humano y un modelo sobre la personalidad que se considere cerrado por apoyarse en un sistema de mecanismos e interrelacionales de contenidos estandarizados, definidos de manera absoluta en Ello, el Yo y el Súper yo) surgen tentativas interesantes que reflejan una toma de conciencia real sobre la significación de lo social en la vida psíquica, y sobre el papel del sujeto en la regulación del comportamiento.

En este sentido se enmarcan los trabajos de Enrique Pichon Riviere que concibe lo social no como una configuración externa de estímulos, si no como un sistema de relaciones donde el sujeto se implica como sujeto activo de estas relaciones, de cuya organización, enfrentamiento y manejo dependerá el nuevo paso de su desarrollo individual, trascendiendo la comprensión biológica del sujeto y el reduccionismo en la explicación de la génesis de las operaciones psicológicas del sujeto. De igual manera la incorporación de la categoría comunicación como principio importante del marco terapéutico, enriquece la comprensión psicológica del sujeto de esta comunicación.

Otra corriente que ha aportado elementos relevantes al estudio de la personalidad es la psicología humanista, dirigida a la comprensión del hombre como un ser activo, complejo, orientado a la autorrealización. Por ello, los psicólogos humanistas, más que definir unidades aisladas de la personalidad, intentan caracterizar formas integrales de la regulación psicológica, que diferencian unos individuos de otros.

En tal sentido se inscriben de hombre autorrealizado de A. Maslow y de personalidad madura de G. W. Allport, que plantean que cuando el individuo logra este nivel funcional de la personalidad, modifica esencialmente las particularidades cualitativas de todos los elementos psicológicos que participan en la regulación del comportamiento.

En realidad, tras el concepto de personalidad autorrealizada hay un esfuerzo por presentar al hombre como sujeto de su comportamiento, a través de diferentes niveles funcionales en la regulación psicológica.

La unidad conceptual de estos autores, por el énfasis que ponen en el carácter integral y funcional de la personalidad, también se pone de manifiesto en Carl Rogers, importante teórico del sí mismo por la importancia que le otorga al

self, como agente activo, cuyas valoraciones, percepciones y otras funciones tienen un papel decisivo en el sentido psicológico que un hecho adquiere para la personalidad.

Por otro lado, en la psicología cognitiva el énfasis se pone en los aspectos dinámicos y funcionales del funcionamiento psíquico y si bien no se orientan hacia aspectos estructurales de la personalidad, avanzan de manera notable en la comprensión del papel que desempeñan las operaciones cognitivas en los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento.

Así, R. Lazarus, quien es uno de los máximos exponentes de la psicología cognitiva en la psicología contemporánea, expresa que aunque considera la cognición (del significado como una condición necesaria de la emoción, es un error conceptual afirmar que las emociones preceden a los pensamientos o, al contrario, que los pensamientos procedan a las emociones. Con ello se orienta hacia una comprensión sistemática de la relación entre lo cognitivo y lo efectivo, relación que no puede ser como prendida en esquemas causales unilaterales.

En este sentido, las operaciones presentadas por los psicólogos cognitivos esclarecen mucho el sentido del intelecto y la cognición en las funciones de la personalidad y permiten ubicar con más precisión el rol de lo cognitivo en ella, ya que plantean que, si bien la personalidad no puede reducirse a un sistema de información, resulta indiscutible que opera con esta y que sus contenidos expresan distintos niveles de individualización de la misma, en lo cual intervienen diversas operaciones psicológicas.

De esta forma, se ha conceptualizado un conjunto de aspectos interesantes sobre el sistema de procesamiento de la información por la personalidad, que ocupan un lugar importante en los estudios realizados sobre ella por la significación que este sistema tiene en los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento.

Resulta evidente que la forma en que el sujeto utiliza la información de que dispone y las propias operaciones, mediante las cuales fija la información que recibe, la generaliza, la sintetiza y la compromete, con su tema de operaciones y objetivos, constituyen procesos importantes de la personalidad.

El enfoque sociocultural de lo psíquico se desarrolla básicamente a partir de las posiciones teóricas de L. S. Vigotsky, quien crítico en su obra, tanto las posiciones de la psicología idealista subjetiva como la llamada psicología objetiva, representada por el conductismo norteamericano y la reflexología rusa.

Vigotsky desarrolla una nueva concepción de las funciones psíquicas superiores, partiendo de su naturaleza social y destacando su carácter mediatizado por la conciencia. En este sentido señala la naturaleza de estas funciones, como un proceso desde afuera hacia adentro, enfatizando su carácter específico y su diferencia de las funciones biológicas elementales.

Esta teoría parte de la posición de que la psiquis del hombre posee una naturaleza social y se desarrolla bajo la influencia determinante del medio social y de que es precisamente en un determinado nivel del desarrollo social y psíquico que el hombre deviene personalidad. De esta forma la personalidad se considera como un producto del desarrollo histórico-social, ya que la condición fundamental que determina su formación es el lugar que el hombre ocupa en el sistema de relaciones sociales y la actividad que realiza.

En esta concepción, la formación de la personalidad tiene una importancia decisiva para la caracterización del hombre, ya que le permite formas de conducta y actividad mas elevadas y concientes y permite la unidad de todas sus actitudes hacia la realidad. En consecuencia, las reacciones del ser humano y todo el sistema de su vida afectiva interna, son determinados por aquellas particularidades de la personalidad que se formaron durante el proceso de su experiencia social.

Muchas de las investigaciones realizadas por los representantes de este enfoque se plantean como tarea, descubrir las relaciones que existen entre la forma de vida y de educación del sujeto, por un lado, y las particularidades de su personalidad por el otro.

Algunos de sus autores son de la opinión de que la psicología contemporánea no solo ha formulado posiciones metodológicas generales, desde las cuales se aproxima a la comprensión de la personalidad, sino también ha desarrollado toda una serie de investigaciones, algunas de las cuales estudian los fenómenos psíquicos en dependencia de las necesidades e intereses del niño y de la niña, y otras, las condiciones y el proceso de formación de los diferentes aspectos y cualidades de la personalidad. A pesar de ello, se considera que la personalidad como un todo único, y el ser humano como sujeto de la actividad psíquica, ha sido hasta el momento poco estudiada. Por esto se explica el hecho de que aun no se posea una concepción psicológica única, suficientemente desarrollada, de la personalidad y de su formación.

Si bien cierto que bajo la dirección de Vigotsky se realizaron importantes investigaciones concretas sobre los procesos cognitivos, a partir de un enfoque metodológico totalmente nuevo, no es menos cierto que el estudio de la personalidad y la motivación quedo sensiblemente rezagado con relación al de los procesos cognitivos.

Según González Rey, a partir de la importancia que tomo la categoría actividad en el enfoque histórico-cultural, el análisis de la personalidad se baso fundamentalmente en la relación sujeto-objeto, limitándose el estudio de las diversas formas de comunicación sujeto-sujeto y, por tanto, de las formaciones psicológicas que tienen lugar a partir de esta relación.

En este sentido se afirma que la forma individual de existencia del hombre no puede limitarse solo por el análisis de las relaciones sujeto-objeto. Estas relaciones son un solo aspecto del problema. El otro aspecto, más importante aun, es el de la relación del hombre con las otras personas, las relaciones sujeto-sujeto, en particular las relaciones sociales. Estas relaciones determinan la estructura psicológica de la personalidad.

El énfasis en las relaciones sujeto-sujeto y sus diferentes regularidades en las distintas etapas del desarrollo, posibilita que pasen a un primer plano un conjunto de categorías esenciales para el estudio de la personalidad, que hasta el momento han sido poco investigadas y que constituyen la base para la comprensión de las formaciones psicológicas más complejas de la misma, como es la categoría vivencia.

La categoría vivencia, planteada por Vigotsky, pero poco elaborada después, es la unidad fundamental de la vida afectiva de la personalidad, pues ningún contenido psíquico puede convertirse en regulador del comportamiento si no posee una carga emocional suficiente que posibilite su vivencia por parte del sujeto.

La vivencia se manifiesta principalmente en el proceso de comunicación del hombre con los otros hombres, y la determinación de sus regularidades constituye un momento importante para el estudio de todas las formas reguladoras de la personalidad. Es el elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que un contenido adquiere para el sujeto. Es a partir de la unión de un contenido con determinada carga emocional que se expresa en forma de vivencia, donde vamos a encontrar la clave para el surgimiento y desarrollo de las formaciones reguladoras más complejas de la personalidad, así como la particularidad esencial de la personalidad como nivel regulador superior de la vida psíquica del hombre.

Sin embargo, durante muchos años en la literatura psicológica se han presentado como dos aspectos independientes, separados, al estudio de los procesos cognitivos y el estudio de la personalidad y los procesos afectivos. En la mayoría de los manuales de psicología general, la personalidad se presenta como el conjunto de diferentes propiedades psíquicas (carácter, capacidades, temperamento) y no se penetra en su esencia como nivel regulador del comportamiento, ni en los mecanismos principales de su fundamento integral.

Al valorar la personalidad como el conjunto de propiedades psíquicas, ha predominado un enfoque descriptivo en el que se han perdido las particularidades psicológicas que caracterizan sus potencialidades reguladoras.

Otros autores, continuadores de la obra iniciada por Vigotsky, destacan la importancia de concebir las propiedades de la personalidad integradas en un sistema que se oriente activamente por las potencialidades de la autoconciencia del hombre. En este sentido plantean que la cuestión final que se presenta en el plano del estudio psicológico de la personalidad es la de su autoconciencia como

“yo”, que en calidad de sujeto asimila conscientemente todo lo que el hombre hace, relacionando consigo todos sus actos y acciones, asumiendo conscientemente para sí la responsabilidad de los mismos en calidad de su autor y su creador.

Según el criterio de González Rey, en esta posición está expresado otro elemento esencial de carácter general para concebir el estudio de la personalidad en la psicología contemporánea, que es la participación activa de la autoconciencia en la regulación del comportamiento, lo cual establece las bases para desarrollar el principio de la unión de lo afectivo y lo cognitivo, de la dinámica y el contenido en el estudio de la personalidad.

Este es un principio básico para comprender la personalidad como sujeto regulador, que inmerso en diferentes tipos de actividad y sistemas de comunicación, no solo se transforma por ellos, sino que es capaz de mantener sus aspectos esenciales, trascendiendo lo inmediato, a través de fines y objetivos socio históricos que surgen en su desarrollo.

Siguiendo este razonamiento se puede decir que la función reguladora de la personalidad es su aspecto distintivo. Ello significa que la personalidad, a través de las distintas formaciones psicológicas que la integran, es el nivel superior del psiquismo humano.

Sin embargo, si se enfoca como un conjunto de propiedades psíquicas se pierde su esencia, convirtiéndose en algo que no permite explicar su potencialidad en la regulación del comportamiento.

Otro aspecto importante a señalar es que cuando se habla de la función reguladora de la personalidad no se refiere a la motivación, como tradicionalmente ha sido enfocada (como un conjunto de necesidades y motivos independientes de los procesos de la cognición humana), sino a la unidad indisoluble de lo cognitivo y lo afectivo como principio esencial básico de la función reguladora de la personalidad.

De esta forma, lo cognitivo se integra de forma activa al sistema regulador de la personalidad, sobre todo a través de su función más compleja que es el pensamiento, pero también a través de otros procesos psicológicos como la percepción, el lenguaje. A su vez, la elaboración más compleja de la personalidad tiene en su base sus principales necesidades y motivos. En este proceso, tanto sus rasgos caracterológicos como sus capacidades, habilidades y otras particularidades psicológicas, se convierten en medios para lograr los fines principales que la personalidad se plantea entre sí.

Llegado a este punto del análisis podríamos decir que la personalidad no es un conjunto de rasgos ni de propiedades, sino un sistema integral cuya esencia es la jerarquía de motivos, orientada y regulada por la participación consciente del sujeto en la dirección de su comportamiento, por medio de las formaciones motivacionales conscientes de la personalidad.

También es necesario destacar que las motivaciones principales de la personalidad están estrechamente vinculadas a la autovaloración del sujeto, lo que se expresa de forma muy clara en las vivencias que este experimenta en relación con su autoestima, en dependencia del nivel de realización que alcanza cuando participa en las actividades que se expresan estas motivaciones.

Se podría decir por lo tanto, que la personalidad en un complejo sistema que integran formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad, las cuales se organizan de manera activa alrededor de la jerarquía de motivos del hombre, con una participación muy dinámica de su autoconciencia (González Rey, 1982).

Para comprender la personalidad como el nivel regulador superior y más organizado de lo psíquico, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo se constituye en un principio teórico y metodológico fundamental. Solo sobre la base de este principio puede comprenderse a la personalidad como sujeto de la actividad, como sujeto activo que se autodetermina y que mantiene una relativa autonomía en el medio que lo rodea.

Una posición muy difundida hoy día, cuyo origen está en la psicología diferencial y en la psicometría, como expresión metodológica para evaluar a un hombre concreto, es la de valorar la personalidad mediante el análisis de rasgos o cualidades abstractas que dan lugar a un comportamiento específico.

A este planteamiento se contraponen el análisis realizado para demostrar, que la forma en que un rasgo participa en la regulación de la conducta depende, tanto del sentido como del significado que este tiene para los objetivos principales que el sujeto se ha propuesto alcanzar, en correspondencia con su jerarquía de motivos.

De esta manera, mientras más activo es el papel del sujeto sobre sus rasgos y cualidades característicos, a partir de un proceso de reflexión y valoración que le permita incorporarlos a sus fines más importantes, mayor será el potencial de autodeterminación sobre conducta. Sin embargo, cuando un rasgo o cualidad de la personalidad participa con una elevada rigidez en la regulación del comportamiento, conspirando incluso contra algunos de los fines propuestos, entonces se convierte en un elemento que conspira contra el desarrollo pleno e integral de la personalidad.

Este, evidentemente, es el resultado de una inadecuada educación, centrada más en la pasividad y dependencia de normas externas, que en la reflexión y participación activa en la regulación de comportamiento por el sujeto. Ello demuestra que la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en sus distintas formas de expresión, representa la particularidad funcional distintiva de la personalidad como instancia reguladora de la vida psíquica.

Otro de los grandes problemas que ha presentado el estudio e investigación de la personalidad en la psicología es la tendencia a encerrarla en una definición acabada, apoyada esencialmente en un tipo de unidad psicológica constitutiva. Esta situación corrobora la tendencia a identificar la personalidad mediante unidades estables, definidas por contenidos psicológicos concretos (como rasgos, valores, actitudes, factores, etcétera).

En los manuales de psicología, por ejemplo, se identifica a la personalidad con el carácter, el temperamento y las capacidades, sin precisar como participan estas cualidades en la regulación de la actividad del sujeto. Existe el criterio de que el estado actual en que se encuentra la investigación y elaboración teórica en el estudio de la personalidad, no permite ofrecer una definición acabada que oriente su investigación en el campo empírico.

Hasta el presente, en los intentos de adoptar una definición, algunos autores se han orientado hacia los aspectos más generales que le integran, mientras que otros se centran más en sus funciones.

Por ejemplo, algunos la definen por la capacidad que tiene el hombre para autodeterminarse, sin referirse a la distintas formaciones o particularidades que caracterizan su esencia reguladora. Otros definen los elementos o niveles que forman la personalidad como sistema.

Por lo tanto, resulta necesario hacer algunas consideraciones que posibiliten mayor claridad al abordar la personalidad como objeto de estudio:

- La personalidad es una formación compleja que está muy lejos de poder reducirse a un conjunto de propiedades psicológicas.
- El análisis de la estructura y el contenido de la personalidad debe realizarse a partir de su comprensión como un conjunto de diferentes niveles de regulación, en los cuales participan distintas formaciones psicológicas, cualidades y propiedades psíquicas.
- La personalidad la integran todas aquellas formaciones, propiedades y contenidos que caracterizan, con cierta estabilidad, la proyección integral del sujeto en distintas áreas de su vida, así como las formas, medios y procedimientos que el utiliza para ello.

Creemos que además, que para la elaboración de una concepción psicológica integral de la personalidad, es necesario considerar, a partir de las posiciones teóricas antes tratadas, la vida de formación de la personalidad infantil, o sea, revelar las particularidades de las interacciones de los niños y las niñas de diferentes edades con el medio que los rodea y comprender las leyes psicológicas de la formación de la personalidad en cada etapa del desarrollo.

Ello implica que solo un enfoque genético, elaborado sobre material experimental, permitirá comprender la personalidad como una estructura que

surge en el proceso de la vida y de la actividad del sujeto, y por lo tanto, descubrir su esencia psicológica.

A este objetivo están dedicados los epígrafes siguientes.

Determinantes del desarrollo de la personalidad. Su interrelación

El desarrollo del hombre como sujeto es un proceso complejo y contradictorio. Como ya se ha analizado, en los primeros de la vida el ser humano es un individuo portador de psiquis, pero desprovisto de personalidad, por lo tanto es incapaz de regular de forma conciente y estable su comportamiento. Por ello se plantea, que si bien es cierto que la personalidad es parte del mundo interno, psicológico, lo cual quiere decir que la personalidad se forma en el desarrollo psicológico como parte de este, pero posee una especificidad cualitativa diferente.

La personalidad representa el nivel superior de estructuración y organización de determinados contenidos psicológicos. Estos contenidos se caracterizan por la estrecha unidad de elementos cognitivos y afectivos, lo que posibilita su participación efectiva en el proceso de regulación del comportamiento.

Muchos estudiosos de la personalidad coinciden en ubicar el posible origen de su surgimiento al rededor de los tres años, cuando comienza a oponerse de manifiesto esa importante formación psicológica, que es uno de los logros mas significativos del desarrollo psíquico en la edad temprana, denominada autoconciencia, a partir de la cual el niño y la niña empiezan a reconocerse como un ser diferente e independiente de los demás.

Por lo tanto, el desarrollo de la personalidad posee sus cimientos en los momentos iniciales de la vida cuando los procesos psicológicos, aun elementales y fragmentados van alcanzando una complejidad y organización paulatinas, que permite hablar de una cierta organización de los contenidos y funciones psicológicas.

Para analizar como ocurre el proceso de formación de la personalidad, primero es necesario conocer cuales son sus determinantes y la contribución de cada una de ellas en este proceso.

El desarrollo de la personalidad transcurre en diversas etapas de la vida que adquieren matices específicos de acuerdo con las regularidades que las caracterizan y es, además, un proceso que se produce de manera particular en cada individuo. En este intervienen múltiples factores e influencias que se concretan en tres categorías fundamentales: lo biológico, lo social y lo psicológico.

Cuando hablamos de lo biológico se hace referencia a las cualidades anatomofisiológicas del organismo y cerebro humanos, y la extraordinaria plasticidad y capacidad de aprendizaje de la actividad nerviosa superior, sin ello no puede sugerir lo psicológico y viceversa.

Por supuesto que esta interrelación no es mecánica y adquiere su especificidad en cada sujeto. Lo social y las relaciones de que este portador actúan en el individuo en diferentes planos. La inserción en grupos e instituciones sociales hacen que la mediatización sea diferente.

En este sentido, el destacado psicólogo ruso L. S. Vigotsky planteo que cualquier función psíquica superior es externa por que fue social antes de ser interna. Ello nos lleva a la conclusión de que lo social no actúa de modo directo, lineal, sobre el individuo, si no que es mediatizado por sus condiciones internas, tanto biológicas como psicológicas.

Las psicológicas adquieren un creciente papel determinante en etapas posteriores en que el individuo, convertido en sujeto de su comportamiento, dirige su actuación con relativa independencia de las influencias externas.

Los contenidos sociales se mediatizan por el sujeto a través de sus necesidades, motivos y aspiraciones. En la búsqueda de niveles mas complejos de autodeterminación e independencia el sujeto, en consonancia con sus recursos personales, alcanza crecientes posiciones activas hacia lo social, lo selecciona, lo configura y lo transforma, a este y así mismo.

El crecimiento de la capacidad de autodeterminación permite que lo psicológico pase a un primer plano como determinante del desarrollo de la personalidad. Lo condicional se convierte en condicionante del proceso de interrelación entre el individuo y la sociedad.

De esta forma lo biológico, lo social y lo psicológico se mueven en un constante interjuego, con pesos diferentes a lo largo de la vida.

Así, en los primeros años de vida, el niño y la niña actúan con gran fuerza las necesidades primarias, ya que no cuentan con los contenidos y funciones psicológicas necesarias para trascender la inmediatez y aplazar o diferir en el tiempo la satisfacción de sus necesidades. Aparece como un ser egocéntrico, centrado en la individualidad y no en lo social. Paulatinamente se apropia de valores sociales, normas de relaciones y modos de actuar con los objetos.

En la edad escolar y aun en la adolescencia, a pesar del conjunto de formaciones psicológicas que poseen relativa estructuración y estabilidad, la regulación del comportamiento se encuentra determinada externamente, no se apoya en puntos de vista propios, los móviles del comportamiento se encuentran, en buena medida, en la aprobación de lo social o la evitación de la desaprobación o el castigo.

Con el surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil lo interno pasa a ocupar un lugar relevante en la determinación de la conducta, lo cual no es un resultado automático del desarrollo de la personalidad, ni de la edad cronológica, depende de las condiciones de vida y educación de cada sujeto. Esto

no quiere decir que no se encuentren jóvenes y adultos en los que la opinión social y las normas externas (no personalizadas) constituyan reguladores mas efectivos de su conducta, como consecuencia de un entorno social donde primen estereotipos rígidos y una insuficiente estimulación a la reflexión y a la problematización.

Por otro lado lo social opera con su historicidad. En este sentido lo socio histórico actúa en tres niveles:

1. La sociedad y la cultura (en un momento histórico determinado).
 2. Lo social-grupal (de acuerdo con los diferentes grupos en que se inserte el individuo).
 3. Lo histórico-individual (la propia historia personal del individuo).
- Por lo tanto cada individuo es portador de una síntesis del devenir histórico-social, grupal e individual.

La interrelación que se produce entre las determinantes del desarrollo, lo biológico, lo socio histórico y lo psicológico se expresa en la definición de la categoría desarrollo, formulada por el eminente psicólogo L. S. Vigotsky.

Según este autor, el desarrollo es un proceso dialéctico complejo que se caracteriza por una periodicidad múltiple, una desproporción en el desarrollo de las diferentes funciones, la transformación cualitativa de una formas en otras (metamorfosis) y una relación entre los factores internos y externos.

En el transito a lo interno, lo social se torna individual y lo psicológico alcanza su propia especificidad, convirtiéndose en ulterior mediatizador de las influencias externas.

En este transito no gradual se producen puntos críticos del desarrollo que son precisamente sus fuerzas motrices. Estas son las llamadas contradicciones que surgen y que cuando se solucionan de manera productiva para el sujeto conducen a saltos de progreso.

Hay autores que opinan que esta puede ser una alternativa de explicación y no la clave para explicar como se produce el desarrollo, donde esta su génesis o de que depende la salud psíquica del individuo. En este sentido el desarrollo no puede concebirse como meta o fin, como un nivel estático y preestablecido que todo individuo debe alcanzar para convertirse en un sujeto de su actuación.

Para que el desarrollo sea sinónimo de crecimiento y despliegue de las potencialidades del sujeto, de auto aceptación y autenticidad personal, de autonomía, independencia, seguridad, flexibilidad, de la capacidad de relacionarse con los demás desde la posibilidad de analizar y respetar sus opiniones, el desarrollo debe entenderse y promoverse como un proceso de intenso dinamismo.

De este modo la personalidad aflora como un sistema abierto, en constante proceso de intercambio de información y afecto con la realidad.

Para que el desarrollo de la personalidad se produzca en sentido de progreso, en tanto proceso de formación, despliegue y crecimiento del mundo interno del sujeto, tiene que establecerse determinada relación entre las exigencias sociales y las potencialidades de la personalidad del sujeto.

Si estas exigencias se ajustan o quedan por debajo de la posibilidades psicológicas del individuo se producen resoluciones poco productivas que detienen o hacen involucionar el desarrollo alcanzado.

Tampoco es favorable que las exigencias sociales excedan las posibilidades de la personalidad, ya que el no poder asumirlas hace que el individuo retroceda a etapas anteriores del desarrollo o lo conduce a una enfermedad.

Por lo tanto lo más adecuado es que las exigencias sociales trasciendan las potencialidades de las persona para estimular la aparición de nuevos recursos y operaciones psicologías.

El desarrollo de la personalidad es inseparable de la educación, que es una vía creciente de expresión de la influencias sociales y opera también por medio de los sistemas de actividades y de comunicación, mediante los cuales el individuo se inserta en la sociedad, cristalizando lo que resulta mas significativo a un nivel social mas general.

La influencia de lo social en el desarrollo de la personalidad, a través de las actividades y de la comunicación, ocurre en instituciones y de modo espontáneo. Estos son los espacios en que lo social alcanza un sentido personal en el individuo, integrándose a su personalidad, que se configura de modo irrepitible, singular y caracteriza su expresión individualizada.

La personalidad como instancia interna, psicológica, no puede concebirse con resultado directo de las influencias sociales, si no como un sistema de sentidos psicológicos que le sirven de base al sujeto para actuar en el medio social y auto perfeccionarse en lo personal.

Estos sentidos psicológicos poseen para cada hombre un carácter único, irrepitible e individual, que tienen su vinculo con las exigencias sociales a que esta sometido.

En este proceso el individuo se transforma en individualidad portadora de una personalidad, o sea, un ser social en una expresión concreta, convertido en sujeto psicológico de las relaciones sociales.

Se puede decir entonces, que la personalidad es la instancia psicológica donde se integra y articula la influencia de la sociedad en el plano de la subjetividad individual.

Lo social cristaliza en los diferentes grupos e instituciones de la sociedad que se integran por diversos sujetos, cuyas interrelaciones configuran lo que llamamos sociedad. Lo social se encuentra en la personalidad del individuo y a su vez los individuos, en virtud de los recursos personales lógicos que han logrado en su devenir histórico-social, incorporan a la sociedad su síntesis subjetiva.

La personalidad es la instancia integradora de la expresión singular e irreplicable en la subjetividad del individuo, de todo el acervo cultural y social del cual es portador en el momento de su historia social personal que le ha tocado vivir.

El papel de las condiciones de vida y educación

El desarrollo de la personalidad depende de múltiples condiciones. Esclarecer las mismas constituye una tarea fundamental de muchas ciencias; la psicología, la pedagogía, la filosofía, la antropología, entre otras. Dentro de este proceso resulta indispensable establecer sus regularidades con el objetivo de establecer las causas y los factores condicionantes y conocer como se produce el tránsito de una etapa a otra del desarrollo.

Igualmente resulta necesario determinar lo que puede atribuirse a las estructuras y funciones biológicas que están dadas genéticamente y lo que corresponde a las condiciones de vida y educación y, consecuentemente, todo lo que puede hacerse posibilitar el máximo desarrollo de todas las potencialidades.

Numerosas experiencias se han dirigido a tratar de definir cual de estos aspectos, lo biológico o lo social es lo principal o determinante para el desarrollo. En otras, los hechos de la realidad se han interpretado para sedimentar y consolidar una u otra posición.

En este sentido, investigaciones como la de la psicóloga rusa Ladiguina Kots, quien crió un bebé chimpancé en las propias condiciones de vida y educación en las que crió a su propio hijo durante los tres primeras décadas del siglo veinte diera a conocer el caso de las niñas-lobas, Kamala y Amala, posteriormente confirmado por un caso similar, más cercano en 1986, en que el mundo conoció la muerte de Ramu, preadolescente, también sometido a semejantes condiciones, han permitido arribar a dos conclusiones fundamentales:

1. Sin la existencia de un cerebro humano no es posible el establecimiento de cualidades psíquicas humanas.
2. El cerebro humano por sí solo no determina el surgimiento de las cualidades psíquicas humanas.

Es decir, el psiquismo humano no surge sin condiciones humanas de vida. En el cerebro de un niño o una niña, recién nacidos, no existen los rasgos de las cualidades psíquicas inherentes a la conducta humana, sin embargo, si poseen la

facultad de adquirir todo aquello que lo transmiten las condiciones de vida y la educación, aunque, en ocasiones, esta capacidad puede estar tristemente limitada.

La capacidad de aprendizaje y una extraordinaria plasticidad son las particularidades más importantes del cerebro humano, que lo diferencian de los animales. En estos una gran parte de la materia cerebral ya está “ocupada” en el momento del nacimiento y en ellas están fijados los mecanismos para la realización de las distintas formas de conducta transmitida por la herencia. En los seres humanos, por el contrario, un aparte considerable del cerebro “no está ocupada, “esta limpia” y por lo consiguiente, está en disposición de tomar y fijar aquello que le importa la vida y la educación.

En la actualidad las principales tendencias existentes sobre las concepciones del desarrollo psíquico humano coinciden en que en este desarrollo desempeñan un papel importante tanto las estructuras internas, constitucionales, biológico-funcionales, como las condiciones externas, sociales, culturales, culturales y educativas.

La divergencia estriba en la valoración de cuáles de estas condiciones son las determinantes y esto agrupa a los científicos en dos grandes campos: los que consideran los factores internos como los fundamentales y los que, en posición, señalan a los factores externos como los determinantes.

Históricamente muchos teóricos de la ciencia psicológica han tratado fundamentar una u otra posición y han ido desde posiciones extremas, polarizando bien lo interno, como es el caso de teoría de los instintos de McDougall, el psicoanálisis de Freud o el maduracionismo de Gesell, bien polarizando lo externo, léase el sociologismo de Durkheim o el conductismo de Watson y Skinner.

Otros han asumido una actitud más contemporizadora, estableciendo la doble consideración de la herencia y el medio, de lo hereditario y lo adquirido, dando origen a numerosos enfoques que pueden resumirse en tres grandes vertientes: la teoría de la convergencia de Stern, la concepción de la adaptación de Piaget y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, los cuales coinciden en la aceptación de ambos factores, pero difieren al considerar cuál el determinante.

En este sentido es necesario señalar que las ideas de Vigotsky y los demás integrantes de la escuela histórico-cultural acerca del papel de la educación en el desarrollo psíquico del ser humano tienen su raíz mucho antes del nacimiento de la psicología como ciencia.

Así, ya en el siglo XVII, J. A. Comenius señaló el papel de la educación en la formación de las cualidades intelectuales del ser humano, destacando de esta forma la influencia del factor social sobre el desarrollo psíquico. En este sentido refirió que si hemos de saber algo, hay que aprenderlo, y teniendo, ciertamente la mente como tabla rasa, nada se sabe hacer, ni hablar, ni entender, si no que hay

que ejercitarlo todo desde su fundamento. Así dejó sentado que a todos los que nacieron humanos les es precisa la enseñanza.

En el siglo XVII, J. J. Rousseau y J. H. Pestalozzi coincidieron plantear que existen potencialidades inherentes a la “naturaleza humana”, que se desarrollan de manera gradual con la ayuda de la estimulación y ejercitación que tienen lugar en el proceso educativo.

Rousseau consideraba que nacemos desprovistos de todo, que todo lo que nosotros no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, no es dado por la educación, que nacemos capaces de aprender, pero no sabiendo nada.

Para Pestalozzi los niños eran seres dotados con todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin devolver ninguna de ellas: botones no abiertos todavía, que cuando se abrían, cada una de las hojas se desarrollaba, ninguna quedaba atrás. Así consideraba debía ser el proceso de la educación.

En la actualidad la concepción histórico-cultural se constituye como la construcción más acabada e integradora de la explicación acerca de la estructura, el contenido y la génesis de la psiquis humana.

Desde el punto de vista metodológico este enfoque plantea relatividad de las explicaciones científicas sobre los procesos que se encuentren en la base de lo psíquico y su relación con lo social, lo cultural e histórico y lo personal.

Como señalo con razón L. S. Vigotsky, ninguna de las cualidades psíquicas, específicamente humanas, tales como el pensamiento lógico, la imaginación creadora y la regulación voluntaria de las acciones, entre otras, pueden surgir solo mediante la maduración de las capacidades orgánicas. Para la formación de esas cualidades se necesitan determinadas condiciones sociales de vida y educación.

El rol que desempeña el medio en el desarrollo psíquico infantil se resuelve de diferentes formas, en dependencia de la comprensión que se tenga de la naturaleza general del proceso genético que se estudia. Aquellos autores que reconocen el importante papel que desempeña el medio social en el desarrollo del individuo, pero desde un punto de vista metafísico, consideran que este influye sobre el ser humano al igual que el medio biológico lo hace sobre la cría de los animales. En realidad, es obvio que en ambos casos resultan diferentes no solo el medio, si no los procedimientos de su influencia sobre el proceso de desarrollo.

En este caso se confirma, por múltiples evidencias científicamente demostradas, que el medio social no es simplemente una condición externa, si no la verdadera fuente del desarrollo infantil, ya que en este se hallan contenidos todos los valores materiales espirituales, en los cuales están encarnadas las capacidades del género humano.

Además, el reconocimiento de la influencia decisiva que ejercen en el desarrollo psíquico las condiciones de vida y educación, no niega en ningún momento la lógica especial de este desarrollo, ni la existencia en este determinado automovimiento.

Resulta evidente que cada nuevo nivel de desarrollo psíquico sigue lógicamente al anterior, y que el tránsito de uno a otro está condicionado no solo por causas externas, sino también internas, que determinan una nueva posición social de desarrollo.

El papel de la actividad y la comunicación

Desde su nacimiento y aun antes, tanto el niño como la niña, se ponen en contacto con la cultura espiritual y material creada por la humanidad. Esta familiarización ocurre no de manera pasiva, sino dinámica durante el proceso de la actividad, de cuyo carácter de las particularidades de las relaciones que los pequeños establecen con las personas que los rodean, depende en gran medida el proceso de formación de su personalidad.

De acuerdo con esta comprensión de la autogénesis de la psiquis humana, el estudio sobre el papel de las propiedades congénitas del organismo y la maduración de este, constituyen una condición necesaria, pero no la fuerza motriz del proceso que se analiza. En este sentido crea las premisas anatomofisiológicas para la formación de nuevos tipos de actividad psíquica, pero no determina ni su contenido ni estructura.

A la vez el que se reconoce la gran importancia que tienen para el desarrollo psíquico infantil las particularidades orgánicas generales e individuales, así como el proceso de maduración de estas en la ontogénesis, es necesario destacar también que estas particularidades constituyen solamente las condiciones, las premisas necesarias y no las fuerzas motrices de la formación de la psiquis humana y de la personalidad.

En este caso es necesario retomar el planteamiento de Vigotsky con respecto a que ninguna de las cualidades psíquicas específicamente humanas puede surgir solo mediante la maduración de las capacidades orgánicas, ya que para la formación de este tipo de cualidades se necesitan determinadas condiciones sociales de vida y educación, lo cual reafirma el postulado sobre la herencia social y el legado de las obras de la cultura material y espiritual creadas por la sociedad.

Ahora bien, en este punto del análisis, se pudiera preguntar, ¿cómo incorporan el niño y la niña la experiencia social plasmada en los objetos de la cultura con los cuales comienzan a relacionarse desde el momento de su nacimiento? Resulta obvio que no denominan de manera independiente toda la experiencia social que la humanidad en su largo devenir ha plasmado en los objetos de la cultura material y espiritual. Es precisamente con ayuda del adulto,

durante el proceso de comunicación con las personas que lo rodean, que los pequeños se apropian de los modos de actuar con los objetos, así como de sus cualidades y relaciones esenciales.

En relación con esto, surge un problema importante y poco estudiado en la psicología infantil; el problema de la comunicación del niño y la niña con otras personas, así como el papel de la comunicación para el desarrollo psíquico en los diferentes niveles genéticos.

La comunicación es uno de los factores más importantes en el desarrollo psíquico general del ser humano. Ella esta dirigida a la satisfacción de una necesidad particular del mismo. La necesidad de comunicación es una necesidad independiente, es decir, irreducible a las demás (por ejemplo, a la necesidad de alimento y calor, a la necesidad de impresiones y actividad, a la necesidad de arriesgarse al peligro).

La necesidad de comunicación consiste en el afán de conocerse a si mismo y de conocer a los demás y puesto que este conocimiento esta estrechamente entrelazado con la actitud hacia otras personas, pudiera decirse que la necesidad de comunicación es el afán de valoración y autovaloración de otra persona, de esclarecimiento de cómo esta otra persona valora la personalidad, y de autovaloración.

De acuerdo con las investigaciones realizadas por esta autora, ya hacia los dos meses y medio de vida se puede contestar en los bebes la existencia de la necesidad de comunicación y es a lo largo de estos primeros siete años de vida que se familiarizan de manera gradual con las diferentes cualidades y propiedades de las personas. El adulto siempre sigue siendo motivo de la comunicación para ellos constantemente algo varia en esta persona que los estimula cada vez mas a la actividad.

En este sentido afirma que la comunicación con el adulto solo constituye, en la mayoría de los casos, una parte de la interacción mas amplia del niño y la niña con el adulto, interacción que será estimulada por sus necesidades.

Las investigaciones realizadas por esta y otros autores demuestran que, el carácter de la comunicación con los adultos y otros pequeños varía y se complica a lo largo de la infancia, adquiriendo diferentes formas: contacto emocional directo, comunicación mediante el lenguaje y actividad conjunta.

El desarrollo de la comunicación, la complejidad y el enriquecimiento de sus formas permiten a los pequeños, cada vez más, nuevas posibilidades para asimilar, con la ayuda de las personas que lo rodean, diferentes tipos de conocimientos y habilidades, lo cual tiene una importancia de primer orden para todo el proceso de desarrollo psíquico.

También resulta indispensable analizar que la asimilación de la experiencia social se produce de forma activa y no pasivamente, en los diferentes tipos de actividad adquieren una significación relevante por la influencia decisiva que ejercen en el desarrollo psíquico.

Por ello se han realizado numerosas investigaciones sobre las particularidades del juego, del estudio y del trabajo en la diferentes edades, sobre la influencia de estos tipos de actividad en el desarrollo de los distintos procesos psíquicos y sobre la formación de la personalidad general.

En ellas se ha puesto de manifiesto que, en el proceso de desarrollo infantil, como todo proceso dialéctico, surgen contradicciones relacionadas con el tránsito de un estadio a otro.

Una de las contradicciones fundamentales de este tipo de contradicción que existe entre las posibilidades fisiológicas y psicológicas crecientes del niño y la niña y las formas de relacionarse con las personas que los rodean y con los tipos de actividad que se habían formado previamente.

Uno de los criterios que mas refuerza el papel que desempeñan la actividad y la comunicación en el desarrollo de la personalidad infantiles la forma en que se resuelven estas contradicciones, que con frecuencia adquieren el carácter dramático de la crisis de las edades: ello requiere de nuevas formas de relación y comunicación con las personas que rodean al niño y la niña y la formación de nuevos tipos de actividad acordes con el nivel de desarrollo físico y psíquico alcanzado, lo cual les permite asumir una nueva posición social de desarrollo.

VYGOTSKI, Lev S

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores

**Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo. P.p. 41-56
1978 México D.F.**

INTELIGENCIA PRÁCTICA EN NIÑOS Y ANIMALES

El trabajo de Wolfgang Köhler es harto significativo en el estudio de la inteligencia práctica.¹ Llevó a cabo innumerables experimentos con monos durante la primera guerra mundial, y comparó algunas de sus observaciones sobre la conducta de los chimpancés con determinados tipos de respuestas en los niños. Esta analogía directa entre la inteligencia práctica en el niño y la respuesta similar de los monos se convirtió en el principio guía de los trabajos experimentales en este campo.

Las investigaciones de K. Buhler trataban de establecer también similitudes entre el niño y el mono.² Estudió el modo en que los niños pequeños cogen los objetos, su capacidad de dar un rodeo mientras persiguen un objetivo, y la manera de utilizar los instrumentos más primitivos. Estas observaciones, así como un experimento suyo en el que se le pedía a un niño que quitara un anillo de palo, ilustran una aproximación análoga a la de Köhler. Buhler interpretó las manifestaciones de inteligencia práctica en el niño como si fueran exactamente las mismas a las que estamos familiarizados con los chimpancés. En realidad, existen una fase en la vida que el pequeño Buhler calificó como “la edad del chimpancé” (p. 48). Un niño de diez meses al que estaba estudiando, demostró ser capaz de tirar de una cuerda para poder obtener un dulce que estaba atado al otro extremo. Sin embargo, la habilidad para sacar un anillo de un palo levantándolo en lugar de tratar de ponerlo de lado no aparece hasta la mitad del segundo año de vida³. Aunque estos experimentos se interpretaran como apoyo para la analogía entre el niño y los monos, llevaron a Buhler al importante descubrimiento, que explicamos más adelante en otro capítulo, de lo que los comienzos de la inteligencia práctica en el niño (calificó de “pensamiento técnico”), al igual que las acciones del chimpancé, son independientes del lenguaje.

Las observaciones detalladas de Charlotte Buhler con niños durante sus primeros años de vida sostienen también esta conclusión⁴. Descubrió que las primeras manifestaciones de inteligencia se dan a los seis meses de vida. No obstante, no es únicamente el uso de los instrumentos lo que se desarrolla de este modo en la historia del niño, también el movimiento sistemático y la percepción, el cerebro y las manos, es decir, todo el organismo del pequeño entra en acción. Por consiguiente, el sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa

¹ W. Köhler, *The Mentality of Apes*, Harcourt, Brace, Nueva Cork, 1925

² K. Buhler, *The Mental Development of the Child*, Harcourt, Brace, Nueva Cork, 1930 (ed. rusa, 1924)

³ Este experimento fue descrito por D.E. Berlyne, “Children’s Reasoning and Thinking”, en Paul H. Musen, ed. *Carmichael’s Manual of Child Psychology*, John Wiley, Nueva Cork, 1970,2, pp. 939-981.

⁴ C. Buhler. *The First Year of Life*, Day, Nueva Cork, 1930.

específica, tanto por el grado de desarrollo orgánico del niño como por su grado de dominio en el uso de los instrumentos.

K. Buhler estableció el importante principio evolutivo de que los inicios del lenguaje inteligente están precedidos por el pensamiento técnico, y este comprende la fase inicial del desarrollo cognoscitivo. Su directriz, al afirmar con énfasis especial las semblanzas de la conducta del pequeño chimpancé, ha sido secundada por muchos otros. Sin embargo, al extrapolar esta idea, los peligros de los modelos zoológicos y las analogías entre el comportamiento humano y el animal encuentran su más clara expresión. Las trampas son escasas en la investigación que hace hincapié en el período preverbal el desarrollo del niño, tal como hizo Buhler. No obstante, elaboró una conclusión cuestionable, a partir de su trabajo con niños bastante pequeños: “Los logros del chimpancé son totalmente independientes del lenguaje, y en el caso del hombre, incluso en edad más tardía, el pensamiento técnico, o sencillamente el pensamiento referido a instrumentos, está mucho menos íntimamente relacionado con el lenguaje y los conceptos que con otras formas de pensamientos”.⁵

Buhler partía de la suposición de que la relación entre la inteligencia práctica y el lenguaje, que caracteriza al niño de diez meses, permanece intacta a lo largo de toda su vida. Este análisis que postula independencia de la acción inteligente del lenguaje es contrario a nuestros propios descubrimientos, que nos revelan la integración del lenguaje y el pensamiento práctico en el curso del desarrollo.

Shapiro y Gerke nos ofrecen un importante análisis del desarrollo del pensamiento práctico en los niños, basado en experimentos semejantes a los estudios de Kohler sobre los chimpancés, a quienes hacían resolver problemas.⁶ Estos postulan que el pensamiento práctico de los niños es similar al pensamiento adulto en ciertos aspectos, mientras que en otros es distinto, y subrayan el importante papel que desempeña la experiencia social en el desarrollo humano. Según su punto de vista, la experiencia social ejerce su efecto a través de la imitación; cuando el niño imita el modo en que los adultos uso de las herramientas y objetos domina ya el principio de sentirse involucrado en una determinada actividad. Dichos autores afirman que las acciones repetidas se acumulan unas sobre otras como en una fotografía con varias exposiciones; los rasgos más comunes se hacen patentes y las diferencias se desvanecen. El resultado es un esquema cristalizado, un principio de actividades definido. El niño, a medida que va almacenando experiencia, adquiere un número cada vez mayor de modelos que es capaz de comprender. Dichos modelos representan un diseño acumulativo de todas las acciones similares; al mismo tiempo, son también un indicio de los posibles tipos de acciones en el futuro.

Sin embargo, la noción de adaptación de Shapiro y Gerke está demasiado firmemente vinculada a una concepción mecánica de la repetición. Para ellos, la

⁵ K. Buhler, *Mental Development*, pp. 49-51. V

⁶ S. A. Shapiro y E. Gerke, descritos en M. Ya. Basov, *Fundamentos de Paidología general*, Gosizdat., Moscú-Leningrado, 1928.

experiencia social sirve únicamente para proporcionar al niño esquemas motores; no toman en consideración los cambios que se producen en la estructura interna de las operaciones intelectuales del niño. En sus descripciones acerca de observaciones de niños resolviendo problemas que les han sido planteados, los autores se ven obligados a señalar el “papel específico realizado por el lenguaje” en los esfuerzos prácticos y de adaptación del niño en crecimiento. No obstante, su descripción de dicho rol es muy extraña. “El lenguaje”, afirman, “sustituye y compensa la adaptación real, no actúa como puente que conduce a experiencias pasada sino que lleva a una adaptación puramente social que únicamente se logra a través del experimentador.” Este análisis no toma en consideración la contribución que lleva a cabo el lenguaje al desarrollo de una nueva organización estructural de actividades práctica.

Guillaume y Meyerson ofrecen una conclusión diferente en lo que respecta al rol del habla en la asimilación de las forma humanas típicas de conducta.⁷ A partir de sus harto interesantes experimentos acerca del uso de herramientas entre los monos, llegaron a la conclusión de que los métodos utilizados por los simios para realizar una tarea determinada son similares y coinciden en ciertos puntos con los empleados por individuos que sufren de afasia (es decir, personas privadas del lenguaje). Sus hallazgos apoyan mi suposición de que el lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores.⁸

Estos ejemplos experimentales nos devuelven nuevamente al principio de nuestro repaso de teorías psicológicas relativas al desarrollo infantil. Los experimentos de Buhler indican que la actividad práctica del niño pequeño anterior al desarrollo del lenguaje es idéntica a la del mono, mientras que Guillaume y Meyerson aseguran que la conducta del mono es semejante a la observada en personas privadas de lenguaje. Ambas líneas de trabajo centran nuestra atención en la importancia de comprender la actividad práctica de los niños cuando éstos empiezan a hablar. Mi propio trabajo, así como el de mis colaboradores, está abocado al esclarecimiento de estos mismos problemas. No obstante, nuestras premisas difieren notablemente de las de los investigadores precedentes. Nuestro interés básico es describir y determinar el desarrollo de aquellas formas de inteligencia práctica que son específicamente humanas.

RELACIONES ENTRE EL LENGUAJE Y EL USO DE INSTRUMENTOS.

En sus clásicos experimentos con monos. Kohler demostró la futilidad de intentar desarrollar en los animales incluso los signos más elementales y las operaciones simbólicas. Llegó a la conclusión de que el uso de utensilios por parte de los monos es totalmente independiente de las actividades simbólicas. Posteriormente intentos destinados a cultivar el lenguaje productivo en el mono han desembocado en resultados negativos. Una vez más, dichos experimentos demostraron que el

⁷ P. Guillaume e I. Meyerson. “Recherches sur l’instrumentchez les singes”, Journal de Psychologie, 27 (1930): pp. 177-236

comportamiento motivado de un animal es independiente de cualquier tipo de lenguaje y de la actividad de utilizar signos. El estudio de la utilización de instrumentos, al margen del empleo de signos, es frecuente en los trabajos de investigación sobre la historia natural de la inteligencia práctica; por otra parte, los psicólogos interesados en el estudio del desarrollo de los procesos simbólicos en el niño han seguido también el mismo procedimiento. Por consiguiente, el original y desarrollo del lenguaje, así como de todas las otras actividades que utilizan signos han sido tratados al margen de la organización de la actividad práctica en el niño. Los psicólogos prefirieron estudiar el desarrollo del empleo de signos como un ejemplo de intelecto puro y no como producto de la historia evolutiva del niño. A menudo atribuían el uso de signos al descubrimiento espontáneo por parte del niño de la relación entre los signos y sus significados. Tal como sostenía W. Stern, el reconocimiento de que los signos verbales poseen un significado constituye “el mayor descubrimiento en la vida del niño”.⁹ Numerosos autores sitúan este feliz “momento” en el pasado del año a los dos años de vida, y lo consideran como el producto de la actividad mental del niño. Un examen detallado del desarrollo del lenguaje y de otras formas del uso de signos se estimó innecesario. Sin embargo, habitualmente se ha supuesto que la mente del pequeño contiene todos los estadios del futuro desarrollo intelectual; éstos existen en su forma completa, a la espera del momento adecuado para hacer su aparición.

No sólo se pensaba que el lenguaje y la inteligencia práctica tenía distinto origen, sino que se consideraba que su participación en operaciones comunes no poseía ninguna importancia psicológica básica (como en el trabajo de Shapiro y Gerke). Incluso cuando el lenguaje y el empleo de instrumentos estaban íntimamente ligados en una operación, se estudiaban como procesos separados pertenecientes a dos clases completamente distintas de fenómenos. Como mucho, su aparición simultánea se consideraba como una consecuencia accidental de factores externos.

Aquellos que se dedican al estudio de la inteligencia práctica, así como los que estudian el desarrollo del lenguaje, a menudo no logran vislumbrar la interrelación de estas dos funciones. En consecuencia, la conducta adaptativa de los niños y la actividad de utilizar signos se tratan como fenómenos paralelos; este punto de vista nos lleva al concepto de Piaget de lenguaje “egocéntrico”¹⁰ Este no atribuía al lenguaje un papel importante en la organización de las actividades del pequeño, ni

⁹ W. Stern, *Psychology of Early Childhood up to the Sixth Year of Age*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1924 (ed. rusa, Petrogrado, 1915).

¹⁰ J. Piaget, *The Language and Thought of the Child*, Meridian Books, Nueva York, 1955 (también *International Library of Psychology*, 1925). Las diferencias entre los puntos de vista de Vygotski y Piaget acerca del desarrollo temprano del lenguaje y el papel del lenguaje egocéntrico se exponen extensamente en el capítulo 3 de la obra de Vygotski *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, 1962 y en el volumen de ensayos de Piaget, *Seis estudios de psicología*, Barral Editores, Barcelona, 1970.

subrayaba sus funciones comunicativas, aunque se viera obligado a admitir su importancia práctica.

Aunque la inteligencia práctica y el uso de los signos puedan operar independientemente la una del otro en los niños pequeños, la unidad dialéctica de estos sistemas en el ser humano adulto es la esencia de la conducta humana compleja. Nuestro análisis concede a la actividad simbólica una específica función organizadora que se introduce en el proceso del uso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamiento.

INTERACCIÓN SOCIAL Y TRANSFORMACIÓN DE LA ACTIVIDAD PRÁCTICA

Basándonos en la discusión planteada en el apartado precedente e ilustrada por el trabajo experimental que más adelante describiremos, podemos extraer la siguiente conclusión: *el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen.* Aunque durante su período preverbal, el uso que el pequeño hace de los instrumentos sea comparable al de los monos, tan pronto como el lenguaje hace su aparición junto con el empleo de los signos y se incorpora a cada acción, ésta se transforma y se organiza de acuerdo con directrices totalmente nuevas.

El uso específicamente humano de las herramientas se realiza, pues, de este modo, avanzando más allá del uso limitado de instrumentos entre los animales superiores.

Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta. La creación de estas formas de conducta esencialmente humanas produce más adelante el intelecto, convirtiéndose después, en la base del trabajo productivo: la forma específicamente humana produce más adelante el intelecto, convirtiéndose, después, en la base del trabajo productivo: la forma específicamente humana de utilizar las herramientas.

Observaciones de niños en una situación experimental similar a la de los monos de Kohler muestran que los pequeños no sólo actúan tratando de alcanzar una meta, sino que también hablan, como si de una norma se tratara, la conversación surge espontáneamente y continúa casi sin interrupción a lo largo de todo el experimento. Aumenta y se hace persistente cada vez que la situación se va complicando y la meta se hace más difícil de alcanzar. Los intentos de bloquearla (como muestran los experimentos de mi colaborador R. E. Levita) resultan infructuosos o excluyen al niño de la tarea.

Levina planteó problemas prácticos para niños de cuatro y cinco años, problemas tales como alcanzar un dulce de un armario. El dulce estaba colocado fuera del alcance del niño. De modo que este no podía cogerlo directamente. A medida que el pequeño se iba enfrascando más y más en la tarea de alcanzar el dulce, el lenguaje “egocéntrico” empezó a manifestarse como parte integrante de sus activos esfuerzos. Al principio, ese lenguaje consistía en una descripción y análisis de la cuestión. Pero gradualmente adoptó un carácter “planificador”, reflexionando sobre los posibles caminos que podrían llevarle a la solución del problema. Por último, se incluyó como parte de la solución.

Por ejemplo, a una niña de cuatro años y medio se le pidió que alcanzara un dulce de un armario con un taburete y un palo como posible herramientas. La descripción de Levita reza de este modo: (se sube a un taburete, observa silenciosamente, palpando con el palo una estantería). “Encima del taburete”. (Mira al experimentador. Coge el palo con la otra mano “¿Es éste el dulce?” (Duda.) “Lo podré alcanzar desde el otro taburete, me pondré de pie y lo cogeré.” (Agarra el segundo taburete.) “No, no llego. Podría usar el palo” Coge el palo y golpea suavemente el dulce.) “Ahora se moverá.” (Golpea el dulce.) “Se cayó, yo no podría alcanzarlo con el taburete, pero el palo funcionó.”¹¹

En tales circunstancias parece que es natural y necesario para los niños hablar mientras actúan; en nuestra investigación hemos descubierto que el lenguaje no sólo acompaña a la actividad práctica, sino que también desempeña un papel específico en su realización. Así pues, nuestros experimentos demostraron dos hechos importantes:

- 1) Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Los niños no hablan sólo de lo que están haciendo; su acción y conversación son parte de *una única y misma función psicológica* dirigida hacia la solución del problema planteado.
- 2) Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo. A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada.

Estas observaciones me llevaron a la conclusión de que *los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos*. Esta unidad de percepción, lenguaje y acción que en última instancia produce la internalización del campo visual, constituye el tema central para cualquier análisis del origen de las formas de conducta específicamente humanas.

¹¹ Véase R. E. Levita, respecto a las ideas de Vygotski sobre el papel que desempeña el lenguaje en los niños, *Voprosi Psikhologii*, 14 (1938): pp. 105-115. Aunque Levita hiciera dichas observaciones a finales de los años veinte, ésta han quedado sin publicar excepto en lo que a esta breve explicación se refiere.

Para desarrollar el primero de estos dos puntos, hemos de preguntar: ¿Qué es lo que en realidad distingue las acciones del niño que habla de las acciones de un mono cuando están resolviendo problemas prácticos?

Lo primero que impresiona al experimentador es la libertad incomparable mayor de las operaciones de los niños, su mayor independencia de la estructura de la situación visual concreta. Los niños, con la ayuda del lenguaje, crean mayor posibilidades de las que los monos pueden realizar a través de la acción. Una importante manifestación de esta mayor flexibilidad es que el niño es capaz de ignorar la línea directa entre el actor y la meta. Al contrario, se entretiene en una serie de actos preliminares, sirviéndose de lo que llámanos métodos instrumentales o mediatos (directos). En el proceso de resolución de una tarea, el pequeño es capaz de incluir estímulos que no están ubicados dentro del campo visual inmediato. Al utilizar las palabras (una clase de estos estímulos)) para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramienta no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.

En segundo lugar, las operaciones prácticas de un niño que ya puede hablar con muchos menos impulsivas y espontáneas que las del mono. Éste lleva a cabo una serie de intentos incontrolados para resolver el problema planteado. En cambio, el niño que utiliza el lenguaje divide la actividad en dos partes consecutivas. Planea cómo resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta. La manipulación directa queda reemplazada por un complejo proceso psicológico mediante el cual la motivación interna y las intenciones, pospuestas en el tiempo, estimulan su propio desarrollo y realización. Este nuevo tipo de estructura psicológica está ausente en los monos, incluso en sus formas más rudimentarias.

Por último, hay que señalar que el lenguaje no sólo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla el comportamiento del pequeño. Así pues, con la ayuda del lenguaje, a diferencia de los monos, los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta.

La investigación experimental del lenguaje egocéntrico de los niños ase interés por varias actividades, tales como las ilustradas por Levina, produciendo el segundo punto de gran importancia demostrando por nuestros experimentos: la cantidad relativa de lenguaje egocéntrico, medida con los métodos de Piaget, aumenta en realidad con la dificultad de la tarea exigida.¹² Basándonos en estos experimentos, mis colaboradores y yo desarrollamos la hipótesis de que el lenguaje egocéntrico de los niños debía considerarse como la forma transaccional ente el lenguaje egocéntrico en la base para el lenguaje interior, mientras que en su forma externa se halla encajado en el lenguaje comunicativo.

¹² J. Piaget, Language and Thought, p. 110.

Para aumentar la producción de lenguaje egocéntrico no hay más que complicar la tarea, de modo que el niño no pueda utilizar directamente los instrumentos para solucionar el problema. Cuando el pequeño se encuentra ante tal desafío, el uso emocional del lenguaje aumenta así como sus esfuerzos por lograr una solución menos automática y más inteligente. Buscan verbalmente un nuevo plan, y sus expresiones revelan la íntima conexión existente entre lenguaje egocéntrico y socializado. Ello puede comprobarse perfectamente cuando el experimentador sale de la habitación o no responde a las peticiones de ayuda por parte de los niños. Al verse privados de la oportunidad de desarrollar un lenguaje social, los niños conectan inmediatamente al lenguaje egocéntrico.

Si bien la interrelación de estas dos funciones del lenguaje resulta evidente en la mencionada situación, es importante recordar que el lenguaje egocéntrico está vinculado al lenguaje social de los niños por muchas formas transicionales. La primera ilustración significativa del vínculo existente entre estas dos funciones del lenguaje se da cuando los niños descubren que son incapaces de resolver un problema por sí solos. Entonces se dirigen hacia un adulto y describen verbalmente el método que no pueden llevar a cabo solos. El mayor cambio de la capacidad del niño en el uso del lenguaje como instrumento para resolver problemas tiene lugar en una etapa posterior de su desarrollo, cuando el lenguaje socializado (que, en un principio, se utiliza para dirigirse a un adulto) *se interioriza*. En lugar de acudir al adulto, los niños recurren a sí mismos; de este modo, el lenguaje adquiere una *función intrapersonal* además de su uso interpersonal.

En el momento en que los niños desarrollan un método de conducta para guiarse a sí mismos, y que antes había sido utilizado en relación con otra persona, en el momento en que organizan sus propias actividades de acuerdo con una forma de conducta social, consiguen aplicar una actitud social a sí mismos. La historia del proceso de *internalización del lenguaje social* es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño.

La relación entre lenguaje y acción es una relación dinámica en el curso del desarrollo del niño. La relación estructural puede cambiar incluso durante un experimento. El cambio crucial se produce del siguiente modo: en un primer estadio el lenguaje acompaña a las acciones del pequeño y refleja las vicisitudes de la resolución de problemas de forma caótica y desorganizada. En un estadio posterior, el lenguaje se acerca cada vez más al punto de partida del proceso, de modo que acaba por preceder a la acción.

Funciona como una ayuda a un plan que ha sido concebido pero no realizado en la conducta. En el lenguaje de los niños podemos hallar una interesante analogía mientras dibujan (véase también el capítulo 8). Los niños pequeños sólo ponen nombre a sus dibujos una vez los han terminado, necesitan verlos antes del decidir qué son. A medida que van creciendo, adquieren la capacidad de decidir por adelantada aquello que van a dibujar. Este desplazamiento del proceso del proceso de denominación significa un cambio en la función del lenguaje. En un

principio, el lenguaje sigue a las acciones, está provocado y dominado por la actividad. Sin embargo, en los estadios superiores, cuando el lenguaje se desplaza hacia el punto de partida de una actividad, surge una nueva relación entre la palabra y la acción. Ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo.¹³

Al igual que un molde da forma a una sustancia, las palabras pueden transformar una actividad en una estructura. No obstante, dicha estructura puede ser modificada o remodelada cuando los niños aprenden a utilizar el lenguaje de modo que les permita ir más allá de las experiencias precedentes al planear una acción futura. En contraste con la noción del descubrimiento repentino divulgado por Stern, nosotros considerando la actividad verbal e intelectual como una serie de estadios en los que las funciones comunicativas y emocionales del lenguaje están desarrolladas por el advenimiento de la función planificadora. Como consecuencia de ello, el pequeño adquiere la capacidad de emprender operaciones complejas que se prolongan durante un tiempo suplementario.

A diferencia del mono, del que Kohler nos dice que es “el esclavo de su propio campo visual”, los niños adquieren una independencia respecto a su entorno concreto; dejan de actuar en el espacio inmediato y evidente. Una vez han aprendido a utilizar de modo efectivo la función planificadora de su lenguaje, su campo psicológico cambia radicalmente. La visión del futuro pasa a ser parte integrante de sus aproximaciones a su entorno. En los capítulos siguientes describiré el curso evolutivo de algunas de estas funciones psicológicas centrales con mayor detalle.

Para resumir lo que hasta ahora se han dicho en este apartado, repetiremos: La capacidad específica humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. Los signos y las palabras sirven a dominar la propia conducta. Los signos y las palabras sirven a los niños, en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognitivas y comunicativas del lenguaje se convierte en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños, distinguiéndolos de los animales.

Sin embargo, los cambios que acabo de describir no se producen de modo unidimensional y uniforme. Nuestras investigaciones han demostrado que los niños muy pequeños resuelven problemas utilizando extrañas mezclas de procesos. A diferencia de los adultos, que reaccionan de modo distinto frente a los objetos, que reaccionan de modo distinto frente a los objetos y las personas, los niños pequeños son capaces de fundir acción y lenguaje cuando responden tanto a los objetos como a los seres sociales. Esta fusión de actividad es análoga al

¹³ En el capítulo 7 de *Thought and Language*, podemos encontrar una descripción más completa de dichos experimentos.

sincretismo en la percepción, el cual han sido descritos por numerosos psicólogos evolucionistas.

La desigualdad de la que estoy hablando puede observarse claramente en una situación en la que los niños pequeños, cuando no logran resolver fácilmente la tarea impuesta, combinan intentos directos destinados a obtener el resultado deseado con una cierta confianza en el lenguaje emocional. Unas veces el lenguaje expresa los deseos del pequeño, mientras que otras sirven de sustituto en el logro real del objetivo. El niño puede intentar resolver la tarea a través de formulaciones verbales y mediante súplicas para obtener la ayuda del experimentador. Estas mezclas de distintas formas de actividad era, al principio, desconcertante; pero posteriores observaciones dirigieron nuestra atención a una secuencia de acciones que desvelan el significado de la conducta de los niños en tales circunstancias. Por ejemplo después de llevar a cabo una serie de acciones inteligentes e interrelacionadas que deberían ayudarle a resolver un determinado problema satisfactoriamente, el niño, al encontrarse con una dificultad, abandonada repentinamente cualquier intento y se dirige al experimentador en busca de ayuda. Cualquier obstáculo que se interponga a los esfuerzos del niño al tratar de solucionar el problema puede interrumpir su actividad. La súplica verbal del pequeño a otra persona es un esfuerzo más para llenar el vacío que ha revelado su actividad. Al formular una pregunta, el niño indica que, de hecho, ya ha trazado un plan para resolver la tarea que se halla frente a él, pero es incapaz de realizar todas las operaciones necesarias.

A través de repetidas experiencias de este tipo, los niños aprenden silenciosamente (mentalmente) a planear sus actividades.

Al mismo tiempo, consiguen la ayuda de otra persona, de acuerdo con los requerimientos del problema planteado. La capacidad que tiene el niño de controlar la conducta de otra persona se convierte en una parte necesaria de la actividad práctica del niño.

Al principio, el hecho de resolver el problema junto con otra persona no está diferenciado en lo que respecta a los papeles desempeñados por el niño y su ayudante; se trata de un todo general, sincrético. Más de una vez hemos observado que en el curso de la resolución de una tarea, los niños se desconciertan porque empiezan a combinar la lógica de lo que están haciendo con la lógica del mismo problema en la medida en que ha de ser resuelto con la cooperación de otra persona. A veces la acción sincrética se manifiesta cuando los niños se dan cuenta de la inutilidad de sus esfuerzos directos para resolver un problema. Como en el ejemplo del trabajo de Levita, los niños se dirigen a los objetos de su atención tanto con palabras como con palos, demostrando así el vínculo fundamental e inseparable entre lenguaje y acción en la actividad del pequeño; esta unidad se hace especialmente patente cuando la comparamos a la separación de estos procesos existentes en los adultos.

En pocas palabras, los niños enfrentados a un problema ligeramente complicado para ellos hacen gala de una compleja variedad de respuestas, incluyendo los intentos directos para alcanzar el objetivo, el uso de instrumentos, el lenguaje dirigido hacia la persona que realiza el experimento o el lenguaje dirigido hacia la persona que realiza el experimento o el lenguaje que simplemente acompaña a la acción, y las llamadas verbales y directas al objeto de su atención.

Si lo analizamos desde el punto de vista dinámico, esta mezcla de lenguaje y acción tiene una función muy específica en la historia del desarrollo del niño; demuestra la lógica de su propia génesis. A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social y, al dirigirse hacia un objetivo concreto, se refractan a través del prisma del entorno del pequeño. El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social.

GONZALEZ Maura, Viviana et. al.
Psicología para educadores
Editorial Pueblo y Educación p.p. 66-84
Ciudad de la Habana, Cuba.1995

LUGAR QUE OCUPA LA CATEGORÍA COMUNICACIÓN EN EL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD.

El estudio de la comunicación entre los hombres ha sido revitalizado en los últimos años en la psicología, aunque en realidad ha sido interés de nuestra ciencia desde mucho antes, y es natural que así lo sea. El hombre, tanto desde el punto de vista de su desarrollo histórico como de su desarrollo individual, no puede vivir ni satisfacer sus necesidades materiales y espirituales sin comunicarse con sus semejantes.

Estudiar la comunicación nos explica cómo se da la comprensión entre los hombres y su actividad conjunta, cómo estos llegan a “entenderse” en todas las esferas y grupos sociales en que participan durante su vida, ya sea el grupo familiar, de juego, estudiantil, laboral, etc.

La comunicación es un elemento de gran importancia que afecta directamente el rendimiento y el lenguaje emocional del sujeto en la actividad que esté implicado. Pongamos, por ejemplo, el caso de un profesor que logra transmitir un adecuado nivel de conocimiento a sus alumnos, porque domina su asignatura, pero es incapaz de percatarse del estado emocional de los mismos, de los problemas que los afectan, de sus peculiaridades individuales. Los trata a todos por igual, de un modo frío y distante para resaltar su autoridad en el aula. Esto crea una barrera en la comunicación que resalta su autoridad en el aula. Esto crea una barrera en la comunicación que afecta el aprendizaje de sus alumnos. Ellos pueden temer hacerle preguntas, aclarar sus dudas, lo que incide en su comprensión.

La percepción que pueden tener estos jóvenes de su maestro no contribuirá a que vayan a solicitar su ayuda en caso de confrontar algún problema en la escuela, con otro compañero, o incluso un problema personal. Es posible que hasta la rechacen y por consiguiente, rechacen también su asignatura. Este profesor no podrá ejercer una influencia adecuada sobre sus alumnos, lograr que interioricen algunos valores aunque estos fueran característicos de su persona, como, por ejemplo, el amor a la ciencia, la dedicación a su trabajo, a su profesión, ya que existe un distanciamiento entre él y los jóvenes estudiantes por existir un inadecuado nivel de comunicación entre ellos.

Pudiéramos preguntar entonces, ¿qué es la comunicación? Al igual que se ha explicado al tratar de definir otros conceptos esenciales de la psicología, como, por ejemplo, el de personalidad, nos encontramos aquí que para definir la comunicación no existe aún una acepción única y aceptada por todos en la literatura

psicológica. De esta forma, autores como L. S. Vigotsky y S. L. Rubinstein, interpretan la comunicación como un intercambio de pensamientos, sentimientos, emociones. Otros, como G. M. Andreieva resaltan cómo la comunicación es un modo de realización de las relaciones sociales que tiene lugar a través de los contactos directos e indirectos de las personalidades y los grupos en el proceso de su vida y actividad social. Por otra parte, G. P. Predvechni y Yu. A. Sherkovin, recalcan, al definir la comunicación, en cómo esta a la vez que representa el proceso de intercambio de información que contienen los resultados del reflejo de la realidad por parte de las personas, es además parte inseparable de su ser social y medio de formación y funcionamiento de su conciencia individual y social.

Estas definiciones servirán para ver cómo, independientemente de las diversas formas en que lo expresen los autores, existen elementos comunes y esenciales al definir la comunicación, que se explicarán a continuación:

Primero: la comunicación representa una forma de interrelación humana. En ella se expresa cómo los hombres interactúan y a su vez ella constituye una vía para la interacción. En la vida diaria, por ejemplo, si tenemos la posibilidad de escuchar la conversación entre dos personas, existen elementos para suponer que tipo de relaciones mantienen entre sí, no solo por el contenido, por la voz, etc. ¿No pudiera usted al escuchar la conversación entre dos jóvenes suponer, por ejemplo, que son compañeros de estudio o que su relación no tiene nada que ver con su actitud escolar; que entre ellos parece haber alguna rivalidad, algún rencor oculto, o por el contrario, parecen estimarse, ser, buenos amigos; que sus relaciones son superficiales, vinculadas a una situación casual o que parecen ser relaciones íntimas? Así vemos cómo en la comunicación se expresan relaciones que establecen los hombres entre sí.

Por otra parte, a partir de esta comunicación se dan las relaciones entre las personas. Estas conversaciones son el modo en que influyen unos sobre otros, se ponen de acuerdo para realizar distintas acciones, realizan actividades conjuntas, por lo que la comunicación no solo expresa cómo es la interacción, sino es una vía para ella.

Segundo: La comunicación como forma de interrelación que se da entre los hombres no puede verse al margen de la actividad de los mismos. Desde su origen, el hombre necesitó relacionarse con otros al hacerse más compleja su actividad laboral, lo que a su vez suscitó la necesidad de comunicarse con sus semejantes y dio origen al lenguaje.

Esto quiere decir que desde su origen la necesidad de comunicación ha estado asociada a la actividad del hombre, se forma y desarrolla sobre la base de la actividad conjunta. Tan es así que las especialidades de la comunicación están permeadas, entre otras cosas (como la edad, particularidades de su personalidad, etc.), por las particularidades de la actividad en que los hombres participan. ¿Se comunican de igual forma un grupo de estudiantes que un grupo estudiantil

cuando cambia su actividad, por ejemplo, durante la Escuela al Campo, o durante un período de práctica de producción o práctica docente?

Las personas se comunican cuando interactúan, cuando realizan determinadas acciones en común. Esto no quiere que dicha comunicación no pueda trascender los marcos de la actividad conjunta que le dio origen, por supuesto. La actividad conjunta de los estudiantes en la escuela propicia su comunicación, no solo sobre las labores escolares, etc., sino que entre ellos existe un intercambio acerca de muchos otros temas y da origen a relaciones que pueden perdurar por mucho tiempo más que el que están juntos en la escuela.

Tercero: la comunicación está condicionada por el lugar que ocupa el hombre dentro del sistema de relaciones sociales. Esto está muy vinculado a lo expresado anteriormente y ha sido muy estudiado desde los clásicos del marxismo-leninismo. La comunicación es a la vez resultado y condición del proceso de producción.

El hombre, al comunicarse con otros, es expresión no solo de su personalidad, de su conciencia individual, sino también es expresión del lugar que ocupa en la sociedad, de su clase, es portador de valores y elementos de la conciencia social, así por ejemplo, se pudieran encontrar diferencias en nuestro país, aun cuando en el socialismo se van desdibujando poco a poco las diferencias de clase, en la peculiaridades de la comunicación entre adolescentes de zonas rurales y zonas urbanas, debido a sus diferentes formas de vida.

Más aún se manifestaría diferencias, digamos en la comunicación que establecen los estudiantes entre sí, o los estudiantes y los profesores, en escuelas públicas y privadas en un país capitalista. Las personas piensan y sienten en función de cómo viven, y por consiguiente, se relacionan de diferente manera según su modo de vida, y así también se comunican.

Cuarto: La comunicación es un elemento trascendental en el funcionamiento y la formación de la personalidad. La concepción marxista-leninista acerca de la esencia social del hombre es punto de partida para la comprensión del papel que juega en la personalidad la comunicación. A pesar de las divergencias en cuanto a definiciones teóricas acerca de la personalidad, es general en la psicología de orientación marxista al reconocer, tal cual afirma L. I. Bozhovich que la condición fundamental que determina la formación de la personalidad del hombre es el lugar que ocupa en el sistema de las relaciones sociales y la actividad que en el mismo cumple.

Esto quiere decir que la formación de los contenidos psíquicos no se da solo a través de la relación que establece el sujeto con los objetos y fenómenos del mundo eterno en su actividad con ellos, sino también a través de las relaciones que establece con otras personas, en su comunicación con ellas.

La importancia de la categoría comunicación en el estudio de la personalidad no ha sido tan trabajada como es el caso de la categoría actividad. B. F. Lomov, es uno de los autores que más ha insistido en los últimos años al respecto. Este

autor se plantea la siguiente interrogante: ¿Pero se agota la vida real del hombre, su existencia, solo por el sistema de relaciones "sujeto-objeto"? ¿Descubre el análisis de las actividades que se transforman unas a otras el proceso de la vida completamente? Por lo visto, no. La existencia social del hombre incluye no solo la relación hacia el mundo de los objetos, o sea, natural o creado por el hombre, sino hacia las personas, con las cuales este hombre entra en contacto directo o mediatizado.

Es necesario destacar que el determinismo histórico-social de la personalidad no se da esencialmente a través de la relación con los objetos. La mediatización del adulto es aquí un elemento esencial. La vía fundamental, específicamente humana, que se da desde los primeros momentos de la vida y que va conformando los mecanismos y contenidos de la personalidad es el contacto comunicativo con el adulto. Este es quien introduce al niño en el mundo de los objetos.

La relación actividad y comunicación ha sido muy discutida en la psicología. No es la intención abundar sobre la polémica teórica de si la categoría actividad es suficiente para explicar la formación y el funcionamiento de la psiquis del hombre, o si de la relación sujeto-sujeto, es decir, de la comunicación puede derivarse un nuevo principio metodológico en la psicología marxista. Consideramos que es necesario recalcar la necesidad de abordar ambas categorías en su especificidad y en su interrelación en el estudio de la personalidad.

Se ha explicado cómo la personalidad se forma dentro del sistema de relaciones que el hombre establece con sus semejantes, pero es necesario también destacar que el sujeto de la comunicación es la personalidad, esta se expresa en la comunicación. Al expresarse, el hombre manifiesta sus motivaciones, conflictos, capacidades, rasgos del carácter, desarrollo de su voluntad. Se pone en juego durante la comunicación no solo el lenguaje, sino que este es portador de todo el mundo interno del hombre. Quien se comunica es la personalidad en su integridad.

Hasta aquí hemos visto los elementos esenciales que deben estar presentes en la comprensión de la categoría comunicación como otra categoría importante dentro de la psicología general. La comunicación, por tanto, pudiera ser estudiada, de una manera general como la expresión más compleja de las relaciones humanas, donde se produce un intercambio de ideas, actividades, actitudes, representaciones y vivencias entre los hombres que constituye un medio esencial, de funcionamiento y de formación de su personalidad.

El estudio de la comunicación fue durante muchos años objeto de la psicología social, la cual no pudo prescindir del mismo al tratar al hombre en situaciones grupales. Dentro de la psicología social se enfatizó exageradamente en los elementos informativos de la comunicación (la trasmisión del mensaje, el sistema de códigos empleados, los canales por los que se trasmite, etc.), aspectos que son

necesarios para la comprensión del fenómeno, pero que no lo agotan en su totalidad.

El estudiar el sujeto de la comunicación como personalidad ubica a dicha categoría en un contexto más amplio, que en realidad le es propio. Dada la relación comunicación-personalidad, la comunicación es vista como una vía para la formación de contenidos psicológicos y un marco adecuado para profundizar en el conocimiento del mundo subjetivo del hombre, por lo que se vincula a la teoría psicológica general.

Dentro del marco de la psicología de orientación marxista, la comunicación fue trabajada como categoría fundamental a partir de los trabajos de L. S. Vigotsky acerca de las funciones psíquicas superiores, quien destacó como estas no responden a la línea de la evolución biológica, sino que son el resultado de la asimilación de los productos de la cultura, lo que se da solo a partir del contacto entre los hombres. En este sentido es de destacar también la idea de L. S. Vigotsky acerca del origen interpsicológico de todo lo psíquico, es decir, cómo cada función psíquica y la personalidad en general se generan como procesos interpsicológicos para luego interiorizarse.

Posterior a los trabajos de L. S. Vigotsky, la obra de sus seguidores estuvo más encaminada al estudio de la relación de lo psíquico con el mundo externo, al estudio de la actividad, promoviéndose numerosas investigaciones dirigidas al área cognitiva y centrándose el análisis de la personalidad más bien en la relación sujeto- objeto. Hacia la década del 60 comienza a remontarse con fuerza en la psicología marxista la necesidad del estudio de la comunicación como vía para abordar aspectos fundamentales del mundo interno del hombre.

Por otra parte, en la psicología de orientación no marxista han existido corrientes que han abordado el papel de la comunicación en el desarrollo de la personalidad. En sentido general se señala que estas teorías adolecen todas de un enfoque no histórico del problema y, además no personalológico, pues en ellas se tiende a ver la comunicación como un fenómeno aislado en sí mismo.

Estudio de algunas especificidades de la comunicación

Dentro de las especificidades de la comunicación las más importantes son las siguientes:

Carácter activo de ambos polos

El proceso de comunicación por su propia naturaleza tiene sus características. Algunos autores han tratado de ajustar dicho proceso al de la actividad, cuyas regularidades, estructura, etc., están más estudiadas. Sin embargo, la comunicación no debe ser analizada a partir de esta concepción. Si bien en la actividad que el hombre realiza con los objetos (materiales y espirituales) se manifiesta un polo activo le: del sujeto con su acción transformadora, reflejando la

realidad) y otro no activo (el del objeto que por sí mismo no ejerce acción como tal sobre el sujeto), en la comunicación la situación es diferente, ya que ambos polos son sujetos activos.

No es posible analizar al sujeto como algo pasivo ni aun en aquellos momentos de la comunicación en que esté recibiendo información del otro. Continuamente los participantes en el proceso se encuentran procesando esta información y expresando, en función de cómo se dé este procedimiento de acuerdo con las características de su personalidad, las emociones, valoraciones, impresiones, ideas, que le provocan esta interacción con el otro.

En ocasiones esta reacción ante la información que le va llegando se hace a través de la palabra (una pregunta, un comentario, etc.). Pero también esto se da de forma extraverbal (un gesto, una expresión en el rostro de asombro ante lo que está escuchando, la manifestación de alegría o tristeza causada por lo que dice el otro interlocutor, etc.). En la comunicación el sujeto nunca es un receptor pasivo y sus participantes continuamente están recibiendo retroalimentación de la misma.

La habilidad para captar esta retroalimentación, esta respuesta (dicha o no dicha) del otro y orientar la comunicación en función de ella es muy importante para establecer una buena comunicación. El profesor, por ejemplo, al ir explicando su clase debe estar atento a las expresiones de sus estudiantes. Debe ser capaz de darse cuenta de sí lo que dice les está resultando interesante o si por el contrario se muestran desinteresados, de sí sus criterios son aceptados o suscitan desacuerdo; o si se le comprende o no. Todo esto se hace fundamentalmente a través de la observación, ya que los estudiantes se encuentran en silencio, o pueden hacer algún que otro comentario. Esto le servirá para saber si debe argumentar mejor, expone criterios de otros autores, ser más convincente, poner ejemplos de la vida práctica que logren interesar a los alumnos, hacer alguna pausa en la explicación o hasta quizás algún comentario simpático para que se relajen.

Este carácter continuamente activo de ambos polos de la comunicación, le hacen ser un proceso extremadamente dinámico y muchas veces de difícil comprensión.

Carácter plurimotivado

La comunicación tiene un carácter motivado, orientada a la satisfacción de necesidades del hombre. Estos móviles de la comunicación pueden ser variados, por lo que se plantea que es plurimotivada, es decir, puede estar orientada por distintas motivaciones. Incluso hay autores que plantean que durante el propio proceso de la comunicación estas motivaciones iniciales del sujeto pueden ir transformándose por la acción del otro, hecho ampliamente demostrado científicamente.

Tan importante como conocer las formas y modos en que el hombre se comunica con sus semejantes es conocer qué es lo que lo mueve a esta comunicación. Así pudiéramos ver a sujetos que lo que orienta sus relaciones dentro del grupo es la valoración y estimación de sus compañeros, otros que buscan el contacto interpersonal como vía para obtener ganancias secundarias (como puede ser algo material, un regalo, alguna concesión especial) y así muchos otros casos.

El conocer las motivaciones del sujeto nos hace comprender mejor su comportamiento y actuar sobre él.

Niveles

Existen diversos niveles de comunicación en función de la participación del sujeto en la misma. En algunos casos el sujeto se compromete afectivamente en ella, ya que de acuerdo con sus motivaciones esta comunicación tiene una significación especial para él, mientras que en otros casos queda un poco "al margen", sin darse un compromiso emocional. Cuando en el sujeto no se da esta implicación personal la comunicación no constituye un elemento importante que pueda conducir a cambios en su personalidad.

En ocasiones puede darse cierto distanciamiento entre lo que se expresa y lo que se siente. Un alumno, por ejemplo, puede conducirse con sus compañeros en forma amistosa por no enfrentar situaciones penosas con ellos y sin embargo no sentir verdaderamente este sentimiento de amistad que expresa, no identificarse emocionalmente con sus amigos, lo que quiere decir, alegrarse de su alegría, sufrir: tanto como ellos sus reveses, sentir una verdadera preocupación por sus problemas. Esta comunicación con sus compañeros de aula sería un tanto "formal", no influiría significativamente en el desarrollo de cualidades morales que pudieran surgir, como por ejemplo, la verdadera camaradería, el humanismo, la solidaridad.

El doctor en Ciencias Psicológicas, F. González Rey se refiere en este sentido a las llamadas situaciones coherentes y no coherentes de comunicación; en las primeras, coincide el mensaje verbal con los índices no verbales que se transmiten y con el comportamiento de la persona. Sin embargo, en las llamadas situaciones no coherentes o de "doble vínculo" la esfera afectiva se enajena en relación con los significados que se expresan. Es como si se dieran dos mensajes contradictorios: uno que se expresa verbalmente y otro que se manifiesta extraverbalmente, en la conducta del sujeto. Por ejemplo, como el caso de una madre que rechaza a su hijo por atribuirle las causas de frustraciones en su vida personal y sin embargo es muy solícita con él, atiende todas sus necesidades, aunque en el tono afectivo de su relación no se traduce realmente amor hacia él.

Esto es justamente la no implicación emocional del sujeto en su proceso de comunicación, de que hablábamos anteriormente, lo que constituye un elemento muy nocivo para la formación de la personalidad, ya que se va enajenando el mundo interno de la conducta externa del hombre.

El individuo va aprendiendo a comportarse en diversas formas, independientemente de lo que sienta y piense, lo que da lugar a manifestaciones no sinceras y conformistas. Va interiorizando estos patrones de comunicación que luego puede ir trasladando de una a otra esfera de su vida (del grupo familiar, al estudiantil, al laboral).

El profesor, en la dirección del trabajo educativo con sus alumnos, debe tener esto muy presente. No se ha logrado mucho si los estudiantes se expresan de una forma adecuada a las normas morales de la sociedad si estas no cobran un verdadero sentido personal para ellos. El propio profesor debe ser coherente en su comunicación con los alumnos y dentro del colectivo pedagógico.

Estructura de la comunicación

Al hablar de la estructura de la comunicación se analizan sus componentes. Existen tres aspectos esenciales en la comunicación: comunicativo, interactivo y perceptivo.

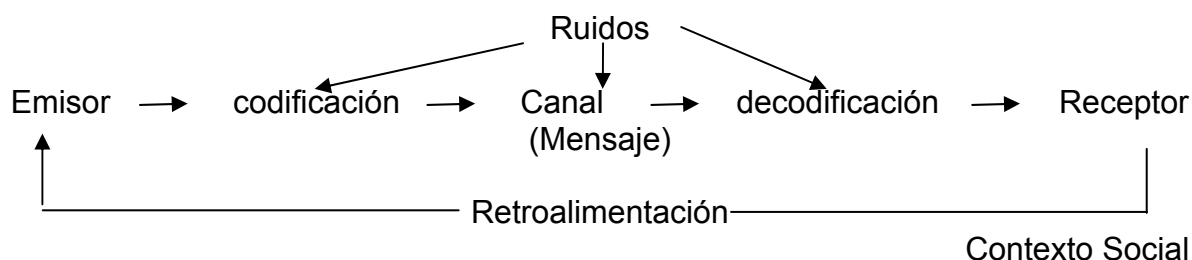
Aspecto comunicativo

El aspecto comunicativo es visto como el intercambio de información entre los sujetos que se comunican. Esta información es amplia, es decir, las personas en el curso de la actividad conjunta intercambian ideas, intereses y también estados de ánimo, sentimientos, etcétera.

En la psicología occidental se ha absolutizado, de forma general, este aspecto de la comunicación. En las teorías de la información, solo se analiza cómo se transmite la información y no su contenido. En relación con esto, G. M. Andreieva plantea que cualquier examen de la comunicación humana desde el punto de vista de la información fija únicamente el aspecto formal de la cuestión, o sea, cómo se transmite la información, mientras que en las condiciones reales la información no solo se transmite, sino que se forma, precisa, desarrolla.

El esquema de la figura 2 representa el flujo de información durante el proceso de comunicación, lo que puede ser analizado en una situación escolar.

Modelo clásico de la teoría de la comunicación



El emisor es aquel que emite la información, por ejemplo, el profesor. El receptor es a quien va dirigida la información, es decir, los estudiantes. El mensaje es lo que se trasmite, lo que en el contexto de la clase serían los contenidos de la misma, más toda la carga afectiva con que se expresa el profesor (el interés que manifiesta por lo que dice, las emociones que se manifiestan, etc.). La codificación sería el proceso a través del cual el emisor prepara su mensaje para que pueda ser recibido por el receptor, previa decodificación que es su proceso inverso. La información se trasmite a través de uno o varios canales, que pueden ser la propia voz del profesor, su mímica, una lámina, la pizarra, etcétera.

Existe siempre durante el proceso una retroalimentación, es decir, una información al emisor de cómo está siendo recibido el mensaje. Esta retroalimentación la tiene el profesor, por ejemplo, por las preguntas que hacen los estudiantes, por su manera de realizar los ejercicios durante la clase, por la expresión de su rostro, etc. Las interferencias que pueden estar afectando la comunicación se conocen como "ruidos", que pueden provenir de cualquiera de los elementos del proceso. Por ejemplo, el profesor puede tener dificultades en su expresión, no ser coherente al explicar sus ideas, y entonces el ruido estaría en la codificación.

También puede ser que el nivel de conocimientos del estudiante sea muy bajo, no maneje los conceptos esenciales y no pueda decodificar el mensaje. Puede crear ruido en la comunicación una lámina mal diseñada, una pizarra en mal estado que no permita ver claramente y distorsione la información. En estos casos el ruido estaría en el canal.

El modelo clásico de la teoría de la información no tiene en cuenta el carácter activo que tiene también el receptor, el hecho de que cada participante presupone al otro como activo, se orienta hacia el para dirigirle la información, analiza sus motivos junto a los propios y también en la respuesta recibe una nueva información. La comunicación, por tanto, no es solo movimiento de información, sino un intercambio activo, por lo que A. N. Leontiev plantea que las personas no sólo intercambian sino que tratan de elaborar un sentido común.

Por otra parte la información no solo es recibida, sino que también es comprendida. Durante el proceso docente se evidencia claramente esta idea. Por ejemplo, cuando el profesor de idiomas explica una nueva palabra esta no es solamente escuchada, sino que también deberá ser comprendida.

La información es siempre transmitida por un sistema de signos que implican una codificación por parte del emisor, cuando este tiene que organizar su idea en forma de palabras, y un proceso de decodificación cuando en el receptor es recibida la información y esta es llevada a sus propias imágenes. Por esto el receptor y el emisor deberán tener un sistema similar de signos. Esto, sin embargo, no basta, si se acepta la comunidad entre ambos participantes de un mismo sistema de signos y significados, por ejemplo, la palabra, debemos aceptar que esta puede ser comprendida de diferente forma de acuerdo con la posición

social, edad, características psicológicas de los participantes. Esto lleva a pensar en la necesidad de inclusión de los participantes de la comunicación en un cierto sistema común de actividad, en un contexto común. Por ejemplo, en la situación docente entre el profesor y el alumno, cuando y llevan un tiempo trabajando juntos, se debe producir una fácil comprensión, hay una experiencia común, el alumno se "acostumbra" a la forma de explicar de su profesor y este a su vez sabe cómo organizar su clase para ser mejor comprendido.

Una característica del intercambio de información es que por medio del sistema de signos los participantes pueden influir unos sobre otros. Por eso la eficacia de la comunicación puede ser medida por la eficacia de la influencia ejercida.

En el proceso educativo esto se hace particularmente claro, cuando el profesor concibe y ejecuta conjuntamente con sus alumnos el plan de trabajo educativo, cuya efectividad es medida por el cumplimiento de los objetivos propuestos; por ejemplo, en cuanto a eliminar las indisciplinas del grupo y de sus integrantes por separado.

En las condiciones de comunicación pueden surgir barreras, no solo por problemas de los canales de comunicación, ruidos en el proceso de codificación y decodificación, sino también por diferencias en la posición social de los participantes y en consecuencia, su diferente concepción del mundo, así como por características psicológicas de los mismos; por ejemplo, exagerada timidez o reserva. Estas últimas causas pueden modificarse a través del aprendizaje y de entrenamientos socio-psicológicos, estos los mencionaremos más adelante.

Otro aspecto a destacar dentro del aspecto comunicativo es la existencia de diferentes medios de comunicación, que son los sistemas de signos utilizados en la misma. Estos pueden dividirse en dos grupos: verbales y no verbales.

El lenguaje es el medio más universal de comunicación, pues es el más preciso, y a través de él se altera menos el significado transmitido. En la literatura existen muchas investigaciones sobre las condiciones y medios utilizados para aumentar el efecto de la influencia verbal. En nuestro país, están, por ejemplo, los trabajos de los Candidatos a Doctor Vicente González y Amado García. En general, el efecto de la influencia está dado por la relación que guardan las características del emisor, la posición que este asuma y los objetivos que persiga, con estas mismas características del receptor. Por ejemplo, un profesor que explica muy bien su materia, pero que se mantiene un poco distante de sus alumnos, puede ejercer una influencia diferente dentro de los distintos estudiantes del grupo: en algunos, cuyo objetivo es coincidente con el del profesor, puede ser muy efectivo, pero en otros, que necesitan de una relación diferente, que persiguen otros objetivos, esta influencia no es efectiva.

Los sistemas de signos no verbales, en la mayoría de los casos son auxiliares, de apoyo al sistema verbal y transmiten información, tanto de contenido como afectiva. Los signos pueden ser de diferentes tipos, como la vocalización, la

entonación, las pausas, el ritmo, los gestos, etc. Se incluyen también el contacto con los ojos, su expresión y movimiento, muy importante en la comunicación de los niños y necesario también en la de los adultos, que fijan su atención generalmente en los ojos. Cuando una persona nos habla, tendemos a mirar sus ojos. Los que hablan ante un auditorio, como el profesor, deben hacerlo siempre de frente a este y fijar su atención en uno u otro miembro del grupo, detectando la influencia de su discurso por la expresión de los que escuchan.

Aspecto interactivo

Se refiere a aquellos aspectos de la comunicación relacionados con la organización inmediata de la actividad conjunta. La interacción se pone de manifiesto en la organización de la actividad que se realiza con otros. ¿Cómo se da este proceso? ¿Cuándo se produce el intercambio de ideas, sentimientos? Al producirse la influencia mutua se producen nuevos intentos conjuntos de organizar la actividad, cada persona hace su aporte, se intercambian también acciones, se planifica la actividad común. B. F. Lomov plantea que esta planificación hace posible regular las acciones de un sujeto por los planes surgidos en la cabeza de otro.

Este enfoque impide aislar o identificar interacción y comunicación. La comunicación, según G. M. Andreieva, se organiza en el curso de la actividad conjunta, a propósito de ella y precisamente en este proceso las personas deben intercambiar información y la actividad misma, es decir, elaborar las formas y las normas de acción conjunta. Al analizar la interacción de esta forma, como organización de la actividad, estudiamos el contenido real, objetivo de la comunicación.

Las interacciones en la comunicación pueden ser de diferentes tipos. Hay una tendencia general a clasificarlas en pares contrapuestos, tales como:

1. Cooperación y competencia.
2. Acuerdo y conflicto.
3. Adaptación y oposición.
4. Asociación y disociación.

Los más estudiados son la cooperación y la competencia que reflejan el *status* de la sociedad capitalista. Por su parte, la psicología en el socialismo ha analizado con mucho interés; dentro de las interacciones de cooperación y comportamiento de ayuda y una nueva forma de interacción típica de la sociedad socialista, la emulación, donde se conjuga la ayuda y la rivalidad, diferenciándose de la competencia por la motivación, objetivos y relaciones.

L. I. Umanski plantea tres modelos de organización de la actividad conjunta:

1. Cada participante hace parte del trabajo común independiente de otros.

Este es un modelo llamado conjunto – individual. Ejemplo: cuando se trata de escribir un trabajo que tiene diferentes partes y estas son desarrolladas por diferentes personas.

2. Cada participante hace parte del trabajo común sucesivamente, dependiendo de lo hecho por el otro previamente. Se le nombra conjunto - sucesivo. Ejemplo: como se da en las cadenas de producción.
3. Interacción simultánea de cada participante con todos los demás. Se le llama conjunto-recíproco. Ejemplo: discusiones grupales, equipos deportivos.

El profesor en su actividad cotidiana puede utilizar diferentes modelos en el trabajo con los estudiantes. Por ejemplo: una actividad práctica de consultar diferentes textos por equipos y discusión grupal posterior combinando así el primer y tercer tipo.

Ahora bien, ¿este aspecto interactivo que se refiere al plano de la actividad es independiente de las características psicológicas de los participantes en ella, de las relaciones que mantienen los mismos? De ninguna manera puede separarse una y otra cosa. Las relaciones están "permeando-la interacción, de manera que propician qué tipo de interacción se da (si de colaboración, si de oposición, etc.) y el éxito de la actividad en común. La interacción entre los que se comunican se da de manera objetiva, pero adopta diferentes matices que dependen de las orientaciones, actitud, etc., de los participantes.

Aspecto perceptivo

Se refiere a la "percepción" y más que a esta a la toma de conciencia, al conocimiento del otro sujeto. De esta forma puede entenderse como la imagen física que se tiene del otro, más la representación de sus características de comportamiento, intenciones, ideas, capacidades, emociones, etc., y además la imagen de las relaciones que unen a cada sujeto de la comunicación. Es la imagen general que se tiene del otro (u otros) y de las relaciones que los unen, lo que lleva a una comprensión mutua.

Las impresiones que se tienen del otro sujeto regulan la comunicación. Esto ocurre porque en la medida que conocemos al otro nos conocemos a nosotros mismos, y de la exactitud de esta impresión depende el éxito de las acciones conjuntas.

Cuando se produce el conocimiento del otro se realizan simultáneamente varios procesos: la evaluación afectiva del otro, el conocimiento del sistema de acciones y los cambios de conducta de este, para sobre la base de ello, elaborar la propia estrategia de nuestro comportamiento. Además, debe tenerse en cuenta también cómo el otro lo percibe a uno, cómo intenta comprendemos. Un ejemplo de esto se evidencia cuando el profesor o el jefe de cátedra planifica una entrevista con un alumno o subordinado que tiene dificultades. Esta planificación deberá hacerla

teniendo en cuenta cómo es ese sujeto: si es introvertido, si es ecuánime o impulsivo, si reconoce o no sus dificultades, para poder prever la posible respuesta, la posible influencia de su conversación de acuerdo con el prestigio y autoridad que tenga el profesor, según hayan sido sus relaciones históricamente.

Por tanto, el análisis de esta toma de conciencia lleva en sí dos aspectos: el conocimiento y la comprensión del otro, y la reflexión de cómo el otro me comprende a mí, de cómo soy percibido por él. Esta comprensión implica elementos cognoscitivos y afectivos.

En esta comprensión y conocimiento mutuos intervienen las expectativas, deseos, motivos y experiencia pasada de los sujetos. Por ejemplo, cada persona, a través de su experiencia individual va creando patrones de aceptación y rechazo, dados por cualidades que va valorando como positivas o negativas a través de su experiencia. La presencia de estas cualidades en una persona- hace adoptar una actitud positiva hacia la misma o a la inversa. En este sentido actúan también los prejuicios.

Puede ser, digamos, que el profesor tienda a rechazar a un alumno por su aspecto personal y esto influya en su trabajo con el mismo. Quizás al profundizar en su conocimiento llegue a valorar sus cualidades positivas, pero si es muy rígido en estos patrones, esto creará una "barrera" para que pueda percibirlo tal como es, comprenderlo y comunicarse adecuadamente con él.

El acercamiento al alumno puede tener lugar a través de diferentes formas, por ejemplo: la identificación, ponerse el profesor en lugar del alumno y asimilar sus puntos de vista como propios, la llamada empatía o comprensión afectiva. También puede aparecer la atracción como actitud hacia el alumno sobre la base de una valoración emocional.

En diferentes investigaciones se ha demostrado que en esta percepción mutua influyen además factores como la primera impresión recibida, por ejemplo, por el profesor, que si es agradable o no, puede permear posteriormente su conocimiento del alumno. Este es un elemento importante para el profesor en su primer contacto con los estudiantes.

También en la percepción influye lo que se conoce como "efecto de halo". Este aparece cuando por una experiencia anterior, primera impresión o referencia ajena, se adquiere una disposición positiva o negativa hacia una persona que impide ver lo actual, lo verdadero, se asimila o se rechaza toda influencia de esa persona, se le atribuyen determinadas características que no siempre son exactas.

Esto aparece, por ejemplo, en los actores, que cuando se tienen como buenos, todas sus interpretaciones se consideran excelentes, por lo general, aunque no le sean realmente. Otro ejemplo donde se manifiesta cómo afecta la percepción en efecto de halo se muestra en una investigación realizada por A. A. Bodaliev, quien realizó un experimento con una foto que presento a un grupo de jóvenes diciéndoles que se trataba de un sabio, y a otro grupo diciéndolo que se trataba de

un delincuente. Al pedir la descripción de esa persona, para el primer grupo, los ojos hundidos eran signo de estudios profundos sin descanso, mientras que para el segundo eran índice de villanía, morbosidad.

Muchas veces al tenerse una información incompleta sobre el otro, se le atribuyen otras características a este por parecida con otros modelos o sobre las propias experiencias en situaciones análogas. En algunos trabajos se ha demostrado que la esfera de atributos está relacionada con las particularidades psicológicas del que atribuye. Esto se aprecia en la tendencia del profesor a atribuir cualidades positivas a los alumnos con buenos resultados docentes o cualidades negativas a los alumnos con dificultades en su rendimiento escolar.

El éxito de la comunicación depende de la máxima coherencia entre todas estas imágenes de uno y otro sujeto de la comunicación, así como el acercamiento de estas a las características reales de ambos sujetos y de su relación.

Hasta aquí se han abordado los tres aspectos estructurales de la comunicación. Es importante destacar que los mismos no existen por separado, sino que en la comunicación real se dan simultáneamente) se interpenetran.

Funciones de la comunicación

B. F. Lomov atribuye a la comunicación tres funciones fundamentales: informativa, afectiva y reguladora.

Función informativa

Comprende el proceso de recepción y transmisión de la información. Para la personalidad es una de las vías más importantes de adquisición de la experiencia histórico-social, como ya hemos explicado, por lo que contribuye al desarrollo de esta.

Es reconocido por todos, por ejemplo, el valor que tiene para el desarrollo de la autoconciencia y la autovaloración la asimilación de las opiniones que tienen los otros de uno.

La recepción de la información también puede ser una vía de conocimiento del medio circundante, tanto social como material. Se ha explicado también cómo la personalidad se expresa en la comunicación, por tanto, en los contenidos de la información, sus propósitos y forma en que se expresan. Así pudiéramos ver, por ejemplo, que la información necesaria para explicar un concepto puede ser en esencia la misma, pero la forma en que se dice, las palabras que se escogen, los caminos por los que se lleva al alumno, pueden ser muy diferentes entre dos profesores, de acuerdo, entre otras cosas, con sus características de personalidad.

Esto demuestra cómo la comunicación no puede reducirse al intercambio de información, puesto que en ella se implican sujetos con determinadas características diferentes, de modo que en este proceso no se puede ver al hombre como una máquina de recepción y transmisión de información.

Como es evidente, la función informativa de la comunicación se da fundamentalmente a través del aspecto comunicativo de la misma.

Función afectiva

Incluye toda la gama de emociones, sentimientos, vivencias, en general, que aparecen y se desarrollan en la comunicación y que se expresan en la necesidad que tiene el hombre de compartir sus impresiones, de sentirse comprendido. Esta función se da, fundamentalmente a través de los componentes' interactivo y perceptivo. En el primero, por las vivencias que provoca el intercambio en la actividad, así como las relaciones interpersonales que en esta surgen, por ejemplo, las vivencias agradables que provoca la cooperación, la ayuda mutua, en un equipo deportivo. Por otra parte en la percepción del otro pueden movilizarse emociones de diferente carácter, puede nacer la atracción o repulsión.

Al comunicarse con una persona hasta entonces desconocida se van descubriendo puntos de común acuerdo, similitud de intereses, gustos, etc., que dan origen a un sentimiento de amistad, por ejemplo.

En el proceso docente es muy importante considerar esta función. Un error que en ocasiones cometen algunos profesores es considerar que sus relaciones con el estudiante deben limitarse a dar una buena clase, sin considerar que las relaciones afectivas, la satisfacción que los alumnos sientan al relacionarse con él, pueden ayudarlo a ejercer una mayor influencia sobre los mismos.

Función reguladora

Se relaciona con el control de la conducta, de la acción de los participantes en la comunicación y se expresa en la influencia mutua de unos sobre otros. Esta función se da a través de los tres componentes de la comunicación. En la medida en que una información puede determinar un cambio del sujeto que la recibe, como, por ejemplo, al darse una orden, vemos la regulación a través del componente comunicativo.

En el aspecto interactivo esto es aun más claro. Al organizar la actividad conjunta se distribuyen las tareas y por tanto se regula la actividad de los otros. Por ejemplo, dentro de un equipo de estudiantes, el trabajo a realizar.

La función reguladora se da también en el componente perceptivo, en la

medida en que el conocimiento del otro puede conducir a una valoración crítica de la propia conducta y una tendencia a la imitación o al cambio. Digamos el caso de un joven buen estudiante, amable, simpático, que comienza a compartir con otro que es muy indisciplinado, porque ambos se interesan por el deporte. En su mutuo conocimiento el segundo puede valorar los éxitos de su compañero y puede comenzar a cambiar su forma de conducirse.

El maestro en su trabajo debe explotar todas estas vías a través de las cuales puede ejercer en su comunicación con los estudiantes una función reguladora, de influencia, desde su función de modelo hasta la distribución de tareas, la promoción de determinadas relaciones entre sus alumnos y el desarrollo del grupo en general.

Al igual que en los elementos estructurales las funciones no están aisladas. A Casañas expresa: "En el acto comunicativo real, las tres funciones están presentes y estrechamente entrelazadas"

Sin embargo, con respecto a esto se señala que puede darse el caso de que prevalezca una función sobre otra, de acuerdo con los motivos de los que interactúan, a lo que se llama *asimetría funcional de la comunicación*. Esto quiere decir que se absolutiza o se hiperboliza una función a costa de las restantes. En el proceso docente-educativo puede ocurrir que el maestro absolutice la función informativa en detrimento de todas las demás, preparando su clase a partir solo de los requerimientos de su ciencia, preocupándose solo de dar información adecuada y descuidando la función afectiva y reguladora que debe tener su comunicación con los estudiantes. Otro ejemplo de asimetría funcional pudiera ser el caso en que en la comunicación entre los miembros del grupo estudiantil se hiperbolice la función afectiva, garantizándose así una sensación de bienestar, de ser aceptado y valorado, de ser comprendido, pero minimizando el papel del grupo en cuanto a la orientación, el flujo de información dentro del mismo. El estudiante también necesitaría que sus compañeros en un momento determinado le den alguna información necesaria para él, le orienten qué hacer, le critiquen alguna conducta negativa para que la supere.

Mecanismos de la comunicación

Cuando se estudia la comunicación de una forma u otra se intenta descubrir con qué mecanismos, a través de qué vías y cuáles son los factores que optimizan la influencia mutua. Esto ha sido hasta ahora estudiado principalmente por la psicología social.

G. M. Andreieva plantea que el principal factor determinante de la influencia mutua es la actividad conjunta. Por ejemplo, si un profesor desea educar la responsabilidad en sus alumnos, deberá planificar diferentes actividades conjuntas con este objetivo. Aquí se resalta la relación actividad-comunicación que ya hemos explicado anteriormente.

Se plantean como mecanismos de la comunicación los siguientes: contagio, persuasión, sugestión e imitación.

Contagio

Es el sometimiento involuntario del sujeto a determinadas conductas o estados psíquicos. En la psicología burguesa se le menciona en estados de éxtasis religiosos, psicosis masivas, etc. No se contemplan los casos de conductas organizadas, socialmente aprobadas, guiadas por un ejemplo personal, que pueden ser incluso compensadoras de una organización deficiente.

Por ejemplo, en el clímax de una batalla, cuando no se puede transmitir una orden de ataque a todos los soldados, estos siguen a su oficial que se levanta y avanza audazmente contra el enemigo. Esto, por supuesto, está respaldado por el prestigio de ese oficial, la confianza que sus subalternos tengan en él, además de motivos comunes que guían la actuación de todos, el valor social de los ideales que defienden. Estos casos pueden verse también en tareas de choque y diversas actividades.

Puede darse el caso de un profesor que quiere educar en sus alumnos la perseverancia, el tesón, la voluntariedad y planifica una excursión para escalar una montaña de difícil acceso. En el punto culminante de la escalada, cuando todos están cansados y el camino es más escabroso, si el maestro sigue subiendo, y anima a los jóvenes con su estado de ánimo optimista, estos lo siguen y la actividad puede ser aleccionadora para ellos.

Persuasión

Es un proceso de fundamentación lógica con el objetivo de obtener el consentimiento del sujeto que recibe la información. La persuasión es un mecanismo típico del trabajo político-ideológico, del proceso educativo, y también se ve en la vida diaria.

La persuasión, según G. P. Predvechni y Yu. A. Sherkovin, supone un cambio en la conciencia del interlocutor que lo prepara para defender un punto de vista y actuar en correspondencia con él.

En la persuasión el que recibe la información hace conclusiones por sí mismo, concordando finalmente con el que le dio la información. La persuasión es un mecanismo preferentemente intelectual.

Este mecanismo es muy utilizado en el proceso docente, cuando el profesor expone una clase, cuando analiza una respuesta del alumno. Se utiliza tanto en el trabajo individual como en el trabajo con el grupo, en el aspecto docente y en educativo.

El efecto de la persuasión depende no solo de su propia argumentación, sino también de las características psicológicas tanto del emisor como del receptor, de la experiencia pasada entre ambos, de las autoridades del emisor de la percepción que el otro tenga de él. La persuasión, a pesar de ser un medio de influencia preferentemente intelectual, también puede apelar a los sentimientos del interlocutor; por ejemplo cuando se argumenta una idea apelando el sentimiento del deber, a la dignidad, lo que puede movilizar sus procesos evolutivos.

En la actividad docente la persuasión puede apoyarse en demostraciones directas e indirectas. Por ejemplo, en la explicación de un teorema matemático se demuestra cómo se cumple este con datos, ejemplos, etc. De esta manera los alumnos aceptan dicha información como verdadera. También puede utilizarse la demostración indirecta cuando analizamos el error de un alumno en la brigada.

Esto puede servir de demostración de la conducta correcta no solo al implicado, sino indirectamente a los demás al analizar y enjuiciar al otro.

Sugestión

Es el modo de influencia comunicativa dada por percepción no crítica de las informaciones sin recurrir a la argumentación o demostración. En la sugestión no hay acuerdo, solo aceptación. Es una influencia preferentemente afectiva.

La sugestión depende de la edad del interlocutor. De sus características psicológicas (hay personas más fácilmente sugestionables que otras), de la situación en que se produzca, la misma, pero sobre todo de la autoridad de la fuente que da la información, de la sinceridad de sus intenciones) la autenticidad de las mismas. Un caso típico de esto se da en los niños cuando se inician en la vida escolar y asumen una actitud no crítica hacia su maestro y toda la información que este trasmite con o sin argumentación es aceptada por ellos.

La sugestión puede ser utilizada en algunas ocasiones en el trabajo educativo. Cuando se logra es muy efectiva.

Imitación

Implica no solo la aceptación de los rasgos internos de la conducta de una persona, sino la reproducción por el sujeto del modelo de comportamiento demostrado.

Algunos autores la consideran una forma voluntaria de contagio. Depende también de la edad (hay edades en que es un mecanismo muy utilizado), de las características psicológicas de ambos sujetos, la actitud que se tenga hacia el que se imita. Por esta vía los niños adquieren numerosos patrones de conducta de los adultos, y también, los adolescentes, de sus propios compañeros. En los adultos se presenta mucho menos dado el conocimiento que este tiene de sí mismo y sus

posibilidades, del desarrollo de su autodeterminación y sus valoraciones críticas de los que lo rodean.

En general, el conocimiento y utilización de estos mecanismos son importantes para el profesor, pues pueden ayudarle a realizar un trabajo educativo más efectivo. Es de resaltar cómo en todos ellos la efectividad de su utilización depende en gran medida del prestigio de [a figura que dirige la comunicación, por lo que el maestro debe lograr este elemento fundamental.

Estilos de comunicación.

Hemos explicado anteriormente cómo la personalidad se expresa a través de la comunicación. Esto va a determinar formas peculiares, individuales, que tienen las personas a la hora de comunicarse con los demás, que también las caracterizan. Por tanto, una forma en la que la personalidad se implica en la comunicación son los estilos que el sujeto adopta en ella.

El estilo de comunicación es la forma en que la personalidad se orienta al organizar, dirigir y participar en la comunicación con los demás. A pesar de que el contexto en que se dé la comunicación, las particularidades de hacia quién va dirigida, etc., dan su especificidad al proceso, existe un estilo personal que es la manera en que el sujeto habitualmente se comunica.

Estos estilos de comunicación aún han sido poco estudiados. En nuestro país el Doctor en Ciencias Psicológicas, Fernando González Rey ha abordado el tema y plantea que los estilos difieren tanto en su contenido como en su forma. De acuerdo con ello en cuanto a la forma se refieren aquellos que se mueven en la dimensión extroversión-introversión, es decir, de formas más abiertas, donde el sujeto se expresa tanto en el elemento informativo como en la comunicación de sus vivencias, puntos de vistas, etc., sin reservas, hasta las formas que caracterizan al sujeto introvertido que difícilmente expresa todo lo que siente, y no se "abre" ante su interlocutor.

Otras formas de comunicación se refieren a aquellos estilos centrados en la tarea (cuando se prioriza el cumplimiento de los objetivos propuestos en la relación) o centrado en las relaciones (cuando se orienta la comunicación atendiendo fundamentalmente el elemento humano, preocupación por el otro y por mantener la relación).

En todas estas formas de comunicación se dan a veces posiciones extremas e intermedias. Por ejemplo, un dirigente estudiantil cuyo estilo sea muy centrado en la tarea, llega al extremo de compulsionar a su grupo de compañeros para que cumplan con una tarea propuesta como puede ser la incorporación al Destacamento Pedagógico, sin preocuparse de los conflictos personales que puede causar en algunos alumnos que tienen ya una orientación profesional definida hacia otra esfera, o sin preocuparse de que la tarea no haya sido asimilada por los demás y esto afecte las relaciones dentro del grupo, ya que

algunos elementos del mismo se sienten presionados, no están de acuerdo. En otro caso extremo estaría aquel que muy centrado en las relaciones, se preocupa por mantener buenas relaciones en el grupo, no disgustar a sus compañeros, mantener un clima favorable, aunque no se cumplan las tareas y metas grupales.

Existen formas intermedias en que el sujeto tiende a garantizar las tareas pero utiliza métodos persuasivos, explica las mismas, trata de que los demás las asuman como suyas, busca el apoyo y comprensión de los otros, no descuidando así las relaciones humanas.

Los estilos de comunicación pueden diferir también en cuanto a su contenido, caracterizándose por la rigidez o flexibilidad, dominancia, dependencia, comprensión mutua, participación activa, etc. Así nos encontramos personas que en su comunicación con otros tienden siempre a prevalecerse, hacer valer sus opiniones sobre las de los demás, en un estilo en que se de la dominancia, por ejemplo; A personas que al comunicarse son capaces de comprender al otro, se pueden poner en su lugar y a la vez hacer que se comprendan sus posiciones, en un estilo en que resalta la comprensión mutua.

También nos encontramos con personas muy rígidas, incapaces de modificar sus puntos de vista, de dejarse influir durante la comunicación por otros puntos de vista y reflexiones, por la evidencia que puede presentar el otro interlocutor, o los cambios que observe en el mismo; o personas flexibles que pueden modificar sus patrones según la situación, por ejemplo pueden modificar un juicio acerca de otra persona al escuchar sus fundamentaciones, criterios, etc- frente a un hecho y comprenderlos como válidos. Todos estos elementos en cuanto al contenido del estilo de comunicación pueden manifestarse en formas extremas o moderadas, como se explicó en el caso de las formas.

En el proceso docente-educativo se ponen de manifiesto los estilos de comunicación del maestro y de los alumnos. En la medida en que estos armonicen, la comunicación será más efectiva. Desde luego. El profesor no puede adaptarse a todos los estilos, sino que tiene el suyo. Cuando puede apreciar que su estilo no se ajusta a las características del grupo debe tratar de atemperar algunos elementos del mismo, y aprovechar al máximo otros recursos que sí puedan ser efectivos.

No es muy fácil que el profesor pueda cambiar frecuentemente su estilo personal de comunicación, ya que debemos recordar que el sujeto de la comunicación es la personalidad y este estilo está dado por las peculiaridades de la misma, que aunque son susceptibles de modificación tienden a hacerse estables durante su vida. El profesor sí debe desarrollar toda una serie de habilidades y debe tener conocimientos acerca de estos temas, para así poder adoptar un estilo que, aprovechando al máximo todas sus posibilidades, y los recursos conocidos, le permita sostener buenas formas de comunicación con los estudiantes, que se avengan a sus particularidades, de modo de no sentirse "ajeno", "extraño", tratando de comportarse en formas impropias de él.

DOMINGUEZ Pino, Martha
El conocimiento de si mismo y sus
posibilidades
Editorial Pueblo y Educación, p.p. 19-
37. 2004
Ciudad de la Habana Cuba

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO EN EL PRIMER AÑO DE VIDA

La necesidad de impresiones sensoriales y afectivas desde la etapa prenatal

No resulta novedoso, pero si indispensable, abordar la importancia que tiene el periodo prenatal para el desarrollo posterior del ser humano. Numerosas investigaciones comprueban la necesidad de que en esta etapa las madres estén sometidas a condiciones especiales de vida y alimentación, para proporcionarles al futuro lactante los nutrientes materiales y espirituales que garanticen su optimo desarrollo, tanto desde el punto de vista físico como psiquico.

Se pudiera decir en este sentido, que el feto no es un transeúnte pasivo en el vientre de su madre. Patea, cambia de posición, flexiona su cuerpo, devueltas, mueve los ojos, traga, cierra los puños, hipea y se succiona el pulgar. Responde tanto a sonidos como a vibraciones, indicando que puede oír y sentir (Grimwade, Walter y Word, 1970; Sontag y Wallace, 1934, 1936, citados por D. E. Papalia y S. W. Olds, 1985).

También, que los fetos varían en cuanto al nivel de su actividad, su tipo de movimiento, así como en la regularidad y velocidad de su ritmo cardiaco. Ello confirma el criterio de que, aun dentro del vientre, cada uno de nosotros es único.

Es importante reconocer, que ya desde el momento de la concepción y a través de toda nuestra vida estamos sometidos amillones de influencias ambientales. Así, todo lo que acontece con la madre, el alimento que ingiere, las enfermedades y tenciones que sufre, las radiaciones que recibe, incluso las emociones que siente, todo puede afectar al bebe dentro del vientre.

Por ello, hoy en dia se habla aun de la necesidad de una pedagogía prenatal que orienta a la familia que hacer estimular adecuadamente al bebe desde el momento que esta en plena formación desarrollo, de una manera conscientemente dirigida.

Es evidente que los niños y las niñas se comportan de manera muy es especial desde que nacen, unos pueden sacar y meter la lengua todo el tiempo, otros hacer movimientos rítmicos de mamar, otros no hacen lo uno ni lo otro. Algunos sonrían a menudo otros no lo hacen. También es cierto que la forma en que el recién nacido reacciona puede proporcionar señales importantes del desarrollo psicológico posterior.

Otra arista importante de esta situación es que los padres, a su vez actúan en correspondencia con las reacciones características de sus niños. Así responden de manera muy diferente a un bebé tranquilo, que uno excitable; a un bebé que pueda tranquilizarse fácilmente a uno que llora inconsolablemente; a uno que parece estar alerta al ambiente, que otro que “vive en su propio mundo”.

Es precisamente este ínter juego, que se produce entre las características propias del pequeño y las del medio familiar en que este se inserta, que va conformando la peculiaridad del desarrollo psíquico de cada persona y por supuesto de su personalidad.

Nadie puede dudar que la forma en que los padres y las madres trata a sus hijos puede determinar, en gran parte, las cualidades básicas de personalidad.

Lo cierto es que, aun antes de su nacimiento y, por supuesto, mucho más después, el ser humano requiere para su normal desarrollo, de las más variadas y numerosas impresiones sensoriales y afectivas que garanticen el creciente papel de la corteza cerebral en su actividad vital.

Ello se debe a que, cuando la corteza cerebral comienza a actuar a un no está terminada su formación, ni en el aspecto estructural (anatómico) ni mucho menos en el funcional. Por eso, para su funcionamiento, requiere estímulos que garanticen su actividad y su desarrollo anatómico y funcional.

En este sentido se afirma incluso, que la satisfacción de la necesidad de impresiones externas es tan necesaria para el sistema nervioso central, para su funcionamiento, como la satisfacción de la necesidad de sueño y otras necesidades orgánicas del niño y la niña.

Se sabe, además que la actividad neuropsíquica y la conducta de niño y la niña (por ejemplo, el desarrollo de sus movimientos) no son el resultado solamente de la maduración orgánica del sistema nervioso. Por ello para garantizar un desarrollo neuropsíquico normal no basta con preocuparse de su alimentación y de un cuidado higiénico correcto, es preciso brindarle la educación necesaria.

La educación en la edad temprana se determina por el sistema de influencias que provoca ciertas reacciones en los pequeños y organiza su actividad neuropsíquica. En este sentido se señala como el déficit de educación, incluso en los individuos más cuidadosamente alimentados y atendidos puede conducir a un retardo en su desarrollo motor, intelectual y hasta físico.

Puede decirse que lo que diferencia especialmente al lactante del recién nacido es su vida emocional. El estado emocional indiferenciado o negativo del recién nacido se transforma a fines del primer mes, y a veces a comienzos de segundo, en un estadio que expresa emociones positivas. Estas emociones se presentan en la forma del llamado complejo de animación. En respuesta a la estimulación externa, el bebé comienza a sonreír, a mover rápidamente los brazos y las

piernas, a respirar aceleradamente, a veces a balbucear. Al mismo tiempo sus ojos empiezan a brillar animadamente y a tratar de alcanzar la fuente de estimulación con todo su cuerpo.

El surgimiento de la necesidad de impresiones externas cambia, por tanto, todo el carácter de la vida emocional del lactante. Por ello, mientras mas impresiones reciba el pequeño, con mas fuerza se manifestara la reacción de concentración y las emociones positivas.

Por otra parte, se afirma por algunos actores que la necesidad de impresiones externas es la base para el desarrollo de otras necesidades sociales del lactante, como lo es la necesidad de comunicación con los adultos que lo rodean.

En este caso resultan de su interés las conclusiones a que se arriban, a partir de numerosas observaciones realizadas, con respecto a que cuando el niño y la niña comienzan a distinguir los rostros, prefieren a las personas que se comunican con ellos, mas que a las que los alimentan y cuidan. Los rostros de estas personas provocan en ellas sonrisas, reacciones vocales, y movimientos vivos.

También se refiere al hecho de que los lactantes que asisten a instituciones infantiles se alegran mucho mas al ver a las educadoras que les hablan y juegan con ellos, que alas madres que vienen alimentarlos.

En este sentido se plantea que preocupase y cuidar bebes en forma constante y hábil es conveniente ara su bienestar emocional, pero no parece influir en su desarrollo cognoscitivo (Clarke- Steward, 1977). Para ello, al parecer, se requieren ciertos tipos específicos de interacción activa, Se requiere mirarlos, hablarles y jugar con ellos. Es en extremo importante la clase de estimulación dada por quienes lo cuidan como respuesta a su comportamiento.

Para desarrollarse intelectualmente, es preciso que ellos deseen explorar lugares, personas y objetos nuevos en su mundo. Para obtener la confianza en si mismo que los haga capaces de investigar lo desconocido nesecitan la aprobación del adulto. Armando de esta confianza peden salir a conquistar nuevo mundo mas alla del hogar.

Investigaciones realizadas confirman la importancia des ambiente del hogar como fluyente en el desarrollo intelectual. Elardo, Bradley y Caldwell (1975) y Bradley y Caldwell (1976) observaron varios aspectos de ambientes hogareños y comprobaron que los niños y las niñas que mostraban un incremento progresivo en las puntuaciones de las pruebas que les aplicaron, por lo general, madres que mantenían vínculos estrechos con ellos; los estimulaban y desafiaban a desarrollar habilidades nuevas y les proporcionaban distintos materiales de juego para mejorar su desarrollo. Sin embargo, los padres de aquellos cuyas ejecuciones declinaban eran menos exitosos en organizar el ambiente de sus hijos.

Esto nos lleva a una importante conclusión, que ya se trato anterior mente, cuando se analizaban los aspectos teóricos y meta lógicos, que no pueden dejar de tener

en cuenta, al plantearnos una concepción general del desarrollo de la personalidad, como lo es la relación tan estrecha e indisoluble que existe entre lo cognitivo y lo afectivo, base para el desarrollo de una personalidad armónica y multilateralmente desarrollada.

Reflejos incondicionados y condicionados Importancia del horario de vida

Todas las funciones cerebrales, incluso las mas complejas que son base material de los fenómenos psíquicos, se realizan mediante acto reflejos. Estos reflejos pueden ser de dos tipos: incondicionados y condicionados.

Los reflejos incondicionados son aquellos reflejos innatos, presentes al nacimiento, mas o menos invariables, y que se efectúan básicamente por las secciones del sistema nervioso central, situadas por debajo de la corteza cerebral: subcorteza y medula espinal.

Estos reflejos permiten una determinada adaptación del organismo a las condiciones del medio ambiente y desempeñan un papel indispensable en la súper vivencia del sujeto. Mas esta adaptación se logra solamente dentro de limites estrechos, pues general mente se dan como respuesta a estímulos relativamente poco numerosos, teniendo un carácter generalizado y poco variable. Son reflejos innatos y cantantes que permiten una adaptación relativamente imperfecta del organismo a las condiciones variables de la vida.

Podríamos preguntarnos entonces, ¿Qué tren el niño y la niña al nacer? Traen un grupo de reflejos incondicionados que permite su supervivencia, a saber:

- Reflejos de supervivencia, relacionados directamente con la funciones vitales del organismo: deglución respiración, circulación, excreción, succión, entre otros.
- Reflejos de defensa o aquellos reflejos que permiten el alejamiento de un irritador nocivo.
- Reflejos de orientación o de acercamiento a un estímulo nuevo o inusual.
- Reflejos atávicos o retrógrados que expresan periodos anteriores del desarrollo filogenético: el reflejo del agarre (gras ping reflex), el reflejo de Moro, el reflejo natatorio, entre otro.

De los reflejos de supervivencia uno de los mas importantes en el desarrollo infantil lo constituye el reflejo de succión, que permite la alimentación del recién nacido. Si se obsesa que este reflejo no se manifiesta o se presenta con limitaciones, ello puede ser índice de problemas en su desarrollo, por lo que todo aquel que tenga que ver con la educación en estas edades debe estar muy al tanto de la manifestación de este reflejo para tomar las medidas pertinentes.

El reflejo de defensa permite que el recién nacido, en cierto sentido, luche por su supervivencia. Si, por ejemplo, se toma un alfiler y se pincha un brazo al neonato,

este lo retira de inmediato por simple reacción refleja, sin que medie una orden directa de la corteza cerebral. El reflejo de defensa suele de acompañarse de llanto inmediato, por lo que el mismo puede ser indicio de una estimulación nociva que este actuando sobre este y obliga a prestarle la atención mas inmediata.

Por el contrario, el reflejo de orientación lleva a una conducta activa del organismo a aproximarse a un estímulo inusual que entre en su campo visual. Una luz brillante, un sonido des tacado, atrae enseguida al recién nacido, que tiende su rostro en dirección a la fuente de estímulo. Se plantea que este reflejo es la base de la reacción de asombro, característica del interés cognoscitivo del niño y de la niña al final del primer año de vida. En este sentido, los estudiosos del tema señalan que de no estimularse apropiadamente este reflejo de orientación, el mismo desaparece a las dos semanas de vida, perdiéndose, por lo tanto, una importante fuente del desarrollo psíquico del bebe. Por ello es que se debe estimular su permanencia desde el mismo momento del nacimiento.

Los reflejos atávicos, como su nombre lo indica, se refieren a todas aquellas manifestaciones reflejas que son indicadoras de periodos superados del desarrollo filogenético y ontogenético, y que aun permanecen hasta determinado momento del desarrollo del individuo. La generalidad de la bibliografía especializada señala que estos reflejos tienen un carácter patognomónico, es decir, que son índices de probable patología, cuando se observa que permanecen mas halla de un tiempo prudencial, tal como es el caso del reflejo de Moro o el de presión, de modo que presentes durante los primeros meses de nacimiento deben haber desaparecido asía finales del tercer mes de vida.

No obstante, ay autores que plantean que estos reflejos tienen una significación en el desarrollo infantil y que deben estimularse para garantizar su permanencia. Talo es el caso del reflejo natatorio, antes no se estimulaba y que, sin embargo, hoy en día, lo es desde las etapas mas temprana, en que los bebes son introducidos en piscinas para que naden desde los primeros días de nacidos, lo que determina una permanencia del reflejo y se posibilita la natación desde las edades mas tempranas. Los niños y las niñas en quienes este tipo de reflejo a permanecido mediante la estimulación presenta características motoras muy relevantes y en este sentido las experiencias realizadas son muy destacadas.

Pero, los reflejos incondicionados no pueden garantizar el desarrollo del individuo, por la adaptación limitada que permiten, y se exigen otras formas de respuestas menos regulares y capaces de cambios de acuerdo con las modificaciones de las condiciones del medio. A estas formas nuevas y cambiables de la reacción, que se forman en el curso de la vida del organismo y que se realizan por la medición de la córtese cerebral, es a lo que se denominan reflejos condicionados.

Cuando se instaura un reflejo condicionado, un estímulo que anteriormente tenia una connotación indiferente para el individuo, se ase señal de otro estímulo que tiene una significación vital directa para el organismo, como puede ser, por ejemplo, en el caso del lactante el sonido provocado por la manipulación del biberón, que se convierte en señal del estímulo incondicionado, en este caso, el

alimento que saciara su hambre. Es decir, el estímulo indiferente hasta ese momento ha adquirido una función de señal.

Esto permite dividir a los estímulos en dos tipos: incondicionados, cuando motivan los reflejos de este tipo y condicionados, y por tanto conjunción de señal, cuando forman los reflejos condicionados.

Esta formación de reflejos condicionados presupone la formación en el cerebro de conexiones nerviosas temporales que anteriormente no existían, conexiones que en el caso del hombre se forman al nivel de la corteza cerebral.

Los reflejos incondicionados no definen ni determinan el curso del desarrollo o ulterior evolución; sobre su base es necesaria la actividad reflejo condicionada de la corteza cerebral, lo que se da en función de las condiciones de vida y educación en que se desenvuelve el sujeto. El tiempo de formación de los reflejos condicionados va a depender de la fuerza de los reflejos incondicionados con los cuales se asocian, y de la estabilidad excitabilidad de la corteza cerebral, y a la vez, de la existencia del proceso de dominantes en la actividad analítico- sintética de la corteza cerebral.

Ello puede ejemplificarse en la reacción de succión del recién nacido.

En un principio (reflejo incondicionado) surge ante el contacto con el pezón del seno materno o el biberón en la mucosa bucal del lactante, la misma constituye un proceso dominante, la alimentación. A los 9-15 días de la reacción se presentan cuando se le coloca al niño o la niña el babero, que ha cobrado una función de señal, en este caso la satisfacción de la necesidad de ingestión del alimento, sin que sea ya necesario estimular su mucosa bucal.

Posterior mente , luego de dos semanas, basta con que se coloque al bebe en posición de amantar para que se desencadene del reflejo de succión y que, interesantemente, no surge sino se alimentan en esta posición, como sucede cuando se le da el biberón acostado en la cama . de ahí la importancia que cobra la manifestación de este reflejo que la educadora en el centro infantil o la madre en el hogar adopte la posición correcta ala ora de alimentarlo.

La dinámica de la fonación de los reflejos condicionados sigue el complejo proceso de fases y condiciones que son indispensables tener encuesta:

En primer lugar, para que se forme es preciso que le estímulo a convertirse en señal de reflejo condicionado, actué de manera simultanea con el estímulo incondicionado, o mejor, que lo preceda de un tiempo breve.

El segundo termino, la presencia del estímulo no implica que se de la formación inmediata del reflejo condicionado, pues al principio solo causa una reacción local y no se forma todavía el reflejo.

El tercero, la repetición del estímulo crea una invitación y concentración de la actividad cerebral, y el reflejo creado es un inestable y de débil manifestación, y

solo al repetirse de manera mas o menos frecuente es que se vuelve estable. Se sabe que es estable cuando se da un breve periodo de latencia para su manifestación, se presenta de manera constante y hay una expresión exterior palpable del mismo.

El conocimiento de lo anterior tiene amplias connotaciones educativas, pues obliga al reconocimiento del reforzamiento y la repetición para la adquisición de las conductas que se deseen formar, y que no basta con simple realización, o baria, para lograr la consolidación del reflejo condicionado que se pretende formar.

En síntesis, se puede señalar como condiciones básicas para la formación de los reflejos condicionados las siguientes:

1. La rapidez de su formación depende del estado somático del niño o de la niña.
2. Es indispensable considerar el estado de excitabilidad de los centros subcorticales. Tal es el caso, por mencionar un ejemplo, cuando se pretende lograr el control de los esfínteres antes del tiempo, o sentar al niño o a la niña en el original, cuando a un los centros subcorticales no están suficientemente maduros.
3. La corteza cerebral debe tener un estado óptimo de excitabilidad.
4. La fuerza de los estímulos incondicionados no debe ser excesiva. Cuando los estímulos son muy fuertes se crea una inhibición protectora por parte de la corteza cerebral, se dificulta la formación de los reflejos condicionados. Si se utiliza, por ejemplo un sonido muy agudo un tono de voz demasiado fuerte, esto inhibe al niño o a la niña y hay limitaciones para formar el reflejo.
5. El estado de los analizadores ha de ser normal.
6. Si los estímulos condicionados actúan de manera simultánea sobre varios analizadores se da una mejor formación del reflejo condicionado. Esto explica por que es mas adecuado que la maruga con que se estimula visual mente al niño o a la niña tenga sonido, o que la acción se acompañe de la voz del adulto, de esta manera se actúa sobre dos analizadores a la vez (el visual y el auditivo) y se consolida la formación del reflejo.
7. Las diferencias individuales han de ser consideradas al formar los reflejos condicionados.
8. Al formar un reflejo condicionado es importante la no presencia de otros estímulos ajenos fuertes. Si al intentar una conexión temporal cualquiera, como puede ser la reacción del bebe ante una maruga que se le muestra para estimular su presión, si se producen ruidos fuertes ajenos, se inhiben las partes restantes de la corteza cerebral, y se dificulta el reflejo condicionado que se pretende formar.

La actividad principal y fundamental de la corteza cerebral es la fonación de estos reflejos condicionados, o sea, la organización de conexiones nerviosas temporales, dicho de otra forma.

Las implicaciones educativas de esta formación de reflejos es evidente y todo educador a de poseer un conocimiento basto de las condiciones en que se posibilitan dicha formación, en particular en la organización de la vida de los niños y las niñas y la formación de hábitos, tanto en el centro infantil como en el hogar, por su repercusión posterior en la formación de calidades positivas de la persona.

Llegado a este punto del análisis sería bueno preguntarnos, ¿como se forman los hábitos y que repercusión tiene para el desarrollo adecuado de la personalidad infantil?

En primer lugar es bueno señalar que en las condiciones naturales de la vida los estímulos no existen aislados, sino que con frecuencia forman complejos o cadenas de estímulos. Bito de esta manera un sonajero es un conjunto simula torio de estímulos visuales, sonoros, táctiles y científicos.

A esta posibilidad de la corteza cerebral de agrupar estímulos o reacciones aisladas en complejos o sistemas es lo que se denomina actividad sistematizadora, que se manifiesta no solamente en la posibilidad de formar reflejos condicionados al con junto de estímulos, sino también a la relación entre estos estímulos como puede ser la relación entre dos sonidos musicales, una diferencia etcétera.

Ello posibilita que si se presentan dos estímulos nuevos que mantienen la misma relación que los conocidos, el organismo es capaz de reaccionar de la misma manera. Esto tiene gran importancia para la formación de las condiciones temporales y para la educación de los pequeños, pues permite entrever como es posible “trasladar” lo aprendido en determinadas condiciones, a otras diferentes, pero que mantienen una misma relación. De esta manera, si se le enseña a un niño o una niña cómo actuar ante una situación determinada, no es necesario enseñarle todas las situaciones de la vida, pues las relaciones aprendidas en un tipo determinado de actividad se pueden generalizar a otras nuevas.

Algunas de estas condiciones se refuerzan por su repetición en una manera específica, se estabilizan los sistemas de conexiones temporales que los forman, y aparece el llamado estereotipo dinámico.

Un estereotipo dinámicos no es mas que un determinado conjunto de respuestas ante una serie de estímulos que se presentan de forma relativamente estable. La formación de estos estereotipos permite la reducción del gasto de energía nerviosa, aminora la fatiga y facilita el aprendizaje de las acciones, por desenvolverse las mismas por vías que son funcionalmente habituales.

La formación de los estereotipos dinámicos constituye la base fisiológica de la formación de hábitos. Cuando la educadora o mamá promueven en los pequeños la realización de un conjunto de acciones y este las realiza siguiendo determinado orden y secuencia se forman estereotipos dinámicos a nivel cortical que facilitan la formación del habito. De ahí la importancia de realizar las acciones siempre de

una determinada manera con paciencia y comprensión para garantizar la adecuada instauración del estereotipo que, elaborado de forma consiente en inicio, se automatiza por la repetición y se vuelve relativamente estable.

Por ello es que, una vez formado el hábito, deben mantenerse las mismas condiciones en que se produjo el aprendizaje, ya no es necesaria tanta insistencia en su mantenimiento.

La vía para lograr una adecuada formación de hábitos desde el momento del nacimiento con el objetivo de satisfacer todas las necesidades básicas del niño y de la niña, es la organización de un horario de vida .

Un horario de vida elaborado sobre bases científicas permite economizar el gasto de energía nerviosa y preservarlo de la fatiga, garantizando el funcionamiento normal de todos los órganos internos y la satisfacción racional de las necesidades básicas, lo cual sirve de base para asegurar la adecuada labor educativa en el hogar y el centro infantil. La elaboración de los horarios de vida es una tarea científica compleja de acuerdo con la transformación de la organización de la vida de los niños y las niñas en la institución preescolar.

El horario de vida constituye el primer paso en la educación del pequeño, ya que asegura la estabilidad, la tranquilidad y la actividad organizada de su sistema nervioso, indispensables para garantizar la adecuada labor educativa de los padres en el hogar y de las educadoras en el centro infantil. No es posible plantearse un estado emocional positivo y una predisposición favorable proceso educativo en los niños y las niñas, si sus sistemas nerviosos se encuentran alterados. Ello se elimina con una adecuada instauración del horario de vida.

El horario de vida es la distribución racional del tiempo de acuerdo con la satisfacción de las necesidades básicas del organismo infantil, tomando en consideración la edad y la ciencia correcta en que las mismas deben ser satisfechas.

Entre dichas necesidades básicas están el sueño, la alimentación y la vigilia, que van a constituir las partes integrantes del horario de vida.

El sueño es una necesidad vital del individuo y constituye un estado de inhibición de los centros corticales y subcorticales del cerebro, que surge a consecuencia del cansancio natural producido después de una vigilia activa y prolongada.

El sueño garantiza el descanso funcional de las células nerviosas , la recuperación de las células nerviosas , la recuperación de su capacidad de trabajo y como secuencia de la reducción de la fatiga.

Garantizar el número apropiado de horas de sueño y en los periodos correspondientes es uno de los aspectos principales de un buen horario de vida, y

particularmente en las edades tempranas es un elemento importante de la salud general.

La *vigilia* es el estado activo del organismo en el cual el niño y la niña permanecen despiertos y en contacto con el medio que les rodea. Una vigilia activa asegura una estimulación adecuada del sistema nervioso y posibilita el desarrollo psíquico que se materializa a través del proceso de educación en el cual los pequeños asimilan toda la experiencia social acumulada.

La *alimentación* es una necesidad fisiológica fundamentalmente de todo ser vivo mediante la misma se reponen las energías que se pierden en la actividad del organismo y se incorporan los componentes necesarios para el crecimiento y desarrollo físicos.

De acuerdo con estos tres elementos del horario de vida, este, para considerarse bien estructurado debe garantizar lo siguiente:

- ❖ La cantidad normal de horas de sueño y de la vigilia diarias, de acuerdo con la edad y las particularidades individuales del niño y de la niña.
- ❖ El número normal de periodos de sueño y de vigilia y la duración que debe tener cada una de estos.
- ❖ El ritmo normal de los elementos componentes del horario, es decir, del sueño, la vigilia y la alimentación según la edad.
- ❖ El adecuado ritmo de alimentación.

El cumplimiento correcto del horario de vida resulta de gran importancia para actividad psíquica del pequeño, su sistema nervioso y su estado general de salud. Su violación incorrecta aplicación trae como consecuencia desajustes en toda su actividad y desarrollo. Es te horario garantiza la formación de nuevos reflejos condicionados y economiza el desgaste de energía nerviosa, al sucederse siempre los procesos y actividades en una secuencia similar y por vías funcionalmente habituales.

En la base del horario de vida se encuentra la formación de estereotipos dinámicos, que en el plano fisiológico se expresan por una secuencia de respuestas acontecidas ante la presentación de estímulos en un orden establecido.

La consolidación de los estereotipos dinámicos garantiza un menor gasto de energía nerviosa y una recuperación funcional de la capacidad de trabajo de las células nerviosas en una forma más efectiva y cabal.

El niño y la niña, desde los primeros días deben tener un horario de vida determinado, ya que el bienestar, el buen humos y el estado emocional positivo, así como su salud, van a depender en gran medida de un régimen correcto de vida, en el cual reciban su alimentación en el momento apropiado para el que fisiológicamente esté apto, duerman lo suficiente para conseguir un descanso

provechoso y mantengan un estado de ánimo alegre y activo mientras estén en vigilia.

Así, este horario de vida va a asegurar el funcionamiento normal de los órganos internos y la satisfacción racional de todas las necesidades orgánicas del niño y la niña, y a determinar el estado óptimo de excitabilidad de la corteza cerebral, lo cual defiende al sistema nervioso contra el agotamiento, al crear las condiciones favorables para el desarrollo psíquico.

Tanto en el hogar como en el centro infantil se hace indispensable el cumplimiento del horario de vida. No es posible sin este lograr una conducta organizada del pequeño, por cuanto previene la aparición de formas de desorganización dentro de causas estables y ello decididamente, redundará en la asimilación que pueda hacer de esta acción educativa.

Por supuesto, el horario de vida no garantiza por sí solo su estabilidad psíquica y emocional, es cierto que las condiciones de vida y la educación forman la fuente fundamental del desarrollo psíquico del individuo, pero constituye una base inicial indispensable para garantizar el proceso educativo posterior, al permitir el organismo permanezca estable y de manera armónica preparado en el plano interno para la acción de los factores educativos.

La elaboración de un horario de vida es una tarea que requiere un riguroso proceso de investigación, el cual se complica cuando la misma se refiere a toda una etapa de la vida, donde los niños y las niñas andan tener diferentes regímenes de satisfacción de sus necesidades básicas.

Los factores de tipo climático, geográfico, cultural, entre otros, tienen incidencia en el régimen de vida, por lo que independientemente de que existen condiciones que son biológicamente semejantes para todos los niños y las niñas en cuanto a sus necesidades de sueño, alimentación y vigilia, los factores exógenos anteriormente citados tienen una influencia considerable, cuestión que hace indispensable elaborar horarios propios en cada comunidad educativa y cultural para tener la plena certeza de que los mismos han de satisfacer realmente estas necesidades.

De esta formación, el cumplimiento adecuado de un horario de vida que garantiza la satisfacción de las principales necesidades del pequeño de sueño, alimentación y una vigilia activa bien organizada, en el plano efectivo, cognoscitivo y social, será la base para la formación de una personalidad sana e integralmente desarrollada desde los momentos iniciales de la vida.

Las líneas directrices del desarrollo.

Las líneas directrices del desarrollo son aquellas *tendencias que deben estimularse para lograr las acciones psíquicas correspondientes a cada período, por la significación que tienen para el desarrollo de la cualidad psicológica que se*

está formando. Conocer cuáles son estas tendencias en cada momento del desarrollo es una necesidad imperiosa para el educador de las primeras edades.

La característica principal del recién nacido es la posibilidad ilimitada de adquirir nuevas experiencias y formas de conducta inherentes al hombre, de forma que si la satisfacción de las necesidades básicas está asegurada, de cierta manera, estas pierden rápidamente su predominio. No por gusto se afirma que en la ausencia de gran cantidad de formas congénitas de conducta no radica la debilidad, sino la fuerza del ser humano.

Si se mantiene una educación y un horario de vida correctos, surgen otras necesidades sobre la base de las cuales se produce el desarrollo psíquico: necesidad de obtener impresiones, necesidad de movimientos, de trato con los adultos, etcétera.

La necesidad de obtener impresiones está relacionada en sus orígenes con los reflejos de orientación y se desarrolla en dependencia de la preparación que presentan los órganos de los sentidos del niño y la niña para recibir estas impresiones. De ahí que una de las líneas directrices del desarrollo en el primer año de vida sea desarrollarles la concentración visual y la auditiva.

Aunque los aparatos visual y auditivo del recién nacido comienzan a funcionar desde el primer día, dicho funcionamiento es muy imperfecto. Sin embargo, durante las primeras semanas y meses de vida la visión y el oído se perfeccionan muy rápido.

Una de las particularidades significativa del recién nacido consiste en que el desarrollo de la vista y el oído transcurre más rápidamente que el de los movimientos corporales.

Es el desarrollo de los analizadores visuales y auditivos el que garantiza la orientación en el medio, contribuye al desarrollo de los movimientos, primero de las manos (preensores) y después movimientos más complejos. En general permite la orientación espacial y es la base de la comunicación con el adulto; pues le permite fijar la mirada en su rostro y percibir el tono de su voz.

En esta etapa puede decirse que el ojo guía la mano en el conocimiento del mundo de los objetos y de las personas que rodean al pequeño.

La condición necesaria para la maduración normal del cerebro, en el periodo neonatal, es la ejercitación de los órganos sensoriales. Si se recibe suficiente cantidad de impresiones, entonces el reflejo de orientación se desarrolla rápidamente, lo cual se manifiesta por la aparición del estado de concentración visual y auditiva, y crea la base para el futuro desarrollo de los movimientos y para la formación de los procesos y cualidades psíquicas.

El desarrollo de las emociones es otra directriz en el primer año de vida. Se puede decir que en la base de un normal desarrollo psíquico y físico está el haber logrado un adecuado desarrollo emocional. Por ello, resulta indispensable garantizar un estado emocional positivo, creándole al niño y a la niña las condiciones para que experimenten diversas vivencias positivas, tanto en el plano de comunicación afectiva, como de la actividad cognoscitiva.

Así, en los primeros meses se observa un predominio de reacciones emocionales que al inicio se caracterizan por ser negativas y luego la tendencia es que sean cada vez más positivas, primero como consecuencia de la comunicación con el adulto y después como resultado de la realización de las acciones con objeto, que cada vez son más complejas y variadas al aumentar sus posibilidades.

Puede afirmarse que en esta línea de directriz convergen las restantes, siendo la base para la formación de los sentimientos, valores y cualidades de personalidad que se forman en edades posteriores. También es el punto de partida para el *desarrollo del lenguaje*, que es otra línea directriz de suma importancia en esta etapa, ya que tiene como base la comunicación con el adulto y la necesidad creciente del lactante de alcanzar niveles superiores en esta comunicación.

Ya en el complejo de animación, que aparece a partir del tercer mes, se pone de manifiesto la emisión de sonidos guturales del bebé. En sentido general puede decirse que primero este reacciona al tono de voz del adulto, después comienza a comprender su lenguaje y más tarde a imitar el lenguaje del adulto, hasta que empieza a dominar el significado de las palabras.

Existe una estrecha relación entre esta línea directriz y el desarrollo emocional, por la influencia que ejerce el lenguaje en la regulación de la conducta del pequeño, que es muy sensible a las características del tono de voz, si es bajo, suave, cariñosos, o por el contrario, alto, áspero, censurados.

De igual forma resulta significativo en este periodo el *desarrollo de los movimientos* que tiene lugar en el lactante. Este desarrollo se produce en dirección cefalo – caudal y próximo distal (ojos, boca, cuello, extremidades superiores, extremidades inferiores). En los índices del desarrollo neuropsíquico podemos observar que primero se desarrollan los movimientos de la cabeza, luego de las manos y los brazos y finalmente los de las extremidades inferiores. Así, primero aprende a erguir la cabeza, a estirarse para alcanzar los objetos, agarrarlos y manipularlos; después a arrastrarse a gatear, a sentarse y finalmente se para y comienza a dar los primeros pasos, logros que le permiten una enorme autonomía en comparación con los momentos iniciales y que tienen una recuperación trascendental para su postrer desarrollo psíquico y físico.

Pudiera decirse que en este proceso de humanización que tiene lugar desde el momento del nacimiento, el desarrollo de los movimientos de las manos adquiere

un papel relevante tanto en el conocimiento del mundo que le rodea, como en el conocimiento de sí mismo.

El desarrollo de la acción prensil comienza en el tercer o cuarto mes de vida. Esto le permite no solo tocar los diferentes objetos, sino también sus manos y el resto de su cuerpo. Únicamente a finales del segundo semestre se produce el perfeccionamiento de estas acciones, con la posibilidad de oponer el dedo pulgar y, por lo tanto sujetar los objetos con los dedos.

Son precisamente estos logros, unidos al desarrollo de la percepción visual, los que crean las condiciones para que el niño y la niña realicen diferentes *acciones con los objetos*, otras de las líneas de directrices del desarrollo de esta etapa. Así, se puede observar que tan pronto se hallan en condiciones de sujetar un objeto con las manos comienzan a manipular. Con rapidez esta manipulación se hace más compleja, empiezan a darse cuenta que con cada acción obtienen un resultado y reproducen la acción para volver a obtenerlo.

Realizan así diferentes acciones: colocar un objeto al lado o encima de otro, superponerlos, meter y sacar uno dentro del otro, alcanzar un objeto, utilizando otro como medio, en fin, comienzan a realizar diferentes acciones que tiene un valor incalculable para su desarrollo intelectual, sobre todo, para el desarrollo del pensamiento y de la percepción: las acciones de correlación y las acciones con instrumentos.

Papel del adulto es la estimulación y el desarrollo.

Los seres humanos al nacer son muchos más desvalidos que los caros de la inmensa mayoría de los animales. Por ello se afirma que la vida del recién nacido depende por entero del adulto. Este satisface sus necesidades orgánicas (lo alimenta, lo baña, lo cambia de posición), de afecto (lo carga, lo acaricia, lo arrulla, le dice frases cariñosas) y de las más diversas impresiones sensoriales (auditivas, visuales, táctiles, cenestésicas).

La fuente de partida de las impresiones visuales y auditiva, necesarias para el desarrollo normal del sistema nervioso y de los órganos sensoriales del bebé, y lo que es más importante, el organizador de dichas impresiones, es el adulto. Cuando acerca los objetos a la cara del pequeño o inclina la cara para hablar con él, está activando sus reacciones de orientación y emocionales. Así, de forma paulatina, se ve formando reacción emocional motora especial, dirigida hacia el adulto, denominada *complejo de animación*. Esta constituye un tipo de expresión que manifiesta la necesidad de comunicación con los adultos, o sea, la primera necesidad social del niño y la niña.

Así, el contacto emocional directo con el adulto, a partir de la satisfacción de todas las necesidades básicas del recién nacido, hacen posible el, surgimiento del complejo de animación, que marca el límite entre el periodo neonatal y la lactancia

En este periodo la necesidad de contacto emocional del bebé con el adulto es enorme y de gran importancia para su desarrollo. Es precisamente el adulto el que organiza su horario de vida, el que le garantiza que se alimente, duerma, esté limpio y cómodo y participe de una vigilia activa que le proporcione los más diversos estímulos para el adecuado desarrollo de su corteza cerebral, en formación y desarrollo.

Si el adulto utiliza métodos correctos de educación, la *comunicación emocional directa*, característica del comienzo de la lactancia, cede el paso a la *comunicación mediada por los objetos*, en una actividad conjunta del niño y la niña con el adulto. Así, este introduce a los pequeños en el mundo de los objetos, atrae su atención hacia estos, les demuestra todas las formas posibles de actuar con ellos, y, si es necesario, les ayuda directamente a ejecutar la acción, orientando y dirigiendo sus movimientos de la manera más efectiva de este modo, el adulto no solo satisface sus crecientes necesidades, sino que los enseña a actuar con los objetos, a conocer sus características su utilidad.

Es precisamente en esta actividad conjunta donde se desarrolla la capacidad de imitar al adulto durante esta etapa, lo cual amplía las posibilidades del pequeño para adquirir conocimientos, hábitos y habilidades. Las acciones que va dominando bajo la orientación del adulto crean las bases para su desarrollo psíquico, poniéndose de manifiesto, ya desde la lactancia, *la ley general del desarrollo psíquico*: los procesos y las cualidades del desarrollo psíquico y de la personalidad se van formando bajo la influencia decisiva de las condiciones de vida, de la enseñanza y la educación que el niño y la niña reciben de los adultos que los rodean.

De esta manera el tránsito de una etapa a otra del desarrollo estará en dependencia a de la forma en que el adulto satisface sus crecientes necesidades en correspondencia con sus posibilidades, cada vez mayores que implican nuevos tipos de actividad y nuevas formas de comunicación, o sea una nueva situación social de desarrollo.

Diferenciación y conciencia de sí

En los primeros momentos de la vida el niño y la niña se encuentran en un estado de indiferenciación con relación al resto de los objetos y personas que los rodean.

La conciencia de sí mismo es una adquisición gradual que se produce durante los primeros 5 ó seis años de la vida.

¿Cómo se produce este proceso de diferenciación?

Según G. Allport, al inicio el lactante está centrado, pero no está centrado en sí mismo, aún no sabe que es diferente a los demás, no puede separar el “yo” del resto del mundo. J. Piaget afirma que entre el año y el año y medio el niño es “el absoluto indiferenciado de sí mismo y del ambiente”.

En la medida en que va adquiriendo nuevos recursos psicológicos comienza primero a distinguir los objetos y sus propiedades, así como a las personas.

Es también en este periodo que comienza la acción prensil, el niño y la niña comienzan a utilizar las manos para agarrar los objetos y también a reconocer sus manos, a tocar una con la otra, después a observar sus pies y son capaces de explorar distintas partes de su cuerpo.

Asimismo, entre el quinto y sexto mes examinan los dedos de las manos y los pies. Cuando cogen los objetos no pueden dejarlos caer intencionalmente, para ellos no existen diferencias entre su cuerpo y los demás objetos.

A los ocho meses pueden mirar su imagen en el espejo, pero reconocen ante sus padres que su propia imagen. Ya en este periodo empiezan a distinguir a los familiares de las personas extrañas. Se alegran cuando ven a una persona conocida, mientras que una cara extraña parece asustarlos. En este sentido Allport plantea que la identidad de los demás precede el sentido de su propia identidad, "el tú precede al yo".

A los diez meses tratan de alcanzar su imagen en el espejo y juegan con ella, sin saber aún que es su imagen.

Así poco a poco se inicia el proceso de diferenciación de sí mismo con respecto a los objetos y a las personas que los rodean. Según este autor es posible que hacia los quince meses de nacidos el niño y la niña se den cuenta de su "yo".

Esquema corporal e imagen espectacular.

El sí mismo corporal es el primer aspecto del sí mismo que se desarrolla. Pudiera decirse que nuestras sensaciones y movimientos nos muestran que "yo soy yo" y que dependemos de la corriente de sensaciones para desarrollar nuestro sentido del sí mismo. Allport refiere que la sensación del cuerpo propio es un ancla para el sentido de sí mismo, aunque no es todo el sí mismo.

Todos sabemos que si en los primeros meses de vida se coloca al pequeño delante de un espejo este reconocerá primero la imagen del familiar que lo acompaña que la suya propia y que incluso cuando llamamos la atención sobre la de él, hasta puede inclinarse hacia la parte posterior del espejo buscando al otro que tiene delante. Ello demuestra que todavía no reconoce su propia imagen y que aún se encuentra en el periodo de indiferenciación antes mencionado.

La formación de hábitos en el primer año de vida.

En este año de vida la formación de hábitos está relacionada con la satisfacción de las necesidades básicas del lactante. En dicho trabajo el adulto desempeña un

papel fundamental, ya que al organizar la vida del niño y la niña, garantiza que de la misma forma y a la misma hora, coman, duerman, estén limpios y mantengan una vigilia activa, al crear así las bases para la formación de hábitos y un buen estado emocional.

En este periodo se debe prestar especial atención a los *hábitos alimentarios* por su contribución a su estado de salud. Para ello resulta de vital importancia el trabajo conjunto de todos los adultos que intervienen en la educación del pequeño para posibilitar un adecuado estado nutricional y evitar así la mal nutricional por exceso o por defecto en estas edades.

Para formar hábitos vinculados al proceso de alimentación es necesario enseñar al lactante a tomar alimentos líquidos y a comer semisólidos, teniendo en cuenta que estos últimos se introducirán de forma paulatina. También aprenderán a degustar alimentos de diferentes sabores, texturas y temperaturas, de acuerdo con la guía de aglactación y las indicaciones del médico.

Desde los primeros momentos es importante que los pequeños tengan participación en el proceso de su alimentación, por ello deben aprender a colocar las manos para sujetar el biberón, siempre que se alimenten con este, así como a comer bien de la cucharita, tomando el alimento con los labios desde que se introducen los purés. Se iniciara, además, el manejo de la cucharita desde los once meses. A partir de los siete meses debe ser capaz de ingerir los alimentos líquidos en el jarro que el adulto sostiene, para que después llegue a beber del jarro por sí solo.

Al alimentarlos es importante tener en cuenta que la posición adecuada que estos deben adoptar depende de su desarrollo: su aún no se sienta solo recibirá el alimento en los brazos; cuando ya se siente solo se alimentará en la mesa dúplex, si ésta en una institución u otra adecuada a estos fines, si esta en el hogar: cuando ya inicie la marcha independiente lo hará en la mesa baja.

Otro aspecto de gran significación en esta edad es formación de *hábitos higiénicos*. Para ello es necesario acostumbrar al bebé a estar limpio, lo cual quiere decir: baño con lavado de cabeza diario, higienes bucal, aseo cada vez lo requiere e inicio del trabajo para el control de esfínteres.

Especial atención tienen los hábitos relacionados con el sueño, debiéndose garantizar su adecuada duración y carácter, para que se establezca una correcta relación con los demás procesos. Ello requiere de la creación de condiciones ambientales que garanticen un nivel de ruido aceptable, iluminación y ventilación.

En todos este proceso de formación de hábitos las vivencias que el niño y la niña experimentan adquieren un lugar relevante en la formación y consolidación del hábito. Por lo tanto es indispensable que la acción educativa éste dirigida a proporcionar vivencias positivas.

En este sentido resultan inadecuados los métodos de imposición y castigo. Por el contrario se requiere de mucha paciencia, persuasión y afecto, para que el niño y la disfruten y experimenten sensaciones placenteras cuando se alimentan , se bañan, duermen y aun cuando evacua sus esfínteres, de forma que se implique su esfera afectiva y se convierta en una verdadera necesidad para su personalidad en formación, de manera tal que después estos hábitos formen parte de sus cualidades personales.

Logros del desarrollo en la esfera sociomoral

En el primer año de vida el trabajo educativo en la esfera sociomoral está dirigido a garantizar en el niño y la niña un estado emocional positivo, de forma que se mantengan activos y alegres en sus periodos de vigilia al realizar las actividades y de relacionarse con los adultos y niños que los rodean, aunque en general esta es una etapa de gran inestabilidad emocional en la que se produce todavía con mucha frecuencia el contagio de las emociones. Sin embargo, ya comienzan a formarse sentimientos como los de amor y simpatía por las personas más allegadas.

De igual forma se trabaja para que manifiesten comportamientos que reflejen una asimilación elemental de la socialización y regulación verbal de su conducta.

Por ello al finalizar esta etapa ya deben mantener un estado emocional positivo por periodos prolongados, una comunicación afectiva positiva con el adulto que se exprese a través de sonrisas, movimientos, vocalizaciones, así como aceptar distintos alimentos de diferentes sabores, texturas y temperaturas. Comer de la cucharita cuando el adulto los alimenta y beber del jarro por sí solos.

Como puede apreciarse de un ser indefenso que dependía enteramente del adulto para la satisfacción de todas sus necesidades, estamos ante una persona que es capaz de comunicarse utilizando ya recursos expresivos y algunas vocalizaciones, que se traslada por sí sola, que puede accionar de diferentes formas con diferentes objetos, que posee ya algunos hábitos alimentarios, todo lo cual le permite cierta autonomía que influirá de manera determinante en el período subsiguiente.

GONZALEZ Maura, Viviana et. al.
Psicología para educadores
Editorial Pueblo y Educación p.p. 91-96
1995
Ciudad de la Habana, Cuba

Personalidad y actividad. Aspectos psicológicos de la actividad de la personalidad.

Relación entre personalidad y actividad. Concepto y estructura general de la actividad

La personalidad posee, como una de sus características fundamentales, un carácter activo.

El carácter activo de la personalidad se aprecia en el hecho de que ella se forma y se desarrolla en la actividad, y a la vez regula su actividad. En consecuencia, para alcanzar el conocimiento científico-psicológico de la personalidad es preciso el estudio psicológico de su actividad. Siguiendo este camino encontramos la clave para penetrar en la esencia de la personalidad.

El término actividad no es exclusivo de la psicología, como tampoco lo es el de personalidad. Por ello se impone la caracterización de la actividad de la personalidad desde el punto de vista psicológico.

Llamamos *actividad* a aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma. La actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones. En forma de actividad ocurre la interacción sujeto-objeto, gracias a la cual se origina el reflejo psíquico que media esta interacción. Esto posibilita que pueda formarse en el individuo la imagen o representación ideal y subjetiva del objeto, y a su vez, pueda producirse la objetivación de la regulación - psíquica en un resultado de la actividad. De este modo, la actividad es un proceso en que ocurren transiciones entre los polos sujeto-objeto en función de las necesidades del primero.

Mediante la actividad de estudio, el alumno asimila de forma subjetiva e ideal, ya sea como conceptos; juicios, principios, etc., los contenidos de enseñanza (que existen fuera e independientemente de él. Una vez formados estos conceptos, juicios, principios, etc., el alumno los puede aplicar en la realidad, cuando las circunstancias objetivas así lo demanden.

La relación adecuada de los padres con el niño, que implica caricias, cuidados,

orientación, etc., al ser reflejada psíquicamente por este en su vida cotidiana, va conformando en él un sentimiento de amor hacia sus padres; a su vez, la formación de este sentimiento regulará la conducta del niño hacia los padres, lo cual se traducirá objetivamente en la búsqueda de su compañía, en prodigarles caricias, solicitar su ayuda, etcétera.

La actividad de la personalidad es un proceso complejo. Ella conforma un sistema que, como tal, posee una estructura. Una tarea teórica y metodológica importante para la psicología es el análisis de la *estructura general de la actividad*.

Referirse a la actividad de la personalidad en sentido general solo es válido como una generalización producto de la abstracción. La vida humana es un sistema de actividades. En este sistema unas actividades remplazan a otras, ya sea en forma transitoria o definitiva.

En su vida real, el hombre se encuentra siempre inmerso en la realización de actividades específicas (actividad laboral, de estudio, artística, deportiva, etc.). Pero a pesar de la especificidad con la que se puedan distinguir las actividades que realiza un sujeto, en todas ellas encontramos una misma estructura general.

Las actividades que despliega el individuo están encaminadas a satisfacer determinadas necesidades que se concretan en los objetos potencialmente capaces de satisfacerlas (ya sean materiales o ideales, un producto, una función, una relación, etcétera).

El carácter objetal de la actividad es su característica constitutiva principal. En la actividad está implícito su objeto. Una actividad sin objeto no existe. En dos formas puede presentarse el objeto de la actividad: en su existencia independiente del sujeto, quien se relaciona con el objeto mediante su actividad, y como reflejo psíquico del objeto, reflejo que solo logra el sujeto en su actividad con dicho objeto.

Es su objeto el que le confiere a la actividad de la personalidad su dirección, su orientación y sentido para el sujeto. Por ello, el objeto de la actividad es lo que constituye su motivo, que puede ser tanto material como ideal. Esto es así debido a que el objeto de la actividad responde siempre a la necesidad del sujeto.

Por su carácter objetal la actividad está indisolublemente ligada a su motivo. Aunque el motivo puede quedar oculto o desconocido, no existe actividad inmotivada.

Puesto que el motivo le confiere a la actividad de la personalidad su dirección, orientación y sentido para el sujeto constituye el aspecto más importante que distingue psicológicamente a las actividades humanas entre sí. Dos estudiantes de una carrera universitaria, ante una simple observación, parecen realizar la misma actividad de preparación profesional. Sin embargo, uno de ellos aspira a graduarse porque su mayor anhelo es ejercer su futura profesión. Para el otro, el

ejercer o no la profesión como tal tiene sin cuidado, pues lo que desea realmente es graduarse para obtener determinado prestigio social, una buena posición económica, "ser alguien".

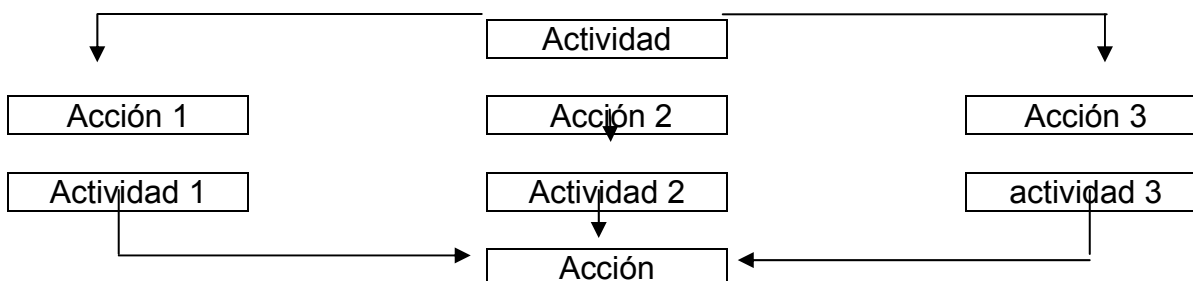
La diferencia entre los motivos de la actividad de estos estudiantes establece una notable distinción psicológica entre ellos. El objeto de su actividad no es el mismo: para uno es la profesión, para el otro es la realización personal. Para cada uno de ellos la actividad que realiza tiene un sentido distinto.

Las necesidades y los motivos de la actividad de la personalidad constituyen un aspecto sumamente importante en el estudio de esta última. Por esta razón, serán tratadas con mayor detenimiento en este mismo capítulo.

Al analizar la estructura de la actividad encontramos que esta transcurre a través de diferentes procesos que el hombre realiza guiado por una representación anticipada de lo que espera alcanzar con dicho proceso.

Esas representaciones anticipadas constituyen objetivos o fines, que son conscientes y ese proceso encaminado a la obtención de los mismos es lo que se denomina *acción*. Es decir, las acciones constituyen procesos subordinados a objetivos o fines conscientes. Por lo tanto la actividad existe necesariamente a través de acciones. Por las propias condiciones sociales de vida del hombre, las actividades que este despliega poseen un grado de complejidad tal que, para poder alcanzar objetivo final de las mismas, tiene que vencer una serie de objetivos o fines parciales, lo cual implica la realización de variados procesos encaminados al cumplimiento de los mismos, es decir, tiene que realizar varias acciones.

Una misma actividad puede realizarse a través de diferentes acciones y también una misma acción puede formar parte de diferentes actividades.



Tomemos el caso de la actividad de estudio. El estudiante, para realizar esta actividad tiene que alcanzar determinados objetivos. Digamos que un objetivo sea comprender lo esencial del contenido que estudia; poder analizar una situación de carácter problemático que se le plantea; poder obtener información por sí mismo, en forma independiente, etc. Cada uno de estos objetivos implica para el estudiante la ejecución de un proceso determinado. Sin embargo, otro estudiante puede que también realice la actividad de estudio y tal vez omita una de estas acciones; por ejemplo, la de buscar la información de forma independiente.

Si analizamos la actividad de práctica pre-profesional, encontramos una situación semejante a la de la actividad de estudio.

La actividad de práctica pre-profesional tiene como objetivo general final que el practicante alcance el nivel requerido para enfrentar exitosamente su trabajo profesional una vez graduado. Pero para ello, en la práctica, tiene que vencer determinados objetivos parciales que implican acciones específicas: estudiar y conocer los sujetos con los que se trabaja (los alumnos); planificar el contenido del trabajo docente-educativo; organizar y dirigir la actividad cognoscitiva de los alumnos; analizar las situaciones de carácter problémico que se presenten en el proceso docente-educativo, etc. Otro practicante realiza también la misma actividad de práctica pre-profesional, pero sin cumplir algunos de estos objetivos; por consiguiente, puede que no despliegue algunas de estas acciones correspondientes. Digamos, por ejemplo, un practicante despreocupado por estudiar y conocer a sus alumnos.

Es evidente que estos dos sujetos están realizando la misma actividad: la actividad de práctica pre-profesional. Sin embargo, no llevan a cabo exactamente las mismas acciones. Lo mismo sucede en el ejemplo anterior con los dos sujetos que realizan la actividad de estudio.

Por otra parte, algunas de estas acciones no son exclusivas de la actividad de estudio o de la actividad de práctica preprofesional propiamente dichas. Señalemos la de poder analizar una situación de carácter problémico. Esta acción puede ser parte constitutiva de la actividad científica, productiva, jurídica u otras.

Las acciones a través de las cuales ocurre la actividad no transcurren aislada-mente de las condiciones en las que la actividad se produce. Es decir, si la acción es un proceso encaminado a alcanzar un objetivo o fin consciente, las vías, procedimientos, métodos, en fin, las formas en que este proceso se realice variarán de acuerdo con las condiciones con las cuales el sujeto se enfrenta para poder alcanzar el objetivo. Esas vías, procedimientos, métodos, formas mediante las cuales la acción transcurre con dependencia de las condiciones en que se debe alcanzar el objetivo o fin, se denominan *operaciones*.

Por lo tanto, si la actividad existe a través de las acciones, estas, a su vez, se sustentan en las operaciones.

Pongamos el caso de un estudiante que debe prepararse para un examen. Su objetivo es aprobar, pero para llegar a ese objetivo él da una serie de pasos: revisa sus notas de clase; busca la bibliografía recomendada; confecciona resúmenes; asiste a sesiones de consulta; compara sus conocimientos con los de sus compañeros en sesiones de estudio de una asignatura; la acción de preparación para el examen discurre con las operaciones antes descritas.

Si nos centramos en una acción cualquiera de la actividad de práctica pre-profesional, como puede ser preparar las clases, el practicante también tiene que

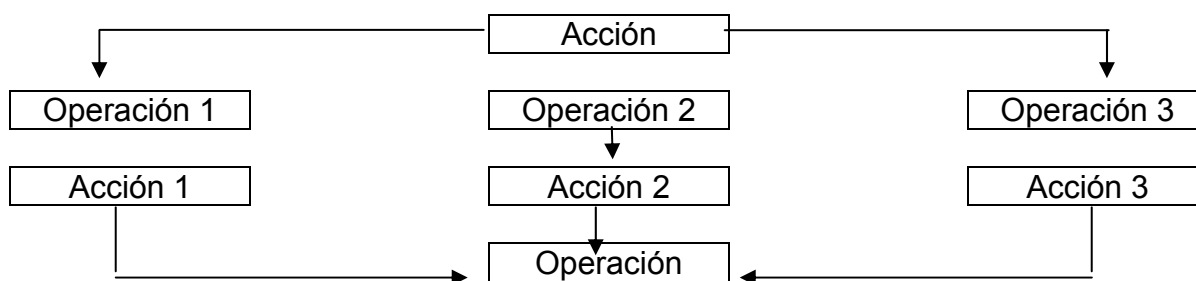
ejecutar diversas operaciones: consultar el programa de la asignatura; dosificar el volumen del contenido de acuerdo con el tiempo disponible para la clase; buscar la bibliografía necesaria; organizar la presentación del contenido con orden lógico; preparar la clase por escrito con pulcritud; buscar los antecedentes del contenido de la clase que prepara, dados en clases anteriores para mantener la coherencia interna de la asignatura. El objetivo del practicante es preparar su clase para después brindarla a los alumnos, pero para ello ha tenido que dar todos los pasos que acabamos de señalar, que son las operaciones.

Pero de modo análogo a lo visto con la relación actividad-acción, así ocurre con la relación acción-operación: una misma acción puede producirse a través de diferentes operaciones y una misma operación puede formar parte de distintas acciones.

La acción de prepararse para el examen continúa siendo la misma como acción a causa de su objetivo, pero en las operaciones de esta preparación pueden existir variaciones.

El estudiante puede no buscar la bibliografía ni confeccionar resúmenes, sino buscar resúmenes ya preparados y tratar de aprendérselos mecánicamente; no estudia en colectivo, sino solamente de forma individual, etcétera.

También el practicante podrá realizar la acción de preparar la clase aunque no cumpla todas las operaciones que se habían señalado. Por ejemplo, puede que no busque la bibliografía necesaria y se limite a "mejorar" la misma clase sobre ese contenido que fue preparada tal vez el curso académico anterior, puede que en vez de sustituir una operación por otra, sencillamente omite alguna operación, digamos por caso, que no consulte el programa o que no busque los antecedentes del contenido de la clase existentes en clases anteriores.

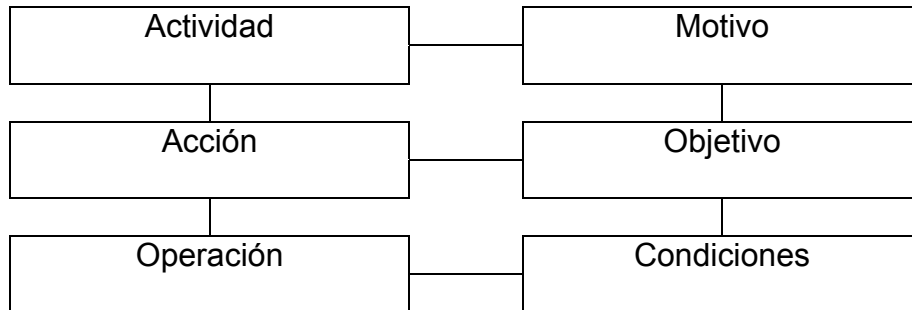


También una misma operación, por ejemplo, confeccionar resúmenes, entra a formar parte de acciones diferentes: prepararse para un examen, buscar la manera de organizar mejor la información para generalizar los conocimientos; crear condiciones propicias para repasar a los compañeros, etc. En estos casos los objetivos (y por tanto las acciones) no coinciden, pero la operación es la misma.

Organizar la presentación del contenido con un orden lógico o trabajar con pul-

critud, son también operaciones que no solo son constitutivas de la acción de preparar una clase, sino también de acciones tales como escribir un artículo científico; redactar un trabajo periodístico, etc., que son acciones diferentes por cuanto varían los objetivos que se persiguen.

Como hemos visto, el lugar y la génesis de las acciones y las operaciones en la estructura de la actividad es diferente. Las acciones surgen por la subordinación del proceso de la actividad a determinados objetivos, que es necesario vencer para la culminación exitosa de la actividad; mientras que las operaciones se originan por las condiciones en que la actividad se desenvuelve, que dictan las vías, los procedimientos, etc., a seguir en su ejecución.



El análisis de la estructura general de la actividad de personalidad es mucho más complejo de lo que se ha presentado hasta aquí. Implica llegar a comprender las relaciones jerárquicas o de subordinación de los sistemas de actividades, acciones y operaciones, viendo cómo, según el plano de análisis en que nos situemos, pueden producirse variaciones en el lugar de las actividades, acciones y operaciones. Puede suceder que en determinadas condiciones se opaque el motivo de una actividad y esta se convierta entonces en una acción, insertándose en otra actividad. En otras circunstancias, una acción puede alcanzar fuerza motivacional suficiente para transformarse en una nueva actividad (lo cual nos indica el surgimiento de un nuevo motivo); puede ocurrir también que una acción se convierta en un procedimiento para el logro de otro objetivo, y de este modo devenga en operación. Por último, una operación, ante ciertas condiciones de ejecución puede requerir un mayor control consciente y entonces pase a convertirse en una acción.

En resumen, el curso general de la actividad, que constituye la vida humana, está formado por actividades específicas de acuerdo con el motivo que las induce. Cada una de ellas está compuesta por acciones, que son procesos subordinados a objetivos conscientes, cuyo logro conjunto conduce al objetivo general de la actividad como expresión consciente del motivo de la misma. A su vez, las acciones transcurren a través de operaciones, que son formas de realización de la acción a tenor de las condiciones confrontadas para el logro de los objetivos. Esta es la estructura general de la actividad de la personalidad.

GONZALEZ Maura, Viviana et. al
Psicología para educadoras.
Editorial Pueblo y Educación, p.p. 85-90,
130-131,180-81, 211-212 1995.
Ciudad de la Habana, Cuba.

HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ACTIVIDAD PEDAGOGICA.

Para lograr una buena comunicación, por supuesto que debe disponerse de una serie de habilidades para la misma. Se señalan algunas de ellas de manera general, como la habilidad para orientarse en las condiciones de comunicación, es decir, la habilidad que debe tener el sujeto de percibir rápidamente las características del interlocutor, su disposición para la comunicación, las condiciones que puedan estar afectando esta.

Un ejemplo de esto puede ser que el profesor haya pensado conversar en privado con un alumno para indagar acerca de su inadecuada actitud hacia el estudio y le cite a una hora determinada en la cátedra. Su intención era explorar que situaciones familiares podían estar incidiendo, qué problemas personales podían estar afectando a ese joven, por lo que se requería de una cierta intimidad. Al llegar el estudiante puede ser que le plantee que ha venido, pero que necesita irse pronto porque tiene un turno en el dentista dentro de una hora, o que el profesor de Educación Física le dijo que debía ir a entrenar para unas próximas competencias.

Ante esta situación, ¿debe el profesor iniciar una conversación cuya premura no le permita lograr su propósito?, ¿Debe decirle entonces que no tiene nada que hacer con él y que puede irse, despertando cierto sentimiento de frustración al estudiante, que quizás se sintió halagado porque el profesor se interesa por sus problemas? Evidentemente la situación requiere de una reorganización. El profesor, al orientarse en la misma debe percatarse de ello, introducir quizás el tema para que el alumno va reflexionando sobre el mismo, ganar su cooperación y continuar en otro momento.

Lo mismo hubiera sido si en vez del factor tiempo hubiera tratado de algún estado de ánimo especial en el estudiante, que le hiciera dar un giro diferente al que se había propuesto en la conversación.

Se señalan también habilidades para la comunicación que se refieren el uso mismo del lenguaje, al logro de una expresión coherente, precisa. El dominio de un amplio vocabulario que de posibilidades mayores para ser comprendido.

Deben incluirse aquí las habilidades en el caso de los medios extraverbales ya mencionados, o sea la habilidad de usar el tono preciso en el momento dado,

de hacer el gesto propio en cada ocasión, etc. Estas habilidades se vinculan con aquellas que se refieren a poder captar la retroalimentación necesaria para dirigir el curso de la comunicación, es decir, que a partir de la observación, de la identificación que se logre entre los que se comunican, etc., el sujeto debe saber captar como se esta recibiendo aquello que trata de comunicar, si se entiende o no, si interesa o no, que tiempo de vivencia despierta en el otro, para así poder controlar el proceso.

Como se ve, cuando se habla de las habilidades para la comunicación nos referimos a habilidades que tienen que ver con la expresión, pero también con las posibilidades del sujeto para la observación, para lograr una empatía emocional, etc.

Dentro del marco de la actividad pedagógica, algunos autores como V. A. Kan Kalik y A. Mudrik, han estudiando las particularidades de la comunicación pedagógica. V. A. Kan Kalik analiza dentro de este contexto una serie de habilidades comunicativas importantes para el profesor que son:

1. Habilidades para comunicarse con los demás.
2. Habilidades para organizar y dirigir la comunicación entre los alumnos.
3. Habilidades para comprender a los alumnos.
4. Habilidades para organizar la actividad conjunta con los alumnos.

Este autor insiste en que tanto las habilidades como los estilos comunicativos pueden desarrollarse en aquellas personas que se preparan para la profesión a través de entrenamientos socio – psicológicos.

En nuestro país se están haciendo experiencias en este sentido en algunos centros, como, por ejemplo, los institutos superiores pedagógicos.

ALGUNAS VIAS PARA EL ESTUDIO PSICOLOGICO DE LA COMUNICACIÓN DENTRO DEL GRUPO ESCOLAR Y DE LA COMUNICACIÓN PROFESOR – ALUMNO.

Existen algunas profesiones para las que es esencial el saber comunicarse con los demás, y una de ellas es la de maestro. El pedagogo es evidentemente un profesional de la comunicación. Muchos de los atributos de la llamada “maestría pedagógica” se refieren a habilidades para la comunicación.

Por supuesto, aunque independientemente de que la situación familiar, experiencias acumuladas, características de personalidad de un individuo, etc. Propician en gran medida su habilidad para comunicarse e interactuar con otros, existen algunas vías para desarrollar estas habilidades en aquellas personas que se dedican a profesiones en que esto es esencial. Así, ya anteriormente hemos hecho referencia a como existen entrenamientos socio – psicológicos destinados al desarrollo de habilidades para la comunicación pedagógico, que parten del auto conocimiento de las propias posibilidades

para la comunicación, el nivel de sociabilidad, etc., para luego realizar posibilidades para la comunicación, el nivel de sociabilidad, etc., para luego realizar toda una serie de ejercicios tendientes a desarrollar estas habilidades y eliminar aspectos que interfieren la comunicación.

Es necesario aclarar que cuando se habla de la comunicación dentro del contexto de la actividad pedagógica nos referimos a la comunicación profesor – alumno y alumno – alumno, pues el trabajo con el grupo, la dirección del mismo y su desarrollo son parte de la labor del profesor.

Dada la importancia de la comunicación, es necesario que el profesor domine algunos métodos para el estudio de la misma. La relación comunicación – personalidad de la que hemos hablado a lo largo de este capítulo, tiene también un carácter metodológico. El estudio de situaciones de comunicación constituye un marco importante para estudiar la personalidad y a la inversa.

Existen diferentes vías para la investigación en esta área de la psicología, como por ejemplo, la utilización de modelos. A través de representaciones con títeres (en el caso de los niños) u obras teatrales, cada personaje constituye un modelo (representa por ejemplo al maestro, a la madre, al padre) y se escenifican situaciones vinculadas a la vida de los sujetos, por lo general en áreas de conflicto, dejando que los sujetos (espectadores) intervengan. Así, digamos, puede escenificarse una obra teatral en una escuela secundaria básica en que se trate de conflictos entre alumnos y profesores, se presenta a un profesor con actitudes negativas en su trato con los estudiantes, etc., y se deja que el auditorio “converse” con los personajes, intervenga en determinados momentos expresando así sus propios patrones, su percepción de la figura del profesor, sus opiniones acerca de las relaciones profesor – alumno, etc.

De igual forma se pueden crear situaciones experimentales, e inducir situaciones de comunicación, como, por ejemplo, plantear la necesidad al grupo de resolver una tarea o de dar solución a un conflicto, para ver cómo se expresan, cómo se comunican entre sí, como interactúan.

También el profesor puede a través de técnicas como el cuestionario explorar cómo transcurre su comunicación con los estudiantes, qué problemas pueden estar afectando esta.

A través de preguntas abiertas o cerradas, directas e indirectas se puede indagar, por ejemplo, las opiniones del profesor acerca del nivel de comprensión en los alumnos de la relación afectiva que logra o no mantener con los mismos, de la influencia que ejerce sobre ellos, es decir, de si están cumpliéndose o no las tres funciones de la comunicación, o si se da el fenómeno de la asimetría funcional.

A través de la observación puede estudiarse el fenómeno de la comunicación. Con guías elaboradas al respecto, un grupo de jueces entrenados previamente puede observar en clase como se da la comunicación profesor – alumno a partir de indicadores como pudieran ser: si participan espontáneamente o no, si el clima afectivo es de tensión o es agradable, si el profesor logra despertar vivencias afectivas en su auditorio, etc.

También pueden entrenarse observadores para estudiar la comunicación grupal, entre los propios estudiantes, buscando entonces otro sistema de indicadores.

Es posible también para profundizar en el estudio de la comunicación grupal el empleo combinado de técnicas como las sociométricas y el cuestionario o la entrevista. A partir de la aplicación del *test* sociométrico se puede conocer el sistema de preferencias y rechazos dentro del grupo y a través de preguntas posteriores (en entrevistas o cuestionarios) profundizar en las motivaciones que orientan estas selecciones, qué cualidades prefieren en sus compañeros, qué cualidades hacen que sean rechazadas, si se sienten satisfechos de esas relaciones, etc. Estén variantes de estas técnicas sociométricas como el autosociograma, en donde el sujeto expresa quienes él cree que lo seleccionarían dentro del grupo, lo que nos permite analizar si tienen una valoración adecuada o no de su aceptación dentro del mismo.

Es posible a través de entrevistas (individuales o grupales) y cuestionarios explorar acerca del elemento informativo de la comunicación, qué contenidos forman parte de esta, sobre qué temas conversan los jóvenes estudiantes, sus opiniones acerca de los mismos.

Hasta aquí hemos expuesto algunas ideas que sirven de sugerencias y pudieran dar lugar a otras, de cómo puede ser estudiada la comunicación dentro del contexto de la actividad docente. De acuerdo con los objetivos propuestos, el profesor puede diseñar sus propios instrumentos e investigar en este interesante campo de la psicología humana. La información que obtenga le servirá sin dudas para un mejor desempeño de su labor como educador y a partir de la misma podrá realizar actividades que le permitan desarrollar habilidades para hacerse comprender y comprender a los otros.

IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO DE LOS ASPECTOS PSICOLOGICOS DE LA ACTIVIDAD PARA EL TRABAJO DEL EDUCADOR.

El presente capítulo ha estado dedicado al estudio de la actividad de la personalidad. El análisis de la actividad humana supone, como se ha explicado, adentrarse en el conocimiento del proceso real y concreto de la vida del hombre y de sus múltiples manifestaciones, ya que es en la actividad donde lleva a cabo el mismo, y que se establecen las relaciones de la personalidad con lo que le rodea.

Recordemos que la personalidad se forma en este proceso y una vez formada se convierte en fundamental elemento regulador del mismo. La posibilidad de estudiar la actividad de sus alumnos significa para el educador penetrar en las manifestaciones concretas de su personalidad, en las causas de las mismas, en sus particularidades.

En el estudio de la actividad puede distinguirse el análisis de sus aspectos inductores y el de sus aspectos ejecutores. El primero responde, entre otras cosas, al problema de cuáles son aquellos fenómenos que inducen la actividad, la dirigen y la sostienen, es decir, al *problema de las necesidades y motivos de la personalidad*. ¿Por qué unos sujetos actúan en una dirección determinada adoptando orientaciones y actitudes en su ida tan diferentes a las de otros? ¿Qué es lo que establece la distinción entre la forma de actuar de los estudiantes? ¿Cómo comprender la verdadera esencia de las acciones de los educandos de forma que posibilite su real comprensión y la valoración de su significación para la personalidad?

El conocimiento y la caracterización psicológica de los alumnos con el fin de establecer una adecuada comunicación con ellos y poder llevar a cabo la individualización del proceso docente – educativo exige estudio de estos aspectos inductores de la actividad. Para conocer la personalidad es necesario, tal como hemos planteado, conocer sus necesidades y motivos fundamentales así como para valorar las acciones humanas es indispensable comprender las causas que han determinado las mismas y su lugar en el sistema general de la actividad del individuo.

La importancia de este estudio no descansa solo en un interés teórico por conocer ciertas particularidades psicológicas de la personalidad, sino que responde básicamente a necesidades y exigencias prácticas de la actividad del profesor: la creación de cualquier sistema de influencias educativas debe apoyarse en las necesidades y motivos específicos de la edad o etapa con la cual se trabaja, así como de los sujetos en particular. La elaboración de los métodos de enseñanza y educación empleados depende de forma directa de que los mismos tengan en cuenta –entre otros elementos – esta esfera específica de las motivaciones de la personalidad.

Otro de los problemas que se desprende del análisis de la actividad es el estudio de los aspectos ejecutores de la misma, en particular, de los hábitos y habilidades.

¿Qué es lo que posibilita que la actividad se lleve a cabo en correspondencia con las condiciones en que se desarrolla? ¿En qué elementos descansa la calidad de algunos resultados docentes de los estudiantes, el nivel de perfección alcanzado en su actividad docente y cognoscitiva en general? ¿Cómo hacer para lograr en ellos el desarrollo de la misma?

El estudio de los hábitos y habilidades de los sujetos permite caracterizar el nivel de desarrollo alcanzado por ellos en la realización de distintas actividades. Pero la labor del profesor no puede limitarse a esto, sino que tiene que partir del conocimiento de estos aspectos para determinar, precisamente, el sistema de hábitos y habilidades que debe exigírsele al estudiante en correspondencia con los objetivos generales que persigue la enseñanza y la educación. En otras palabras, la comprensión de los aspectos ejecutores de la actividad deviene necesaria para lograr una adecuada planificación, estructuración y dirección del proceso docente – educativo. La formación de hábitos y habilidades responde también a la necesidad de un desarrollo multifacético y armónico de la personalidad, de desarrollar al máximo las diferentes potencialidades de la misma.

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA DE LA PERSONALIDAD PARA EL TRABAJO DEL EDUCADOR.

De acuerdo con el principio de la psicología marxista que nos plantea la unidad entre la personalidad y la actividad, podemos afirmar, cuando hablamos del conocimiento, que la esfera cognoscitiva de la personalidad se forma en la actividad, así como también que en ella se expresa.

Quiere esto decir que la actividad del conocimiento, con todos sus procesos componentes, se forma y desarrolla en el transcurso de la vida del individuo. En el niño, su contacto con el mundo de las cosas y los objetos, que son productos de la cultura humana, y con la naturaleza misma, se da mediado por los adultos que le rodean. De este modo son los adultos los encargados de orientar al niño a través de una organización adecuada de su actividad.

Circunscribamos estos planteamientos generales al mundo escolar y comprenderemos que es el maestro el que tiene la responsabilidad de organizar la actividad cognoscitiva del niño, para lograr su máximo desarrollo en cada edad y nivel escolar. Según el maestro organice y desarrolle la enseñanza, así será el desarrollo del aprendizaje del escolar.

Es indudable que el maestro incide en el desarrollo de la esfera cognoscitiva de la personalidad, pero para hacerlo de forma efectiva, tiene que conocer las particularidades y características de los procesos que la integran.

El maestro tiene que enseñar al niño a observar el mundo que le rodea, enriqueciendo de esta forma su conocimiento sensorial. Tiene también que desarrollar su memoria, obligarlo a ejercitarla y lograr el predominio de sus formas lógicas. Tiene que desarrollar la imaginación, incitándolo a crear, a intentar nuevos caminos o vías ante determinadas situaciones. Por último, hay que enseñar al niño a pensar, a preguntarse las cosas, a no darse por satisfecho con una explicación reproductiva o una simple descripción. Estas exigencias al trabajo del maestro, que no son nada fáciles de satisfacer, reportan un saldo positivo no solo para la esfera cognoscitiva de la personalidad, sino también para su esfera afectiva y podemos decir que para toda la personalidad.

A través de una organización adecuada del proceso enseñanza – aprendizaje, se desarrollan los intereses cognoscitivos, el amor hacia el estudio, la disciplina, la autoexigencia, etc.

Al estudiar las particularidades de la actividad cognoscitiva del hombre, comprendemos la importancia de vincular el contenido de la enseñanza en cada asignatura a los hechos de la vida del escolar, a través de ejemplos que le permitan explicarse mejor el mundo que le rodea, y en los que se establezca una relación cercana ciencia – vida; de esta forma el estudiante comprenderá mejor, podrá valorar con mas certeza la importancia y utilidad teórica y práctica de cada contenido nuevo, tendrá menos dificultades para memorizarlos, a la vez que ira desarrollando sus intereses cognoscitivos.

Para todo esto son importantes las demostraciones practicas y las clases de laboratorio en asignaturas como la Química y la Física, pero además, a partir de sus contenidos, debemos preguntarnos y explicarnos junto a nuestros alumnos, los hechos comunes de la vida hogareña, los fenómenos climatológicos, etc., fomentando la curiosidad, los experimentos sencillos que ellos puedan ejecutar independientemente en su tiempo libre.

En asignaturas como Biología y Geografía, son importantes las excursiones, el contacto vivo con la naturaleza, así como, también, la demostración experimental en el aula o fuera de ella.

En asignaturas como Historia y Literatura, podemos realizar visitas a museos, a lugares de interés histórico; realizar dramatizaciones con los propios estudiantes.

Todos los ejemplos anteriores nos ilustran las formas de establecer esa relación cercana ciencia – vida de que hablábamos, y que contribuyen al adecuado desarrollo de todos los procesos cognoscitivos, así como de las restantes esferas de la personalidad.

GONZALEZ Maura, Viviana et. al
Psicología para educadoras.
Editorial Pueblo y Educación, 1995.
Ciudad de la Habana, Cuba.

IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO DE LA ACTIVIDAD AFECTIVA DE LA PERSONALIDAD PARA EL TRABAJO DEL EDUCADOR.

Contribuir a la formación y el desarrollo integral de la personalidad de los educandos no solo supone fomentar en ellos sólidos conocimientos, incidiendo en el desarrollo de la esfera cognoscitiva de la personalidad, sino que supone en grado superlativo influir en el desarrollo de la esfera afectiva.

En este sentido, el educador debe orientar su labor para que con su ejemplo y la creación de un adecuado sistema de actividades, sitúe a los educandos en condiciones que propician la formación y el desarrollo de necesidades y motivos en sus distintas formas de manifestación con contenidos socialmente valiosos: profundos sentimientos morales, estéticos, intelectuales y prácticos, cualidades volitivas de personalidad, etc.

El maestro debe provocar situaciones que enriquezcan la experiencia emocional de sus alumnos, para sobre esta base formar los sentimientos deseados, por ejemplo, un clima de alegría, de cariño y respeto en el aula, que le permita al alumno tener vivencias del proceso de enseñanza como algo positivo, agradable, etc. Esto puede contribuir grandemente a la formación de sentimientos intelectuales, lo que influye en la asimilación del conocimiento por parte del alumno, teniendo en cuenta la estrecha unidad que existe entre lo afectivo y lo cognitivo.

El maestro debe también saber expresar adecuadamente sus sentimientos a través de la mímica, la pantomima y la entonación del habla, según las formas de conducta admitidas socialmente. Esto es importante porque el maestro constituye un modelo en cuanto a estas formas de expresión afectiva, ya que en la creación de una determinada actitud del alumno hacia el mundo que le rodea desempeña un papel fundamental la actitud que hacia el mismo tenga el maestro, así como su capacidad para expresarla. Saber expresar adecuadamente sus emociones y sentimientos tiene para el maestro un gran valor, no solo en el sentido anteriormente planteado, sino también como una vía para influir sobre los alumnos.

El maestro, además, debe saber captar las emociones y sentimientos de sus alumnos a partir de las expresiones de estos con vista a fortalecer aquellos sentimientos que se corresponden con los objetivos formativos de la educación en nuestra sociedad y trabajar en la eliminación de las manifestaciones afectivas que van en contra de los mismos.

En cuanto al desarrollo de las cualidades volitivas de la personalidad, el maestro puede contribuir notablemente creando situaciones que exijan del alumno un esfuerzo volitivo, una actitud reflexiva y de toma de decisiones propias.

La tarea de contribuir a la formación y el desarrollo de la esfera afectiva de la personalidad de los educandos no puede partir de la nada ni realizarse “a ciegas”.

Para lograr el mayor éxito posible en esta tarea, es necesaria una correcta selección de vías pedagógicas sobre la base del conocimiento de cuales son las características afectivas de los educandos. El educador debe lograr este conocimiento con el uso de vías psicológicas.

ALGUNAS VIAS PARA EL ESTUDIO PSICOLOGICO DE LA ACTIVIDAD AFECTIVA DE LA PERSONALIDAD DE LOS EDUCANDOS.

Entre los métodos que se pueden emplear encontramos la *observación*.

A través de la observación el educador puede detectar y estudiar las manifestaciones de las vivencias afectivas de los alumnos, recoger la información sobre la situación en que estas manifestaciones surgen, discriminar sus características, posible contenido, etc. Para lograr esto es conveniente estructurar de manera flexible y amplia una guía de observación.

Un modelo de esta clase de guía puede incluir entre los aspectos a observar sobre la manifestación de las vivencias afectivas los siguientes: ¿cuál es su intensidad? ¿Cuál es su duración? ¿Cuál es su cualidad (positiva, negativa, etc.)? ¿Organiza o desorganiza la actuación? ¿Cuál es su contenido u objeto? ¿Nivel de frecuencia con que tiende a manifestar vivencias afectivas? ¿Varían o son reincidentes (ya sea en su cualidad, contenido, etc.)?

Estos aspectos no agotan todos los posibles que pueden incluirse en la guía de observación, pero son indicadores. A partir de ellos puede obtenerse un conocimiento con cierta rigurosidad sobre las vivencias afectivas del alumno, si la observación se realiza correctamente.

El conocimiento logrado con la aplicación del método de observación puede complementarse con el empleo de entrevistas o de cuestionarios, y si es posible, aplicar ambos métodos.

Para poder comparar la información obtenida en la observación con la que pueden brindar la entrevista y el cuestionario, es recomendable que las preguntas se elaboren de acuerdo con los mismos aspectos o indicadores. Por ejemplo: ¿cuales son las cosas (personas, situaciones, etc.) que para ti son agradables, te atraen y te hacen sentir bien?, ¿Cuales te son desagradables, rechazas y te hacen sentir mal?

Con este tipo de preguntas se indagan los posibles contenidos u objetos de las vivencias afectivas del alumno según la cualidad de estas últimas, aspectos que aparecen en el modelo de guía de observación ejemplificada anteriormente.

La observación, la entrevista y el cuestionario son métodos útiles también para estudiar la actividad volitiva de los educandos. Estos métodos pueden aplicarse para conocer si la realización de determinadas actividades, por su contenido, condiciones de ejecución, etc., son de tipo volitivo para el alumno. También a través de estos métodos, se pueden estudiar las cualidades volitivas, cuáles, cuál es su nivel de desarrollo, su amplitud o estrechez, etc.

En el caso que se desee conocer si en la realización de una actividad (por ejemplo el estudio) se produce un nivel volitivo y se quiere utilizar el método de observación, algunos de los aspectos pueden ser como los que a continuación se ejemplifican: ¿el alumno ha explicado o demostrado ser consciente de por qué realiza la actividad?, ¿Tiene claridad de cuáles son los objetivos que persigue?, ¿Existe coincidencia o no entre él por qué (motivo) de la actividad y su objetivo final, general?, ¿El alumno se enfrenta a los obstáculos y dificultades que se le presentan y se esfuerza por vencerlos?

La recomendación formulada para el estudio de las vivencias afectivas es válida también para estudiar la actividad volitiva: aplicar los métodos del cuestionario y la entrevista para complementar la información obtenida con la observación, buscando que las preguntas que elabores sean concordantes con los aspectos que tiene en cuenta la guía de observación. Por ejemplo, si un aspecto de la guía de observación se refiere a si el alumno demuestra realizar esfuerzos volitivos para salvar obstáculos y dificultades, en el cuestionario y en la entrevista este aspecto se puede abordar mediante preguntas como estas: ¿Qué sueles hacer cuando se te presentan dificultades en el estudio?, cuando algo te impide lograr los resultados que deseas en el estudio, ¿cómo resuelves la situación?, ¿Qué haces si no tienes ningún deseo de estudiar pero sabes que te hace falta?, etc.

Para el estudio de las cualidades volitivas de la personalidad, es posible proceder de manera análoga o cómo se ha explicado para conocer si la actividad que realizan los educandos es volitiva. En este caso, la guía de observación puede incluir, entre otros, estos aspectos: ¿cuales cualidades volitivas manifiesta el alumno?, ¿Con respecto a qué contenidos de actividades se ponen en evidencia sus cualidades volitivas?, las cualidades volitivas que se aprecian ¿tienen todas un nivel de desarrollo similar o no? ¿Cuáles están más desarrolladas?, etc.

Las posibles preguntas del cuestionario y de la entrevista para estudiar las cualidades volitivas, que concuerdan con los aspectos de la guía de observación, se pueden formular de acuerdo con cada una de las cualidades volitivas. Por ejemplo, en el caso de que se indague sobre la independencia, es posible hacer las preguntas de modo que aborden esta cualidad de forma general, sin remitirla a

una actividad en particular o se pueden hacer preguntas referidas a una actividad determinada, como es la de estadio, por citar una.

En el primer caso, podrían formularse preguntas como estas: cuando realizas una actividad, ¿sueles necesitar y buscar ayuda?; al realizar una actividad, ¿es común en ti que te sea difícil llegar a tomar decisiones solo? Etc.

En el segundo caso, las preguntas podrían ser como las siguientes: cuando se te presentan dificultades al estudiar, ¿prefieres solicitar ayuda para poder resolverlas o tratas de solucionarlas tu solo?; si tuvieras que escoger entre estudiar exclusivamente solo o en colectivo, ¿por cuál de estas dos formas de estudiar te decidirías?, etc.

Tanto para el estudio de las vivencias afectivas como para el de la actividad volitiva, las preguntas de los cuestionarios pueden ser abiertas, pero también pueden ser cerradas si se le plantean al alumno alternativas de respuesta. Por ejemplo, si en un cuestionario en el que se busca información sobre la actividad volitiva de un alumno se incluye esta pregunta: ¿Qué sueles hacer cuando se te presentan dificultades en el estudio?, las alternativas de respuesta podrían ser las siguientes:

1. Busco ayuda.
2. Intento solucionarlas por mí mismo, pero si cuesta mucho trabajo las dejo.
3. Prefiero dejarlas y hacer otra cosa más fácil.
4. Intento solucionarlas por mi mismo hasta el final

La observación, el cuestionario y la entrevista no son los únicos métodos posibles para estudiar la actividad afectiva de la personalidad. Otros métodos y técnicas como por ejemplo, las composiciones, pueden brindar conocimientos sobre la esfera afectiva de la personalidad a través del vínculo afectivo que expresa el sujeto hacia el contenido abordado en la composición, así como a través de la elaboración personal que el individuo manifieste. No obstante, los métodos tratados pueden resultar de mucha utilidad al educador si son elaborados y aplicados por el adecuadamente, pues le permiten conocer mas y mejor a sus alumnos.



GENESIS DE LA NUEVA FORMACION BASICA EN EL PRIMER AÑO.

Antes de pasar al examen analítico de la compleja composición de los procesos del desarrollo en el primer año, queremos esbozar una característica general y sumaria de la dinámica de esta edad.

Esta edad comienza con el final de la crisis postnatal. El punto de viraje se encuentra entre el segundo y el tercer mes de vida del niño. En esta fase se producen cambios nuevos: se estabiliza el brusco descenso de la curva del sueño, del número de sus horas diurnas y nocturnas, disminuye la cifra máxima de reacciones negativas al día, la toma de alimentos es menos ávida, hay momentos en que el niño interrumpe la deglución y abre los ojos. Se dan todas las condiciones para una actividad que sobrepasa los límites del sueño, de la alimentación y el llanto. Es menor la frecuencia de las reacciones a estímulos aislados en comparación con la misma en el recién nacido. Disminuyen los impedimentos internos para el sueño y los temblores provocados por estímulos externos y sus actividad se hace, en cambio, más variada y duradera.

En esta fase se manifiestan nuevas formas de conducta: la experimentación lúdica, el balbuceo, la actividad inicial de los órganos sensoriales, la primera reacción activa ante la postura, la primera coordinación de dos órganos que actúan simultáneamente, las primeras reacciones sociales que se manifiestan en gestos expresivos de placer o sorpresa.

Todo ello indica que la pasividad del recién nacido frente al mundo es reemplazada por un interés receptivo que se acrecienta y se pone de manifiesto en nuevas manifestaciones de la actividad receptora en estados de vigilia. Como ya dijimos antes, en vez de la pasividad del cual el niño solía solo por la influencia de fuertes estímulos sensoriales, aparece ahora la tendencia a entregarse a la influencia de estímulos. Aquí por primera vez se manifiesta la atención a los estímulos sensoriales, a los propios movimientos, propios sonidos, en general al sonido, a la presencia de otra persona. El interés por todo ello hace posible ahora el desarrollo ulterior de cada una de las áreas. (Ch. Buhler, Tuder-Hart, H. Hetzer, 1931, pág. 219).

H. Wallon señala, asimismo, que junto con el segundo mes de vida empieza un nuevo periodo en el desarrollo del niño: la modicidad de tipo afectivo paulatinamente es sustituida por la actividad que por su carácter es próxima a la sensomotora. Al mismo tiempo que se forman las sinergias sensoriales (desaparición del estrabismo), la expresión del rostro infantil denota atención e

interés por los estímulos del mundo exterior. Empiezan a predominar en el niño las impresiones visuales; algo después empieza a prestar oído, aunque al principio tan solo a los sonidos que emite el mismo. Intenta asir los objetos, los toca con sus manos, los labios, la lengua, manifestando una gran actividad. En este periodo se desarrollan asimismo las aptitudes manuales que tanta importancia tienen para todo el desarrollo psíquico. Todas esas reacciones correctamente orientadas y dirigidas a la adaptación se convierten en positivas y no se retraen a una forma negativa u orgánica imperante en la etapa anterior siempre que la estimulación no sea demasiado fuerte.

Así, pues el inicio del periodo mencionado despierta en el niño un determinado interés por el mundo exterior y la posibilidad de sobrepasar en su actividad los límites de sus atracciones directas y tendencias instintivas. Diríase que para el niño surge el mundo exterior. Esa nueva actitud frente a la realidad marca el advenimiento del año, mejor dicho, de su estadio inicial.

El segundo estadio del primer año se distingue también por bruscos cambios en la actitud del niño ante el mundo exterior. El punto de viraje, de la misma importancia que el anterior, se observa entre el quinto y sexto mes. A partir de esa fecha el sueño y la vigilia ocupan el mismo número de horas. Entre el cuarto y quinto mes aumenta en gran medida el número de reacciones neutras al día, al igual que la duración de movimientos expresivos positivos a lo largo del día.

Las fluctuaciones de prevalencia entre las reacciones aisladas y de los movimientos impulsivos, por una parte, y los procesos duraderos de la conducta, por otra, se prolongan hasta el quinto mes. Entre las nuevas formas de comportamiento se observan en ese periodo los primeros movimientos precisos defensivos, un asimiento más firme, los primeros arrebatos de alegría, gritos a causa de algún movimiento desafortunado, tal vez los primeros deseos, intentos experimentales, reacciones sociales al ver niños de su misma edad, búsqueda de juguetes perdidos.

Todas esas formas de comportamiento nuevo demuestran una actividad que sobrepasa los límites de la respuesta al estímulo, una búsqueda activa de estímulos, ocupaciones, que se manifiestan en el incremento simultáneo de reacciones espontáneas a lo largo del día. Creemos que no se puede seguir explicando todos estos hechos por el interés receptivo. Hemos de suponer que su lugar ocupa un interés activo por el entorno.

Podríamos añadir a esta característica sumaria del segundo estadio del primer año un rasgo muy esencial: el surgimiento de la imitación. En el primer estadio no existen, pese a la afirmación de algunos autores, esas primeras formas imitativas de movimientos, de reacciones fónicas, etc. Una imitación temprana de las acciones señalada por los psicólogos (abrir la boca, W. Preyer) o de sonidos (W. Stern) en los primeros meses es una imitación tan solo aparente. Hasta los cinco meses, e incluso bastante más tarde, no hemos obtenido ninguna imitación. Creemos que solo es posible sobre la base de reflejos combinados.

Teniendo en cuenta todo cuanto se ha dicho respecto a los estadios, podemos dividir el primer año de vida en periodo de pasividad, periodo de interés receptivo y periodo de interés activo. Dichos periodos señalan el paso gradual a la actividad. En el décimo mes se produce un importante viraje; desaparecen los movimientos y se inicia el desarrollo de formas de comportamiento más complicadas; la primera utilización de la herramienta y el empleo de palabras para expresar el deseo. De ese modo comienza un nuevo periodo que acaba después de los límites del primer año de vida. Ese periodo marca la crisis del primer año que viene a ser el punto de unión entre el primer año y la infancia temprana.

Nuestra característica sumaria de los estadios fundamentales y de los periodos límites del primer año no tiene más propósito que dar una idea más general sobre el panorama externo del desarrollo de la etapa inicial. Sin embargo, para estudiar las leyes básicas del desarrollo en el primer año es preciso fraccionar el proceso de desarrollo de tan compleja composición, analizar sus aspectos mas importantes unidos entre si por una complicada y reciproca dependencia interna y esclarecer de ese modo cómo surge la nueva formación principal de dicha edad. Debemos comenzar por el proceso primario e independiente –el crecimiento y desarrollo de los sistemas orgánicos más importantes, que son la continuación más directa del periodo embrional de desarrollo, premisa de los aspectos más superiores del desarrollo de la personalidad del niño. (...)

VIGOTSKI, Lev Semiónovich
El desarrollo de los procesos
psicológicos superiores.
Editorial Crítica. Grupo Editorial
Grijalbo. p.p. 182-193. 1978.
México, D.F.

CONCEPTOS DE DESARROLLO.

Cada uno de los capítulos del presente volumen trata de algún aspecto del cambio evolutivo tal como Vygotski lo concebía. Aunque este claramente comprometido en una posición teórica distinta de las de sus contemporáneos más prestigiosos, en sus análisis se remite constantemente y profundiza las teorías de estos, enriqueciendo y agudizando las suyas propias. Los contemporáneos de Vygotski abogaban también por el principio del desarrollo, sin embargo, la aproximación de este último difería de la de aquellos en que hacia hincapié en la psicología de los seres humanos culturalmente transmitida e históricamente configurada. Su análisis se distingue también del de los primeros conductistas. Vygotski escribió:

A pesar de los importantes avances que se atribuyen a la metodología conductista, dicho método resulta ser harto limitado. El mayor reto que se plantea a los psicólogos es el de descubrir y sacar a la luz los mecanismos ocultos que subyacen a la compleja psicología humana. Por más que el método conductista sea objetivo y adecuado al estudio de los actos reflejos simples, se revela insuficiente a la hora de aplicarlo al estudio de los procesos psicológicos complejos. Los mecanismos internos, característicos de dichos procesos, permaneces ocultos.

La aproximación naturalista a la conducta en general no toma en consideración la diferencia cualitativa entre la historia humana y la de los animales. La ramificación experimental de este tipo de análisis es que la conducta humana se estudia prescindiendo de la historia general del desarrollo humano.

Vygotski, por el contrario, pone de relieve una aproximación teórica y en consecuencias, una metodología que condensa el cambio. Sus esfuerzos en trazar el curso de los cambios evolutivos van encaminados, en parte, a mostrar las implicaciones psicológicas que supone el hecho de que los seres humanos sean participantes activos de su propia existencia y de que a cada estadio del desarrollo los niños adquieran los medios necesarios para poder modificar su mundo y a si mismos. Por esta razón, la creación y uso de estímulos auxiliares o “artificiales” constituye un aspecto crucial de la capacidad humana, que se manifiesta ya en la infancia. A través de dichos estímulos se alteran, por la activa intervención humana, la situación inmediata y la reacción vinculada a la misma.

Los mencionados estímulos auxiliares, creados por las personas, no tienen ninguna relación inherente con la situación existente; al contrario, los seres humanos los introducen como un medio de adaptación activa. Vygotski considera a los estímulos auxiliares de modo harto distinto: estos incluyen las herramientas de la cultura en la que ha nacido el niño, la lengua de aquellos que rodean al pequeño y los medios ingeniosos que el propio niño desarrolla y que comprenden también el uso de su cuerpo. Uno de los ejemplos más vivos de este uso de herramientas puede observarse en la actividad lúdica de los niños pobres, cuyo acceso a los juguetes prefabricados les está vedado, pero que, aun así, son capaces de jugar a trenes, a casitas, etc., con cualquier elemento de que dispongan. Las exploraciones teóricas de dichas actividades en un contexto evolutivo son el tema insistente de este volumen, ya que Vygotski considera que el juego es el medio básico del desarrollo cultural de los niños.

Piaget comparte con Vygotski su énfasis sobre un organismo activo. Ambos hacen gala, asimismo, de una gran habilidad a la hora de observar a los niños. No obstante, la capacidad de observación de Vygotski estaba enriquecida por sus conocimientos acerca del materialismo dialéctico y por su consideración del organismo humano como algo plástico y del entorno como contextos históricos y culturalmente cambiantes, en los que los niños nacen y a los que, eventualmente, pueden modificar. Por otra parte, mientras que Piaget hace hincapié en los estadios de desarrollo universales, biológicamente apoyados, Vygotski subraya con especial interés la interacción entre las condiciones sociales cambiantes y los sustratos biológicos de la conducta. En lo que a este tema respecta, escribió que “para poder estudiar el desarrollo de los niños, hay que empezar comprendiendo la unidad dialéctica de dos líneas esencialmente distintas [la biológica y la cultural]; así pues, para estudiar de modo adecuado este proceso, el experimentador debe considerar ambos componentes y las leyes que gobiernan su *interrelación* en cada estadio del desarrollo infantil”.

Aunque los trabajos de muchos teóricos de la psicología, incluyendo a Piaget, han sido calificados de interaccionistas, las premisas de esta aproximación carecen todavía de una formulación completa. Algunos de los conceptos que se describen en el presente volumen constituyen la base para un análisis de desarrollo interaccionista – dialéctico mucho más articulado. Uno de los puntos críticos de toda teoría del desarrollo es la relación entre las bases biológicas de la conducta y las condiciones sociales a través de las cuales se lleva a cabo la actividad humana. Un concepto clave que Vygotski propuso para representar esta importante interacción es el sistema de aprendizaje funcional. En el desarrollo de dicha noción partió de la psicología entonces existente y de los conceptos de aprendizaje íntimamente relacionados con el estudio de la conducta animal.

Vygotski reconoció, al igual que hicieron otros antes que él, que los sistemas funcionales se hallan arraigados en las respuestas adaptativas básicas del organismo, tales como los reflejos condicionados e incondicionados. Sin embargo, esta contribución teórica está basada en su descripción de la relación existente entre estos distintos procesos:

Estos están caracterizados por una nueva integración y correlación de sus partes. El todo y sus partes se desarrollan paralelamente y a un mismo tiempo. A las primeras estructuras las denominaremos *elementales*; estas son todos psicológicos, condicionados principalmente por determinantes biológicos. Las estructuras posteriores que emergen en el proceso de desarrollo cultural las llamamos *estructuras superiores*... El estadio inicial va seguido de la destrucción de esta primera estructura, de su reconstrucción y transición hacia estructuras de tipo superior. A diferencia de los procesos directos y reactivos, estas estructuras posteriores se elaboran en base al uso de signos y herramientas; estas nuevas formaciones unen los medios directo e indirecto de adaptación.

Vygotski afirmaba que en el curso del desarrollo surgen sistemas psicológicos que funden funciones independientes en nuevas combinaciones y conjuntos. Este concepto fue elaborado posteriormente por Luria, quien asegura que las componentes y relaciones en las que se introducen estas funciones unitarias se forman durante el desarrollo del individuo y depende de las experiencias sociales del niño. Los sistemas funcionales de un adulto, pues, están configurados esencialmente por sus precedentes experiencias como niño, y cuyos aspectos sociales son más determinantes que en la teoría cognoscitiva tradicional (incluyendo la de Piaget).

En esta teoría, quizá la característica fundamental del cambio evolutivo sea el modo en que funciones elementales y previamente separadas se integran en nuevos sistemas de aprendizaje funcional: "Las funciones psicológicas superiores no se superponen a los procesos elementales, sino que representan nuevos sistemas psicológicos". Tales sistemas son modificables, adaptándose perfectamente a determinadas tareas que el niño debe resolver, así como al estadio de desarrollo del pequeño. Aunque pueda parecer que los niños aprenden de modo puramente externo, es decir, dominando nuevas habilidades, el aprendizaje de cualquier nueva operación es, en realidad, el resultado que se desprende del proceso de desarrollo del pequeño. La formación de nuevos sistemas de aprendizaje funcional incluye un proceso análogo al de la alimentación en el crecimiento del cuerpo, en el que, en determinados momentos, ciertos alimentos se digieren y asimilan mientras que otros son rechazados.

Actualmente, ha aparecido una aproximación semejante a la de Vygotski a partir de las discusiones acerca del papel de la nutrición en el desarrollo, Birch y Gussow, que han realizado numerosos estudios comparativos acerca del crecimiento físico e intelectual, postulan la siguiente teoría interaccionista: "El entorno efectivo de todo organismo no es simplemente la situación objetiva en la que este se halla inmerso, sino mas bien el producto de una interacción entre sus características organizmicas y aquellas oportunidades que le proporcione su entorno objetivo para poder experimentar". De modo similar, Vygotski asegura que, debido a que las condiciones históricas que determinan en gran medida las oportunidades para la experiencia humana son constantemente cambiantes, no

puede haber ningún esquema universal que represente de modo adecuado la relación dinámica entre los aspectos internos y externos del desarrollo. Por ello, un sistema de aprendizaje funcional de un niño nunca será idéntico al de otro niño, aunque pueda haber semejanzas en ciertos estudios del desarrollo. También en este aspecto el análisis de Vygotski difiere del de Piaget, quién describe estadios universales idénticos para todos los niños en función de su edad.

Este punto de vista, que pretende vincular los sustratos biológicos del desarrollo al estudio de las funciones cultural e históricamente acabadas, puede ser excesivamente simplificado y dar lugar a falsas interpretaciones. Luria, discípulo de Vygotski y colaborador suyo, trato de clarificar las complejas implicaciones psicológicas de esta visión de la evolución cognoscitiva del *Homo sapiens*:

El hecho de que en el curso de la historia el hombre haya desarrollado nuevas funciones no significa que cada una de ellas descansa en un nuevo grupo de células nerviosas ni que los nuevos “centros” de las funciones nerviosas superiores sean semejantes a aquellas tan ansiosamente buscadas por los neurólogos durante el último tercio del siglo XIX. El desarrollo de nuevos “órganos funcionales” se realiza a través de la formación de *nuevos sistemas funcionales*, constituyendo un medio para el desarrollo ilimitado de la actividad cerebral. El córtex cerebral humano, gracias a este principio, se convierte en un órgano de civilización en el que se hallan escondidas posibilidades ilimitadas y no exige nuevos aparatos morfológicos cada vez que la historia crea la necesidad de una nueva función.

El énfasis que, sobre el aprendizaje socialmente elaborado, pone Vygotski en sus trabajos surge de modo patente en sus estudios de la memoria mediata. En la interacción entre adultos y niños, estos últimos identifican los medios efectivos para recordar, medios a los que acceden gracias a aquellos cuya capacidad de memoria esta más desarrollada. El hecho de que los educadores ignoren este proceso social, así como los distintos modos en que un discípulo avanzado puede compartir sus conocimientos con otro compañero menos adelantado, limita el desarrollo intelectual de muchos estudiantes; sus capacidades se consideran biológicamente determinadas más que socialmente adquiridas. Además de estos estudios acerca de la memoria (capítulo 3), Vygotski investiga el papel de las experiencias sociales y culturales a través del examen del juego infantil (capítulo 7). En sus juegos, los niños dependen de aquellas formas de conducta y objetos producidos socialmente que están a su disposición en su entorno particular, transformándolos imaginariamente. Uno de los temas siempre presentes en este volumen es el concepto marxista de una psicología humana históricamente determinada. Algunos de los escritos de Vygotski, que todavía no se han editado en inglés, desarrollan ampliamente su hipótesis fundamental de que las funciones mentales superiores están socialmente configuradas y se transmiten culturalmente: “Si cambiáramos los instrumentos de pensamiento que utiliza el niño, su mente tendría una estructura radicalmente distinta”.

A través de los signos los niños internalizan los medios sociales adaptativos que la sociedad les brinda. Para Vygotski, uno de los aspectos esenciales del desarrollo es la habilidad creciente que poseen los niños para controlar y dirigir su propia conducta, dominio este que adquieren a través del desarrollo de nuevas formas y funciones psicológicas y a través del uso de signos y herramientas en este proceso. A una edad más tardía, los niños amplían los límites de su comprensión integrando símbolos socialmente elaborados (tales como los valores y creencias sociales, el conocimiento acumulativo de su cultura, y los conceptos de realidad científicamente extendidos) a su propio conocimiento.

En *Pensamiento y lenguaje* Vygotski presenta un sofisticado argumento demostrando que el lenguaje, medio a través del cual se realiza la consideración y elaboración de la experiencia, es un proceso humano altamente personal y, al mismo tiempo, profundamente social. Considera que la relación entre el individuo y la sociedad es un proceso dialéctico que, al igual que un río y sus afluentes, combina y separa los distintos elementos de la vida humana. Para él no se dan nunca grandes polaridades.

El lenguaje humano es, con mucho, la conducta más importante relativa al uso de signos en el desarrollo infantil. A través del lenguaje el niño se libera de muchas de las limitaciones inmediatas de su entorno. Se prepara, con ello, para una actividad futura; proyecta, ordena y controla su propia conducta, así como la de los demás. El lenguaje es también un excelente ejemplo del uso de signos que, una vez internalizado, se convierte en una parte importante de los procesos psicológicos superiores; el lenguaje actúa para organizar, unificar e integrar los distintos aspectos de la conducta de los niños, como la percepción, la memoria y la resolución de problemas (capítulo 4). Vygotski ofrece al lector contemporáneo una senda harto provocativa para enfrascarse de nuevo en un punto polémico, la relación entre los procesos ocultos y manifiestos.

El igual que las palabras, las herramientas y los signos no verbales proporcionan a los estudiantes diversos modos de ganar eficiencia en sus esfuerzos adaptativos y de resolución de problemas. Vygotski ilustra los distintos medios de adaptación humana con algunos ejemplos extraídos de sociedades no industrializadas:

El hecho de contar los dedos fue, en su día, un importante triunfo cultural de la humanidad. Este descubrimiento servía de puente entre la percepción cuantitativa inmediata y el cálculo. Así, los papúas de Nueva Guinea empezaron a contar con el meñique de la mano izquierda, siguiendo después con los restantes dedos de la misma mano, añadiendo la mano izquierda, el antebrazo, el codo, el hombro, el hombro derecho, y así sucesivamente hasta terminar en el dedo meñique de la mano derecha. Cuando eso no bastaba, utilizaban los dedos de otra persona, o bien sus dedos de los pies, palos, conchas u otros pequeños objetos que podían llevar encima. En los primeros sistemas de cuentas podemos observar, de

forma desarrollada y activa, el mismo proceso que hallamos en forma rudimentaria durante el desarrollo del razonamiento aritmético del niño.

De modo similar, el hacer nudos para no olvidar algo esta relacionado con la psicología de la vida cotidiana. Una persona debe recordar algo, cumplir con algún encargo, hacer esto o aquello, coger algún objeto. Al no confiar en su memoria, teme pasar por alto involuntariamente aquello que debe llevar a cabo; así pues, hace un nudo en su pañuelo o utiliza cualquier otro mecanismo similar, como por ejemplo introducir un trozo de papel bajo la tapa de su reloj de bolsillo. Mas tarde, este nudo recordara al sujeto aquello que debe hacer. Este mecanismo suele desempeñar satisfactoriamente su función.

Esta es, pues, otra operación que para los animales resulta totalmente inimaginable e imposible. En el hecho de introducir un medio auxiliar y artificial para memorizar, en la creación y utilización activa de un estímulo como herramienta para la memoria, observamos un rasgo de conducta nuevo y específicamente humano.

Tanto el uso de signos como el de las herramientas comparten algunas importantes propiedades; ambos incluyen una actividad mediata. Sin embargo, también difieren el uno del otro: los signos están internamente orientados, según Vygotski, y constituyen un medio de influencia psicológica destinado al dominio de uno mismo; por su parte, las herramientas están externamente orientadas, destinadas a dominar y triunfar sobre la naturaleza. La distinción entre signos y herramientas es un buen ejemplo de la capacidad analítica de Vygotski para interrelacionar aspectos de la experiencia humana, distintos y, al mismo tiempo, semejantes. Otros ejemplos son el pensamiento y el lenguaje, la memoria mediata e inmediata, y, en mayor escala, lo biológico y lo cultural, lo individual y lo social.

Vygotski, en un breve párrafo donde describe una transformación psicológica de dos estadios, que capta el modo en que el pequeño internaliza su experiencia social, define también una dinámica que, según el, esta presente a lo largo de toda su vida: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (ínter psicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (capítulo 4). En la enorme confusión que rodea al niño durante los primeros meses de su vida, los padres le ayudan acercándole y mostrándole aquellos objetos y lugares de importancia adaptativa (juguetes, frigorífico, armario, parque), haciéndole ignorar, al mismo tiempo, otros aspectos irrelevantes de su entorno (objetos de los adultos como son los libros, las herramientas, etc.) La atención socialmente mediada desarrolla en el niño una atención mucho mas independiente y voluntaria, que le servirá para clasificar el mundo que le rodea.

En contraste con la celebre formulación de J. B. Watson, quien escribió que el pensamiento era algo así como un “lenguaje subvocal”, Vygotski, en *Pensamiento y Lenguaje*, describe cómo el niño que va creciendo internaliza el lenguaje social, convirtiéndolo en algo personal, y como estos dos aspectos cognoscitivos, en un principio independientes el uno del otro, se unen más tarde de: “Hasta un cierto momento ambos siguen caminos distintos, independientes..... Pero en un punto determinado estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se hace verbal y el lenguaje racional” (p. 44). De este modo Vygotski demuestra la efectividad que brinda el conceptualizar funciones relacionadas, no como una entidad, sino como la unidad de dos procesos distintos.

Estamos convencidos de que esta concepción acerca del crecimiento humano, en sus distintas manifestaciones, es de gran valor para las investigaciones psicológicas contemporáneas. Aunque Vygotski centraba sus esfuerzos y energías en el estudio de los niños, sería un grave error considerar a este gran psicólogo ruso únicamente como un estudioso del desarrollo infantil; hacia hincapié en el estudio del desarrollo porque creía que este era un medio teórico y metodológico básico y necesario para poder descifrar los procesos humanos complejos. Esta visión suya acerca de la psicología humana lo distingue de sus contemporáneos, e incluso de los nuestros. Para él no existía una distinción real entre la psicología evolutiva y la investigación psicológica básica. Por otra parte, reconocía que una teoría abstracta resulta insuficiente para captar los momentos críticos de cambio, y demostró que el investigador debe ser un agudo observador del juego de los niños, de sus esfuerzos a la hora del aprendizaje y de sus respuestas frente al mismo. La sutileza de los experimentos de Vygotski era producto de su capacidad e interés como observador y experimentador.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich
Obras escogidas IV. Psicología
Infantil.
Editorial Visor Fotocomposición,
p.p. 265-272, 284-286 1984. Madrid,
España

EL PROBLEMA DE LA EDAD Y LA DINAMICA DEL DESARROLLO.

El problema de la edad, además de ser el principal para toda la psicología infantil es, al mismo tiempo, la clave para todas las cuestiones prácticas. Esta directa y estrechamente vinculado con el diagnóstico del desarrollo en las diversas edades del niño. Llamamos diagnóstico del desarrollo al sistema de procedimientos habituales de investigación destinados a determinar el nivel real alcanzado por el niño en su desarrollo. El nivel real de desarrollo se determina por la edad, por el estadio o la fase en la cual se encuentra el niño en cada edad. Sabemos que la edad cronológica del niño no puede servir de criterio seguro para establecer el nivel real de su desarrollo. Por ello, la determinación del nivel real de desarrollo exige siempre una investigación especial gracias a la cual puede ser elaborado el diagnóstico del desarrollo.

Establecer el nivel real de desarrollo es una tarea esencial e indispensable para la solución de todas las cuestiones prácticas relacionadas con la educación y el aprendizaje del niño, con el control del curso normal de su desarrollo físico y mental o el diagnóstico de unas u otras alteraciones en el desarrollo que perturban la trayectoria normal y confieren a todo el proceso carácter atípico, anormal y a veces patológico. Por tanto, la determinación del nivel real de desarrollo alcanzado es la tarea principal y básica del diagnóstico del desarrollo.

El estudio de la sintomología de las edades infantiles permite descubrir una serie de indicios seguros para conocer en que edad, fase o estadio tiene lugar el otro síntomas diagnóstica la enfermedad, es decir, determina aquel proceso patológico interno que se manifiesta en síntomas.

Por si mismo, el estudio de algún síntoma de edad o de un grupo de ellos, incluso su medición exacta, no constituyen un diagnóstico. Entre la medición y el diagnóstico, dice Gesell, hay una gran diferencia. Al diagnóstico se puede llegar si se consigue descubrir el sentido y el significado de los síntomas hallados.

Las tareas planteadas ante el diagnóstico del desarrollo podrán ser resueltas solo sobre la base de un estudio profundo y amplio del curso sucesivo del desarrollo infantil, de todas las peculiaridades de cada edad, estadios y fases de los tipos fundamentales del desarrollo normal y anormal, de toda la múltiple estructura y dinámica del desarrollo normal y anormal, de toda la múltiple

estructura y dinámica del desarrollo infantil. Por tanto, el simple establecimiento del nivel real de desarrollo y la representación cuantitativa de la diferencia entre la edad cronológica y la estandarizada o de sus relaciones expresadas en el coeficiente del desarrollo, supone tan solo el primer paso en el camino del diagnóstico del desarrollo. El nivel real de desarrollo, así establecido, está lejos de agotar todo el problema del desarrollo, pero a menudo abarca una parte insignificante del mismo. Si al fijar su nivel nos limitamos a constatar la presencia de unos u otros síntomas, de hecho, logramos determinar solo una parte del cuadro general de desarrollo, es decir, las funciones, propiedades y procesos ya maduros en aquel entonces. Por ejemplo, la constatación de la estatura, el peso y demás índices del desarrollo físico, típicos para los ciclos del desarrollo ya acabados, viene a ser el balance, el resultado, el logro final del desarrollo de una etapa ya terminada. Son síntomas que demuestran más bien como transcurrió el desarrollo en el pasado, pero no como es en el momento presente ni cual será su orientación futura.

Claro está que el conocimiento de los resultados del desarrollo anterior es un momento imprescindible para enjuiciar como es el desarrollo en el presente y como será en el futuro. Sin embargo, no es suficiente, ni mucho menos. Cabe decir figuradamente que cuando llegamos a establecer el nivel real de desarrollo determinamos, tan solo, sus frutos o sea, aquello que ya está maduro y cuyo ciclo finaliza. Sabemos, sin embargo, que la ley básica del desarrollo es la diferencia en el tiempo de maduración de las diversas facetas de la personalidad, de sus distintas propiedades. Mientras que unos procesos del desarrollo ya han aportado sus resultados y acabado su ciclo, otros procesos se encuentran solo en el estadio de maduración. Un auténtico diagnóstico del desarrollo no solo debe abarcar los ciclos ya culminados del desarrollo, no solo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración. Lo mismo que yerra el hortelano si al calcular la cosecha toma en cuenta tan solo la cantidad de fruta ya madura, sin saber apreciar el estado de los frutales todavía en sazón, así también el psicólogo que se limita a determinar lo ya maduro, dejando de lado lo que está en el proceso de maduración, jamás podría disponer de una visión completa y verídica del estado interior de todo el desarrollo y no podrá, por consiguiente, pasar del diagnóstico sintomático al clínico.

La segunda tarea del diagnóstico del desarrollo consiste en determinar los procesos no maduros todavía, pero que se encuentran en el periodo de maduración. Esta tarea se resuelve con el hallazgo de la *zona de desarrollo próximo*. Utilizaremos un ejemplo particular para explicar este concepto sumamente importante en sentido práctico y teórico.

Para determinar el nivel real de desarrollo intelectual del niño, los psicólogos utilizan preferentemente el siguiente método: se proponen al niño varios problemas de creciente dificultad y estandarizados según las edades. La investigación siempre determina el límite de dificultad de las tareas alcanzables para el niño correspondiente a su edad estándar. De esa manera se determina la edad mental del niño. Suele considerarse que el índice intelectual es válido en el

único y exclusivo caso de que el niño resuelva por si mismo la tarea planteada. Si en el curso de la resolución se le ayuda con alguna indicación orientadora, la solución dada por el no se toma en cuenta para determinar su edad mental.

Esta tesis se basa en la idea de que la tarea resulta con ayuda carece de todo valor para determinar la inteligencia del sujeto. Sin embargo, esa opinión contradice abiertamente todos los datos de la psicología moderna. Deriva de una antigua y errónea concepción, carente hoy día de todo sentido, según la cual toda imitación de una operación intelectual puede ser un acto puramente mecánico, automático que nada demuestra sobre la inteligencia del sujeto dado. Inicialmente, el carácter erróneo de ese punto de vista fue revelado en la psicología animal. W. Köhler en sus conocidos experimentos con los monos antropoides demostró que los animales pueden imitar tan solo las acciones intelectuales que están a su alcance, que se hallan en la zona de sus posibilidades. El chimpancé, por ejemplo, puede reproducir las acciones racionales que se le enseñan tan solo cuando esas operaciones, por su tipo y grado de dificultad, pertenezcan a la misma categoría que sus propios actos racionales. Las imitaciones que hacen los animales están rigurosamente delimitadas por los estrechos marcos de sus posibilidades. El animal puede imitar tan solo aquello que el mismo puede hacer.

Con los niños la situación es mucho mas compleja. Hay procesos que el niño no puede imitar en algunos estadios de su desarrollo. Su capacidad de imitación en la esfera intelectual esta muy restringida por el grado de su desarrollo mental y por las posibilidades que corresponden a su edad. No obstante, es una ley general que el niño, a diferencia del animal, puede llegar en la imitación de las acciones intelectuales mucho más allá de los límites de su propia capacidad de realizar operaciones intelectuales o acciones racionales. Esta diferencia entre el niño y el animal explica el por qué este ultimo no es capaz de aprender en el sentido que damos a esa palabra aplicada al niño. El animal puede ser amaestrado únicamente, puede adquirir hábitos nuevos, puede, mediante el ejercicio y los entrenamientos, perfeccionar su intelecto, pero no esta en condiciones de desarrollar su mente en el verdadero sentido de la palabra, es decir, mediante el aprendizaje. Por ello, todas las tentativas de conseguir mediante el aprendizaje que los animales superiores realicen funciones intelectuales nuevas, que no son propias de ellos y especificas para el hombre fracasan inevitablemente como, por ejemplo, el intento de R. Yerkes de enseñar a las crías del mono el lenguaje humano o el de E. Tolman de educar y enseñar conjuntamente a las crías del chimpancé con los niños humanos.

Vemos, por tanto, que el niño, valiéndose de la imitación, puede hacer en la esfera intelectual mucho mas de lo que puede hacer en su propia actividad; vemos a si mismo que su capacidad de imitar operaciones intelectuales no es ilimitada, sino que se modifica con estricta regularidad en consonancia con el curso de su desarrollo mental, de modo que en cada etapa de edad existe para el niño una determinada zona de imitación intelectual relacionada con el nivel real de desarrollo.

Al hablar de la imitación no nos referimos a una imitación mecánica, automática, sin sentido, sino a una imitación racional, basada en la comprensión de la operación intelectual que se imita. Es decir, por una parte restringimos el significado del término, lo referimos únicamente a la esfera de operaciones más o menos directamente relacionadas con la actividad racional del niño y por otra, ampliamos el significado del término, empleando la palabra "imitación", aplicando a toda actividad que el niño no realiza por sí solo, sino en colaboración con un adulto u otros niños. Todo cuanto un niño no es capaz de realizar por sí mismo, pero puede aprender bajo la dirección o la colaboración del adulto o con la ayuda de preguntas orientativas, es incluido por nosotros en el área de la imitación.

Tal determinación, nos permite establecer el significado sintomático de la imitación intelectual en el diagnóstico del desarrollo mental. Se comprende perfectamente que el niño, por sí mismo, sin ayuda de otros, puede demostrar sus ya maduras capacidades y aptitudes resolviendo las pruebas previstas en los test, habitualmente utilizados, con el fin de conocer el nivel real de desarrollo intelectual, por cuanto se exige la solución personal de las tareas.

Como ya se ha dicho, no solo tienen importancia los procesos ya maduros, sino también los que están en vías de maduración. Podemos establecer el desarrollo mental del niño si determinamos aquello que es capaz de imitar en el plano intelectual, entendiendo esa expresión en el significado que le dimos antes. La investigación demuestra la estricta regulación genética entregue lo que puede imitar el niño y su desarrollo mental. Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio del desarrollo; de ese modo llegamos a precisar el nivel real de su desarrollo intelectual. Por tanto, al investigar lo que puede hacer el niño por sí mismo, investigamos el desarrollo del día anterior, pero cuando investigamos lo que puede hacer en colaboración determinamos su desarrollo del mañana.

La esfera de los procesos inmaduros, pero en vía de maduración configura la zona de desarrollo próximo del niño.

Explicaremos mediante un ejemplo como se determina la zona de desarrollo próximo. Supongamos que dos niños de idéntica edad –ocho años– poseen un desarrollo intelectual idéntico. Eso significa que ambos pueden resolver por sí mismos las tareas que, por su dificultad, corresponden a la edad estándar de ocho años. Determinamos de ese modo el nivel real de su desarrollo intelectual. Continuamos investigando: con ayuda de procedimientos especiales intentamos averiguar hasta qué punto son capaces los dos niños de resolver tareas que sobrepasan los límites marcados para las pruebas estándar de los ocho años. Les enseñamos como debe resolverse el problema y observamos si pueden, recurriendo a la imitación, dar con la solución. O bien, empezamos a

resolverlo nosotros mismos y dejamos que los niños lo acaben. Otra variante es proponerles que resuelvan las tareas que salen de los límites de su edad intelectual en colaboración con otro niño más desarrollado o finalmente les explicamos los principios de la solución del problema, les hacemos preguntas orientativas, fraccionando en partes la tarea, etc. Dicho brevemente, proponemos al niño que resuelva, con una u otra forma de colaboración, las tareas que sobrepasan los límites de su edad mental. De esa manera determinamos hasta donde llega la posibilidad de colaboración intelectual para cada niño y en cuanto sobrepasa el marco de su edad mental.

El resultado de la prueba demostró que uno de esos niños resolvía, en colaboración, tareas estándar previstas para doce años. La zona de desarrollo próximo adelanta su edad mental en cuatro años. El otro niño, con su ayuda de los demás, pudo llegar tan solo a la edad estándar de nueve años. Su zona de desarrollo próximo se había adelantado en un año tan solo.

¿Son iguales los dos niños de la misma edad por el nivel real alcanzado en su desarrollo? La igualdad se limita indudablemente a la zona de funciones ya maduras. Pero con relación a los procesos en vías de maduración uno de ellos se adelanta al otro en cuatro veces.

Hemos procurado explicar el principio en el cual debe basarse el diagnóstico de procesos y propiedades inmaduros en el ejemplo del desarrollo mental del niño.

De por sí se entiende que para determinar el desarrollo físico del niño es del todo inaplicable el método de investigación que acabamos de describir con relación al desarrollo mental. Pero ese aspecto del desarrollo desde el punto de vista de los principios, se estudia del mismo modo que todos los demás. Nos interesa conocer no solo los límites ya conseguidos por el niño en el crecimiento y en los demás procesos que configuran su desarrollo físico, sino también como transcurre el propio proceso de su maduración que pondrá de manifiesto sus logros en el desarrollo posterior.

Nos vamos a detenernos en determinar la zona de desarrollo próximo con relación a otros aspectos de la personalidad infantil. Nos limitaremos a explicar únicamente su significado teórico y práctico.

El valor teórico de ese principio diagnóstico radica en que nos permite penetrar en las conexiones internas dinámico-causales y genéticas que condicionan el proceso del desarrollo mental. Hemos dicho ya que el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que se realiza en el proceso de la interacción real de las formas "ideales" y efectivas.

El origen inmediato del desarrollo e las propiedades individuales, internas, de la personalidad del niño es la colaboración (damos a esa palabra el más amplio

de los sentidos) con otras personas. así, pues. Cuando aplicamos el principio de la colaboración para establecer la zona de desarrollo próximo obtenemos la posibilidad de investigar directamente el factor más determinante de la maduración intelectual que culminara en los periodos de edad próximo y sucesivo de su desarrollo.

El significado práctico del principio diagnóstico dado está vinculado con el problema de la enseñanza. En uno de los últimos capítulos del presente trabajo trataremos de esclarecer esa cuestión⁸. Por ahora nos limitaremos a estudiar su elemento inicial y más importante. Sabemos que en el desarrollo del niño existen plazos óptimos para cada tipo de aprendizaje. Eso significa que sólo en determinados períodos de edad el aprendizaje de una asignatura dada, de los conocimientos dados de los hábitos y aptitudes resulta más fácil, provechoso y productivo. Es una circunstancia que durante mucho tiempo no se tuvo en cuenta. Se ha establecido primeramente el límite inferior del plazo óptimo de aprendizaje. Es bien sabido que a un bebé de cuatro meses no se le puede enseñar a hablar, ni leer y escribir a un niño de dos años, porque a esa edad no ha madurado para tal enseñanza, es decir, no se han desarrollado en él, como premisas, las propiedades y funciones imprescindibles para el aprendizaje dado. Ahora bien, de existir tan sólo el límite inferior de posibilidad de aprendizaje en una edad determinada, cabría suponer que cuanto más tarde se iniciara el aprendizaje correspondiente, más fácil sería aprender para el niño y, por tanto, más fructífero el estudio, ya que a edades más tardías se incrementa la madurez de las premisas imprescindibles para ello.

Se trata de una suposición errónea. Si al niño le empiezan a enseñar el lenguaje a los tres años y a los doce a leer y escribir, es decir, demasiado tarde, se encontraría en condiciones desfavorables. Una enseñanza demasiado tardía resulta igual de difícil y poco fructífera para el niño que la demasiado temprana. Cabe suponer que existe también un umbral superior de plazos óptimos de aprendizaje en relación con el desarrollo infantil.

¿Cómo podemos explicar el hecho de que un niño de tres años dotado de un mayor grado de madurez, de memoria, comprensión, motricidad y otras propiedades, que son las premisas indispensables para el aprendizaje del lenguaje, lo asimile con mayor dificultad y menos provecho que un niño de año y medio con un grado indudablemente menor de madurez de dichas premisas? La causa de ello, por lo visto, radica en que la enseñanza se apoya no tanto en las funciones y propiedades ya maduras del niño como en aquellas que están madurando. El período de maduración de las funciones correspondientes es el más propicio u óptimo para el tipo adecuado de aprendizaje. Y se comprende si tomamos en cuenta el hecho de que el niño se va desarrollando a lo largo del propio proceso de aprendizaje, y no termina un determinado ciclo del desarrollo. El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas que mencionamos antes como una de

las leyes más generales del desarrollo social del niño.

En uno de los últimos capítulos del presente trabajo expondremos con mayor detalle y concreción el problema de las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo aplicado a la edad escolar y a la enseñanza escolar. Sin embargo, ya ahora debe ser evidente para nosotros que como el aprendizaje se apoya en procesos inmaduros, pero en vías de maduración, y como toda la esfera de dichos procesos está incluida en la zona de desarrollo próximo, los plazos óptimos de aprendizaje, tanto para el conjunto de los niños, como para cada uno de ellos, se determinan en cada edad por la zona de su desarrollo próximo.

Por esta razón tiene tanta importancia práctica la zona de desarrollo próximo. La determinación del nivel actual de desarrollo, así como de la zona de desarrollo próximo suele denominarse *diagnóstico normativo de la edad*. Su misión consiste en mostrar con ayuda de normas o estándar de edades el estado actual del desarrollo, que se caracteriza tanto por el proceso ya maduro como por el inmaduro. A diferencia del diagnóstico sintomático, basado únicamente en el establecimiento de indicios externos, el diagnóstico que tiende a la determinación del estado interno del desarrollo que se revela en estos indicios suele por analogía con las ciencias médicas denominarse *diagnóstico clínico*.

El principio general de todo diagnóstico científico del desarrollo es el paso del diagnóstico sintomático, basado en el estudio de los complejos de síntomas del desarrollo infantil, es decir, de sus indicios, al diagnóstico clínico, basado en el estudio del curso interno del proceso del desarrollo. Gesell considera que los datos normativos no deben aplicarse mecánicamente o de manera psicométrica tan sólo, que además de medir al niño debemos interpretarlo.

La medición, la comparación, la determinación de los síntomas del desarrollo con los estándar es sólo un medio para establecer el diagnóstico del desarrollo. Para Gesell, el diagnóstico del desarrollo no debe consistir en la mera obtención de datos mediante los test y las mediciones. El diagnóstico del desarrollo es una forma de estudio comparativo con el concurso de normas objetivas como puntos de partida. Además de sintético es analítico.

Los datos de las pruebas y mediciones configuran una base objetiva para la valoración comparativa. Los esquemas del desarrollo nos proporcionan las medidas del desarrollo. El diagnóstico, en el verdadero sentido de la palabra, debe basarse en una interpretación crítica y prudente de los datos obtenidos desde fuentes diversas; ha de apoyarse en todas las manifestaciones y hechos del proceso de madurez. La concepción sintética, dinámica, del conjunto de manifestaciones.. Que llamamos personalidad, entra de lleno en el marco de la investigación. Claro está que no podemos medir con plena exactitud los rasgos de la personalidad.. Incluso nos cuesta trabajo definir lo que es la personalidad, pero desde el ángulo del diagnóstico del desarrollo -dice Gesell- debemos estar atentos a cómo se forma y madura.

Si nos limitamos sólo a determinar y medir los síntomas del desarrollo, jamás saldremos de los límites de una constatación puramente empírica de todo que ya es conocido por las personas que observan al niño. En el mejor de los casos podremos sólo precisar dichos síntomas y comprobarlos por la medición, pero no podremos explicar los fenómenos que observamos en el desarrollo del niño ni prever el curso ulterior del desarrollo ni señalar qué medidas de carácter práctico han de aplicarse al niño. Un diagnóstico tan estéril en el sentido explicativo, práctico y previsor puede compararse con los diagnósticos que hacían los médicos cuando imperaba la medicina sintomática. Si el enfermo se quejaba de la tos, el médico diagnosticaba: la enfermedad es la tos; si se quejaba de dolores de cabeza, el médico anotaba: la enfermedad es el dolor de cabeza. Un diagnóstico semejante es, de hecho, baldío, porque no añade nada nuevo a lo que ya sabe el paciente, se limita a devolverle sus propias quejas con etiqueta científica. Un diagnóstico huero no explica nada de los fenómenos observados, nada predice respecto a su curso ulterior ni proporciona ningún consejo práctico al paciente. Un diagnóstico auténtico debe explicar y pronosticar y dar una recomendación práctica fundamentada científicamente.

Lo mismo sucede con el diagnóstico sintomático en psicología. Si se presentan en la consulta con un niño quejándose de que va retrasado en su desarrollo intelectual, que tiene mala memoria y tarda en comprender y el psicólogo, después de la investigación, diagnostica: bajo coeficiente de desarrollo intelectual -retraso mental-, tampoco explica nada, nada predice ni presta ninguna ayuda práctica al igual que el médico que diagnostica que el paciente tose.

Cabe decir, sin exageración alguna, que todas, absolutamente todas las medidas prácticas destinadas a proteger el desarrollo, la educación y el aprendizaje del niño necesitan indispensablemente conocer el diagnóstico del desarrollo ya que están relacionados con los rasgos peculiares de una u otra edad. La aplicación del diagnóstico del desarrollo a la solución de múltiples y diversas tareas prácticas se determina en cada caso concreto por el grado de su elaboración científica y las demandas que le plantea la solución de cada tarea práctica, concreta.

LA SITUACION SOCIAL DEL DESARROLLO EN EL PRIMER AÑO.

A primera vista puede parecer que el bebé es un ser totalmente, o casi, asocial. Carece todavía del medio fundamental de comunicación social –el lenguaje humano -. Su actividad vital se limita a la satisfacción de sus elementales necesidades vitales. Es mucho más objeto que sujeto, es decir, participante activo de las relaciones sociales. De aquí la impresión de que el primer año es una etapa de desarrollo asocial, que el bebé es un ser meramente biológico carente de propiedades específicamente humanas y, sobre todo, de la principal de ellas: la sociabilidad. Esta es la opinión que subyace en varias teorías, erróneas a nuestro juicio, sobre el primer año cuyo análisis hacemos a continuación.

Tanto esa impresión como la opinión en ella sustentada de que el bebé es un ser asocial son profundamente erróneas. Un estudio atento demuestra que hay en el primer año una sociabilidad totalmente específica, profunda, peculiar, debido a una situación social de desarrollo única, irreplicable, de gran originalidad, determinada por dos momentos fundamentales. El primero de ellos consiste en un conjunto de peculiaridades del bebé que salta de inmediato a la vista y se define casi siempre como una total incapacidad biológica. El bebé es incapaz de satisfacer ni una sola de sus necesidades vitales, sus necesidades más importantes y elementales pueden ser satisfechas solo con la ayuda de los adultos que le cuidan. Ellos le dan de comer, le llevan en brazos, le cambian de postura. El camino a través de otros, a través de los adultos, es la vía principal de la actividad del niño en esta edad. Prácticamente todo en la conducta del bebé está entrelazado y entretelado en lo social. Tal es la situación objetiva de su desarrollo. Nos queda por descubrir lo que en la conciencia del propio sujeto, o sea, del bebé, corresponde a dicha situación objetiva.

El bebé depende de los adultos que le cuidan en todas las circunstancias; debido a ello se configuran unas relaciones sociales muy peculiares entre el niño y los adultos de su entorno. Todo lo que podrá hacer el niño más tarde por sí mismo, durante el proceso de su adaptación individual, ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas, puede ser ejecutado solo a través de otros, solo en la situación de colaboración. Por tanto, el primer contacto del niño con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementales) está socialmente mediado.

Los objetos aparecen y desaparecen del campo visual del niño por voluntad de los adultos, es desplazado por el espacio en brazos de otros. Cualquier cambio de postura, e incluso el simple darle la vuelta, está entrelazado con la situación social. Los estímulos que le molestan se eliminan, al igual como se satisfacen sus necesidades elementales (por la misma vía), a través de otros. Se forma, por tanto una dependencia única e irreplicable del bebé de los adultos, que traspasa como ya se ha dicho, las necesidades biológicas más individuales del niño. Esa dependencia confiere un carácter absolutamente peculiar a la relación del niño con la realidad (y consigo mismo): son unas relaciones que se realizan con otra persona.

Por tanto, la relación de vista podemos definir al bebé como un ser maximalmente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona. Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona.

La segunda peculiaridad que caracteriza la situación social del desarrollo en el primer año es la siguiente: aunque el niño dependa por completo de los adultos, aunque todo su comportamiento está inmerso en lo social, carece todavía de los

medios fundamentales de la comunicación social en forma de lenguaje humano. Precisamente esta segunda característica, en unión con la primera, confiere la mencionada peculiaridad a la situación social en que se encuentra el bebé. La organización de su vida le obliga a mantener una comunicación máxima con los adultos, pero esta comunicación es una comunicación sin palabras a menudo silenciosa, una comunicación de género totalmente peculiar.

El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad (debido a la situación en que se encuentra) y sus mínimas posibilidades de comunicación.

MUSSEN, Paul Henry. Et. al
Desarrollo de la personalidad en el niño.
Editorial Trillas 2ª edición, p.p. 178-187.
1982
México. D.F.

EL PAPEL DE LA INTERACCION SOCIAL EN EL DESARROLLO COGNOSCITIVO.

Una de las suposiciones fundamentales de padres y de psicólogos es la de que la interacción de los adultos con los niños no solo produce una vinculación afectiva sino que es un catalizador necesario del desarrollo cognoscitivo. Aun cuando el infante nace con determinadas capacidades, los cuidadores proporcionan incentivos que activan estos talentos. La madre le habla a su hijo, le hace cosquillas y juega al escondite con el. Esto provoca al niño para que prevea estos acontecimientos. Mediante la interacción lúdica, los padres proporcionan sorpresas que obligan al niño a prestarles atención y a hacer algo para acomodarse a ellas. En sus intentos de comprensión de tan interesantes acontecimientos, la mente del niño se va desarrollando. La solidez de esta idea queda demostrada por el hecho de que los infantes alojados en instituciones donde se pasan el día en camas sin juguetes y sin oportunidades de interacción lúdica van siempre atrasados en su desarrollo cognoscitivo que los niños criados en casa, donde experimentan condiciones más estimulantes.

Un investigador escogió a dieciséis niños de 6 meses de edad (la edad inmediatamente anterior a la aparición de la ansiedad ante extraño) que vivían en una institución donde muchos voluntarios se encargaban de los niños. Para ocho de estos infantes (los bebés experimentales) la propia investigadora hizo el papel de madre durante ocho horas diarias, 5 días a la semana, durante 8 semanas consecutivas. En este tiempo, los bañó y cambio de pañales, jugo con ellos, les sonrió y trato de ser una excelente madre sustituta. A los otros ocho infantes (bebés de control) se les cuidó a la manera característica de una institución; sin una madre individual, pero con varias mujeres que cumplieron estas obligaciones maternas de manera más rutinaria. además, los bebés experimentales recibieron

más atenciones que los controles durante el periodo de 8 semanas. así pues, los bebés experimentales difirieron de los controles de dos maneras: una persona los cuidó consecuentemente durante el periodo de 8 semanas y recibieron más atenciones durante ese periodo.

A todos los infantes se les hicieron tests durante el periodo experimental de 8 semanas y durante otras 4 semanas después de la terminación del tratamiento experimental. Entre los tests que se les pusieron figuraron los de reactividad social a tres clases de personas (el experimentador, un examinador que les puso otros tests, y al final del periodo de 8 semanas, un extraño) así como tests de desarrollo postural y de manipulación de cubos.

Los resultados revelaron que los ocho infantes a los que había cuidado la madre (es decir, la experimentadora) mostraron mucha más reactividad social ante la experimentadora y ante el extraño que los niños de control (44).; es decir, cuando estas personas les sonrieron o les hablaron a los niños, los infantes tratados experimentalmente propendieron más a devolver la sonrisa o a mostrar alguna reacción facial a los adultos que los niños tratados de manera rutinaria, siendo especialmente marcado el efecto en respuesta al experimentador. Estos resultados corroboran claramente la hipótesis de que los actos aprendidos en respuesta a un cuidador atento y socialmente estimulante pueden generalizarse a otras personas. No se observaron diferencias significativas en el desarrollo motor de los dos grupos, según fue medido por los tests de cubos y de postura. Al parecer, la experiencia de tener a la figura materna congruentemente atenta y estimulante ejerció un efecto mínimo sobre las destrezas motoras sencillas, pero sí un efecto notable en el comportamiento social (44). El investigador creyó que el factor decisivo determinante de la creciente reactividad social de los bebés experimentales fue la estimulación recíproca y lúdica que se produjo entre adulto y niño.

Infantes que experimentan una mayor variedad en la estimulación muscular, en la vocalización y en el juego con sus cuidadores están más adelantados cognoscitivamente que quienes viven en hogares donde haya menos variedad (58). La variedad de la experiencia parece facilitar la tasa de crecimiento cognoscitivo durante la infancia y los cuidadores son una de las fuentes principales de esa variedad. El cuidador proporciona además al infante ejemplos de conducta adulta, algunos de los cuales comienza a exhibir el niño. A este último fenómeno se le ha llamado imitación.

Imitación.

La edad a que el medio subsecuente a la separación maternal es más intenso es también la edad en que el niño comienza a imitar los actos de otros. Aclaremos nuestras ideas acerca del fenómeno que estamos discutiendo. Una niña de 18 meses de edad ve a su madre coger el teléfono y hablarle a una amiga. Unos cuantos minutos u horas después se acerca al teléfono e imita la acción. La respuesta motora se encuentra en el repertorio de conductas posibles del niño,

pues encierra únicamente el levantar un objeto y llevárselo hasta la cara. El niño no tuvo que aprender ninguna respuesta motora nueva. El origen de la acción consistió simplemente en ver a un adulto ejecutarla. La reproducción de un acto que se ha presenciado, a la que llamamos *imitación*, por lo común no surge antes de la última parte del primer año de vida o los comienzos del segundo y aumenta de manera lineal a lo largo del segundo año.

¿Qué aptitudes debe poseer el niño de 15 meses de edad que expliquen esta conducta, que aparece concomitantemente a la aparición del lenguaje? El fenómeno requiere tener la capacidad de extraer una representación fiel de la conducta de otro, así como la capacidad de recuperar y poner en práctica los esquemas producidos mediante la observación de la conducta de otra persona. Puesto que el niño de un año de edad puede crear y recuperar una representación de algo presenciado anteriormente, lo que tiene que explicarse es por qué el niño pone en práctica este conocimiento en forma de conducta manifiesta.

Empezaremos nuestra explicación con un hecho importante. Por lo general, el niño duplica la acción presenciada como una unidad, lo que nos sugiere que el niño tiene la capacidad de ejecutar un acto y no está imitando a fin de aprender la acción. En segundo lugar, se preservan la forma y la meta de la acción; los objetos usados en la acción tienen importancia secundaria, al menos durante el segundo año de vida. Una niña de 15 meses de edad observa a un adulto mientras coloca una de varias muñecas en una de varias camas de juguete. El niño imitará al modelo adulto, pero quizás utilice una cama de juguete y una muñeca diferentes de las empleadas por el adulto. Sin embargo, preserva la acción esencial de colocar algo que se asemeja a un ser humano sobre algo que parece una cama. Pero quizás el niño no habría ejecutado la acción de no haberlo hecho primero el modelo. Esto nos sugiere dos preguntas. ¿Cuál es la función del modelo? ¿Qué es lo que determina cuáles serán las acciones y los actores que imite el niño?

Frecuentemente, el modelo hace las veces de incentivo –u organizador– de la acción, tal y como la pata actúa de incentivo para el seguimiento de los patitos. Piénsese en un niño de 15 meses de edad, que se ha estado entreteniendo con un conjunto de juguetes pero no ha “simulado” que está haciendo algo. Lo único que ha hecho es meter cubos de madera en una cubeta y golpear unos juguetes con otros. Ahora, una mujer que le es algo conocida lo invita a que se fije en lo que va a hacer. Le da un biberón de juguete a un osito de peluche, mientras le explica al niño que el animal tiene hambre, luego de lo cual se vuelve a su asiento. El niño no solo imitará la conducta que le ha sido modelada, sino que también exhibirá probablemente una serie de conductas diferentes que tal vez no guarden relación con la mostrada por el modelo. El niño podrá coger un teléfono de juguete y fingir que habla con alguien o verte líquido imaginario en una taza y “bebérselo”. Aun cuando estas respuestas no fueron mostradas por el modelo, pertenecen a una clase que podríamos llamar de “acciones exhibidas por otros”.

La conducta del modelo al parecer funciona como recordatorio para el niño de que tenía que recuperar un esquema de una clase de acciones que podría

llamarse de “conductas que he visto manifestar a otros”. Pero aun no hemos explicado por qué copian los niños una acción que han presenciado y por qué no imitan todos y cada uno de los actos de los que han sido testigos. Con el objeto de explicar estos fenómenos, tenemos que postular la existencia de cuatro fundamentos diferentes, al menos, de la imitación.

El más sencillo y más antiguo tal vez de los determinantes es el deseo de prolongar la emoción producida por la reacción de otra persona a los actos del niño. La madre le habla y el niño le contesta balbuceando; esta interacción prosigue hasta que el niño se ha habituado al espectáculo.

Un segundo mecanismo tiene que ver con esto cuando el niño ejecuta una acción observada por él que produce consecuencias discrepantes o interesantes. La niña, que vio a su padre tocar el piano, quizá se ponga a aporrear las teclas para generar el sonido que tanto le gusta.

Quizás el determinante más importante del acto imitado sea el deseo de hacer que la conducta case con un esquema previamente adquirido de la acción. El niño posee el esquema de una conducta ejecutada por otro, pero se siente algo inseguro respecto de su capacidad para ejecutar una acción que coincida con el esquema. ¡El estado de incertidumbre lleva al niño a ejecutar la acción! La imitación es consecuencia de la incertidumbre que rodeaba a una acción cuya ejecución estaba a punto de ser dominada. El adulto que coge el teléfono es un incentivo de la imitación para el niño de 15 meses de edad, pero no para el que tiene 8 o 48 meses de edad, ya que el niño de 15 meses no está seguro de su capacidad para ejecutar ese acto. El niño de 8 meses no tiene expectativas de realización de dicho acto, en tanto que el que ya ha cumplido los 4 años está seguro de que puede ejecutarlo. Puesto que los niños han visto a sus padres repetidas veces coger un teléfono, la incertidumbre tiene que ver menos con la asimilación de la experiencia perceptiva que con la ejecución de la acción. Por eso, suponemos que las acciones que con mayor probabilidad serán imitadas son aquellas respecto de las cuales el niño de 1 a 2 años de edad experimenta alguna incertidumbre respecto de su capacidad para su ejecución exacta. Esa noción nos obliga a suponer que el niño posee un esquema de dicha acción, así como una representación mental de su aptitud para la ejecución del acto. Si el niño se siente demasiado inseguro de su capacidad para la ejecución de un acto exhibido por un modelo, nos mostrará más señales de ansiedad que de imitación. Y, ciertamente, muchos niños de 2 años de edad mostrarán un notable aumento de su inhibición, de sus protestas, del agarrarse de la madre y aun de llanto, después de observar a un modelo mientras ejecuta una acción compleja que les resulte demasiado difícil de comprender, exhibir o recordar.

Por último, el niño puede imitar a un modelo a fin de llegar a dominar el papel desempeñado por otra persona. El hecho de que sea un humano, y no una máquina, quien ejecute la acción contribuye a que sea más probable la imitación. El niño tiene una representación de sí mismo, considerando como objeto, que guarda semejanzas con el modelo. Un niño de 18 meses de edad abrazará a otro

tal y como la han abrazado a él, le ofrecerá un juguete como ha visto que se lo han ofrecido a el, o hablara con un coetáneo de la misma manera como le han hablado a el. Atribuye a otro ser humano las cualidades que reconoce en si mismo. Tal y como quien no esta seguro de cómo ejecutar un acto imitara a un modelo, así el niño que no esta seguro respecto del desempeño de un papel en particular imitara a la persona que represente dicho papel.

Efectos de la interacción mínima con cuidadores

Como la interacción con adultos es una fuente extremadamente rica de las variadas experiencias que se necesitan para el crecimiento intelectual, la reactividad social y la seguridad emocional, resulta esclarecedor examinar el desarrollo de infantes que han vivido en instituciones mal administradas y dotadas de escaso personal. Por regla general, un cuidador adulto de dichas instituciones tiene a su cargo de 10 a 20 infantes; no abundan los juguetes; los niños suelen estar confinadas en cunas y por consiguiente, no pueden explorar su mundo. Los adultos no se ven a si mismos como estimuladores del crecimiento psicológico a través del juego y la interacción con los niños sino que entienden que su obligación principal es la de atender a las necesidades biológicas fundamentales del hambre, el calor y la limpieza. Con fundamento en el dicho anteriormente, habríamos de esperar que los niños de tales ambientes balbuceasen menos, fuesen menos reactivos socialmente, mostraran atraso en su lenguaje y estuviesen menos alertas a los cambios a su alrededor.

La falta de toda relación con un objeto vivo tiene graves consecuencias para el monito y por consiguiente debería tener un efecto semejante en los infantes humanos. Si se coloca en aislamiento a un monito durante los seis primeros meses de vida, exhibe una conducta en extremo anormal cuando se le saca de su aislamiento. El animal evita todo contacto social, parece tener mucho miedo, se abraza a si mismo y se agazapa. (véase figura 4.10)

Si el periodo de aislamiento es de menos de seis meses, el monito suele recuperarse y poco tiempo después comienza a mostrar una conducta normal. Si el aislamiento dura más de seis meses o más de un año, las conductas sexual y social del monito serán anormales. Los monitos aislados durante periodos más prolongados muestran miedo extremo (23), y algunos no llegan a recuperar un funcionamiento normal.

Incluso los monitos criados con sus “madres” de tela de toalla y que parecen sentirse seguros con ellas, al principio se muestran medrosos con otros monitos y no exhiben una conducta social y sexual normal cuando crecen. Sin embargo, después de un año de vivir con otros monitos se recuperan gradualmente, pero la falta de una madre viva con la que el monito puede interactuar afecta gravemente su conducta social.

Aun cuando ningún niño humano es criado en aislamiento total, los efectos de la falta de un cuidador que les responda pueden estudiarse en infantes criados en instituciones que no fomentan conscientemente la interacción entre los infantes y sus cuidadores (34, 52).

Provence y Lipton observaron a 75 bebés que vivían en un ambiente institucional en los Estados Unidos en el que la nutrición y los cuidados corporales eran adecuados y los infantes no se hallaban físicamente enfermos, pero en el que no eran adecuados ni el juego interactivo ni las oportunidades de explorar. La descripción del ambiente institucional ayudará al lector a darse cuenta de las condiciones en que vivieron los infantes.

El grupo de infantes de menor edad (de 4 días a 8 meses de nacidos) ocupaba cunas colocadas en cubículos separados por vidrios. La habitación era limpia, alegre y bien iluminada, con ventilación y calefacción suficientes. A los infantes se les alimentaba con biberón, acomodados en sus cunas. Cuando se añadían cereales, frotas y verduras a la dieta también se les daban en un biberón apoyado en la cuna y no con cucharita. . . A veces colocaban en la cuna un juguete relleno para que el bebé lo mirara. Cada infante de este grupo compartía el tiempo y la atención del cuidador con 7 o 9 infantes del mismo grupo de edad, durante el periodo de 8 horas al día en que cumplía sus obligaciones. Durante las restantes 16 horas del día no había nadie en la casa de cuna, salvo la cuidadora, encargada de iguales labores en otras salas de cuna, calentaba los biberones, se los acomodaba a los niños y les cambiaba los pañales (42).

No sólo se alimentaba los infantes en la presencia de un adulto, sino que la experiencia tenía un mínimo de variaciones. Los niños no oían vocalizaciones de otras personas, ni se entregaban a juegos recíprocos, ni se establecía una relación estrecha entre el llanto de un niño y la reacción de un cuidador.

Al reflexionar sobre las diferencias entre estos bebés y los criados en familia debería observarse, en primer lugar, que no se apreciaron grandes diferencias entre bebés institucionalizados y bebés criados en familia antes de los 3 a 4 meses de edad. Los bebés institucionalizados emitieron muy pocos sonidos; no zurrearon, ni balbucearon, y lloraron poco. Además, no adaptaron sus posturas a los brazos de un adulto, y dejaban la sensación "de ser como muñecos rellenos de aserrín; se movían, se doblaban fácilmente por sus articulaciones, pero se sentían tiesos, como de madera" (42).

Hacia los 8 meses de edad, la mayoría de estos infantes se mostraron notablemente menos interesados en agarrar juguetes o acercarse a ellos, y comenzaron a perder interés en su ambiente externo. Durante la segunda mitad del primer año, el balanceo del cuerpo fue una conducta muy común y más frecuente que el que se observaría en niños criados en su hogar. Las expresiones faciales de los niños eran vacuas y mucho menos expresivas que las de las

criaturas criadas en sus casas. Cuando se les frustraba, se ponían a llorar pasivamente o daban la espalda; rara vez hacían el intento de sobreponerse a una frustración. Por último, estaban atrasados en su lenguaje. No pronunciaron palabra alguna al cumplir 1 año de edad, y la vocalización y el lenguaje fueron las conductas más gravemente inhibidas.

Todas las conductas que se suelen aprender, sobre todo a consecuencia de una interacción con adultos (aferrarse, llorar al sentirse mal, acerca a los adultos para jugar con ellos y vocalizar), en las más patentemente retrasadas o inexistentes en los niños institucionalizados.

Las observaciones realizadas en aldeas indígenas aisladas de Guatemala, donde los infantes no se separan de sus madres y reciben cuidados de manera regular, revelan también la formación de niños apáticos, pero alertas. Este hecho nos sugiere que la falta de un cuidador único, constante no es el factor decisivo que produce la apatía e indiferencia. Entonces, ¿qué es lo que produce el aparente retraso intelectual?

Tanto en la institución norteamericana como en la aldea indígena guatemalteca los niños experimentaron muy poca variedad de estímulos cognoscitivos y afectivos y tuvieron muy pocas oportunidades para explorar el ambiente y poner en práctica las respuestas que tan naturalmente producen los niños, como son las de tratar de agarrar, manipular, arrastrar y gatear. Además, en ambos contextos no había juguetes atractivos y casi no había conversación entre niños y adultos. Por consiguiente, es probable que los factores decisivos que producen la apatía y el aparente retardo sean la falta de variedad en la experiencia y las limitadas oportunidades de explorar y actuar durante el primer año de vida.

Un descubrimiento semejante se hizo en relación con niños que vivían en dos clases de instituciones en Irán (14). En la primera de ellas, llamada de ambiente restringido, al infante nunca se le puso boca abajo y, por consiguiente, no pudo practicar el gateo. No se le sentaba para darle de comer y no se le proporcionaron juguetes. Además, para cada ocho niños se proporcionó un solo cuidador, de modo que el contacto interpersonal, de cualquier clase que fuese, estuvo estrictamente limitado. En la segunda institución, llamada de ambiente enriquecido, frecuentemente se ponía a los niños boca abajo, se les sostenía sentados mientras comían, se les proporcionaron diversos juguetes y recibieron en general una mayor atención. En este segundo ambiente, para cada tres niños había un cuidador.

Los niños del ambiente restringido, retardados en su desarrollo motor, mostraron más sacudimientos de cabeza y repetitivo balanceo del cuerpo, así como menos alegría que los niños del ambiente enriquecido. Algunos psicólogos han sugerido que los niños de familias de bajos ingresos, que han vivido en los llamados ambientes menoscabados, no han recibido suficiente estimulación sensorial y, por consiguiente, están retardados mentalmente (véase Pág. 300). Compárese la recámara tranquila de un hogar de clase media con el cuarto único

de una casa de los barrios más pobres de una ciudad. Si midiese uno la cantidad de estímulos físicos, el ambiente del niño pobre de ciudad contenía muchísima más energía estimulante que el del infante de clase media. Pero el infante de clase media vive en un ambiente de estímulo por demás variado y distintivo. El infante presta mayor atención a la estimulación distintiva y aprende más de los estímulos que le llaman la atención. La voz de la madre, que rompe el silencio de la recámara y se dirige directamente al niño, cuando se halla alerta, tiene el máximo de probabilidades de atraer la atención del infante y, por consiguiente, de enseñarle algo. La voz que grita desde el aparato de televisión sobre un mar de ruido es menos distintiva y por eso no llamará tanto la atención del infante.

La importancia que tiene el carácter distintivo de la estimulación se ha patentizado en las observaciones de niñas de 4 meses de edad de las clases superior, media y baja 26. Cuando las madres de la clase media-superior les hablaban a sus hijas, las miraban cara a cara y no les proporcionaban ninguna otra estimulación. Ni les hacían cosquillas ni las tocaban ni les daban palmaditas. Las palabras pronunciadas por la madre resultaban un estímulo muy distintivo. La madre de la clase baja solía hablarle a su infante mientras daba de comer, hacía eructar o cambiaba de pañales a su bebé. En consecuencia, la vocalización era menos distintiva, pues el infante probablemente prestaba atención a los estímulos táctiles o cenestésicos que acompañaban al cambio de pañales y a los eructos. Probablemente, es algo más que pura coincidencia el que las niñas de clase media-superior produzcan sonidos más variados y muestren un desarrollo precoz del lenguaje durante los dos primeros años de vida.

Es provechoso formarse una concepción realista de los acontecimientos de estímulo que tienen lugar durante el primer año. La cuestión no es la de la cantidad de estimulación sensorial que el infante recibe, sino la de su variedad y distintividad, es decir, es más cosa de cualidad que de cantidad. Los infantes que reciben una mayor variedad experiencial se muestran más alerta y ejecutan mejor los test de funcionamiento cognoscitivo que los infantes que experimentan un mínimo de variedad (58). En un estudio, a un grupo de infantes institucionalizados de 2 meses de edad se les estimuló con un móvil durante dos meses; un segundo grupo recibió estimulación social; un tercer grupo recibió tanto el móvil como la estimulación social; un cuarto grupo recibió tanto el móvil como la estimulación social; y un quinto grupo no recibió experiencia especial. Los infantes de los tres primeros grupos que recibieron variedad poseyeron cocientes de desarrollo más elevados al cumplir los 4 meses de edad, lo cual indica que cuando el ambiente es variado se incrementa el desarrollo intelectual del niño (9).

La influencia de los buenos cuidados fuera del hogar. Hay que subrayar que los niños criados en instituciones que proporcionan cuidados individualizados y una rica variedad de experiencias no muestran menoscabo en su desarrollo psicológico; parecen crecer de manera semejante a como lo hacen los niños criados en sus hogares. Niños de edad escolar de la República Popular China, criados en centros de cuidados colectivos desde los 2-3 meses de edad no parecieron ser diferentes de los niños chinos que se criaron en sus casas durante

los primeros 2-3 años (32). Y los niños que se han criado en casas de cuna soviéticas bien atendidas no manifiestan las características de los niños criados en instituciones deficientes en sus cuidados (8).

Si los niños experimentan cuidados y estímulos constantes de un adulto que no sea la madre sentirán apego por esa persona y no se desarrollarán necesariamente con mayor lentitud (29). Infantes que asisten a buenas guarderías desarrollan apego tanto para con sus madres como para con las mujeres que los atienden en las instituciones y aparece en ellos la ansiedad de separación en las fechas comunes. Infantes chinos y caucásicos asistentes a tales centros de cuidados individualizados desde los 31/2 o 51/2 meses de edad permanecieron en ellos hasta cumplir los 29 meses de edad (29). Cada infante asistente a la guardería fue apareado con un niño del mismo sexo, clase social y procedencia étnica criado totalmente en su casa. Todos los niños fueron evaluados en siete u ocho ocasiones desde los 31/2 o 51/2 meses de edad hasta los 29, con procedimientos que medían el desarrollo cognoscitivo, el apego a la madre, la espontaneidad afectiva y la conducta social con otros niños. Por ejemplo, en el procedimiento que tenía como objeto medir el apego a la madre, al niño de 20 meses de edad se le hizo entrar en una habitación con su madre, la maestra de la guardería (si la criatura asistía a ese centro) o un amigo de la familia (si la criatura estaba siendo criada en casa) y una mujer desconocida. Los observadores tomaron nota de quién era el adulto al que se dirigían los niños cuando se sentían aburridos, cansados o molestos por algo. Todos los infantes prefirieron a sus madres por encima de los otros dos adultos, lo cual sugiere que la madre tiene un significado especial para el niño pequeño. No obstante, el hecho de que la maestra de la guardería se pasaba con los infantes tantas horas como las madres, las criaturas se sentían más seguras con sus madres biológicas y sentían mayor apego por ellas. El número de horas que un adulto cuida de un niño quizá no sea la dimensión esencial que produce un apego fuerte. Hay algo especial en la relación madre-infante que hace que la progenitora se destaque más que la cuidadora sustituta.

Varias razones pueden explicarnos esto. La madre es, a la vez más afectuosa y más imprevisible para su hijo y, por consiguiente, es una fuente mayor de placer y de incertidumbre. Un cuidador concienzudo y lleno de simpatía tiene conciencia de la diversidad de los niños confiados a su cuidado. Por consiguiente, probablemente no se aferrará a normas rígidas en lo tocante a cosas tales como el espíritu de cooperación, la pulcritud, la agresión o la calidad del juego. Puesto que se siente menos profundamente ligada a los niños que los padres, se mostrará más flexible acerca de estas normas. Esta tolerancia de la diversidad lleva al cuidador a dejar más sueltas las riendas que los padres, para comportarse de acuerdo con el temperamento y el nivel de madurez del niño. A consecuencia de esto el cuidador no se convierte en una fuente de incertidumbre tan intensa para el niño como lo son sus padres.

La madre característica siente una vinculación afectiva con su hijo mucho mayor que el cuidador profesional, y propende más a manifestar afecto fuerte y a

transmitir comunicados cargados de emoción. Además, la madre se rige por normas más rígidas cuando juzga el desarrollo de su criatura y vigila atentamente las desviaciones respecto de esas reglas. Esta manera de ver las cosas nos sugiere que la madre típica es una fuente más frecuente y distintiva de incertidumbre para la criatura que la persona que lo cuida profesionalmente, aparte de ser una fuente también más frecuente de alegría y emociones.

Entre los procedimientos empleados para valorar el funcionamiento cognoscitivo de los niños criados en guardería o en sus casas figuraron mediciones del grado de atención, de la sensibilidad a la discrepancia, de la memoria de localizaciones, del análisis perceptivo de imágenes gráficas y del lenguaje. Los resultados no revelaron diferencias importantes entre los niños de guardería y los criados en casas. Aun cuando los niños de clase media obtuvieron puntuaciones más altas en los tests de desarrollo del lenguaje que los niños de las clases trabajadoras y los niños chinos se mostraron más inhibidos y temerosos que los caucásicos, los niños criados en buenas guarderías y los que se criaron en sus propios hogares crecieron de modo semejante (29).

Este descubrimiento está de acuerdo con los hallazgos de otros estudios de niños que asisten a guarderías de buena calidad. Por "buena calidad" entendemos que una persona encargada de cuidar a los infantes no tiene a su cargo más de tres a cuatro infantes, o de cinco a seis niños que ya hacen pinitos, y que los infantes experimentan toda una variedad de estímulos y tienen la oportunidad de practicar nuevas habilidades a medida que van madurando. En tales circunstancias, es patente que el cuidado colectivo no esconde peligro alguno. Los niños tienden a desarrollarse tal y como se habrían desarrollado de haberse criado en sus casas. No obstante, si la guardería tiene demasiados niños, pocos cuidadores, no proporciona variedad y restringe las exploraciones de los niños, entonces, por supuesto, el crecimiento de las criaturas se retardará, a menudo gravemente.

TENDENCIAS GENERALES EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN

El estudio de la comunicación puede abordarse no solo desde un plano funcional con vistas al conocimiento de sus regularidades, mecanismos, etc., sino también desde un plano genético, con el fin de conocer su evolución y su influencia en el desarrollo ontogenético. En este último sentido, es aceptado por todos los autores el considerar la comunicación como condición indispensable y fuente esencial para el desarrollo psíquico, como se ha explicado anteriormente. La necesidad de comunicación es una necesidad específicamente humana, que está presente desde las primeras etapas de la vida del hombre.

Al analizar el origen de la comunicación se plantea que tanto desde el punto de vista socio-histórico, como analizando el desarrollo individual del hombre, sus formas originales y principales están vinculadas a la actividad práctica entre las

personas. En la interacción práctica entre el niño y el adulto surgen dos formas principales de comunicación:

1. Comunicación práctica, material, encaminada a la realización de tareas prácticas conjuntas, a coordinar acciones, ya que el niño necesita de la ayuda del adulto, de su experiencia y conocimiento para irse adentrando en el mundo de los objetos creados por el hombre, en el uso de los instrumentos, en el conocimiento del medio que le rodea.
2. Comunicación espiritual, orientada a la búsqueda de la valoración del otro, de la comprensión, ya que el adulto como portador de la experiencia social porta también valores, normas. El niño necesita una valoración de su conducta, de sus ideas. Esta forma de comunicación no está desvinculada de la actividad práctica, pues crea las condiciones para una mejor coordinación de la acción con el otro, una mejor interacción con los que lo rodean y la propia autorregulación. Sin el intercambio de ideas, sentimientos, impresiones, etc., es imposible la realización de acciones conjuntas.

La comunicación espiritual, aunque se basa en la material, puede adquirir una relativa independencia, trascender a la interacción práctica, y en la medida en que se desarrolla la personalidad esto se va haciendo más evidente. Se pueden observar formas de comunicación espiritual entre el niño y el adulto desde las edades preescolares, por ejemplo, cuando este busca la aprobación, el afecto de los familiares. Al irse desarrollando la esfera motivacional, las posibilidades intelectuales del sujeto y en general su personalidad, las formas de comunicación eminentemente espirituales se van haciendo más complejas y específicas, lo que se evidencia, por ejemplo, en las relaciones entre los coetáneos en la adolescencia y en la edad juvenil, en donde es tan importante la comunicación en función del intercambio de valores, opiniones, la necesidad de aprobación social, los sentimientos de amor, etcétera.

En esencia no se puede hablar de que la comunicación espiritual sea, tanto en el caso del preescolar como en el de las edades juveniles, una comunicación separada totalmente de la acción práctica, lo que ya hemos explicado al abordar el vínculo comunicación-actividad.

Es importante destacar que estas dos formas principales de comunicación, que se presentan desde las primeras edades del desarrollo, se dan en constante interacción y se mantienen ambas a todo lo largo del desarrollo del hombre.

En el estudio de la génesis y el desarrollo de la comunicación ha sido estudiado el desarrollo de los medios de comunicación en la interacción niño-adulto. En este sentido M. I. Lisina señala tres categorías:

1. Medios expresivos mímicos, donde se encuentran la sonrisa, los gestos, que sirven a la vez como manifestación de estados emocionales y como gestos activos dirigidos a la comunicación con los que lo rodean. Estos son los

primeros medios de comunicación que surgen en la ontogenia, pero se mantiene su significación en cualquier nivel de comunicación durante toda la vida del hombre.

2. Medios activo-objetales, tienen también una función simbólica. Mediante un croquis de la acción los niños hacen comprender al adulto qué es lo que desean. Por ejemplo, en una situación de juego, volver a la posición inicial para que el adulto repita la acción que le ha gustado. A diferencia de los anteriores, estos tienen un alto grado de voluntariedad y permiten lograr la interacción deseada. Surgen más tardíamente en el desarrollo.

Nota: Estos dos primeros medios de comunicación entran en la categoría de comunicación no verbal.

3. Medio oral, a partir del uso del lenguaje. Es el medio más efectivo. Permite salirse de los límites de una situación particular dada.

En la comunicación se usan los tres tipos de medios, a veces simultáneamente, o en otras ocasiones, enfatizándose en alguno de ellos.

Evidentemente existe en el desarrollo una tendencia a apoyarse cada vez más en los medios orales de comunicación, aunque esto no quiere decir que en las edades superiores no se tengan en cuenta, como hemos visto anteriormente, la comunicación extraverbal.

El estudio genético de la comunicación lleva implícito también no solo el conocimiento de los diferentes medios que va utilizando el niño para comunicarse con el resto de las personas, sino el estudio de los motivos de la comunicación y su desarrollo.

Algunos autores en la psicología de orientación no marxista consideran que la necesidad de comunicación es inherente al hombre, pero congénita, heredada, identificándola incluso en algunos casos con los instintos biológicos gregarios de los animales. Otros autores, partiendo de posiciones psicoanalíticas, aducen a esta necesidad un origen también instintivo, vinculado a inclinaciones sexuales que se manifiestan en la relación madre-hijo.

En realidad el carácter específicamente humano de la necesidad de comunicación está dado por la necesidad que tiene el niño desde sus primeros momentos de vida de interrelacionarse con el adulto, quien satisface tanto su "hambre sensorial", su necesidad de recibir nuevas impresiones, como sus necesidades orgánicas. Pero al igual que los medios de comunicación, las nuevas motivaciones se van asimilando y desarrollando a lo largo de la vida del niño como resultado de su interacción con los adultos.

Los motivos que inducen al niño a relacionarse con el adulto están dados por sus necesidades principales: de recibir nuevas impresiones, de actividad y de

reconocimiento y apoyo. De ahí se deriva que en la comunicación se presentan motivos cognoscitivos, cuando el adulto se presenta como fuente de información y estimulación; motivos prácticos, cuando el adulto se presenta como colaborador para la actividad, como ayudante y modelo en la realización de acciones y motivos personales, cuando se busca el reconocimiento y la valoración del adulto como portador de las reglas de la conducta moral. Estos motivos encuentran en la comunicación una vía de expresión y satisfacción idónea (recordar la función afectivo-valorativa de la comunicación).

Los autores plantean que estos tres tipos de motivos están íntimamente ligados entre sí y en los distintos momentos del desarrollo unos u otros van ocupando el papel más importante.

Hasta aquí se ha explicado cómo a lo largo del desarrollo ontogenético del hombre van evolucionando sus medios de comunicación y los motivos que dirigen la misma, adoptando formas peculiares en cada etapa del desarrollo psíquico.

ACTIVIDAD AFECTIVA DE LA PERSONALIDAD

Caracterización general de la actividad afectiva

Mediante su actividad cognoscitiva el hombre refleja la realidad, obteniendo así el conocimiento indispensable de la misma para orientarse en ella y desplegar su actividad transformadora y creadora'. Gracias a los procesos que conforman su actividad cognoscitiva, el ser humano refleja los objetos, fenómenos, hechos, situaciones, en fin, distintos' aspectos de la realidad con los que entra en relación durante su vida.

Pero el sujeto, además de reflejar los aspectos de la realidad como tales con los cuales se relaciona, refleja también su propia relación con ellos y el resultado de esta de acuerdo con sus necesidades. Dicho en otras palabras, el hombre además de conocer la realidad, también es afectado por ella. Las diversas facetas de la realidad con las que nos vinculamos a través de las actividades mediante las cuales transcurre nuestra vida son objeto de nuestro conocimiento y a la vez objeto de nuestro interés o desinterés, de atracción o repulsión, de agrado o desagrado, etcétera.

Al reflejar la relación entre la realidad y sus necesidades, el hombre refleja cómo la primera afecta a las segundas. Este reflejo se manifiesta de varias formas.

Por una parte, algunos objetos y fenómenos de la realidad son reflejados por el sujeto como concreción de sus necesidades, surgiendo así los motivos de su actividad. De esta manera, el sujeto no solo conoce los objetos y fenómenos, sino que refleja su relación con ellos experimentándolos como fuerzas inductoras de su

actuación. El hombre conoce una amplia gama de objetos y fenómenos, pero no todos constituyen para él móviles de su actividad.

Dicho en otras palabras, no todo objeto lo afecta como motivo de su actividad. Dos personas pueden tener necesidad de superarse, pero tal vez no se motiven por las mismas actividades de superación: una orienta su actividad hacia el estudio en forma autodidacta, la otra matricula cursos.

Por otra parte, el reflejo de la relación que el sujeto establece entre los objetos y fenómenos con sus necesidades puede conducir a que algunos objetos y fenómenos no solo se conviertan en motivos por ser experimentados por él como potencialmente capaces de satisfacer sus necesidades, sino que en ciertas circunstancias se interiorizan, se asimilan conduciendo a la formación de nuevas necesidades, lo que condiciona a su vez nuevas formas de reflejar las relaciones con la realidad.

Una persona con una fuerte necesidad de realización personal, se motiva por actividades diversas, a través de cuyos contenidos obtiene la posibilidad de satisfacer por distintas vías esa necesidad. Puede ocurrir que desplegando una actividad específica para satisfacer la necesidad de realización personal, en el sujeto se origine la necesidad de efectuar precisamente esa actividad. A partir de esta situación, continúa realizando actividades variadas para satisfacer la necesidad de realización personal, pero también aparece en él la necesidad de realizar la actividad específica a la que hacíamos referencia. El sujeto ha sido afectado por la realidad con el surgimiento de una nueva necesidad con respecto a ella, pero al mismo tiempo, el nacimiento de la nueva necesidad lo afecta porque condiciona nuevas formas de reflejar su relación con la realidad en consonancia con la necesidad en cuestión (qué puede satisfacerla o no, qué puede conducir a su satisfacción o frustración, etcétera).

Finalmente, el reflejo en el sujeto de la relación que establece entre la realidad y sus necesidades se expresa subjetivamente en lo que se conoce como vivencias afectivas, según sean vinculados por el sujeto los objetos y fenómenos de la realidad con la satisfacción o insatisfacción de sus necesidades. Por ejemplo, dos estudiantes reciben la misma calificación de aprobado en sus estudios recién concluidos. En uno, la calificación provoca una gran alegría, pero en el otro, se produce tristeza y hondo malestar. En el primer caso, el estudiante solo aspiraba a aprobar, por lo que el resultado obtenido lo satisfizo, expresando subjetivamente esta situación a través de una vivencia afectiva agradable. En el segundo caso, la aspiración del estudiante era obtener la máxima calificación, por lo que el resultado alcanzado lo dejó frustrado, lo que expresó subjetivamente en una vivencia afectiva desagradable.

De modo que, el reflejo de las relaciones que el sujeto establece entre la realidad y sus necesidades, lo afecta de las siguientes maneras:

- 1) A través de los motivos.
- 2) A través de las necesidades.
- 3) A través de las vivencias afectivas.

La actividad psíquica con la cual el sujeto refleja las relaciones que establece con la realidad de acuerdo con sus necesidades, constituye la *actividad afectiva* de la personalidad.

La actividad afectiva de la personalidad recoge tanto los aspectos relativos a la esfera motivacional, como sus formas de expresión subjetiva en las vivencias afectivas. Esto fue claramente expresado por S. L. Rubinstein; según él los procesos afectivos surgen en virtud de que los fenómenos y objetos reflejados por el individuo afectan a las necesidades e intereses de este último y expresan su actitud respecto a dichos objetos y fenómenos. A su vez, los fenómenos psíquicos afectivos se subdividen en 1) *tendencias, inclinaciones, deseos*, y 2) *emociones, sentimientos*. En la regulación inductora, los procesos "afectivos" participan globalmente, tanto en el primero como en el segundo de sus aspectos.

La actividad cognoscitiva y la actividad afectiva conforman una unidad. Ellas guardan una estrecha e indisoluble relación en la personalidad, pues responden respectivamente a las formas ejecutora e inductora de la función reguladora de la psiquis en general y de la personalidad en particular. Esto quiere decir que no pueden existir por separado en el sujeto, que una presupone a la otra y no pueden contraponerse mecánicamente y arbitrariamente. No obstante, no puede perderse de vista que aunque ambas formas de la actividad psíquica configuran una unidad, entre ellas no existe una identidad. Cada una posee sus especificidades distintivas, definitorias, no pueden confundirse ni reducirse la una a la otra. De acuerdo con S. L. Rubinstein no se deben contraponer, de ninguna manera, los procesos emocionales a los cognoscitivos como contrastes que se excluyen mutuamente. Las emociones de los seres humanos representan una unidad de lo emocional y de lo intelectual, tal como los procesos cognoscitivos forman, por regla general, una unidad de lo intelectual y de lo emocional. Ambos son, al fin y al cabo, sólo los componentes de la vida concreta y de la actividad del individuo, en las que están contenidas todas las facetas de la psiquis en unidad y mutua penetración.

En la caracterización general de la actividad afectiva de la personalidad no debe pasarse por alto su condicionamiento histórico-social. Esto se aprecia claramente tanto en la esfera motivacional como en las vivencias afectivas.

La condicionalidad histórico-social de la actividad afectiva humana se hace notoriamente ostensible si comparamos la afectividad entre el hombre y el animal.

La actividad afectiva del animal se reduce a necesidades y motivos naturales, de origen biológico, y sus vivencias afectivas se limitan a la expresión de la

satisfacción o insatisfacción de esas necesidades y motivos naturales. En ningún animal podremos jamás encontrar intereses, ideales, aspiraciones, ni vivencias afectivas . tales como la satisfacción ante lo bello o el amor a la patria. Estas manifestaciones afectivas son exclusivas del hombre, pues su contenido solo puede existir en condiciones sociales de vida.

Por supuesto, las manifestaciones afectivas del hombre tienen su antecedente en las de los animales, pero esto no quiere decir que podamos encontrar manifestaciones afectivas comunes, en el estricto significado de la palabra, entre el hombre y el animal.

Cualquier fenómeno afectivo humano, tanto por su contenido como por su forma, es cualitativamente diferente al de los animales. Por ejemplo, el miedo en un animal siempre se expresa de la misma forma, independientemente del contenido que lo provoque. En el hombre el miedo se expresa en formas distintas ante la variedad de contenidos que lo pueden provocar, no se produce en todos los hombres ante los mismos contenidos y varía su intensidad según ha sido educado el sujeto para controlar la aparición y manifestación de esta vivencia afectiva.

El condicionamiento histórico-social de la actividad afectiva del hombre se evidencia además en cómo se han ido transformando las manifestaciones afectivas con el desarrollo de la humanidad.

Con el paso de una época histórica a otra, de una formación socio-económica a otra, cambia también el contenido y la forma del mundo afectivo del hombre. La pertenencia a distintas culturas, a diferentes clases sociales, la variedad en las condiciones histórico-sociales concretas de vida entre los hombres, condicionan diferencias en su actividad afectiva.

En la sociedad capitalista, los intereses y las aspiraciones de un obrero o de un campesino son diferentes a las de un burgués. Por el carácter clasista de la moral, los sentimientos morales no son los mismos entre los explotados que entre los explotadores. El hombre en el socialismo, al tener las posibilidades para el desarrollo pleno y sano de su personalidad, alcanza una riqueza en su vida afectiva que no puede lograr el hombre enajenado de la sociedad capitalista.

La condicionalidad histórico-social de la actividad afectiva del hombre se demuestra en la influencia de la educación.

La acción formadora y modeladora que ejerce la educación sobre los hombres, le abre al individuo perspectivas de actividad a través de las cuales surgen y se canalizan nuevas formas de orientación hacia la realidad, lo que se expresa en la formación y el desarrollo de necesidades y motivos. Pero además, la educación incide activamente en el contenido y la manifestación de las vivencias afectivas. Los elevados gustos y sentimientos estéticos, intelectuales y morales no se producen espontáneamente en la persona. Ellos se van formando y desarrollando

en la medida en que el sujeto se educa en un determinado sistema de relaciones con la realidad, orientada con el objetivo de lograr en la persona las vivencias afectivas señaladas.

La educación no solo contribuye decisivamente a la formación de las vivencias afectivas, sino que también actúa modelando su forma de manifestación. El que un sujeto exteriorice su alegría en forma inadecuada, grosera, sin tomar en consideración si las circunstancias son propicias o no para expresar su vivencia afectiva, o al contrario, se manifieste en forma mucho más adecuada, depende en gran medida de cómo ha sido educada su personalidad en la esfera afectiva.

Hemos visto que la actividad afectiva de la personalidad comprende su esfera motivacional y sus vivencias afectivas. Como hicimos en el capítulo 4, para poder caracterizar y distinguir psicológicamente las distintas actividades humanas fue necesario tratar los aspectos básicos relativos a la esfera motivacional, estos no serán retornados nuevamente aquí. Por ello, en el presente capítulo solamente se explicarán las vivencias afectivas como tales y aquellos contenidos relativos a la esfera motivacional no tratados anteriormente: su nivel superior, lo que constituye la actividad volitiva de la personalidad. Al distinguir en el seno de la esfera afectiva dos grupos de procesos: motivacionales (tendencias, inclinaciones, deseos, etc.) y vivencias afectivas (emociones, sentimientos, etc.), S. L. Rubinstein señaló que a la voluntad, a los procesos volitivos en el sentido propio de la palabra, ha de ser referido sólo el nivel superior del primer grupo de procesos (tendencia, etcétera).

Vivencias afectivas

Las vivencias afectivas constituyen la expresión de cómo los objetos y fenómenos de la realidad se relacionan con la satisfacción o insatisfacción de la esfera motivacional.

Toda vivencia afectiva posee un contenido objetivo dado por aquel aspecto de la realidad al cual se refiere. Por ello, la vivencia afectiva puede estar vinculada tanto con algo que existe fuera del sujeto como consigo mismo.

La dimensión subjetiva de la vivencia afectiva se manifiesta, por una parte, en que no está determinada por el contenido mismo, sino por la relación en que este se encuentra con las necesidades del sujeto. Los objetos y fenómenos de la realidad no poseen una connotación afectiva intrínseca, sino que esta les es dada por el sujeto según este los refleja a través del "prisma" de sus necesidades y motivos. Esto explica por qué distintas personas, aunque tengan un mismo reflejo cognoscitivo de algo, no tienen las mismas vivencias afectivas al respecto. También se aclara porqué no todo aspecto de la realidad provoca vivencias afectivas, sino solo aquello que para el sujeto guarda una relación significativa con él en función de sus necesidades y motivos.

Por otra parte, las vivencias afectivas adquieren en cada sujeto una forma peculiar de expresión, por lo que subjetivamente una misma manifestación afectiva difiere de un individuo a otro. En algunas personas, la alegría se expresa en forma desmesurada, sin mucho control; en otras, la expresión de la alegría es más sosegada, con pocos movimientos expresivos; podemos hallar otras personas en las que la alegría se demuestra con pocos signos visibles, tal vez en un avivamiento de la mirada o en un cambio de postura corporal.

La intensidad de una vivencia afectiva depende del grado de significación subjetiva que un contenido tenga para el sujeto. Una vivencia afectiva, sea cual sea su forma, será más intensa en la medida en que el contenido al que se refiere tenga una alta connotación para el sujeto y viceversa.

La naturaleza que una vivencia afectiva asuma en una persona depende de cómo se relaciona con sus necesidades perturbando o contribuyendo a su satisfacción. Así, las vivencias afectivas serán de naturaleza desagradable si lo que ocurre es la insatisfacción de las necesidades, y todo lo contrario, agradables, si la satisfacción se logra.

Partiendo de esto se puede precisar una característica distintiva de las vivencias afectivas, que es su movimiento entre los polos agradable y desagradable, considerándose positivo al primero y negativo al segundo. Sobre la base de esta característica pueden entenderse las funciones y las cualidades generales de las vivencias afectivas.

En las *funciones de las vivencias afectivas* se manifiesta el doble carácter de lo psíquico como reflejo y como regulación.

La *función señalizadora* consiste en que las vivencias afectivas constituyen señales, indicadores, de la relevancia subjetiva que para el individuo tienen los objetos, fenómenos, hechos y situaciones con los que se relaciona.

Esta función permite al sujeto discriminar la ubicación del objeto de su vivencia afectiva entre los polos positivo y negativo que la caracterizan. Según se mueva el objeto de la vivencia entre los polos positivo-negativo, el sujeto podrá destacar entre el cúmulo de influencias que sobre él actúan en su vida, cuáles son relevantes para él, ya sea por su matiz atractivo o repulsivo, cuáles le resultan indefinidas y cuáles lo impresionan como una mezcla de lo agradable-desagradable.

A. N. Leontiev hizo referencia en torno a la función señalizadora de las vivencias afectivas -refiriéndose en particular a un tipo de vivencia afectiva: la emoción-, señaló que las emociones realizan la función de señales internas, internas en el sentido de que no constituyen el reflejo psíquico de una realidad objetiva inmediata. La especificidad de las emociones consiste en que reflejan relaciones entre motivos-necesidades y el logro o posibilidad de realización exitosa de la actividad del sujeto, que responde a las mismas. Además, no se trata de la reflexión de

estas relaciones, sino de su reflejo directamente sensible, de sus vivencias. De este modo, surgen como consecuencia de la actualización del motivo -de la necesidad- y antes de la valoración racional de su actividad por el sujeto. Más adelante puntualizó que en otras palabras, las emociones en relación con los efectos, al motivo dado, desempeñan el papel de "sanción" positiva o negativa.

El valor informativo que tienen las vivencias afectivas por su función señalizadora tiene una gran importancia para orientar al sujeto en su mundo, y en este sentido, es una condición indispensable para regular su actividad.

Esta última idea apunta inevitablemente hacia el hecho de que estrechamente relacionadas con la función señalizadora, las vivencias afectivas desempeñan también una *función reguladora*. Esta función consiste en que las vivencias afectivas intervienen en la regulación de la actividad, orientando, conduciendo y matizando la actuación del sujeto.

La función reguladora se produce en consonancia con la forma que en el sujeto, mediante la vivencia afectiva, se señala el objeto de esta.

Las vivencias afectivas que señalizan positivamente el objeto, regulan la actuación del sujeto en dirección al mismo, mientras que las vivencias afectivas que señalizan negativamente el objeto, regulan la actuación del sujeto en dirección contraria al mismo.

En el primer caso, el sujeto busca la proximidad del objeto de su vivencia, trata de alcanzado, manifiesta su preocupación por él, lo cuida, etc. En el segundo caso, trata de evitar el objeto, lo rechaza, le manifiesta hostilidad, etcétera.

Al mismo tiempo, la función reguladora de la vivencia afectiva se expresa en el matiz o tonalidad con que el sujeto actúa. La actuación del sujeto es diferente bajo la influencia reguladora de una vivencia positiva o negativa. Si es positiva, el sujeto puede manifestar entusiasmo, energía, vivacidad, etc. Por el contrario, si la vivencia es negativa, el sujeto puede expresar desdén, molestia, desasosiego, agresividad, etcétera.

Las cualidades generales de las vivencias afectivas se determinan en función de la forma en que la vivencia se relaciona con los polos agradable y desagradable. Estas cualidades son generales en el sentido de que en cualquier vivencia afectiva se manifiesta una de ellas:

La *cualidad positiva* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta se vincula al polo de lo agradable. Por ejemplo, la alegría, el entusiasmo, el optimismo.

La *cualidad negativa* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta se vincula al polo de lo desagradable. Por ejemplo, el odio, la tristeza, la apatía, el pesimismo.

La *calidad ambivalente* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta se vincula a la vez con los polos agradable y desagradable.

Las vivencias afectivas ambivalentes surgen de las complejas relaciones que el hombre establece durante su vida entre los objetos y sus necesidades.

La actividad humana es polimotivada, es decir, puede responder a más de un motivo como concreción de las necesidades, pues como se sabe, el motivo es el objeto de la actividad reflejada subjetivamente por el individuo. En las complejas condiciones de la vida social, el sujeto puede mantener diversas relaciones con un objeto en función de necesidades contrapuestas. El reflejo de las relaciones que el individuo establece entre necesidades de carácter contradictorio o en conflicto y el objeto se expresa subjetivamente en una vivencia afectiva ambivalente. Un ejemplo de vivencia afectiva ambivalente son los celos (en las que se funden con variados matices el amor y el odio).

La *calidad indefinida* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta no se vincula con el polo agradable ni con el desagradable. Por lo general, cuando en el sujeto se manifiestan vivencias afectivas con esta cualidad, ello ocurre en los momentos iniciales en que se refleja el vínculo entre el objeto y las necesidades sin poder todavía discriminar si dicho objeto será fuente de satisfacción o insatisfacción de las mismas. De esta manera, la expresión subjetiva del reflejo de esta relación no puede señalizarse como agradable, ni como desagradable o ambos polos.

La vivencia afectiva indefinida suele tener un carácter transitorio, pues con el desarrollo de la actividad, el sujeto logra determinar si la relación del objeto con su necesidad conducirá a su satisfacción, su insatisfacción o a estos dos estados a la vez. Con esto, la vivencia afectiva transforma su cualidad, deja de ser indefinida y pasa a ser positiva, negativa o ambivalente.

Por ejemplo, la relación inicial de un estudiante con una asignatura puede expresarse subjetivamente en él con una vivencia afectiva indefinida: la asignatura no le resulta ni agradable ni desagradable. Puede ocurrir que posteriormente, según el curso tome su relación con dicha asignatura, esta sea atractiva para él o la rechace.

La cualidad de una vivencia afectiva no es inmutable. No solo pueden cambiar de cualidad las vivencias afectivas indefinidas, sino también pueden transformar su cualidad las vivencias afectivas positivas, negativas y ambivalentes. Una vivencia positiva puede convertirse en negativa o ambivalente; una vivencia negativa puede devenir positiva o ambivalente; una vivencia ambivalente se puede transformar en positiva o negativa.

Los posibles cambios de cualidad en las vivencias afectivas están condicionados por causas objetivas y subjetivas, por los cambios que ocurren en el sistema

de relaciones que establece el hombre con su mundo y por la actitud que asume ante esto.

Tipos de vivencias afectivas

En el hombre podemos encontrar distintos tipos de vivencias afectivas: los afectos, las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo, los estados de tensión, el tono afectivo.

Los *afectos* son vivencias afectivas sumamente intensas en su manifestación que se producen bruscamente, desorganizando la actuación del sujeto por un período breve, por lo que tienen un carácter situacional. Ejemplos de afectos son los estallidos de cólera, los arrebatos de alegría, la agitación del ánimo, la desesperación.

Los afectos aparecen bruscamente, de forma repentina, ya que surgen en relación con determinadas condiciones que ya ocurrieron u ocurren, cuando ya sucedió algo, ya sea un acontecimiento esperado o inesperado. Por ejemplo, una persona puede estar esperando o no una noticia desagradable, pero el afecto aparece solo cuando la noticia es recibida.

El afecto se produce en aquellas situaciones en las cuales, por causas objetivas o subjetivas, el sujeto no puede realizar una conducta adecuada. Si la posibilidad de una conducta adecuada se hace realidad para el individuo, el afecto no aparece. Ante una situación de extrema peligrosidad, el terror invade a la persona si ella no puede encontrar una salida adecuada a dicha situación.

El carácter desorganizado del afecto se expresa en el hecho de no poder reaccionar con una conducta adecuada, la persona pierde el control sobre sí.

Por su gran intensidad, los afectos constituyen las vivencias afectivas en las cuales son más ostensibles las manifestaciones fisiológicas. Por ejemplo, las alteraciones en el ritmo cardíaco y circulatorio, los espasmos musculares, el llanto y sudor intensos, etcétera.

A causa de las condiciones de su aparición y la intensidad de su manifestación, los afectos tienen una duración breve, son situacionales. El organismo no podría resistir la manifestación de este tipo de vivencia afectiva si ella tuviera una prolongada duración.

Las *emociones* son vivencias afectivas de moderada intensidad en su manifestación, que aparecen de forma relativamente brusca, pudiendo organizar o desorganizar la actuación del sujeto. Se expresan también por un período breve, pero su carácter situacional es diferente al del afecto. Ejemplos de emociones son la alegría ante un éxito, la tristeza ante un fracaso, el disgusto ante situaciones adversas, etcétera.

Aunque en las emociones encontramos señales de manifestaciones fisiológicas, estas últimas son menos notables que en los afectos y dan paso a una mayor riqueza y variedad en los movimientos expresivos (mímica y pantomima).

Las emociones pueden surgir ante situaciones que ya ocurrieron u ocurren y se manifiestan también como anticipación a la situación. Por ejemplo, una persona puede tener una emoción de miedo al atravesar por una situación de peligrosidad para ella; puede experimentar esa emoción incluso si ya pasó la situación peligrosa, tan solo de recordar a lo que se expuso; pero también puede tener la emoción de miedo ante la expectativa de tener que pasar por esa situación, ante la posibilidad del peligro.

Las emociones tienen carácter situacional, pero a la vez, encontramos en ellas una cierta generalización. Situacionales porque solo se producen en un determinado contexto, fuera de él no hay emoción. Retomando el ejemplo de la emoción de miedo, esta solo se manifiesta en aquellas situaciones que entrañan para el sujeto una determinada amenaza. Si esta situación no existe, la emoción de miedo no tiene lugar. Al mismo tiempo, las emociones implican una generalización en el sentido no de una generalización de la realidad, sino en el de que las propias emociones se generalizan. Podemos así hablar de una experiencia emocional determinada. Esto explica por qué diversas situaciones pueden provocar una misma manifestación emocional. Por ejemplo, la emoción de alegría puede surgir ante un éxito obtenido por la persona o por su colectivo de trabajo, ante un suceso satisfactoriamente relevante en la sociedad, etc. Dicho en otras palabras, la generalización en las emociones se manifiesta en que diferentes contenidos, distintos objetos de la vivencia afectiva del sujeto, provocan en él una determinada y común emoción. Así, en las emociones encontramos una generalización entre los objetos.

Las emociones pueden organizar o desorganizar la actuación del sujeto y también pueden activarlo o inhibirlo.

En algunos casos, una emoción contribuye a que la actuación del sujeto sea más adecuada, eficiente, alcance mejores resultados. Un estudiante que se prepara para un examen confiando en sus posibilidades, que se siente seguro de sí, experimenta un entusiasmo en la realización del examen que le ayuda a ejecutarlo satisfactoriamente, sin desánimo, enfrentando con optimismo las dificultades que se le presentan, alcanzando con cada dificultad vencida una satisfacción que lo estimula y lo sostiene en su ejecución. En este ejemplo se aprecia la función organizadora de la emoción.

En otros casos, la emoción provoca que la actuación del sujeto se entorpezca, se dificulte, no pueda desempeñarse al nivel de eficiencia adecuado y no se obtengan los resultados esperados. Si ante la situación de examen el estudiante experimenta una emoción de miedo, teme no aprobar, cada dificultad que se le presenta en el examen le parece un obstáculo insalvable, todo esto le crea una

expectativa de fracaso que le dificulta y hasta le puede impedir responder correctamente. Con este ejemplo podemos observar la función desorganizadora de la emoción.

La función activadora de las emociones se manifiesta en un aumento de la movilización del sujeto a la actuación, mientras que la función inhibidora se aprecia en debilitamiento o disminución de la actuación.

Con dependencia de las circunstancias, una misma emoción puede desempeñar la función activadora o la inhibidora. Por ejemplo, un insulto a una persona puede provocarle una emoción de ira. Si esta emoción se manifiesta de forma activadora, el sujeto puede reaccionar con respuestas agresivas, ya sean verbales o físicas; pero si se manifiesta de forma inhibidora, puede dejar al individuo en la imposibilidad de reaccionar, ni física, ni verbalmente. Igualmente, la emoción de miedo ante un peligro inminente puede activar al sujeto haciéndolo enfrentarse al mismo o huyendo de él, pero también puede inhibirlo dejándolo como "petrificado", incapaz de hacer nada.

La clasificación de las emociones en organizadoras o desorganizadoras no es excluyente de su clasificación en activadoras o inhibidoras. Ambos criterios de clasificación se penetran recíprocamente en diferentes combinaciones de manifestación de la emoción en cuanto a su efecto en la actuación del sujeto. Así, una emoción puede organizar la actuación del sujeto, ya sea en forma activadora o inhibidora (si hace actuar con deficiencia al individuo cuando la acción pertinente es esta reacción o si el sujeto no reacciona y lo adecuado en determinadas circunstancias es esa respuesta). Del mismo modo, una emoción desorganizadora de la actuación de la persona, puede manifestarse activándola (si el sujeto actúa cuando no tiene que hacerlo o actúa mal) o inhibiéndola (si el sujeto no actúa cuando era necesario que lo hiciera).

Los *sentimientos* son vivencias afectivas de paulatina aparición, que organizan la actuación del sujeto, existen por un periodo relativamente prolongado y tienen un carácter generalizador. Ejemplos de sentimientos son el amor al trabajo, a la patria, a los hijos, a la ciencia; el odio a la explotación, a la discriminación racial, a la deshonestidad, etcétera.

Los sentimientos aparecen más tardíamente que los afectos y las emociones y surgen en gran medida sobre la base de estas últimas. La aparición de este tipo de vivencia afectiva ocurre como resultado del surgimiento de un nuevo tipo de generalización que transforma a las emociones en sentimientos.

Al tratar sobre las emociones observamos que aunque son situacionales, ellas implican ya una cierta generalización, consistiendo esta última en una generalización entre los objetos. Es así como encontramos la manifestación de un mismo tipo de emoción vinculada a objetos diferentes. Por ejemplo, un sujeto puede tener emociones agradables con diferentes personas en ciertas

circunstancias que conforman una situación satisfactoria o gratificante para él, a pesar de no existir una relación afectiva sostenida con esas personas.

Cuando ocurre que por circunstancias objetivas y subjetivas el vínculo emocional con un objeto se consolida, se fortalece, se sistematiza, entonces se forma una vivencia afectiva mucho más estable y generalizada con respecto a ese objeto: un sentimiento. En el ejemplo anterior, si por determinados motivos las emociones agradables del sujeto se vuelcan enfáticamente sobre una persona, se fortalece la relación afectiva positiva con ella, así puede surgir un sentimiento, ya sea de amor, de amistad u otro similar.

Así, los sentimientos son generalizados, pero generalizados en un objeto y no entre ellos como ocurre en las emociones. Una emoción puede producirse en relación con los más variados objetos, pero un sentimiento siempre lo es hacia algo o alguien que lo hace distintivamente peculiar. Podemos hablar de una emoción de placer referida a distintos contenidos, pero no podemos referirnos al sentimiento de amor a la patria si no lo hacemos con respecto a ese contenido.

La diferencia entre los sentimientos y las emociones en su carácter generalizador lleva implícita otra diferencia entre ambos tipos de vivencias afectivas: los sentimientos trascienden la situación, no son situacionales como las emociones; ellos son más estables. Por ejemplo, cuando desaparecen las situaciones que hicieron surgir en un sujeto emociones agradables con distintas personas, con las cuales no tiene un vínculo afectivo sostenido, en él no se conservan estas vivencias afectivas hacia dichas personas. Pero si en el sujeto aparece un sentimiento (de amor, de amistad, de camaradería, etc.) hacia determinadas personas, esta vivencia afectiva con respecto a esas personas puede mantenerse en él aunque ya no se encuentre en una situación de interacción con ellas.

Varios ejemplos pueden mostrar el carácter no situacional, la estabilidad de los sentimientos: una persona hacia la que se tiene un sentimiento de cariño puede irse lejos, la separación puede ser durante considerable tiempo, se pierde el contacto con ella por un extenso período y no obstante no se deja de quererla; un trabajador amante de su trabajo, por la avanzada edad o por enfermedad se retira de la actividad laboral y a pesar de esto continúa amando su trabajo.

La estabilidad de los sentimientos no deben entenderse necesariamente de forma absoluta, ella puede ser relativa. Los sentimientos se forman durante la vida del individuo en consonancia con las condiciones concretas en las que transcurre su existencia, pero también pueden modificarse cuantitativa y cualitativamente, llegando incluso a desaparecer por diversas causas objetivas y subjetivas. Por ejemplo, debido a un mal trabajo pedagógico, a reiteradas y continuas frustraciones en el estudio, por no poseer las características de personalidad necesarias o con el desarrollo suficiente para sobreponerse a las adversidades que se le pueden presentar a un joven en su actividad de estudio, el sentimiento

de amor que él tenía hacia esa actividad puede disminuir en intensidad y hasta trocarse en un sentimiento de rechazo, de odio a estudiar.

Por supuesto que la modificación en sentido contrario también puede ocurrir: si se lleva a cabo una bien orientada labor pedagógica, se contribuye a formar las adecuadas características de personalidad en el joven, se le estimula, etc., puede lograrse que aunque en él existía una indiferencia o un rechazo respecto al estudio, se le forme y desarrolle el sentimiento de amor hacia este último.

Al ser los sentimientos mucho más estables que las emociones, al no ser situacionales, ellos guardan una conexión mucho más estrecha con la personalidad.

En su calidad de fenómenos afectivos, los sentimientos forman parte de los aspectos inductores de la regulación psíquica que a causa de su estabilidad contribuyen a formar las orientaciones de la personalidad hacia diversas esferas de actividad y de este modo organizan la actuación del sujeto.

La posibilidad de organizar la actuación del individuo puede manifestarse en cualquier sentimiento, pero esto se aprecia claramente en aquellos sentimientos que por su marcado contenido histórico-social constituyen el nivel superior de desarrollo de las vivencias afectivas en el hombre. Entre estos sentimientos superiores podemos señalar los sentimientos morales o éticos (vinculados a las normas y valores morales de la sociedad: la honestidad, la justicia, la responsabilidad, etc.), los sentimientos estéticos (vinculados fundamentalmente a la obra artística del hombre y a la apreciación estética de otras manifestaciones sociales y de la naturaleza: lo bello, lo trágico, lo sublime, etc.), los sentimientos intelectuales (vinculados al proceso y resultado de la cognición humana: la duda, el asombro, la perplejidad, la seguridad en el conocimiento, etcétera).

Un ejemplo de cómo el sentimiento organiza la actuación del sujeto se observa en los sentimientos morales. La persona poseedora de sentimientos de honestidad, de justicia, de camaradería, asume actitudes consecuentes con dichos sentimientos, se conduce de forma honesta, valora justamente las situaciones y conducta de los demás, brinda su ayuda, su apoyo a quienes lo rodean, y al mismo tiempo, repudia todas aquellas manifestaciones contrarias a sus sentimientos.

A pesar de las diferencias que se han señalado entre los sentimientos y las emociones, entre ambos existe una estrecha unidad.

Por una parte, los sentimientos se forman sobre la base de las emociones, si se fortalecen las relaciones emocionales con determinado objeto, esto puede conducir a su cristalización en un sentimiento.

Por otra parte, los sentimientos encuentran en las emociones una vía de expresión. Por ejemplo, el sentimiento de amor hacia el estudio puede

manifestarse emocionalmente de forma diferente (positiva o negativa), lo que depende de la situación. Un alumno amante del estudio tendrá emociones positivas como la alegría, la dicha, si realiza los estudios a los que aspiraba, estudia en la medida que él desea, obtiene resultados acordes con los que esperaba en función del esfuerzo realizado y de la preparación que creyó alcanzar. Pero si la situación que confronta con el estudio es contraria a la descrita, entonces su sentimiento de amor hacia el estudio se manifestará en emociones negativas como pueden ser la ira, la indignación.

Un caso análogo encontramos en el sentimiento de amor maternal. La madre adora a su hijo. Este sentimiento se expresa en emociones positivas, como puede ser la de alegría porque el niño hizo algo gracioso. Pero también la madre puede tener emociones negativas con el hijo, como la de enojarse con él por comportarse incorrectamente. Aunque se enojó con él (emoción) ella no dejó de quererlo en ningún momento (sentimiento).

El que se pueda experimentar una emoción opuesta a un sentimiento (el estudiante se molestó con el estudio realizado aunque ama el estudio, la madre se enojó con el hijo aunque lo quiere) no indica que la emoción contradice el sentimiento o viceversa. Lo que se demuestra es que tras la estabilidad de los sentimientos se descubre el carácter situacional de las emociones. Dicho en otras palabras, aunque el sujeto posea sentimientos (que son estables), no por eso deja de tener también emociones (que son situacionales).

Los *estados de ánimo* son vivencias afectivas de poca intensidad en su manifestación, relativamente estables, que matizan a la personalidad y su actuación dándole un cierto colorido o calor afectivo. El mantenerse con buen humor, con optimismo, bien dispuesto o sentirse abatido, pesimista, aburrido, son ejemplos de estados de ánimo.

El estado de ánimo surge de acuerdo con que el individuo tenga vivencias satisfactorias o no, según las características de su personalidad, de las condiciones, hechos, acontecimientos, circunstancias y relaciones a través de las cuales transcurre su vida cotidiana. Si en el curso de las actividades y relaciones que el sujeto despliega, estas marchan favorablemente a sus expectativas, no aparecen contratiempos, frustraciones, que desde el punto de vista personal resulten con un nivel significativo de importancia para el sujeto, el estado de ánimo se polariza como positivo; mientras que si ocurre lo contrario se polariza negativamente.

En la manifestación del estado de ánimo influyen considerablemente las características de personalidad ya formadas en el individuo. Por ejemplo, si la persona se caracteriza por tender hacia la valoración negativa, ella tendrá una propensión mayor hacia la manifestación de estados de ánimo también negativos. Así, se caracteriza por apreciar las cosas peores de lo que son, si se inclina a esperar que lo que le pueda acontecer le resulte desfavorable ano ocurra todo lo bien que se podía desear; si considera que los obstáculos, las dificultades y los problemas

a los que se enfrenta son mucho más complejos y de una envergadura mayor de lo que en realidad son, esta persona será mucho más propensa al pesimismo y a la apatía.

Si a la inversa, el individuo se caracteriza por no amilanarse ante los problemas y las dificultades, que siempre se debe luchar por vencerlos, si los obstáculos y contratiempos para él resultan acicates a la actuación, pues no considera que halla nada insalvable hasta que no se agotan todas las posibilidades y recursos en la consecución de un fin, si se orienta a esperar siempre lo mejor, que las cosas salgan bien, apreciar el lado bueno de los acontecimientos y las personas, entonces este individuo se caracteriza por tender hacia la valoración positiva y en él existirá una propensión alta a manifestar estados de ánimos positivos como el optimismo' y el entusiasmo.

Los *estados de tensión* son vivencias afectivas que surgen ante situaciones que al sujeto le resultan muy difíciles, de peligro o por sobrecargas físicas o psíquicas.

La intensidad y la duración de las situaciones de tensión (de estrés) son variables, pero en los estados provocados por ellas es característica la ansiedad o angustia del sujeto.

Las manifestaciones de la ansiedad varían de acuerdo con los intensos y prolongados que sean los estados de tensión; Cuando el estado de tensión es considerablemente significativo, las manifestaciones de la ansiedad suelen traducirse en una desorganización de la conducta en mayor o menor magnitud, que puede oscilar entre una excitación generalizada (movilidad excesiva, movimientos descontrolados, alteraciones en el lenguaje, en el pensar, etc.) y una inhibición generalizada (pasividad, inactividad, no se atina a actuar, a expresarse, a pensar, etc.). También se producen irregularidades fisiológicas (digestivas, respiratorias, cardiovasculares, etcétera).

En los estados de tensión que no son de mucha envergadura, la ansiedad se expresa en diversas alteraciones en el sujeto, aunque estas se manifiestan con más sutileza. Pueden apreciarse, por ejemplo, dificultades en la regulación consciente de las actividades, como es el caso de tener el propósito de hacer una cosa y no obstante hacer otras que no son las adecuadas en consonancia con sus intenciones. En estos casos suele ocurrir que el sujeto al darse cuenta del error, al tratar de enmendarlo incurra nuevamente en él sin poder evitarlo: un estudiante ducho en el cálculo, bajo un estado de tensión, al efectuar un cálculo que normalmente podría hacer sin gran dificultad, comete una equivocación en el procedimiento que le impide hallar la solución y al tratar reiteradamente de subsanar el error en el procedimiento, no puede evitar incurrir nuevamente en él. Con un estado de tensión el individuo puede presentar: dificultades para aplicar su pensamiento, tener errores mnémicos, equivocaciones verbales, reacciones inadecuadas a algunos estímulos, limitaciones perceptuales, etcétera.

En los estados de tensión que no son de tanta envergadura también ocurren cambios fisiológicos en el sujeto, aunque puede que casi no se manifiesten o que no sea fácil darse cuenta de que ocurren.

La magnitud que alcance un estado de tensión en una persona o el que un sujeto experimente un estado de tensión y otro sujeto no, a pesar de estar ambos inmersos en la misma situación, no depende solo de la propia situación de tensión, sino también de la personalidad de quien se enfrenta a la situación.

Las características de personalidad ya formadas intervienen con un considerable peso en el hecho de que en un individuo aparezca o no un estado de tensión, así como la dimensión que este alcance en el caso de que ocurra. Así, un individuo con un fuerte dominio sobre sí mismo, con una experiencia acumulada que le posibilita enfrentar situaciones difíciles, complejas, variadas e inesperadas, debe ser menos propenso a tener este tipo de vivencias afectivas que otra persona que no tiene desarrolladas suficientemente estas características.

El *tono afectivo* es una vivencia afectiva que se experimenta por el sujeto como algo que existe fuera de él. Es decir, el tono afectivo se manifiesta en el sujeto como si fueran los propios objetos de la vivencia los que poseen valor afectivo y no que este valor afectivo le es conferido por el sujeto en consonancia con la forma con que el objeto que se relaciona con sus necesidades. Por ejemplo, cuando se expresa "un libro interesante", "un trabajo aburrido", "una persona agradable", "una música molesta", etc., no son el libro, el trabajo, la persona o la música los que poseen en sí mismos la característica afectiva con la cual los distinguimos, sino que esta le es dada por la persona; esto se demuestra cuando observamos cómo un mismo contenido suscita un todo sensitivo diferente en distintas personas: el libro que a uno le pareció interesante, a otro le resultó monótono; mientras que para algunos una persona es agradable, para otros es antipática; el mismo trabajo que resulta aburrido para ciertas personas, es fascinante para otras; la música que molesta a unos, puede ser sumamente placentera para otros.

Aunque el tono afectivo es una vivencia subjetiva, está condicionado objetivamente. Este condicionamiento puede estar dado por características propias de los estímulos, por influencia histórico-social y por experiencia individual.

Un ejemplo de condicionamiento por las características propias del estímulo lo observamos en que algunas magnitudes de estímulos (sonoros, luminosos, térmicos, etc.) hacen que estos resulten desagradables, molestos para el ser humano.

La influencia histórico-social en el condicionamiento del tono afectivo se aprecia, por ejemplo, en que determinadas comidas, por su sabor y olor son altamente apreciadas por algunos pueblos (por tradición o costumbre), mientras que otros pueblos rechazan ese tipo de comida.

Finalmente, la incidencia de la experiencia individual en el condicionamiento del tono afectivo se manifiesta en cómo, según las experiencias vividas, la educación familiar recibida, el desarrollo de la sensibilidad, etc., se van conformando en cada persona determinadas valoraciones o apreciaciones afectivas con respecto a algunos estímulos. Por ejemplo, algunas personas no soportan el ruido de la fricción del cristal, mientras que para otras este último no resulta significativo.

GONZALEZ Maura, Viviana et. al.
Psicología para educadores
Editorial Pueblo y Educación p.p.88-
90, 189-202, 214-215.
Ciudad de la Habana. Cuba.1995

TENDENCIAS GENERALES EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN

El estudio de la comunicación puede abordarse no solo desde un plano funcional con vistas al conocimiento de sus regularidades, mecanismos, etc., sino también desde un plano genético, con el fin de conocer su evolución y su influencia en el desarrollo ontogenético. En este último sentido, es aceptado por todos los autores el considerar la comunicación como condición indispensable y fuente esencial para el desarrollo psíquico, como se ha explicado anteriormente. La necesidad de comunicación es una necesidad específicamente humana, que está presente desde las primeras etapas de la vida del hombre.

Al analizar el origen de la comunicación se plantea que tanto desde el punto de vista socio-histórico, como analizando el desarrollo individual del hombre, sus formas originales y principales están vinculadas a la actividad práctica entre las personas. En la interacción práctica entre el niño y el adulto surgen dos formas principales de comunicación:

1. Comunicación práctica, material, encaminada a la realización de tareas prácticas conjuntas, a coordinar acciones, ya que el niño necesita de la ayuda del adulto, de su experiencia y conocimiento para irse adentrando en el mundo de los objetos creados por el hombre, en el uso de los instrumentos, en el conocimiento del medio que le rodea.
2. Comunicación espiritual, orientada a la búsqueda de la valoración del otro, de la comprensión, ya que el adulto como portador de la experiencia social porta también valores, normas. El niño necesita una valoración de su conducta, de sus ideas. Esta forma de comunicación no está desvinculada de la actividad práctica, pues crea las condiciones para una mejor coordinación de la acción con el otro, una mejor interacción con los que lo rodean y la propia autorregulación. Sin el intercambio de ideas,

sentimientos, impresiones, etc., es imposible la realización de acciones conjuntas.

La comunicación espiritual, aunque se basa en la material, puede adquirir una relativa independencia, trascender a la interacción práctica, y en la medida en que se desarrolla la personalidad esto se va haciendo más evidente. Se pueden observar formas de comunicación espiritual entre el niño y el adulto desde las edades preescolares, por ejemplo, cuando este busca la aprobación, el afecto de los familiares. Al irse desarrollando la esfera motivacional, las posibilidades intelectuales del sujeto y en general su personalidad, las formas de comunicación eminentemente espirituales se van haciendo más complejas y específicas, lo que se evidencia, por ejemplo, en las relaciones entre los coetáneos en la adolescencia y en la edad juvenil, en donde es tan importante la comunicación en función del intercambio de valores, opiniones, la necesidad de aprobación social, los sentimientos de amor, etcétera.

En esencia no se puede hablar de que la comunicación espiritual sea, tanto en el caso del preescolar como en el de las edades juveniles, una comunicación separada totalmente de la acción práctica, lo que ya hemos explicado al abordar el vínculo comunicación-actividad.

Es importante destacar que estas dos formas principales de comunicación, que se presentan desde las primeras edades del desarrollo, se dan en constante interacción y se mantienen ambas a todo lo largo del desarrollo del hombre.

En el estudio de la génesis y el desarrollo de la comunicación ha sido estudiado el desarrollo de los medios de comunicación en la interacción niño-adulto. En este sentido M. I. Lisina señala tres categorías:

1. Medios expresivos mímicos, donde se encuentran la sonrisa, los gestos, que sirven a la vez como manifestación de estados emocionales y como gestos activos dirigidos a la comunicación con los que lo rodean. Estos son los primeros medios de comunicación que surgen en la ontogenia, pero se mantiene su significación en cualquier nivel de comunicación durante toda la vida del hombre.
2. Medios activo-objetales, tienen también una función simbólica. Mediante un croquis de la acción los niños hacen comprender al adulto qué es lo que desean. Por ejemplo, en una situación de juego, volver a la posición inicial para que el adulto repita la acción que le ha gustado. A diferencia de los anteriores, estos tienen un alto grado de voluntariedad y permiten lograr la interacción deseada. Surgen más tardíamente en el desarrollo.

Nota: Estos dos primeros medios de comunicación entran en la categoría de comunicación no verbal.

3. Medio oral, a partir del uso del lenguaje. Es el medio más efectivo. Permite

salirse de los límites de una situación particular dada. .

En la comunicación se usan los tres tipos de medios, a veces simultáneamente, o en otras ocasiones, enfatizándose en alguno de ellos.

Evidentemente existe en el desarrollo una tendencia a apoyarse cada vez más en los medios orales de comunicación, aunque esto no quiere decir que en las edades superiores no se tengan en cuenta, como hemos visto anteriormente, la comunicación extraverbal.

El estudio genético de la comunicación lleva implícito también no solo el conocimiento de los diferentes medios que va utilizando el niño para comunicarse con el resto de las personas, sino el estudio de los motivos de la comunicación y su desarrollo.

Algunos autores en la psicología de orientación no marxista consideran que la necesidad de comunicación es inherente al hombre, pero congénita, heredada, identificándola incluso en algunos casos con los instintos biológicos gregarios de los animales. Otros autores, partiendo de posiciones psicoanalíticas, aducen a esta necesidad un origen también instintivo, vinculado a inclinaciones sexuales que se manifiestan en la relación madre-hijo.

En realidad el carácter específicamente humano de la necesidad de comunicación está dado por la necesidad que tiene el niño desde sus primeros momentos de vida de interrelacionarse con el adulto, quien satisface tanto su "hambre sensorial", su necesidad de recibir nuevas impresiones, como sus necesidades orgánicas. Pero al igual que los medios de comunicación, las nuevas motivaciones se van asimilando y desarrollando a lo largo de la vida del niño como resultado de su interacción con los adultos.

Los motivos que inducen al niño a relacionarse con el adulto están dados por sus necesidades principales: de recibir nuevas impresiones, de actividad y de reconocimiento y apoyo. De ahí se deriva que en la comunicación se presentan motivos cognoscitivos, cuando el adulto se presenta como fuente de información y estimulación; motivos prácticos, cuando el adulto se presenta como colaborador para la actividad, como ayudante y modelo en la realización de acciones y motivos personales, cuando se busca el reconocimiento y la valoración del adulto como portador de las reglas de la conducta moral. Estos motivos encuentran en la comunicación una vía de expresión y satisfacción idónea (recordar la función afectivo-valorativa de la comunicación).

Los autores plantean que estos tres tipos de motivos están íntimamente ligados entre sí y en los distintos momentos del desarrollo unos u otros van ocupando el papel más importante.

Hasta aquí se ha explicado cómo a lo largo del desarrollo ontogenético del hombre van evolucionando sus medios de comunicación y los motivos que dirigen la misma, adoptando formas peculiares en cada etapa del desarrollo psíquico.

ACTIVIDAD AFECTIVA DE LA PERSONALIDAD

Caracterización general de la actividad afectiva

Mediante su actividad cognoscitiva el hombre refleja la realidad, obteniendo así el conocimiento indispensable de la misma para orientarse en ella y desplegar su actividad transformadora y creadora'. Gracias a los procesos que conforman su actividad cognoscitiva, el ser humano refleja los objetos, fenómenos, hechos, situaciones, en fin, distintos' aspectos de la realidad con los que entra en relación durante su vida.

Pero el sujeto, además de reflejar los aspectos de la realidad como tales con los cuales se relaciona, refleja también su propia relación con ellos y el resultado de esta de acuerdo con sus necesidades. Dicho en otras palabras, el hombre además de conocer la realidad, también es afectado por ella. Las diversas facetas de la realidad con las que nos vinculamos a través de las actividades mediante las cuales transcurre nuestra vida son objeto de nuestro conocimiento y a la vez objeto de nuestro interés o desinterés, de atracción o repulsión, de agrado o desagrado, etcétera.

Al reflejar la relación entre la realidad y sus necesidades, el hombre refleja cómo la primera afecta a las segundas. Este reflejo se manifiesta de varias formas.

Por una parte, algunos objetos y fenómenos de la realidad son reflejados por el sujeto como concreción de sus necesidades, surgiendo así los motivos de su actividad. De esta manera, el sujeto no solo conoce los objetos y fenómenos, sino que refleja su relación con ellos experimentándolos como fuerzas inductoras de su actuación. El hombre conoce una amplia gama de objetos y fenómenos, pero no todos constituyen para él móviles de su actividad.

Dicho en otras palabras, no todo objeto lo afecta como motivo de su actividad. Dos personas pueden tener necesidad de superarse, pero tal vez no se motiven por las mismas actividades de superación: una orienta su actividad hacia el estudio en forma autodidacta, la otra matricula cursos.

Por otra parte, el reflejo de la relación que el sujeto establece entre los objetos y fenómenos con sus necesidades puede conducir a que algunos objetos y fenómenos no solo se conviertan en motivos por ser experimentados por él como potencialmente capaces de satisfacer sus necesidades, sino que en ciertas circunstancias se interiorizan, se asimilan conduciendo a la formación de nuevas necesidades, lo que condiciona a su vez nuevas formas de reflejar las relaciones con la realidad.

Una persona con una fuerte necesidad de realización personal, se motiva por actividades diversas, a través de cuyos contenidos obtiene la posibilidad de satisfacer por distintas vías esa necesidad. Puede ocurrir que desplegando una actividad específica para satisfacer la necesidad de realización personal, en el sujeto se origine la necesidad de efectuar precisamente esa actividad. A partir de esta situación, continúa realizando actividades variadas para satisfacer la necesidad de realización personal, pero también aparece en él la necesidad de realizar la actividad específica a la que hacíamos referencia. El sujeto ha sido afectado por la realidad con el surgimiento de una nueva necesidad con respecto a ella, pero al mismo tiempo, el nacimiento de la nueva necesidad lo afecta porque condiciona nuevas formas de reflejar su relación con la realidad en consonancia con la necesidad en cuestión (qué puede satisfacerla o no, qué puede conducir a su satisfacción o frustración, etcétera).

Finalmente, el reflejo en el sujeto de la relación que establece entre la realidad y sus necesidades se expresa subjetivamente en lo que se conoce como vivencias afectivas, según sean vinculados por el sujeto los objetos y fenómenos de la realidad con la satisfacción o insatisfacción de sus necesidades. Por ejemplo, dos estudiantes reciben la misma calificación de aprobado en sus estudios recién concluidos. En uno, la calificación provoca una gran alegría, pero en el otro, se produce tristeza y hondo malestar. En el primer caso, el estudiante solo aspiraba a aprobar, por lo que el resultado obtenido lo satisfizo, expresando subjetivamente esta situación a través de una vivencia afectiva agradable. En el segundo caso, la aspiración del estudiante era obtener la máxima calificación, por lo que el resultado alcanzado lo dejó frustrado, lo que expresó subjetivamente en una vivencia afectiva desagradable.

De modo que, el reflejo de las relaciones que el sujeto establece entre la realidad y sus necesidades, lo afecta de las siguientes maneras:

1. A través de los motivos.
2. A través de las necesidades.
3. A través de las vivencias afectivas.

La actividad psíquica con la cual el sujeto refleja las relaciones que establece con la realidad de acuerdo con sus necesidades, constituye la *actividad afectiva* de la personalidad.

La actividad afectiva de la personalidad recoge tanto los aspectos relativos a la esfera motivacional, como sus formas de expresión subjetiva en las vivencias afectivas. Esto fue claramente expresado por S. L. Rubinstein; según él los procesos afectivos surgen en virtud de que los fenómenos y objetos reflejados por el individuo afectan a las necesidades e intereses de este último y expresan su actitud respecto a dichos objetos y fenómenos. A su vez, los fenómenos psíquicos afectivos se subdividen en 1) *tendencias, inclinaciones, deseos*, y 2) *emociones*,

sentimientos. En la regulación inductora, los procesos "afectivos" participan globalmente, tanto en el primero como en el segundo de sus aspectos.

La actividad cognoscitiva y la actividad afectiva conforman una unidad. Ellas guardan una estrecha e indisoluble relación en la personalidad, pues responden respectivamente a las formas ejecutora e inductora de la función reguladora de la psiquis en general y de la personalidad en particular. Esto quiere decir que no pueden existir por separado en el sujeto, que una presupone a la otra y no pueden contraponerse mecánicamente y arbitrariamente. No obstante, no puede perderse de vista que aunque ambas formas de la actividad psíquica configuran una unidad, entre ellas no existe una identidad. Cada una posee sus especificidades distintivas, definitorias, no pueden confundirse ni reducirse la una a la otra. De acuerdo con S. L. Rubinstein no se deben contraponer, de ninguna manera, los procesos emocionales a los cognoscitivos como contrastes que se excluyen mutuamente. Las emociones de los seres humanos representan una unidad de lo emocional y de lo intelectual, tal como los procesos cognoscitivos forman, por regla general, una unidad de lo intelectual y de lo emocional. Ambos son, al fin y al cabo, sólo los componentes de la vida concreta y de la actividad del individuo, en las que están contenidas todas las facetas de la psiquis en unidad y mutua penetración.

En la caracterización general de la actividad afectiva de la personalidad no debe pasarse por alto su condicionamiento histórico-social. Esto se aprecia claramente tanto en la esfera motivacional como en las vivencias afectivas.

La condicionalidad histórico-social de la actividad afectiva humana se hace notoriamente ostensible si comparamos la afectividad entre el hombre y el animal.

La actividad afectiva del animal se reduce a necesidades y motivos naturales, de origen biológico, y sus vivencias afectivas se limitan a la expresión de la satisfacción o insatisfacción de esas necesidades y motivos naturales. En ningún animal podremos jamás encontrar intereses, ideales, aspiraciones, ni vivencias afectivas tales como la satisfacción ante lo bello o el amor a la patria. Estas manifestaciones afectivas son exclusivas del hombre, pues su contenido solo puede existir en condiciones sociales de vida.

Por supuesto, las manifestaciones afectivas del hombre tienen su antecedente en las de los animales, pero esto no quiere decir que podamos encontrar manifestaciones afectivas comunes, en el estricto significado de la palabra, entre el hombre y el animal.

Cualquier fenómeno afectivo humano, tanto por su contenido como por su forma, es cualitativamente diferente al de los animales. Por ejemplo, el miedo en un animal siempre se expresa de la misma forma, independientemente del contenido que lo provoque. En el hombre el miedo se expresa en formas distintas ante la variedad de contenidos que lo pueden provocar, no se produce en todos

los hombres ante los mismos contenidos y varía su intensidad según ha sido educado el sujeto para controlar la aparición y manifestación de esta vivencia afectiva.

El condicionamiento histórico-social de la actividad afectiva del hombre se evidencia además en cómo se han ido transformando las manifestaciones afectivas con el desarrollo de la humanidad.

Con el paso de una época histórica a otra, de una formación socio-económica a otra, cambia también el contenido y la forma del mundo afectivo del hombre. La pertenencia a distintas culturas, a diferentes clases sociales, la variedad en las condiciones histórico-sociales concretas de vida entre los hombres, condicionan diferencias en su actividad afectiva.

En la sociedad capitalista, los intereses y las aspiraciones de un obrero o de un campesino son diferentes a las de un burgués. Por el carácter clasista de la moral, los sentimientos morales no son los mismos entre los explotados que entre los explotadores. El hombre en el socialismo, al tener las posibilidades para el desarrollo pleno y sano de su personalidad, alcanza una riqueza en su vida afectiva que no puede lograr el hombre enajenado de la sociedad capitalista.

La condicionalidad histórico-social de la actividad afectiva del hombre se demuestra en la influencia de la educación.

La acción formadora y modeladora que ejerce la educación sobre los hombres, le abre al individuo perspectivas de actividad a través de las cuales surgen y se canalizan nuevas formas de orientación hacia la realidad, lo que se expresa en la formación y el desarrollo de necesidades y motivos. Pero además, la educación incide activamente en el contenido y la manifestación de las vivencias afectivas. Los elevados gustos y sentimientos estéticos, intelectuales y morales no se producen espontáneamente en la persona. Ellos se van formando y desarrollando en la medida en que el sujeto se educa en un determinado sistema de relaciones con la realidad, orientada con el objetivo de lograr en la persona las vivencias afectivas señaladas.

La educación no solo contribuye decisivamente a la formación de las vivencias afectivas, sino que también actúa modelando su forma de manifestación. El que un sujeto exteriorice su alegría en forma inadecuada, grosera, sin tomar en consideración si las circunstancias son propicias o no para expresar su vivencia afectiva, o al contrario, se manifieste en forma mucho más adecuada, depende en gran medida de cómo ha sido educada su personalidad en la esfera afectiva.

Hemos visto que la actividad afectiva de la personalidad comprende su esfera motivacional y sus vivencias afectivas. Como hicimos en el capítulo 4, para poder caracterizar y distinguir psicológicamente las distintas actividades humanas fue necesario tratar los aspectos básicos relativos a la esfera motivacional, estos no serán retornados nuevamente aquí. Por ello, en el presente capítulo solamente se

explicarán las vivencias afectivas como tales y aquellos contenidos relativos a la esfera motivacional no tratados anteriormente: su nivel superior, lo que constituye la actividad volitiva de la personalidad. Al distinguir en el seno de la esfera afectiva dos grupos de procesos: motivacionales (tendencias, inclinaciones, deseos, etc.) y vivencias afectivas (emociones, sentimientos, etc.), S. L. Rubinstein señaló que a la voluntad, a los procesos volitivos en el sentido propio de la palabra, ha de ser referido sólo el nivel superior del primer grupo de procesos (tendencia, etcétera).

Vivencias afectivas

Las vivencias afectivas constituyen la expresión de cómo los objetos y fenómenos de la realidad se relacionan con la satisfacción o insatisfacción de la esfera motivacional.

Toda vivencia afectiva posee un contenido objetivo dado por aquel aspecto de la realidad al cual se refiere. Por ello, la vivencia afectiva puede estar vinculada tanto con algo que existe fuera del sujeto como consigo mismo.

La dimensión subjetiva de la vivencia afectiva se manifiesta, por una parte, en que no está determinada por el contenido mismo, sino por la relación en que este se encuentra con las necesidades del sujeto. Los objetos y fenómenos de la realidad no poseen una connotación afectiva intrínseca, sino que esta les es dada por el sujeto según este los refleja a través del "prisma" de sus necesidades y motivos. Esto explica por qué distintas personas, aunque tengan un mismo reflejo cognoscitivo de algo, no tienen las mismas vivencias afectivas al respecto. También se aclara porqué no todo aspecto de la realidad provoca vivencias afectivas, sino solo aquello que para el sujeto guarda una relación significativa con él en función de sus necesidades y motivos.

Por otra parte, las vivencias afectivas adquieren en cada sujeto una forma peculiar de expresión, por lo que subjetivamente una misma manifestación afectiva difiere de un individuo a otro. En algunas personas, la alegría se expresa en forma desmesurada, sin mucho control; en otras, la expresión de la alegría es más sosegada, con pocos movimientos expresivos; podemos hallar otras personas en las que la alegría se demuestra con pocos signos visibles, tal vez en un avivamiento de la mirada o en un cambio de postura corporal.

La intensidad de una vivencia afectiva depende del grado de significación subjetiva que un contenido tenga para el sujeto. Una vivencia afectiva, sea cual sea su forma, será más intensa en la medida en que el contenido al que se refiere tenga una alta connotación para el sujeto y viceversa.

La naturaleza que una vivencia afectiva asuma en una persona depende de cómo se relaciona con sus necesidades perturbando o contribuyendo a su satisfacción. Así, las vivencias afectivas serán de naturaleza desagradable si lo

que ocurre es la insatisfacción de las necesidades, y todo lo contrario, agradables, si la satisfacción se logra.

Partiendo de esto se puede precisar una característica distintiva de las vivencias afectivas, que es su movimiento entre los polos agradable y desagradable, considerándose positivo al primero y negativo al segundo. Sobre la base de esta característica pueden entenderse las funciones y las cualidades generales de las vivencias afectivas.

En las *funciones de las vivencias afectivas* se manifiesta el doble carácter de lo psíquico como reflejo y como regulación.

La *función señalizadora* consiste en que las vivencias afectivas constituyen señales, indicadores, de la relevancia subjetiva que para el individuo tienen los objetos, fenómenos, hechos y situaciones con los que se relaciona.

Esta función permite al sujeto discriminar la ubicación del objeto de su vivencia afectiva entre los polos positivo y negativo que la caracterizan. Según se mueva el objeto de la vivencia entre los polos positivo-negativo, el sujeto podrá destacar entre el cúmulo de influencias que sobre él actúan en su vida, cuáles son relevantes para él, ya sea por su matiz atractivo o repulsivo, cuáles le resultan indefinidas y cuáles lo impresionan como una mezcla de lo agradable-desagradable.

A. N. Leontiev hizo referencia en torno a la función señalizadora de las vivencias afectivas -refiriéndose en particular a un tipo de vivencia afectiva: la emoción-, señaló que las emociones realizan la función de señales internas, internas en el sentido de que no constituyen el reflejo psíquico de una realidad objetual inmediata. La especificidad de las emociones consiste en que reflejan relaciones entre motivos-necesidades y el logro o posibilidad de realización exitosa de la actividad del sujeto, que responde a las mismas. Además, no se trata de la reflexión de estas relaciones, sino de su reflejo directamente sensible, de sus vivencias. De este modo, surgen como consecuencia de la actualización del motivo -de la necesidad- y antes de la valoración racional de su actividad por el sujeto. Más adelante puntualizó que en otras palabras, las emociones en relación con los efectos, al motivo dado, desempeñan el papel de "sanción" positiva o negativa.

El valor informativo que tienen las vivencias afectivas por su función señalizadora tiene una gran importancia para orientar al sujeto en su mundo, y en este sentido, es una condición indispensable para regular su actividad.

Esta última idea apunta inevitablemente hacia el hecho de que estrechamente relacionadas con la función señalizadora, las vivencias afectivas desempeñan también una *función reguladora*. Esta función consiste en que las vivencias afectivas intervienen en la regulación de la actividad, orientando, conduciendo y matizando la actuación del sujeto.

La función reguladora se produce en consonancia con la forma que en el sujeto, mediante la vivencia afectiva, se señala el objeto de esta.

Las vivencias afectivas que señalizan positivamente el objeto, regulan la actuación del sujeto en dirección al mismo, mientras que las vivencias afectivas que señalizan negativamente el objeto, regulan la actuación del sujeto en dirección contraria al mismo.

En el primer caso, el sujeto busca la proximidad del objeto de su vivencia, trata de alcanzado, manifiesta su preocupación por él, lo cuida, etc. En el segundo caso, trata de evitar el objeto, lo rechaza, le manifiesta hostilidad, etcétera.

Al mismo tiempo, la función reguladora de la vivencia afectiva se expresa en el matiz o tonalidad con que el sujeto actúa. La actuación del sujeto es diferente bajo la influencia reguladora de una vivencia positiva o negativa. Si es positiva, el sujeto puede manifestar entusiasmo, energía, vivacidad, etc. Por el contrario, si la vivencia es negativa, el sujeto puede expresar desdén, molestia, desasosiego, agresividad, etcétera.

Las cualidades generales de las vivencias afectivas se determinan en función de la forma en que la vivencia se relaciona con los polos agradable y desagradable. Estas cualidades son generales en el sentido de que en cualquier vivencia afectiva se manifiesta una de ellas:

La *cualidad positiva* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta se vincula al polo de lo agradable. Por ejemplo, la alegría, el entusiasmo, el optimismo.

La *cualidad negativa* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta se vincula al polo de lo desagradable. Por ejemplo, el odio, la tristeza, la apatía, el pesimismo.

La *cualidad ambivalente* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta se vincula a la vez con los polos agradable y desagradable.

Las vivencias afectivas ambivalentes surgen de las complejas relaciones que el hombre establece durante su vida entre los objetos y sus necesidades.

La actividad humana es polimotivada, es decir, puede responder a más de un motivo como concreción de las necesidades, pues como se sabe, el motivo es el objeto de la actividad reflejada subjetivamente por el individuo. En las complejas condiciones de la vida social, el sujeto puede mantener diversas relaciones con un objeto en función de necesidades contrapuestas. El reflejo de las relaciones que el individuo establece entre necesidades de carácter contradictorio o en conflicto y el objeto se expresa subjetivamente en una vivencia afectiva ambivalente. Un ejemplo de vivencia afectiva ambivalente son los celos (en las que se funden con variados matices el amor y el odio).

La *cualidad indefinida* caracteriza a una vivencia afectiva cuando esta no se vincula con el polo agradable ni con el desagradable. Por lo general, cuando en el sujeto se manifiestan vivencias afectivas con esta cualidad, ello ocurre en los momentos iniciales en que se refleja el vínculo entre el objeto y las necesidades sin poder todavía discriminar si dicho objeto será fuente de satisfacción o insatisfacción de las mismas. De esta manera, la expresión subjetiva del reflejo de esta relación no puede señalizarse como agradable, ni como desagradable o ambos polos.

La vivencia afectiva indefinida suele tener un carácter transitorio, pues con el desarrollo de la actividad, el sujeto logra determinar si la relación del objeto con su necesidad conducirá a su satisfacción, su insatisfacción o a estos dos estados a la vez. Con esto, la vivencia afectiva transforma su cualidad, deja de ser indefinida y pasa a ser positiva, negativa o ambivalente.

Por ejemplo, la relación inicial de un estudiante con una asignatura puede expresarse subjetivamente en él con una vivencia afectiva indefinida: la asignatura no le resulta ni agradable ni desagradable. Puede ocurrir que posteriormente, según el curso tome su relación con dicha asignatura, esta sea atractiva para él o la rechace.

La cualidad de una vivencia afectiva no es inmutable. No solo pueden cambiar de cualidad las vivencias afectivas indefinidas, sino también pueden transformar su cualidad las vivencias afectivas positivas, negativas y ambivalentes. Una vivencia positiva puede convertirse en negativa o ambivalente; una vivencia negativa puede devenir positiva o ambivalente; una vivencia ambivalente se puede transformar en positiva o negativa.

Los posibles cambios de cualidad en las vivencias afectivas están condicionados por causas objetivas y subjetivas, por los cambios que ocurren en el sistema de relaciones que establece el hombre con su mundo y por la actitud que asume ante esto.

Tipos de vivencias afectivas

En el hombre podemos encontrar distintos tipos de vivencias afectivas: los afectos, las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo, los estados de tensión, el tono afectivo.

Los *afectos* son vivencias afectivas sumamente intensas en su manifestación que se producen bruscamente, desorganizando la actuación del sujeto por un período breve, por lo que tienen un carácter situacional. Ejemplos de afectos son los estallidos de cólera, los arrebatos de alegría, la agitación del ánimo, la desesperación.

Los afectos aparecen bruscamente, de forma repentina, ya que surgen en relación con determinadas condiciones que ya ocurrieron u ocurren, cuando ya sucedió algo, ya sea un acontecimiento esperado o inesperado. Por ejemplo, una persona puede estar esperando o no una noticia desagradable, pero el afecto aparece solo cuando la noticia es recibida.

El afecto se produce en aquellas situaciones en las cuales, por causas objetivas o subjetivas, el sujeto no puede realizar una conducta adecuada. Si la posibilidad de una conducta adecuada se hace realidad para el individuo, el afecto no aparece. Ante una situación de extrema peligrosidad, el terror invade a la persona si ella no puede encontrar una salida adecuada a dicha situación.

El carácter desorganizado del afecto se expresa en el hecho de no poder reaccionar con una conducta adecuada, la persona pierde el control sobre sí.

Por su gran intensidad, los afectos constituyen las vivencias afectivas en las cuales son más ostensibles las manifestaciones fisiológicas. Por ejemplo, las alteraciones en el ritmo cardíaco y circulatorio, los espasmos musculares, el llanto y sudor intensos, etcétera.

A causa de las condiciones de su aparición y la intensidad de su manifestación, los afectos tienen una duración breve, son situacionales. El organismo no podría resistir la manifestación de este tipo de vivencia afectiva si ella tuviera una prolongada duración.

Las *emociones* son vivencias afectivas de moderada intensidad en su manifestación, que aparecen de forma relativamente brusca, pudiendo organizar o desorganizar la actuación del sujeto. Se expresan también por un período breve, pero su carácter situacional es diferente al del afecto. Ejemplos de emociones son la alegría ante un éxito, la tristeza ante un fracaso, el disgusto ante situaciones adversas, etcétera.

Aunque en las emociones encontramos señales de manifestaciones fisiológicas, estas últimas son menos notables que en los afectos y dan paso a una mayor riqueza y variedad en los movimientos expresivos (mímica y pantomima).

Las emociones pueden surgir ante situaciones que ya ocurrieron u ocurren y se manifiestan también como anticipación a la situación. Por ejemplo, una persona puede tener una emoción de miedo al atravesar por una situación de peligrosidad para ella; puede experimentar esa emoción incluso si ya pasó la situación peligrosa, tan solo de recordar a lo que se expuso; pero también puede tener la emoción de miedo ante la expectativa de tener que pasar por esa situación, ante la posibilidad del peligro.

Las emociones tienen carácter situacional, pero a la vez, encontramos en ellas una cierta generalización. Situacionales porque solo se producen en un determinado contexto, fuera de él no hay emoción. Retomando el ejemplo de la

emoción de miedo, esta solo se manifiesta en aquellas situaciones que entrañan para el sujeto una determinada amenaza. Si esta situación no existe, la emoción de miedo no tiene lugar. Al mismo tiempo, las emociones implican una generalización en el sentido no de una generalización de la realidad, sino en el de que las propias emociones se generalizan. Podemos así hablar de una experiencia emocional determinada. Esto explica por qué diversas situaciones pueden provocar una misma manifestación emocional. Por ejemplo, la emoción de alegría puede surgir ante un éxito obtenido por la persona o por su colectivo de trabajo, ante un suceso satisfactoriamente relevante en la sociedad, etc. Dicho en otras palabras, la generalización en las emociones se manifiesta en que diferentes contenidos, distintos objetos de la vivencia afectiva del sujeto, provocan en él una determinada y común emoción. Así, en las emociones encontramos una generalización entre los objetos.

Las emociones pueden organizar o desorganizar la actuación del sujeto y también pueden activarlo o inhibirlo.

En algunos casos, una emoción contribuye a que la actuación del sujeto sea más adecuada, eficiente, alcance mejores resultados. Un estudiante que se prepara para un examen confiando en sus posibilidades, que se siente seguro de sí, experimenta un entusiasmo en la realización del examen que le ayuda a ejecutarlo satisfactoriamente, sin desánimo, enfrentando con optimismo las dificultades que se le presentan, alcanzando con cada dificultad vencida una satisfacción que lo estimula y lo sostiene en su ejecución. En este ejemplo se aprecia la función organizadora de la emoción.

En otros casos, la emoción provoca que la actuación del sujeto se entorpezca, se dificulte, no pueda desempeñarse al nivel de eficiencia adecuado y no se obtengan los resultados esperados. Si ante la situación de examen el estudiante experimenta una emoción de miedo, teme no aprobar, cada dificultad que se le presenta en el examen le parece un obstáculo insalvable, todo esto le crea una expectativa de fracaso que le dificulta y hasta le puede impedir responder correctamente. Con este ejemplo podemos observar la función desorganizadora de la emoción.

La función activadora de las emociones se manifiesta en un aumento de la movilización del sujeto a la actuación, mientras que la función inhibidora se aprecia en debilitamiento o disminución de la actuación.

Con dependencia de las circunstancias, una misma emoción puede desempeñar la función activadora o la inhibidora. Por ejemplo, un insulto a una persona puede provocarle una emoción de ira. Si esta emoción se manifiesta de forma activadora, el sujeto puede reaccionar con respuestas agresivas, ya sean verbales o físicas; pero si se manifiesta de forma inhibidora, puede dejar al individuo en la imposibilidad de reaccionar, ni física, ni verbalmente. Igualmente, la emoción de miedo ante un peligro inminente puede activar al sujeto haciéndolo

enfrentarse al mismo o huyendo de él, pero también puede inhibirlo dejándolo como "petrificado", incapaz de hacer nada.

La clasificación de las emociones en organizadoras o desorganizadoras no es excluyente de su clasificación en activadoras o inhibidoras. Ambos criterios de clasificación se penetran recíprocamente en diferentes combinaciones de manifestación de la emoción en cuanto a su efecto en la actuación del sujeto. Así, una emoción puede organizar la actuación del sujeto, ya sea en forma activadora o inhibidora (si hace actuar con deficiencia al individuo cuando la acción pertinente es esta reacción o si el sujeto no reacciona y lo adecuado en determinadas circunstancias es esa respuesta). Del mismo modo, una emoción desorganizadora de la actuación de la persona, puede manifestarse activándola (si el sujeto actúa cuando no tiene que hacerlo o actúa mal) o inhibiéndola (si el sujeto no actúa cuando era necesario que lo hiciera).

Los *sentimientos* son vivencias afectivas de paulatina aparición, que organizan la actuación del sujeto, existen por un periodo relativamente prolongado y tienen un carácter generalizador. Ejemplos de sentimientos son el amor al trabajo, a la patria, a los hijos, a la ciencia; el odio a la explotación, a la discriminación racial, a la deshonestidad, etcétera.

Los sentimientos aparecen más tardíamente que los afectos y las emociones y surgen en gran medida sobre la base de estas últimas. La aparición de este tipo de vivencia afectiva ocurre como resultado del surgimiento de un nuevo tipo de generalización que transforma a las emociones en sentimientos.

Al tratar sobre las emociones observamos que aunque son situacionales, ellas implican ya una cierta generalización, consistiendo esta última en una generalización entre los objetos. Es así como encontramos la manifestación de un mismo tipo de emoción vinculada a objetos diferentes. Por ejemplo, un sujeto puede tener emociones agradables con diferentes personas en ciertas circunstancias que conforman una situación satisfactoria o gratificante para él, a pesar de no existir una relación afectiva sostenida con esas personas.

Cuando ocurre que por circunstancias objetivas y subjetivas el vínculo emocional con un objeto se consolida, se fortalece, se sistematiza, entonces se forma una vivencia afectiva mucho más estable y generalizada con respecto a ese objeto: un sentimiento. En el ejemplo anterior, si por determinados motivos las emociones agradables del sujeto se vuelcan enfáticamente sobre una persona, se fortalece la relación afectiva positiva con ella, así puede surgir un sentimiento, ya sea de amor, de amistad u otro similar.

Así, los sentimientos son generalizados, pero generalizados en un objeto y no entre ellos como ocurre en las emociones. Una emoción puede producirse en relación con los más variados objetos, pero un sentimiento siempre lo es hacia algo o alguien que lo hace distintivamente peculiar. Podemos hablar de una

emoción de placer referida a distintos contenidos, pero no podemos referirnos al sentimiento de amor a la patria si no lo hacemos con respecto a ese contenido.

La diferencia entre los sentimientos y las emociones en su carácter generalizador lleva implícita otra diferencia entre ambos tipos de vivencias afectivas: los sentimientos trascienden la situación, no son situacionales como las emociones; ellos son más estables. Por ejemplo, cuando desaparecen las situaciones que hicieron surgir en un sujeto emociones agradables con distintas personas, con las cuales no tiene un vínculo afectivo sostenido, en él no se conservan estas vivencias afectivas hacia dichas personas. Pero si en el sujeto aparece un sentimiento (de amor, de amistad, de camaradería, etc.) hacia determinadas personas, esta vivencia afectiva con respecto a esas personas puede mantenerse en él aunque ya no se encuentre en una situación de interacción con ellas.

Varios ejemplos pueden mostrar el carácter no situacional, la estabilidad de los sentimientos: una persona hacia la que se tiene un sentimiento de cariño puede irse lejos, la separación puede ser durante considerable tiempo, se pierde el contacto con ella por un extenso período y no obstante no se deja de quererla; un trabajador amante de su trabajo, por la avanzada edad o por enfermedad se retira de la actividad laboral y a pesar de esto continúa amando su trabajo.

La estabilidad de los sentimientos no deben entenderse necesariamente de forma absoluta, ella puede ser relativa. Los sentimientos se forman durante la vida del individuo en consonancia con las condiciones concretas en las que transcurre su existencia, pero también pueden modificarse cuantitativa y cualitativamente, llegando incluso a desaparecer por diversas causas objetivas y subjetivas. Por ejemplo, debido a un mal trabajo pedagógico, a reiteradas y continuas frustraciones en el estudio, por no poseer las características de personalidad necesarias o con el desarrollo suficiente para sobreponerse a las adversidades que se le pueden presentar a un joven en su actividad de estudio, el sentimiento de amor que él tenía hacia esa actividad puede disminuir en intensidad y hasta trocarse en un sentimiento de rechazo, de odio a estudiar.

Por supuesto que la modificación en sentido contrario también puede ocurrir: si se lleva a cabo una bien orientada labor pedagógica, si contribuye a formar las adecuadas características de personalidad en el joven, se le estimula, etc., puede lograrse que aunque en él existía una indiferencia o un rechazo respecto al estudio, se le forme y desarrolle el sentimiento de amor hacia este último.

Al ser los sentimientos mucho más estables que las emociones, al no ser situacionales, ellos guardan una conexión mucho más estrecha con la personalidad.

En su calidad de fenómenos afectivos, los sentimientos forman parte de los aspectos inductores de la regulación psíquica que a causa de su estabilidad

contribuyen a formar las orientaciones de la personalidad hacia diversas esferas de actividad y de este modo organizan la actuación del sujeto.

La posibilidad de organizar la actuación del individuo puede manifestarse en cualquier sentimiento, pero esto se aprecia claramente en aquellos sentimientos que por su marcado contenido histórico-social constituyen el nivel superior de desarrollo de las vivencias afectivas en el hombre. Entre estos sentimientos superiores podemos señalar los sentimientos morales o éticos (vinculados a las normas y valores morales de la sociedad: la honestidad, la justicia, la responsabilidad, etc.), los sentimientos estéticos (vinculados fundamentalmente a la obra artística del hombre y a la apreciación estética de otras manifestaciones sociales y de la naturaleza: lo bello, lo trágico, lo sublime, etc.), los sentimientos intelectuales (vinculados al proceso y resultado de la cognición humana: la duda, el asombro, la perplejidad, la seguridad en el conocimiento, etcétera).

Un ejemplo de cómo el sentimiento organiza la actuación del sujeto se observa en los sentimientos morales. La persona poseedora de sentimientos de honestidad, de justicia, de camaradería, asume actitudes consecuentes con dichos sentimientos, se conduce de forma honesta, valora justamente las situaciones y conducta de los demás, brinda su ayuda, su apoyo a quienes lo rodean, y al mismo tiempo, repudia todas aquellas manifestaciones contrarias a sus sentimientos.

A pesar de las diferencias que se han señalado entre los sentimientos y las emociones, entre ambos existe una estrecha unidad.

Por una parte, los sentimientos se forman sobre la base de las emociones, si se fortalecen las relaciones emocionales con determinado objeto, esto puede conducir a su cristalización en un sentimiento.

Por otra parte, los sentimientos encuentran en las emociones una vía de expresión. Por ejemplo, el sentimiento de amor hacia el estudio puede manifestarse emocionalmente de forma diferente (positiva o negativa), lo que depende de la situación. Un alumno amante del estudio tendrá emociones positivas como la alegría, la dicha, si realiza los estudios a los que aspiraba, estudia en la medida que él desea, obtiene resultados acordes con los que esperaba en función del esfuerzo realizado y de la preparación que creyó alcanzar. Pero si la situación que confronta con el estudio es contraria a la descrita, entonces su sentimiento de amor hacia el estudio se manifestará en emociones negativas como pueden ser la ira, la indignación.

Un caso análogo encontramos en el sentimiento de amor maternal. La madre adora a su hijo. Este sentimiento se expresa en emociones positivas, como puede ser la de alegría porque el niño hizo algo gracioso. Pero también la madre puede tener emociones negativas con el hijo, como la de enojarse con él por comportarse incorrectamente. Aunque se enojó con él (emoción) ella no dejó de quererlo en ningún momento (sentimiento).

El que se pueda experimentar una emoción opuesta a un sentimiento (el estudiante se molestó con el estudio realizado aunque ama el estudio, la madre se enojó con el hijo aunque lo quiere) no indica que la emoción contradice el sentimiento o viceversa. Lo que se demuestra es que tras la estabilidad de los sentimientos se descubre el carácter situacional de las emociones. Dicho en otras palabras, aunque el sujeto posea sentimientos (que son estables), no por eso deja de tener también emociones (que son situacionales).

Los *estados de ánimo* son vivencias afectivas de poca intensidad en su manifestación, relativamente estables, que matizan a la personalidad y su actuación dándole un cierto colorido o calor afectivo. El mantenerse con buen humor, con optimismo, bien dispuesto o sentirse abatido, pesimista, aburrido, son ejemplos de estados de ánimo.

El estado de ánimo surge de acuerdo con que el individuo tenga vivencias satisfactorias o no, según las características de su personalidad, de las condiciones, hechos, acontecimientos, circunstancias y relaciones a través de las cuales transcurre su vida cotidiana. Si en el curso de las actividades y relaciones que el sujeto despliega, estas marchan favorablemente a sus expectativas, no aparecen contratiempos, frustraciones, que desde el punto de vista personal resulten con un nivel significativo de importancia para el sujeto, el estado de ánimo se polariza como positivo; mientras que si ocurre lo contrario se polariza negativamente.

En la manifestación del estado de ánimo influyen considerablemente las características de personalidad ya formadas en el individuo. Por ejemplo, si la persona se caracteriza por tender hacia la valoración negativa, ella tendrá una propensión mayor hacia la manifestación de estados de ánimo también negativos. Así, se caracteriza por apreciar las cosas peores de lo que son, si se inclina a esperar que lo que le pueda acontecer le resulte desfavorable ano ocurra todo lo bien que se podía desear; si considera que los obstáculos, las dificultades y los problemas a los que se enfrenta son mucho más complejos y de una envergadura mayor de lo que en realidad son, esta persona será mucho más propensa al pesimismo y a la apatía.

Si a la inversa, el individuo se caracteriza por no amilanarse ante los problemas y las dificultades, que siempre se debe luchar por vencerlos, si los obstáculos y contratiempos para él resultan acicates a la actuación, pues no considera que halla nada insalvable hasta que no se agotan todas las posibilidades y recursos en la consecución de un fin, si se orienta a esperar siempre lo mejor, que las cosas salgan bien, apreciar el lado bueno de los acontecimientos y las personas, entonces este individuo se caracteriza por tender hacia la valoración positiva y en él existirá una propensión alta a manifestar estados de ánimos positivos como el optimismo' y el entusiasmo.

Los *estados de tensión* son vivencias afectivas que surgen ante situaciones que al sujeto le resultan muy difíciles, de peligro o por sobrecargas físicas o psíquicas.

La intensidad y la duración de las situaciones de tensión (de estrés) son variables, pero en los estados provocados por ellas es característica la ansiedad o angustia del sujeto.

Las manifestaciones de la ansiedad varían de acuerdo con los intensos y prolongados que sean los estados de tensión; Cuando el estado de tensión es considerablemente significativo, las manifestaciones de la ansiedad suelen traducirse en una desorganización de la conducta en mayor o menor magnitud, que puede oscilar entre una excitación generalizada (movilidad excesiva, movimientos descontrolados, alteraciones en el lenguaje, en el pensar, etc.) y una inhibición generalizada (pasividad, inactividad, no se atina a actuar, a expresarse, a pensar, etc.). También se producen irregularidades fisiológicas (digestivas, respiratorias, cardiovasculares, etcétera).

En los estados de tensión que no son de mucha envergadura, la ansiedad se expresa en diversas alteraciones en el sujeto, aunque estas se manifiestan con más sutileza. Pueden apreciarse, por ejemplo, dificultades en la regulación consciente de las actividades, como es el caso de tener el propósito de hacer una cosa y no obstante hacer otras que no son las adecuadas en consonancia con sus intenciones. En estos casos suele ocurrir que el sujeto al darse cuenta del error, al tratar de enmendarlo incurra nuevamente en él sin poder evitarlo: un estudiante ducho en el cálculo, bajo un estado de tensión, al efectuar un cálculo que normalmente podría hacer sin gran dificultad, comete una equivocación en el procedimiento que le impide hallar la solución y al tratar reiteradamente de subsanar el error en el procedimiento, no puede evitar incurrir nuevamente en él. Con un estado de tensión el individuo puede presentar: dificultades para aplicar su pensamiento, tener errores mnémicos, equivocaciones verbales, reacciones inadecuadas a algunos estímulos, limitaciones perceptuales, etcétera.

En los estados de tensión que no son de tanta envergadura también ocurren cambios fisiológicos en el sujeto, aunque puede que casi no se manifiesten o que no sea fácil darse cuenta de que ocurren.

La magnitud que alcance un estado de tensión en una persona o el que un sujeto experimente un estado de tensión y otro sujeto no, a pesar de estar ambos inmersos en la misma situación, no depende solo de la propia situación de tensión, sino también de la personalidad de quien se enfrenta a la situación.

Las características de personalidad ya formadas intervienen con un considerable peso en el hecho de que en un individuo aparezca o no un estado de tensión, así como la dimensión que este alcance en el caso de que ocurra. Así, un individuo con un fuerte dominio sobre sí mismo, con una experiencia acumulada que le posibilita enfrentar situaciones difíciles, complejas, variadas e inesperadas,

debe ser menos propenso a tener este tipo de vivencias afectivas que otra persona que no tiene desarrolladas suficientemente estas características.

El *tono afectivo* es una vivencia afectiva que se experimenta por el sujeto como algo que existe fuera de él. Es decir, el tono afectivo se manifiesta en el sujeto como si fueran los propios objetos de la vivencia los que poseen valor afectivo y no que este valor afectivo le es conferido por el sujeto en consonancia con la forma con que el objeto que se relaciona con sus necesidades. Por ejemplo, cuando se expresa "un libro interesante", "un trabajo aburrido", "una persona agradable", "una música molesta", etc., no son el libro, el trabajo, la persona o la música los que poseen en sí mismos la característica afectiva con la cual los distinguimos, sino que esta le es dada por la persona; esto se demuestra cuando observamos cómo un mismo contenido suscita un todo sensitivo diferente en distintas personas: el libro que a uno le pareció interesante, a otro le resultó monótono; mientras que para algunos una persona es agradable, para otros es antipática; el mismo trabajo que resulta aburrido para ciertas personas, es fascinante para otras; la música que molesta a unos, puede ser sumamente placentera para otros.

Aunque el tono afectivo es una vivencia subjetiva, está condicionado objetivamente. Este condicionamiento puede estar dado por características propias de los estímulos, por influencia histórico-social y por experiencia individual.

Un ejemplo de condicionamiento por las características propias del estímulo lo observamos en que algunas magnitudes de estímulos (sonoros, luminosos, térmicos, etc.) hacen que estos resulten desagradables, molestos para el ser humano.

La influencia histórico-social en el condicionamiento del tono afectivo se aprecia, por ejemplo, en que determinadas comidas, por su sabor y olor son altamente apreciadas por algunos pueblos (por tradición o costumbre), mientras que otros pueblos rechazan ese tipo de comida.

Finalmente, la incidencia de la experiencia individual en el condicionamiento del tono afectivo se manifiesta en cómo, según las experiencias vividas, la educación familiar recibida, el desarrollo de la sensibilidad, etc., se van conformando en cada persona determinadas valoraciones o apreciaciones afectivas con respecto a algunos estímulos. Por ejemplo, algunas personas no soportan el ruido de la fricción del cristal, mientras que para otras este último no resulta significativo.

TENDENCIAS GENERALES EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD AFECTIVA

Existe una estrecha relación entre las vivencias afectivas, las necesidades y los motivos de la actividad humana.

Al tener en cuenta esta relación es válido señalar que el desarrollo de las emociones y los sentimientos humanos en cuanto a su contenido, posibilidades de control de los mismos, así como de sus formas de expresión, depende en cierta medida de la evolución que tengan las necesidades y motivos del hombre y de las actividades que este realice con vistas a la satisfacción de las mismas.

En los primeros momentos de su vida el hombre se encuentra limitado en cuanto a su interacción con el medio a través de su actividad, por consiguiente también es limitada su vida emocional, la cual se encuentra vinculada fundamentalmente con la satisfacción o no de necesidades orgánica y de relación con los adultos más directamente vinculados a él.

Esta etapa se caracteriza también por una gran excitabilidad, por el poco control que tiene el individuo sobre las reacciones emocionales, así como por los pobres recursos expresivos.

En la medida en que el niño recibe la influencia de la enseñanza y la educación y que su actividad en el medio es más diversa y compleja, no solo adquiere nuevos conocimientos acerca del mundo y de las normas y valores que rigen las relaciones que se establecen, sino que al surgir además necesidades y motivos de índole superior, se enriquece también el contenido de las emociones y los sentimientos, evolucionando estos últimos hacia formas también superiores (sentimientos intelectuales, morales y estéticos).

Antes de abordar el problema de cómo el hombre paulatinamente va controlando las manifestaciones de sus vivencias afectivas es necesario analizar cómo se desarrolla en él la voluntad.

Como sabemos, en la edad infantil más temprana predomina la actuación involuntaria, lo cual repercute en toda la vida psíquica del niño por lo que sus actos se caracterizan por su impulsividad.

Pero el niño bajo la influencia educativa comienza a delimitar entre lo que se puede y lo que no se puede, entre lo necesario y lo que no lo es, siendo capaz de actuar independientemente de los impulsos emocionalmente atractivos. Así en la medida en que se produce un desarrollo gradual de los procesos y propiedades psíquicas del niño de las formas involuntarias a las voluntarias, lo cual está estrechamente relacionado con el desarrollo de su conciencia, no solo se desarrolla en él la voluntad y con ello la posibilidad de decidir reflexivamente sobre su actuación. Esto va a repercutir en las posibilidades que va adquiriendo el individuo en cuanto al control de su vida emocional.

Otro aspecto que consideramos necesario abordar es el relacionado con la expresión de las vivencias afectivas. En las etapas más tempranas la asimilación de las formas de expresión socialmente aceptadas se apoya en la imitación, así el individuo va asimilando los recursos de la expresión de sus emociones y sentimientos a través de la mímica, la pantomima y la entonación de la voz, por

eso, a medida que el niño va creciendo y adquiriendo experiencia se van incluyendo nuevos matices y elementos de las formas de exteriorización de sus vivencias emocionales hasta lograr las formas más variadas y sutiles de expresión que encontramos en el adulto.

Por último, en las primeras etapas de la vida predominan en el hombre las emociones como forma de vivencia afectiva a partir de la cual se manifiesta cómo el sujeto refleja su relación con la realidad, posteriormente y formados sobre la base de estas, van a predominar los sentimientos, constituyendo entonces las emociones una vía fundamental para la expresión de los mismos.

VERNY, Thomas y Hohn Relly
La vida secreta del niño antes de nacer
Ediciones Urano, p.p. 151-169. 1981
Barcelona, España.

EI VÍNCULO VITAL

Comenzó a sentir las contracciones un atardecer del mes de abril, mientras ponía la mesa para la cena. Al principio, el dolor fue tan leve -en realidad, era un impreciso retortijón más que un dolor- que pensó que podía ser producto de su imaginación. Todavía faltaba un mes para que el embarazo llegara a término, y fácilmente podía tratarse de un falsa alarma. Supo que no era así cuando tres horas después la pusieron en camilla en la sala de partos. Ahora, las ráfagas de dolor se producían a intervalos de cinco segundos. Estaba lista para dar a luz, tan lista que ni siquiera habría tiempo para aplicarle anestesia, a fin de aliviar los dolores. El parto se produciría sin la administración de una sola droga.

No lo había planeado de esa forma, y para una mujer que normalmente se altera ante lo inesperado, eso pudo ser penoso en grado sumo. Sin embargo, el hecho de ver nacer a su hija ejerció un profundo efecto en ella. En las horas y días posteriores se dio cuenta de que estaba jubilosa. Se sentía mejor con respecto a sí misma de lo que recordaba haber experimentado alguna vez y mucho más cerca de Ann -nombre que recibió la niña- que lo que había estado de su primer hijo. De algún modo, al poder sostener en brazos y abrazar a su hija -lo que con su primer hijo no había podido hacer, por estar demasiado drogada había disipado su ansiedad.

«La señora B.», nombre que el Dr. Lewis Mehl dio a esta mujer en una de sus ponencias, es real, lo mismo que su relato y los sentimientos y emociones que experimentó después del parto. Acariciar y abrazar al niño y vincularse con él plantea una diferencia decisiva. Incluso pasar tan poco tiempo como una hora juntos después del nacimiento puede ejercer un efecto duradero tanto en la madre como en el niño. Numerosos estudios han demostrado que las mujeres que se vinculan se convierten en mejores madres y que sus hijos casi siempre son

físicamente más sanos, emocionalmente más estables e intelectualmente más agudos que los infantes separados de su madre inmediatamente después del parto.

El vínculo es fundamental. Todo lo que una mujer hace y dice a su hijo después del parto -los arrullos, abrazos, caricias e incluso miradas aparentemente sin propósito cumple un objetivo concreto; proteger y nutrir al niño. No sabemos con exactitud cómo opera este sistema, aunque nuevas evidencias indican que, al menos en este período, gran parte de lo que se denomina conducta materna está biológicamente regulada.

Dicha posibilidad surgió de una fascinante investigación realizada en la Rutgers University. Al experimentar con la química del organismo de las ratas de sexo femenino, un investigador reparó en algo que le llamó la atención: los instintos maternos de estos animales dependían de la producción de determinada hormona. Ésta aparecía en sus cuerpos hacia el final del embarazo, y mientras estaba presente en ellos las ratas eran madres ideales. Por sí mismo, este hallazgo ya fue importante.

No obstante, el investigador deseaba averiguar cómo se controlaba la aparición de dicha hormona. Descubrió que el mecanismo regulador era la presencia de los cachorros. Si éstos eran retirados inmediatamente después del parto, la hormona desaparecía del organismo de la madre y, con ella, el instinto materno. Una vez desaparecido, nada permitía recuperar dicho instinto, ni siquiera el retorno de sus vástagos.

Las investigaciones con animales rara vez son concluyentes, aunque hay suficientes motivos para suponer que ésta podría serlo. Ya sabemos que la presencia del recién nacido es biológicamente crítica para la madre al menos en dos aspectos importantes: sus llantos estimulan la producción de leche y el roce de su piel contra el pecho materno libera una hormona que reduce la hemorragia posparto. ¿Es demasiado inverosímil sugerir que su presencia también podría dar rienda suelta a los instintos maternos? La mayoría de las pruebas biológicas y de conducta sugieren que no.

Podemos poner como ejemplo los malos tratos a los niños, que tienen lugar mucho más frecuentemente entre los pequeños que nacieron prematuros. Muchos profesionales sostienen que el aislamiento de los prematuros en unidades pediátricas especiales, durante semanas y a veces durante meses después del parto, ejerce un efecto psicológico devastador en sus madres y las torna más propensas a que más adelante maltraten físicamente a sus hijos.

Asimismo, las evidencias disponibles señalan que existe un período específico, inmediatamente posterior al parto, en que el vínculo o la falta de éste ejerce un efecto máximo en las madres y en los hijos. Las investigaciones discrepan con respecto a su duración: algunas la limitan a la primera hora o incluso menos, y otras a las primeras cuatro o cinco horas. Una investigación realizada por el Dr.

John Kennel -pionero en el campo del vínculo- y su equipo indica que su límite más alto está muy por debajo de las doce horas. Descubrieron que el vínculo inmediatamente posterior al parto hacía que la madre se acercara más al hijo que el vínculo que se iniciaba doce horas después del alumbramiento. Las diferencias aparecieron casi inmediatamente. Al cabo de uno o dos días, las que llamaré madres de contacto temprano, ya sostenían en brazos, acariciaban y besaban a sus hijos sensiblemente más que el grupo de contacto tardío.

Esto no significa que las mujeres de contacto tardío serán malas madres. Los sentimientos maternos de la mujer son demasiado complejos y personales para reducirlos por completo a reacciones biológicas. Los millares de momentos íntimos que a lo largo de la vida unen a la madre y al hijo también son importantes. Sólo quiero recalcar que el vínculo confiere a la mujer una ventaja significativa. Como ya he dicho, toda ventaja es vital debido al patrón o actitud total que contribuye a formar. Por ejemplo, el equipo del Dr. Kennell advirtió que incluso tareas elementales, como cambiar los pañales y alimentar al bebé, plantean más dificultades a las mujeres no vinculadas. Valga como ilustración el caso de una joven que conozco y que fue separada de su hijo inmediatamente después del parto; transcurrieron cerca de veinticuatro horas hasta que volvió a verle. Dijo que, al principio, eso no la había preocupado mucho porque en el hospital se sentía cerca del niño. Un mes después, su actitud había cambiado. Dudaba de que el bebé le perteneciera y el niño le parecía un desconocido. Dicha mujer estaba convencida de que finalmente se crearía un vínculo entre ella y su hijo, y le aseguré que así ocurriría. De todas formas, podría haber surgido antes si, después del alumbramiento, hubiese podido pasar un rato con su hijo.

Casi siempre, las mujeres que se vinculan temprano se comportan de una manera distinta. Las mismas diferencias surgen en numerosos estudios, sean las mujeres blancas, negras u orientales, ricas, pobres o de clase media, norteamericanas, canadienses, suecas, brasileñas o japonesas. Incluso hasta tres años después, las madres vinculadas aun se muestran más atentas, entusiastas y sustentadoras. Al analizar a un grupo de mujeres un año después que dieran a luz, los doctores Kennell y Klaus descubrieron que todavía tocaban, acariciaban y sostenían más tiempo en brazos a sus hijos. Cuando los investigadores volvieron a visitarlas un año más tarde, las mujeres *hablaban* de una manera distinta a sus hijos. Muy pocas chillaban o gritaban. La madre podía sugerir delicadamente a su hijo que era la hora de dormir la siesta o que debería recoger los juguetes, pero siempre lo hacía con un respeto implícito; rara vez daba una orden. Además, los investigadores quedaron sorprendidos por la forma en que la charla de las mujeres parecía envolver a los niños en un rico y nutritivo remolino de palabras tranquilizadoras y forjadoras del ego. Esos niños, que daban sus primeros pasos, sabían que eran amados y deseados simplemente por el modo de hablarles.

Este tipo de lenguaje no se enseña en las clases prenatales ni puede aprenderse en los manuales del Dr. Spock. Se produce de manera natural en las madres felices. Al igual que las madres primerizas de la película que he mencio-

nado, tales mujeres actuaban de un modo totalmente inconsciente. La elección de las palabras, las pautas del habla y el tono de voz eran plenamente espontáneos.

La naturaleza ha realizado grandes esfuerzos para diseñar un sistema de vínculo que encaje de manera muy precisa en las necesidades del recién nacido. No sólo altera espectacularmente la conducta de una mujer adulta que ya ha vivido de veinte a veinticinco años o más -dicho sea de paso, alteración que Freud insistió en que era imposible-, sino que lo hace precisamente de la forma y durante el lapso que mejor se adaptan al bebé. A fin de evolucionar emocional, intelectual y físicamente, el infante necesita el tipo de contacto y de asistencia amorosos específicos que sólo el vínculo desarrolla de manera plena en su madre.

El bebé también está preparado para desempeñar su papel en el vínculo. Incapaz de alimentarse, vestirse o protegerse por su cuenta, los sonidos que emite, y supongo que hasta sus miradas, están específicamente destinadas a obtener una respuesta amorosa y protectora por parte de aquellos que pueden alimentarle y vestirle. No hace mucho, el científico Carl Sagan mencionó el influjo específico que los seres de cabeza grande y figura pequeña parecen ejercer sobre nosotros. El Dr. Sagan pensó que podía deberse a que la enorme cabeza nos recordaba, subconscientemente, el predominio del cerebro sobre el cuerpo. Supongo que es más probable que estemos programados para responder amorosamente a todas las figuras con aspecto de bebé. Quizá pensemos que lo que tienen de atractivo personajes de historieta como los de «Peanuts» -por ejemplo, Charlie Brown y Linus- es su humor estoico; sin embargo, yo me pregunto, si, en realidad, no estamos respondiendo a la vulnerabilidad de esas figuras con sus enormes cabezas y sus pequeños cuerpos.

Sin duda, al ver por primera vez al recién nacido, la madre se estirará, instintivamente, para sostenerle. Se trata de la reacción más natural del mundo y, al igual que los demás aspectos del vínculo, también satisface una necesidad concreta y primordial del niño. Al nacer, el amor para el bebé no sólo es un requisito emocional, sino también una necesidad biológica. Sin el amor, y los mimos y abrazos que lo acompañan, se debilitaría y moriría. Esta enfermedad recibe el nombre de *marasmo*, el cual proviene de la palabra griega que significa «consumirse», y durante el siglo XIX acabó con más de la mitad de los niños nacidos; hasta los primeros años del siglo xx fue responsable de casi el ciento por ciento de las muertes ocurridas en las inclusas. Dicho llana y brutalmente, tales niños murieron por la falta de un abrazo. En la actualidad existen menos casos de marasmo. No obstante, por desgracia todavía hay entre nosotros muchos bebés desatendidos. Los médicos los denominan infantes incapacitados de prosperar.

Como demostró un investigador en un estudio sobre infantes de poco peso al nacer, incluso unos pocos cuidados producen pequeños milagros en un niño privado de afecto. Sus tasas de desarrollo más lentas que la normal se adjudican, por lo general, a problemas orgánicos, y el factor que se menciona más a menudo es una lesión cerebral leve. Este investigador supuso que podría existir otra explicación. Advirtió que, en las primeras semanas de vida, dichos bebés suelen

estar aislados en unidades pediátricas de cuidados intensivos. Gracias a su tecnología de gran potencia, esas unidades pueden hacer todo lo necesario por un niño, salvo tenerle en brazos o amarlo.

Era en ese punto donde el investigador suponía que radicaba el fallo. En consecuencia, escogió un determinado grupo de niños de su unidad y pidió al personal que, durante diez días, los acariciaran cinco minutos cada hora a lo largo de las veinticuatro horas del día. Cinco minutos no es mucho tiempo y una enfermera no es una madre, mas, a pesar de todo, las caricias produjeron resultados espectaculares. Los bebés del experimento aumentaron de peso con más rapidez, se desarrollaron más de prisa y físicamente eran más robustos que los infantes que no habían sido acariciados.

Pocos años después, otro equipo llevó a cabo una prueba parecida, aunque introdujo un cambio que resultó decisivo. En lugar de enfermeras, se valieron de madres auténticas. En principio, esto no produjo ninguna sorpresa importante. Como la mayoría de los demás bebés vinculados, los infantes prosperaron. Sin embargo, cuando, cuatro años después, los investigadores examinaron a esos niños, había surgido otra diferencia considerable: por término medio, los pequeños acariciados sometidos a las pruebas del coeficiente de inteligencia tenían 15 puntos más que los niños que no habían sido tocados.

Desde luego, lo que les ocurrió a estos niños a la edad de uno, dos y tres años también fue decisivo. La inteligencia no está grabada en granito al nacer ni se desarrolla en el vacío. Exige un constante estímulo por parte de la familia, los amigos y los maestros del niño. Al unir a la madre y a su hijo, el vínculo no sólo proporciona a alguien que comprende y ama al bebé, sino también a una aliada que puede dar al infante el estímulo que necesita para desarrollarse emocional e intelectualmente. Esto es mucho más difícil de lo que parece.

En los recién nacidos sólo se registra un espectro muy reducido de estímulo. La mujer que quiera divertir, entretener o interesar a su hijo debe escoger con sumo cuidado las formas de juego. Sin saber exactamente cómo o por qué, eso es lo que la madre hace; parece que el vínculo incrementa su sensibilidad emocional, del mismo modo que aumenta su capacidad para alimentarle y cambiarle los pañales. Con frecuencia, la madre vinculada sabe intuitivamente qué retendrá la atención de su hijo.

Gran parte de lo que el recién nacido aprende en los primeros días de su vida tiene lugar a través de la vista. Acostado en la cuna, constantemente vuelve la cabeza a un lado y otro y escudriña su horizonte en busca de alguien o de algo que despierte su interés. Quiere ser entretenido, estimulado y posiblemente incluso aprender; sin embargo, dado que su alcance está tan gravemente circunscrito, el estímulo visual ha de ser de un orden muy concreto. Si es demasiado intenso, el niño se sentirá agobiado y se replegará; si no es lo bastante intenso, no lo percibirá. Por ejemplo, un rostro en reposo no le estimulará porque es demasiado débil, ya esas alturas sus rasgos no han adquirido la resonancia

emocional que tendrán más adelante... aunque se trate de los de su madre. Pero enarcar las cejas, mover los ojos y echar la cabeza hacia atrás con falsa sorpresa -en resumen, todas las expresiones algo exageradas y tontas que las madres vinculadas practican de manera instintiva encajan perfectamente en su espectro de estimulación.

Las madres japonesas, norteamericanas, suecas, samoanas, y casi todas las demás, juegan exactamente del mismo modo con sus bebés. Eligen formas de juego que se adaptan con precisión al espectro intelectual del recién nacido. Además, las evidencias demuestran que todas las conductas aparentemente azarosas y tontas que las madres utilizan en el juego no son ni lo uno ni lo otro, sino una serie de juegos muy definidos, cada uno de los cuales tiene su propio conjunto de reglas, reglamentos y marco de tiempo, y está destinado a ensanchar las habilidades intelectuales del niño.

«Hacer muecas» es un ejemplo de juego temprano y bastante sencillo. Sin embargo, al cabo de uno o dos meses, el infante reclamará algo más desafiante y estimulador. Incluso a las siete u ocho semanas tiene ideas claras acerca de lo que es un buen juego, cómo debe jugarse y durante cuánto tiempo. Uno de sus juegos preferidos es aquel que el doctor Daniel Stern, experto en vínculo, denomina «conducta de las palabras que contienen la clave del chiste». Recibe este nombre porque, al ver a las mujeres jugando con sus hijos, el doctor Stern se acordó del cómico que cuenta un chiste largo, complicado y gracioso ante un público receptivo. En principio, madre hijo se dan ánimo mutuamente. La madre interpreta el papel de cómico y hace una tontería, por ejemplo, bizquea. El bebé sonrío o agita, entusiasmado, brazos y piernas, en señal de que quiere más. Esto estimula a la madre a hacer algo aun más tonto. Gradualmente, ambos se entusiasman cada vez más hasta que, al final, el juego alcanza un clímax semejante al de las palabras que contienen la clave de un chiste. Los dos «rompen» a reír -la madre con frecuencia a las claras y el niño figurativamente-, el umbral de entusiasmo del pequeño alcanza la cumbre, y patatea y agita con frenesí brazos y piernas. Tras una pausa muy parecida al respiro que el cómico profesional concede al público entre un chiste y otro, el juego vuelve a comenzar.

Mejor dicho, el juego vuelve a comenzar si el niño quiere. Si está aburrido -y a esa edad se aburre de prisa-, puede demostrar que ha llegado el momento de un nuevo juego apartando la cabeza, reduciendo la intensidad de su mirada o negándose a sonreír, formas en que, a esas alturas, expresa sus deseos y sentimientos.

Es igualmente hábil para percibir los sentimientos de otras personas hacia él. Los ojos le dicen mucho y el tacto aun más. Caricias, mimos y abrazos constituyen la fuente de información del infante, un modo de hacer algunas evaluaciones importantes sobre la otra persona y, lo que es más importante aún, sobre los sentimientos de ésta hacia él. Si alguien se acerca a un bebé de una manera fría, desinteresada, sofocante o colérica, esto le demuestra que no es amado y que incluso puede correr algún peligro. Por el contrario, si estar en brazos es cálido y

sustentador, el niño capta los sentimientos de esa persona y reacciona en consecuencia.

Las madres vinculadas parecen saberlo. Al ver a madres primerizas coger y mimar a sus hijos, quedé sorprendido una y otra vez por las consecuencias que el vínculo tiene en el nacimiento. Ya sea porque están más seguras o más cómodas, las madres vinculadas casi invariablemente abrazan a sus hijos de una manera distinta. Las mujeres de la película que ya he mencionado constituyen un magnífico ejemplo. A pesar de que la mayoría eran primerizas, sostenían a sus hijos con aplomo y autoridad. Ninguna se mostraba nerviosa ni inquieta.

Volví a recordarlas al ver a una joven que no había tenido posibilidades de vincularse, mientras intentaba alimentar por primera vez a su bebé. Cuando la enfermera le entregó al niño, la mujer sonrió e intentó disimular su nerviosismo. Durante unos segundos, pasó incómoda al niño de un brazo a otro, para encontrar una posición adecuada. Finalmente la halló, cogió el biberón y lo introdujo torpemente en la boca del bebé. Lo que más me sorprendió fue su expresión en ese momento. Al ver que el pequeño chupaba vorazmente del biberón entrecerró los ojos, tensó la mandíbula y se mostró ceñuda y decidida. A fin de ser justo, diré que su reacción era totalmente inconsciente, y estoy seguro de que, si alguien le hubiese acercado un espejo para que se viera, su propia expresión la habría sorprendido tanto como a mí. A pesar de todo, no podía evitarlo. La visión de la leche cayendo por la barbilla de su hijo la alteró.

En contraposición, la alimentación y sobre todo el amamantamiento tienen lugar en las madres vinculadas de manera tan natural como los demás aspectos de los cuidados infantiles. Al comparar la experiencia de amamantamiento de mujeres vinculadas y no vinculadas, un investigador de Seattle encontró algunas diferencias sorprendentes. A la octava semana después del parto, todas, salvo una de las mujeres no vinculadas, habían renunciado al amamantamiento simplemente porque era demasiado molesto. Las mujeres vinculadas consideraron tan vigorizadora la experiencia que todas amamantaron a sus bebés hasta que tuvieron, como mínimo ocho semanas de edad.

En un grupo de brasileñas ocurrió prácticamente lo mismo. Dos meses después del nacimiento, las tres cuartas partes de las mujeres vinculadas aún amamantaban a sus hijos. Entre las no vinculadas, sólo la cuarta parte habían seguido amamantándolos después del segundo mes.

Hemos de recordar que lo que estos estudios medían era el efecto del vínculo en el lapso durante el cual la mujer amamantaba, no los beneficios psicológicos del amamantamiento. Desde una perspectiva científica, aún está por demostrarse de manera concluyente, aunque yo estoy convencido de que pronto ocurrirá. La Naturaleza es sumamente económica. Cada uno de sus sistemas está destinado a satisfacer muchas necesidades distintas, y no hay motivos para suponer que el amamantamiento sea una excepción a la regla. Si confiere beneficios fisiológicos muy reales -y los efectos de la leche materna en la salud e inmunidad de un niño

son reales-, también es probable que conceda otros de tipo psicológico. De todos modos, ésta no es razón para que una mujer que no da el pecho a su hijo -porque no puede o no quiere- se sienta culpable. Lo que psicológicamente cuenta de verdad son las emociones que se comunican al infante mientras se le alimenta. El niño puede sentirse amado ya sea alimentado con el pecho o con biberón.

El amor del padre es tan complejo e importante como el de la madre. Si se le da la oportunidad, el hombre, puede ser tan «maternal» como la mujer: protector, dador, estimulador, sensible a las necesidades de sus hijos, cuidadoso. Debido sobre todo a los estereotipos y los conceptos erróneos sobre los padres, tan encarnados, en nuestra cultura, nos ha llevado un tiempo excesivamente prolongado reparar en estos simples hechos de la vida. Incluso las personas que debieron saberlo, con frecuencia lo ignoran. La antropóloga Margaret Mead probablemente ironizaba cuando definió al padre como una necesidad biológica antes del nacimiento y un accidente social después de éste, aunque también expresaba una opinión ampliamente sustentada.

Por fortuna, se trata de una opinión que empieza a cambiar. En los últimos tiempos, los investigadores han descubierto que la visión del recién nacido desencadena en el nuevo padre el mismo repertorio de conductas amorosas que suscita en la madre: arrulla, mira a su hijo y habla con él con la misma frecuencia y ganas. Sin embargo, nadie había reparado en este hecho hasta que, pocos años atrás, el psicólogo Ross Parke y su equipo se dedicaron a recorrer el pabellón de maternidad de un pequeño hospital de Wisconsin. El doctor Parke descubrió que los hombres tardan apenas un poco más en entusiasmarse con sus hijos... sin duda porque no están tan biológica o culturalmente preparados como las mujeres. Sin embargo, hasta esta diferencia desaparecía cuando las horas de visita se ajustaban a los horarios de los padres. Éstos besaban, abrazaban, acunaban, acariciaban y sostenían en brazos a sus recién nacidos tanto como sus esposas.

El nombre clínico de este estado es «embelesamiento», y otro grupo de investigadores llegó a la conclusión de que el factor que lo produce en las mujeres también lo provoca en los hombres: el contacto temprano con el infante. Según este informe, cuanto antes podían ver los padres a sus bebés, más absortos e interesados estaban, y más deseosos de acariciar a sus hijos, tenerlos en brazos y jugar con ellos. Si dicho contacto temprano incluía estar presente durante el parto, también sabían distinguir a su niño de los demás (los padres que no asistieron al parto no dieron pruebas de este hecho) y se sentían más cómodos teniéndolos en brazos",

De todos modos, los investigadores descubrieron que los hombres jugaban de un modo distinto con sus bebés. En general son más activos y despliegan mayor cantidad de movimientos físicos que las madres, pero hasta esta diferencia desempeña su papel en el desarrollo del vínculo, ya que la interacción padre-hijo parece volver más receptiva; a la mujer. El doctor Parke y sus colegas advirtieron que, cuando el padre estaba presente, su esposa sonreía con más frecuencia al niño y estaba más atenta a sus necesidades. Puesto que otros estudios

descubrieron diferencias similares de conducta, son muchos los investigadores que, en la actualidad, creen que cada progenitor -según su manera de relacionarse con el niño- aporta una contribución singular pero complementaria al desarrollo físico, emocional e intelectual del infante. Resulta imposible decir si este hecho está determinado genética o culturalmente. A juzgar por las pruebas de que disponemos, supongo que el condicionamiento social puede desempeñar el papel más importante. Padres y madres actúan con sus bebés prácticamente como se espera que actúen hombres y mujeres. De manera casi invariable, la mujer asume el papel de guardiana y se preocupa más por los deberes considerados tradicionalmente «femeninos»: la alimentación, el cambio de pañales y el consuelo del niño. Los padres suelen ser mucho más agresivos y juguetones con sus hijos.

Es posible que el mejor ejemplo de la profundidad de estas diferencias sea la investigación realizada hace poco por un equipo de imaginativos investigadores de Boston. De diseño sencillo, consistía en poner a madres, padres e hijos en un cuarto de niños y ver cómo actuaban entre sí. Las semejanzas entre personas del mismo sexo eran sorprendentes. En general, las madres eran serenas, protectoras y delicadas con sus hijos. Rara vez decaía su interés o, se encolerizaban. Tanto si los tenían en brazos como si los abrazaban, charlaban o jugaban con sus bebés, casi siempre eran tiernas y serenas. Por contraste, los padres eran mucho más exaltados, volubles y estrepitosos. Las mujeres hablaban más, mientras que los hombres hurgoneaban delicadamente al bebé con un dedo o lo levantaban por los aires.

Lo más sorprendente de este experimento es la forma en que cada progenitor se complementa con el otro. De todos modos, la seguridad en sí mismo y la auto imagen del niño son resultado de *todos* los mensajes que recibe de sus padres. El hecho de que se produzcan a través de las caricias, abrazos y delicadezas de su madre o del juego enérgico de su padre -o a la inversa-, no es realmente importante. Lo fundamental es que reciba conjuntamente de sus progenitores el estímulo para ser él mismo.

Como he dicho antes, supongo que el condicionamiento social determina quién le enseña qué al niño. El doctor T. Berry Brazelton, de Harvard, ofrece una explicación distinta, pero no necesariamente contradictoria: «Me parece que el bebé fija con todo cuidado trayectorias distintas para cada progenitor... En mi opinión, esto significa que el bebé quiere como padres a personas distintas a causa de sus propias necesidades. Tal vez, el niño recalca las diferencias que son decisivas tanto para él como para ellos.»

El mayor de los misterios es el que explica la adhesión padre-infante. En última instancia, se trata del amor. Sin embargo, al principio están ausentes los evidentes vínculos psicológicos y fisiológicos que unen al niño con la madre. Los padres no llevan a los niños en su seno durante nueve meses, jamás los amamantan, sólo ocasionalmente les dan el biberón, y rara vez pasan con ellos tanto tiempo como sus esposas. No obstante, el vínculo que finalmente se forja entre ellos y sus hijos puede ser tan fuerte y vital como el vínculo madre-hijo.

Una de las formas en que lo hemos demostrado ha sido estudiando las horas de comer del niño. Para éste, comer es un acto tanto emocional como físico. Si está incómodo o receloso, no comerá. En consecuencia, si cuando su padre le da el biberón, el bebé ingiere la misma cantidad de leche que cuando se lo da su madre, es un buen indicio de que valora por igual a ambos progenitores. Es lo que ocurrió cuando se pidió a un grupo de padres y madres que alimentaran alternativamente a sus hijos. El consumo de leche conservó el mismo nivel, cualquiera que fuese el progenitor que se ocupaba de alimentar al niño.

Una medida aun mejor de los sentimientos del bebé hacia sus progenitores consiste en ver su reacción cuando alguno de los dos abandona la estancia. «Protesta de la separación» es el nombre bastante severo que ha recibido esta reacción, y a lo largo de los años se han llevado a cabo docenas de estudios con madres. A nadie se le había ocurrido incluir a los padres hasta que, en 1960, un investigador joven y emprendedor llamado Milton Kotelchuck organizó algo que resultó ser su estudio más importante. El diseño del experimento era sencillo. Kotelchuck midió las reacciones de 144 bebés cuando sus madres o sus padres salían del cuarto de los niños y los dejaban a solas con un desconocido. Descubrió que la partida del padre trastornaba al infante tanto como la de la madre. Reflejando las actitudes de nuestra sociedad hacia la paternidad, muchos de los científicos que estuvieron presentes en la reunión en la que Kotelchuck leyó su ponencia se mostraron abiertamente escépticos ante sus descubrimientos. Mas, como corresponde, esto también está cambiando.

Deseo finalizar este capítulo con una carta que recibí hace poco. Expresa mejor en qué consiste realmente el vínculo que todas las investigaciones que he citado y las observaciones que he llevado a cabo:

Quando le vi a usted por televisión, tenía yo en brazos y daba el biberón a mi nietecita de tres meses, que está pasando una temporada con nosotros, ya que su madre trabaja. Sus ojos me miraban y experimenté una poderosa y muy conmovedora sensación de intimidad hacia ella y desde ella; no es algo que pueda describir fácilmente, pero considero que fue muy fuerte. Supongo que, por mucho tiempo que pase, esta sensación de intimidad jamás desaparecerá. Entre nosotras hubo un contacto, y sé que mi nieta lo sintió dentro de sí misma sin poder traducirlo con palabras. Con los ojos me hizo saber que lo sentía.

Hace años, la misma sensación surgió entre su madre y yo, cuando ésta era muy pequeña; ambas todavía lo sentimos cuando nos encontramos después de una jornada de trabajo o cuando nos saludamos por la mañana. «Eso» -póngale el nombre que quiera- es un vínculo, una unión entre nuestras almas, y es de lo más fuerte y hermoso.

El contraste es la falta de «eso» entre mi madre y yo. Sé que no estuvimos vinculadas, desconozco realmente los motivos, pero nunca estuvimos unidas de ese modo. Las preguntas acerca de qué era lo que lo provocaba me hicieron sufrir mucho, porque durante largo tiempo supuse que quería decir que yo tenía algún problema. Veía «eso» entre mis amigas y sus madres (en diversos grados, pero indudablemente superior al que había entre mi madre y yo), y esto hacía que me sintiera aun más sola.

Ahora comprendo que «eso» no se dio y mi mente puede racionalizado mucho mejor. Había guerra. Nací en febrero de 1939. Mi madre vio cómo mi padre se alistaba inmediatamente. Nuestro padre no estuvo en casa durante aquellos primeros meses de vida. Estaba recibiendo instrucción para incorporarse al ejército. No tengo ningún recuerdo de él hasta que, a fines de 1945, regresó de la guerra. Era bueno conmigo pero distante. Tenía y tiene mucha más intimidad con otros dos niños nacidos en los años posteriores a su regreso. Yo solía dejar la casa cuando le veía abrazar y coger en brazos a la hermanita que nació en 1954. Tenía 15 años y sentía celos y sufría.

Ahora tengo 41 y es muy poco lo que siento por mis padres en ese sentido «íntimo». Existe un respeto por los cuidados físicos que entonces me prodigaron, pero entre nosotros no existe «nada más». Por otro lado, los dos niños nacidos en 1952 y 1954 sienten por ellos algo totalmente distinto. Existe una indudable intimidad y, cuando la observo, algunas veces no puedo creer que seamos hijos de los mismos padres.

No recuerdo haber compartido tanta intimidad con alguien, salvo con mi abuela, que me quería muchísimo. Aún lo recuerdo. Todavía recuerdo cómo olía a jabón y a lilas. Recuerdo sus cabellos sobre mi rostro, el roce de su piel y su suave acento escocés. Incluso hoy, cuando oigo ese acento específico del norte de Escocia, se me llenan los ojos de lágrimas. No recuerdo haber pasado un solo momento con ella que no fuera cálido y amoroso. Era natural y normal generar amor hacia la abuela. Era casi como un imán. Existía una «atracción» de ella hacia mí y, cuando mi madre no estaba o no miraba, yo hacía todo lo posible por acercarme a la abuela, para compartir con ella «ese sentimiento». La abuela siempre reconoció la existencia de «eso» entre nosotras y aprovechó tan contados y preciosos momentos para realzar su importancia. Si me lavaba la cara, se demoraba unos segundos para pasarme la mano por el pelo, me hacía cosquillas o jugábamos a algo. Mi madre hizo todo lo posible por hundir a mi abuela, pero no logró destruir la relación que existía entre nosotras. ¿Eso se produjo en las primeras semanas de vida? Jamás lo había pensado hasta que comencé a escribirle estas líneas. Tal vez se originó en las primeras semanas de mi vida, cuando me llevaron a su casa.

Hace poco, cuando visitamos Toronto, sucedió algo extraño. Mi marido y yo fuimos a visitar por primera vez la sepultura de mi abuela, que murió hace algunos años, cuando nosotros estábamos en Columbia Británica.

Mientras buscábamos su tumba, oí en mi mente una «nana»... toda mi vida he oído en mi mente fragmentos de esa canción sin saber de qué se trataba... pero la percibí con muchísima intensidad mientras buscaba su tumba. Cuando la encontré, no quería tener cerca a mi marido... y me molestaba sentirme así por el hecho de que él estuviera allí, ya que durante toda la mañana me había ayudado a buscar la sepultura de la abuela. Pero sentía que quería estar a solas con ella, volver a conectar una vez más con esa sensación especial que habíamos compartido. Sabía que «ella» no estaba en aquella sepultura... pero igualmente sentía todas esas cosas hacia la abuela y la canción resonaba con toda su fuerza en mi mente. Desconozco cuál es el significado de esa «nana». Es una música muy suave, muy ligera y hermosa, y ese día recorrió todo el cementerio.

Hasta que conocí a mi marido, la abuela fue la única persona que *con los ojos* me demostró que me quería.

Espero que esta carta le sirva de ayuda.

GONZALEZ Garza, Ana María
Programa de desarrollo humano: nivel
preescolar
Editorial Trillas, p.p. 31-34 1987
México, D.F.

EL NIÑO, SUS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Como ya hemos dicho, las emociones predominan sobre la inteligencia y la voluntad (potenciales innatos), ya que mediante éstas el niño se adapta al ambiente. Lógicamente, la emotividad en el niño es mucho mayor que en un adulto o que con el niño mayor (9-12 años), por la fragilidad de su organismo y de su sistema nervioso que se "sacude" frecuentemente por la desadaptación brusca que para él suponen los cambios imprevistos, las situaciones nuevas y el descubrir a cada momento un mundo nuevo. Todo le asombra, todo le sorprende y vive en un estado de alerta casi constante que le hace estar más expuesto a las sacudidas emocionales.

El pequeño necesita de un ambiente cálido y seguro, en el cual los cambios, las presiones y tensiones ambientales sean suaves y paulatinas. Evitar que se exponga a situaciones agresivas, a espectáculos que lo sobre estimulen y exciten demasiado, como programas de televisión y películas que le infundan temor y ansiedad, así como no utilizar las amenazas y el miedo para "educarlo", son los requisitos para el desarrollo natural de su mundo emocional.

El educador necesita ayudar al niño a que ajuste sus emociones a las situaciones nuevas que se le presentan; debe enseñar al niño a controlar sus emociones, no a reprimirlas sino a expresarlas de tal forma que sea constructivo para él y para los demás. Aceptar la expresión de sus sentimientos, positivos y negativos, mantener y promover en el niño su capacidad de emocionarse en lugar de ejercer sobre él un control que inhibe y reprime, son los instrumentos que favorecen el desarrollo de la sensibilidad, de la confianza y de la seguridad en sí mismo.

Las principales emociones en el niño pequeño son: el miedo, la timidez, la cólera y la emoción tierna. Estas emociones surgen de sus necesidades básicas de seguridad, protección, afecto y dominio de su ambiente.

La inseguridad y la falta de conocimientos, así como de protección, engendran el miedo en el niño; miedo que se alimenta cuando existe rechazo o se educa con base en amenazas y represiones. El niño no teme a las personas o las cosas, sino tiene miedo de sí mismo frente a estas personas u objetos; es decir, no confía en sí mismo para enfrentarse a ellos y si recibe de los demás rechazo, desinterés, desatención y a veces aun amenazas, el sentimiento de inseguridad que aparece en él incrementa el miedo. Cuando el miedo aparece, el niño necesita de atención, apoyo, aceptación y afecto. Los educadores pueden convertirse en los mejores aliados del niño para superar su miedo, o ser sus más poderosos enemigos y causantes del miedo, la inseguridad y la desconfianza.

Si no se satisface la necesidad de protección que tiene el pequeño, se produce la timidez. El niño es muy confiado en su relación con las cosas y personas que le rodean en su proceso de adaptación al medio, pero ante las decepciones y el rechazo se repliega, se encierra en sí mismo y evita los contactos con el exterior. Ante la timidez, el educador más que actuar directamente sobre el niño, como en el caso del miedo, debe analizar sus actitudes hacia el niño. Cuando se es acogedor y aceptante con el niño tímido, pronto éste se acerca y recupera poco a poco la confianza en sí mismo y la seguridad.

El dominio y el poder que el niño necesita ejercer sobre su ambiente para subsistir, no son más que la expresión o manifestación del instinto de conservación y la necesidad de expansión o desarrollo de sí mismo. Los elementos rudimentarios con los que el niño cuenta para ejercer este dominio lo llevan muchas veces a tener actitudes de ataque, explosiones de energía (berrinches) y una voluntad de poder que se subleva ante la resistencia que encuentra.

Estos accesos de cólera coinciden con el recrudecimiento del egocentrismo del niño y marcan el comienzo de la segunda infancia (3 años). Los ataques y la rebeldía del niño de esta edad no van dirigidas hacia las personas, sino generalmente hacia las cosas. Debido a que el niño no tiene la fuerza y la seguridad personal para atreverse a atacar a los padres o a los adultos que le rodean, descarga toda la energía de su frustración, al no poder dominar el ambiente, hacia los objetos. Ante estas descargas de energía infantil es necesario permanecer tranquilos y actuar con firmeza pero a la vez con cariño, para hacerle comprender al niño que aceptamos y comprendemos su cólera, esa frustración que surge de su sentimiento de debilidad ante el ambiente, pero que no aprobamos la forma en la que la expresa y no deseamos reprimir el sentimiento pero sí controlar el berrinche, la pataleta o rabieta. Es necesario tener instrumentos que ofrecer al niño para que aprenda a sacar su cólera sin destruir, ni destruirse.

La emoción tierna en el niño surge espontáneamente cuando no está en ambientes rechazantes, cuando no encuentra resistencia por parte de sus mayores, sino aceptación y afecto. Al no tener que luchar para superar los obstáculos que encuentra en su desarrollo, sus manifestaciones afectuosas son espontáneas y se manifiestan mediante caricias, abrazos, aproximaciones y contactos. Esta ternura infantil es primitiva; es decir, el niño necesita tomar posesión de lo que él quiere. No es una manifestación madura de afecto en la que se desea la felicidad y el bienestar de la otra persona, sino que se busca la propia felicidad, la propia seguridad y bienestar. Pero si el niño es aceptado en estas manifestaciones, se le da el punto de partida de un amor desinteresado y cuando crezca no necesitará ya de su egocentrismo y enfocará toda su emoción tierna hacia las personas con otros objetivos que no son satisfacer sus propias necesidades.

Cada niño, como persona única que es (como individuo), tiene su propia emotividad, es decir, reacciona distinto ante los acontecimientos y situaciones que le rodean. Ante una determinada situación un niño puede emocionarse mucho, mientras que otro permanece indiferente. Cada individuo tiene su propia personalidad, lo cual significa una enorme gama de matices en lo que se refiere a sentimientos y emociones. Por lo tanto, es importante que los educadores conozcan al niño para distinguir toda esa gama de matices individuales.

Como ya hemos mencionado, las necesidades básicas impulsan al niño en forma inconsciente hacia el objeto deseado y lo enfrentan a situaciones que crean en él crisis emocionales. Estas sacudidas afectivas van orientando su conducta con respecto a las cosas y los seres, y se convierten poco a poco en actitudes duraderas que son los sentimientos.

Cuando el educador puede conocer y distinguir lo que el niño ama y odia, lo que espera y lo que teme, lo que desea y lo que lamenta, en una palabra, cuando

capta sus sentimientos, estará próximo a promover el desarrollo integral, que es la meta de la educación.

La única forma de conocer los sentimientos de otro es permitir y aceptar su expresión. Nadie puede adivinar los sentimientos de otro sin equivocarse, aunque la expresión de éstos no necesariamente es verbal. Si la persona no expresa y guarda para sí sus sentimientos, no pueden ser conocidos por los demás.

El niño preescolar muchas veces no puede expresar exactamente lo que siente, pero el educador que lo observa puede distinguir por medio del lenguaje no verbal del niño qué sentimientos está viviendo y ayudarlo a expresarlos.

La sociedad actual no ayuda a la expresión de sentimientos, por el contrario, desde que el niño nace se reprimen sus sentimientos y emociones, se le enseña a crear toda clase de barreras y a utilizar máscaras que escondan una parte tan rica de su personalidad. El niño que crece en ese ambiente, no sólo no expresará su mundo interior, sino que en un determinado momento no podrá ser consciente de lo que siente y se convertirá en un ser frío, egoísta, con poco conocimiento de sí mismo e incapaz de entablar relaciones interpersonales auténticas y satisfactorias.

En este programa hemos incluido diversos ejercicios o experiencias de aprendizaje que promueven la expresión de los sentimientos, ayudan a descubrirlos, reconocerlos, aceptarlos y expresarlos en su forma más positiva y constructiva.

DOMINGUEZ Pino, Martha
El conocimiento de si mismo y sus posibilidades
Editorial Pueblo y Educación, p.p. 19-37. 2004
Ciudad de la Habana Cuba

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA EDAD TEMPRANA

Premisas para la formación de la personalidad en la edad temprana.

Al termina el primer año de vida comienza una nueva etapa de desarrollo para el niño y la niña. Se han creado en ellos las formas primarias de las acciones psíquicas propias del hombre. Están capacitados para ver y oír y para dirigir las acciones de las manos. Ya no es un ser indefenso, si no extraordinariamente activo en sus acciones y en sus relaciones con los adultos que los rodean. Teniendo como base los logros del primer año de vida, los dos años siguientes, correspondientes al periodo de la edad temprana, le permite obtener grandes avances.

Las transformaciones cualitativas que sufren los pequeños en los primeros tres años de vida son tan considerables que algunos psicólogos, al reflexionar sobre donde puede estar el centro de la vida de desarrollo del hombre, a partir de su

nacimiento hasta la edad adulta, concuerdan en que se encuentra precisamente en el tercer año de vida.

En realidad un niño o niña de tres años de vida, en dependencia de su forma de vida, está capacitado para realizar su autoservicio y para interrelacionarse con las personas que lo rodean. Mediante el lenguaje se comunica con los demás y cumple las reglas elementales de conducta.

La marcha , que sustituye al gateo, resulta el medio más importante para desplazarse y acercarse a los objetos deseados. Gracias a la capacidad de caminar en posición erecta, los pequeños entran a la etapa de una comunicación más libre e independiente con el mundo exterior, se amplía la esfera de sus conocimientos y desarrollan la posibilidad de orientarse en el espacio.

Cuando dominan sus movimientos amplían mucho la comprensión del mundo que los rodea, aumentan sus posibilidades de aprendizaje y de forma muy especial su independencia.

La transformación de la lactancia a la edad temprana esta ligada al desarrollo de una nueva relación respecto al mundo de los objetos. Los principales intereses del niño y la niña están encaminados al dominio de las nuevas acciones con los objetos. Mediante ellas descubren por primera vez la función del objeto.

Además de la importancia que tienen para el desarrollo intelectual, al aprender y asimilar las acciones para utilizar los objetos de uso cotidiano, asimilan a la vez, las reglas de conducta para desenvolverse en sociedad.

Así, durante las actividades con objetos surgen en la edad temprana las premisas para otro tipo de actividades que tienen una influencia decisiva en el desarrollo psíquico, por su contribución al desarrollo de procesos tan importantes como el pensamiento, la imaginación, el lenguaje; se trata del juego de los roles.

Este transito se produce cuando las acciones comunes que les muestra el adulto con los juguetes empiezan a tener paulatinamente una nueva función: la representación de otras acciones y representaciones que ellos observan en el mundo que los rodea.

Un momento importante en este desarrollo que alcanza el pequeño en esta etapa, es cuando comienza a utilizar como complemento de los juguetes propios del juego con argumentos, todo tipo de objetos posibles, en calidad de sustitutos de los objetos que faltan. Así , un pedazo de madera puede ser utilizado en sustitución del jabón para “lavar”, un palillo puede ser utilizado lo mismo para “medir” la temperatura que para “peinar” los cabellos de la muñeca. Paralelamente al uso de los objetos sustitutos en el juego empieza a representar acciones concretas que realizan los adultos : la mamá, el médico, etc.

De hecho estas transformaciones que se producen en la actividad que realiza se corresponden con las acciones que se van produciendo en su desarrollo psíquico : del pensamiento en acciones característico de la edad temprana, comienza a operar con representaciones de los objetos. El utilizar sustitutos (para lo cual de alguna manera tiene que establecer alguna relación o parecido con el objeto real) es índice de que ha comenzado a formarse la función simbólica de la conciencia.

Si esto se une al desarrollo motriz, de la percepción de la percepción y el lenguaje ,no queda duda de que existen sobradas condiciones para afirmar que estamos en una etapa cualitativamente superior del desarrollo.

El desarrollo sociomoral

Los logros alcanzados en el primer año de vida en el lenguaje, la marcha independiente y la actividad con objetos, hace de la edad temprana una etapa particularmente fecunda en el desarrollo socio moral de los pequeños. En la que la asimilación de sencillas normas sociales contribuyen a su socialización.

En este periodo deben alcanzar mayor estabilidad emocional, lograr una mayor independencia y reafirmación de su “yo” , aspectos fundamentales en el desarrollo de su personalidad.

De vital importancia para el desarrollo es el surgimiento de las interrelaciones infantiles por su contribución al desarrollo moral y a la socialización, así como la formación de hábitos culturales y la relación de acciones laborales sencillas, aspectos estos últimos que coadyuvan a formar los rasgos volitivos del carácter.

El desarrollo de la esfera emocional

Al analizar el desarrollo de la conducta infantil se denomina que el niño y la niña van dominando paulatinamente las formas de conducta propias del ser humano dentro de la sociedad, y lo más importante, se van formando las cualidades y los rasgos que distinguen a cada persona y que determinan su conducta.

A diferencia del adulto, los motivos de conducta del niño y la niña de edad temprana por lo regular no son conscientes y no están priorizados o jerarquizados dentro de un sistema conforme a su grado de importancia. El mundo interior de los pequeños se adquiriendo de forma gradual cierto de determinación y estabilidad.

La particularidad significativa de la conducta infantil en la edad temprana es que los pequeños actúan sin razonar, bajo la influencia de los deseos y los sentimientos que surgen en un momento determinado, provocados por aquello que lo rodea directamente, aquellos que está a su “vista”.Por eso, se afirma que su conducta depende de manera esencial de las circunstancias externas.

Además, al inicio de la edad temprana comienzan a formarse las representaciones estables de los objetos, lo que les permite acordarse de ellos aunque no los vean ante sí, por lo que empiezan a seguir deseos y sentimientos relacionados con objetos que no están presentes.

La relación que se establece entre los sentimientos, los deseos y las representaciones, hace que la conducta de los pequeños sea más dirigida a un fin determinado, menos dependiente de la situación concreta. Esto crea la base para la regulación verbal de la conducta, o sea, a la realización de acciones dirigidas al cumplimiento de objetivos formulados verbalmente. No obstante, la regulación de la conducta es aún muy débil; las ideas de los infantes son muy inestables, varían en el transcurso de las acciones, en la medida que perciben los resultados de sus propias acciones y en ocasiones no culminan la idea inicial.

De ahí que durante la edad temprana la influencia de lo que el niño y la niña perciben es con frecuencia más fuerte que la influencia de las explicaciones verbales.

Teniendo en cuenta que su conducta se determina por el carácter de sus sentimientos y deseos, adquiere gran importancia la formación y el desarrollo de sentimientos tales que les hagan tomar en cuenta los intereses de las demás personas y actuar en correspondencia con las exigencias de los adultos.

Así el sentimiento de simpatía que surge en el niño y la niña en el primer año de vida, adopta formas nuevas en la edad temprana, que se manifiesta en que tratan de obtener del adulto su aprobación, felicitaciones y cariño, molestándose cuando este no satisface su deseo.

A mediados del segundo año de vida este sentimiento de simpatía se traslada a los otros niños, manifestándose en apoyo y ayuda al que está en apuros y a veces en el deseo de mimarlo, de darle sus juguetes. E en esta etapa es característico el contagio de las emociones, así si alguno llora o se ríe los demás también lo hacen.

A partir del segundo semestre la evaluación que le da el adulto a la conducta del pequeño es una de las motivaciones más importantes. El estímulo, la felicitación despiertan sentimientos de orgullo en los infantes que los impulsan a obtener una evaluación positiva, para lo cual tratan demostrar sus logros a los adultos.

Un poco más tarde se desarrolla en ellos el sentimiento de vergüenza, que surge cuando sus acciones no se corresponden con lo que el adulto espera de ellos y son censurados.

Por supuesto el desarrollo de los sentimientos de orgullo y vergüenza no quiere decir, en modo alguno, que el niño y la niña, por la influencia de dichos factores, controlen sistemáticamente sus acciones. >En realidad aún no están preparados para ello.

Las posibilidades de dirigir conscientemente su conducta son muy limitadas en la infancia temprana. Todavía les resulta muy difícil cohibirse de llevar a cabo un deseo que surja en un momento dado, y lo que es aún más difícil, realizar alguna acción a petición del adulto, que no les resulte interesante.

Incluso, cuando realizan tareas muy sencillas, pero que no les interesan, las cambia de aspecto, transformándolas en un juego, o bien se distrae rápidamente y no las termina. Por ello se requiere de una gran paciencia y constancia por parte del adulto, así como innumerables recordatorios, para que, finalmente, realicen la tarea encomendada.

En este periodo el establecimiento de una relación emocional positiva el adulto continua siendo la vía más importante para la satisfacción de las necesidades afectivas de los pequeños, por ello se debe propiciar una comunicación y un ambiente afectivo que les permita sentirse queridos y apoyados en todo momento.

Al finalizar la edad temprana se operan cambios significativos en la esfera emocional como resultado del desarrollo alcanzado en el lenguaje, en las acciones con objetos y en el nivel de independencia.

Papel del lenguaje en la regulación de la conducta

El lenguaje, además de ser el medio por excelencia para la comunicación entre los seres humanos, tiene también entre sus principales funciones la regulación de la conducta. Puede afirmarse que desde muy pequeño el niño y la niña son sensibles al tono de voz de las personas que lo rodean, provocando en ellos las más disímiles emociones positivas o negativas.

En la medida en que se amplía la comprensión del lenguaje del adulto por parte del pequeño, este es capaz de realizar las más variadas acciones, las cuales siempre van a estar matizadas por un tono emocional positivo, que le provoque la motivación requerida.

Así, a partir del segundo año de vida, las palabras “sí” y “no” adquieren un carácter simbólico de las cosas que le está permitidas o prohibidas realizar, y con la utilización sistemática y consiente por parte de los adultos con quienes se relaciona, comienza a similar las primeras normas de conducta que sientan las bases para su posterior desarrollo moral.

Los motivos de conducta en la realidad temprana

A diferencia del adulto en el que el comportamiento está basado fundamentalmente en motivos consientes, en el niño y la niña de edad temprana los motivos de conducta regularmente no son consientes, ni están priorizados dentro de un sistema de acuerdo con su grado de importancia.

En este periodo cualquier influencia externa adquiere significado para el pequeño en dependencia de la forma en que este la acepte, según las necesidades e intereses formados en él con anterioridad.

Debe transcurrir aún bastante tiempo para que se formen las cualidades psicológicas que le permitan distinguir entre sí estímulos de distinta naturaleza y determinar cuáles están relacionadas y cuáles son las más importantes.

Por eso se plantea que en esta edad los niños y las niñas actúan guiados por sus impulsos y deseos que surgen en un momento determinado y que varían en función de las condiciones externas que los rodean. De esta manera pueden ser traídos con facilidad por cualquier cosa, pero también con facilidad se desentienden de ella. Por ejemplo, si el pequeño llora afligido por un juguete que perdió, se le da otro en sustitución y al momento se olvida de aquel.

Durante toda la edad temprana la influencia de lo que el niño y la niña perciben es más fuerte con frecuencia, que la influencia de las explicaciones verbales del adulto y los deseos que surgen de ellos. Esto se pone de manifiesto en cualquier actividad en que los pequeños reciben la orientación del adulto y las formas percibidas resultan más fuertes que las orientaciones previas.

Solo al finalizar la edad preescolar, después que surge la jerarquía de motivos, es que los pequeños comienzan a regular conscientemente su conducta.

El surgimiento de la autoconciencia, la autoestima y la autovaloración en el niño y la niña. Su importancia en el desarrollo psíquico.

Uno de los momentos más importantes en el desarrollo infantil en la edad temprana consiste en que la la niña y el niño empiezan a comprender su existencia como seres independientes que no cambian al ser variadas las situaciones y que tienen sus propias inclinaciones y deseos coincidentes o no con los de las personas adultas.

Al inicio de la edad temprana el pequeño no distinguen los sentimientos que surgen de él, los deseos, motivados por causas externas . Está en movimiento constante, en acción, su estado interior varía mucho y percibe dentro de esta variación solamente a las personas y objetos, hacia los que están dirigidas sus acciones y deseos. No reconoce que las personas continúan siendo las mismas ante distintas situaciones y realizar distintas acciones.

Aun le resulta más difícil comprender que él mismo es un ser distinto a los demás y que es también origen de las más diversas acciones. Se percata de la relación para consigo mismo a través de los adultos que lo rodean .

Un factor psicológico importante en el establecimiento del sentido de identidad en el segundo año de vida y en su persistencia ulterior es el lenguaje.

Cuando el niño y la niña puede hablar y pensar en palabras disponen de medios para relacionar las cosas con el “yo”.

La toma de objetos junto con la repetición de su nombre le permiten inferir que el “yo” es factor continuo en estas relaciones.

Pudiera decirse que el nombre del niño y la niña es la más importante ayuda lingüística. Oír sus nombres les permite verse como puntos de referencia distinto de las demás cosas. Así en el segundo año de vida el nombre adquiere significado para ambos. En esta etapa confunden los pronombres yo, tú, él. Resultan difíciles para sus propias identidades.

Otro elemento característico es que se nombran a sí mismos en tercera persona y con frecuencia conversan consigo mismos como si se tratara de otra persona, se disgustan, se ponen de acuerdo, se agradecen. Esta fusión e integración con el resto de las personas que ellos experimentan se manifiesta con frecuencia en sus formas de expresarse.

El sí mismo es incompleto en esta edad. El niño y la niña pueden no darse cuenta de necesidades o sensaciones. Se contagian las emociones, experimentan aquellas que son suyas. Incluso después de haber establecido parcialmente sus identidades las pierden en el juego. Cuando juegan pueden convertirse fácilmente en un oso, perro.

Sus sueños adquieren carácter de realidad. No pueden separar lo que está dentro de lo que está afuera.

Allport considera que el nombre es el elemento más importante para la fijación de nuestra identidad para toda la vida, es el control, el símbolo de nuestro ser. En ello radica la importancia de llamar al bebé por su nombre desde los primeros días de nacido y de relacionar todas las partes de su cuerpo con él mismo.

Conjuntamente con el surgimiento de la conciencia de sí se va formando otra importante formación psicológica para el desarrollo de la personalidad, se trata de la autoestima o estima de sí mismo.

Según Strunk, existe una estrecha relación entre el nombre de la persona, la estima de sí mismo y el sentido de la identidad de sí mismo. Este autor plantea que esta relación es escasa cuando el individuo se siente disgustado de ser como es, no le gusta su nombre y por lo general se tiene poco aprecio.

Esta afirmación nos permite valorar en su justa medida la trascendencia que tiene para el desarrollo ulterior de la personalidad la formación de la identidad personal, del sí mismo y por supuesto la estima de sí mismo, que surge en esta edad a partir de las valoraciones que los adultos hacen de la conducta del niño y la niña, que en gran medida están relacionadas con el grado de afecto y

aceptación que sientes hacia ellos las personas que los rodean, especialmente los adultos.

Etapas para la formación de la conciencia de sí mismo.

El niño y la niña comienzan a conocerse así mismos al final del segundo semestre. Esta familiarización se inicia por su aspecto externo luego pasa al mundo interior. En el segundo año de vida los pequeños con frecuencia no se reconocen cuando se miran al espejo, en una fotografía o en una película cinematográfica y concentran su atención en las representaciones de las demás personas que conocen. El reconocimiento de sí mismos se produce con la ayuda del adulto al principio invierten bastante tiempo en ello como si se ejercitarán en recordar su “yo” .

Reconocerse en las fotografías y películas cinematográficas es para el pequeño una tarea más difícil que reconocer su imagen en el espejo. A los dos años reconoce con facilidad a las demás personas y ala situación ambiental en que se produjo la filmación, pero solo comienza a reconocerse a sí mismo a mediados del tercer año de vida. Aun durante cierto tiempo habla sobre su imagen en la película cinematográfica como si se tratara de un segundo “él”. Así se manifiesta su dificultad para comprender su invariabilidad en distintas situaciones.

El *reconocimiento* de sí mismo, como fuente permanente de los deseos y las acciones más diversos, distinto de las demás personas, tiene lugar al finalizar el tercer año de vida, a causa de la influencia de la creciente necesidad de independencia que se manifiesta en este periodo. Empieza a comprender que es él o ella quien realiza una u otra acción, como resultado de poder realizar, sin la ayuda del adulto, las acciones más diversas, de asimilar los hábitos más sencillos de autoservicio.

La manifestación exterior de que esto se comprende así, precisamente, es el hecho de que comienza a hablar de sí mismo, no en tercera, sino en primera persona.

Papel del adulto y de los “otros” en el desarrollo del conocimiento de sí mismo, autovaloración y la autoestima.

En este sentido y para reafirmar lo anterior, G.H. Mead plantea que el sentido primero del “yo” resulta en parte de las actitudes, palabras y gestos de los demás, a los que el niño y la niña perciben, imitan y responden. El sentido de sí mismo, para esta autora es un producto de la conducta de los demás con respecto a él o ella. Refiere además que en el seno familiar las personas reciben un tratamiento diferente de acuerdo con el rol que desempeñan como hijo, como hermano, que se convierten en “ si mismos” que le sirven de espejo. Ello desarrolla el sentido de continua identidad, pero no deja de verse en función de los roles que desempeñan en término de las “imágenes” que otras personas tienen de el o ella.

Esto demuestra que el sí mismo, así como la estima de sí mismo son un producto eminentemente social, y lo importante que resulta para el adecuado desarrollo de la personalidad infantil que el niño y la niña formen una imagen positiva de sí mismos que les permita quererse y aceptarse para tratar de ser mejores cada día, sobre la base del conocimiento de sus fortalezas y debilidades.

La necesidad de independencia y la crisis de los tres años.

El hecho de poder distinguirse entre las demás personas y el reconocimiento de sus propias posibilidades implica, a su vez, que se manifieste una nueva relación del niño y la niña con los adultos y a querer ser igual que ellos, realizar las mismas acciones que estos realizan y gozar de la misma independencia que estos ponen de manifiesto.

Así es como surge la llamada crisis de los tres años, periodo durante el cual los adultos encuentran grandes dificultades para relacionarse o tratar al pequeño, ya que se enfrentan con su obstinación y negativismo.

Esta etapa se caracteriza por que el niño y la niña no solo protestan contra el exceso de tutelaje, sino que intencionalmente hacen cosas prohibidas, demostrando así su independencia.

La crisis de los tres años, al igual que las demás que se producen, es una manifestación de la contradicción que se establece entre las crecientes posibilidades del niño y la niña y las formas de actividad y comunicación que los adultos les proporcionan. Es característico que la obstinación y el negativismo, durante la crisis, estén dirigidas contra el adulto que los sobre protege.

En este periodo resulta muy importante la forma en que el adulto se relacione con ellos, ya que los intentos de tratarlos “ como antes ” implican la agudización de las manifestaciones de la crisis y pueden determinar la fijación de rasgos negativos de la conducta, tales como el negativismo, la obstinación y las perretas. También pueden mantenerse a lo largo de toda la etapa preescolar.

Por ello, debe ser un comportamiento táctico del adulto concederles con frecuencia el máximo posible de independencia. Con ello se disminuyen las manifestaciones de crisis, aunque no queden eliminadas por completo.

Esto se debe a que la apreciación que los niños y las niñas tienen de sus posibilidades, no se corresponden en realidad con lo que son capaces de hacer, o sea, sus pretensiones están muy por encima de sus fuerzas.

Para satisfacer su necesidad de ser como los adultos y hacer las mismas cosas que ellos no les queda otro recurso que recurrir al juego. Por esta razón la crisis de los tres años se resuelve orientándolos hacia las acciones lúdicas, lo cual no se produce instantáneamente, para ello el pequeño tiene que dominar el juego, por lo que la tarea del adulto es ayudarlo en este sentido.

Una educación adecuada requiere, por lo tanto, que el educador se dé cuenta a tiempo de las crecientes posibilidades del niño y la niña, así como la forma de satisfacerlas, proporcionándoles nuevos tipos de actividad y de comunicación y de relación.

La crisis de los tres años es un fenómeno pasajero cuando se tienen en cuenta y se tratan adecuadamente las causas que las provocan. Las nuevas formaciones psicológicas que surgen en este periodo, como el surgimiento de la autoconciencia, o sea, la capacidad de distinguirse a sí mismo del resto de las demás personas., compararse con los demás, indudablemente constituyen un gran avance dentro del desarrollo psíquico, al crear las premisas necesarias para la formación de la personalidad infantil.

La formación de hábitos y el desarrollo del vandalismo

Como se ha expresado, la formación de adecuados hábitos culturales desde los primeros días de nacidos contribuye al normal desarrollo del organismo infantil, al proceso de humanización y socialización que hacen al ser humano cualitativamente diferente del resto de los seres vivos y lo prepara para ser cada día más una persona independiente, que puede valerse por sí mismo, lo cual tiene, por supuesto, una importante recuperación psicológica para el desarrollo de la personalidad infantil.

Los logros del desarrollo alcanzados por el niño y la niña al finalizar el primer año de vida hacen de la edad temprana un periodo notablemente fecundo para la formación de hábitos y en esta misma medida para el desarrollo del vandalismo y la independencia.

Durante esta etapa se continuará prestando especial atención a la formación de hábitos alimentarios, por su contribución al estado nutricional y la salud general del pequeño, evitando así la malnutrición por exceso o por defecto.

Resulta probable que el segundo año de vida los niños y las niñas presenten anorexia fisiológica (falta de apetito), por la disminución de su ritmo de crecimiento, proceso que requiere de un tratamiento adecuado por parte del adulto para que no se convierta posteriormente en un problema psicológico.

En segundo año se trabajarán hábitos de mesa para lograr que coman solos toda la variedad de alimentos que se les ofrecen, que tomen sin derramar los líquidos y se inicien en la practica de buenos modales en la mesa referidos a como usar la servilleta y los cubiertos (cuchara y cucharita), el orden y la mezcla de alimentos, la masticación correcta y normas de cortesía elementales, lo cual es válido también para el tercer año de vida.

Se continuará también el trabajo para que mantengan una adecuada postura al sentarse, fundamentalmente durante el proceso de alimentación.

Conjuntamente se continuara el trabajo para la formación de hábitos higiénicos que concluye el control de esfínteres, el lavado y secado de la cara desde tercer año y la limpieza de la nariz y el ano, procurando que en todo momento el niño y la niña experimenten la satisfacción de sentirse limpios y por ende, la necesidad de realizar por sí solos las acciones necesarias para ello.

Se continuara el trabajo para que duerman en el horario establecido y la cantidad de horas necesarias de acuerdo con su edad y características personales. Ello lleva aparejado los hábitos de orden con respecto a la ropa y al calzado que se quitan.

Desde segundo año se les estimulará para que, en la medida de sus posibilidades realicen tareas por sí solos. Así aprenderán a vestirse y desvestirse, a abotonarse y desabotonarse, a ponerse y quitarse las medias a calzarse y descalzarse los zapatos y a acordonárselos.

Los hábitos de cortesía también deben comenzar a educarse desde el segundo año de vida,, sobre todo “dar las gracias” , “ despedirse” con un gesto y con palabras.

Como puede apreciarse la edad temprana se caracteriza por un gran desarrollo del vandalismo del niño y la niña, lo que contribuye de manera significativa a la reafirmación de su “yo” y ala identidad de sí mismo, ya que en la medida en que adquieren nuevos hábitos demuestran progresivamente sus capacidades de valerse por si mismos y con independencia.

Logros del desarrollo sociomoral en la edad temprana

La educación sociomoral de los niños y las niñas en este periodo está dirigida a garantizar un adecuado desarrollo emocional, la formación de correctos hábitos culturales y el establecimiento de interrelaciones positivas con las personas que los rodean, incluyendo a niños y a otras personas.

Por ello, al finalizar esta etapa los pequeños deben ser capaces de mantener un estado emocional positivo y activo por un tiempo relativamente prolongado, de relacionarse de forma adecuada con los adultos y con los demás niños y niñas, expresando sentimientos de orgullo y vergüenza ante la aprobación del adulto, lo que en alguna medida sirve como medio para regular su conducta.

El desarrollo alcanzado desde el punto de vista psíquico y físico les permite un gran desarrollo del vandalismo, por lo que al cumplir tres años ya son capaces de comer solos, utilizando los cubiertos y sin derramar los alimentos , de avisar cuando sienten la necesidad de evacuar esfínteres, de quitarse por sí mismos algunas prendas de vestir y de lavarse las manos.

Todos estos logros contribuyen en el pequeño a reafirmar su naciente personalidad y a crear las bases para continuar el desarrollo.

JUSTO de la Rosa, Marisol
Propuesta didáctica. La educación de 13 a 24
meses
Editorial de la Infancia, 2004. p.p. 7-8,55-
56,103-104, 151-152
Laguna de Duero, España

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO O LA NIÑA DE 13 A 15 MESES

A lo largo, de este trimestre el niño o niña domina la marcha autónoma y despliega una actividad arrolladora. Quiere caminar por todo tipo de superficies, correr, subir, bajar, gatear, trepar, encaramarse, inicia la marcha, se detiene. Aumenta la vitalidad, la resistencia física y la confianza en sus posibilidades.

Gracias al progreso en control postural, se pone en pie y camina sin ayuda con habilidad y rapidez. Si tiene oportunidad de ejercitarse, aprende a subir por una escalera goteando, pero siente miedo al bajar.

La autonomía progresa mucho en este trimestre, utiliza los cubiertos en la alimentación, bebe solo en taza o vaso, colabora al vestirle y comienza a avisar cuando está sucio. Se entretiene jugando solo durante largos períodos de tiempo y reclama menos la ayuda del adulto.

Gracias al mayor control de los músculos extensores, la prensión y la relajación voluntaria de los dedos es más fina y precisa. La exploración y la manipulación le permiten, al margen de otros logros, desarrollar la noción de volumen, el sentido de la proporción, de las diferentes formas, del continente y contenido, de las texturas, etc. Comienza a percibir y discriminar entre el espacio y la forma, y amplía su sentido de la verticalidad.

Su capacidad visual es similar a la del adulto. Ejercita la acomodación y la convergencia ocular constantemente cuando lanza objetos y sigue su recorrido con la vista, practicando la coordinación de los músculos oculares.

El niño o niña de 15 meses es capaz de hacer torres de dos cubos con habilidad, lanza o hace rodar una pelota, puede buscar objetos ocultos, introducir y sacar objetos de recipientes y desplazar juguetes utilizando otros elementos.

Sigue utilizando una sola palabra con múltiples significados (holofrase). Normalmente utiliza sustantivos y, en raras ocasiones, algún verbo. Señala y nombra objetos, animales, personas conocidas y partes de su propio cuerpo. Progresa en pronunciación y vocabulario. Sigue instrucciones sencillas y de un solo mandato, aunque es fácil que olvide la orden cuando va a realizarla porque su pensamiento está unido a las imágenes y aún no consigue niveles de abstracción.

Cuando juega utiliza una «jerga» poco precisa y al dirigirse a adultos e iguales acompaña los sonidos con gestos y ademanes. Su vocabulario puede constar de 5 a 30 palabras. La imitación es la base principal de su aprendizaje lingüístico y tiende a seleccionar los vocablos fáciles de comprender y articular.

La imitación y el simulacro están presentes en sus acciones y ensaya pautas de conducta por «ensayo y error» buscando la forma más efectiva de alcanzar un objetivo.

Aunque no tiene un sentido claro de su propia identidad, comienza a atribuir consecuencias a su propio comportamiento.

De los trece a los quince meses, aumenta la intensidad de los intercambios afectivos y comienza a interrelacionarse con otros niños y niñas.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO O LA NIÑA DE 16 A 18 MESES

Los progresos en el control general del cuerpo del niño o la niña son enormes en este período. La maduración del sistema nervioso va progresando de la cabeza hacia abajo y del centro del cuerpo hacia las zonas más alejadas. Los pies, las manos, la faringe y los esfínteres adquieren mayor control y la actividad constante ayuda al niño o niña a conseguir una coordinación superior de todas las partes del cuerpo.

Al caminar puede llevar objetos de diferentes tamaños, sube escaleras gateando y las baja sentado o arrastrándose sobre el abdomen, se sienta en una silla pequeña y en un triciclo, aunque le cuesta utilizar los pedales. Al año y medio camina unos pasos hacia atrás y demuestra una conducta li1do se dirige a un lugar concreto para alcanzar una meta fijada con anterioridad.

Le gusta concluir cualquier acción que comienza, sintiéndose orgulloso por lograrlo, y evoluciona en independencia siempre que los adultos lo permitan o propicien.

Mejora su sentido de la verticalidad y utiliza con independencia las manos. A lo largo de este trimestre será capaz de hacer torres con 3 ó 4 cubos, encajar recipientes, realizar acciones de abrir y cerrar, dominar relaciones geométricas, señalar dibujos de personas, de animales y de cosas y desplazar coches por un circuito. Al niño o niña de esta edad le gusta almacenar juguetes y manipular con una mano mientras con la otra sujeta varios objetos pegándolos al cuerpo. Aún no sabe contar, pero se interesa por los conjuntos de cosas similares. Le gusta el mucho y el más: reunir muchas pelotas, muchos coches o muchos juguetes de cualquier tipo, y desea agarrarlos todos al mismo tiempo.

Prefiere actividades novedosas y, en la imitación de las mismas, introduce variaciones. Va consolidando la permanencia del objeto y, alrededor de los 18 meses considera, pero no domina, los desplazamientos invisibles. Interioriza el lugar donde están las cosas habitualmente y no le gustan los cambios de orden.

Todavía se comunica apoyándose en el lenguaje gestual, utiliza sustantivos, empieza a comprender calificativos y nombra alguna acción. Al final del trimestre suele juntar dos palabras para formar una frase, normalmente un objeto y una

acción, o bien una acción y el nombre de la persona que la realiza. En algunos casos aparece el uso de adjetivos.

Coloca las palabras según su valor afectivo, suele colocarse primero, bien por su nombre o por «nene» utilizándolo como tercera persona.

Un porcentaje elevado de niños y niñas comienzan la etapa de negación y oposición porque toma concreción su identidad personal. Se atribuye la autoría de sus acciones y distingue entre yo y tú, también entre mío y tuyo.

El niño o niña de entre 16 y 18 meses tiene muy marcado el sentido de la propiedad y del orden de las cosas, identifica aquello que le pertenece y se resiste a entregarlo a personas extrañas o a compartirlo con iguales.

Se incrementan los intercambios sociales y afectivos. Cuando está con otros niños y niñas inicia relaciones de juego primario. En este período de edad aparecen las primeras rabietas como explosiones emocionales, y las conductas rebeldes y egocéntricas son habituales.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO O LA NIÑA DE 19 A 21 MESES

El dominio psicomotor en general evoluciona con rapidez en este trimestre. Mejora el equilibrio, permitiendo que el niño o la niña camine con rapidez en un intento de correr separando las piernas al principio. El pequeño o pequeña aún no domina el tomar curvas o parar de repente la marcha rápida. Puede mantenerse sobre un pie unos segundos, dobla la cintura para recoger objetos del suelo, lanza una pelota de pie o sentado sin perder el equilibrio, juega en posición de cuclillas, sube y baja escaleras agarrándose y sin alternar los pies, etc. Si le dan oportunidades, demuestra más independencia en la alimentación, el vestir y la higiene personal.

La maduración general le lleva a desarrollar la identidad propia, utiliza el nombre para referirse a sí mismo, aumenta el conocimiento del esquema corporal, señalando partes del cuerpo cuando el adulto las nombra y se identifica como miembro del grupo familiar. En la interacción con los adultos, éstos hacen continuas referencias a su persona y esto le ayuda a consolidar su reconocimiento como sujeto activo y diferente a los demás.

Le agrada el juego espontáneo y ensimismado. Juega solo, pero también participa bien en actividades grupales de corta duración.

El dominio de la verticalidad permite que a los 19 meses apile 3 cubos, alrededor de los 20 meses construye la torre con 4 y suele derribarla al intentar colocar el quinto, al concluir los 21 meses la ejercitación de Flexores y extensores facilita que apile 5 o más cubos.

- El sentido de la horizontalidad se incrementa de modo que al final del trimestre consigue situar los cubos en fila imitando un tren, Garabatea e imita trazos sin dirección determinada, disfruta pasando páginas de un libro y señalando ilustraciones.
- Las variaciones individuales en cuanto a evolución del lenguaje y la cantidad de vocabulario son muy marcadas. Mientras algunos niños o niñas disponen de un vocabulario reducido, otros pueden llegar a utilizar más de 95 palabras. En líneas generales supera la etapa de holofrases y emiten dos o tres elementos en la construcción gramatical, normalmente usa nombres, verbos y adjetivos y, al final del trimestre inicia el uso de artículos, preposiciones y pronombres.
- La mayor independencia en las acciones y movimientos facilita el progreso con entidad individual, toma conciencia de sí mismo como ser con voluntad propia capaz de transmitir sus deseos y necesidades. Utiliza la negación para expresar su voluntad oponiéndose a las propuestas de los adultos y le satisface modificar situaciones.
- Sigue siendo reacio a los cambios y transiciones bruscas, por eso le da seguridad el hecho de que las actividades diarias estén regidas por el orden y las rutinas.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO O LA NIÑA DE 22 A 24 MESES

Al finalizar el segundo año de vida, el niño o la niña concluye su primera infancia. Las diferencias individuales en la evolución general son muy marcadas.

El desarrollo motor es considerable, progresa en control postural, los tobillos y rodillas ganan en flexibilidad porque madura la organización funcional de las neuronas que los controlan. El equilibrio también es superior, por eso va dominando movimientos y desplazamientos. Corre sin vacilar pero aún no hace giros rápidos, no toma bien las curvas y no puede detenerse de repente. Sube y baja escaleras agarrado de la mano, pero es raro que alterne los pies. Se sienta solo en una silla con bastante habilidad, lanza y recoge balones e incluso puede patearlos cuando ruedan despacio hacia él.

La autonomía personal también realiza un progreso notable, incluso puede comenzar el control voluntario de esfínteres.

Aumenta su curiosidad por explorar, conocer y dominar su entorno y le gustan los juegos de acción. En esta edad mira con expectación cuentos, libros y revistas, voltea páginas, imita trazos verticales y horizontales, coloca las tres piezas en un tablero de formas y realiza rompecabezas de dos piezas. Intenta doblar y enrollar un papel, hace pares de objetos semejantes, aumenta el tiempo de atención concentrada y disfruta participando en actividades de expresión plástica y musical.

Utiliza combinaciones mentales para encontrar formas de resolver sus problemas, aparece el simbolismo y consolida la concepción del objeto como entidad en sí mismo. Hace imitaciones diferidas y comienza a formar juicios comparativos y negativos.

El vocabulario básico puede constar de unas 250 palabras. Forma frases cortas y evoluciona en el lenguaje de la simbolización. Cuenta sus experiencias en tiempo presente, imita la conversación del adulto y es frecuente que «parlotee» mientras juega solo. Domina el uso de algunos pronombres personales y posesivos, y sus comunicaciones indican la intención y la acción. Da comienzo la etapa de las preguntas constantes, como un medio más de relacionarse.

El pequeño o pequeña de dos años expresa sus emociones de forma explosiva, riendo a carcajadas, bailando o aplaudiendo. Su rostro es muy expresivo.

Le gusta acumular juguetes pero le cuesta compartir las relaciones con iguales siguen siendo de juego primario. Comienza a distinguir las categorías sexuales y surgen las conductas de colaboración, solidaridad y simpatía hacia otros niños o niñas, sobre todo de edad menor. También mantiene de forma acentuada las conductas egoístas y celosas.

El aprendizaje por imitación y los deseos de agradar y recibir aprobación le ayudan a desarrollar habilidades sociales. En ocasiones se opone enérgicamente a seguir las instrucciones del adulto o intenta imponer sus deseos mediante comportamientos de terquedad y rabietas. Despliega un amplio abanico de comportamientos cuyo objetivo es obtener la atención de las personas con quienes mantiene relaciones afectivas.

JUSTO de la Rosa, Marisol
Propuesta didáctica. La educación de 2 a 3 años
Editorial de la Infancia, 2004. p.p. 13-28
Laguna de Duero, España

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO O NIÑA DE LOS DOS A LOS TRES AÑOS

Para potenciar al máximo las capacidades del niño de los dos a los tres años, es necesario conocer las características generales de este periodo de edad, adecuar el programa de actividades a sus necesidades concretas y plantear el día a día como un conjunto de ocasiones para disfrutar la interrelación afectiva con los pequeños.

El esquema corporal y la propia identidad

Ahora el niño deja de ser «bebé» para convertirse en un «niño grande». Domina bastante bien todo su cuerpo. Ha practicado el caminar lo suficiente como para desplazarse ágil y erguido, con equilibrio estable y los pasos más largos, manteniendo las piernas más unidas y sin mirar a los pies.

La coordinación de los movimientos es más evidente. Cuando camina, cambia de dirección, pasa de la posición de rodillas a estar de pie sin necesidad de apoyarse, e incluso se sostiene sobre un solo pie y se pone de puntillas para alcanzar algo. En un derroche de actividad, sube con relativa facilidad a cualquier sitio, trepando, encaramándose, sentándose, etc., sin depender del adulto para hacer aquello que se propone.

Sube y baja por una escalera apoyado a algo o alguien pero no alterna los pies. En los últimos meses de este año comienza a colocar un pie en cada peldaño para subir; sin embargo, para bajar escalones, aún tarda un poco más en alternar los pies.

Domina el bajar un escalón saltando con los dos pies y, progresivamente, va saltando a nivel del suelo. En estos meses pasa de caminar rápido a correr en línea recta, separando brevemente los pies del suelo. El niño descubre nuevas formas de jugar con pelotas y balones, los pateo primero suavemente de forma lateral y va aumentando la fuerza y la precisión, los lanza y atrapa con los brazos estirados y, al final del año, tira la pelota por encima de la cabeza.

Otra habilidad que le complace es pedalear en triciclo, que progresa desde los desplazamientos cortos al dominio para doblar esquinas si son lo suficientemente anchas.

De los actos motores reflejos del recién nacido, donde los movimientos tienen un carácter automático e incontrolado, el desarrollo motor ha ido evolucionando

hacia el acto motor voluntario, que es intencionado y preciso. Este movimiento sigue tres pasos: la apreciación de la situación en función de una experiencia anterior, la formación de la imagen mental del movimiento con intervención del área motriz cortical y la realización del movimiento con una finalidad concreta, desplazando un segmento o varios del cuerpo.

La mielinización de las fibras nerviosas sensoriales se completa antes que las motoras, éstas concluyen el proceso aproximadamente al finalizar el tercer año de vida. La maduración de estas fibras nerviosas motoras, junto a la de las zonas motoras de la corteza cerebral y la repetición de actos voluntarios, permiten que el niño de dos a tres años vaya automatizando algunos actos motores. El acto motor automático precisa de representación o imagen mental para realizarse y, tras la práctica repetida, se transforma en hábito, como el caminar, correr o agacharse. Esto facilita la atención y concentración del pequeño en otro tipo de habilidades durante el proceso de aprendizaje.

La imagen corporal

A través de multitud de experiencias matrices, sensitivas y propioceptivas, el niño va construyendo el dominio de su esquema corporal porque toma conciencia de las partes de su cuerpo gracias a la propia actividad. De los dos a los tres años se sofisticó el aprendizaje de la utilización de las partes del cuerpo y su regulación para alcanzar un fin determinado, lo que implica la inhibición de los movimientos que no son necesarios. La actividad constante, además de facilitar la construcción de los elementos de su esquema corporal, le ayuda a organizar las percepciones y las acciones, ajustándolas a una estructura espacial y temporal según sea la realidad.

El niño de dos años va formando una imagen de su yo corporal bastante ajustada. Poco a poco, va percibiendo y representando mentalmente esa imagen, viendo su cuerpo como un todo, descubriendo sus elementos y segmentos corporales, y su funcionalidad, experimentando sus posibilidades y limitaciones e intuyendo su cuerpo en relación al espacio, a los objetos y a otras personas.

Control y maduración tónica

El control y la maduración tónica es otro de los aspectos fundamentales en el progreso del esquema corporal porque del funcionamiento y control del tono muscular y las sensaciones propioceptivas que provoca va a depender la conciencia del propio cuerpo y su utilización.

La actividad tónica muscular y la actividad tónica cerebral están íntimamente interrelacionadas porque uno de los sistemas que la regulan es la formación

reticular. Este núcleo necesita muchos años para madurar, normalmente se termina de mielinizar durante la pubertad y tiene bastante incidencia en los procesos de atención. Por este motivo, el desarrollo del control y la maduración tónica favorecen el control de los procesos de atención y concentración. Del mismo modo, la formación reticular influye en las reacciones emocionales, como se comprueba en la relación que existe entre las tensiones musculares y los problemas emocionales. En el tercer año de vida, el niño, mediante el juego, va descubriendo los distintos tonos musculares, iniciándose en su control (movimiento-inmovilidad, flexión-extensión, fuerza-esfuerzo-mínimo esfuerzo, apretar-soltar, presión, flexibilidad, etc.).

La relajación

Para alcanzar un control tónico correcto es necesario que el niño tenga posibilidad de realizar ejercicios de relajación. Estos ejercicios pueden ser de dos tipos según se pretenda una relajación global o segmentaria. Para el tercer año se utilizan las técnicas de relajación automática ya que la relajación consciente requiere un conocimiento y dominio del esquema corporal que no suele alcanzarse hasta los 6 años aproximadamente.

A través de la relajación se puede conseguir un estado físico y psicológico de bienestar paralelo al equilibrio tónico neuromuscular que rebaja la tensión muscular, modifica conductas conflictivas y favorece la adaptación del niño a situaciones nuevas que le producen tensión y ansiedad.

Las actividades de relajación (global o segmentaria) deben realizarse después de otras en las que se haya desplegado bastante ejercicio físico y el niño se encuentre algo fatigado. El educador incidirá lo menos posible en el desarrollo de la relajación sólo indicando la postura corporal cómoda y correcta para que se equilibren las alteraciones tónicas y la frecuencia respiratoria. A lo largo del desarrollo de la actividad se puede utilizar una luz tenue y eliminar todo aquello que distraiga la atención del niño, realizándose en silencio o con el sonido de fondo de una melodía suave y relajante.

También se puede intentar con los niños más mayorcitos la relajación, consciente a través de motivaciones táctiles y auditivas persiguiendo el conocimiento del esquema corporal, la eliminación del cansancio mental y el equilibrio emocional.

Para poder desarrollar actividades de relajación infantil conviene fomentar previamente hábitos de atención, de silencio y de reposo.

El control respiratorio

Otro aspecto importante para la correcta evolución del esquema corporal del niño de dos años es la respiración. El acto de respirar está regulado por los

centros respiratorios bulbares, por el autor reflejo pulmonar y las influencias corticales conscientes e inconscientes que adaptan el ritmo respiratorio a las necesidades del organismo en cada momento. Luego, en parte, es posible el aprendizaje respiratorio porque las influencias corticales conscientes lo convierten en un acto motor voluntario, menos cuando la concentración de CO₂ en sangre se eleva y desencadena la respiración automática.

El automatismo de la respiración provoca hiperventilación después de una hipoventilación voluntaria, o bien una hipoventilación automática tras producirse una hiperventilación voluntaria.

Con respecto a las influencias corticales inconscientes, la atención, la concentración y los movimientos precisos provocan hipoventilación, y factores emocionales como el miedo, la ansiedad, la satisfacción, etc., pueden provocar tanto la hiperventilación como la hipoventilación.

De lo explicado hasta ahora se desprende la influencia que la respiración tiene sobre procesos tan importantes como las emociones, la atención o la capacidad de concentración, y la necesidad de realizar actividades para que puedan adecuar la respiración al tipo de tarea a realizar.

En los primeros años se deben plantear ejercicios de inspiración y espiración bucales y nasales en situación de reposo y de esfuerzo, para que vayan desarrollando progresivamente la capacidad respiratoria y el control de su frecuencia.

El control postural

Uno de los componentes principales del esquema corporal, que se basa en las experiencias sensomotoras, es el control postural o equilibrio.

El niño encuentra muchos problemas de equilibrio ya que tener una actitud equilibrada, precisa un desequilibrio constante que compensar permanentemente.

Podría decirse que una mala actitud supone un equilibrio más estable, de ahí la tendencia a una mala equilibración que afecta a la construcción adecuada del esquema corporal por la poca conciencia de la movilidad de algunas partes del cuerpo. Cuando un niño tiene un equilibrio defectuoso no libera adecuadamente los brazos y las manos, lo que supone un obstáculo para los aprendizajes que requieren de manipulación.

El niño desequilibrado vive frustraciones constantemente porque, al no disfrutar totalmente de la actividad normal (correr, saltar, agacharse, trepar, encaramarse, etc.), el cúmulo de pequeños fracasos no permite el desarrollo

adecuado de capacidades como la autonomía, la iniciativa, la autoestima, etc., y, sobre todo, impide la estructuración y orientación correctas del espacio debido a que en la cabeza se sitúan la mayoría de los analizadores de la sensibilidad de aspectos exteriores y el sentido vestibular (analizadores de la orientación).

Las actividades cuyo objetivo principal sea el control postural son estáticas y dinámicas, utilizando diferentes planos de altura de manera que el niño mantenga el equilibrio con distintos puntos de apoyo.

Desde el momento en que el niño nace, hay que procurar que sus adquisiciones motoras (control cefálico, sedestación, reptación, gateo, marcha, la carrera, etc.) sean cada vez más armónicas y automáticas, procurando la liberación de otras partes del cuerpo para otros movimientos. Por ejemplo, la automatización de la marcha progresivamente debe perder los movimientos rígidos y globales adquiriendo el control segmentario y la inhibición de los movimientos innecesarios, tratando de que el niño vaya adquiriendo una coordinación dinámica general con armonía y libere otras partes del cuerpo como la cabeza, los brazos, las manos, etc.

Principalmente las ejercitaciones deben dirigirse a que el niño vaya descubriendo los componentes básicos del equilibrio de su cuerpo y, poco a poco, los vaya controlando, además de ejercitar los reflejos de equilibrio dominando los desplazamientos y el transporte de objetos. Cuando el educador observe dificultades severas de equilibrio, debe aconsejar una exploración otorrinolaringológica para descartar problemas provocados por los catarros habituales o detectar alteraciones cinestésicas y de equilibrio.

La manipulación

La evolución de las habilidades motoras finas experimenta un gran avance en este año. Esta evolución facilita el progreso general en el dominio de los juegos relacionados con la investigación, la exploración y la experimentación.

El niño muestra un continuo desarrollo de la coordinación visomotriz (de la vista y la mano, de la vista y el pie y la manipulación de objetos) y reconoce los pequeños detalles de las imágenes. Utiliza las muñecas, las manos y los dedos girando, retorciendo, atornillando, enroscando, abriendo y cerrando, amasando, rasgando, etc. Agarra objetos muy pequeños, como granos de arroz o alfileres, pasa páginas de un libro de una en una, coloca con habilidad las figuras en un tablero de formas, resuelve rompecabezas, etc. Con los cubos es capaz de hacer torres con ocho o más elementos, los coloca en fila imitando al tren, e incluso llega a hacer un puente con tres cubos si ve hacer el modelo.

En general, todas las habilidades manipulativas progresan con rapidez, y le encanta demostrar sus logros. Disfruta intentando verter líquidos en recipientes y

experimentar con sustancias continuas como la arena, el arroz, la harina, etc.

Entre los treinta y los treinta y seis meses hace dos dobleces en un papel, corta con tijeras y aumenta la destreza y rapidez con la que resuelve las dificultades de manipulación que se le presentan.

El dominio de habilidades con las manos estimula también la autonomía del pequeño; ya es capaz de usar los cubiertos y otros útiles de alimentación, colabora al poner y retirar la mesa, sirve agua de una jarra derramando un poco, se pone y se quita prendas de vestir sencillas, abandona los pañales y participa de forma activa en su aseo, llegando a lavarse y secarse las manos sin ayuda.

Hasta ahora sostenía las pinturas con todo el puño y los dedos alrededor de la pintura pero, poco a poco, aumenta la precisión y el control utilizando el pulgar y los otros dedos. Los primeros garabatos suelen ser de lado a lado del papel y de arriba hacia abajo, y son fruto del placer del movimiento y el dominio de la coordinación, progresando hacia el intento de representar algo.

De los dos a los dos años y medio copia trazos verticales, horizontales y una cruz que hace el adulto, y en el segundo semestre del año puede copiar un círculo, además de tratar de dibujar un cuerpo humano utilizando un círculo y dos líneas.

La organización espacial

El niño va interiorizando la noción de espacio a medida que progresa su desarrollo psicomotor. Primero diferencia su yo corporal con respecto al mundo exterior y después va interiorizando el establecimiento de su esquema corporal.

La diferenciación del esquema corporal se realiza a partir del movimiento. El niño individualiza un segmento al percibir su propia movilidad y la diferencia de la movilidad de otros segmentos próximos. Puede decirse que ve la posición de su cuerpo al mismo tiempo que la siente (propioceptiva y exteroceptiva). Esta percepción del propio cuerpo aporta la referencia para percibir el espacio exterior e iniciarse en su exploración, que al principio será también exteroceptiva (al ver un objeto) y propioceptiva (los movimientos necesarios para atrapado).

El educador debe apoyar las acciones con la indicación verbal correspondiente, posiblemente el niño olvide la indicación lingüística si se aísla de la acción, pero la repetición conducirá a interiorizar la asociación del mensaje verbal y la acción correspondiente.

También debe tener presente que el *espacio* es el marco físico donde se realiza la actividad humana y el lugar donde se sitúan los objetos. Toda acción se desarrolla en un espacio externo, con un orden determinado y el niño lo interioriza creando el espacio psíquico. La *noción espacial* es la percepción que el niño tiene del espacio en el que se desenvuelve y en el que desarrolla su actividad mental.

La *organización espacial* es el proceso que desarrolla el niño a lo largo de la infancia, propiciando la toma de conciencia del propio cuerpo en relación al mundo externo, su orientación con respecto a los objetos y la representación mental del entorno donde se desarrolla el movimiento.

El niño no adquiere de forma innata la organización espacial sino que la desarrolla superando una serie de etapas en los primeros doce años principalmente.

Alrededor de los 18 meses fusiona los espacios separados e independientes dando lugar a la noción espacial global. Aumenta la diferenciación entre el yo corporal y el mundo exterior, discriminando entre las percepciones de visión, audición, etc. exteriores (exteroceptivas) y la información de la situación de músculos y articulaciones (propioceptivas) durante el movimiento.

En general, de los dos a los tres años el niño adquiere un espacio topográfico comenzando a establecer relaciones espaciales de distancia, orden, desplazamientos, etc. respecto a un punto de referencia que seguirán desarrollándose hasta los 5 o 6 años.

En el período que nos afecta se trabaja sobre dos tipos de espacio: el *espacio real* o práctico donde se desarrolla la acción real. Este espacio es percibido y manipulado por el niño de forma exteroceptiva a través de la observación, y el *espacio figurativo*, cuando el niño lo va representando mentalmente iniciando la posibilidad de simbolizarlo.

La programación de actividades actúa principalmente sobre el *propio cuerpo*, potenciando el esquema corporal sobre el *entorno* para superar el egocentrismo propio de la edad, sobre el *espacio manipulativo* (material con el que interactúa) y sobre el *espacio gráfico* (primeras experiencias en el plano).

El niño, por medio de sus desplazamientos, entra en contacto con las primeras sensaciones y percepciones sobre las trayectorias realizadas. A través de estas acciones va aislando las nociones y relaciones espaciales, siempre a partir de su propio cuerpo y en relación a los objetos.

La organización temporal

El concepto de tiempo es muy difícil, de asimilar por el niño porque es algo inmaterial que no puede percibir por los sentidos. Antes de los 7 años no puede disponer de un orden temporal coordinado objetivamente.

La organización temporal se coordina obteniendo la estructuración del mundo externo relacionado primero con el «yo» y posteriormente con personas y objetos.

Hay diferentes factores que inciden en la organización temporal, entre ellos el crecimiento del organismo, la maduración del sistema nervioso y el endocrino, la experiencia acumulada por las acciones sobre los objetos o las interacciones con

las personas del entorno.

En el niño de dos años las impresiones temporales se van organizando en series asociadas a los acontecimientos cotidianos: levantarse, desayunar, jugar, comer, dormir la siesta, la merienda, la hora del baño, etc. Hacia los 3 o 4 años el ritmo del niño adquiere sentido del tiempo, pero aún no puede interiorizar el concepto del tiempo. Será alrededor de los 12 años cuando pueda adquirir la categorización abstracta del tiempo constituyéndose en una realidad estructurado, objetiva y capaz de ser medida.

De los dos a los tres años se puede estimular el sentido temporal estableciendo un régimen horario cotidiano con seriaciones temporales de las actividades, realizando ritmos espontáneos y ritmos controlados, con observaciones y percepciones de hechos significativos, utilizando un vocabulario temporal adecuado a la edad y promoviendo la percepción de la duración y la velocidad.

La atención

A medida que va madurando la formación reticular, el niño es menos impulsivo y emocional pero, como se ha explicado, el proceso no concluye hasta la pubertad. En este año existe un progreso importante en la atención. Cuando el pequeño está concentrado y absorto en una tarea, canaliza la atención hacia un solo sentido, de modo que le resulta difícil escuchar el mensaje del adulto, a menos que abandone la tarea. Sin embargo, en determinadas circunstancias, es posible que deje la concentración y la actividad para ver de qué trata lo que hace o dice el adulto u otros niños, volviendo a concentrarse en la tarea inicial después.

El niño de los dos a tres años se distrae con facilidad y cualquier estímulo ajeno provoca que deje de escuchar el mensaje del adulto. Aún no es capaz de enfocar la atención en varias cosas a la vez y deberá de pasar bastante tiempo antes de que haga y piense en varias cosas de forma simultánea.

Para poder desarrollar la atención de forma adecuada, el niño necesita disfrutar de un ambiente tranquilo, de este modo irá acortando los momentos en que está absorto en algo y aumentando la atención concentrada hacia el mensaje o propuesta de los demás.

En este ambiente, los adultos pueden fomentar la atención visual sobre objetos estáticos y en movimiento, la atención auditivo de estímulos sonoros, la atención perceptiva general de un estímulo determinado y la atención global concentrada en acciones, situaciones, ejecuciones, etc.

Los conceptos

Ahora el niño tiene más capacidad para utilizar la memoria, no necesita ver algo para recordado. Observa las conductas de los adultos y de otros niños y las imita pasado algún tiempo. Progresivamente va procesando los recuerdos y organizándolos de forma coherente para utilizados después con más facilidad.

Con el tiempo y la experiencia, desarrolla la comprensión de conceptos o ideas abstractas. Los conceptos de cantidad, tamaño, forma, color, identidad, y números son muy complejos y, habitualmente, los adultos utilizan un lenguaje engañoso con estos conceptos que confunde al pequeño: se utilizan términos como más, menos, igual, diferente, parecido, grande, más grande, pequeño, etc., sin pensar en la tremenda dificultad que representa su comprensión para el pequeño. Los juegos de clasificación de objetos por sus propiedades le ayudan a desarrollar la comprensión de estos conceptos, pero el adulto debe observar si comprende su significado cuando utiliza los términos correspondientes.

A través de la experiencia de oír las denominaciones de grande, pequeño, alto, bajo, etc., y las expresiones comparativas (más grande, menos pequeño, etc.) en situaciones coherentes y en las que el significado sea sencillo y claro, comienza a comprender gradualmente estos conceptos o ideas. Un término que hace referencia al tamaño, por ejemplo pequeño, puede referirse a muchos tamaños diferentes según se compare con otro tamaño de referencia (un niño o niña de dos años es pequeño si se compara con otro de diez años, pero no es pequeño comparado con un bebé de tres meses). Expresiones como «no puedes hacer eso porque eres pequeño» o «puedes comer solo porque eres grande» confunden al niño porque mezclan tamaño con capacidad o habilidad. Si se trata de motivar es mejor emplear un término que no se utilice al hacer referencia al tamaño, por ejemplo: «eres mayor como papá».

El mejor modo de desarrollar la comprensión de la idea de tamaño es la clasificación de objetos, estableciendo comparaciones: piezas con las mismas características pero tamaños diferenciados, y las asociaciones: bolas pequeñas en el bote pequeño y bolas grandes en el bote grande. El niño va a practicar durante este año multitud de actividades que favorecen la comprensión de tamaño a través de la propia experiencia, y los adultos deben cuidar la utilización de mensajes que pudieran confundirle.

Gradualmente, también va a desarrollar **la comprensión del concepto o idea de color**, a través de sus experiencias los objetos del entorno del niño varían en demasiadas características: forma, color, tamaño, peso, olor, suavidad, dureza, etc. Incluso cuando se indica su color, existe una gama amplia de tonalidades que se denominan con el mismo nombre de color. Por este motivo, hay que comprender la dificultad que supone para el pequeño de dos años concentrarse en lo que el adulto quiere decir cuando nombra el color. Puede distinguir y clasificar objetos por su color antes de conocer el nombre de los colores y, con la experiencia y la repetición de escuchar los nombres, asociados correctamente con la característica concreta de las cosas, el niño va prestando atención a esa propiedad de los objetos y aprendiendo como se denominan los colores. Como las actividades de clasificar y asociar son algunas de las preferidas en esta edad, el adulto puede aprovechar esta preferencia para plantear este tipo de juegos introduciendo siempre el nombre del color para que lo asocie a esa característica concreta.

En cuanto a **la forma de los objetos**, necesita explorar y experimentar mucho con la boca, las manos y los ojos, y escuchar los nombres correctos de las formas de manera que los vaya asociando con lo que experimenta. Antes de realizar el aprendizaje de la forma a través de imágenes, el niño debe investigar con los objetos tridimensionales. Manipulando formas geométricas, juegos de construcción, pelotas, juguetes, etc., aprende las características de los objetos, comprende su forma y va asociando las formas reales con los objetos tridimensionales y, más adelante, identifica el símbolo abstracto de la imagen.

Cuando el niño realiza con facilidad los juegos de encajar formas, no debe presuponerse que ha procesado la idea abstracta de la forma; es muy posible que haya aprendido a realizar una serie de acciones determinadas para que los objetos encajen sin comprender el concepto de forma. Por este motivo, el adulto siempre debe hacer referencia al nombre de la forma y sus características, hacer comparaciones con las formas de otros objetos del entorno, animar para que identifique y busque formas similares, etc., favoreciendo al mismo tiempo la correcta percepción.

En el caso de los números; el niño de dos años es capaz de relatar en orden una serie de ellos, sin embargo, esto no significa que comprenda el concepto de número. Esta idea abstracta es muy difícil de entender y sólo a través de la experiencia de escuchar muchas veces el número asociado al grupo de elementos que representa, será capaz de comprenderlo. Inicialmente comienza por aprender conceptos de cantidades contrastadas como muchos y uno y el nombre de los números sólo como nombre. Más tarde aprende el orden de los números y, con el tiempo y la experiencia, asocia la correspondencia entre el grupo de objetos y el número que lo representa.

Estimulando al niño para que juegue a contar (los pasos que da, las galletas que come, las piezas que manipula, los muñecos que tiene, etc.), que relacione, clasifique, agrupe) ordene, que vaya aprendiendo conceptos de igual, más, menos, etc., el adulto le ayuda a aprender y comprender el significado de los nombres de los números y el concepto de cantidad. Posiblemente, durante este año, el niño será capaz de contar hasta diez o más números, pero sólo llegará a comprender cantidades como muchos, pocos, ninguno, uno, dos o tres.

La comunicación

A los dos años, el lenguaje comprensivo progresa con rapidez. El niño comprende frases largas y complejas. Va entendiendo las categorías y subcategorías, de manera que le resulta más fácil comprender el vocabulario nuevo asociándolo a un contexto. Por ejemplo, en la categoría de útiles de alimentación, aprende rápidamente la palabra cuchillo porque la vincula a la actividad de comer, sin necesidad de que le aporten información las circunstancias del entorno (no necesita la ayuda de ver la mesa, la comida o los cubiertos). Como siente gran interés por las partes que forman un todo, aprende con gusto el

nombre de esas partes asociándolas con la categoría a la que pertenecen. Por ejemplo, sabe que la oreja está en la cabeza y ésta en el cuerpo.

Reconoce el significado de muchos verbos y señala las imágenes de las acciones que nombra el adulto. Comprende mejor las preguntas que le hacen y responde a ellas, primero con acciones cuando le sugieren dónde está alguna cosa y, con el paso de los meses, respondiendo de forma oral a todo tipo de preguntas.

Ahora comprende mejor su entorno e identifica los objetos por su uso, además de por el nombre, y va entendiendo los adjetivos y preposiciones, sobre todo aquellas que están vinculadas con las nociones espaciales. A medida que desarrolla la formación de conceptos o ideas abstractas, entiende palabras relativas al tamaño, la forma, el color y el nombre de números hasta tres cuando se acerca a su tercer cumpleaños.

Respecto al lenguaje expresivo, a los veinticuatro meses el vocabulario puede constar de unas doscientas palabras, y puede llegar a incorporar hasta diez palabras nuevas diariamente. El niño suele utilizar palabras que conoce bien para nombrar cosas parecidas. Por ejemplo, dice perro para llamar a otros animales como gatos, ovejas, etc., y usa el nombre correcto cuando lo escucha varias veces. Cuando quiere decir algo de lo que desconoce el nombre, recurre a hacer una composición con palabras que domina. Por ejemplo, dice «tele de mamá» cuando se refiere al ordenador. Estas composiciones desaparecen cuando escucha el nombre correcto varias veces y lo incorpora a su vocabulario.

En este período de edad le cuesta mucho aceptar que un objeto pueda tener varios nombres, lo que explica que tenga dificultad con los nombres que se refieren a distintas clasificaciones de una misma cosa. Por ejemplo, que un muñeco es también un juguete. Por este motivo, inicialmente utiliza la palabra que conoce: «muñeco» y tarda bastante en emplear la siguiente: «juguete».

Aprovechando el interés del pequeño por las agrupaciones y clasificaciones, es conveniente que aprenda el nombre de los elementos de distintas categorías para favorecer que empiece a ordenar en diferentes niveles de nombres. Por ejemplo, el nombre de todos los animales que conoce, el nombre de los animales domésticos, el de los animales salvajes, el de los animales que viven en granjas, el de los animales que viven en el agua, el de los animales que vuelan, el de los animales que viven en el zoológico, etc.

Al comenzar el tercer año, el niño forma frases de dos palabras (nombre y verbo, o bien nombre y adjetivo), de vez en cuando añade una tercera palabra y, en general, su lenguaje es bastante telegráfico. Utiliza algunos pronombres, pero suele confundirlos. Practica el lenguaje haciendo monólogos mientras juega y,

cuando quiere participar en conversaciones con varias personas, sus intervenciones suelen ser algo inconexas. Le gusta hablar de las cosas significativas que le han sucedido, lo hace con bastante fluidez y en tiempo presente.

Alrededor de los dos años y medio plantea y responde preguntas con habilidad, comienza a expresar sus sentimientos y forma frases más completas utilizando palabras de relleno como las preposiciones. Dentro de su vocabulario incluye participios y plurales y, en ocasiones, cambia un sonido de consonante difícil por otro más fácil, por ejemplo, «dosa» por «rosa». A partir de los treinta meses aplica más reglas gramaticales y utiliza varias formas de algunos verbos. También emplea artículos, aunque comete errores, y domina mejor la utilización de pronombres y plurales. En el último trimestre de este año, usa el lenguaje de forma imaginativa, inventando cuentos y narraciones. la pregunta ¿por qué? es la protagonista de sus conversaciones y modifica las frases cuando el adulto no entiende su mensaje.

De los dos a los tres años, el pequeño está muy interesado en entender y hacerse entender y comienza a utilizar el lenguaje como medio para su pensamiento. le gusta participar en conversaciones, discriminar sonidos, los versos, las retahílas, las rimas de palabras, las canciones, los juegos de preguntas y respuestas, los guiones rituales y jugar con sonidos para crear palabras sin sentido. Todas estas actividades le ayudan a integrar y organizar la nueva información sobre el lenguaje y favorecen su futura habilidad para la lectura.

El mundo de las emociones

El pequeño de dos años vincula la expresión de emociones y sentimientos con acciones concretas, de modo que se hace comprender con más facilidad que meses atrás. Aumentan la imitación, la iniciativa, la comprensión de significados, la originalidad de su personalidad en evolución, la tolerancia a los límites, la capacidad de lenguaje oral, la coordinación sensoriomotora, las relaciones interpersonales, etc., potenciando el desarrollo emocional y social.

Dentro de la infancia, los dos años suponen una etapa que recuerda a los cambios de la adolescencia para pasar a la juventud. El niño consigue logros y habilidades nuevas que le ayudan a conceptuar el entorno, pero aún depende de los adultos en muchos aspectos. Experimenta solo con gran curiosidad, pero le encanta refugiarse en los brazos de las personas de apego e intentar que le solucionen los problemas. Se debate en deseos de dependencia-independencia en un balanceo emocional constante.

El cerebro y el sistema nervioso ya están bastante mielinizados y empieza a manifestar emociones complejas parecidas a las del adulto, que poco a poco van evolucionando. Siente orgullo por sus logros, también vergüenza,

culpabilidad, amor, celos, etc. Como consecuencia de su evolución aparecen conductas difíciles de manejar para los adultos: la terquedad, la oposición, el negativismo, las luchas de poder, las rabietas, etc., consecuencia de la necesidad de reafirmarse a sí mismo como un ser individual con voluntad propia. Las explosiones emocionales han de ser tratadas por los adultos con empatía y estrategias afectivas manejando las situaciones con firmeza por desafiantes que resulten.

Al evolucionar en las relaciones sociales, alrededor de los dos años y medio comparte juegos con iguales, aunque en ocasiones puede jugar junto a otros niños en vez de con ellos. A partir de los treinta y tres meses aumenta considerablemente el interés por lo que hacen los compañeros y también se incrementa el tiempo en el que comparte los juegos, iniciándose en el conocimiento de los turnos del juego.

Durante el segundo y el tercer año tiene un desarrollo evidente la capacidad de conceptuar, es decir, de utilizar ideas. **Comprende las funciones de los objetos utilizándolos adecuadamente** sin que se lo pida el adulto, también a las personas de su entorno empieza a percibir las como un conjunto de características funcionales que realizan acciones concretas.

Como resultado de la maduración funcional de las zonas secundarias y terciarias de la corteza cerebral, el niño pasa del período sensitivo (las zonas primarias de la corteza cerebral reciben los impulsos nerviosos de los analizadores sensitivos procesando las cualidades sensoriales de la realidad) al período perceptivo. Para completar el proceso de percepción es preciso cierto grado de abstracción, realizando la síntesis de todas las características de un objeto como una entidad, incluida su funcionalidad.

La capacidad de relacionar lo que siente (ve, escucha, palpa, etc.) con sus funciones, supone la base para que desarrolle ideas y las lleve a la práctica, uniendo emociones y conducta.

Inicialmente, las ideas son el modo en que la mente asocia y percibe la experiencia propia con un objeto y forma una imagen emocional multisensorial. **La integración de las características sensoriales y emocionales de un objeto forman una imagen mental.** De este modo, el niño recuerda donde se encuentra el juguete que ha metido anteriormente dentro del armario. A nivel social y emocional, el pequeño alcanza un nivel de conceptualización (usar ideas) cuando construye una imagen o idea emocional de una persona (o de una interacción) cuando no está presente. De este modo recuerda que su madre se ha enfadado aunque ya no esté a su lado y haya transcurrido algún tiempo desde que se enfadó.

Estas imágenes o símbolos emocionales posibilitan la asociación de ideas para desarrollar conductas y emociones más complejas. De este modo deja de utilizar el llanto o los gritos para expresar necesidades y utiliza la palabra con la persona que puede satisfacer esas necesidades (en vez de llorar pide agua al padre).

Precisamente el **lenguaje es el indicador más eficaz para que los adultos observen la capacidad del niño para idear conceptos e ideas emocionales.**

Otro indicador evidente es **el juego simbólico**, donde el niño «hace ver qué o hace ver cómo», pasando de la utilización realista de los objetos de los cuales conoce la función, a usarlos en una secuencia simbólica asociada a una emoción (cuidar de un muñeco, jugar a comprar y vender, a profesiones, etc). También puede observarse la capacidad de crear ideas cuando sustituye el lenguaje oral por *la gestualización* compleja y los juegos de construcción, de ensamblar, etc., en los que el niño, a través de una idea establecida previamente, utiliza la creación como si fuera algo diferente.

Cada niño tiene predilección por una forma de expresar la creación de ideas (lenguaje verbal o gestual, razonamiento, relaciones espaciales, materiales plásticos, expresión musical y corporal, etc.). Los adultos han de respetar la individualidad y preferencia de la expresión, pero al mismo tiempo estimular la utilización del resto de recursos expresivos.

Aunque la evolución del lenguaje sea buena, el pequeño aún tiene problemas para expresar sus sentimientos por medio de palabras. En ocasiones le invaden multitud de sentimientos que generan emociones intensas y se siente incapaz de identificarlos y clasificarlos. A través del juego el adulto puede mostrar al niño el modo de utilizar el lenguaje para expresar lo que siente. La evolución lingüística le ayuda a ejercer cierto poder sobre las emociones, sintiéndose menos asustado y adquiriendo más seguridad en sí mismo. Cuando los adultos indican al pequeño cómo poner nombre a los sentimientos y le permiten manifestarlos abiertamente, dentro de un clima de aceptación incondicional, de comprensión y de cariño, le están ofreciendo el mejor modo de descubrir que las emociones son buenas, que los demás también las sienten y le ofrecen la base para su equilibrio emocional.

En este período, los adultos también ayudan al pequeño facilitando que comprenda la funcionalidad de los objetos, las personas y los sentimientos, interactuando emocionalmente en los ratos de juego, introduciendo el juego simbólico en sus actividades, procurando la interiorización de un logro y vinculando el aprendizaje nuevo al ya consolidado, ofreciendo afectividad, disponibilidad y seguridad, fijando límites, propiciando la utilización de sentimientos para satisfacer sus necesidades básicas, estableciendo contactos afectivos después de los momentos relacionales tensos, juzgando las conductas pero no el valor personal del niño o la niña, respetando y potenciando su individualidad, promoviendo la implicación de todas las dimensiones madurativas en los aprendizajes, etc, pero, sobre todo, garantizando que se siente valioso y querido.



JUEGO CON OBJETOS

Descubrir lo que son las cosas, cómo funcionan y qué se puede hacer con ellas ocupa gran parte de la atención y de los esfuerzos del niño en la primera infancia. El término de “juguete” es atribuido con frecuencia a cosas que los adultos han destinado o seleccionado específicamente para entretener a un niño, pero la fascinación con las propiedades de las cosas se extiende, asimismo, a otros muchos objetos. Es quizá esta atracción de los objetos lo que ha animado su amplio uso como instrumento de investigación en el estudio de la conducta infantil, aun cuando tienen, además, para el investigador, la ventaja de poder ser contados y de que su uso puede ser descrito de un modo bastante objetivo.

Los objetos sirven de diversas maneras como nexo de unión entre el niño y su entorno. Permiten disponer de un medio con el que un niño puede representar o expresar sus sentimientos, intereses o preocupaciones. Proporcionan también una vía de interacción social con adultos o con otros niños. Además, para el niño, un objeto que no le es familiar tiende a establecer una cadena de exploración, familiarización y eventual entendimiento: secuencia, con frecuencia repetida, que conducirá, eventualmente, a conceptos más maduros acerca de las propiedades (tamaño, textura, forma) del mundo físico.

Antes de examinar el juego con objetos vamos a revisar brevemente los inmensos logros, durante el primer año de vida, que hacen posible tal juego. Algunas de tales adquisiciones (el primer paso, la primera palabra) son observadas por los padres. Otras igualmente importantes se aprecian en raras ocasiones, debido, quizá, en parte, a que van surgiendo de forma gradual. Así, por ejemplo, el juego con objetos exige que se pueda asir algo de un modo dirigido por la vista, una adecuada coordinación del ojo y de la mano, de forma tal que el niño pueda coger, sostener y volver objetos. Dicho juego depende además del logro de la "permanencia de los objetos", que consiste en comprender que un objeto continúa existiendo aun cuando temporalmente esté fuera del alcance de la vista. Requiere también cierta diferenciación de pautas de acción, es decir: de la capacidad para realizar diferentes actos con un objeto. Y basándose ello en el creciente control voluntario del movimiento físico, un bebé desarrolla la capacidad para repetir una acción que ya ha realizado previamente. Una mayor exigencia supone re-crear una acción que alguien, distinto a uno mismo, ha realizado, es decir: la imitación.

La imitación, en sí, es una realización que va surgiendo gradualmente, y que se basa tanto en el desarrollo mental como en el físico. El niño muestra primeramente una capacidad para imitar ciertos actos que ve realizar a los otros; a continuación reproducirá acciones que ha observado varias horas o incluso días

antes. Esta capacidad, que se designa como "imitación retardada", refleja la naciente aptitud para construir representaciones mentales de acciones y acontecimientos, para recordados y poder evocarlos cuando el modelo está ausente. Al principio, esta "memoria" de acciones está directamente relacionada con las sensaciones físicas realizarlas. Por esta época, un niño no posee designaciones verbales con respecto a secuencias de actos o bien para objetos, y su "concepto" de un objeto está basado en el *feedback* sensitivo de su experiencia con el mismo. El objeto y la acción con él relacionada (manejar un juguete, abrir una caja) no constituyen por tanto fenómenos separados. Jerome BRUNER describe este modo de representar una experiencia acción-objeto como el "modo en activo". Seguidamente a este estadio, el niño llega a realizar una distinción entre la pauta de acción repetible y el objeto o los objetos con los que dicha pauta de acción estaba primeramente vinculada. La naturaleza de la representación infantil de acciones y de la relación de éstas con objetos se encauza hacia aquello que BRUNER ha denominado el "modo icónico", es decir: el modo en el que las imágenes o representaciones de acontecimientos y experiencias organizan las actividades mentales del niño. Por último, el niño aprende a asociar las designaciones arbitrarias y convencionales del lenguaje con sus propias experiencias y entra entonces en el "modo simbólico" de representación. Se hace capaz de simbolizar un objeto o un acontecimiento por medio de una palabra y obtiene así otro medio para retener y rememorar aspectos de su experiencia pasada. El modo simbólico de representación le permite también usar un objeto para representar otro. Así, el logro de la simbolización inicia la posibilidad de jugar de *un modo cualitativamente diferente*.¹⁴

COMO COMIENZA EL JUEGO CON OBJETOS

A partir de recientes trabajos de diversos psicólogos se puede establecer un cuadro de los cambios que tienen lugar en los encuentros de un niño, con objetos, durante los primeros tres años de vida. Aun cuando dichos estudios difieren en cuanto a los procedimientos (por ejemplo, observación del niño en su hogar o en el laboratorio; series limitadas o amplias de objetos presentados) se manifiestan claramente las tendencias hacia un tratamiento más discriminativo de los objetos y hacia una mayor complejidad de las combinaciones de los mismos. En la relación que incluimos seguidamente, las edades son tan sólo aproximadas, ya que los niños varían individualmente, mostrando algunos un determinado tipo de conducta, un poco antes, mientras que otros lo presentan algo después.

Ante el niño se colocan, sobre una mesa, varios objetos en miniatura: una taza, un plato, una cuchara, un cepillo para el pelo, un camión, un remolque, una muñeca. ¿Qué es lo que probablemente hará? Siguiendo, en parte, el trabajo de

¹⁴ J. BRUNER, "The growth of representational processes in childhood", en J. ANGLIN (ed.), *beyond the Information Given* (Londres: Allen and Unwin, 1974; New York: Norton, 1974).

Marianne LOWE,¹⁵ podemos predecir que:

A los *nueve meses*, el niño cogerá el objeto más próximo y más brillante y se lo llevará a la boca; cogerá otro y hará lo mismo. Tras llevarse el objeto a la boca, puede, o bien agitado o golpearlo sobre la mesa, luego inspeccionarlo, darle vueltas y golpearlo de nuevo o volvérselo a llevar a la boca. Tan sólo utiliza escasas pautas de acción.

A los *doce meses*, lo más probable es que el niño investigue cada objeto (mirándolo, dándole vueltas, manoseándolo) *antes* de hacer cualquier cosa con él. Luego puede introducirse la cuchara en la boca una o dos veces, colocada en la taza, y quizá coloque la taza en el plato, pero otros objetos continúan siendo tratados al azar (introducidos en la boca, agitados o golpeados).

A los *quince meses*, la inspección y la investigación preceden claramente a otra conducta. Cada vez se van atribuyendo usos apropiados o convencionales a más objetos. El niño colocará la taza en el plato y hará que beba de ella y la cuchara se usará más decididamente como si estuviese utilizándola para comer. Cogerá el cepillo y se lo pasará por el pelo; a continuación empujará el camión hacia atrás y hacia adelante. Podrá poner de pie a la muñeca.

A los *veintiun meses*, el niño buscará un objeto que "pegue", que vaya de acuerdo, con otras cosas. Tras colocar la taza en el plato, buscará la cuchara, la encontrará, removerá la bebida imaginaria y luego hará que la beba. Después dará a la muñeca de beber con la taza o quizá ofrezca la bebida al observador. Podrá cepillar su pelo muy cuidadosamente. Colocará a la muñeca en el camión.

A los *veinticuatro meses*, el niño hará como que da de comer a la muñeca, de un modo muy realista y la echará luego para que duerma después de comer. Cepilla su pelo y cogerá el cepillo para llevárselo de viaje en el camión. El camión y el remolque se colocarán como si el camión fuese a arrastrar al remolque y el niño buscará algo para cargarlo en el camión.

Entre los *treinta y los treinta y seis meses*, el niño moverá la muñeca, haciendo como si ésta cogiese la taza y bebiese, luego lavará y secará ambos y los colocará aparte. Hará como si la muñeca se cepillase el pelo. Así, la capacidad de actuar deliberadamente es atribuida a la muñeca. Enganchará el remolque al camión y los moverá imitando el ruido del motor; puede colocar a la muñeca como si ésta guiase el camión, quizá hacia un determinado punto, volviendo luego al de partida.

Durante el período de 2 años tienen lugar los siguientes e importantes progresos:

¹⁵ M. LOWE, "trends in the development of representational play in infants from one to three years: an observational study", *Journal of Child Psychology*, 1975, 16, 33-48.

1. El niño va diferenciando crecientemente entre varias pautas de acción compatibles con cada instrumento y ajusta de manera adecuada la acción y el objeto (así, por ejemplo, progresa desde meterse en la boca cualquier objeto que puede coger, hasta introducirse solamente la cuchara).
2. Llega a combinar objetos que concuerdan entre sí, estableciendo relaciones funcionales (junta la taza, el plato y la cuchara).
3. Establece secuencias de pautas de acción para formar conjuntos mayores y coherentes (conecta entre síguisar, comer y fregar)
4. Se aplica a sí mismo pautas de acción (se cepilla su propio pelo), y luego las adapta a otros o a respuestas de otros (cepilla el pelo a su madre o a la muñeca). Finalmente, atribuye a las réplicas la capacidad para actuar (como cuando hace que la muñeca se cepilla el pelo o mueve un perro de juguete haciendo que ladra).
5. Invento objetos o sustancias ausentes, pero apropiados, para completar pautas de acción (agita un café imaginario con la cuchara de juguete).
6. Transforma objetos para usarlos en acciones y secuencias de acciones (agita el café imaginario con un rastrillo de juguete, que utiliza como si fuese la cuchara).

Estas capacidades se desarrollan actuando e interactuando con las cosas y las personas que tiene en torno. Su aparición durante el segundo año de vida indica que el niño está aprendiendo a jugar y comienza a representar. Y lo que es más: estos avances reflejan también los comienzos de la representación simbólica, que constituye un requisito previo para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento abstracto. Está en marcha una progresión desde la dependencia con respecto a las propiedades físicas de las cosas, hacia una capacidad para utilizar signos que son completamente arbitrarios y convencionales. Las propiedades físicas de las cosas son tomadas como indicaciones para su posible uso, pero ya no son lo único que determina dicho uso. ¿Cómo tienen lugar, exactamente, tales cambios y cómo se relacionan entre sí? Precisamente estas son las preguntas que se plantean en la actualidad y no contamos aún a su respecto con respuestas completas.

El modo como puede desarrollarse la transformación de objetos ha sido sugerido por Greta FEIN, de Princeton.¹⁶ Esta autora presenta un cuadro de progresión ordenada, desde transformaciones aisladas hasta múltiples. FEIN realizó pruebas en 48 niños de edades comprendidas entre 22 y 27 meses, para determinar las condiciones bajo las cuales resultan capaces de utilizar elementos más y menos realistas en una pauta de actividad que les era familiar: X come de Y. Estos niños eran capaces de hacer que un caballo de juguete (X) comiese de una huevera de plástico (Y). La mayoría podían realizar también esta acción, bien con una lámina de metal en forma de caballo (X') Y la huevera (Y) o *bien* con el caballo de peluche (X) Y una concha, (Y'), que hacía de recipiente de comida.

¹⁶ G. FEIN, "A transformational analysis of pretending", *delopmental Psychology*, 1975, 11, 291-6.

Pero cuando se exigieron dos sustituciones simultáneas (X' en lugar de X e Y' en lugar de Y), al mismo tiempo, los niños no fueron capaces de hacer que el caballo de lámina metálica comiese de la concha, como si esta fuese un plato o una taza. Desde luego, también el caballo de juguete y la huevera, si son combinados para representar la acción de comer, requieren transformación a partir de una experiencia puramente auto-referida de ser alimentado o de alimentarse a sí mismo. Y para "dar de comer al caballo" hay que tratar a la silueta de caballo como si estuviese viva y a la taza como si contuviese alimento. Pero cuando los objetos se hacen más esquemáticos, se requieren más etapas de transformación.

El estudio de FEIN sugiere que el aprendizaje, para proceder a un juego simbólico con objetos, progresa desde transformaciones simples y aisladas hasta otras múltiples y más complejas. Dicha autora concluye que, en actividades precoces de representación, se requiere una base o soporte realista. Otros estudios han venido a apoyar la noción de que cuando los niños comienzan a jugar por primera vez con objetos, las réplicas realistas les apoyan en sus progresos hacia un despliegue y una combinación más imaginativos de objetos en el juego. Una vez que el niño ha aprendido a representar, el juego es facilitado por objetos *menos* realistas. Dichos objetos exigen más inventiva e imaginación, que permitan al niño transformarlos para adaptarse a la circunstancia. Así, para un niño capacitado, unas grandes cajas de cartón se pueden transformar en la vivienda familiar, las torres de una fortaleza, una cueva, vagones de un tren de mercancías o la cabaña de una bruja.

En el desarrollo del representar se establece una paradoja. Cuando los niños se van haciendo mayores, el uso de objetos en el juego de representación se va haciendo cada vez más "apropiado". Van representando cada vez más cosas del mundo de los adultos de formas inteligibles para nosotros. El juego se hace más realista, añadiéndose mayor cantidad de detalles, se dan menos usos individualmente propios y exclusivos de objetos y, con mayor frecuencia, se produce una fidelidad al modo como las cosas son en la vida real. Sin embargo, al mismo tiempo, otros detalles son tratados más libremente; se dan con frecuencia amplios vuelos de la imaginación e invenciones improvisadas. Esta paradoja puede explicarse, en parte, si consideramos un nivel más avanzado del juego de representación que aplique a objetos, un nivel típico de nuestras parejas de niños de 3 años. Cuando un niño es capaz de ordenar útiles sobre una mesa, de servir a otro niño, de decirle que no coma con su cuchillo y de advertirle que la comida está muy caliente, todo ello de modo muy realista, será también capaz de utilizar la plancha como si fuese la tetera, si falta ésta. Abreviará drásticamente el tiempo necesario para guisar una comida y se mostrará muy satisfecho sirviendo puré de manzana con una cacerola vacía. Se olvidará del hecho de que la mesa del comedor era, unos momentos antes, el coche familiar o le dirá a su compañero que utilice como silla a un animal de peluche. Algunos aspectos de este episodio son tan sólo sugerentes o esquemáticos, como observó también LOWE en sus probandos de 3 años. Es como si el complejo plan de acción (representado aquí por la noción de servir y comer) se hubiese convertido en más importante que los objetos mismos.

ROSFELTER, Pascale

**El oso y el lobo. Mundos imaginarios,
pesadillas y juegos de los niños**

**Ediciones de la Flor. p.p. 28-35, 37-50, 51-70,
90-100, 103-146; 2001**

Argentina

EL NACIMIENTO DEL JUEGO Y DE LO IMAGINARIO

La luz tiene edad, y la noche no, pero ¿cuál fue el instante de este origen absoluto?

RENÉ CHAR

El nacimiento del juego

Solo en su habitación, un bebé se despierta. Todo es silencio. Mamá no está. El bebé aprieta su oso de peluche y chupetea la manta: calor. Mueve las manos ante sus ojos y balbucea "como si mamá estuviera allí", movimiento y sonidos. Ha compuesto a su alrededor un universo "yo-mamá". Le habla. Quietud y satisfacción, sonrisa.

El primer juego de todos es, en ausencia de mamá, fabricar la ilusión de su presencia.

Habiendo puesto en movimiento el espacio circundante "como en presencia de la madre", está en el orden natural de las cosas que ella aparezca. Y cuando su madre llega "de veras", ¡bueno, para ese bebé es un poco como si él la hubiera creado!

¿Cómo llega el bebé a crear a la madre que lo contiene? El bebé sabe bien que él no es su madre y que su madre no es él. Porque ella no está siempre allí cuando él se despierta, o en el momento en que tiene hambre, o frío en las nalgas, o le duele la panza o algo anda mal. El llamado del niño no es seguido siempre por la presencia del otro ni por la inmediata restitución del confort. Frente a las múltiples dificultades de su joven vida, un bebé experimenta a menudo la frustración: "Quiero que esté mamá" no siempre la hace aparecer.

Sin embargo, más allá de las primeras veces en que experimenta la ausencia de la madre y el inmediato reencuentro con ella, ¿no es precisamente esa presencia tranquilizadora la que, solo en su habitación al despertarse, el bebé acaba de representar? El bebé ha llamado a la mamá-en-él.*

Al jugar, la impotencia del bebé deja de ser una sumisión, o una fatalidad de la ausencia de la madre: "Aunque mamá no está, no me *falta* ruido, movimiento, calor de mamá". Ilusión, entonces, pero ilusión necesaria y relativa.

Mamar el pulgar no es jugar

Es conveniente no confundir el primer juego (el balbuceo-movimiento lúdico del bebé, solo en su habitación, "como si mamá estuviera allí"), con esta otra actividad igualmente apaciguadora que consiste en descubrir y marse el pulgar, o en chupar el sonajero o la manta, o, como hacía en la guardería un bebé nostálgico en su *bebesit*, hundir la nariz en el pañuelo para reencontrar, cuando se sentía muy solo, un poco de "olor mamá". Cuando chupa o aspira, el bebé hace "como si" mamara, pero *por medio de un objeto sustitutivo*.

Para diferenciar entre pulsión y juego, tenemos que insistir en la diferencia entre "chuparse el pulgar" y jugar a "mamá está acá".

Gratificarse con un "pulgarazo" en caso de hambre o nostalgia es ya una actividad elaborada del lactante, que lo diferencia de su estado anterior de recién nacido, reducido a manifestar a gritos, cada tres horas, el desagrado del hambre en el vientre, sin tergiversaciones ni esperas. No se trataba para nada de placeres de sustitución...

Cuando el bebé se proporciona un pequeño placer de nariz o de boca, ha realizado ya un importante hallazgo, pero no se trata de un juego propiamente dicho. El lactante trata a su pulgar como al pecho, ese objeto "faltante satisfactorio" que mamá ofrece cinco o seis veces por día. Esta actividad sensual, inmediata, sustitutiva y parcial es una tentativa de calmar, al menos por un tiempo, una tensión, un estado de malestar. La actividad inmediata de chupar, mamar, aspirar, le recuerda sensaciones parciales de la plenitud de la mamada en los brazos maternos, pero sólo lo distrae del malestar de la espera.

Parlotear y jugar solo a "como si mamá estuviese" ¡es más astuto!

Cuando compone una melodía con la voz, mira cómo se agitan luces y colores y pone en movimiento sus manos y pies, el bebé no se gratifica con un placer de reemplazo con su cuerpo, sino que hace algo mucho mejor. Al poner en movimiento y música el universo que lo rodea, como si la madre estuviera presente aunque en realidad está ausente, el bebé representa una obra de teatro, y desempeña el papel de "Don Contento". Acá, él *no espera*. ¡No le falta nada! Solo en su habitación, sin buscar consuelo en su pulgar, el bebé representa su serenidad yo-mamá. Con el cuerpo en calma, es su dichosa presencia lo que él recrea a su alrededor, y se satisface con la evocación de la madre apaciguadora

*** "Fouer" significa tanto jugar como representar, interpretar una obra dramática. [N. de la T.]

No se proporciona un placer de los sentidos, sino un placer de la memoria.

Fuera de la necesidad, y sujeto activo de su deseo de presencia materna, el bebé *la recuerda al mismo tiempo que la anticipa*. Imaginariamente hace surgir la

presencia dichosa de la madre, polo de su existencia al tiempo que soporte de su sentimiento de existir.

Entre la ilusión de la presencia reaseguradora y la realidad temporaria de su ausencia, la actividad de jugar diseña los primeros momentos de autonomía del bebé. Esta primera alquimia pone en el niño las primeras sensaciones de bienestar, su sentimiento de seguridad *interior*. Jugar nos hace sentir vivos, más allá de un desagrado inmediato que, pese a todo, no nos aniquila. Es lo que nos permite adaptarnos de manera *activa* a los apremios de la realidad.

¿Cómo pasa un bebé del estado pasivo de lactante, *impotente* y dependiente, al estado activo de bebé sonriente y capaz de jugar-parlotear aun *si* está solo y, por lo tanto, relativamente libre y autónomo?

¿Cómo se elaboran en él las primeras sensaciones de seguridad ante la experiencia de una realidad *siempre aleatorio*, y de la cual, paradójicamente, surge la estabilidad?

¿Cómo adviene el juego a los bebés?

La madre sublime de la memoria y la madre aleatoria de la realidad

La espera, la incertidumbre, el paraíso perdido

El hambre invade al recién nacido. Desconocido hasta ahora en su cuerpo, el sufrimiento de su vientre lo despierta, lo hace gritar, vociferar con los puños cerrados. Aparece mamá y resulta que, gracias a las dulzuras del apaciguamiento de una mamada en sus brazos, el hambre se atenúa. Por ella, el dolor se aleja. Presente perfecto, primer recuerdo de plenitud.

Más tarde, cada vez que experimenta una sensación desagradable, el lactante recuerda el apaciguamiento experimentado en los brazos maternos. Si un dolor lo atormenta el bebé clama llorando, por esa saciedad recordada: la presencia familiar, su olor, sus brazos, su pecho. Su solicitud y su sonrisa, acordes con la beatitud interna posterior a la mamada.

Poco a poco, en la repetición, se instala la confianza: cuando tiene mucha hambre, aparece la madre. Si ella se apresura con una mamadera, el bebé deja de llorar. Sigue teniendo hambre, pero se sabe comprendido, puede esperar mientras se calienta la mamadera o mientras mamá se instala para darle el pecho. Basado en su experiencia el lactante anticipa el bienestar de esos cuidados conocidos. En presencia de su madre, puede esperar y diferir la satisfacción de la madre, puede esperar y diferir la satisfacción del hambre.

¡Pero que difícil es esperar cuando mamá tarda demasiado! El bebé grita de dolor e impotencia, de abandono y desamor. Recuerda los brazos de mamá, su pecho,

pero, aunque la llama, la madre de plenitud no viene.

Con el vientre encogido de hambre, el bebé evoca inútilmente el paraíso. ¿Habría perdido el poder de hacerlo surgir? Los llantos del lactante se transforman en gritos de rabia: "Pecho malo el de la espera..., lo que falta me invade, caigo en el agujero de los brazos ausentes, de la presencia que no llega".

Trastorno de volver a encontrar.

El lactante se arroja sobre el pecho pleno de leche, vuelve a adueñarse de él como el primer día, vorazmente, con el ceño fruncido, hasta saciarse. Se alimenta también con el olor, con los brazos de mamá, su voz. *Eso esa lo que esperaba.*

A través de la experiencia de la falta y la espera se desliza la incertidumbre: ¿entonces ese pecho, esos brazos, la presencia de mamá no me pertenecen? ¿no fue suficiente haberla recordado y llamado para ser perfectamente feliz? ¿He sido expulsado del paraíso para siempre?

Para los bebés, el pecho materno no es siempre bueno ni siempre malo. Es a veces bueno y a veces malo.

El "pecho bueno" que él recuerda y al que de vez en cuando sabe esperar con confianza, puede de pronto ser suplantado por el pecho malo, que surge con tanta fuerza como el hambre, el que le falta cuando sufre, del que se acuerda y al que espera.

Por la experiencia misma de la espera, el pecho real de su madre, por más tierno y abundante que sea, no estará nunca a la altura del ideal perdido. Obtenga lo que obtenga de su mamá, todo lo de ella no es de él, *ella* no es toda de él.

La pasión por la madre complementaria

Con excepción de los niños muy abandonados, todo bebé manifiesta placer al ver aparecer el rostro de la madre o de la persona familiar que lo cuida, tanto si es muy solícita como si lo atiende apurada. Evidentemente, desde el comienzo de su vida cada lactante vive una experiencia personal de la felicidad, según la madre que tiene. La memoria de un niño es un tejido de sensaciones propias ligadas a la tonalidad sensorial y afectiva de la presencia de la madre. Tiernas o hurañas, éstas son memorizadas con la primera experiencia de satisfacción del hambre en los brazos maternos.

Toda madre tiene una historia, y vive el desconcierto de su maternidad. Dar a luz a un niño es cambiar de lugar en la filiación, hacer subir a los propios padres un escalón en el orden de las generaciones. Y el deber de hacer vivir al niño nos remite a menudo al temor inconsciente de dejado morir. Los bebés no nacen con manual de instrucciones incorporado.

Hacerse padre es seguir ese trayecto de historias conjugadas, con temor e incertidumbre. Nos sentimos más o menos solos, más o menos aceptables como padres. Adultos, percibimos las cosas y las miradas de nuestros hijos según el niño que fuimos, y el padre en que nos estamos convirtiendo. Ciertas miradas de niño nos enternecen y sus lágrimas nos hacen mal; en otros casos, sus gritos nos angustian o molestan. Cada madre interpreta a su bebé, antes de comprenderlo, con sus-esperas, esperanzas, heridas y el filtro de su pasado.

Pero ya sea comprensiva o impaciente, la madre es siempre esa "madre formidable" capaz de calmarlo, la que el bebé recuerda y a la que llama. Cuando nada está bien, es a ella a quien el bebé espera, aun si la mamá real que aparece está medio dormida, o nerviosa. Poco importa, ¡SU bebé la reconoce! Son verdaderamente la voz, los brazos, el olor y el pecho de su recuerdo sensual de la mamada, ligado a la satisfacción interna del hambre. Es verdaderamente "su" mamá.

El bebé siempre tiene dos madres: la "mamá formidable" del recuerdo de sus satisfacciones, y la madre real, siempre un poco imprevisible. Pero sea cual fuere su madre aleatoria del momento, él recuerda siempre a su "madre maravillosa", es a ella a quien llama y vuelve a encontrar en la otra.

Esto que señalamos acá en todo bebé, continúa existiendo luego en nosotros.

De adultos, todos hemos experimentado el desfasaje entre el recuerdo de "un momento mágico" vivido un día con unos amigos y la dificultad de experimentar luego, con esos mismos amigos, un entendimiento igualmente intenso. Esta distancia entre la armonía que descontábamos y la decepción que experimentamos nos hace dudar o reflexionar sobre la *experiencia* de la felicidad.

Sin embargo, la convicción del recuerdo es más fuerte que la incertidumbre o la decepción presente. Aun cuando el júbilo actual de los reencuentros demuestre ser aleatorio, nuestra amistad común continúa férreamente soldada alrededor de ese recuerdo. Queremos conservar intacta la felicidad que hemos conocido. Así como seleccionamos las fotos que incluiremos en el álbum, sin damos cuenta filtramos selectivamente los acontecimientos de nuestra experiencia actual que recordaremos más tarde. La idealización nos ayuda a relativizar, a atenuar la irritación y los elementos que podrían empañar la *imagen* de la amistad. Y sólo memorizamos en nuestros archivos los acontecimientos que continuarán alimentando y sustentando esta representación, en parte mítica, que deseamos guardar.

Lo mismo ocurre desde los primeros tiempos de nuestra vida. El destino de un bebé no lo constituye tanto su madre real como su *recuerdo* de madre.

La representación ideal de "su mamá en él" es la madre de plenitud tan esperada, aquella en la cual él confía, porque ella supo ser al menos una vez "suficientemente buena", cuando comenzaron sus primeras sensaciones de estar

mejor luego de sus primeros sufrimientos.

La omnipotencia del lactante, que cree haber reencontrado a la madre cuando la recuerda, es constitutiva de nuestra identidad humana. Capaz de hacer surgir al autor de su completud, el bebé apenas imagina que él no puede ser el complemento de su madre. Esta omnipotencia funda la ilusión original de ser "su majestad el bebé" formando un todo perfecto con la madre.

Sin esta ilusión primera, el recién nacido no encuentra sus contornos. Se siente vacío e impotente, a veces al punto de no oír, no ver, no jugar y no imaginar nada.

Cuando el dolor es demasiado fuerte y el mundo decepciona demasiado

Como ya lo hemos dicho, el bebé se pega a la madre tanto si ella se muestra impaciente como si se muestra tierna. La "madre buena" es la que él espera y reconoce como la suya, aun si el entorno la juzga "mala" o "inadecuada". Y recíprocamente, la presencia afectiva de la madre real está siempre ligada a la elaboración de los fundamentos de la identidad del niño.

Si la madre es "ruda" y lo presiona para que termine la mamadera sin tolerar que chupete e por mero placer, el bebé tenderá a pelear por conservar la tetina en la boca. Devorar es querer ser amado.

Si este combate parece demasiado incierto, el niño puede adoptar otra táctica. Ignora su apetito para permanecer más tiempo en brazos de la madre. Renuncia a algo en él para esperar algo de ella. Si lo que espera no llega, él se vacía, vomita, porque querría más o bien porque nada anda bien.

Una madre sólo se vuelve decepcionante a los ojos de su bebé si se muestra de pronto demasiado poco habitual para él, demasiado imprevisible y desestabilizadora. Pero aun cuando esta madre no comfortable lo decepciona, el bebé sigue apegado a ella: ¿cómo podría renunciar a reencontrar en ella a la madre formidable de su recuerdo?

Los lactantes que sufren demasiado, ya sea porque están enfermos y les duele el cuerpo, ya sea porque el prójimo les es crónicamente indiferente y los deja solos en su lecho, terminan, tras haber intentado borrar en ellos toda sensación de malestar o de sufrimiento, por renunciar a ligarse a otro y se "retiran" del mundo.

Aun si tienen el recuerdo de un prójimo apaciguador, no es a él a quien tienen el poder de hacer venir hacia ellos. Demasiado a menudo la realidad defrauda el recuerdo de una presencia compasiva. Al dejar de anticipar un beneficio que no llega nunca o llega rara vez, dejan de imaginar, de esperar y de llamar, se repliegan sobre sí mismos, autohipnotizando repetitivamente la mirada vacía sobre sus manos mecánicas, las únicas a las que pueden convocar.

Abandonados a sí mismos y al desamparo, estos niños ya no acceden a la

posibilidad de jugar. Nunca remontan su decepción y el sentimiento de impotencia.

Y sin embargo la mayoría de nosotros aprendemos también a arreglárnoslas sin el ideal que esperábamos, el que guardamos en la memoria. Pero esta memoria de bebé, ya lo vimos, es al mismo tiempo confiable (reconocer a la madre es necesario para sobrevivir) e ilusoria (incluso nefasta, si lo conduce a renegar del malestar que experimenta con ella). ¿Por qué la memoria se impone a veces en nosotros con tanta fuerza que suplanta nuestras realidades?

Para sobrevivir, el recién nacido debe primero sentirse ilusoriamente seguro de que puede hacer aparecer a su madre paradisíaca y re encontrarse con ella, a través de su madre aleatoria.

Sin embargo, la madre real nunca es esta madre ideal. ¿Cómo se convierte progresivamente en desilusión suficientemente tolerable la diferencia entre las dos madres? La pasión primera del lactante hacia su madre complementaria, ¿cómo se modula en amor más tranquilo del bebé, marcando así el pasaje del lactante al bebé dotado de autonomía, capaz de evocar parlotando a su madre "maravillosa", cuando ella es aleatoria porque está ausente?

Jugar es regocijarse

¿A qué juegan los bebés?

Todos los bebés aprecian que su madre juegue con ellos a "no está-acá está". Pasada la primera sorpresa de ver que de pronto el rostro materno desaparece tras la pantalla de una toalla o de un almohadoncito, "¡cucú!" ocupa por cierto el número uno en el *hit-parade* de los juegos de los bebés.

Ahí el bebé se estremece de placer. Roza la sensación terrible de la desaparición de su mamá, mientras sabe bien que está allí.

Sin embargo espera, al borde de la ansiedad.

¡Y el querido rostro siempre vuelve a aparecer después de haber desaparecido! El bebé se parte de risa. Recomienza. Se inquieta, se estremece, se regocija; se trata del miedo incierto y la felicidad segura. El juego pone en escena la preocupación, el miedo y el riesgo de perder. El bebé juega a eso.

Incertidumbre y certeza mezcladas: ¡la vida!

Numerosos bebés afinan después por sí mismos el estilo del juego "hacer desaparecer y luego reencontrar", sentados en una silla alta y preferentemente a la hora de comer: juegan primero a hacer desaparecer de su vista un objeto, pero al mismo tiempo (¡y esto es lo mejor!) ¡al adulto, que debe agacharse para recuperarlo!

Más tarde, a cuatro patas o sentado, el bebé hace desaparecer con las manos un cubo dentro de otro, o tras un almohadón; hace surgir un color, una forma o un sonido. Aprieta un botón del tablero lleno de timbres y resortes. Da vuelta algo, y ¡crac! Hace mover otra cosa, y ¡plush...! Las bolas multicolores saltan cuando él quiere.

Ahora, él es el amo de las apariciones: ¡mago de los objetos, creador de las sorpresas!

¡Encontrar y volver a encontrar los sonajeros, los cubos y los almohadones, las formas y los colores; hacer aparecer y desaparecer, escudriñado todo..., aun el polvillo en la luz al mover la cabeza, o los propios pies! ¡Es algo en verdad apasionante! Con la boca, la mirada y las manos, el bebé se apropia de todo lo que ve. Degusta, abandona, olvida, reencuentra. Se maravilla y observa. Actúa.

Desde el comienzo de la vida, en su cama o en el rincón de juegos, solo o con sus padres, el bebé juega con la ausencia y el volver a encontrar.

Desbaratar la impotencia

Estos primeros juegos de aparición-desaparición que arman los bebés, ¿no reflejan precisamente el dominio de algunas emociones fuertes (placeres, pero también decepciones) ligadas a su primera actividad de lactante: hacer aparecer a

Il agit [interviene, actúa] y *(qu)l'agit* [que lo inquieta] se pronuncian igual en francés. [N. de la T.]
la madre?

Capaz de representarse el guión de una presencia a su alrededor, el bebé al principio parlotea y se mueve como en presencia de la madre. Está solo, pero es a ella a quien se dirige. Este bebé ya ha superado parcialmente la dependencia absoluta de los primeros tiempos con relación a su madre, siempre un poco sorpresiva o insuficiente. Ahora que es capaz de tolerar habitualmente una distancia entre él mismo y su necesidad de ella, entre él y su recuerdo de ella, entre él y su espera de ella, entre él y su cólera -la que rivaliza con su a veces contrariado amor hacia ella-, la dependencia primera del lactante *se transforma*. Aun lejos de ella, consigue "volver a sentirse" contento, como si estuviera con ella. Pero cuando el bebé juega y parlotea así, ¿acaso no reconstituye como un mago, pese a todo, a la madre maravillosa de su memoria?

Vemos entonces hasta qué punto este primer juego del bebé, si se lo elabora en primer lugar a partir de las experiencias y satisfacciones de la vida del lactante, representa luego una metamorfosis radical del niño.

Al jugar, el bebé pone en escena lo mejor de la presencia materna, aquella de la que tiene un recuerdo seguro y que él sabe por experiencia volver a encontrar

parcialmente a través de su madre real aleatoria. Pero ahora ya no necesita convocar esta presencia, porque está suficientemente seguro de ella. *La evoca*. Apuntalado por ella, pero fuera de ella.

Por el mero hecho de jugar, el bebé detiene, supera y neutraliza su dependencia pasiva hacia el prójimo, desbaratándola mediante la puesta en escena del juego. El niño no se regocija por la simple experiencia de la satisfacción anterior, ni por la capacidad de su memoria de anticipar una experiencia satisfactoria, ni siquiera por su poder de hacer aparecer a la madre. En su ausencia, el niño se regocija por su poder de evocar *en él* a esta "madre benéfica", el polo de atracción y de referencia, a la vez ilusorio y cierto, de su memoria.

Desde que tuvo lugar al menos una vez, el juego se ha instalado como una especie de "juego de memoria": "Represento* del mundo lo que anticipo como mejor de él, la serenidad de la presencia del prójimo".

Luego el bebé, con todo lo que le cae en manos, se dedica a encontrar, a hacer que aparezcan y se desplacen colores y movimientos, música de voces para el oído y teatro de manos en su campo visual.

Con un juguete cualquiera, vuelve a ser el amo mago de la aparición:

"Ya no dependo de la magia del movimiento. Ahora, sin esperar ni llamar, soy yo quien lo crea. Parloteo y creo la presencia de las cosas. ¡Hasta puedo volver a encontrar el juguete que había dejado, y puedo hacer desaparecer todo lo que había hecho aparecer! Supero el estado de incertidumbre..."

¡Qué progreso en relación con su historia de lactante reducido pasivamente a esperar (¡sufriendo!) que sus padres vengan a él!

Actor esta vez del gesto, el bebé hace sufrir ahora activamente al objeto las experiencias de inexistencia y posterior reexistencia que él mismo había atravesado. Al infligírselas al objeto, el bebé domina el desconcierto. Capaz de perder y volver a encontrar el objeto, es él quien de ahora en adelante detendrá el poder de abolirlo y de hacerla resucitar. Se ha convertido en el demiurgo de la permanencia del objeto.

Y repite indefinidamente su gesto, regocijándose cada vez por ese nuevo poder de hacer aparecer, desaparecer y volver a aparecer. Hace existir y luego hacer inexistir al objeto.

Comprueba la existencia de las cosas y los seres, y su poder sobre ellos, al mismo tiempo que experimenta también el límite de ese poder. Para los niños, el juego es la experiencia en pequeño de la existencia del mundo y de su lugar en el mundo. El niño se crea al crear el mundo, y al mismo tiempo comprueba que no es *él solo* quien lo crea, ni se crea. ¡No él solo, pero un poco él, al menos!

El regocijo de anticipar

Lise tiene nueve meses. Sentada en su carrito*, prepara una comida manipulando la viandita vacía de la merienda, en la cual su madre ha metido una pelotita hecha con el papel de aluminio que envolvía los alimentos.

Lise agita la vianda, se regocija al ver que la pelotita plateada salta vigorosamente en el interior. Luego mira el rostro de su mamá y tira el juguete improvisado por la borda! Mamá lo recoge y se lo da a Lise, ¡que vuelve a empezar! Vuelta a restituir, vuelta a tirar al suelo...

-¡Ay! ¿Dónde está? -dice mamá con cara de pena.

-¡Ay! -repite Lise haciendo mímica, con la misma cara de pena.

-¡Acá! -y mamá hace reaparecer el objeto y se lo da a Lise. Lise lo hace desaparecer, con cara de vergüenza, mamá lo recoge con cara alegre; ¡estallido de risa de Lise!

Así juegan.

Al cabo de un rato, Lise estalla de risa cuando el objeto desaparece, y pone carita triste cuando reaparece, desplazando así el sentimiento de la situación.

Ahora, Lise precede con sus propias mímicas a aquellas que indican en el rostro de la madre la alternancia de la aparición y la desaparición del objeto. Se regocija con el juego que ha inventado, que el adulto comprende y al cual se presta.

Al principio *haciendo la mímica* de las expresiones de su madre, Lise se divierte estando *como y con mamá* completamente aterrada por la desaparición del objeto, luego contenta de que reaparezca. Pero cuando, por sus propias mímicas, interpela a las que acecha en el rostro de su madre, ¡Lise sutaliza el juego! Juega *a como mamá, pero antes que ella*.

Lo que hace reír a Lise ahora ya no es la simple aparición-desaparición del objeto, ni los gestos de su mamá, ni sus expresiones de pena o de alegría. Lo gracioso es *hacer aparecer en el rostro de mamá la expresión que Lise ha anticipado allí*.

"¡Esta vez soy yo el amo de la desaparición y la aparición de la *sonrisa* de mamá!"

¡Qué hallazgo! ¡Hacer que mamá ingrese y actúe en ese espacio feliz donde la alternancia de los acontecimientos y sentimientos es, mientras dura el instante del juego compartido, *previsible!*

En el espacio de un juego, ¿tendrá Lise conciencia de "leer" en este otro rostro lo que ella misma experimentaba cuando era lactante, de decepción y de alivio en la espera y luego en los reencuentros?

Alternancia de la separación y del reencuentro, pero esta vez puestos en escena *en la madre y con ella* por su hijo.

Al convertirse en titiritera, ¿no se burla Lise de la distancia entre sus dos madres? Con la complicidad de ésta, ¿no ha transformado a su madre a veces imprevisible en madre completamente previsible y estable?

*En francés, *poussette*: rodado para niños, constituido por un asiento apoyado sobre un chasis donde se insertan las ruedas. En la Argentina se popularizaron con el nombre de "zapatillas", pues los primeros modelos imitaban esa forma. [N. de la T.]

El poder de evocar

Desbaratar una y otra vez* la valla del desaliento es superar el desaliento. Después de haber estado contento-descontento por las ausencias de la madre y los reencuentros con ella, el bebé se transforma a su vez, como Lise, en el feliz garante de la estabilidad de la madre y de la permanencia de los objetos que él se atribuye el poder de aniquilar y luego salvar.,

Al jugar y desbaratar** lo aleatorio, el niño se transforma en el actor vencedor y resuelto de las experiencias, hasta entonces difíciles o sufridas, de su vida.

Cuando veo a un niño que se regocija, como Lise, a menudo es porque ha encontrado algo nuevo, que no había perdido ni encontrado antes. Está haciendo aparecer el hallazgo que lo ayuda a superar las sensaciones anteriores de pérdida y agobio. En el espacio de un juego, traza la frontera interior que lo diferencia de la buena voluntad de los otros. ¡Qué poder y qué alegría!

Es la experiencia de un gran paso adelante: de ahora en más su unidad, su coherencia no dependerán de la mera presencia de ese otro aleatorio que contradecía a veces el recuerdo maravilloso que el niño conservaba.

En el juego, el niño desbarata lo aleatorio *del otro*.

¡Al fin libre!

El regocijo producido por el juego signa el instante de esta autonomía advenida en él. Revela la alegría de no sólo haber superado un obstáculo que en otra época lo habría desconcertado o aterrorizado, ¡sino también de darse cuenta de ello! Darse cuenta de que hay otra parte, otro lugar. A través del juego, el niño dejar de ser un Pulgarcito trastornado en el mundo, para volverse por un instante el gigante lúdico y mago de su propia vida. A su escala de hoy, ¿no está preparando los

fundamentos de su libertad interior y su capacidad futura de situarse en el mundo sin sus padres?

Al comienzo, todo juego es juego de presencia-ausencia, es decir, en el fondo, goce de una permanencia. Permanencia de sí mismo y del otro y, por lo tanto, estabilidad del mundo.

Luego, jugar es experimentar, aquí y ahora, una permanencia de "sí mismo que cambia" en los movimientos aleatorios del mundo.

Haber cambiado, haberse cambiado.

*En francés: *Déjouer et rejouer*. [N. de la T.]

**En francés: *En jouant et en déjout*. La autora volverá a usar el verbo "déjouer" ["jugar"] varias veces más a lo largo del texto. [N. de la T.]

Ya sea que el bebé se despierte solo y trate de superar un sentimiento catastrófico de fin del mundo parlotando su soledad sin arriesgarse a la desrealidad del aislamiento, o que Lise juegue con su madre según una regla tácita infinitamente universal, ya se trate de una escena divertida, dramática o extraña, lo que el niño actúa sin fin es la re-creación de sí mismo.

Disposición de gestos y palabras lúdicas, autónomas y vitales, espacio también del surgimiento de lo imprevisto, el juego es primera obra humana: memoria de una presencia del prójimo, librado de los sufrimientos de su ausencia, regocijo de evocar su plenitud.

MIEDOS, RABIETAS, PESADILLAS. ¿DE QUÉ ESTÁN HECHOS LOS JUEGOS DE LOS NIÑOS?

*Un profesor argentino me contó una magnífica historia.
Un alumno suyo había escrito acerca del reloj: "El reloj sirve
para pesar los atrasos. Cuando el reloj se descompone, así como
el auto pierde aceite, el reloj pierde tiempo".*

LOUIS SEPULVEDA,
Le Neveu d'Amérique

EL NIÑO BRUJO Y EL NIÑO MAGO

"Yo, no tú"

Cuando el cachorro humano sale de los brazos de su madre y deja el *bebesit* desde donde lograba que el mundo fuera hacia él, ¡qué revolución!

Mientras era un bebé, tenía que llamar a los adultos con su llanto o captados

con su sonrisa para que fueran hacia él. El bebé debía esperar que sus caras y sus cuerpos de gigantes tuvieran a bien acercarse a él, a su cuna, a su rincón de juegos o su *bebesit*. ¡Qué espléndido poder el de lograr que el mundo vaya a él, pero también qué decepción cuando el mundo lo hace esperar! El regocijo del bebé es comparable a la impotencia superada, de la cual proviene. Invitar al mundo a desplazarse hacia él lo ha convertido en un artista.

Después, gateando, el niño se propulsa por sus propios medios hacia los juguetes que ansía, hacia su madre y las demás personas, ahora es él quien los toma cuando quiere. Luego, un día, se pone de pie, controla el equilibrio, adquiere la marcha y avanza solo por el espacio, amo de sus desplazamientos y autónomo en relación con los adultos, y como ellos de ahora en más.

Una vez agotado el regocijo de "caminar solo" y el sentimiento de maravillosa omnipotencia que le adviene, ahora que se desplaza tan bien como los gigantes que son sus padres, con la libertad de acercarse o alejarse de ellos, el chiquito necesita experimentar en qué medida esta relativa autonomía y este descubrimiento le pertenecen a él y no al otro.

En esta etapa, el hombrecito de pie necesita verificar si puede desear *al mismo tiempo o de otra manera* que sus padres y, si desea algo parecido, en qué medida se trata *de su propio deseo o bien del de ellos*.

Para saberlo, a los quince meses el niño aplica sobre los padres su nuevo poder: el de oponerse a la voluntad de ellos, negarse a actuar como ellos lo desean. Usa ahora la maravillosa posibilidad de decides "¡No!". ¿Acaso no le ha llegado el turno de gozar de su nueva capacidad de resistírseles?

¡Y se trata de hacer saber al mundo entero que uno es grande y poco reconocido!

Resistencia y oposición

Una actitud muy frecuente en el niño de entre dieciocho meses y dos años consiste en resistirse a dar la mano a los padres en la calle. "¿No ves que yo puedo desplazarme solo, como tú?", parece afirmar el encantador nenito, con los puños bien cerrados dentro de los bolsillos... "¡Y que todos sean testigo de mis hazañas y de tu injusticia!" A partir de allí, cóleras espectaculares en presencia de los transeúntes, cuando, conscientes del peligro de la calle, los padres insisten en que les dé la mano. "¡Yo tampoco estoy de acuerdo!", aúlla de rabia el rebelde, tirándose al piso en plena calle.

Si sus "caprichos" (que expresan a menudo algo así como "¡Quiero todo!", o "Cuando yo deseo, ¿debe el mundo acceder a todo lo, que deseo?", o "Cuando el mundo desea, ¿significa que yo debo dejar de desear?") no enfurecen a sus padres ni los transforman en monstruos, quiere decir que ellos existen *fuera* de él.

¡He aquí unas personas sobre las cuales uno puede apoyarse!

Un padre me confiaba: "Cuando mi hija tenía dos años, le di la única paliza de su vida: Muchas veces me enloqueció con sus caprichos, ¡pero de ninguna manera vaya dejar que mis hijos hagan o se hagan cualquier cosa!".

Esto le da al niño confianza para experimentar que el mundo y los seres existen de una manera no reductible a su propia medida, que los otros actúan con sus propias razones, de manera autónoma e *independientemente* del poder que él tiene o cree tener sobre ellos.

Es la condición *sine qua non* para salir de la omnipotencia primera, según la cual todos los bebés piensan que el mundo existe tal como ellos se lo representan, porque ellos tenían el poder de hacerla aparecer y actuar a su alrededor.

Los enigmas de los niños de dos años

Entre los trece y los dieciocho meses, la edad de sacudir repetitivamente los sonajeros ha quedado atrás. Ahora, el niño apila los cubos, encastra los Lego, titubea con los rompecabezas y hasta pinta. Ayer, todavía tropezaba un poco al dirigirse al camión, de acuerdo. Pero hoy se apodera de él, se le trepa encima y lo hace andar como un conductor avezado, ¡como papá en su auto! ¡Es grande! Es el más poderoso: ¡quiere, puede!

Especialmente con sus padres, los niños han superado la valla primaria de la pasividad lúdica del bebé entre "hacer venir o ver partir", "bienestar o malestar", "presencia o ausencia del ser amado", "brillante-musical o bien opaco y ruidoso", "inerte-activo".

Autónomos en sus desplazamientos y activos en su relación de gestos y palabras con los adultos, los niños de quince a dieciocho meses abordan una vida relacional con los adultos cada vez más compleja.

Comienzan "a hacer cosas como los padres"; por ejemplo, comer en la mesa sentados en su silla e ir solos al baño para "hacer pipí como papá" en el caso de los varones. Esta pasión consciente por imitar a los gigantes prueba que se las arreglan muy bien sin ellos, y les permite afirmar activamente su autonomía, tanto en la familia como en una colectividad de niños, primer lugar de su vida social.

A los dieciocho meses, los chiquitos se identifican con las actitudes del progenitor del mismo sexo. ¡Tanto por la esperanza de igualar su *savoir-faire* como por seducir al progenitor del sexo opuesto! Cuando un niño comienza a hablar, tiene la sensación de haberse vuelto tan libre, inteligente y seductor como sus padres.

Sin desarrollar acá el lenguaje preverbal y el acceso a la palabra, subrayemos

que su estructuración es análoga y paralela a la del juego, y la acompaña.

Las primeras puntuaciones significativas del bebé: "¡Da! ¡Ta!" (dame, toma) han sido seguidas, en el momento en que accede a la marcha, por las primeras palabras articuladas. Con frecuencia, éstas son "¡papá!", "¡papá!" y "¡no!". "Papá" es lo mejor de lo que da mamá, es el motivo por el que se la llama y lo que la hace venir. Papá es el otro interlocutor importante de mamá, el que también tiene el poder de hacer que mamá vaya hacia él, alejándola de la cuna del niño. "¡No!" significa el poder que el niño se atribuye a su vez de demarcarse de la voluntad de sus padres, significando de este modo el valor de su amor cuando la obedece.

Más tarde, en sus frases musicales puntuadas de fonemas aproximativos, pero cuyo propósito se revela en los ritmos y las tonalidades afectivas de la voz, el niño incluye cada vez más palabras. Precisa y diferencia. Nombra y se nombra, adquiere el poder de evocar las cosas y personas aun cuando están ausentes, de ligar sus experiencias conocidas a cosas desconocidas. Comprende que el iglú es la casa del niño esquimal, reconoce en un libro a la jirafa que no ha visto en la realidad.

Capaz de abstracción, evocación y distanciamiento, se hace leer historias y les cuenta a sus padres los acontecimientos de su día, O los calla; comparte sus descubrimientos, emociones y pensamientos o los mantiene en secreto. Capta y arma el mundo con las palabras y los conceptos. Sorprende a los que lo rodean con sus descubrimientos y deducciones.

Deseando ser "como" el progenitor con el que se identifica, el niño se imagina a veces que ocupa su lugar. Y entonces, a veces es rebelde y desobediente; otras, autónomo y confiado.

Y en esta lógica de imitación y autonomización, el niño de dos años no siempre comprende cómo es posible que el progenitor, radiante, encantado y cautivado por su relato del conejito que fue a lo del doctor Lobo, pueda al minuto siguiente transformarse en un dragón despótico que, con los ojos exorbitados ante la luz roja, le toma la mano en la calle y le explica detalles superfluos sobre los autos, el verde y las sendas peatonales, mientras que él sabe perfectamente caminar solo desde hace tiempo.

Sus sentimientos son algunas veces muy contradictorios. El deseo de ser "grande" como papá, las ganas de ser "gentil" y ponerle buena cara al hermanito, la rabia contra el intruso, el orgullo de no ser ya un bebé y las ganas, de vez en cuando, de volver a serio, ¡porque crecer es, a veces, complicado y paradójico!...

A esta edad, la existencia de los chiquitos está cargada de más experiencias enigmáticas que las que pueden aprehender, representarse, explicarse con los medios de que disponen.

A los ojos del niño de dos años, todo es magia o brujería, capacidad o &acaso,

según los adultos lo colmen o lo decepcionen, y según el mundo le pertenezca o se le resista. Lo que comprende le confiere un poder. Nombrar y hablar es conquistar la inteligencia abstracta del mundo, y acceder a ella. Imaginación, sueño y realidad mezclados, el niño se siente un gigante todopoderoso, como sus padres. Pero un gigante muy a menudo confrontado con el enigma de la voluntad de las personas grandes, al mismo tiempo que con la suya propia; confrontado con sus límites en cuanto a destreza y pensamiento, y con la contradicción de sus sentimientos, la que siempre perturba su amor por ellos y la demanda de amor que les dirige. Dado que estos padres aparecen a menudo bajo una luz muy enigmática...

El pequeño conquistador y explorador

A los quince meses, Thibault se siente orgulloso de caminar. Tiene el sentimiento de ser "un grande". El apetito de crecer lo espolea, con la decepción de no saber resolver el rompecabezas como el grande de dos años, a quien el adulto alienta y felicita. ¿Será el otro más mago que él, a los ojos del ser amado?

Y entonces Thibault se enoja con el rompecabezas que se resiste... Irritado, tira la pieza de madera "¡mala!" que lo decepciona, que no responde a lo que él espera. Sin embargo, ha comprendido, pero aún no logra hacerla. Su mano es torpe. Pero para Thibault, es la pieza de madera la que no quiere saber nada. Y *porque ha comprendido*, Thibault siente que ha fracasado. ¡La pieza de madera se resiste a su inteligencia!

Thibault es desdichado también cuando se cae, no tanto porque se lastima la rodilla, sino porque haber dado un traspie en su impulso de conquistar el mundo lo ha herido en su amor propio. Lloro de autodecepción.

El niño descubre la realidad cuando sus aptitudes resultan superadas por ella, cuando ésta lo perturba y trastorna sus representaciones anteriores, cuando le obstaculiza las fantasías, allí donde le impide comprender, anticipar. La realidad, lo que resiste a su omnipotencia primera. Y será entonces cuando necesitará experimentar e inventar. ¡El fracaso es el motor de la creación!

Las palabras de aliento, consuelo o trivialización de los adultos permiten a su vez al niño perder conciencia de su fracaso y relativizarlo, para remontarlo.

Un niño acompañado, por un hermano mayor o por un adulto, a mirar, a poner su pie en el lugar correcto sobre el pedal del triciclo, a empujar hacia abajo, con una pierna, luego con la otra, aun si tropieza y titubea, comprende enseguida de qué se trata. Y consigue solito... ¡dar marcha atrás con el triciclo! Observa mejor y, si prueba otra vez, recomienza, se pone menos nervioso, se torna más modesto, más concreto y más ágil, más astuto y menos colérico. Si fracasa, ya no es un mago en desgracia, sino un explorador que se apropia de las dificultades y remonta concretamente sus torpezas. En la guardería, Thibault se volvió un fanático de los

rompecabezas y los triciclos. Su conquista del mundo concuerda con su afán de conquistado, de dominar su complejidad.

En eso, volvamos a decidir, la realidad siempre ofrece resistencia al mago que habita en cada uno de nosotros.

¿Estás contento con tu dibujo?

La concentración y precisión manual de Thibault no son las mismas que las de un niño de dos años como Arthur, que comienza a pintar de pie con un pincel sobre una hoja pegada en la pared.

Thibault tantea con las manos y los pies desnudos en la pintura, imprime sus huellas a cuatro patas sobre una hoja apoyada en el piso. El adulto del cual dependía ya no es la medida de su mundo. Lo es él mismo, con su propio cuerpo. Thibault traza con el dedo fascinantes anillos. ¿Representan al bebé que él ya no es? Progresivamente, el niño afina la precisión de sus gestos, la adecuación entre la percepción de sus cinco sentidos y la expresión de su destreza.

De pie ante la hoja fijada con una chinche a un panel de corcho en la pared, Arthur se dedica a mezclar colores y encontrar formas. Pinta trazos verticales que plantan el monigote de pie, el movimiento. Luego "pinta los colores" con un rodillo de esponja. Pinta gris sobre amarillo para borrar el amarillo; luego, rojo sobre el gris para borrar el gris y pintarlo de rojo, después pinta el rojo de verde... Arthur observa atentamente las metamorfosis ocultas-reveladas de los colores que fabrica, pero también escucha el ruido que hace el rodillo sobre la hoja al ritmo repetitivo de su mano, y esto le produce placer.

Durante las vacaciones escolares, Amandine, una grande de cuatro años y medio, llega a la Ribambelle con su hermanito, Antonin, de dos años. Ambos tienen el pelo de un rojo flameante, parecen pequeños príncipes. Ese día, en el taller de pintura, Amandine ha dibujado a Antonin, hombrecito elaborado con brazos y piernas, saco verde con botones azules y pantalón amarillo, el rostro coronado por su hermoso pelo rojo. La pintura es magnífica. "¡Ay, pero si es un rey!", exclama uno de los adultos. Todos los niños van a admirar la obra de Amandine.

Arthur se siente contrariado al comparar con su propia hoja. Todavía no es capaz de *reproducir* la geometría de los contornos del hombrecito o del camión que ve. Por qué no atenuar la distancia, que el niño percibe, entre la precisión de los admirables volúmenes en el dibujo de Amandine y la exploración del movimiento del color que él realiza:

-¿Te gusta tu pintura? ¡A mí me parece muy linda!

La decepción de sentirse "aún pequeño" no es una catástrofe para su amor

propio y, por consiguiente, la dificultad no es fuente de impotencia para él.

Los padres títeres

Tal vez para preservar al niño de todo fracaso y decepción, los padres primerizos sin experiencia suelen dejarse tiranizar por él, y permiten que los trate como si ellos fueran su osito de peluche... Y realmente es así como el niño los considera, salvo que un "títere persona grande" le procure la ilusión de que todo adulto puede ser-manipulado al antojo de sus fantasías y según sus estados de ánimo.

¿Quién no conoce o ha conocido a uno de esos "maleducados", tiránico, cuyos padres exclaman que es "genial", y no le enseñan a abotonarse el abrigo? Otros padres nunca se atreven a delimitar su territorio de pareja, a separar vida familiar de intimidad amorosa. Sin fronteras de espacio ni de tiempo, los pequeños demiurgos tienen el poder de desalojar a sus padres del lecho conyugal para obligados a acampar al lado de la cuna, ¡Y llegan a instalarse todas las noches en medio de la intimidad de los padres, a quienes de ese modo les está negada la posibilidad de fabricar un hermanito o una hermanita!

Algunos deducen de esto que el poder de promulgar las reglas de vida de la casa les corresponde a ellos solos, arrojan su plato por la borda, se niegan a comer o bien se escapan de la mesa familiar, tornando así imposible un intercambio adulto y una conversación normal. Estos niños toleran mal que sus padres dejen de hablar de ellos, de ocuparse de ellos, de enojarse uno con otro por causa de ellos, o de exclamar su admiración por ellos.

Existe también una versión suave de la tiranía. El niño representa el papel de seductor inteligente y, manita sabio, capta la atención de mamá durante todo el día con su lenguaje escogido. De manera angelical esos "niños adorables" se aseguran la atención exclusiva de un progenitor, por ejemplo haciéndose responder a cada paso toda pregunta que se les pase por la mente, dado que así obtienen un cara a cara con él, sus- : trayéndolo del otro en su beneficio.

Estos "pequeños dioses" o "adorables demonios" sólo lo son para papá y mamá. Demuestran ser tan diabólicos que los padres terminan a fin de cuentas por perder sus amigos, su vida de pareja, el sueño, la serenidad y el apetito por su propia vida de adultos.

¡Qué déficit el de estos niños, que no pueden sentir que existen si no tienen una corte a sus pies! ¡Qué alienación, tener que aumentar siempre la oferta de encanto o de capricho para ocupar el centro del escenario y brillar bajo las luminarias! Demasiado dependientes de la mirada del otro y del efecto que producen, estos niños-vedettes; a la inversa de Thibault y de Arthur, no exploran los múltiples recursos de su cuerpo-instrumento. No disfrutan de él y no se auto representan,

demasiado ocupados en teatralizar para los adultos una proyección idealizada de sí mismos.

Cuando las "personas grandes" no inscriben a las "personitas" en el mundo tal como es -es decir, a veces frustrante y difícil de conquistar-, ¿cómo el niño no va a tener el sentimiento ser el demiurgo que hace girar a su alrededor al mundo y a los adultos?

Imposible para el niño medirse con las cosas, porque ilusoriamente todo se pliega por anticipado a su antojo. ¡Cuando el llama por dios, el niño se aburre! El mundo lo priva del descubrimiento de sentirse pequeño y de la alegría de *jugar* al mago.

Si nada se le resiste, ¿con quién identificarse? ¿Cómo diferenciarse mundo si el mundo no se diferencia de él? Es situación, mientras dura, demuestra ser poco estructurante. Poseer ilusoriamente las claves de los adultos y del mundo significa no medirse nunca con algo más competente que uno, no intentar nunca desear y realizar algo como el otro o claramente mejor, o de otra manera; emprender, equivocarse, reintentar, fracasar y luego tener éxito. Aprender a desear, actuar y deshacer, y ocupar un lugar en el mundo.

Si el mundo nunca ofrece al menos un poco de resistencia al niño, y el prójimo siempre le baila al compás, o bien le impone el abominable apremio de un acuerdo absoluto, entonces el mundo ya no existe. Todas las cóleras del niño significan, a sus ojos -como a los ojos del bebé que fue- que él tiene el poder absoluto de destruir el mundo, dado que tiene el de crearlo.

Encerrado en la ilusión infantil de manipular a los adultos como si fueran títeres, al niño le cuesta tornarse autónomo en su propia existencia. Todopoderoso para crear el mundo, es al mismo tiempo impotente para descubrirlo y actuar sobre él, para crecer e inscribirse en él.

Cuando la ilimitada omnipotencia primera del lactante se hace ilusoriamente perenne, puede conducir a este niño hacia la génesis de una psicosis, o a bordearla...

Porque crecer, para los niños, pasa precisamente por descubrir que el mundo no gira al compás de sus afectos ni según su mero deseo y capricho, ¡salvo en sus juegos!

"No te pido que estés de acuerdo, te pido que obedezcas"

A la inversa, algunos padres suelen demandarles a los hijos que comprendan sus razones razonables, que *adhieran* a las explicaciones de los adultos, y que renuncien a sus emociones, en particular, a la cólera.

Cuántas veces vimos, en el umbral de la puerta de la guardería, a un padre

deslomándose para explicar que "el camioncito rojo no es tuyo, hay que dárselo a tu compañero", muy asombrado al ver que el nenito aúlla de cólera y se niega a renunciar al camión rojo del compañerito, que le resulta extraordinariamente atractivo. ¿Qué hacer?

Aquí, retarlo puede tener un efecto nefasto: "¡Eso no está bien!". Y el niño se siente terriblemente malo por desear tanto el camión rojo del compañero. Para conservar el amor de su progenitor, reniega de sus deseos. Arroja el camión en un rincón. Entre los deseos de poseer el objeto y el amor al progenitor, ya no sabe dónde está.

¡Tampoco es fácil convencer al niño del derecho del otro! "El camión es de él, tienes que devolvérselo." Sí, pero ayer le pedíamos que fuera amable y le prestara su avión amarillo a Martine, aunque él no tenía deseos de hacerlo. Hoy desea ese camión rojo, ¡Y no quiere devolverlo! "Deseas ese camión rojo. ¡Te comprendo! Pero tu compañero no quiere prestártelo, y el camión es de él. Entonces, aunque no estés de acuerdo, tendrás que dárselo, y nos iremos. Y si mañana él desea que le prestes tu pelota de fútbol, bueno, ¡tienes derecho a rechazar su pedido y decirle que no!"

No se trata ni de que el niño esté de acuerdo en todo, ni de que haga sólo lo que quiere. Los niños tienen derecho a enojarse y a no estar de acuerdo, y los adultos tienen derecho a mantenerse firmes en lo que dicen -¡al menos suficientemente!-. En muchas ocasiones le he dicho a mi hija: "No te pido que estés de acuerdo conmigo, te pido que me obedezcas". Y ella me retrucaba: "¡No te pido que estés de acuerdo conmigo, sino que me escuches!". ¡Bueno, de acuerdo!

Cuando no se les pide a los niños que renuncien a sus sentimientos, y en particular a la cólera y al "no estoy de acuerdo", o a comprender siempre todo y actuar razonablemente, entonces pueden realmente arriesgarse, ellos y sus fantasías, a querer, a esforzarse, a veces a fracasar y tener dificultades, a veces a que les salgan bien las cosas y tener logros. Ni demasiado solos ni completamente solos. Y no como un dios que todo lo puede, o un diablo que todo lo destruye.

Una rabieta de Paul en la escalera

Ante la escalera del edificio, Paul se tiraba al piso y se negaba a subir. La madre, desconcertada, trató de explicarle que era hora de entrar en la casa, trató de convencerlo y de razonar: Ni pensar! Paul quería volver a la calesita. "Mañana", trataba de negociar la madre.

Vuelta a rodar por el piso y nuevos gritos de furor, más fuertes.

La madre no se desconcertó: con una voz firme pero en la que se sentía que le iba subiendo la mostaza, le dijo a Paul: "¡Bueno, basta, a casa!", y subió la escalera sin darse vuelta.

El pequeño Paul refunfuñó, protestó tras los mitones y después... se apresuró por propia iniciativa a subir la escalera. ¡Tres escalones más arriba, Paul se encontró con su madre y rió con ella!

No siempre es tan sencillo aceptar las rabietas, la desobediencia y los desbordes de los niños.

Si bien la impotencia es a veces penosa para el niño, que se siente un mago y no le gusta que el mundo se le resista, no por ello deja de ser el más poderoso motor para dominar el mundo, apoderarse de las cosas y medirse concretamente con ellas. Jugar es medirse y probarse, y es también descubrir cómo hacerlo.

El juego con el oso, con los compañeros de la guardería, los conflictos y las identificaciones con los más chicos y con los más grandes que él, las fricciones con el hermano mayor y las paradojas de los padres, son las múltiples materias primas de la construcción del niño. Y el juego, actividad principal de la vida cotidiana de los más pequeños, metamorfosea todo esto. Es el eslabón lúdico entre la realidad y la imaginación, entre el mundo y él: el espacio de la construcción de sí en el mundo.

Mathieu "cura" a su oso

Si jugar es constituirse un espacio de relativa ilusión en un presente que, de otro modo, se tomaría demasiado poco comfortable, nuestra manera de jugar no es más que ilusoria.

Responsables de la puesta en escena y actores, vamos a repetir la escena de la realidad en la que fuimos "malos" o nos decepcionamos demasiado y... cambiamos de papel.

En esto, paradójicamente, jugar se parece al trabajo del "sueño traumático".

El trauma, nos explica Freud, es una experiencia fuerte, agradable o penosa, que produjo una fractura en el aparato psíquico. Y, subraya, lo traumático no es el acontecimiento en sí, sino la fractura. No es el hecho de haber sufrido un accidente el motivo por el cual lo recordamos, sino porque en ocasión de ese accidente fuimos sorprendidos, desbordados, fracturados y brutalmente despojados.

En efecto, nuestras defensas son muy a menudo "retroactivas". Si, después de habernos caído de un caballo o después de un choque en la autopista, volvemos a repasar una y otra vez la escena del accidente (¡que sin embargo deseáramos olvidar!), es paradójicamente para *anticiparlo*, prever el choque y su impacto, y prepararnos entonces retroactivamente al acontecimiento que en ese momento nos sorprendió y nos despojó por demás.

Y al repetir "homeopáticamente" el recuerdo en el sueño, el aparato psíquico - es decir, nuestra memoria y su capacidad de anticipar- intenta *apres coup* reducir la fractura inicial a una medida soportable para neutralizar su impacto. Paradójicamente, esta tentativa más o menos lograda supone repetir la secuencia de los acontecimientos.

El aparato psíquico es una máquina compleja de nuestra memoria. Su función consiste en precavernos de las excitaciones de placer y de miedo, intentarlo en todos los casos, para procurar darle al mundo un sentido, ponerlo en imágenes y proporcionar una explicación a los enigmas.

Como un hábil responsable de puesta en escena, nuestra memoria corta y recompone las secuencias de nuestra vida, interpreta analogías de los sentimientos y, lábil, dramatiza o vela una secuencia, "digiriendo" así los acontecimientos históricos y sus impactos afectivos para intentar que se nos vuelvan soportables y, esta vez, manipulables.

Cuando un acontecimiento, objetivo o afectivo, agradable o desagradable, aun "anodino", nos sorprende, desacomoda nuestras certezas y perturba nuestras defensas habituales. Y por esto lo recordamos: al desestabilizarnos, actúa en nosotros como un pequeño trauma. Enseguida, nuestra memoria "conmovida" preorganiza el sentido y la memorización de los acontecimientos siguientes. A la inversa, todas las dificultades, aun las más penosas, que hemos podido afrontar sin que nos "desarmaran", no son traumáticas.

Los enigmas y los excesos de excitación pueden provenir tanto del exterior como del interior de nosotros mismos. El trauma puede originarse tanto en un gran pavor como en una fuerte excitación de placer, o en una mezcla de ambas cosas.

No somos máquinas registradoras, sino seres perturbables, frágiles y sensibles a los estímulos.

El elefante y el carro de los bomberos

Un niño de dieciocho meses contempla largamente un elefante en el zoológico, con una mezcla de interés y miedo. No olvida al imponente paquidermo, ni su trompa que se balancea hacia él, o bien le da una ducha a un elefantito. Y durante cierto tiempo, el pequeño expresará todo lo que lo intriga y al mismo tiempo lo sobrepasa exclamando: "¡Fan!".

Cuando ve en la calle un carro de bomberos desplegando la enorme escalera ante un edificio, la señala con el dedo: "¡Fan!". Este término designa en su lenguaje el estremecimiento de curiosidad, excitación e inquietud que experimenta, como ante el elefante.

*Babar, personaje de una serie de cuentos para niños muy popular en Francia, es un elefante antropomórfico. [N. de la T.]

La gran trompa del elefante y la escalera del carro de bomberos proponen también una imagen "externa" para representar un enigma personal "interno", como la tensión de una erección. "Fan" puede designar también, en la red de significaciones de este nenito, ese extraño fenómeno de excitación sexual que se despliega de vez en cuando en su cuerpo. Y algunas de sus emociones fuertes van a "engancharse" así a esta imagen del elefante y de la escalera de los bomberos, memorizada sin embargo durante otra experiencia intensa.

Estas imágenes acompañan de ahora en más al pequeño en sus juegos y sus sueños. Se apasiona por Babar* y cuando por la noche, profundamente dormido, tiene muchas ganas de hacer pis, un sueño de incendio que hay que apagar con una manguera de bomberos protege su dormir...

Y bien, ¿no es precisamente esta extraña alquimia lo que todo juego fabrica? Un área de reposo activo, un espacio de compromiso entre él y el mundo, donde, jugando, el niño repite a su medida los enigmas del mundo, para intentar reducidos, modificados y satisfacerse. Y esto para poder reapropiarse mejor del mundo.

Para no estar pasivo ni resultar desbordado por sus experiencias fuertes, el niño las vuelve a poner en escena activamente y se hace sujeto del juego.

Mathieu

Mathieu regresa del hospital. El médico le ha dado una inyección y lo examinó. Mathieu lloró y gritó. Cuando se le dijo que estaba allí para ser curado, y en qué consistirían las curas, el pánico de Mathieu ("¿Qué se me viene encima?") se transformó en miedo concreto ("¿Me va a doler?"). De vuelta en casa, Mathieu se apodera de su oso y... le pincha bruscamente la nalga: "¡Te curo!".

La brusquedad del gesto es proporcional al terror inicial de Mathieu, y a su dificultad para transformado en miedo y luego superado. Pero, esta vez, no es Mathieu quien sufre pasivamente el miedo al pinchazo y al dolor. Ya no es el pequeño paciente, sino que se vuelve activo en esta secuencia de acontecimientos: es él quien cura.

Volver a representar la escena cambiando de papel es para Mathieu una manera de destilar la carga de emociones penosas para intentar, al repetidas, neutralizar su impacto desestabilizador.

Por este motivo a los niños les gusta tanto la repetición, especialmente en los cuentos de hadas. Como lo ha subrayado Bruno Bettelheim, los ogros, las brujas, los dragones y los lobos son figuras representativas de las fantasías infantiles de devoración y de agresión. Los cuentos las ponen en escena relatando la historia

de pequeños héroes desvalidos, muy parecidos a los niños, que deben lidiar con grandes dificultades para vencerlas.

Entonces, subraya Freud, si el progenitor en su relato omite o cambia un episodio del cuento, ¡el niño protesta y rectifica el error! Ni hablar, en efecto, de modificar o atenuar la historia, puesto que, en el instante del estremecimiento de terror, la continuación, ya conocida, del relato de la victoria del pequeño héroe contra el malvado lobo, es *previsible*. El estremecimiento de terror que proporciona relato sólo es agradable y soportable si el apaciguamiento del desenlace feliz permanece fijo.

He aquí también el motivo por el que la tristeza, la cólera y la agresividad nunca están ausentes del juego. El juego es lo que transforma un temor, una agresión o determinada violencia en risa.

Se suele decir al que está sumergido en una decepción amorosa: "¡No te vas a morir por esto!". Y bien, ésta es precisamente la pregunta que le hace Mathieu a su oso, tras haber experimentado en sí mismo, en el hospital, la decepción de que el mundo puede, aun en presencia de los padres, ser fuente de miedo y dolor, es decir, fuente de inseguridad.

Tal vez no es "el pinchazo" en tanto tal lo que resulta (o sigue siendo) pavoroso, ya que Mathieu puede, acto seguido, transformar su pánico a lo desconocido en miedo, rechazo y cólera por el sufrimiento. Lo que es y sigue siendo pavoroso es *haber tenido miedo de algo en presencia de los padres*. Es una situación paradójica insoportable.

De alguna manera, en el momento de la inyección, Mathieu atraviesa una prueba análoga a la de un bebé al que le duelen los dientes. El bebé no comprende en absoluto cómo es que, estando su madre allí, él no es aliviado de sus dolores, ya que habitualmente, cuando ella está a su cuidado, sus molestias y desagradados internos se apaciguan inmediatamente. El bebé está enojado con su madre.

Y esta repentina desligazón entre dos cosas habituales es la potencialmente "traumático" para un niño. En ocasión de la inyección, Mathieu está desconcertado, porque sus padres no cumplen la función que él espera de ellos, la de protegerlo. El lazo habitual entre la presencia de sus padres y su sentimiento de seguridad se ha roto.

¡Esto no duele!

Por supuesto que no se trata acá de evitar las inyecciones a los niños. Pero explicar claramente la situación les permite comprenderla y... resolver la paradoja que plantea, como lo hace Mathieu al "curar" a su oso.

Sin embargo, a menudo se oye a médicos, enfermeras o progenitores proferir esta fórmula perentoria: "¡Esto no duele!".

¡Sí que duele! Al menos porque da miedo, aun si la inyección en sí no es físicamente dolorosa. Negando de entrada un posible sufrimiento, los adultos le impiden al niño reconocer en sí ese miedo que le duele, ponerle palabras e imágenes, rebelarse contra los adultos, contra la inyección, para poder en seguida resolver su miedo y su cólera, y superarlos.

Es como si los padres impusieran al niño estar de acuerdo con una *situación* que sin embargo le resulta dolorosa y lo violenta. ¿Cómo podrá el niño después distinguir entre una violencia-agresión y una violencia-miedo?

Impedido de sentir miedo y cólera, es decir, impedido de defenderse, el niño crece en una confusión entre "Amo" (a mis padres) y "Tengo miedo y me duele" (en presencia de ellos). Esto lo conduce a negar en sí el miedo y el rechazo a lo que le duele, un poco como en las prácticas sadomasoquistas donde se mezclan sumisión a la violencia y amor físico.

Por qué no decides a los niños: "Una inyección no es algo agradable. Pero la vacuna es obligatoria para evitar que los niños contraigan enfermedades graves (o: 'Esta inyección es necesaria para curarte'.) Es para eso para lo que estamos acá, y tenemos confianza en este médico".

Frente al médico y la jeringa, Mathieu está al menos tan desconcertado por su miedo ("¿Qué se me viene encima?") como por el hecho de que no tiene su recurso externo habitual, ya que en lugar de ayudado a *huir de esta situación generadora de miedo*, la inyección, ¡resulta que sus padres le explican que es absolutamente necesaria! Aun si estas explicaciones hacen que la escena sea más comprensible para Mathieu, no dejan de ser contradictorias. Y es esta contradicción lo que impulsa a Mathieu, en cuanto llega a su casa, a repetir el guión, reproduciendo *en primer lugar* con su oso la secuencia de la confusión padres-agresión. ¡Yo te pincho!

Al pinchar a su oso, Mathieu no sólo repite lo que fue doloroso para él, sino que también explora las variantes. Al "curar" a su vez al oso, restaura a sus propios ojos una lógica viable. El niño expresa sus problemas por este desvío. Al invertirlos, inflige al oso lo que le fue infligido a él. Al repetirlos pero transformándose esta vez en médico, el niño vuelve a dominar sus emociones y, sin negadas ni detenerse, se construye con los azares y las paradojas de su vida: el brusco padre-médico Mathieu "cura" a su pobre hijo-oso. ¡Desea su bien!

Imaginando, soñando o jugando, Mathieu intenta volver a fabricar un lazo allí donde un acontecimiento perturba, amenaza o fractura un equilibrio anterior. Desestabilizado en la confianza que sentía hacia sus padres, dado que ha sentido pánico en presencia de ellos, vuelve a tejer lazos diferentes gracias al juego: pincha a su oso *para curado*. ¡Helo aquí, si bien brusco, transformado a su vez en

buen padre del querido osito!

Con su oso, Mathieu reconstruye, disuelve y evacua la cólera, legítimamente surgida en él, hacia sus inquietantes padres.

El aparato psíquico siempre tiene la tentación de volver a lo "ya conocido" o a "lo mismo", para intentar desbaratar la paradoja remodelándola. ¡Lo cual *nunca* es posible! ¡No se puede rehacer la historia una vez que ha tenido lugar! Y siempre tenemos que arreglárnosla con este desarreglo perpetuo que es la vida, superado y no negado... En esto, todo acontecimiento demasiado paradójico, de la vida es siempre potencialmente desestabilizador y fragilizante. Pero sólo los acontecimientos "indigeribles" o "indeformables" *siguen siendo potencialmente* traumáticos.

Al transformarse en médico de su oso, Mathieu vuelve a dominar sus emociones: la confianza y el miedo, el amor y la cólera; se libera de sus contradicciones y se construye con los azares de su vida.

La división del mundo en "bueno" o "malo"

En el hospital, durante la revisión, o en las salitas externas de vacunación o, peor aún, en la revisión oftalmológica, una vez que los padres le han explicado al niño para qué estaba allí, ¿es absolutamente indispensable que sean ellos quienes cumplan la función de enfermeros y ciñan físicamente al pequeño paciente? ¿Qué brazos lo van a consolar después?

Sin embargo, aun sostenidos por sus padres, los niños logran soslayar por sí mismos la confusión entre la función de padre (consoladora) y la del asistente médico -desconcertante, porque toca el cuerpo del niño sin sede familiar, con instrumentos extraños y desconocidos, y porque da miedo-. Para salvaguardar en ellos a los padres "reparadores", a quienes poder recurrir, es el médico, "aun si es bueno", el que recibe todos los temores de los niños y sus rabietas: en adelante, la sola visión de su guardapolvo blanco les hará recordar el último pinchazo, gritar y protestar por anticipado.

En la guardería, conocí a una médica joven de una dulzura, paciencia, comprensión y simpatía a toda prueba, de la que algunos niños huían como de la peste, llorando desde que ella entraba en la habitación, aun mucho tiempo después de su última vacuna. Esta médica se sentía totalmente descorazonada. Luego observamos que, paradójicamente, eran muy a menudo los niños que menos habían llorado -los que se habían "portado mejor" y habían sido más "razonables" durante la última consulta-, los que conservaban de su guardapolvo blanco y de su persona el peor recuerdo. Al proyectar todo lo "malo" sobre el médico, se salvaguarda lo "bueno", es decir, la imagen de los padres que brindan seguridad, allí donde el niño experimenta, pero sin poder decidir ni representárselo, que "es espantoso tener miedo a algo en presencia de los padres".

La división del mundo en bueno o malo produce una "redistribución de cartas" en la imaginación del niño. El acontecimiento que da miedo, la inyección en presencia de los padres, se proyecta sobre el intruso, la persona del médico. El miedo, en adelante asociado al médico "malo", salvaguarda como tal al padre "bueno" a los ojos del niño.

"No es que yo tengo miedo y me siento en peligro en presencia de mis padres, es que el mundo es malo y nos desea el :mal. "

El "médico malo" se convierte en una especie de mal padre rechazado, que no ha sabido proteger al niño y suscita su miedo y su cólera. ¡La jugada está hecha! ¡El miedo al médico expresa en superficie el terror del niño a una agresión del mundo en presencia de los padres!

Esta jugarreta de las fantasías del niño actúa sin que él lo advierta. Él mismo no se la puede explicar, y este clivaje es inconsciente. Cuando ha sido eficaz una vez, el clivaje de personajes y situaciones en bueno-malo vuelve a funcionar siempre que el niño se confronta con una situación análoga, o con una situación diferente pero que produce en él sentimientos parecidos.

Estas reorganizaciones y divisiones caricaturescas tienen sin embargo como función la de proteger al niño de una perturbación insoportable, dado que él es demasiado frágil para afrontada y defenderse. Pero, cuando este clivaje es activado a ultranza, representa otra fuente de fragilidad. El niño ya no discierne entre su miedo y su fantasía. No puede encaminarse hacia la idea de que sus padres no se muestran siempre conforme a su representación ideal.

A primera vista, sin embargo, el juego de Mathieu parece funcionar como la defensa "clivada" del niño ante el médico "malo", y tener la misma función. Y no obstante, muchas veces sentimos claramente que, si bien el juego de Mathieu constituye al principio una repetición defensiva, estructurada como un sueño traumático, es en realidad mucho más creativa y acertado.

Por último, ¿no es acaso su incertidumbre y su preocupación sobre la fiabilidad de sus padres, puesta a prueba en el hospital, lo que Mathieu pulveriza tratando a su vez con brusquedad a su oso en cuanto vuelve a casa? Repite esta secuencia una vez más *sin olvidar que ha tenido miedo*, pero se tranquiliza a sí mismo mientras le explica a losa: "¡Te curo!".

Sin embargo, así como el juego de los bebés no es parecido a la pulsión de mamar, el juego de Mathieu tampoco es asimilable a un clivaje defensivo entre padres buenos y médico malo. Su juego es más eficaz, y le permite evitar una caricatura como ésa. ¿De qué modo?

El juego no es una defensa

En el fenómeno del clivaje inconsciente, no sólo las emociones fuertes y las imágenes son memorizadas por el niño, sino también el mecanismo de su "redistribución defensiva" en su totalidad: "No es mi progenitor el que se revela a veces incomprensible, es siempre el médico el que es malo". Según este filtro preestablecido, de ahora en adelante el niño *interpretará primero* todo acontecimiento análogo que lo desestabiliza, de la misma manera. De entrada, para eludir la contradicción, niega el miedo y la cólera que experimenta de inmediato para limpiar a su progenitor de toda sospecha de injusticia y parcialidad, ya que no puede afrontar este problema en él.

Más que de elaborar un juego como el de Mathieu, de superar su malestar y tolerar poco a poco el hecho de no estar siempre de acuerdo con su progenitor, este niño se defiende preventivamente, sin saberlo, de la catástrofe de haber sido decepcionado por el progenitor e, inversamente, del riesgo de decepcionado.

Es una defensa eficaz, pero de doble filo. Porque filtra, en adelante, la mirada del niño hacia el mundo, y preorganiza su percepción de los acontecimientos, mutilando su capacidad de experimentar y afrontar las paradojas de su vida. Esta mutilación, por cierto, lo protege de emociones difíciles, pero lo aleja al mismo tiempo de su propia realidad. En su vida, son muchos los momentos en que el niño es sorprendido y desestabilizado por un progenitor.

Como contrapartida, el juego de Mathieu representa una elaboración complementaria de esta defensa, pero más flexible y compleja, menos tajante y nada "nociva", sino lúdica.

Por el juego, la *distancia* de Mathieu en relación con su dificultad no es para nada la misma. Al tornarse activo en la puesta en escena de su problema, Mathieu no *fija* las operaciones psíquicas que se juegan en él. Él las *elabora* durante la secuencia del juego, rigurosamente estructurada como la secuencia real que acaba de vivir. Al reorganizar punto por punto los acontecimientos que lo perturbaron, el juego de Mathieu le permite cambios de perspectiva.

En primer lugar, Mathieu *instala* provisoriamente la escena perturbadora, su brusquedad y su impacto. El oso es manipulado y tratado por Mathieu *como si* fuera él mismo. Sólo "como si". Justamente! Mathieu le habla *como si* sus padres le explicaran a él.

Cuando Mathieu pincha con rudeza a su querido osito en la nalga, lo agrade como él mismo se sintió maltratado. El niño ya no sufre la escena como víctima. Es *el oso* el que toma este lugar. Mathieu es el padre que maltrata *pero cura*. La paradoja bueno-malo perturba a Mathieu. Pero no es la paradoja perturbadora lo que lo estructura, ya que Mathieu, al volver a representada, desbarata el problema de la paradoja: "Te amo, *por lo tanto* te curo".

Mathieu reorganiza *desde otro lugar* la manipulación agresiva del cuerpo, el efecto de sorpresa, la mirada, la palabra emitida. Vuelve a fabricar lazos de sentido y comprensión apaciguadores para *el oso*. Al representar la escena miedo *después* palabra, es *con y por* el oso como articula retroactivamente ambos.

Así, Mathieu relativiza sus propios miedos y las intenciones "malas" y paradójicas que atribuía a sus padres. Por esta modificación, el juego de Mathieu constituye el instante mismo de elaboración de un pensamiento interior.

Con y por su oso, el niño (se) construye un pensamiento: los padres paradójicos siguen amándolo y preocupándose por la salud del niño.

Una vez que sus perplejidades han sido remodeladas durante y a causa de la secuencia de juego, las emociones de Mathieu siguen siendo *lábil*es sin que el sistema defensivo deba ser memorizado -el juego derriba la necesidad de defensa de la víctima traicionada y desamada, y sin embargo protegida-. El juego con su oso le evita a Mathieu simplificar el mundo, en su imaginación, en totalmente-bueno y totalmente-malo, siendo que el mundo, evidentemente, no es nunca así en realidad.

El juego obedece entonces a los mismos *mecanismos* de clivaje y proyección y, muy a menudo, los precede o prolonga. Pero la mayor parte del tiempo el juego del niño amortigua la carga inicial del trastorno hasta hacerla caducar, ya que relativiza las emociones, recompone las fantasías, y permite recobrar confianza y seguridad.

¿Qué experimenta Mathieu al jugar a su vez a infligirle al osito el pinchazo que lo había desorientado? La cólera no impide el amor, y viceversa. Descubre el carácter no dramático de sus contradicciones.

Y, como Mathieu, los niños inventan sus juegos en total libertad.

Para ilustrar la preocupación constante de los niños por cuestionar los conflictos amor/cólera, identificación/diferenciación, autonomía/fusión, veamos el juego espontáneo de dos niños de dos años y medio, en un entropiso organizado como una casita.

Muy ocupados en preparar meticulosamente una comida con ollitas de plástico que han ubicado en el horno de la cocinita de juguete, hete aquí dos papás competentes, atentos y serenos. En dos sillas hay dos niños sentados, cada uno con un babero alrededor del cuello: un oso y un bebé negro.

Ambos papás vigilan la cocción de la comida, prueban, estiman que ya está lista, sirven los platos, luego se dirigen hacia sus hijos, cada uno hacia el suyo, con su plato en la mano. Cada padre alimenta paciente y tiernamente a su hijo. Todo va bien. Mirando a estos dos niños desplegar sus habilidades, pienso que

sus padres y madres reales se han ocupado afectuosamente de ellos.

¡Pero resulta que uno de los dos papás cuestiona la manera en que el otro le presenta la cuchara al pequeño! El padre furioso arranca el plato de las manos del padre incompetente, y lo reta. El otro no está de acuerdo. Recupera el plato, protesta y reprocha, agarra a su hijo legítimo y... se va, furioso, con la intención de terminar la comida como él lo entiende y a pesar de las críticas.

La "escena doméstica" de los dos niños es notable... y el parlamento improvisado del padre crítico contra el padre competente, pasmoso en su realismo en cuanto a los enredos parentales entre "yo sé" y "tú no sabes".

Este juego, tácitamente compartido, satisface en cada uno de los dos niños el deseo de conciliar las disputas con el amor y el *savoir-faire* de ambos progenitores. Cumple una doble función:

* La función, consciente, del juego mismo, análoga para los niños al pensamiento introvertido de los adultos y a la enunciación de la palabra.

Ambos niños comparten una misma contradicción. Como a los adultos les gusta conversar entre sí e intercambiar sus dificultades, implícitamente, ambos niños van a poner en escena su duda en común, van a modificarla juntos. Juegan juntos, de común desacuerdo, la contradicción entre amar y pelearse, y el antagonismo entre dos progenitores amados por igual, que los aman y son competentes pero... ¡que no están de acuerdo entre sí! De alguna manera, al compartirla, cada uno reconoce en sí mismo, sin saberlo, su propia perplejidad y la designa para el otro, y entonces, juntos, la *nombran*.

* La función inconsciente, y conciliadora, del sueño: el deseo de que un progenitor amado no sea antagonista del otro, también amado y amante. Aquí, desde su punto de vista, *cada uno* de los niños desactiva, al oponerse al otro, la contradicción problemática: "Amo a *mi* hijo, sé cómo tratarlo, y me irrito legítimamente contra quien sostenga lo contrario".

En esto, el juego es, como el sueño, una invención singular, fantasiosa y rigurosa a la vez, que contribuye a la construcción del niño.

El oso, hermano del niño y memoria de la infancia

¿Por qué los osos tienen tanta pregnancia en el imaginario de los niños? Una vieja leyenda de las Indias americanas cuenta que los niños perdidos son recogidos por los osos, que los amamantan y protegen como a sus propios hijos. Cuando los lugareños intentan recuperar al niño, la madre osa se enfurece y les arroja tierra. Sin matarla, no se puede sacarle a una osa un niño perdido que ella ha adoptado.

El niño, hermano del oso

Compañero de juegos e infortunios, el oso es un personaje mayor. El niño le envía sus proyecciones de "malo" y "bueno" y le da desde siempre todos sus sentimientos, intensos y contradictorios.

Para el niño, este oso amado y agredido representa de alguna manera su primera experiencia de *permanencia* de sí en el caos de sus sentimientos, "ya que el oso sobrevive a la destrucción y agresividad que el niño le aporta"} Se puede agregar que el oso recibe también las experiencias de abandono, agresividad y destrucción que el niño sufre o experimenta por parte de los adultos que ama.

Siempre auxiliador y auxiliado, por lo tanto tranquilizador, su oso es para Mathieu el "*partenaire* psíquico" por excelencia. Pasivamente, el oso recibe el recuerdo sucesivo de los afectos contradictorios del niño, y sufre todas las contradicciones de su vida. Desde siempre, el oso es al mismo tiempo el compañero del niño, su doble y su escena teatral. Depositario singular de la multitud de experiencias del niño, es de alguna manera el primer semejante, a la vez familiar y distinto de él. Su hermano similar, su complemento, pero también el reverso del espejo pavoroso que puede ser dado vuelta, la papelera que puede ser vaciada después de haberla llenado de borradores arrugados, aliviado y listo para afrontar nuevas pruebas. Amado y maltratado sucesivamente, el oso está "siempre al menos allí", el niño lo puede encontrar y volver a encontrar.

Objeto-memoria de todos sus problemas, el oso es el personaje *permanente* de todas las paradojas de su vida de niño.

El oso sigue siendo "una parte del niño", ya que éste le dirige y le expresa sus sentimientos de amor, miedo y rabia. Pero el oso es también *otra cosa* que esos sentimientos, ya que, como el niño, afronta la contradicción que implican. Después de haberlo golpeado y pateado, se le hacen mimos, se lo tira, o tal vez se lo olvida para, pese a todo, volver a buscarlo más tarde. El oso sobrevive a los sentimientos paroxísticos que el niño le aporta, pero también *al paroxismo de los sentimientos del niño*.

El oso sufre la rudeza del gesto' de Mathieu, transformado en "su padre": "Te amo, te hago doler. ¡Te pincho! Tú me detestas, sin embargo yo sigo amándote después de haberte hecho doler, te cuido pero tú te sientes odiado y agredido como yo lo he sido". Durante la secuencia del juego, el oso o la muñeca soportan una proyección de los sentimientos sucesivos del niño -su agresividad lo desborda hasta la destrucción, su necesidad de consuelo-, pero también una representación del mundo, a veces pavoroso, pero al mismo tiempo amante, continente y reparador.

Mi oso y yo sobrevivimos a la destrucción y el abandono, ¡juego existimos! Permanentes más allá de las fluctuaciones de presencia y ausencia, de

decepciones y reencuentros, de plenitud y abandono, de amor y rabia.

"El oso que Comparte"

El oso es el *partenaire* actual con el cual Mathieu rescribe la escena difícil. Es también el "objeto-memoria" de las emociones anteriores de su historia que ya ha afrontado con él. Cuando Mathieu bebé estaba solo, se sentía abandonado y tal vez enojado porque le faltaba la presencia de un adulto, agarraba a su oso en un impulso de consuelo, en reacción contra la rabia de estar solo. Mathieu se hacía, con su oso, el mimo que mamá no le hacía a él. Él *reparaba* a su oso de la aflicción que mamá le infligía con su ausencia.

En efecto, es importante subrayar que Mathieu pone en escena activamente con su oso al menos tanto los sentimientos -la rabia y la cólera- como su propia *ambivalencia* con relación a sus padres, así como la ambivalencia de los padres mismos.

Por su oso, Mathieu tiene la posibilidad de *inventar* actitudes y respuestas que sus padres no siempre le aportan, o que en el momento le resultaban insuficientes.

Mathieu le transmite al oso el consuelo de sus padres, pero también sus hallazgos originales de "padre-oso". Ambos participan de la historia de la construcción psíquica de Mathieu. Relevado por su oso, Mathieu es también su propio padre.

El oso es el personaje de la *articulación* amor-odio en Mathieu, en conflicto con su cólera y sus deseos de reparación, y la legitimidad de ambos. Condensa la memoria de las experiencias, es el personaje efectivo de la modificación de los sentimientos. En esto, el oso representa para el niño el concepto mismo del pasaje *posible* de la dificultad al apaciguamiento. Y la orden subyacente del niño a su oso podría decirse así: "¡Ya ves que nadie se muere por esto!".

El oso es, como lo demuestra Winnicott, un objeto transicional. Pero el juego con el oso es también, en mi opinión, una entidad psíquica inherente al niño: a lo largo del tiempo, el niño repite activamente con su oso cada una de las dificultades surgidas en su historia, y en cada oportunidad su juego repite también *la operación de superación de la dificultad*, condensa y modifica la historia de ambos.

El oso no es sólo el soporte permanente de las fantasías y proyecciones del niño, es también el soporte permanente de la deconstrucción-reconstrucción liberadora de su sentimiento de seguridad interna. Para el explorador que cada niño es, su oso es el primer compañero de ruta en la conquista del mundo y el afrontamiento de sus pruebas.

El juego con el oso es un espacio psíquico a carta cabal. Como en un sueño, el

juego con el oso renueva la elaboración de esta "ambivalencia" perpetua del niño entre el amor confiado y la cólera, la sorpresa y la decepción, que él debe afrontar como un marino afronta la tempestad, para conservar la coherencia de su integridad.

Algunos vínculos entre la experiencia, el juego y el sueño

El oso, compañero infame y adorado, indispensable y rechazado, golpeado, abandonado y mimado, sobreviviente de las más tempranas emociones, es el *partenain* gracias al cual y con el cual el niño se fabrica un espacio de reconstrucción "como un sueño", que tiene la misma función que el sueño (redistribuir las cartas y las figuras de las emociones) pero que no es un sueño.

El jugar participa de una elaboración a la vez inconsciente y consciente del niño. De la secuencia del juego surge un *pensamiento* que reconstruye retroactivamente la experiencia sensible aclarándola con un sentido nuevo. "No amo a los padres que me dan miedo, y ellos no me aman" se transforma en "Tengo miedo, pero ellos me aman y yo los amo".

Las emociones y preguntas que Mathieu no haya remodelado jugando con su oso constituirán la materia prima de sus sueños nocturnos. El sueño es el complemento del juego y continúa su trabajo. El sueño trata por la noche el resto del enigma no disuelto, modificado y vuelto a enlazar por el juego, para continuar elaborando un sentido que sea un compromiso aceptable, por ejemplo, entre miedo y amor, rearticulándolos.

Así como el juego le permite a Mathieu "taponar" sus emociones y no elaborar fantasmáticamente la realidad en bueno o malo, el sueño participa del trabajo de construcción mental del niño.

Pero se impone establecer un matiz: el sueño en cuestión no es "sueño traumático", en el sentido en que lo definió Freud. ¡Es un sueño "normal"! Es decir, siempre según Freud,⁵ "la realización alucinatoria de un deseo". Veamos, como ejemplo, un sueño de Mathieu en dos secuencias:

Primero sueña que es consolado por el médico, que de pronto se transforma en monstruo (el médico es el "padre malo" que no lo consuela); después aparece su padre, que acude a socorrerlo y lo ayuda a huir del monstruo (papá es el "padre bueno" que salva y protege a su hijo de todos los peligros).

Sin que Mathieu lo sepa, su memoria continúa revisando y redistribuyendo las imágenes y emociones que *siguen siendo* perturbadoras o insuficientemente ligadas entre sí pese a haber pasado por la "procesadora" del juego.

Lo que intento demostrar es que "jugar con su oso" constituye el comienzo de una larga cadena de "tratamientos psíquicos" que procuran desactivar el impacto

problemático de la poderosa escena inicial. Jugar, como soñar, es desbaratar la agresión de la agresividad, es aprender a protegerse del mundo aprehendiéndolo en su complejidad, pero sin dejar de amarse. Es construirse apoderándose del mundo.

La realidad como tal es siempre "traumática", porque es perturbadora. ¡Pero esto no significa que produzca siempre traumas! Porque, ante todo, produce juegos, imágenes y sueños, cuya función es metamorfosear el caos perturbador de los sentimientos para recobrar una armonía.

Si el juego y después el sueño no logran superar el problema ni encauzar las paradojas, en el extremo final de la cadena surgen las pesadillas. Las pesadillas señalan el fracaso del trabajo del sueño. Esto ocurre en las fases en que el niño sigue sintiendo hostilidad hacia un progenitor, en clara contradicción con el amor que le profesa.

Un nenito decía: "A veces sueño con un monstruo, ¡pero mi papá no es un monstruo!".

El juego del lobo, el miedo al lobo

El niño impedido

Louise tiene dos años. Esta niña "que se porta tan bien" y cuya madre "sólo tiene ojos para ella" se aterra y huye cuando la psicomotricista, Aline, propone como de costumbre jugar al lobo. Para comprender a Louise, Aline me describe las actitudes que la niña tiene en presencia de su madre.

Cada veleidad de independencia y de exploración de esta nenita "tan tranquila" es perentoriamente sancionada por una orden terminante de la madre: "¡Pórtate bien!".

En cuanto Louise desea separarse un poco de las polleras de su madre para apoderarse de la muñeca de otra nenita o para proteger a la suya de un rapto, le cae encima el juicio: "¡Quémala, eso no se hace!".

Teniendo prohibido por anticipado expresar el desacuerdo o la cólera, no hay manera de que Louise pueda intentar el menor distanciamiento entre su madre y ella. Bajo la mirada materna, Louise es tan sumisa y cortés como una marioneta, pero, oh sorpresa, igualmente estereotipada e inmóvil.

Sin embargo, a la mamá se le había ocurrido que "sería bueno, a su edad, que Louise aprendiera a jugar con los otros". Louise fue inscripta, entonces, en un "buen" taller de psicomotricidad.

Impresionada por el pavor y el rechazo de Louise a integrarse en el juego del

lobo, Aline me describe a la madre como una mujer grande, un poco rígida, que se expresa de manera convencional usando frases impersonales Como "hay que" y "no hay que". Estas fórmulas nunca son explicitadas a la niña, ni sostenidas por la madre con un "¡No estoy de acuerdo!", como el que se nos podría "salir del alma" ante un desborde del niño; por ejemplo, un hurto de golosinas, o bien una rabieta-chantaje de tirarse al piso en la calle.

Sin embargo, bajo su caparazón rígido, esta mujer parece temer que algo no ande bien en su hija.

Esta madre, al parecer, le prohíbe por adelantado a su hija expresar lo que la perturba, la desborda o la aterra a *ella*: una diferencia y un distanciamiento entre sí y el otro. ¿Está dispuesta a no huir con su hija ante Aline, que adivina, tras su fachada "estereotipada" un doloroso dilema?

¿Cómo podrá su hija Louise experimentar que el mundo no gira alrededor de sus afectos, sus miedos y cóleras, de sus distanciamientos y sus veleidades de independencia, y que, sin embargo, no se hunde ni se paraliza? Cada vez que la niña siente que comienzan a brotar esos sentimientos, estas preguntas y la necesidad de exploradas, inmediatamente su madre amenaza con detenerla, juzgada y rechazada.

Cuando los demás niños se ponían contentos de jugar al lobo, la cara de Louise expresaba *terror*. Era evidente que la experiencia le resultaba tan penosa que terminó arrojándose para rezagarse a la mañana y llegar sistemáticamente tarde al taller de psicomotricidad, ¡justo para el final del juego del lobo!

Trazar una frontera entre lo familiar y lo inquietante *

Al relatarme sus impresiones y su propio sentimiento de impotencia para ayudar a *Louise*, Aline recordó una anécdota.

Un día, cuatro o cinco años atrás, durante la fiesta de Navidad en ocasión de una representación teatral en Le Ballon Rouge, donde trabajábamos juntas, Justin, el profesor del *equipo*, había aparecido disfrazado de lobo. Estaba irreconocible. Según el guión, el malvado lobo perseguía a los tres chanchitos, representados por tres adultos, en sus casas -en este caso, las tres cabañas del entresuelo de la sala grande-. Para nuestro asombro, esta aparición repentina del lobo había *aterrorizado* a los niños.

Sus gritos de miedo sólo cesaron cuando los otros adultos de la guardería detuvimos el espectáculo para trazar en el suelo, por consejo mío, una frontera de tiza blanca. Les explicamos a los niños que esa línea muy visible era el límite entre el escenario y la sala y que, mientras durara la obra de teatro, sería absolutamente infranqueable para una y otra parte, así como el telón rojo separa el escenario y la sala.

En esa oportunidad, yo me había preguntado sobre la *función* de esta frontera, sobre el apaciguamiento de los niños y la partición que la línea blanca había operado de inmediato entre lo familiar y lo inquietante.

Sin embargo, los niños ya habían representado allí mismo piezas tan espeluznantes como ésta, con marionetas y personajes como tigres, leones y cocodrilos.

En ocasión de esos juegos cotidianos en la guardería, disfrazados con grandes sombreros y todo tipo de ropajes, los niños franqueaban alegremente, riéndose de sus miedos con placer, los espacios imaginarios, "casas y selva profunda" de la inmensa sala de juego. Se desplazaban a toda velocidad gritando de miedo y placer entre las casitas del entresuelo del fondo, las cabañas protectoras; se perseguían por la selva plagada de peligros cubriendo todo el resto de la enorme sala y gritando: "¡El lobo! ¡El lobo!".

Además, ese día de la fiesta de Navidad, todos los niños sabían que se trataba del espectáculo de los tres chanchitos, ya representado varias veces pero sin disfraces. Habíamos elegido ese cuento porque era uno de los preferidos por ellos. Esperaban muy impacientes desde hacía un mes "la fiesta del teatro", abriendo cuidadosamente todas las mañanas, por turno, una de las treinta ventanitas del gran calendario...

Del "gran lobo malo" cuya aparición había asustado tanto a los niños, sólo podíamos percibir el disfraz de largos pelos negros y hocico rojo. Nadie habría podido reconocer, bajo el ropaje del lobo, a Justin, el profesor de música al que los chicos recibían con alegría todas las mañanas y al que requerían sin cansarse para "el teatro del cocodrilo".

Pero ¿y su voz? ¿Acaso los niños no reconocían, en los gestos y la voz de Justin, aun bien disfrazado de lobo, a este ser familiar en quien habían depositado toda su confianza?

Entonces, no era *a priori* el *tema* lo que asustaba a los niños.

En efecto, el trazado de la frontera de tiza no modificaba la historia, sino que, por el contrario, permitía continuar con la representación de la obra, esta vez sin miedo. La línea blanca de tiza había sido suficiente para calmar el miedo del pequeño público y continuar el espectáculo en una calma "normal".

Deduje entonces que lo que había asustado a los niños era una *confusión*, difícil de detectar, *entre lo familiar y lo inquietante*. ¿Ese lobo era en broma o en serio? Pero ¿de qué confusión se trataba? ¿Y por qué una simple línea blanca, una frontera imaginaria más que visible había devuelto la serenidad a los niños?

¿Cómo repentinamente esta línea de tiza los protegía, y por qué?

* El término freudiano "*das Unheimliche*" ha sido traducido al francés como "*l'inquiétante étrangeté*" [la inquietante extrañeza], y al castellano como "lo siniestro" (Ballesteros) y "lo ominoso" (Etcheverry). (*N. de la T.*)

"La inquietante extrañeza"

En otra guardería yo había observado el mismo problema. Una de las jóvenes maestras, muy bien disfrazada de Papá Noel, produjo en mí esa extraña e inquietante sensación de reconocer a alguien a quien yo conocía muy bien, pero sin saber quién era.

Yo no estaba más informada que los niños, e ignoraba cuál de mis colegas se había puesto ese día el traje de Papá Noel.

Y al ir a darle la mano al personaje, me sentí perturbada por una rara sensación de algo inquietante, porque conocía a esa persona pero no podía reconocerla *ni saber con quién estaba hablando*.

Si hubiera sido un extraño quien representaba a ese Papá Noel, yo me habría prestado al juego de entrada, y le habría hablado... ¡a Papá Noel!

El desconcierto que experimentaba me había distanciado... Haberme dado cuenta de que Anne se escondía bajo esa barba blanca tampoco me había dado ganas de acercarme. Y veía que los niños reaccionaban igual. Sin embargo, ¡amaban mucho a Anne!

Durante toda la fiesta, ningún niño se había acercado ni . quince pasos a ese Papá Noel, le huían y se escondían entre las piernas de sus padres, lanzándole a hurtadillas una mirada aterrorizada. Reacción tanto más inesperada dado que el día anterior, en la calle, se habían abalanzado sobre otro Papá Noel, representado por un hombre totalmente desconocido para ellos.

Entre el profesor familiar y conocido y el personaje mítico del lobo o de Papá Noel, los niños le tenían menos miedo al personaje mítico que a la combinación con sus referencias familiares. Una frontera de tiza, clara y visible en el piso, infranqueable, que separaba a los "personajes" de los espectadores había calmado a los niños. Éstos no se habían asustado por un Papá Noel representado por un adulto desconocido, aunque se habían aterrorizado ante un Papá Noel o un lobo representados por un adulto familiar pero irreconocible.

Lo que hacía desaparecer la confusión y calmaba el miedo de los niños acaso era la instauración o la restauración de una partición clara entre lo familiar y lo inquietante, entre lo *un poco familiar* y *sin embargo inquietante*.

"Juego a ser el lobo y el lobo persigue a los conejos..."

A partir de estos recuerdos de experiencias anteriores, con respecto al *terror* al lobo, compartí con Aline mis reflexiones sobre la necesaria frontera entre lo familiar y lo inquietante. Le propuse entonces que señalara *visiblemente* su cambio de función entre la adulta responsable del taller y el personaje del lobo que ella iba a representar con los niños durante su juego I preferido.

Desde ese día, cuando Aline proponía el juego del lobo, ponía en escena previamente su cambio de función. Abandonaba su papel de persona mayor responsable de los niños y se ponía por así decirlo su disfraz de juego, atándose en la muñeca un pañuelo rojo: "Cuando tengo puesto el pañuelo, juego a que soy el lobo, y el lobo persigue a los conejitos...". Y el juego comenzaba.

Estremecimiento de los niños, que se dispersaban gritando hacia los refugios, tres casitas de madera instaladas en un entrepiso en la sala grande. Como en la historia de los tres chanchitos, el lobo no podía llegar a esas casitas. Ante dos de ellas fracasaba... temporariamente. Pero la tercera se le resistía por más que él soplara. Alegría de los niños apiñados en las ventanitas, salvo Louise, siempre aterrorizada, pegada a la pared e incapaz de huir, paralizada por el miedo a no poder protegerse a tiempo del lobo.

Aline se dio cuenta de que algunos niños, cuando corrían más despacio o se escondían con menos habilidad, pese al pañuelo rojo, parecían a veces demasiado desbordados por el miedo. Estableció entonces una variante de la regla del juego: el que estuviera demasiado lejos de una de las tres casas sólidas del entrepiso, podía también ocultarse en la cabaña del bosque, dibujando con el pie un círculo en el suelo y exclamando: "¡Aña, añá, la cabaña!", y el lobo se golpeaba la nariz contra ella... temporariamente.

Así, en el curso del juego, cada uno de los niños podía fabricar su propia frontera si el estremecimiento se volvía demasiado fuerte... Cada uno podía *jugar* con su propia excitación, matizarla y detenerla.

El derecho a no jugar

Esto volvió a poner en marcha, evidentemente, el placer cotidiano que los niños obtenían del juego del lobo. Pero para Louise, que no obstante ahora llegaba a horario, el juego seguía siendo pavoroso. Para ella, justamente toda esa escena fantástica no era aún un juego. Aline le propuso entonces un segundo "pasaje de salida" para su terror y parálisis.

-Bueno, ahora todos los chicos que quieren jugar al lobo vienen al centro de la sala -anunció Aline-. Los que no quieren jugar al lobo pueden instalarse detrás del banco y miramos. Nosotros sabemos que esos chicos no juegan, y los dejamos tranquilos. Louise, si no quieres jugar, puedes instalarte allí, decídelo tú...

Louise se instaló varias veces en su condición de observadora protegida. Al estar allí sin jugar, espectadora del juego y el miedo de los otros niños, ¿no comenzaba acaso a reconocer su propio miedo en presencia de los demás?

Protegida por el banco, Louise parecía complacerse en contemplar el espectáculo del terror de ser perseguido y acorralado, la felicidad de ponerse al abrigo del perseguidor y de sentirse seguro. "¡Aña, aña, la cabaña!" Vivía el placer del teatro donde son nuestros sentimientos y pulsiones lo que se *pone en escena* durante el espectáculo.

No somos Cyrano de Bergerac, pero nuestros sentimientos caballerescos, nuestras dudas sobre el amor y nuestro poder de seducción se vuelven a encontrar en los meandros de la historia encarnada por personajes típicos, donde reconocemos, caricaturizados, situaciones y rasgos de carácter. Pero si un espectáculo es demasiado realista, deja de hacernos soñar y nos impide investir a nuestro gusto sus repercusiones. ¿Dónde están la fantasía, el brillo y la mezquindad, la ceguera y la abnegación amorosas? La obra se torna aburrida o enervante como nuestra realidad cotidiana. ¡El teatro que nos gusta no es un espejo que nos achata, sino un caleidoscopio que nos representa!

Al mirar cómo los demás escapaban del lobo, Louise reconocía su miedo, pero esta vez, "de lejos". Espectadora y no actriz, ¡qué alivio le daba darse cuenta -a través del juego de los otros, en la repetición de los estremecimientos, los gritos, las huidas, la excitación de los niños, todo seguido por triunfales "¡Aña, aña!" o por amontonamientos en la casa de piedra- de que era posible no resultar aniquilado por una excitación así!

Protegiéndose del miedo *como si fuera algo externo*, Louise acaso lograba tolerar este miedo en ella misma, y domesticarlo poco a poco tras la frontera del banco.

Pero el "verdadero" juego del lobo, para Louise, no podrá comenzar sino cuando ella sepa sentir a su vez ese miedo en ella, desde el interior, sin ya tener *demasiado* miedo. Entonces, sin duda, podrá tener, como los demás niños, el derecho y el deseo de representado y de desembarazarse de él, es decir, la posibilidad (y no la obligación proveniente de una orden externa) de adherir a él o no...

Al final del juego, la psicomotricista ponía especial cuidado en sacarse el pañuelo rojo de la muñeca, señalando así su retorno a la función de adulto responsable de los niños, antes de decide a Louise: "Hoy no tuviste ganas de jugar al lobo con nosotros. Bueno, respetamos tu decisión".

Y Louise llegaba a horario, ahora para "ver eso". Era un gran progreso.

Esto permitió a Aline volver a hablar con la madre de Louise de este rechazo de la niña a meterse en el juego del lobo, que tanto miedo le daba, aunque ya no al punto de no querer estar allí. "Aquí dejamos que Louise no juegue", dijo Aline. "Su miedo a las cosas malas como el lobo todavía la agobia. Sin duda, un día Louise le va a tener menos miedo a su miedo, y se unirá a nosotros. Pero por ahora viene aquí para *no* jugar y para mirar."

Que este rechazo, tan poco ortodoxo, fuera tolerado, era un verdadero descubrimiento para la madre: ¡entonces, Louise podía "negarse" y luego "aceptar" sin que eso estuviera "bien" o "mal"! Qué alivio para esta mamá, que, cuando niña, seguramente no había tenido tampoco mucha libertad para decidir "no" a su propia madre. *¡Entonces, era posible que una niña no hiciera lo que se suponía que los adultos (entre ellos, su madre) esperaban de ella!* Louise se había vuelto capaz de sustraerse a cierta intrusión.

Al haber construido en lo interno su propia frontera entre lo soportable y lo pavoroso, poco a poco Louise pudo primero domesticar y luego diferenciar *en ella* entre lo familiar y lo inquietante. Según las últimas noticias, Louise comenzaba a aceptar unirse al juego del lobo, pero su mamá dejó de llevarla al taller de psicomotricidad.

Entre inquietante y familiar

Es muy evidente que la importancia que el juego del lobo tiene para los niños está ligada a los diversos matices personales de su miedo al lobo.

Ya dijimos que el lobo carga con numerosos aspectos de los terrores infantiles, miedo a la devoración y a los conflictos, y los representa.

En el surgimiento de la sexualidad, cuando emerge el enigma de su propio lugar respecto del adulto con el cual el niño se identifica aunque diferenciándose de él al mismo tiempo, mezcla de deseos y pasiones, el personaje mítico del lobo encarna lo que da miedo y a la vez atrae, la bestia devoradora.

Pero una vez devorado por ese lobo, es preciso ser *liberado* por un "buen cazador" que le corte la panza, como en el cuento de Caperucita Roja.

La niña que no comprende todavía muy bien y se interna despreocupada en el bosque profundo de sus pulsiones, se hace devorar, pese a todos los buenos consejos de su mamá y pese a su propia desconfianza. Gracias al cazador que la socorre y la libera, puede salir de la panza del lobo, y entonces el mundo vuelve a recuperar sus colores, su calor...

Según la edad y el problema de un niño, su imaginario de lobo adquiere numerosas significaciones.

En cuanto a Louise, lo único que yo conocía de ella, por medio de los sucesivos relatos de la psicomotricista, era esta dificultad para situarse, mediante un acto personal, una elección y hasta un rechazo elaborado por ella, a veces en el conflicto o la huida, frente al "hay que" materno. Mal puedo entonces analizar cuál de esos aspectos persistía en sus terrores específicos de niña.

Pero más allá de las redes imaginarias de los temores infantiles, sea cual fuere el contenido del miedo al lobo, lo que impulsa a la mayoría de los niños a jugar al lobo con miedo y placer es justamente el hecho de que puedan, cuando están demasiado sumergidos en su excitación interna, *trazar ellos mismos* -por ejemplo, diciendo "¡Aña, aña, la cabaña!" mientras hacen un círculo en el piso con un pie una frontera entre ellos y el lobo, entre lo inquietante y lo tranquilizador, y que puedan jugar a protegerse de su miedo *como si se tratara de un peligro externo...*

JUGAR JUNTOS ES COMUNICARSE Y VIVIR CON LOS DEMÁS

*Es con el ojo interno como te miro.
Es desde lo interno como me parezco a ti.*

BRETON, ÉLUARD, ARAGON, DESNOS, ARTAUD...
La Révolution aurréaliste, N° 3, abril de 1945

“Ve a jugar con los demás”

-Ve a jugar con los demás -dice la madre.

Esa mañana, Alban, de dieciocho meses, se apoya en el marco de la puerta, en el umbral de la sala grande de la guardería. No quiere sacarse el abrigo. Su mamá insiste; Alban acepta que ella le quite el atuendo, pero sin ayudada. La madre se aleja para colgar el abrigo. Alban se queda inmóvil. En la sala grande ya hay algunos niños jugando, en la bici, en el tobogán, a la muñeca, a hacer volar plumas. Con la cabeza baja, apuntando a sus zapatos, Alban los mira de reojo, furtivamente. Algunos se disfrazan y otros exploran el cofre de los juguetes. Una mañana como todas. ¡No para Alban! Su madre lo empuja con suavidad hacia la sala, alentándolo con la voz: "¡Ve a jugar!". Alban resiste, la cabeza siempre apuntando a sus zapatos, plantado en el umbral de la puerta, con decisión. Mamá insiste, se impacienta:

-Pero ¿qué pasa?

Me acerco. Alban frunce aun más el ceño, si es posible. La mamá parece molesta por la timidez de su hijo.

-¡Sin embargo, la adaptación funcionó bien! -se asombra-. Anduvo todo bien la semana pasada, ¿no? -se tranquiliza, ahora inquieta. Suspira y agrega-: Y tú estabas contento de venir a la guardería, ¿no, Alban? -Alban no protesta. No entiendo...

-¿No tuvo pesadillas esta noche?

-No.

-¿No hubo problemas en casa, en los últimos tiempos?

-No, nada en particular.

Alban se prende a las piernas de su madre. Me mira con enojo. Me dirijo a él:

-¿Querrías quedarte con tu mamá?

El rostro de Alban se distiende subrepticamente. ¡Ahora que se siente comprendido, espera que su deseo le sea concedido!

-¡Pero eso no es posible, Alban! -exclama la madre-.

¡Ya te lo expliqué! Tú sabes que me tengo que ir a *trabajar*...

Alban se mira la punta de los zapatos, en silencio. ¡Y el tiempo, que no termina de pasar!

Atravesar el umbral de la casa

Para calmar su perturbación, le explico a la madre de Alban que la negativa de su hijo es frecuente entre los niños que entran en la guardería al año de edad y que se separan durante todo el día de sus padres.

Durante "la adaptación" del niño a la guardería, es habitual que el progenitor se retire progresivamente en el curso del día y vuelva a buscar al niño cada vez más tarde: al principio, tras el almuerzo; más tarde, tras la siesta; luego, tras la merienda. Durante esa primera semana, el niño toma sus referencias, se atreve a jugar, seguro de que el adulto familiar volverá pronto. Descubriendo los juegos y la vida en común con los otros niños, la primera semana fuera de la casa la pasa bastante bien. ¡Todo nuevo, todo lindo!

Con frecuencia, es precisamente después cuando las cosas se complican. Cuando la guardería toma el "ritmo de crucero" de un día completo, luego de una semana completa, los niños empiezan a sentir que el día es muy largo. Extrañan a su mamá y a su casa. Retorno el diálogo, dirigiéndome esta vez a Alban: -¡Y esta mañana parece que Alban no quiere dejarla ir! Los zapatos, de Alban son un universo entero de pena y desconcierto. Nos mira, primero a una, luego a la otra, la cara triste y los ojos como signos de interrogación. ¡Por más que comprendamos lo que ocurre...!

-Ven conmigo, Alban.

El niño me sigue hacia el centro de la gran habitación. Allí, aplaudo con el ritmo solemne con que se levanta el telón en el teatro. Intrigados, casi todos los niños se acercan y forman un círculo, divertidos, con ganas de jugar. Con tonada de "ta, te, ti, suerte para mí", mímica de *clown*, y plumas multicolores en una mano, doy vueltas alrededor de ellos:

-¡Buen día, buen día, buen día, chicos! Yo me llamo Pascale, y tú, Adeline, ¿cómo te llamas?

-¡Adeline! -se muere de risa, cómplice de entrada. Le tiendo una pluma amarilla que ella atrapa rápidamente.

-¡Adeline, te presento a Martin! ¡Buen día, Martin! -Una pluma roja flamea en la mano golosa de Martin. Luego, girando en dos pasos como un *clown* autómatas: ¿Y tú, cómo te llamas, Charlotte?

-¡Charlotte! -canturrea ella en el mismo tono, picoteando con dos dedos delicados en mi mano una pluma azul, mientras mira a su vecino... El juego ha comenzado.

-¡Buen día, Charlotte, te presento a Pierre! ¡Buen día, Pierre!

-Doy una vuelta más, esta vez invitando a los varones a nombrarse..

-Jérôme!

-¡Victor!

-¡Alban!

Los zapatos, la tristeza, la nostalgia del hogar han sido olvidados.

-Hasta luego, Alban.

Y Alban agita su pluma verde a manera de saludo a la mamá. "Ve a jugar con los demás." La exhortación de la madre de Alban resume el deseo secreto de la mayor parte de los padres.

Los adultos saben bien que el juego de cada *niño* con los demás es absolutamente fundamental en su vida, un momento privilegiado de su desarrollo, un espacio de construcción de su vida social y su creatividad, donde se anudan y desanudan sus afectos, intereses y pasiones. Todo padre anhela legítimamente que su hijo ocupe su lugar entre los otros. Al mismo tiempo, la primera confrontación del *niño* con lo externo a la familia es una prueba de realidad. Momento inaugural de su socialización, la mirada de los otros se va a dirigir hacia él. ¿He educado bien a mi hijo hasta aquí?, se preguntan secretamente los padres. ¿Será lo suficientemente autónomo, correcto y peleador, sabrá hacerse aceptar y defenderse?

¿Es esto normal?, preguntan los padres cuando el *niño* enfrenta una dificultad, manifiesta una reticencia. La de Alban, como vimos, es común y corriente, y pasajera. Nos corresponde a los profesionales recibido de manera abierta y hospitalaria, de tal modo que la colectividad de los niños le parezca cálida y deseable, un espacio donde ocupar un lugar legítimo entre los otros.

Con los padres, debemos ayudar al niño a superar sus aprensiones y a tejer lazos de familiaridad. Según la edad, la historia y la personalidad del niño, sus modalidades de acercamiento varían. Analizamos aquí algunas de las más frecuentes. Pese a todo, un niño puede a veces taparse con una dificultad duradera, que se instala en los juegos y la vida del grupo. Debemos entonces comprender sus razones, hacérselo saber y ayudado, a veces inventando traducciones entre él y él mismo, entre su mundo imaginario y su realidad, entre él y los demás. Una vez hecho el esclarecimiento, es muy raro que un niño se niegue a integrarse en el grupo, a ocupar su lugar en él, a vivir y jugar con los demás.

¿Cómo hacen los niños para conocerse entre sí? ¿Qué reticencias suelen tener? ¿A qué juegan juntos espontáneamente? ¿De qué fundamentos de nuestra humanidad y nuestra humanización nos hablan los juegos de los niños? ¿Qué dificultades impiden a veces que un niño juegue y viva bien entre los demás?

Entrar en territorio extranjero

El ingreso de un niño en la guardería no es simple. Para él, se trata en primer lugar más de *vivir* en la guardería que de "jugar". Va a tener que compartir momentos con otros que no le resultan familiares de entrada, en lugares cuyas reglas no siempre conoce, comer y dormir según ritmos y hábitos nuevos, con adultos a los que no conoce todavía.

Con el juego improvisado de las plumas, yo había teatralizado espontáneamente un rito, tal vez el rito universal más simple de todas las sociedades humanas: el de la presentación de cada individuo a todos los demás, rito de recibimiento y salutación, en el cual no siempre piensan los profesionales, aun los experimentados.

Por otra parte, es importante que los niños conozcan los nombres de pila de los demás y sepan que los otros conocen el suyo. ¡Ser sólo una silueta o una cara entre las siluetas y las caras remite al estado de fantasma! Al atravesar una frontera entre lo conocido y lo desconocido acompañado por la mediación del ballet de las plumas y los saludos, Alban ya no era él-completamente-solo, explorador perdido en *terra incognita* frente a un grupo compacto de extranjeros de costumbres desconocidas, sino un niño singular entre otros niños singulares. Nombrado entre y como los otros, Alban podía continuar sintiendo que existía fuera de la mirada y la presencia de su madre.

Imaginemos ahora que somos un bebito...

A todo adulto que entre en una guardería, le aconsejo una experiencia elemental: recostarse en un momento cualquiera del día en la lona de los bebés, cerrar los ojos, escuchar. Escuchar aunque sea los ruidos y las voces que puntúan el desplazamiento de los objetos y las personas, procurando ponerse en el lugar de un pequeñito que llega allí por primera vez.

Primero, las sonoridades y los rostros desconocidos inclinados sobre él, los llantos y riñas o la serenidad y la concentración de los otros niños. Ese zumbido sonoro es diferente del de casa, es enigmático.

Arrellanados en almohadones sobre la lona grande de juego, o sentados en un *bebesit*, los bebés de dos meses y medio o cuatro meses tienen muy a menudo que afrontar en primer lugar, a manera de recibimiento, los empujones de los grandes de quince meses, que pegan, muerden o aplastan a los más pequeños, invaden su lona y sus almohadones y les quitan los sonajeros y los juguetes.

La lona de los bebés, recuerdo del pequeño

¿Por qué, de entrada, semejante recibimiento?

Pongámonos ahora en la piel de este niño de quince meses, a menudo calificado apresuradamente como agresivo.

La lona de los bebés, ese gran espacio de colores lleno de almohadones y juguetes brillantes, esa paleta de pequeños escondrijos, luces, colores, olores, juguetes y costumbres, el año pasado, era su universo exclusivo, cuando él era un bebé. Ayer, a ese lugar seguro desde donde aprehendía el mundo con la mirada, lo había explorado a cuatro patas, lo había abandonado y se había puesto de pie para caminar. Durante los fines de semana y las vacaciones, recordaba ese universo de juego, su guardería, y lo volvía a encontrar como siempre cuando regresaba, intacto y familiar. ¡Sin embargo, a la vuelta de las vacaciones, de la noche a la mañana tiene que renunciar a él! Según los adultos, ahora que él es grande, esa lona de los bebés le está prohibida. ¡Qué destierro!

Ahora bien, ese niño de quince meses, ante su nuevo status de no-bebé, tiene a pesar de toda necesidad de volver a las fuentes en este espacio y en esta historia que fue la suya. Necesita poder reencontrar aquí algunas sensaciones de antaño, señales conocidas para renunciar por sí mismo a su universo de bebé.

Si este lugar ahora le está *prohibido*, y bueno, aquí está, pegándole a este nuevo bebé que él ya no es pero que le gustaría poder *ser* todavía un poco, ¡y de rabia le muerde su chiche favorito! ¡No quiero que este intruso juegue en *mi lugar!*

Así como es habitual presentar, como hice con Alban, cada niño a todos los

demás, a menudo es necesario, para ayudar a los medianos a crecer y a los bebés a no dejarse pegar, morder o aplastar, traducir y crear el vínculo entre un bebé y un niño, entre una etapa y la siguiente.

Cuando un grande se acerca, belicoso, a la lona prohibida, conviene definirle claramente su nuevo status en la sucesión del tiempo y el orden de las generaciones de niños:

-Ah, sí, ¿te acuerdas? A ti también, el año pasado, cuando eras bebé, Amélie te zamarreaba, ¡Y tú gritabas muy fuerte, porque no te gustaba! El año pasado eras un bebé que gateaba por la lona reservada a los bebés. Ahora que caminas, ya no eres *más* un bebé. Pero ¿tal vez tienes ganas de volver acá de vez en cuando a jugar con tu juguete preferido, tu querida jirafa chillona?

Renunciar a la lona de los bebés ya no equivale a renunciar a su recuerdo de bebé aquí. No es mágico, pero ayuda. Para lanzarse a lo desconocido es necesario que uno pueda separarse de lo conocido sin perderlo del todo. Se trata de metamorfosearse, de abandonar sin angustia su pasado de bebé, de crecer.

El bebé pintor

Los bebés captan el mundo, lo reconocen y se inscriben en él por la diversidad de sus sentidos. Pata poder separarse de su madre y de su casa, todavía les hace falta poder reencontrar "un poco" de familiaridad conocida en el espacio desconocido de la guardería.

Eoana, una nenita *créole** de ocho meses, la primera vez que estuvo en la guardería miraba maravillada desde los brazos de su madre los móviles multicolores que resplandecían bajo los rayos de sol. Con un movimiento involuntario, sus puñitos imitaba las volteretas lentas de los móviles de colores.

* *Créole*: "criollo", Persona de raza blanca nacida en las colonias intertropicales, en especial, las Antillas. [N. de la T.]

Esta graciosa bebida había estudiado atentamente con la mirada las manchas de color de los almohadones, los juguetes, las alfombras, y había examinado las pinturas de los niños en las paredes. Yo exclamé sonriéndole:

-¡Ay, se diría que eres un bebé pintor!

Dos años y medio más tarde, en ocasión de la fiesta de despedida de los grandes de tres años, entre los que estaba Eoana, su madre, riendo, me hizo recordar esa exclamación inicial que yo había olvidado por completo, y me dijo que ella y el padre de Eoana eran decoradores, ¡Y que su casa estaba llena de muestras de papel pintado de todos colores!

Recordé entonces que hasta que Eoana aceptó ir, sin gritar de terror, a dormir

en el dormitorio con los demás, pasaron varios meses. ¡Y de pronto comprendí por qué! Durante cuatro meses se había negado firmemente a dormirse como no fuera recostada en los almohadones, en medio del ruido de la habitación grande. El terror de Eoana había cedido cuando, en ese dormitorio que no le gustaba, recostada en una cama baja sin poder dormirse, yo la había dejado contemplar durante largo rato mi pulsera multicolor, dada vuelta una y otra vez alrededor de mi puño y jugar con ella todo el tiempo que quiso. Cuando me llamaron para la reunión, me saqué la pulsera y se la di a Eoana, que siguió contemplándola, tocándola y haciéndola dar vueltas, para luego dormirse serenamente, apretándola entre las manos.

Cuando me retiré ese día de la guardería, Eoana todavía no se había despertado. Propuse que le dijeran que le dejaba mi pulsera hasta el día siguiente, cuando me la devolvería.

Al despertarse, Eoana se había puesto resueltamente mi gran pulsera en su puñito, y no se la había sacado en todo el día. Se la había llevado a la tarde a su casa, y no se la había sacado ni para bañarse ni para dormir. Al día siguiente, la había llevado de vuelta a la guardería para devolvérmela, ¡con la firme ayuda de su papá! Para el bebé que Eoana era a los ocho meses, el vínculo familiar entre su casa y la guardería se tejió con el evidente placer que obtenía de contemplar la luz y los colores hermosos. Placer que yo había destacado en presencia de su mamá ("¡Se diría que eres un bebé pintad!"), luego completamente olvidado. Ahora bien, la niña perdía esos colores y esa luz cada tarde, en la noche artificial del pequeño dormitorio oscuro. Era perder de golpe lo que ella amaba por encima de todo, tanto en su casa como en la guardería. Al confiarle mi pulsera, sin saberlo yo le había restituido un pequeño mundo de colores para ella sola, como un secreto que descubrí fortuitamente, pequeño fetiche tranquilizador entre un día radiante y una noche inquietante...

El triste blues de la extrañeza

En el niño suele aparecer un sentimiento de extrañeza. En medio del universo que sin embargo hasta ahora le resultaba conocido y familiar, de pronto, como Gabou, se descubre diferente.

Gabou, hermoso lactante de ocho meses, negro como el ébano, está en los brazos blanquísimos de Carmela, su niñera en la guardería, y juega en el regazo de ella con un botón verde de su blusa rosa.

Ese día, Gabou tiene fiebre. Por eso, Carmela acaba de entrar con él en la oficina de la directora, a pesar de que allí hay ahora una reunión de equipo. Dejamos de hablar. Seis cabezas rubias, rojas y castañas, seis rostros claros se dirigen a Gabou, y concentran sus miradas en él y en Carmela. Nuestro repentino silencio sorprende a Gabou, que deja el botón verde de la blusa rosa y levanta la cabeza. ¿Es por la concentración poco habitual de todos esos adultos? Gabou parece desconcertado. Examina su manita sobre el brazo de su querida Carmela,

y luego vuelve a dirigir la mirada, perplejo, a nuestros rostros, uno por uno. Su mirada vuelve a examinar el contraste de su manita negra apoyada sobre la piel blanca. Gabou, inquieto, se agita en los brazos familiares. En ese momento me doy cuenta de hasta qué punto, en esta guardería de la zona norte de las afueras, nunca nos interrogamos sobre los colores de piel, ni sobre los orígenes diferentes de unos y otros. Para nosotros, esta diversidad va de suyo, en la calle, en los complejos habitacionales, en la guardería, en la escuela, en el autobús, en el mercado. La vivimos cotidianamente juntos, sin pensar en ella. Los niños experimentan esta diferencia antes de entenderla como tal y asombrarse de ella.

Yo, tan perpleja como Gabou, que mira fijamente su manita negra sobre el brazo blanco de Carmela, para luego examinar con asombro nuestros rostros pálidos, lo veo agitarse mientras los adultos hablan con toda seriedad sobre su enfermedad, sobre qué "habría que hacerle" a su cuerpo.

Pero ¿y esa preocupación del niño?

Intuitivamente, me inclino hacia su rostro y le canto bajito el *blues* de Claude Nougaro en homenaje al músico Louis Armstrong:

*Armstrong, yo no soy negro, soy blanco de piel
Ya se escriba blanco sobre negro o negro sobre blanco
Vamos, Louis, aleluya... Más allá de nuestros oropeles
Negro y blanco se parecen como dos gotas de agua... **

El niño está cautivado. De pronto, su rostro inquieto se ilumina. ¡Se divierte! El canto, en sí mismo, es muy hermoso. Pero ¿qué decir de esta sonrisa que nace en el rostro de Gabou? ¿De la emoción que se apodera de nosotros, los adultos, ante esta expresión de alegría e inteligencia?

** Armstrong, je ne suis pas noir; je suis blanc de peau / Qu'on l'écrive blanc sur noir, ou bien noir sur blanc / Allez, Louis, allé-luia... Au-delà de nos oripeaux / Noir et blanc sont ressemblants comme deux gouttes d'eau...*

¡Yo misma estaba asombrada de mi audacia! ¡Cantar un *blues* en una reunión de equipo! ¡Suerte que me conocían! La bolita negra, de pronto serena, se enroscó confiada en los brazos rozados de Carmela.

Los profesionales que fueron testigos de la escena no olvidaron ese momento. Nos permitió darnos cuenta de nuestra polarización inquieta sobre la fiebre y el cuerpo del niño. Ahora bien, también es importante, más allá del deseo de obrar bien y del temor a equivocarse, *estar allí* para el niño. Cuando nuestra presencia contiene a la suya, entonces el niño nos dirige un mensaje, nos impregna en su desconcierto. Tenemos que escuchar nuestros pensamientos, porque a menudo ellos nos hablan de él.

Con frecuencia, el canto da sentido, establece un vínculo. Antes de acceder a

la palabra, los bebés captan el sentido emocional del lenguaje. Sensibles a la musicalidad de la voz, el oído de los muy pequeños rara vez se equivoca sobre lo verdadero y lo falso, lo sosegado, lo molesto, lo colérico, lo justo, lo importante. Cuando la musicalidad de nuestra voz vehiculiza palabras cuyo sentido es acorde con lo que ellos experimentan, algo que ellos han vivido y el sentimiento que los atraviesa o los ha atravesado, entonces se sienten y se saben entendidos.* y veremos hasta qué punto esta lucidez sensible es espontánea entre niños que no comprenden ni hablan la misma lengua.

Algunas pequeñas traducciones emocionales muy simples como la del *blues* nos hacen sentir menos extraños y extranjeros unos a otros. Un niño de tres años había dicho a su madre: "Pascale es la señora que les habla a los niños". Pero lo que siempre me sorprende, en los niños de todas las edades, es su capacidad de solicitar a los adultos, o de inventar entre ellos y por sí mismos, esas traducciones de uno al otro.

* "*Entendus*" significa tanto "entendidos" como "escuchados". (N. de la T.)

Separarse del progenitor sin perderlo

Su cepillo y tu tatou

Por empezar, es a menudo por medio de un *doudou* o un *tatou*,* ese objeto familiar, impregnado en los olores de la casa, como el niño se tranquiliza con respecto a su propia continuidad, en el caos de sus múltiples sensaciones y experiencias en territorio extranjero. Por la mañana, el niño trae su tesoro de su casa, y no se separa de él en todo el día. Pero asombrosamente, ¡es justo eso lo que los compañeros de la guardería se empeñan, ese día, en quitarle!

Clément, dos años y medio, tiene en la mano, encantado, un cepillo de juguete de plástico turquesa, cuyo revés está recubierto por un espejo.

Michael, tres años, codicia el tesoro. De pronto, sin poder contenerse más, lo arranca brutalmente de las manos de Clément. Sollozos desesperados de Clément. Llamo a Michael:

-El cepillo no es un juguete de la guardería, es el juguete de Clément. Los juguetes de la guardería son pata todos los niños, hay que compartidos con los demás. Pero con los juguetes de la casa, cada nene hace lo que quiere, puede decir no y negarse a prestados. Y Clément no quiere prestarte su cepillo. Se lo tienes que devolver.

Michael oculta con resolución el cepillo de Clément tras su espalda. Se niega a devolvérselo. Clément llora de injusticia y de pena. Algunos niños los miran. Insisto:

-¡Imagínate que se trata de tu *tatou*! ¡Para Clément, su cepillo es tan importante

como tu *tatou* lo es para ti!

Michael contempla una vez más el cepillo; luego, a Clément; luego, otra vez el cepillo; todavía una vez más; luego se lo tiende a Clément, que abre la mano y toma dulcemente su cepillo, que recibe como un regalo. Precioso regalo, volver a encontrar el objeto familiar, pero también la confianza en el otro... Los niños necesitan que el mundo sea *justo*.

"¡Suelta tu chiche!"

Ese querido *tatou*, esa parte familiar de sí mismo, el peluche preferido o el más hermoso autito de la casa, a menudo es robado por los compañeros y a fuerza de gritos y a veces de golpes, es restituido. ¡Estos episodios son frecuentes! Muy poco tiempo después, los niños conocen bien los osos, autitos *doudous*, chupetes y *tatous* de unos y otros y, si encuentran en un rincón un *doudou* blanco que sin embargo es similar a muchos otros, es muy raro que no se lo den enseguida al propietario, sin equivocarse.

Es el primer ballet del reconocimiento. Esta circulación de fetiches y juguetes personales (a veces en medio de un berrinche) es una primera toma de contacto entre los niños. Una vez que cada uno ha hecho valer sus derechos sobre los demás, ¡por fin es conocido y reconocido! Este *doudou* es de él, así como mi *tatou* es mío.

* "*Doudou*" (y a veces; también "*tatou*") es una palabra del lenguaje infantil para referirse a lo que el psicoanalista inglés D. D. Winnicott describió como "objeto transicional", ese objeto especial (un chiche, o una frazadita, como la del personaje de *Peanuts*, la tira cómica de Schulz) del que los infantes nunca se separan, pues lo necesitan para dormir y para consolarse, les da fuerza si están solos, reemplaza la presencia de los papás. Como en castellano no hay un equivalente coloquial de la palabra "*doudou*", se ha optado por dejada en francés, así como a "*tatou*". [N. de la TI

El mundo es digno de confianza, cada uno con su madre. Enseguida, cada vez más a menudo durante el día, el niño puede olvidar sin problema su *doudou* y su *tatou* en un rincón y, cuando lo descubre en un momento cualquiera de sus juegos, este hallazgo constituye una feliz sorpresa.

Pero cuando los otros niños le "roban" su *tatou*, ¿no es su manera de empujado, de solicitado y pedirle "¡Suelta tu chiche y ven con nosotros!"?

Esta etapa, *poder olvidar y volver a encontrar su tatou sin haberse perdido a sí mismo*, marca en mi opinión el momento en que un niño está "adaptado" a la guardería, es decir, el momento en que ha adoptado la guardería y se ha hecho adoptar por ella, se siente allí seguro y en su sitio, el momento cuando él viene a jugar.

Tener el *doudou* consigo pero ya no estar apegado a él es a veces tan difícil para los niños de quince meses (sin embargo, una edad favorable para unirse a una colectividad de otros niños) que Marie, en el Ballon Rouge, ha invitado

también a los osos, al comienzo de este año. En el momento del canto, los muy pequeños se dispersan a veces en todos los sentidos. Les da un poco de miedo estar cara a cara en ronda con todos los demás. ¿Y si no conozco las canciones? ¿Y si hay que quedarse sentados de cara a los demás, todavía desconocidos? ¿Y si rodar solito sobre el camión es menos aburrido? ¿Y si...? ¿Y si....?

-¿Y si los osos hoy se sientan en la ronda con nosotros?

-Ha propuesto Marie.

Una vez que los osos traídos de casa están sentados en ronda y se han presentado unos a otros, los niños vienen a sentarse y cantar a su lado, cada uno con el suyo.

La canasta de los petes

Más tarde, los chicos mismos agregaron una variante. Habiéndose ido ya los padres, y terminado el canto, la puesta en marcha del día seguía siendo un poco difícil. *Doudou* bajo el brazo, pete en boca, peluche contra el cuerpo, los niños iban a anidar su nostalgia en los almohadones, o bien erraban como almas en pena sin decidirse a soltados para agarrar un camión, un Lego o un poco de plastilina.

Marie confiscó la bonita canasta de mimbre de la oficina chica, la llevó a la entrada de la habitación grande y la bautizó "canasta de los petes".

-Bueno -propuso Mane-. Ésta es una canasta para los petes, los *doudous*, los osos y las muñecas que traen de casa. Ustedes siguen necesiéndolos cuando los papás se van, para consolarse. Pero tienen que tener la boca y las manos libres si quieren hablar y jugar con los demás. ¡Pueden poner sus objetos personales en esta canasta, y venir a buscados cuando los necesiten!

Y bueno, los chicos pronto hicieron de esto un rito. Una vez pasada la tristeza de la llegada, ¡hop!, petes, *doudous*, muñecas y osos iban a parar resueltamente a la canasta. Hasta los más *nostálgicos*, que se reservaban algunos *minutos* suplementarios, no tardaban en confiarle sus tesoros. A veces, por la mañana, uno de ellos, iba a abrir la canasta, verificaba que allí estaba su *oso querido*, le daba una chupada a su pete, lo volvía a *poner* en la canasta, lo tapaba *bien* y se iba *corriendo*. A la hora de la *siesta*, por supuesto, todos iban allí a buscar sus bienes.

Y varias veces, al volver a encontrarse con los padres, los niños se *olvidaban* de rescatar sus objetos personales, que pasaban en el Ballon Rouge, como ellos en su casa, una noche tranquila.

¡Y yo también abandono a mamá!

A veces, con o sin *doudou*, volver a encontrar en sí las sensaciones familiares y tranquilizadoras en territorio extranjero es, por una razón o por otra, difícil. Al niño se le hace entonces imposible atravesar la frontera real de la guardería en razón de su desasosiego interno.

Katleen lo perdió todo en cuanto su mamá se fue de allí. A los dos años y medio, todos los días le resulta insoportable ver que la puerta se cierra y su madre se va. Su sentimiento de soledad adquiere proporciones inquietantes: gruesas lágrimas todo el día. Nada puede incitar a Katleen a salir de su pena. La niña deambula, lejos de los demás, sin encontrar sosiego, y sin jugar.

¡Sin embargo, hemos acompañado la adaptación de Katleen! Pero decididamente, hay un monto de ausencia materna más allá del cual Katleen permanece desaparecida bajo una cascada de lágrimas. ¡Y yo me debato en ese mar!

¿Un indicio, tal vez? Algunos días, Katleen atrapa la manga de mi pulóver y se la enrolla en la manita. Entonces, se calma... ¡Mi pulóver verde manzana! ¡Su mamá usa a menudo un echarpe verde manzana! ¿Acaso de ahora en más tendré que vestirme siempre de verde manzana?

Al día siguiente por la mañana, le cuento a la mamá el gesto de Katleen, que me escucha boquiabierta cuando le explico: "Para Katleen, el verde manzana es mamá...". Mientras su madre espera la continuación de mis explicaciones, Katleen se apodera justamente del hermoso echarpe verde manzana que mamá ha dejado sobre la silla... ¡Y se lo enrolla con delicia! Ambas acordamos lo siguiente: "Mientras tu mamá esté ausente, te presta su echarpe. Y en cuanto ella vuelve, tú se lo devuelves. *Sólo en su ausencia* usas su echarpe". La cara de Katleen en medio del echarpe está de acuerdo, Su mamá puede partir. Con el enorme ovillo verde manzana siempre alrededor del cuello, Katleen deja de llorar y se permite por fin jugar un poco durante el día. A la tarde, en cuanto llega su mamá, ¡hop!, Katleen se saca el echarpe del cuellito y se lo da triunfalmente. ¡Ahora es Katleen la que maneja activamente ese cordón umbilical!

Pero una tarde, Katleen se niega absolutamente a devolverle el echarpe a su madre y se enoja, un enojo tremendo, ¿contra quién?, ¿y por qué?

¿Está queriendo decir que está contenta de jugar y la enoja ser interrumpida por la llegada de su madre? ¿Querrá saber que es ella, y no el echarpe, lo que su mamá viene a buscar? ¿Será su manera de hacerle saber a la mamá que ahora *es Katleen quien puede estar sin mamá?* Yo me arriesgo...

-¿ Y, Katleen, hoy *querías decidir tú* que tu mamá se quedara o se fuera?

Silencio. Dos manos se ovillan en el centro de la masa verde manzana. Katleen espera. Esta vez, es su mamá quien retorna el hilo:

-Ayer a la noche salí de casa y me olvidé de dejarle el echarpe; me lo había puesto alrededor del cuello sin prestar atención. Me di cuenta cuando terminé de bajar la escalera, estaba llegando tarde y no volví a subir. Al volver, tenía miedo de enterarme de que había habido un drama. Pero para nada, ¡según la *baby-sitter*, Katleen incluso estuvo particularmente adorable!

Entonces, Katleen ya no se sentía perdida cuando su mamá se separaba de ella. Ya no tenía necesidad del tierno sustituto que era el echarpe para tolerar la ausencia. Pero ¿no tendría acaso necesidad de asegurar que tenía derecho a estar enojada? ¿Que también *ella* podía *separarse* de su mamá?

¿Mamá me extraña cuando yo no la extraño? Y yo, ¿tengo derecho a *tener ganas* de separarme de ella? La experiencia de abandono se elaboraba bajo la forma de protesta.

La respuesta en ella ha debido de ser "sí", ya que después de este enojo que no "perturbó" a su madre, Katleen renunció al echarpe y tomó su lugar entre los otros.

Pequeño objeto fetiche que representa a alguien que está ausente, al mismo tiempo que es investido por la promesa de retorno. A veces es necesario asegurarnos a los niños que la separación no es una ruptura ni un abandono.

Amandine, dos años, terapeuta de Théodore

Théodore no quiere en lo más mínimo abandonar el único universo que le viene bien: los brazos de mamá. Sólo que aquí, en la guardería, los brazos de los adultos no están tan disponibles como los que hay en casa. Resultado, Théodore, como un buda de nueve meses, arrellanado en un neumático lleno de juguetes y peluches que animamos para él, chilla todo el tiempo, ¡salvo cuando está en nuestros brazos! Por supuesto, no hace nada en todo el día. Para él no hay peluche, ni sonajero, ni pete, ¡nada! Nada que no sean nuestros brazos.

Amandine, la avispada, la desenvuelta, escapa quince veces por día a nuestras miradas vigilantes para abalanzarse sobre Théodore y pincharle el brazo, pegarle en la cabeza, tirarle del pelo, pellizcarle un pie, una mano, o arrojarle el tablero Fisher Price por la cara, con lo que parece decide: ¡Toma, ahí tienes una buena razón para llorar! Tal vez Amandine está, como nosotros, un poco excedida, un poco sobrepasada. Es una niñita traviesa y despabilada, a quien todos los niños admiran y adoran. ¡Los tiene girando al compás! ¿Acaso esta vez Amandine no comprende por qué su habitual *savoir-faire* fracasa ante Théodore?

Un día, Amandine, la sagaz, cambia de táctica con Théodore. Cuando él chilla,

ella se le acerca. Théodore se calla, desconfiado. Y en ese momento, en lugar de abofeteado, ella le lanza, de improviso, una sonrisa angelical. ¡Théodore queda estupefacto! ¡Encantado! ¡Hasta se olvida de llorar! Amandine, nariz para arriba, se aleja, desdeñosa. Una reina. Théodore la sigue con los ojos, en silencio.

Un poco más tarde, Amandine vuelve a ir hacia Théodore, la mirada decidida, trayendo en la mano, a guisa de anzuelo, un sonajero multicolor. Théodore está atento. Amandine se detiene, deja el sonajero en el neumático, al alcance de las manos de Théodore. Pero resulta que este soberano tonto no ve nada. Amandine le hace una mueca, se encoge de hombros, toma el sonajero, se lo agita bajo las narices, da media vuelta y se va.

¡Théodore lo ha perdido todo! Su reina y el sonajero. Chilla. Tras una serie de llamados al orden furtivo pero bien hechos, golpes, pinchazos, muecas, tiradas de pie y de pelos, las maniobras de Amandine vuelven a empezar. Una sonrisa, un juguete. No quieres nada, una mueca. ¡Esta vez, Théodore ha visto el juguete de Amandine! El juguete *de la guardería* que Amandine le alcanzó. Tendido, propuesto, confiscado. Y por último, tomado.

La imagen-palabra

Nikai tiene dos años. Nació en el Japón, donde vivió hasta ahora. De madre francesa y padre japonés, su familia acaba de instalarse en París. En casa, sus padres se hablan en inglés, y cada uno de ellos se dirige al niño en su lengua materna, el francés o el japonés. En la guardería, adoptamos el inglés con Nikai, después le traducimos la frase al francés.

Durante la jornada, Nikai llora muchísimo, deambula como un alma en pena. Julie está presente por la mañana y recibe a Nikai cuando éste llega con su mamá o su papá, y después cuando con la mano les dice adiós a través de la ventana. Nikai adopta a Julie, y la sigue a todas partes. En cuanto Julie se va de una habitación, Nikai llora, deja todo y la busca.

Un día, Julie reúne a los niños en la biblioteca, y se dispone a contarles una historia. Debe interrumpirse un instante para atender el teléfono en la habitación vecina, y les explica: "Vuelvo en un minuto, elijan los libros, vamos a comenzar una historia".

Inmediatamente Nikai estalla en lágrimas. En vano intento calmarlo.

Al volver, Julie exclama:

-¡Pero, Nikai! ¡Si tú me escuchaste hablar por teléfono! ¡Aun si no me veías, oías mi voz, sabías bien que yo estaba allí, muy cerca!

Y, sin embargo, Nikai llora. Testigo impotente, imagino el cambio de universo de este niño.

Me vienen a la memoria imágenes de la multitud incesante en las calles de Tokyo, el hormigueo luminoso de los letreros por la noche, la elegante caligrafía de la escritura que, como un jeroglífico de dibujo a medias familiar y a medias extraño, revela el sentido de los ideogramas en una arquitectura de signos superpuestos. Pienso también en esa costumbre japonesa que consiste en presentar, en la vidriera de los restaurantes, réplicas en cera pintada de los platos que se sirven en el interior y que nos hacen agua la boca.

El Japón del pequeño Nikai es un universo de signos y de *imágenes*.

¡Tal vez por eso a Nikai no le alcanza con *oír* la voz de Julie para *saber* que ella está allá! Él necesita *ver* a Julie.

¿Y si para Nikai la imagen hablara, como una palabra habla para nosotros?

¿Y si Nikai necesitara una representación visual, más segura y más expresiva para él que palabras y frases, para apuntalar nuestras explicaciones sobre la duración de la ausencia y el regreso seguro de sus padres? ¡No perderíamos nada con probar! -¡Pidamos una foto de sus padres! Y, ante esa foto, expliquémosle a Nikai que ellos volverán a buscado por la tarde, que él va a dormir en su casa, en su cama.

Sin embargo, su mamá, su papá y nosotros, habíamos enunciado esa frase cien veces, en japonés, en inglés, en francés, a lo largo de todas esas jornadas... Pero sin la imagen de sus padres, las palabras eran, para Nikai, letra muerta.

Hasta aquí, sólo la presencia de Julie había representado la continuidad visual que soportaba la idea de volver a ver a sus padres; de ahí su angustia cuando ella desaparecía de su vista.

Con su foto en la mano, esté Julie cerca o lejos, Nikai ha cesado por completo de llorar.

Al introducir la foto de sus padres entre su pena, su problema y nuestras explicaciones asegurándole que iba a volver a encontrarse con ellos, habíamos vuelto a poner en escena el dispositivo de su propio lenguaje, de su propia cultura, en el espacio demasiado desconcertante y extranjero de nuestra guardería parisina: la presencia de una imagen permanente como mediación entre su experiencia sensible y el sentido de nuestras frases aquí.

El rito de la ventana

Con el tiempo, siguiendo una fantasía espontánea, los niños inventaron en el Ballon Rouge algunos ritos simples que, una vez instituidos, han permanecido; por ejemplo, el rito del hasta luego en la ventana.

¡El hasta luego es una costumbre muy original si se la mira desde el punto de vista de los niños! En su forma primitiva, primero propuesta por los adultos, esta costumbre consiste en, una vez que el progenitor ha cerrado la puerta de la guardería para marcharse, ir corriendo y treparse al borde de la ventana. Una vez instalado allí arriba, hay que esperar que el progenitor haya bajado la escalera. Después, en cuanto se ve desde el primer piso que el progenitor aparece en el patio de abajo, se le envía una vez más antes de que se vaya un hasta luego hecho con grandes movimientos de la mano, con -a veces-lágrimas. Pero sorprendentemente notamos que, en la mayoría de los niños, éstas cesan cuando, a la pregunta "¿Y? ¿Te ayudo a bajar de la ventana?", ellos responden que sí. Una vez en tierra firme, pasada la pena, ¿dónde está la bici roja?

Esta costumbre prende rápidamente, al punto que por las mañanas *todos* los niños, amontonados sobre el marco de las ventanas, les dicen hasta luego a sus padres. Pasa a ser el gran juego de la mañana: a ver quién agita más tiempo la manita y quién grita más fuerte como un indio, y quién retiene más tiempo en el patio al progenitor que se va. Este juego espontáneo descompone en dos tiempos la separación matutina según dos modalidades: una pasiva (separarse y ver partir); la otra, activa (saludar y observar partir), y pocos niños lloran.

El juego colectivo de los niños consiste, evidentemente, en retener el mayor tiempo posible al progenitor *del otro*.

Muy pronto, los grandes inventan sutilezas.

Cuando se trata del propio progenitor, es una cuestión de honor hacerle saber con un rápido "¡Chau!" que, así como él se va a sus ocupaciones, uno va a ir enseguida a las propias. Y bajarse de la ventana a toda velocidad para subirse al tobogán. ¡Que les vayan a mendigar los más chicos!

Otros juegan incluso a *no* decir hasta luego a sus padres, dejando impacientes la ventana *antes* de que mamá aparezca abajo, para quitarle la bici al compañero y dejado de plantón, esperando en vano... ¡bajo la mirada de todos los demás!

Y después, con el tiempo, olvidan también esta indiferencia un poco bravucona. Sea lo que fuere, adoptando diversas formas, el rito de la ventana permanece, a lo largo de los años.

Alexis, dieciocho meses, expresaba sin rodeos su sentimiento personal con respecto a la ausencia de sus padres: "Mamá che fe, papá che fe, ¡Alexis tiste!".

Esos momentos propios de la vida misma de *los* más pequeños nos permiten insistir en un matiz importante en el niño, entre *su tranquilidad interior como cuando está presente la mamá*, cuando está *solo* o en otra parte, y la presencia real de su madre, que a veces lo resguarda y a veces lo incita, con toda razón, a autonomizarse: "Ve a jugar con los demás",

Para Eoana, luces y colores, vínculo privilegiado de una sensación tranquilizadora de calor común a su casa y la guardería, asegura la continuidad de su propia existencia.

Para Katleen, la sensación de ser abandonada por su progenitor perturba su tranquilidad y la hace enojar.

Asimismo, tocado por la exhortación de su madre, Alban se negaba a mirar ese rostro que iba a abandonado y dejado solo con su miedo a disolverse en lo desconocido. ¿Cómo lanzarse al mundo estando tan despojado de lo familiar, de protección, y siendo anónimo?

Para jugar, lo que importa no es el tamaño de los juguetes, es la capacidad del niño de tender la mano hacia ellos.

Penas y mordeduras

Penas

En todo lugar donde se reciben niños pequeños, así haya sido pensado lo mejor posible, se dan dos fenómenos inevitables. El período de las penas, y luego el de las mordedura_ y peleas. En La Ribambelle, taller de estimulación para los más pequeños, el primer trimestre es muy difícil. Alex, Jules y Charles estallan en sollozos, cada uno a su turno. Entre dos actividades, como la danza africana de los elefantes y la fabricación por los niños de una rica torta "de aceite de ballena y polvo de bruja" (aceite de girasol y polvo de vainilla) para la merienda, entre el pelotera, la montaña y el puente de sogas de los indios del entresuelo, en los instantes de transición e indecisión, los tres varoncitos se sienten desorientados, perdidos y vuelven a sentir la ausencia de sus madres, las extrañan. La pena de uno reaviva la del otro. Cuando una madre que no es la de ninguno de ellos toca a la puerta, aparecen las lágrimas de decepción, y se contagian de un niño apenado al otro.

Este "contagio" no afecta a los antiguos, ni los angustia. Se oye por cierto el llanto esporádico de los recién llegados, pero el fondo sonoro de la jornada es sereno y animado. Los otros niños permanecen concentrados, activos y atentos. Estas penas son toleradas como un acontecimiento normal; no perturban el ritmo creativo de su jornada. Todo ocurre como si la coherencia tranquila del grupo de los antiguos "contuviera" las penas de los nuevos -esta tranquilidad es un signo de la calidad del recibimiento de los niños, ya que la pena de los nuevos no reaviva una herida no cicatrizada en los demás-. A menudo esa serenidad de los antiguos nos ayuda a acompañar la integración de los niños con dificultades. Los antiguos les tienden sus juguetes, les traen su *doudou*.

Sobre todo en el período de ingreso, la presencia de estudiantes de psicología y de pasantes de ciencias de la educación constituye un confortable suplemento

de personal, que permite acompañar la pena de un niño sin por ello desorganizar o trabar el ritmo de trabajo del equipo con los otros niños, pero poniéndose de acuerdo en esto. En la periferia del grupo que se ocupa de su actividad, una adulta se instala cerca del niño apenado, con un oso o un títere, atenta a sus reacciones, hablándole acerca de él. Cuando el niño se calma un poco, ella lo invita a tomar lugar entre los demás dándole instrumentos de música o preparándolo para pintar; le da un guardapolvo, pinturas y pinceles, y así deja abierta la relación del niño con los demás, que ella acompaña al ritmo del grupo. Este acompañamiento paciente protege al niño de su soledad y le permite concentrarse en lo que está haciendo, pensar en algo que no sea su pena, no sentirse ya completamente solo sin su mamá, y sorprenderse al encontrar placer en ello. Lograr esto toma buena parte de la jornada. La devolución a los padres de las dificultades del niño debe ser hecha con cuidado, sin nervios ni inquietud, en presencia, por supuesto, de éste, ¡que no siempre estará de acuerdo en contarles todo! Debemos respetar sus rechazos, así como sus reticencias, que pertenecen a su historia y nos hablan de su integración aquí.

A veces, tolerar un regreso a la casa resulta beneficioso. A menudo, esto se impone a los adultos. En efecto, las "enfermedades del primer año" forman parte del proceso de adaptación a la guardería. El niño experimenta gracias a ellas que puede volver a vivir en su casa, y que no la ha perdido total y brutalmente a causa de su ingreso en la guardería.

Cocodrilo está triste!

El otro fenómeno casi inevitable, como habíamos dicho, es el de las mordeduras entre los más pequeños.

A veces, Clément chico muerde a Clément grande, una niña a un niño. Las mordeduras tienen múltiples causas. "Te amo, te devoro." O también "Yo no soy tú, tu existencia me molesta, me transformo en caníbal para hacerte desaparecer". El amor y la agresividad del niño se expresan con la modalidad oral de la incorporación y la devoración, arcaica, que era propia del bebé. Las mordeduras son actos de ogro, no actos humanos. Es por esta razón que no conviene causarle remordimientos a un niño que acaba de morder. Como contrapartida, señalar nuestro desacuerdo es esencial, y es conveniente comprender al niño y ayudado a expresarse... de otra manera.

Veamos lo que ocurre con varoncitos de rostros perfectamente angelicales con tendencia a morder, a mordisquear a sus compañeros de guardería. De hecho, cada uno de ellos mordía a su manera, y por razones muy diferentes.

Antonin muerde de manera imprevista sin que se conozcan verdaderamente las razones. Pero este niño que muerde no es un "hablador" ni tampoco un "peleador", y tenemos todo el derecho a pensar que sólo muerde cuando se siente en peligro de ser atacado o para defenderse de una injusticia, porque no tiene

todavía los medios para señalada de otra manera.

Benolt transcurrió su período de adaptación sin problemas; hace tres meses, no lloraba ni gritaba cuando su madre se separaba de él por las mañanas, y ahora, destaca la maestra, es precisamente a la mañana, al irse su madre, cuando Benolt se precipita sobre el primer niño que pasa cerca para calmar en él su rabia.

Chadie, por su parte, ¡muerde a su madre en casa, cuando ella habla por teléfono! ¡Y todo chico que no se le somete de inmediato se gana un mordiscón!

En cuanto a Dominique, volvió a morder en lo de su niñera a los niños de la casa, cuando su madre se ausentó por razones profesionales. Esta vuelta de las mordeduras sucede a un segundo cambio importante: Dominique vuelve a lo de su niñera después de un tiempo de separación debido a la mudanza de ella. ¿Teme, tal vez, haber perdido el lugar que ocupaba en su corazón? Celoso, muerde a los hijos, que por su parte conservan a su madre cerca de ellos. En la guardería, cuando está perturbado, tiene tendencia a morder.

El fenómeno de las mordeduras angustia generalmente a los padres de los niños que muerden y a los padres de los niños mordidos. El equipo también se siente mal, y pronto el tono va subiendo. Si bien es inútil dramatizar, tampoco hay que trivializar las manifestaciones de agresividad de un niño. Decir que un niño es agresivo, es recurrir a un vocabulario prefabricado que no significa nada.

Ante todo, el equipo debe preguntarse ¿qué dificultad tiene el niño? ¿Se siente demasiado pequeño? ¿Necesita hacerse su lugar, sentirse respetado? ¿Está enojado? ¿Con qué está enojado? ¿Cómo responden los adultos y los padres a su mordedura? La estructura, las molestias que impone, ¿son dificultosas para el niño?

Por ejemplo, cuando un niño está desbordado por el enojo, lo contengo y lo ayudo a calmarse. Generalmente, instalo al niño "petardo" cerca de mí, a veces lo tomo del hombro y le digo:

-Tu enojo es tan grande que no lo puedes dominar solito, te asusta al punto de pegar y morder a tus compañeros sin parar. ¡Los tigres y los cocodrilos muerden; los chicos, no! Me vaya quedar cerca de ti y te vaya ayudar a que expreses de otra manera tu desacuerdo, tu enojo o tus deseos. Tienes razones para estar furioso. ¿Tal vez quieres la bici y te parece que hay que esperar demasiado?

Hasta que el adulto no lo haya comprendido, y hasta que el niño no se haya dedicado a expresar de ahora en más su enojo de otra manera, no sirve de nada castigar a un niño que muerde. Su enojo debe ser puesto en palabras, la prohibición debe explicitarse, pero no con la finalidad de culpabilizar al niño. Una vez más, no se trata de que deba renunciar a su afecto de enojo o de envidia, sino de que lo exprese y actúe diferentemente, de una manera humanizada, para socializarse.

También es conveniente no desatender al niño mordido. En primer lugar, porque ha sido agredido. El estigma de la mordedura lo testimonia dolorosamente. Y el atentado a la integridad de su cuerpo angustia también a los padres. Los reenvía a los primeros tiempos de total dependencia y fragilidad, con la inquietud latente de que "podría ocurrir algo sin que uno se diera cuenta". Los adultos de la guardería están legítimamente investidos por los padres de esta función de proteger al niño, y una marca de mordedura provoca enseguida la acusación de incompetencia ¡y la amenaza de retirar al niño de esta (mala) guardería! Ahora bien, así como no conviene culpabilizar al niño, es inútil que los adultos culpabilicen a otro adulto y se culpabilicen. ¡Ambos tienen como tarea también el ayudar a los niños mordidos a que no sean mordidos otra vez!

En La Ribambelle hay un enorme títere: un cocodrilo de cartón-piedra que nos ha ayudado a poner en escena y resolver duraderamente esta cuestión. ¡Bajo nuestras narices, un niño muerde a otro! De hecho, el pequeño que ha mordido trataba de quitarle a su víctima un tren de madera que codiciaba, y el otro se resistía. La maestra interviene, restituye el camión al niño mordido y marca su desacuerdo con los métodos del mordedor.

Yo diviso el cocodrilo, lo tomo y apoyo las palabras de la maestra agitando las mandíbulas del animal: "¡Cocodrilo no está de acuerdo! ¡Morder es un método de cocodrilo, no de niño!". Luego, volviéndome hacia el niño mordido, lo aliento a no dejarse atacar y a decir "¡No!".

Pero su cara, como un signo de interrogación, me dice que para él eso no es para nada evidente.

¡Entonces, mira!...

Como Pulgarcito frente al ogro, me pongo de pie, bien plantada sobre las dos piernas. Pongo cara de mala. Los puños en las caderas, frunzo las cejas. Mis ojos están negros y mi boca, perfectamente en desacuerdo. Y golpeo con el pie con un "¡No!" atronador, frunciendo los ojos negros y agitando el índice bajo la nariz del ogro, exclamo con firmeza martillando con el pie: "¡No, NO y NO! ¡NO ESTOY DE ACUERDO!".

¡Mi demostración teatral no cayó en saco roto! La pequeña Nadine, hasta ahora completamente aterrorizada por Victor, le ha dicho con los ojos grandes y el índice levantado, el "¡No!" con golpe de pie y una serie de "¡No ESTOY DE ACUERDO!", por cierto un tanto vacilantes al principio y con más firmeza al final, ¡pero el hábito ya se había instalado!

Más tarde, ante un acontecimiento similar, otra maestra retorna el can tito con voz gruesa y enojada: "¡Cocodrilo no está contento! ¡No está contento! ¡No está contento!".

Y es notable constatar que enseguida los grandes, y sobre todo las grandes,

han ido por su cuenta a socorrer a los más pequeños, alentándolos a decir ese NO ritual.

Sin volver a llamar a los adultos, en caso de mordedura, los niños tomaban espontáneamente el cocodrilo y entonaban a coro, para corregir al que había mordido, la canción "¡Cocodrilo no está contento! ¡No está contento! ¡No está contento!".

¡Y constatamos, por otra parte, que esto es mucho más eficaz que cuando el adulto mismo interviene!

El ¡No! de Lucie

Para no disolverse en lo desconocido, los niños deben poder vivir y expresar su desacuerdo; debe alentárselos a reaccionar contra la injusticia, a darle por sí mismos una respuesta que sea escuchada por los demás.

Hubo una escena que conservo en la memoria como una de las más sorprendentes de mi carrera en guarderías.

En la vasta habitación de la grande y hermosa guardería de la zona norte de las afueras, rodeada por un parque de árboles centenarios, Lucie, una vivaz bebita de nueve meses, avanza a gatas. Lucie se suele despertar muy temprano de la siesta, con manifiestos deseos de explorar todos los juegos mientras los más grandes duermen, sin tener que valerse de mañas, huir o pelearse para acceder a su gusto al tobogán y a los juguetes. Luego de una trepada a la tortuga-almohadón, a cinco metros de allí, ahora se dirige gateando tranquilamente hacia la alfombra de los bebés. Lucie avanza a ritmo de paseo: la menor mota de polvo, una manchita de color que encuentra en el camino, constituyen para ella nuevos motivos de asombro e improvisación.

Entre dos cosas maravillosas, Lucie avanza hacia nosotros y nos mira; yo, sentada en el suelo sobre la lona de los más pequeños, y el bebé, que juega boca abajo, cerca de mí, con el tablero animado ubicado cerca de mi pierna.

Está claro: su viaje se dirige hacia ese pequeño oasis.

La miro. Está soleado. La habitación está tranquila, muchos niños todavía duermen apaciblemente, en otra habitación.

Me gustan mucho esos momentos, los adultos hablan suavemente, los niños despiertos andan de aquí para allá en el gran espacio, "bien a gusto": ¡mi camión preferido para mí solo!

De pronto, veo que el rostro de Lucie *cambia*. Leo en sus ojos que está ocurriendo algo espantoso. Toda su expresión de bebé es puro asombro, enojo y desacuerdo. Cejas fruncidas, resuelta, indignada, con todas sus fuerzas Lucie se

apoya con sus manitas en el piso, se yergue sobre los brazos, mueve la cabeza en señal de rechazo y exclama un "¡No!", claro, fuerte y firme.

Nueve meses. ¡Es la primera vez en mi vida que escucho a un bebé de esta edad DECIR no! Por un instante dudo, ¿no lo habré soñado? Balbuceo, estupefacta, hacia mis colegas: "¡Pero Lucie acaba de decir '¡NO!'". Ellas están igual que yo, asombradas, sin dar crédito a sus oídos.

El bebé boca abajo a mi lado llora. Desde un rincón de la habitación, una adulta ha visto, como Lucie, el conjunto de la escena desde otro ángulo. Nos explica que Valentin, un grande de quince meses, arremetió en línea oblicua corriendo a toda velocidad hacia la lona para arrojarse a las piernas del bebé cerca de mí. "¡Pero tú no viste a Valentin rodar a tus espaldas, tú mirabas a Lucie, y ella lo vio a Valentin! Yo también, pero todo ocurrió tan rápido."

Por mi impotencia, yo no había podido cumplir lo que esperaba Lucie de un adulto: que protegiera a un bebé (que tenía más miedo que daño).

Y aún conservo esa mirada y ese "¡No!" de Lucie a los nueve meses. Y una gran *estima* por su vitalidad de bebé para rebelarse contra lo injusto, ¡NO! Lucie, la vivaz bebida de nueve meses, ¿no actuaba acaso de acuerdo con lo que sentía estable, justo y certero en ella? ¿En contacto con su propia coherencia y ya capaz de resistirse?

Irse de casa es siempre entrar en territorio extranjero. Sin ese sentimiento de seguridad interior que se puede volver a encontrar dentro de sí en un momento difícil -recuperando su fiel pete o rebelándose contra las costumbres bárbaras en territorio extranjero- no hay espacio protector, por lo cual hay fractura o pérdida de la sensación de existir.

De las agresiones de los niños que muerden hasta la precoz capacidad de Lucie de expresar su resistencia, la construcción de esta "confianza en sí mismo entre los otros" lleva tiempo. Pasa por la elaboración de la pena tanto como parla del enojo y el rechazo. Cuando no han construido esta tranquilidad interior, los niños no pueden unirse y "jugar con los demás" sin correr riesgo de pérdida, de disolución en lo desconocido.

Sin embargo, la posibilidad de construir en sí esta autoprotección y autonomía está ligada también a la calidad de la acogida que brindan los adultos y los otros niños. Porque los adultos de la guardería son también para cada niño un nuevo universo que organiza el de ellos. Esos adultos familiares-extraños participan de la vitalidad de cada niño, alentando o desalentando su deseo de inscribirse allí, vivir allí, jugar allí. Entonces, es conveniente reflexionar en la manera en que ese nuevo universo invita a cada niño a unirse a todos los demás, o lo "rechaza", a menudo sin siquiera darse cuenta. ¡Los impedimentos de los niños para jugar y vivir no siempre residen en ellos: muchas veces residen en nosotros!

"Constituir una aldea juntos"

La vida de los niños es como la de los adultos. Hay estados de crisis, momentos de perplejidad. Niños "difíciles", como se dice. Niños "diferentes", ciegos, con síndrome de Down, o autistas. Conflictos de equipo, incomprendidos. Padres que protestan o lloran. Indignaciones, pasiones, tristezas, enojos, fiestas, otros nacimientos, los mayores que entran en la escuela dejan su lugar a sus hermanitos o hermanitas. ¡La vida! Y su recuerdo en nosotros. Todos sus matices, todos sus enigmas.

¿No es asombroso constatar que si se los escucha mínimamente como sujetos a carta cabal, los niños reinventan de manera espontánea, por sí mismos, las prácticas de todas las sociedades humanas? Saludo, recibimiento, *mimos*, cantos y danzas de la pena y la dificultad, teatro de la relación de fuerzas, juegos del miedo y la agresión, repartos y sagas, momentos amargos y dulces felicidades...

El buen día-cenicero

Recordemos cómo el sufrimiento de Nikai se apaciguó con la foto de sus padres. Con un juego muy simple, otro niño japonés inventó solito una mediación singular entre nosotros. Lúdicamente, Itsu hizo surgir entre nosotros con humor e inteligencia un rito, uno cualquiera. El lenguaje del buen día y del saludo es una costumbre de todas las sociedades humanas, renovada por los niños a su manera.

Itsu es japonés, tiene tres años y acaba de llegar a Francia. En la guardería, le hablamos un poco en inglés y con muchos signos. ¡Siempre terminamos entendiéndonos un poco!

Un amigo mío enseña japonés. Un día lo llamo por teléfono: ¿Cómo se dice "¡Buen día!"; "¡Gracias!"; "¿Cómo te llamas?"; "Hasta luego"? Transcribo fonéticamente en mi cuaderno, laboriosamente, las palabras "*Konishiwa*", "*Domo*", "*¿Wakarimasé?*", "*Sayonara*".

A la mañana siguiente, yo recibo a Itsu. -*¡Konishiwa, Itsu san!* [¡Buen día, honorable Itsu!]

Asombrado, Itsu estalla de risa, y luego me responde con una larga frase en japonés. Le explico en inglés que no comprendo lo que me dice en japonés, porque sólo conozco tres o cuatro palabras en su idioma. Itsu asume entonces una pose solemne y se pone a jugar al profesor de idiomas, montando un sainete gestual donde el maestro se propone educar a su alumna. Y ahí está el hombrecito haciéndome repetir a conciencia y de todas las maneras posibles mis escasas palabras *¡Buen día!*, *¿Cómo te llamas?*, *Yo me llamo...*, *¡Gracias!*, alegrándose cada vez que contesto bien, y tirándose al suelo de risa cuando hago

que me equivocó. ¡Fue un buen momento!

Más tarde, me instalo como todos los días en la oficina para anotar lo ocurrido durante la jornada, incluyendo ese conmovedor juego espontáneo del "profesor de idiomas", y enciendo mi cigarrillo ritual para concentrarme antes de tomar la lapicera. En ese preciso instante, aparece Itsu en la oficina, me saluda a la japonesa con una inclinación de la cabeza sobre sus manos unidas y me tiende solemnemente, como un regalo o un tesoro... ¡el cenicero!

-*Domo*, Itsu -le agradecí, conmovida por el gesto del niño, tan atento y solícito.

En el Japón, a menudo se ofrece un regalo para saludarse y establecer una alianza, aun para compartir una comida.

¿Acaso Itsu no había traducido a su cultura lo que tal vez era a sus ojos un rito en la mía, mi costumbre de encender un cigarrillo en el momento de escribir?

Itsu volvió a hacerme este regalo todos los días. Y yo siempre siempre le agradecía, "*¡Domo*, Itsu!". Aun cuando, con el paso del tiempo, habíamos dejado el inglés y hablábamos en francés (que Itsu aprendió notablemente rápido y bien), el rito del cenicero y el agradecimiento en japonés permaneció entre nosotros como el lenguaje lúdico de nuestra convivencia, el secreto reencuentro con ese primer momento de regocijo en que se tejió entre nosotros un puente de musicalidad de idiomas y, poco a poco, de sentido. En la risa primera y *compartida* del juego se sellaba una *amistad*.

El gato-palabra

El juego del cenicero me llevó un día a preguntarme si esta construcción de situaciones rituales más allá de la simple diferencia cultural no se inscribía como una etapa en la elaboración del pensamiento de todo niño. Lo que esos dos varoncitos japoneses habían puesto tan bien en evidencia con "imágenes-palabras", lo volví a encontrar un día en "palabra imagen" en un niño de dieciocho meses al que le gustaba, como a muchos otros, que sus padres le leyeran historias..., una en particular.

-A Victor -cuenta su mamá- le gustan mucho las historias, y un libro sobre todo, el cuento de un asno y un camello. Todas las noches, en casa, Victor toma este libro con avidez, se acomoda en la cama y da vuelta las páginas a medida que leo, como si supiera exactamente por qué frase del relato voy.

Ese libro es un eterno maravillarse para Victor.

-Victor tiene otra gran pasión -sigue la mamá-, el gato de la casa. ¡Pero el pobre animal se las ve negras! ¡Victor nunca deja de tirarle de los bigotes, de la cola, de acariciarlo a contrapelo! Es por otra parte el único gesto de ternura que el gato,

por lo demás muy conciliador, no aprecia verdaderamente. ¡Pfff!. prefiere, arquea el *lomo* y se aleja de Victor, exasperado.

La descripción de esta mamá era muy sabrosa, y captaba la atención de todo el auditorio. Padres, puericultoras y bibliotecarias se habían reunido para conversar sobre los cuentos infantiles, y el placer que los bebés y los niños pequeños experimentan al escuchar cantitos e historias.

Yo me preguntaba por qué esta digresión del gato fascinaba tanto a los padres, atentos como niños a las peripecias de un relato. ¿Cuál era entonces el vínculo que conducía el relato de la madre y captaba la atención de todos, uniendo la lectura del libro y la historia del gato y el niño?

¿Y si la joroba del camello le hablaba a Victor del lomo arqueado de su gato? La mamá confirmó que la historia terminaba con la pena del asno que veía alejarse a su amigo el camello por el desierto. La historia y la imagen del camello representaban el *lomo* arqueado del gato que dice "*¡No!*" como la palabra, y se alejaba *como* el camello, apenando a Victor. El camello era la "palabra-gato" de Victor.

La "palabra-imagen" es la palabra del imaginario, un compromiso entre el mundo tal como lo percibimos de niños, enigmático, y la explicación que sentimos oculta bajo las palabras de los adultos... Pero ¿cuál? Dejemos la poesía de este misterio a la infancia de los hombres.

Jugar juntos es hablarse

En el Ballon Rouge surgió un nuevo ritual tácito durante el canto, a las once, justo antes de la comida de las once y treinta.

Sin duda a causa de su flexibilidad de horarios y por no exigir condiciones previas de trabajo o domicilio, el Ballon Rouge siempre ha recibido muchos niños extranjeros. Muy a menudo, éstos estaban desde hacía poco en Francia, no comprendían ni hablaban francés, como Nikai e Itsu, y luego como Carlos, hijo de comerciantes portugueses recién llegados a París. El *silencio* de este niño me hizo ver hasta qué punto los niños saben comunicarse entre sí, con o sin nosotros.

¡Qué grande es Carlos! Inteligente y vivaz, se hace notar enseguida. Tiene cuatro años. Comprende el francés, pero no lo habla. Hasta que se lo inscriba en la escuela, es recibido en el Ballon Rouge, donde los más grandes tienen tres años. Casi nunca oiremos el sonido de su voz, salvo en su idioma, con sus padres, y en el momento del canto.

Esa primera mañana, a Carlos le cuesta dejar partir a su madre, solloza en su falda, es difícil. Y aquí nadie habla portugués. Uno de los adultos ha tomado a Carlos de la mano y le ha mostrado los lugares. Carlos dejó de llorar, pero ahora

igualmente sigue mal, hasta el momento del canto. Los niños se han reunido en círculo alrededor de Justin, que toca en la guitarra *Frere Jacques*, y todos lo siguen a coro. Carlos escucha sin cantar, una sonrisita de soslayo. Justin invita a Carlos a cantarla en portugués. Los niños están maravillados. Luego Justin propone cantar *Frere Jacques* en francés, después, cada uno en su idioma.

Peter canta en inglés, y Grete en alemán, luego otra vez Carlos, en portugués. Salvo el *hit* musical del año, Carlos no podía hablar en portugués, que nosotros no comprendíamos, ni en francés, que él no sabía. Como muchos niños que se encuentran en el extranjero, que se callan durante seis meses y no abren la boca sino para hablar con soltura, Carlos no decía nada. Nunca dijo una sola palabra en francés, ni en portugués, ni en inglés. Ni a los adultos ni a los otros niños. Y nunca 10 escuchamos articular una sola frase. Nada. Excepto, todos los días, el canto de *Frere Jacques* en portugués, del cual estaba muy orgulloso.

¡Pero para el resto de la vida cotidiana, con la mirada y con el gesto, Carlos sabía hacerse comprender por todos! En contacto con el menor matiz, este niño nos captaba, nos comprendía.

Bastaba que un adulto exagerara con los "bechos" y los mimos o las explicaciones, que un niño se enojara y no se lo comprendiera, o que otro actuara con demasiada torpeza, para que Carlos se le plantara enfrente, lo imitara con elocuencia, ¡y todo el mundo estallaba de risa! Su sentido del humor se expresaba por una mueca, un gesto, algo sorpresivo, una expresión de su mirada. ¡Nada engañaba a Carlos! Todos los demás niños sin excepción habrían hecho cualquier cosa si Carlos se lo hubiera pedido.

El verdadero lenguaje, entre niños, pasa por el juego. Jugar juntos es hablarse. Y el "grande" Carlos sabía jugar tan bien, burlarse de nosotros, y hacernos jugar. *
¿No es el juego lenguaje?

El restaurante chino

Monica, una graciosa *créole* de dos años, es completamente redonda. Le gusta mucho comer. Su madre se aseguró de que la hija estuviera bien entrada en carnes. Como se pensaba en el campo hace treinta años, esto es señal de que en la casa no falta nada. Y además, uno nunca sabe qué escasez podría sorprendemos mañana.

Pero desde hace varios días, Monica no come. En el Ballon Rouge, los niños traen su comida del mediodía de la casa, su "viandita", que nosotros recalentamos a baño de María. El tenedor de Monica, de pronto vacilante, nos deja estupefactos. Por la tarde, su mamá también se asombra al saberlo.

Un mediodía de sol en el comedor, uno de los adultos viene con una idea:

-¿y si jugamos al restaurante chino?

Enseguida, los niños se cambian febrilmente los platos.

-¡Esperen! -dice el adulto-. Mónica no sabe cómo se Juega.

El restaurante chino es una variante adoptada por los adultos de un hallazgo espontáneo de los chicos. En efecto, algunos días, Aurélien está fascinado por los porotos de Amélie, que lo está por los fideos de Justine, la cual echa el ojo ávidamente al jamón de Stéphane, quien, por su parte, se sirve ya papas saltadas del plato de Marine, quien sólo tiene ojos para el pollo de Pierre, quien a su vez se obsequia con una papa frita hurtada a Antoine.

-Pero en casa mi hijo *nunca* quiere comer porotos -se asombra una mamá, el día en que los niños se cambiaron los platos.

-¡Y con razón! -responde Marie.

Más que dejar que cada uno murmure sobre la cocina de las mamás, nosotros jugamos esos días al restaurante chino. El juego consiste en poner el plato en el medio. Y cada uno se sirve un poco de las buenas cosas de la casa del otro.

Ese día, la mamá de Mónica ha preparado porotos rajas con pasas de uva. Es rico. ¡En el restaurante chino, todo el mundo quiere probado! Mónica, la *créole*, se sintió adoptada. ¡Después, volvió a comer de todo!

Los niños se las arreglan sin nosotros, a veces, para recibir al otro. Apoderándose lúdicamente de los momentos cotidianos de su vida, los niños viven juntos mucho antes de "aprender" a hacerla.

Se los puede seguir. Con fantasía y rigor, los niños saben "constituir una aldea juntos", según la formulación poética de mi hija Hélene cuando tenía cuatro años, y que fue adoptada como "palabra-imagen" del Ballon Rouge.

El Lego

A veces los niños nos ponen a prueba. Y nosotros, los adultos, tenemos que buscar en nosotros las palabras que hay que inventar. Un día, esto me ocurrió. Un día de crisis, evidentemente...

¡Todos están nerviosos, por esa lluviosa mañana de jueves de octubre! Chicos y grandes, en ebullición general, un desborde perpetuo: cielo de tormenta en el Ballon Rouge. ¿Qué es lo que no anda bien esta mañana?

Todo comenzó atravesado. Primero, hace frío y llueve. Se arruinó la salida a la plaza planeada el día anterior. ¡Qué lástima! y además, riñas sin fin en lo alto del

tobogán: tres niñas se niegan a ceder su lugar a un varón. ¡Cómo chilla! ¡Por una vez que las tres insolentes lo arrinconan, al muy recio! Después de todo, alguna vez tiene que llevar él la peor parte. Es muy estimulante que las tres nenas se hayan unido para defenderse de la tiranía del grande. Varios chicos tienen más fuerza contra un grande que los mandonea demasiado. He aquí una receta que debería explicárseles más a menudo a los niños, confrontados a la selva que es una plaza o un patio de recreo.

En cuanto a Antonin en su rincón, esta mañana, tiene nostalgia. Acaricia y abraza a su osito. Marien ha olvidado sus mitones, Quentin durmió mal. Dos adultos están resfriados, la cafetera se descompuso, ¡Y Justin acaba de llamar por teléfono para anunciar que va a llegar tarde, no oyó el despertador y perdió el tren!

Mal que bien, los adultos presentes tratan de contener la efervescencia: Annick en la biblioteca intenta con una historia que, esta mañana, no provoca la unanimidad, salvo para pelearse por el libro. Sin nada de inspiración, descuelgo la bolsa marinera que contiene los Lego, y los vierto en el centro de otra habitación pequeña. Enseguida, la mayoría de los grandes dejan la literatura por los ladrillos amarillos, verdes y rojos...

Pero de pronto el juego de los Lego se convierte en un ring, un día de combate de box mundial. Y ¡paf!, la bofetada del recio a las insolentes; es un retorno de la escena del tobogán de recién. La venganza es inmediata. ¡Crac!, la torre del recio se derrumba, ¡toma, a cambio de la bofetada! Un poco más lejos, Antonin llora:

-¡Uuuuh, me quitó mi osito!

Marine riñe con Arthur:

-¡Yo quiero el rojo!

-¡No, es mío!

Me recrimino por haber tenido tan mala idea, intento calmar el juego, me pierdo vagamente en el arbitraje, me enerva enervarme, ¡caramba!

-¡Bueno, suficiente!

Silencio.

-¡Escuchen bien!

¿Y ahora? ¿Qué vaya decir? Yo también estoy resfriada, con nostalgia y furiosa. Demasiado tarde, ahora tengo que terminar mi frase.

-¡Miren! -Dibujo un cuadrado en el piso con todos los almohadones. Pongo todos los Lego en el interior del cuadrado para los niños que quieran jugar allí.- Los almohadones son la frontera. En el interior de este cuadrado, cada uno hace

lo que quiere. Se puede jugar solo, con los demás, no jugar, mirar, construir una torre o destruida, hacer de ella un camión, una casa, ¡lo que quieran, como quieran, si quieren! Pero, ¡atención! Lo único que está prohibido es *impedirle al otro*. ¡Los chicos que se quieran pelear, afuera! ¡Y al primero que le impida jugar al de aliado, lo saco del cuadrado!

Al enunciar esta simple regla: "Lo único que está prohibido es *impedirle al otro*", yo todavía no sabía lo que había encontrado allí. El efecto producido me dejó atónita.

En primer lugar, impresionantes tentativas de testear, a través de mis palabras, la solidez real de la vaga frontera de mis almohadones caóticamente dispuestos formando un cuadrado:

Martin se precipita sobre la obra maestra de Nanou, un hermoso auto con cuatro ruedas y que rueda, y lo aplasta con delicia, para gran furia de Nanou. Enseguida y sin volverme atrás lo proscribo del cuadrado de los constructores. Lo agarro y lo saco.

Sin aliento por la sorpresa, desde el borde del almohadón que marca su exilio, Martin intenta franquear el cuadrado, pero lo paro enseguida.

-¡No, Martin! Si lo que quieres es volver para aplastar una construcción, aplastas la tuya, pero no la de Nanou o de otro nene. Y no les impides jugar a los demás. ¿De acuerdo?

-¡De acuerdo! -dice Martin, pasando por arriba de un almohadón para entrar en el cuadrado.

Nanou pone cara de enojo, atrapa exasperada el auto de Martin y ahora está al otro lado de los almohadones, llorando.

-¡Nanou, está claro! Martin te impedía jugar. Demolió tu auto y yo lo saqué del juego. Pero ahora Martin va a respetar las reglas del juego. Tú tampoco tienes derecho a impedirle jugar a Martin, ¡Y por eso estás afuera! Si quieres volver, es necesario que me digas que tú también estás de acuerdo.

Nanou se aleja encogiéndose de hombros. Cuando vuelve, arrepentida, con un dedo en la boca y sintiéndose avergonzada, acudo en su ayuda y le digo, como si ella acabara de llegar:

-¿Quieres entrar en el juego, Nanou?

-Sí.

-Bueno, pero ¿no le vas a impedir a nadie jugar? -¡No!

-¡Bueno, ve! Toma, aquí tienes cuatro ruedas de auto.

Recuerdo que esa mañana todos los niños, a su turno, hicieron lo posible por franquear, en un momento u otro, la frontera de almohadones para jugar a:

- escuchar mi cantinela;
- portarse bien unos minutos;
- no poder más y estropearle la casa al de aliado;
- hacerse sacar de inmediato por mí;
- acercarse al borde de los almohadones y manifestar que deseaban volver a entrar en el juego, aunque no parecía; . desdeñar mi proposición de entrar en el juego;
- hacer que yo les volviera a decir *personalmente* las reglas del juego;
- aceptar mi cantinela con un sí, y...
- ...finalmente, ¡dar su conformidad!

¡Adoptado!

Ya que todos han dicho "¡Sí!". Algunos, varias veces... ¿Tal vez cada niño ha querido saber cómo, al enunciar su "¡Sí!" Y al respetar finalmente este contrato, éste lo protegería también a él?

Me parece que todos necesitaron saber que ser fuerte no consiste en pegarle al otro para ser el *más* fuerte. Consiste en protegerme a mí mismo no haciéndole al otro el daño que el otro no puede hacerme. Este peregrino descubrimiento nos llevaba lejos de la horda primitiva fundada en meras relaciones de fuerza: nos conducía hacia algo análogo a la era del ciudadano griego en la Antigüedad, donde cada uno, para garantizar la libertad de la ciudad, acepta renunciar a una parte de la propia.

¡Nacimiento de la democracia!

Más tarde, en el Ballon Rouge, salvo la regla sobre la división de los juguetes en juguetes de la guardería y juguetes de casa, abandonamos todos los otros reglamentos, recomendaciones o prohibiciones.

¡Durante diez años, "No impedirle al otro" y "No ser impedido por el otro" nos resultó suficiente para trabajar! Ya nos dedicáramos a la cocina, a la psicomotricidad, al teatro o a la psicología (a veces aun a ultranza durante un período "muy psi", como lo destacaba Marie), en nuestra casa-aldea esta sola norma nos ha servido siempre como punto de referencia: ¿qué es lo que le impide a un niño jugar, vivir y estar bien con los demás? ¿Qué es lo que impide que un juego se instaure? ¿Qué es lo que le impide al equipo trabajar; a un adulto, hablar?

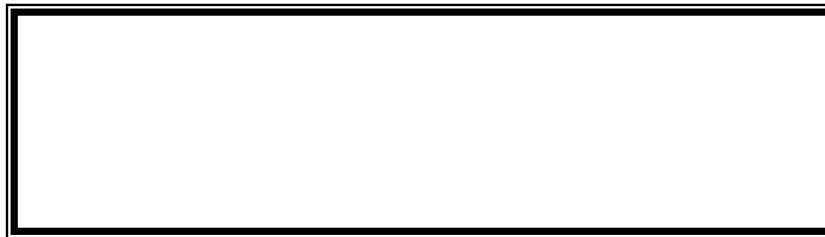
¿No era éste el mejor instrumento para reconocer una dificultad e interrogarnos

sobre sus causas, en lugar de perentorias referencias sobre un comportamiento pretendidamente normal o anormal de los niños y sobre la actitud supuestamente buena o mala de los profesionales? Nunca nos pusimos a trabajar por la apariencia excesiva de la pena o la rabieta de un niño, sino siempre porque *algo funcionaba mal* en él, para él, alrededor de él y con nosotros. Una enorme pena que se reabsorbía no nos inquietaba. Pero una nostalgia que perduraba y dejaba al niño silencioso, aislado e impedido de estar con los demás nos ponía alertas enseguida.

Me parece importante subrayar que esta manera de trabajar siempre nos permitió evitar el error de juzgar por anticipado a un niño. Sean cuales fueren los rasgos de su personalidad, explorador solitario, provocador turbulento, seductor, gordito dormilón, silencioso observador..., no teníamos ningún *a priori*. Nuestra única referencia: ¿toma un lugar entre los otros? ¿Está contento de estar aquí? Juega a sus juegos y vive su vida sin tensiones ni trabas?

A veces hemos recibido, a pedido de sus familias, niños diferentes entre los otros, o incluso niños con dificultades que las puericultoras y las asistentes sociales del sector nos enviaban, cuando se volvía muy problemático que los recibieran en una guardería municipal.

Al principio, pensábamos que estos niños particulares iban a monopolizar nuestra atención. Muy pronto nos dimos cuenta de que fueran como fueren los niños, nuestro trabajo consistía ante todo en respetar la diferencia de cada uno, hacer lugar y recibir a cada uno *con su diferencia*.



DESARROLLO DEL SIMBOLISMO EN EL JUEGO

El segundo campo que une a los gestos con el lenguaje escrito es el de los juegos infantiles. Para los niños, algunos objetos pueden designar otros, sustituyéndolos y convirtiéndose en signos de los mismos; el grado de similitud entre un juguete y el objeto que designa, carece de importancia. Lo que sí resulta importante es la utilización del juguete y la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo. Esta es la clave de toda la función simbólica del juego de los niños. Un montón de ropas o un trozo de madera se, convierte en un bebé, en el juego, puesto que los gestos que el niño reproduce al sostenerlo son exactamente los mismos que aplica al. mecer o dar .de comer a un bebé. Lo que asigna la función del signo al objeto y le presta significado. es el propio movimiento del niño, sus propios gestos. Toda actividad simbólica representativa está plagada de dichos gestos indicativos; Por ejemplo, un palo se convierte en un caballo porque puede colocarse entre las piernas y emplearse el gesto que indica que el palo, en este caso, designa a un caballo. .

Por ello, desde este punto de vista, el juego simbólico de los niños puede comprenderse como. un complejo sistema de «lenguaje» a través de gestos que comunican e indican el significado de los juguetes. Dichos juguetes adquieren gradualmente su significado -al igual que los dibujos que, apoyados originalmente por un gesto, se convierten en signos independientes- en base a estos gestos indicativos.

Tratamos de establecer experimentalmente este estadio especial de la escritura del objeto en el niño. Dirigimos juegos experimentales en los que, a modo de broma, empezamos a designar cosas y personas implicadas en el juego a través de objetos familiares. Así, por ejemplo; un libro abierto representaba una casa, unas llaves representaban a unos niños, un lápiz hacía las veces de niñera, un reloj de bolsillo era. una farmacia, un cuchillo encarnaba a un doctor, la tapa de un tintero simbolizaba un carruaje tirado por caballos, y así sucesivamente. A continuación, se les construía a los niños una narración sencilla mediante gestos figurativos que involucraban a estos objetos. Los pequeños podían leerla con gran facilidad. Por ejemplo, un doctor llega a una casa montado en un carruaje, llama a la puerta, la niñera abre, aquél examina a los niños, escribe una receta y se marcha. La niñera se dirige hacia la farmacia, regresa y administra las medicinas a los niños. La mayoría de niños de tres años de edad son capaces, de leer, esta narración simbólica con suma facilidad. Los niños de cuatro y cinco años pueden comprender narraciones mucho más complejas: un hombre está paseando por el

bosque y de pronto es atacado por un lobo que lo muerde; el hombre se aleja corriendo, un doctor le presta ayuda, va a la tienda y luego regresa a casa; un cazador se encamina hacia el bosque para matar al lobo.

Hay que señalar que la similitud perceptiva de los objetos no desempeña ningún papel esencial para la comprensión de la distinción simbólica. Lo importante es que los objetos admiten el gesto apropiado y pueden funcionar como punto de aplicación del mismo. Por ello, los niños rechazan rotundamente las cosas que no pueden ser representadas a través de dicha estructura gesticular. Por ejemplo; en el mencionado juego, que se lleva a cabo en una mesa con pequeños objetos, los niños se negarán a jugar si, en un momento dado, cogemos sus dedos, los colocamos sobre un libro y decimos: «Ahora tus dedos serán niños.» Aducen que no existe, tal juego. Los dedos están demasiado relacionados con sus Cuerpos como para constituirse en objeto para un gesto indicativo correspondiente. Del mismo modo, tampoco pueden involucrarse los muebles de la habitación o alguna de las personas que participan en el juego. El objeto mismo realiza una función sustitutiva: un lápiz reemplaza a una niñera o un reloj a una farmacia, pero únicamente el gesto adecuado les proporcionará el significado. Sin embargo, bajo la influencia del gesto, los niños mayores realizan un importante descubrimiento: que los objetos pueden indicar las cosas que designan, así como sustituidas. Por ejemplo, cuando ponemos boca abajo un libro con una cubierta negra y decimos que se trata de un bosque; el niño añade espontáneamente: «Sí, es un bosque porque es negro y está oscuro.» De este modo, aísla uno de los rasgos del objeto, que, para él; es un indicio del hecho de que el libro represente a un bosque. Así mismo, cuando la tapa de un tintero metálico simboliza un carruaje, el niño exclama: «Éste es el asiento.» Cuando atribuimos a un reloj el papel de farmacia, el pequeño señalará los números y afirmará: «Éstas son las medicinas de la farmacia»; otro niño mostrará la esfera y dirá: «Ésta es la entrada.» Refiriéndose a una botella que hace las veces de un lobo, el niño apuntará al cuello y exclamará: «y esto es la boca.» Si el experimentador le pregunta por el tapón: «¿Y esto qué es?» el pequeño responderá: ¡Ha cogido el tapón y sostiene con los dientes.»

En todos los ejemplos observamos siempre lo mismo, esto es, que la estructura habitual de las cosas se modifica bajo el impacto del nuevo significado que ha adquirido. En respuesta al hecho de que un reloj se haya transformado en una farmacia, uno de los rasgos característicos del mismo permanece aislado y asume la función de un nuevo signo o indicación de., cómo un reloj puede simbolizar una farmacia, ya a través del rasgo de las medicinas, ya por la entrada. La estructura habitual de las cosas (el tapón de la botella) se refleja en la nueva estructura (el lobo que sostiene el tapón con los dientes), y esta modificación estructural se hace tan intensa que, en una serie de experimentos, introdujimos en los niños un determinado significado simbólico de un objeto. Así, por ejemplo, el reloj de bolsillo simbolizaba una farmacia en todas las sesiones de juego, mientras que otros objetos cambiaban de significado a menudo; Al comienzo de un nuevo juego, colocamos el mismo reloj y explicamos, de acuerdo con, los nuevos procedimientos, «ahora esto será, una panadería». Inmediatamente, el niño puso

una pluma sobre el reloj, de modo que éste quedaba dividido en dos partes; indicando una de ellas, afirmó: «De acuerdo, aquí está la farmacia y aquí la panadería.» Así, el viejo significado se hizo independiente y funcionó como medio para posibilitar la aparición de otro nuevo. Pudimos observar también esta adquisición de significado, independiente fuera del ámbito del juego; si un cuchillo caía al suelo, el niño gritaba: «El doctor ha caído.» De este modo, el objeto adopta una función, de signo con una historia evolutiva propia, que, ahora es independiente, del gesto del niño. Este es el simbolismo llamado de segundo orden, y puesto que se desarrolla en el juego, vemos que el juego de fingir contribuye considerablemente al desarrollo del lenguaje escrito; un sistema de simbolismo de segundo orden.

En el juego, así como en el dibujo, la representación del significado surge inicialmente, como, un simbolismo de primer orden. Como ya hemos señalado, los primeros dibujos arrancan de los gestos de la mano (provista de un lápiz), y el gesto constituye la primera representación del significado. Inicialmente más tarde la representación gráfica empieza a designar independientemente ciertos objetos. La naturaleza de dicha relación, es que la Señales trazadas sobre el papel reciben un nombre apropiado.

H. Hetzer se dedicó a estudiar experimentalmente cómo se desarrolla la representación simbólica de las cosas -tan importante para el aprendizaje de la escritura- en niños de tres a seis años. Sus experimentos abarcan cuatro series básicas. La primera de ellas investigaba la función de los símbolos en el juego infantil. Los niños tenían que describir, a modo de juego, un padre o una madre llevando a cabo las cosas que suelen hacer diariamente. Durante el juego, se dotaba a ciertos objetos de una interpretación fingida, facilitando, así, al investigador la tarea de trazar la función simbólica asignada a las cosas a lo largo del juego. La segunda serie incluía materiales para la construcción, mientras que la tercera consistía en dibujar con lápices de colores. En dichos experimentos se prestó especial atención al momento en que se nombraba el significado adecuado. La cuarta serie se proponía investigar, a través de un juego con la oficina de correos, hasta qué punto eran capaces los niños de percibir combinaciones de signos puramente arbitrarias. El juego comprendía una serie de hojas de papel de distintos colores para clasificar, diferentes tipos de correo: telegramas, periódicos, giros postales, paquetes, cartas, postales, etc. De este modo, el experimento relacionaba explícitamente estas distintas formas de actividad, cuyo único rasgo común era que todas ellas estaban implicadas en una función simbólica, que trataba de unidas al desarrollo del lenguaje escrito, tal como hicimos en nuestros experimentos.

Hetzer mostró claramente qué significados simbólicos emergen en el juego a través de gestos figurativos y cuáles a través de las palabras. El lenguaje egocéntrico de los niños se ponía ampliamente de manifiesto en dichos juegos. Mientras que unos niños describían todas las cosas sirviéndose de movimientos y de mímica, sin emplear en ningún momento el lenguaje como recurso simbólico, otros acompañaban todas las acciones con el lenguaje: el niño actuaba y, al

mismo tiempo, hablaba. Para un tercer grupo de niños predominaba la expresión puramente verbal sin apoyo de ninguna clase. Por último; un cuarto grupo de niños se negaba absolutamente a jugar, siendo su única forma de representación, el lenguaje, acompañado en último término por la mímica y los gestos. El porcentaje de acciones puramente lúdicas disminuye con la edad, mientras que el lenguaje predomina cada vez más. La conclusión más importante que podemos extraer esta investigación evolutiva, afirma el autor, es que la diferencia que se observa en la actividad lúdica entre los tres y los seis años no reside en la percepción de los símbolos, sino en el modo en que se utilizan las distintas formas de representación. En nuestra opinión, se trata de una conclusión sumamente importante, puesto que indica que la representación simbólica en el juego es, esencialmente, una determinada forma de lenguaje en un estadio temprano, una forma que nos conduce directamente al lenguaje escrito.

A medida que avanza el desarrollo, el proceso general de denominación cambia más y más hacia el comienzo del proceso; de este modo el proceso mismo resulta equivalente a la escritura de una palabra que ha sido pronunciada. Incluso un niño de tres años es capaz de comprender la función representativa de una construcción de juguete; sin embargo, un niño de cuatro años puede ya denominar sus creaciones antes de empezar a construirlas. Del mismo modo, en lo que respecta al dibujo, vemos que un niño de tres años ignora todavía el significado simbólico del dibujo; únicamente al alcanzar la edad de siete - años pueden todos los niños dominarlo. Simultáneamente, nuestro análisis de los dibujos de los niños muestra claramente que, desde el punto de vista psicológico, deberíamos considerar tales dibujos como una especie de lenguaje infantil.



¿QUE ES EL JUEGO INFANTIL?

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

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

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

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

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

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

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

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

Un continuo dinamismo constituye, al parecer, otra característica universal de muchos comportamientos lúdicos. Los cachorros de especies superiores retozan, brincan, galopan, hacen corvetas, entablan luchas, mostrando signos de placer y

animación y sin ningún propósito aparente de utilidad. Estas formas turbulentas de juego le sugirieron a Herbert SPENCER que podría tratarse de un modo de consumir energía existente en exceso. En uno de los primeros libros sobre psicología, SPENCER establecía la hipótesis de que la energía excesiva se acumula (como producto normal de un sistema nervioso sano) y debe descargarse. Cuando no existen exigencias urgentes de supervivencia (en forma de caza, lucha o emparejamiento) la superabundancia de energía se invierte en ejercicios que utilizan pautas normales de comportamiento, pero que carecen de cualquier finalidad inmediata. SPENCER intentó describir un proceso fisiológico que pudiese aclarar este aspecto del juego y que explicase, no sólo su presencia en las formas elevadas de vida, sino también sus manifestaciones en las especies individuales.

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

La variedad de formas de juego, junto con los diferentes enfoques de su estudio, ha dado lugar a una proliferación de ideas relativas a sus causas y a las funciones a cuyo servicio puede estar. Sin embargo, la especificación de este fenómeno es básica para cualquier posición teórica que intente responder a cuestiones relativas a sus causas o su papel (rol)¹⁷ en la vida de cualquier criatura, especie o sociedad. De un modo sucinto lo expresa Hughlings JACKSON: "El estudio de las causas de las cosas ha de ir precedido por el estudio de las cosas causadas". De acuerdo con ello, en el presente libro deseo describir los diversos aspectos del juego infantil, antes de ofrecer especulaciones acerca de sus causas o sus funciones en el curso del desarrollo.

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

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

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

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

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

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

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

Las relaciones sistemáticas del juego con aquello que no lo es implican algo importante, que iremos desarrollando a lo largo del presente libro. De hecho, la idea propiamente dicha de juego depende del contraste. Tan sólo podemos hablar de él cuando lo contrastamos con otras orientaciones o estados; solamente podemos identificar un comportamiento lúdico cuando el actor del mismo puede adoptar un comportamiento no lúdico, que difiere del primero. La noción de contraste entre juego y no juego y el hecho de que existan ciertas semejanzas entre el comportamiento lúdico y un comportamiento análogo no lúdico, ha influido sobre recientes tentativas para llegar a una definición adecuada del juego. Durante

el último decenio se ha ido viendo cada vez más claramente que resulta imposible definir el juego como un tipo o una serie particular de acciones. Saltar, arrojar una piedra, perseguir a alguien, incluso dirigir una pregunta o imitar el modo de hablar o los movimientos de otra persona, son actividades que pueden realizarse como juego, pero que también pueden efectuarse, desde luego, de un modo no lúdico y sin intenciones de jugar. Es evidente que se precisa un enfoque distinto a un simple inventario de actividades lúdicas.

Peter REYNOLDS, un especialista del comportamiento de los monos rhesus, ha propuesto considerar el juego como "un comportamiento en el modo simulativo"¹⁸. Observó que los monos que estudiaba manifestaban pocas pautas de acción (cazar, hacer gestos, subir, arrebatar o embestir) exclusivamente en el juego y que pocas de estas pautas dejaban de aparecer durante él. Teniendo en cuenta los tipos de criterios usados para identificar y clasificar el comportamiento animal (así, por ejemplo, función fisiológica, apariencia física, mecanismo nervioso subyacente y efectos sobre el entorno), sugirió que el comportamiento está organizado en complejas pautas a las que designó como "sistemas afectivo-comportamentales". Estos constituyen complejos de comportamiento, cada uno de los cuales posee sus objetivos característicos y orientaciones emocionales, así como soluciones típicas. La comida y el emparejamiento constituyen ejemplos de tales sistemas, así, el "hacer la corte" precede normalmente al emparejamiento. Cuando un sistema afectivo comportamental (tal como un ataque agresivo) permanece temporalmente desvinculado en cuanto a sus relaciones habituales con otros sistemas, pero continúa operando normalmente en relación con su propia dinámica interna, está funcionando de modo simulativo. El juego es un sistema efectivo-comportamental propiamente dicho. No ofrece, sin embargo, en sí, ningún comportamiento particular, ni un objetivo unívoco. Sus pautas de comportamiento están "tomadas en préstamo" de otros sistemas afectivo-comportamentales. Así, cuando el sistema "ataque agresivo" es transferido al modo simulativo para su realización actual, el comportamiento resultante se asemeja a una acometida con propósito agresivo. Pero el atacante realiza su agresión lúdica fuera del contexto que puede, normalmente, instigar al ataque y no lo lleva a cabo hasta su final típico. REYNOLDS sugiere que la simulación proporciona al animal joven un ahorro de energía, tanto fisiológica, como psicológica, y Jerome BRUNER ha subrayado también las ventajas de aquellos rendimientos que se hallan libres de las consecuencias normales, o bien que están "amortiguados" con respecto a las mismas¹⁹.

Al reconocer una pauta de actividad como realizada de modo simulado, hemos de tener forzosamente en cuenta los contrastes entre la simulación y el comportamiento del cual deriva. Los contrastes pueden ser en ocasiones muy sutiles: un gesto fugaz o un rápido guiño puede acompañar a un insulto verbal que

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

¹⁹ J. BRUNER, 'The nature and uses of immaturity', *American Psychologist*, 1972, 27, 687-708.

de otro modo resultaría ofensivo. Pero si observamos a miembros de otras especies o culturas, podemos no advertir el contraste, hasta que sabemos más acerca del sistema de comunicación dentro del cual funciona. Los seres humanos tienden a interpretar el comportamiento tal como lo ven. Asignan sentido al comportamiento, lo clasifican en categorías convencionalizadas. Son estos actos de categorización los que hacen que sea visto el comportamiento como significativo, dotado de sentido, como he propuesto en otro trabajo.²⁰ Así, por ejemplo, si vemos a una persona corriendo y a otra que lo hace tras la primera, consideraremos probablemente ambos acontecimientos como relacionados entre sí, y diremos que la primera persona está perseguida por la segunda o que está huyendo de esta última. Podemos utilizar otras claves comportamentales para deducir la presencia de culpa o de ira por parte de los corredores y decidir quizá que uno de ellos era un ladrón, construyendo así una "explicación razonable" de sus actos. Esta interpretación supone una orientación literal con respecto a la escena. (Puede cambiar a otra interpretación literal en el segundo siguiente si vemos que un toro aparece, dando la vuelta a la esquina, detrás de los corredores.) Pero ¿y si vemos que los corredores sonríen u oímos reírse a uno de ellos? Nos inclinaremos entonces a pensar que no éramos testigos de una persecución "auténtica", sino que estaban jugando, "nada más" que jugando, como solemos decir. Atribuiríamos una orientación no literal a los corredores y construiríamos una interpretación no literal de lo que vimos. Y así como atribuimos significado o intención a las acciones de otros, concebimos nuestra propia conducta de un modo similar: interpretamos nuestras acciones y sentimientos como perteneciendo a las mismas categorías de intenciones, actitudes y propósitos y como correspondientes a las mismas relaciones medios-finalidad que usamos para interpretar las acciones de otros.

Todo juego exige a los jugadores que comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser. Es esta actitud no literal la que permite que el juego presente unas consecuencias amortiguadas: en efecto, permite al juego ser juego.

Si el juego es una orientación no literal y la conducta lúdica refleja esta orientación, podemos preguntarnos ¿orientación hacia qué, exactamente?

²⁰ C. GARVEY. 'Some properties of social play', Merrill-Palmer Quarterly, 1974, 20, 163 - 80.

DELVAL, Juan.
Crecer y pensar. La construcción del
conocimiento en la escuela.
Editorial Paidós. Mexicana. p.p. 132-
138. 1983
México, D.F.

EL JUEGO

En el desarrollo de los individuos el juego desempeña un papel central y los organismos jóvenes dedican una gran cantidad de tiempo a esta actividad. Frecuentemente se ha definido el juego como una actividad que tiene el fin en sí misma, oponiéndola así a otras actividades que tienen un objetivo exterior, como conseguir algo, resolver un problema.

El juego aparece en muchas especies animales y cuanto más ascendemos en la escala biológica observamos que los individuos jóvenes dedican más tiempo a esa actividad. Por ello debemos suponer que tiene una función adaptativa importante. En los primates se han observado abundantes manifestaciones de juego que, al parecer, les sirven para ensayar fragmentos de actividades que realizarán de adultos relativas, por ejemplo a la caza.

Según Bruner el juego está ligado a la etapa de inmadurez (ver cap. I) y permite resistir la frustración de no ser capaz de obtener un resultado lo cual es importante cuando se aprende. Es decir que al convertirse la propia actividad en un fin en sí mismo el joven no necesita alcanzar el fin externo y se satisface con la propia acción; pero además ese ejercicio le va a servir de preparación y de entrenamiento para la actividad posterior.

En el hombre el juego aparece desde muy temprano, desde las primeras etapas del período sensorio-motor. Como todas las demás conductas no surge de golpe sino progresivamente y viene precedido por comportamientos que resulta difícil decir si son propiamente juego o no. Después experimenta una larga evolución que va dando lugar a distintos tipos de juego y que se prolongan hasta la edad adulta.

Los tipos principales de juego son el juego de ejercicio que caracteriza el período sensorio-motor, el juego simbólico que tiene su apogeo durante la etapa preoperatoria y el juego de reglas que comienza hacia los seis o siete años y que se prolonga hasta el comienzo de la adolescencia.

El juego de ejercicio

En los primeros meses de vida se observa que el niño comienza a realizar una acción que puede tener un objetivo como por ejemplo mover la cabeza para mirar algo. En algunos casos podemos observar que el niño parece mover la cabeza no para mirar sino por el puro placer de moverla y a veces la acción va acompañada de una sonrisa. Ésta puede considerarse como una forma inicial de juego. A lo largo del período sensorio-motor observamos frecuentemente que el niño realiza

una acción con un objetivo, por ejemplo, patalea para quitarse una manta que tiene encima, observa sus pies y continúa haciendo el mismo ejercicio no ya para lograr el objetivo de quitarse la manta, que ya ha conseguido, sino por el placer de continuar el ejercicio.

Hacia el final del período sensorio-motor el niño empieza a hacer «como si» estuviera realizando una acción pero haciéndolo únicamente por el placer que ello le proporciona. Por ejemplo, al ver una tela que se parece a su almohada la coge con la mano y se acuesta sobre ella con los ojos abiertos y riendo, pero cada poco tiempo cierra los ojos como para indicar que duerme. Hacia el año y medio un niño dice "abon» (jabón) mientras se frota las manos como si se las estuviera lavando. Pero esto es ya el comienzo del siguiente tipo de juego.

El juego simbólico

Los juegos sensorio-motores se prolongan a partir del segundo año en el juego simbólico que supone ya una forma de representación. En él el niño utiliza símbolos que están formados mediante la imitación. Por ejemplo, una niña que había estado viendo unas campanas se coloca al lado de la mesa de su padre haciendo un ruido enorme y cuando éste le dice que está trabajando y que le molesta, ella contesta «no me hables, soy una iglesia». Hay aquí una utilización de la imitación diferida y una actividad lúdica.

Según Piaget el juego y sobre todo el juego simbólico, permite transformar lo real por asimilación a las necesidades del yo, y desde este punto de vista desempeña un papel fundamental porque proporciona al niño un medio de expresión propia y le permite además resolver mediante él conflictos que se plantean en el mundo de los adultos.

En efecto, el niño vive en un mundo en el que está sometido a reglas muy rígidas por parte de los adultos. Casi todas las actividades se le imponen desde fuera sin que comprenda por qué es así y por qué no podría ser de otra manera. Los ritmos de su vida están determinados por los adultos sin que sus deseos se tengan en cuenta: se le despierta y se le acuesta, se le da de comer y se le baña, se determina cuáles son las horas y la forma de hacer cada cosa, sólo le queda someterse. El juego simbólico, sin embargo, le permite al niño dar la vuelta a esta situación, hacerse dueño de su destino y someterle a sus deseos. El niño puede adoptar los papeles de las personas que le controlan, puede jugar a los papás y las mamás, puede jugar al médico y puede jugar a todas las actividades que realizan los mayores, puede ir en un avión, conducir un barco o ser un guerrero o un jefe indio, y no hay límites para las proezas que pueda realizar. Solo, o con otros niños, construye un mundo a la medida de sus necesidades, en el que no intervienen las presiones de los adultos. Frecuentemente los conflictos que se plantean en su vida cotidiana se pueden resolver también mediante el juego: el niño que no quiere tomar una medicina se la puede dar a una muñeca que la toma con gusto o juega con una muñeca que no tiene que tomar nunca medicinas.

Por todo esto el juego simbólico tiene un papel esencial en el desarrollo del niño durante una etapa que transcurre entre los dos y los seis-siete años en la que las posibilidades de insertarse en el mundo adulto y de adaptarse a la realidad son todavía muy reducidas. El juego simbólico es un juego individual pero que se puede jugar entre varios niños. Los símbolos que el niño utiliza pueden estar contruidos por él cobrar su significado dentro de la situación y en relación con la actividad, pero al tener una relación con el objeto que designan pueden ser fácilmente compartidos con otros niños. Un mismo objeto puede variar su significado al cambiar el juego y así una botella puede representar un muñeco y convertirse más tarde en un cohete.

El juego de reglas

A partir de los seis-siete años el niño empieza un tipo de juego que es puramente social, al que se denomina juego de reglas que va a desempeñar un importante papel en la socialización del niño. Son juegos como las canicas, policías y ladrones, "tula", el escondite la semana o el avión, etc. Los juegos de reglas se caracterizan precisamente por estar organizados mediante una serie de reglas que todos los jugadores deben respetar, de tal manera que se establece una cooperación entre ellos y al mismo tiempo una competencia. Los jugadores cooperan entre sí para la realización del juego y todos deben atenerse a las reglas, pero también compiten para obtener el mejor resultado. Pero no sólo hay que hacerlo lo mejor posible sino impedir que el otro gane. Esto supone una coordinación de los puntos de vista y hace necesario ponerse en el punto de vista del otro, algo muy importante para el desarrollo social y contrario a una tendencia del pensamiento infantil a la que se denomina «egocentrismo». (Ver el capítulo siguiente.) Inicialmente los niños juegan por su cuenta, sin considerar las acciones de los demás, pero poco a poco no sólo organizan sus acciones para alcanzar la meta sino que tienen en cuenta las de los otros y tratan de impedir las o de dificultarlas ateniéndose a las normas.

Piaget estudió el juego de reglas en relación con la génesis de las normas morales pues la moral es también un sistema de reglas que los individuos respetan. La utilidad de estudiar las reglas del juego para entender la moral es que son normas establecidas por los propios niños y no por los adultos. Piaget se interesó por el respeto a las normas, la posibilidad de introducir normas nuevas, el carácter convencional o no de las normas, si siempre se ha jugado de la misma manera, etc., y estudió el tema a través de juegos tales como las canicas.

En este juego y examinando la práctica de las reglas se descubre la existencia de cuatro etapas.

En la primera de ellas el niño juega con las bolas libremente y es una etapa motora e individual, se le dan al niño bolas y el niño las utiliza para lanzarlas, chuparlas, empujarlas.

La segunda etapa se caracteriza por la aparición de las reglas y empieza entre los dos y los cinco años. El niño recibe las reglas del exterior, es decir, le son

transmitidas por alguien pero juega individualmente, aunque juegue con otros, pues no trata de ganar ni de coordinar sus puntos de vista con los de los otros, y por ello puede decirse que no es todavía una actividad social. Frecuentemente cuando se les pregunta a niños de esta etapa quién ha ganado contestan que todos o no son capaces de ponerse de acuerdo sobre quién fue el ganador porque todavía lo importante para el niño es el ejercicio, el ejercicio que proporciona placer a cada uno de los que lo realiza.

La tercera etapa de cooperación, que comienza hacia los siete-ocho años supone ya el jugar con los otros, tratar de ganar y al mismo tiempo respetar el cumplimiento de las reglas.

La cuarta etapa de codificación de las reglas que comienza hacia los once-doce años, se caracteriza porque el niño es perfectamente consciente del empleo de las reglas y antes de ponerse a jugar los jugadores establecen cuáles son las reglas que utilizarán y de qué forma.

Junto a estas etapas relativas a la práctica de las reglas también estudió Piaget la conciencia de la regla que tienen los niños y aquí distinguió tres etapas.

En la primera de ellas las reglas no se consideran como obligatorias sino que simplemente se acatan como un ejemplo, es una manera de jugar.

En la segunda etapa la regla se considera como sagrada e intangible, los niños consideran normalmente que las reglas son de-origen adulto y entonces no se pueden modificar.

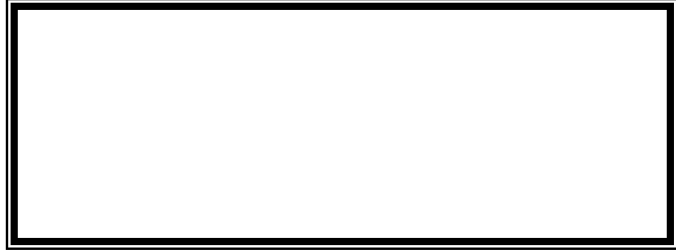
En la tercera etapa la regla se considera como debida al mutuo consentimiento y por ello debe respetarse porque es una manifestación del respeto a los demás, pero la regla al mismo tiempo y por ello mismo se puede modificar por mutuo consentimiento, si los jugadores se ponen de acuerdo pueden jugar de otra manera.

Relaciones entre los tipos de juego

Los tipos de juego que hemos venido describiendo mantienen relaciones estrechas entre sí y a medida que se avanza en el desarrollo los juegos más simples quedan incorporados dentro de los más complejos y se integran en ellos. De esta manera el niño a los cuatro o cinco años continúa realizando juegos de ejercicio e incluso los integra dentro de los juegos simbólicos y realiza grandes carreras montado sobre un palo que representa un caballo. El juego de ejercicio se incorpora al juego de reglas a través de los deportes colectivos y el fútbol, por ejemplo, es un típico juego de reglas (aunque en este caso las reglas sean de los adultos y no de los niños) al mismo tiempo que un juego de ejercicio. El juego simbólico se prolonga en los adultos en las representaciones teatrales y en otro tipo de actividades semejantes.

Hay además otro tipo de juegos las construcciones, esos juegos de habilidad y de creación en los que se reconstruye el mundo con unos pocos elementos y en los que las reglas son precisamente reproducir el mundo hacer coches aviones, grúas, barcos, edificios, personas etc. Es un tipo de juego que participa algo del juego simbólico, en cuanto que es una representación deformada e imaginativa de la realidad, pero que trata de adaptarse a ella y que desde este punto de vista tiene también una gran utilidad pues permite al chico descubrir las propiedades de los objetos.

La importancia educativa del juego es enorme y puede decirse que un niño que no juega es un niño enfermo. A través del juego el niño puede aprender una gran cantidad de cosas en la escuela y fuera de ella y el juego no debe despreciarse como una actividad superflua ni establecer una oposición entre trabajo serio escolar y el juego, sino todo lo contrario. Puesto que el juego desempeña un papel tan necesario en el desarrollo, la educación debe aprovecharlo y sacar de él el máximo partido. El niño debe sentir que en la escuela está jugando y a través de ese juego podrá aprender una gran cantidad de cosas. No podemos relegar el juego a los momentos extraescolares o al patio de recreo sino que tenemos que incorporar el juego en el aula. Los denominados juegos de simulación de los que nos ocuparemos más adelante (véase cap. XII), son una de las aplicaciones del juego a la enseñanza.



EL PAPEL DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

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

Al igual que no podemos considerar el placer como una característica definitoria del juego, me parece que las teorías que ignoran el hecho de que el juego completa las necesidades, del niño desembocan en una intelectualización pedante del juego.

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

Un niño pequeño tiende a gratificar sus deseos de modo inmediato; normalmente el intervalo que va entre el deseo y su satisfacción suele ser muy corto. No encontraremos ningún niño por' debajo de los tres años que desee hacer algo en

los días siguientes. Sin embargo, al alcanzar la edad escolar emergen numerosas tendencias irrealizables y deseos pospuestos. Por mi parte, estoy convencido de que si las necesidades, que no pudieron realizarse inmediatamente en su tiempo no surgieran durante los años escolares, no existiría el juego, ya que éste parece emerger en el momento en, que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables. Supongamos que un niño muy pequeño (de unos dos años y medio de edad) desea algo, por ejemplo, ocupar el puesto de su madre. Lo desea en seguida, inmediatamente. Si no logra obtener aquello que anhela hará una pataleta, pero después puede desviarse su atención hacia otra cosa y calmarlo, hasta conseguir que olvide su deseo. En los comienzos de la edad preescolar, cuando hacen aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se retiene todavía la tendencia a la inmediata satisfacción de los mismos, característica del estadio precedente, la conducta .del pequeño sufre un cambio.

Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo, es lo que llamamos juego.

La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño; éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y .es totalmente ajeno a los animales. Representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones, del conocimiento, surge originariamente de la acción. El .viejo proverbio que dice que el juego del niño es la imaginación en acción ha de ser invertido: para los adolescentes y niños en edad escolar la imaginación es un juego sin acción.

Desde este punto de vista, resulta evidente que el placer derivado del juego preescolar está regido por motivos distintos de la simple succión del chupete. No obstante, ello no quiere decir que el juego surja siempre como resultado de todo deseo insatisfecho (como, por ejemplo, cuando el niño quiere subirse a un coche de alquiler, pero no puede satisfacer su deseo de modo inmediato; y se cierra en su habitación y hace como que está conduciendo un coche). Sin embargo, raramente suceden las cosas de esta manera.

Por otra parte, la presencia de estas emociones generalizadas en el juego no significa que el niño comprenda los motivos que facilitan la aparición del mismo. En este aspecto, el juego difiere sustancialmente del trabajo y otras formas de actividad.

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

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

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

Podríamos ir incluso más lejos y, asegurar que no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado. La niña imagina ser, su madre y la muñeca su hija; en consecuencia, está obligada a observar las reglas de la conducta materna. Sully señaló que especialmente los niños pequeños podían hacer coincidir la situación lúdica con la realidad²¹. Describió un caso en que dos hermanas, de cinco y siete años, se decían: «Vamos a jugar a ser hermanas» Estaban jugando en una situación real, En algunos casos, me ha resultado relativamente sencillo descubrir este tipo de juego en los niños. Es muy fácil, por ejemplo, encontrar a un niño jugando a ser niño mientras que la madre desempeña el papel de madre, es decir, jugando a lo que cada uno es en realidad. Sin embargo, como asegura Sully, existe una diferencia esencial la niña que está jugando trata de ser como ella creó que debe ser una

²¹ L. J. Sully. Estudios sobre la infancia (en ruso), Moscú, 190", p. 48.

hermana. En la vida real la niña se comporta sin pensar que es la hermana de su hermana. En el juego de ser hermanas ambas están enfrascadas en la representación de sus respectivos papeles; el hecho de que decidan jugar a ser hermanas las obliga a respetar unas reglas de conducta. Únicamente las acciones que se ajustan a estas reglas pueden ser aceptadas en situación de juego se visten del mismo modo, hablan igual, en resumen, llevan a cabo todo aquello que pone de relieve su relación de hermanas ante los adultos y extraños. La mayor cogiendo a la pequeña de la mano, le cuenta cosas acerca de las demás personas: «Esto es de ellos no nuestro» Ello significa: “Mi hermana y yo hacemos las mismas cosas” y nos tratan del mismo modo, pero a los demás los tratan de manera distinta.» En este ejemplo vemos cómo se acentúa la idea de igualdad en todo, que esta relacionada con el concepto de hermana que posee la niña; como resultado del juego la niña comprende que las hermanas tienen una relación entre sí distinta de la que mantienen con las demás personas. Aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño; se convierte en una regla de conducta en el Juego

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

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

Del mismo modo que al principio señalamos que toda situación imaginaria contiene reglas, aunque de forma velada, hemos demostrado también el caso inverso: todo juego con reglas encierra en sí una situación imaginaria, aunque de forma velada. La evolución a partir de juegos con una evidente situación

imaginaria y ciertas reglas ocultas a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes señala el desarrollo del juego del niño.

ACCIÓN Y SIGNIFICADO EN EL JUEGO

La influencia del juego en el desarrollo del niño es enorme.

El jugar en una situación imaginaria resulta totalmente imposible para un niño de menos de tres años, puesto que es una nueva forma de conducta que libera al pequeño de las coacciones a que se ve sometido. La conducta de un niño muy pequeño está determinada en gran medida -y sobre todo la de un bebé- por las condiciones en las que se desarrolla la actividad, tal como han demostrado los experimentos de Lewin y otros.²² Por ejemplo, la demostración de Lewin acerca de la enorme dificultad que supone para un niño pequeño el darse cuenta de que ha de ponerse de espaldas a una piedra si quiere sentarse en ella, ilustra hasta qué punto un niño pequeño se halla limitado en cada una de sus acciones por obstáculos situacionales. Resulta difícil imaginar un contraste mayor con los experimentos de Lewin poniendo de manifiesto las limitaciones situacionales de la actividad que lo que observamos en el juego. En éste el pequeño aprende a actuar en un terreno cognoscitivo, más que en un mundo externamente visual, confiando en las tendencias internas e impulsos en vez, de hacerlo en los incentivos que proporcionan las cosas externas. Un estudio realizado por Lewin acerca de la naturaleza motivadora de las cosas para los niños pequeños concluye afirmando que las cosas mismas dictan al niño lo que éste debe hacer una puerta le exige ser abierta y cerrada, una escalera ha de subirse y un timbre ha de sonar. En pocas palabras, las cosas poseen una fuerza motivadora inherente respecto a las acciones del niño pequeño y determinan su conducta de tal modo que Lewin llegó a concebir la idea de la creación de una topología psicológica expresó de modo matemático la trayectoria de los movimientos del niño en un terreno de acuerdo con la distribución de las cosas.

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

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

²² K. Lewin, *Diatomic Theory of Personality*, p. 96.

de acción de la que gozan los adultos y los niños más maduros no se adquiere en un abrir y cerrar de ojos, sino que atravesar un largo proceso de desarrollo.

La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación. Los experimentos realizados y la observación día a día muestran claramente que para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente. Si le pedimos a un niño de dos años que repita la frase «Tania está de pie» cuando Tania está sentada frente a él, cambiará la frase por «Tania está sentada». Podemos hallar esta misma situación en ciertas dolencias Goldstein y Gelb describieron una serie de pacientes que eran incapaces de afirmar algo que no fuera cierto²³. Gelb expone el caso de un paciente zurdo que era totalmente incapaz de escribir la frase «puedo escribir bien con la mano derecha». Al asomarse por una ventana en un día hermoso no podía repetir «hoy hace un tiempo horrible», sino que decía «hoy hace un día estupendo». A menudo nos encontramos también con que un paciente con problemas de lenguaje es incapaz de repetir frases que carezcan de sentido, como por ejemplo «la nieve es negra» mientras que pueden repetir perfectamente otras frases igualmente difícil en su construcción gramatical y semántica. Este profundo vínculo entre la percepción y el significado puede observarse en el proceso del desarrollo del lenguaje en los niños. Si le decimos a un niño la palabra «reloj», en seguida empezará a buscar el reloj. Originariamente, la palabra significa una determinada localización espacial.

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

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

²³ Véase K. Goldstein, *Language and Language Disorders*, Grune and Stratton. Nueva York, 1948.

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

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

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

Cuando el palo se convierte en el punto de partida para separar el significado de «caballo» de un caballo real, el niño hace que un objeto influya semánticamente al otro: El pequeño no es capaz de desglosar el significado de un objeto, o una palabra de un objeto, si no esa través del hallazgo de un trampolín en otro objeto. La transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa; lo que en realidad ya no es la palabra, sino lo que ésta designa. Así pues, para un niño, la palabra «caballo» aplicada a un palo significa «aquí hay un caballo», porque mentalmente ve al objeto tras el término que lo designa. Un importante estadio transicional en la operación con

significado se produce cuando el pequeño actúa primero con significados que con objetos (como cuando actúa con un palo, como si se tratara de un caballo). Más tarde lleva a cabo estos actos conscientemente. Este cambio se interpreta en el sentido de que antes de que el niño adquiriera el lenguaje gramatical y escrito sabe perfectamente cómo hacer las cosas, pero ignora que lo sabe. No domina estas actividades de modo voluntario. Durante el juego, el niño utiliza espontáneamente esta capacidad de separar el significado de un objeto sin saber lo que está haciendo, al igual que ignora que está, hablando en prosa, pero sigue hablando sin prestar atención a las palabras. De este modo, a través del juego el niño accede a una definición funcional de los conceptos u objetos y las palabras se convierten en partes integrantes de una cosa.

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

Por su parte, el juego plantea demandas al niño, constantemente para evitar el impulso inmediato. A cada paso el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si de improviso pudiera actuar espontáneamente. En el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar. El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego. Alcanza el mayor despliegue de poder cuando renuncia a una atracción inmediata en el juego (como por ejemplo a un caramelo, que las reglas prohíben comer porque representa algo no comestible). Generalmente, un niño se subordina a las reglas renunciando a algo que desea, pero aquí la subordinación a una regla y la renuncia a una acción, impulsiva inmediata constituyen los medios para alcanzar el máximo placer.

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

SEPARACIÓN DE ACCIÓN Y SIGNIFICADO

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

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

La historia evolutiva de la relación entre significado y acción es análoga a la historia del desarrollo de la relación significado/objeto. Para poder desglosar el significado de la, acción de la acción real (montar a caballo, sin tener oportunidad de hacerlo) el niño necesita un trampolín en forma de acción para sustituir la acción real. Mientras que la acción empieza como numerador de la estructura **acción/significado**, ahora se invierte la estructura y el significado se transforma en numerador. La acción se relega a un segundo plano y se convierte en el trampolín; el significado se separa de nuevo de la, acción mediante otra acción distinta. Este es otro ejemplo del modo en que la conducta humana depende de operaciones basadas en significados, cuyo motivo inicial del comportamiento se halla totalmente separado de su cumplimiento. No obstante, la escisión del significado respecto a sus objetos y acción tiene diversas consecuencias. Del mismo modo que el operar con el significado de las cosas nos lleva al pensamiento abstracto, el desarrollo de la voluntad y la capacidad de llevar a cabo elecciones conscientes se producen cuando el pequeño opera con el significado

de las acciones. En el juego, una acción sustituye a la otra, al igual que un objeto reemplaza a otro.

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

CONCLUSIÓN

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

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

Este es el principal defecto de la teoría de Koffka. Considera al juego como el otro mundo del niño²⁴. Todo aquello que interesa al pequeño es la realidad del juego, mientras que lo que interesa al adulto es la realidad seria. Un objeto determinado tiene un significado en el juego y otro fuera de él. En el mundo del pequeño, la lógica de los deseos y de satisfacer las necesidades domina sobre todo, dejando de lado la lógica real. La naturaleza ilusoria del juego se transfiere a la vida cotidiana. Todo eso sería cierto si el juego constituyera la forma predominante de la actividad del niño. Sin embargo; resulta difícil aceptar la imagen que nos viene a la mente si la forma de actividad de la que hemos estado hablando se convirtiera en la forma predominante de la actividad cotidiana del niño, aunque sólo se transfiriera parcialmente a la vida real.

Koffka nos proporciona una serie de ejemplos para demostrar cómo un niño traspasa una situación del juego a la vida real. No obstante, la transferencia

²⁴ K. Koffka, *Growth of the Mind*, pp. 381 y ss.

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

Considerando el tema desde la perspectiva contraria, ¿podríamos suponer que la conducta del niño está siempre regida por el significado, que el comportamiento en la edad preescolar es tan árido que nunca es espontáneo porque el pequeño cree siempre que debería comportarse de otro modo? Esta estricta subordinación a las reglas es totalmente imposible en la vida real; sin embargo, en el juego resulta factible de este modo, el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, él niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo.

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

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

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

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

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

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

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

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



¿POR QUÉ JUEGA EL NIÑO?

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

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

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

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

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

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

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

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

su lugar en el vasto mundo de los adultos: es un universo distinto. No se ven sino los títeres que desfilan sobre la escena, y se ignoran los artistas escondidos entre telones. El teatro conservará algo de esa desvinculación.

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

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

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

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

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

En muchos casos sería esto decir demasiado, pues el juego infantil no es siempre imitación del adulto, la actitud de desvinculación es entonces, sin duda, parcialmente, una fuga ante la actitud burlona del adulto, pero este aspecto es muy secundario (en particular cuando el niño juega no estando presente el adulto, o delante de adultos en quienes tiene confianza) El aspecto principal es un aspecto creador. La desvinculación lleva al niño a un mundo en el cual es omnipotente, en el cual puede crear. A un mundo en el que las reglas del juego tienen un valor que no tienen en el de los adultos. La desvinculación es en este caso como un juramento de obedecer las reglas tradicionales. “El que juega a jurado”, dice Alain; pero este juramento es un compromiso de olvidar el mundo de la vida seria en el cual ya no cuentan las reglas lúdicas. De allí que la desvinculación aparezca como voluntaria.

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

Es una actitud de mala fe, en el sentido de que, mientras juego, me niego a ver lo que realmente veo. Este palo no es un palo, si no una espada; ese trazo que he hecho en el suelo con mi talón, no es un trazo, es un muro. No bastaría decir que hay en ello simplemente una convención; el arquitecto también representa un muro por un trazo, pero para el trazo sigue siendo nada más que un trazo, un signo. Para el jugador, el trazo debe ser considerado como un muro, debe ser un muro. El compañero que dice: ¡Hu! debe ser un lobo. Y ocurre que, a causa de esta actitud de mala fe, llego a olvidar completamente lo que he decidido no tener en cuenta: creo realmente que es un lobo, y tengo miedo, y grito. Jamás un pinto, cuyas representaciones son muy superiores, llegará a gritar de miedo delante de

un cuadro en el que haya pintado un lobo. Es que, para él, el signo continuara siendo un signo: si hay también desvinculación en la actitud estética, es de una naturaleza muy distinta; no hay en ella ninguna mala fe, ninguna tentativa de hacer que lo real se desvanezca en provecho de la simple representación de lo real.

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

“Sé muy bien que esto no es cierto; pero no quiero que me lo digan”, me confió un día un chiquillo. Es una definición de la mala fe. El niño se quiere engañar a sí mismo. Pero este engaño no se limita a un punto secundario. Rige toda la acción, orienta toda el alma. El juego, cuando llega a realizarse plenamente, corta pues todos los lazos entre el dominio lúdico y el universo; es lo que ocurre en los ejemplos de ilustración citados más arriba. Separación tan profunda que el niño llega a actuar en otro mundo, a no saber ya quien es y a no reconocer sus juguetes como tales. Todo sucede como si fuera en esos instantes por la actitud lúdica el mundo estuviera restringido a un dominio inmediato, en el cual puede funcionar lo arbitrario de la imaginación. La fiscalización que proviene de los demás objetos, de la situación en su conjunto y de las reglas según las cuales este mundo se despliega, se esfuma hasta desvanecerse. Ese amplio cuadro del universo en el cual nuestras percepciones son tomadas y orientadas y por el cual adquieren una significación, ese fondo de todos nuestros pensamientos desaparece. Una focalización excesiva de la atención deja en la sombra el contexto de mis actos tanto como todo lo que no es presencia inmediata. El jugador recorta el universo: y por que lo recorta puede dar un nuevo sentido a los objetos: lo que es palo en el universo entero puede ser espada en el dominio del juego.

Se comprende que tal actitud sea difícil y que llegue raramente a una ilusión total. La mayoría de las veces el jugador conserva el sentimiento del ambiente, sabe que juega y que, en seguida tendrá que hacer otra cosa. Es así como durante una partida de billar miramos a veces nuestro reloj para no perder la hora del ómnibus. Pero siempre, en todo juego, subsiste la resolución de borrar lo que no forma parte

de él. Esta resolución puede ser más o menos firme, pero sin ella el juego se desvanecería.

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

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

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

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

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

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

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

Le, 3 años, 8 meses “hablándose a sí mismo mientras juega a hacer construcciones): “¿Quién puede hacer esto? Yo puedo hacerlo”.

Este deseo de hacerse valer se muestra ya en las muecas del nene. Con mayor razón lo volveremos a encontrar en los alumnos de la escuela primaria. En lo que llamamos la tercera infancia, de 6 ó 7 años a 10 u 11, tienen preeminencia a los *juegos de proeza*: saltar más lejos, lanzar una piedra a mayor distancia o más alto, soportar más tiempo un sufrimiento, lograr más rebotes, etc. Tales juegos son pruebas y en serlo reside todo su valor. Uno de los más notables es el juego de la batalla, juego cuyo apogeo se sitúa hacia los 11 años. A esa edad la batalla no es de ninguna manera una simple refriega, como en los niños del jardín de infantes y en los animales (cuando no cazan). Es, como lo ha demostrado Bovet, un

verdadero torneo. Comienza a menudo con desafíos, tanto más importantes cuanto que un público de partidarios asiste al combate, aprecia las réplicas y manifiesta su juicio. Si los niños se golpean, es muy a menudo menos por odio que por no quedar mal retroceder. En tal batalla, la hostilidad puede ser mínima, inclusive puede ser nula, y los dos adversarios no se golpean ya para hacerse mal mutuamente, sino para probarse mutuamente, sino para probarse mutuamente; lo que cuenta entonces, son menos los golpes que él recibe que los golpes que yo doy, menos los golpes que él da que los golpes que yo recibo; la batalla en la que yo participo no tiene como fin martirizar al otro, sin abatirlo, probar mi superioridad, manifestarme. Se comprende entonces que tales batallas puedan, como los torneos, comportar reglas estrictas, no se pega de cualquier modo; a veces hasta se precisa, antes de empezar, los golpes permitidos y los golpes prohibidos. Hasta ocurre que se fije el lugar de la batalla por una verdadera tradición: un rincón del patio, un jardín público. No se tratara ya de una querrela que hay que ventilar, se trata de un encuentro de dos deportistas ante un público.

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

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

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

Nos parece ahora haber captado suficientemente el principio motor del juego infantil. Sin duda el juego del niño es un ejercicio como el juego animal, pero en el espíritu del niño que juega es ante todo una prueba de su personalidad y una afirmación de sí. Con la aparición de la representación en el hombre, el juego cambia de aspecto al convertirse en intencional, al asumir una finalidad consciente. No proviene ya solamente de un impulso de todo el ser, de todo el ser consciente y ya con voluntad. La historia del juego del niño es, pues, la historia de la personalidad que se despliega y de la voluntad que se conquista poco a poco. El principio del juego ya no está detrás, en un impulso funcional, ha pasado adelante, a un fin que hay que realizar, a un estado superior que hay que alcanzar. No es ya solamente función de un pasado que empuja delante de él los actos nuevos, sino – y sobre todo- de un futuro que es deseado, querido, y por ello mismo conquistado poco a poco.

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

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

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

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

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

Otra idea, enunciada a menudo, siguiendo a Stanley Hall en la interpretación del juego infantil, es la de la recapitulación. Las teorías de Darwin habían llevado a considerar que el embrión humano pasaba por todas las etapas por las cuales

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

CAMPAGNE, Francis
El juguete, el niño, el educador.
Ediciones Mensajero. p.p. 35-
52.1996
España

EL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

También el bebé juega

Antes de que el bebé nazca, ya le están esperando sus juguetes. Llenos de ternura y sin poder resistir más ante los escaparates desde los que les reclaman unos peluches encantadores y unos sonajeros deliciosos, los padres del «todavía-no-nacido» terminan cediendo y adornan la habitación del niño, antes aún de informarse sobre la maternidad más cercana. Y al niño que nace no le queda otra elección. Quiéralo o no, se ve obligado a cohabitar con personajes de todos los tamaños, con objetos que es incapaz de asir y con monstruos mayores que él.

Esto sólo sucede... en el mejor de los casos. Puede suceder que el bebé nazca en una familia pobre en la que no se le esperaba, y en la que hay otros problemas... Entonces, el pequeñín va a encontrarse solo en su cuna, sin que nadie haya pensado en proporcionarle la compañía ni siquiera de un osito.

Al principio, esto no importa mucho: los bebés duermen mucho. Y, cuando no duermen, lo único que piden es comida. El procedimiento que emplean es eficaz, porque se les sacia. Y, sobre todo, tienen de vez en cuando largas fases de vigilia (varios minutos) en las que reconocen voces y ejercen sus capacidades.

Un día, el bebé ve su mano que pasa ante sus ojos. Se queda sorprendido por esa cosa curiosa con cinco «patas». Y, además, poco después, aparece otra parecida. Ahora las puede teledirigir, puede servirse de ellas para coger algo. Esto le produce una verdadera conmoción. Aún no ha llegado al final de sus sorpresas. De repente, lo que aparecen son sus pies, y puede atraparlos. Y el bebé se pone a jugar...

¿Juega de verdad?

Al menos esto es lo que afirmamos de su actividad. Del bebé y del niño que maneja sus comiditas o sus soldaditos con una total concentración, decimos lo mismo: está jugando. ¿Pero juega de verdad? ¿Así pues, el niño está condenado a jugar todo el tiempo, en la medida en que este verbo designa invariablemente todas las actividades espontáneas a las que se va a dedicar? Este problema lo planteó ya H. Wallon²⁵, quien hace la pregunta siguiente: «¿Por qué se ha dado el nombre de juego a todas sus diferentes actividades?» y contesta más adelante: «Evidentemente, por analogía con el juego de los adultos».

²⁵ H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, Collin, París, 1941, p. 60.

Y el niño, cuando dice de sí mismo que está jugando, lo que hace es repetir lo que ha oído decir a otros de él. Es el significado de una palabra cargada de valores y decisiones de naturaleza cultural.

En un artículo titulado «*Est-ce que l'enfant joue?*»²⁶, J. Henriot nos invita a estar atentos y propone que «nos preguntemos si, al decir que está jugando, no somos más o menos víctimas de una especie de prevención que queda demasiado pronto satisfecha con una manera de pensar reductora».

Al designar como tal el juego de los niños, se hace referencia a una serie de actitudes y de mímicas: se pega sobre éstas una etiqueta. El adulto decide que el niño juega porque las cosas tienen que tener un nombre y porque le inquieta cuanto escapa a toda posibilidad de designación.

Desconfiemos de las ideas preconcebidas y del uso abusivo de un término práctico que, al designar un número demasiado variado de cosas, corren el peligro de hacerlas banales y de impedimos ver en ellas algunas de las claves del mundo infantil.

Jugar con los cinco sentidos

Habíamos dejado al bebé en el momento en que acababa de atrapar su pie. Con ello ha accedido a la posibilidad de utilizar unos juguetes en el desarrollo de sus actividades. ¿Qué importancia van a tener en su propio desarrollo?

El niño entra inmediatamente en lo que Piaget llama una «fase sensomotriz» durante la cual no juega más que cuando el objeto está presente.

La vista recibe excitaciones de los colores y las formas. Ya, desde los primeros días, el bebé sigue con los ojos una pelota roja mantenida a veinte centímetros de sus ojos. Los juguetes de la primera edad son frecuentemente de colores vivos.

El oído es solicitado por los juguetes musicales: sonajeros, llaveros, xilófonos. De esta manera, ciertos juguetes móviles musicales dejan grabadas para siempre en su memoria canciones infantiles.

El tacto es sensible a la textura, a lo liso y a lo rugoso, a la blandura y a la dureza, a la temperatura, a la aptitud para ser asido, a la consistencia.

Por lo que se refiere al olfato y gusto, las cosas son más aleatorias. Cuando sea un poco mayor, al niño muchas veces no le gustará que se lave su osito sucio porque sabe que con ello perderá el olor original e íntimo del amigo que le da

²⁶ J. Henriot, «*Est-ce que l'enfant joue?*», revista La Marge, no. 61, mayo 1984.

seguridad. En algunos de sus juegos, el niño juega a oler, como cuenta J. Chateau²⁷: «¿Quieres oler el olor de los demonios?, dice misteriosamente una niña de ocho años a otra pequeña. Y, a continuación, como un sacerdote que está oficiando, toma la mano de la pequeña y la frota enérgicamente, 'a contrapelo', para obtener el resultado. Un instante después: "¡Huele!", le dice en tono trágico, pegando la nariz de la pequeña a una piel recalentada que, efectivamente, huele ligeramente a chamusquina. Y frecuentemente la benjamina se siente transida de horror y temor pensando que ha podido producir algo del olor de los condenados »²⁸

En este caso, el instrumento de juego es el cuerpo. Se "juega con" para producir una sensación original, como en un juego de piruetas o de columpios.

En un registro muy diferente, citemos los juguetes perfumados para bebés, con gusto a vainilla o a frutas, con el que "se degustan" largo a la boca. Pero de ahí a afirmar que los juguetes desarrollan el olfato o el gusto... Estos dos sentidos se agudizan con las experiencias diarias de la vida del niño, a las que el adulto confiere valor.

El Yo y el esquema corporal

El juguete jugará un papel en la construcción del esquema corporal y del yo del niño. Por lo que se refiere al esquema corporal, es decir el "*cuerpo vivido y sentido en sus diferentes relaciones con el entorno*"²⁹, el niño comienza a avanzar muy pronto hacia el conocimiento de sí mismo como un todo. Cuando juega con sus manos, con su cuerpo, cuando esconde la cabeza, y más tarde cuando se descubre en el espejo, cae en la cuenta de que todos estos elementos forman un cuerpo, es decir un conjunto constituido de manera parecida al de las personas que conoce, y más en particular al de su madre. Lo cual nos permite afirmar: «*Los juguetes que consisten en juntar las partes del cuerpo de pequeñas figuras juegan un papel importante en la construcción del esquema corporal*»³⁰

Por cierto, hasta los cinco años, el grafismo del niño se impone como un testigo fiel de esta construcción.

Limitar el esquema corporal a un conocimiento anatómico sería reductor, incluso erróneo. Hacia los cuatro años, es el Yo³¹ entero y su aprehensión los que entran en juego a través de las relaciones que el niño establece con los juguetes y desde que el niño entra en escena enfrentado con el osito, la muñeca o cualquier otra cosa.

²⁷ J. Chateau, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Vrin, París, 1963, p. 21.

²⁸ Pero hay que humedecer la piel.

²⁹ J. Bandet & R. Sarazanas, *L'enfant, les jouets les nouveaux jouets*, Casterman, París, 1982, p. 71.

³⁰ J. Bandet & R. Sarazanas, *L'enfant, les jouets et les nouveaux jouets*, Casterman, París, 1982, p. 71.

³¹ Serge Lec1air, «Le Moi est le lieu des identifications imaginaires du sujet», *Psychothérapie des psychoses, évolution psychiatrique*, 1958, Fase. II, p. 399.

El juguete se convierte entonces en un mediador que permite al niño probar ciertas situaciones de la vida real, pero a su propia escala, sin riesgos, y sobre todo haciéndolo de manera que la puesta en escena pueda ser controlada. Así vuelve a vivir momentos importantes, no comprendidos o impresionantes.

El juguete permite también al niño proyectarse hacia el porvenir, en un Yo futuro, plausible o ficticio, con el que juega a lo que quisiera ser gracias a las panoplias, a los juegos de roles, a los «*juguetes, enfermeras, maniqués bien vestidos y situados en diversos entornos, jinetes y soldados que alimentan la imaginación en esa dirección*»³².

Motricidad y habilidad

Se han ideado muchos juguetes para desarrollar la motricidad y la habilidad de los niños.

Los dedos, la mano y el cuerpo entero llegan a dominarse poco a poco. El niño descubre su capacidad para dominar el mundo que le rodea y la materia como una pasta de modelar, que, a partir de una masa informe, se convierte en una bola redonda, después en una larga serpiente, y más tarde en una pequeña cesta. El juguete rodador invita al niño a moverse, primero apoyado sobre su vientre y después sobre sus piernas, para ir a por él.

Al proponerle unas experiencias matrices siempre nuevas, al incitarle a progresar, el juguete permite la coordinación y la aparición de la precisión de los gestos. Así, la «caja de las formas», empleada por las mejores marcas bajo diversas apelaciones, invita a afinar el movimiento de la mano y el dominio de la prensión.

Juguetes e inteligencia

Por lo que se refiere al desarrollo de su inteligencia y de sus conocimientos, el niño no aprende nada por el solo hecho de mirar o de escuchar: para poder asimilar, es preciso que lo experimente, que toque, que vuelva a hacer a su ritmo los descubrimientos.

El juguete suscita la curiosidad: el niño se apodera de él y lo domestica. Al descubrir sus propiedades, lo que descubre poco a poco son sus propias capacidades de captar las cosas.

El juguete permite el ejercicio de la inteligencia, en primer lugar gracias a un descubrimiento de las formas, de su representación y de su utilización, y por la subordinación de los elementos los unos a los otros para obtener el resultado deseado. Después, el juguete permite la invención y la imaginación, sobre todo cuando se trata de juegos que dejan una gran posibilidad de iniciativa: juegos de construcción, miniaturas, pintura, etc.

³² J. Bandet & R. Sarazanas, L'enfant, les jouets et les nouveaux jouets, Casterman, París, 1982, p. 72.

Se percibe bien este proceso cuando se observa a un niño pequeño que juega con los ladrillos de Lego. Primero, intrigado, los examina y golpea. Pronto aprende a desmontarlos, en tomo al año de edad. Cuando sea algo mayor, descubrirá que pueden juntarse de varias maneras. Sobre todo, aprenderá que tiene el poder de juntarlos como quiera.

En este estadio, hacia los tres años, ya ha captado la forma y las propiedades del ladrillo. Entonces es capaz de inventar y de imaginar que dos ladrillos juntados de tal manera forman un perro o una casa. Por primera vez, el niño se encuentra ante una creación suya. Sólo le queda familiarizarse con ella y dominada para que, de la materia bruta y sin sentido, nazca una expresión.

El interés del juguete en el desarrollo de la inteligencia, facultad de comprender y adaptarse, es pues manifiesto. Tanto más que, cuando vaya a la guardería, va a encontrar toda una colección de juguetes. Tal vez conozca algunos de ellos, pero otros serán nuevos y destinados a enseñarle los colores, los números, etc. Y jugando es como empezará a trabajar. Simpática paradoja de la pequeña infancia, en la que, durante unos pocos años, se confunden jugar y trabajar.

El niño concede poca importancia a esta distinción verbal. Una vez más, es el adulto el que se encarga de dar un nombre a las cosas, de conferirles un valor y de usurpar la actividad espontánea del niño llamándola trabajo a medida que va acompañándose de obligaciones.

Sin embargo, el niño que ha tenido la capacidad temporal (momentos de juego) y material (juguetes) de jugar antes de entrar en la escuela, ¿no estará más a gusto en la escuela materna manipulando y combinando los objetos que le van a poner entre sus manos? Si sabe jugar, sabrá trabajar, porque su mente ya habrá captado que estos objetos de juego de los que la maestra espera un cierto rendimiento están precisamente para «ayudarle».

El hombre está ya en el juguete

De esta manera, acabamos de ver qué funciones puede tener el juguete en el desarrollo sensoriomotor y cognitivo del niño, en la larga aventura que lo lleva desde su primer día de vida hasta su madurez óptima.

Viéndolo manipular con curiosidad y perplejidad los objetos de los juegos, cabe preguntarse qué es lo que de esa manera le impulsa a descubrir. Como la savia que sube por el tallo, es la vida la que se está manifestando en ese deseo infatigable de captar la realidad. Pero si la planta es un ser enteramente programado y mecánico, el niño pequeño que parte a la conquista del universo tiene el mismo gesto que el explorador que camina en la selva amazónica y que el astronauta que pone el pie en el suelo lunar: quiere ir más lejos para conocer lo que no conoce todavía. Y allí donde el animal actuaría por instinto o por simple juego agradable, el niño está ya serio y atento desde el primer contacto con la

realidad. Dirige su exploración y parte en busca de nuevas sensaciones: el objeto es un medio, no un fin en sí. Su relación con los juguetes es tan variada, tan motivada y tan rica porque el niño es un ser humano.

Cuando mueve el sonajero o coloca la última pieza de una maqueta, por encima del juego, el niño se está afirmando como hombre.

El compañero afectivo

En el terreno de la afectividad del niño, el juguete desempeña su papel más importante.

En sus primeros meses, el niño no ve ninguna diferencia entre lo que es exterior a él y lo que no le es exterior. Ni su puño que chupa, ni el biberón o el pecho que le dan, ni la cara de su madre, no ve ningún objeto como una entidad autónoma y distinta de él. El mundo es una masa informe en el que se trata de vivir. Muy pronto, el niño descubre que ciertos momentos son extremadamente interesantes.

Por ejemplo cuando le alimentan, encuentra en ello un gran placer, y al mismo tiempo vuelve a encontrar una comunión, una simbiosis deliciosa que, sin embargo, presenta un inconveniente: que no dura mucho...

Cuando todavía es un bebé pequeño, su dedo pulgar o un oportuno chupete prolongan aquella impresión y le tranquilizan. Algunos meses más tarde, reemplaza a su madre, que no para de estar ausente, por un primer objeto, lo que D.W. Winnicott llama «una primera posesión» con la que crea una relación simbólica.

Entre el pulgar de los primeros días y este objeto, en esta «área intermediaria de experiencia»³³, D.W. Winnicott sitúa los objetos y fenómenos transicionales que tendrán siete cualidades particulares:

«El niño pequeño se arroga unos derechos sobre el objeto, y nosotros le autorizamos esta toma de posesión. Sin embargo, una cierta anulación de la omnipotencia se hace ya del todo presente»³⁴.

«El objeto es mimado cariñosamente, pero al mismo tiempo amado y mutilado con excitación».

«El objeto jamás debe cambiar, a menos que el mismo niño lo cambie».

«Debe sobrevivir al amor instintivo, al odio y, si se da el caso, a la pura agresividad»

³³ D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, NRF, Gallimard, París, 1971.

³⁴ En el sentido de que la omnipotencia del niño se encuentra suavizada por la realidad de las cosas y por la dependencia respecto al mundo exterior y sus contingencias

«Sin embargo, es preciso que el objeto comunique cierto calor, que sea capaz de moverse, y posea cierta consistencia, que haga algo que pruebe una vitalidad o una realidad propias»

«Desde nuestro punto de vista, el objeto viene del exterior. Pero el bebé no ve las cosas de esa manera. Para él, el objeto tampoco proviene del interior: no es una alucinación».

«El objeto está destinado a ser progresivamente abandonado con el paso de los años, sin que se trate de un olvido propiamente dicho: quedará relegado en una especie de limbo»³⁵.

Se ve, pues, la importancia de este objeto para el niño, pero también cómo es importante que el adulto lo descubra y lo respete, dejando libre curso a esta relación y no mezclándose en ella sin ser invitado o admitido.

De lo que dice D.W. Winnicott, dos cosas parecen importantes y dignas de retenerse aquí: «Esta área intermedia de la experiencia constituye la parte más importante de las vivencias del niño pequeño. Subsistirá a lo largo de toda la vida, en el mundo de la experiencia interna propio del mundo artístico, de la religión, de la vida imaginativa y del trabajo científico creativo»³⁶.

¿Qué hay que pensar del juguete? ¿Es un objeto transicional? Plantear esta cuestión equivale a recordar otra: ¿el objeto transicional es un juguete? No necesariamente. Depende de la decisión del niño, y el objeto escogido puede ser lo mismo un osito de peluche, una muñeca o un trozo de tela, un simple pañuelo. El peluche se presta a efusiones, al menos según nuestra lógica de adultos, pero para el niño no tiene de suyo ninguna vocación particular. Será él quien designe entre los diferentes objetos y en todo lo que le rodea, aquello que va a permitirle esa transición del no-yo, de la confusión, a la relación.

No olvidemos que D.W. Winnicott no designa un objeto único, obligatorio, en cada niño, sino un conjunto de «fenómenos transicionales de los que puede destacar un fenómeno o una cosa en particular: tal vez sea una bola de lana, la esquina de una manta o de un edredón, una palabra, una melodía o también un gesto habitual»³⁷ Dice incluso que esta noción puede extenderse hasta el cuerpo de la madre.

El juguete puede, pues, convertirse eventualmente en un objeto transicional. Sin embargo, en este terreno apenas posee mayores prerrogativas que cualquier otra

³⁵ D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, NRF, Gallimard, París, 1971, p. 13. *réalité*, NRF, Gallimard, París, 1971, p. 13.

³⁶ D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, NRF, Gallimard, París, 1971, p. 13. *réalité*, NRF, Gallimard, París, 1971, p. 30.

³⁷ Id., *Ibid.*, p.2.

cosa para situarse en lo que conviene llamar un espacio transicional, que el niño crea como le parece, instaurando un juego que tendrá también como fin suprimir ciertas angustias. Muy pequeño todavía, inventa algo que le permita sustituir a una madre que se aleja o que no es capaz de satisfacer su demanda inmediata de cuidados. Replegándose en sus juguetes, da vueltas al osito, acaricia a la muñeca o busca una sensación de fusión en los pliegues de un tejido o de un cojín.

Si D.W. Winnicott sitúa los fenómenos transicionales entre «el estado de unión con la madre» y «el estado en el que se encuentra en relación con ella, considerada como algo exterior y separado»; algunas situaciones, en particular cuando se lleva a un internado a niños considerados como casos sociales, nos recuerdan ese mismo esquema y más aún, cuando algunos de estos niños son de una «edad afectiva» muy poco avanzada.

Ejemplos:

Bruno (7 años) se rodea, para dormir, de decenas de peluches.

El día de comienzo de curso, en la guardería, algunos peques han traído su osito.

Un día, una madre me contaba que su hijo, que frecuentaba ya la escuela primaria, todavía traía el trozo de tela que le servía para dormirse, y de vez en cuando abría su mochila para olerlo, como quien respira una bocanada de aire y, en cierta manera, como para tener la energía necesaria para terminar la jornada.

El uso de juguetes en situaciones difíciles me permite afirmar que los juguetes actúan en toda la esfera afectiva del niño.

La afectividad, «*campo de lo agradable y lo desagradable, del amor y el odio, es un aspecto fundamental de la persona, de la misma manera que la inteligencia, con la cual se interpenetra íntimamente en todas las vivencias. La afectividad es el motor y la fuerza de la inteligencia*»³⁸.

El juguete permite al niño enfrentarse con los sentimientos de la vida y ofrece suficientes aspectos y concesiones para que experimente, física o moralmente, una amplia gama de situaciones afectivas. Es un compañero que ofrece circunstancias variadas: invita a plantear una puesta en escena exploradora.

Así, de vuelta de la escuela, Sebastián junta sus ositos, toma unas figuras y las dispone en hileras frente al tablero. Entonces se convierte en un maestro que grita y golpea. Frente a estos compañeros inmóviles, revive una escena que le ha impresionado, poniéndose en la situación de quien le ha asustado, pero dentro de un marco que él puede controlar casi del todo, ya que domina las reglas del juego.

³⁸ R. Lafon, *Vocabulaire de psycho-pédagogie et de psychiatrie de l' enfant'* PUF, París, 1979, p. 38.

Entonces, el juguete se convierte en exutorio, en actor de un juego casi teatral del que el niño es el director de escena. Le permite revivir sin peligro unos momentos que no ha comprendido, que le han dejado una huella, o, en otro movimiento claramente diferente, ensayar unos personajes que quisiera encarnar, unas situaciones que quisiera vivir. Entonces el niño puede, gracias a un conjunto, gracias a un juego de marionetas, proyectarse en el futuro, en un yo futuro que está probando, como se prueba un traje.

El niño no sigue siendo durante largo tiempo ese ser todopoderoso que cree ser al comienzo. Los juguetes van a ocupar un espacio en torno a él, instaurando unas relaciones con el entorno y desempeñando a la vez el papel de amortiguador y de llave.

El juguete se pone, de esta manera, al alcance del niño y de sus facultades de comprensión. Simplificando, puede decirse que le permite partir a la conquista de un tejido social complejo, muy alejado del diálogo madre-hijo en el que se complace desde el comienzo.

El juguete, agente de socialización

Por su talla, el juguete propone al niño un mundo a la medida de su capacidad de comprensión. Miniaturas, maniqués, héroes articulados, walkie-talkies, pequeños garages y tiendas: la imaginación de los realizadores que reproducen en pequeño formato lo que se ve todos los días en la calle permite a los niños trasladarse a una microsociedad divertida y estereotipada.

El juguete está tan bien hecho que llega hasta desmenuzar el cuerpo humano o hasta invitar al éxito en un terreno tan delicado como los negocios inmobiliarios (Monopoly) o pretender que se puede terminar el mes sin echar mano de los ahorros (la Buena Paga). Se trata de evitar la ruina o la cárcel durante el tiempo de una partida. Y, aunque el juego es ficticio, ¡la emoción, en cambio, es muy real!

Toda una serie de actos, de gestos, desde el tornillo apretado por el adepto del Meccano hasta el bebé bañado por la niña, se viven, de esta manera, en un rito lúdico.

Pero el juguete posee otra dimensión socializadora: permite el encuentro con el otro. Cuando se juega entre varios, frecuentemente se convierte en un «juego». Su capacidad de introducir a la convivencia hace que los jugadores se encuentren, pongan en común su actividad y aprendan la coexistencia con todo lo que ésta comporta: las nociones de propiedad, de relación, de respeto y todos los vínculos que mantienen la vida en grupo, el niño los descubre, de hecho, a través del juego, haciendo la experiencia del regalo, del préstamo y del delicado concepto de propiedad.

La relación se convierte rápidamente en competición, y aunque, en muchos juegos, ello lleva consigo cierta cooperación u oposición, la idea de ganar y de ser el mejor guía a los jugadores.

Hemos visto que el juguete participa en el despertar de los sentidos y de la motricidad, en el desarrollo de la inteligencia, y que tiene una función afectiva y puede favorecer la socialización. Todos estos «poderes» son mucho menos prioritarios que el de proporcionar alegría y placer. El primer poder del juguete, es el juego. Por otro lado, esta dimensión hedonista se encuentra en todos los aspectos evocados hasta aquí. ¿Utilizaría el niño los juguetes si no encontrara en ellos sensaciones agradables?

La excitación de los sentidos y de la motricidad es una fuente de placer. Además, los juguetes están llenos de color y de vida: invitan a una utilización agradable del cuerpo. Una experiencia física es la base de la relación entre el niño y el juguete. Si no se diera esa experiencia, ¿utilizaría el niño sus juguetes? En el juego, al que Jean Chateau describe como la búsqueda de un placer sensorial o muscular (antes de los tres años) o de un placer moral (después de los tres años), el juguete aparece como el objeto que va a satisfacer, de una manera privilegiada, las demandas del cuerpo y de la mente que comienzan a despertar.

¿El juguete es absolutamente indispensable? Enumerar las funciones en las que toma parte el juguete nos lleva a plantear la cuestión de su necesidad. Si el juguete permite que estas funciones se ejerzan, ¿es realmente indispensable?

Se impone una primera certeza: los niños tienen una real necesidad de juguetes. En una familia muy pobre de Lille, una asistente social vio a los niños recortando en viejos catálogos las fotos de los juguetes con los que soñaban. Y las usaban como si se tratara de los mismos juguetes. Por otra parte, en todas partes donde hay niños, hay también juguetes. Cuando vimos las funciones que desempeñan, comprobamos que su carácter ambiguo coincidía con la definición misma de estos objetos.

El niño que no tiene juguetes, se los fabrica. Lo que importa no es tanto el objeto manufacturado, sino la posibilidad y el permiso concedidos al niño para utilizar unos objetos en su juego. Algunos niños poseen docenas de bonitos (y caros) juguetes, pero no los pueden utilizar porque serían un estorbo para el orden de la casa y para la conversación de los adultos... Otros no tienen nada, pero llenan su armario y su habitación con tesoros inimaginables cuyo sentido y utilidad son ellos los únicos en comprender. ¿Quiénes alcanzarán un desarrollo más armonioso?

Más que su calidad o cantidad, lo indispensable del juguete es el derecho de tenerlo, tocarlo y divertirse con él. Ya sea un palo deforme o un espléndido tren eléctrico, ¿para qué puede servir, si no se le concede al niño un espacio en el que pueda jugar «a sus anchas»? La exigüidad de los apartamentos, el cansancio de los adultos demasiado preocupados o ciertas concepciones mal llamadas pedagógicas parecen oponerse al derecho de los niños a jugar.



LOS TIPOS DE JUEGO

La experiencia de la gran variedad de conductas que incluimos bajo el rótulo de juego hace indispensable que diferenciamos distintos tipos de juego que, aunque comparten algunas características comunes, presentan también numerosas diferencias. Lo más conveniente es, dado que nosotros estamos estudiando el desarrollo humano, analizar los juegos en función de su aparición. Piaget ha realizado una clasificación de los tipos de juego que es generalmente aceptada y que se apoya en los trabajos de sus predecesores, como ya hemos visto.

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

Pero hacia el final del período sensorio-motor, ligado a la aparición de la capacidad de representación o de la función semiótica, como habíamos visto en el capítulo 11, el niño empieza a realizar actividades en las que utiliza símbolos haciendo “como si” estuviera realizando una acción pero sin ejecutarla realmente.

Durante muchos años los niños van a realizar este juego simbólico que será dominante hasta los seis o siete años y se prolongará hasta más tarde.

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

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

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

estos elementos al describir los distintos tipos de juego, cosa que vamos a examinar a continuación.

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

CAMPAGNE, Francis
El juguete, el niño, el educador.
Ediciones Mensajero. p.p. 33-34
1996 España

CLASIFICACIÓN DE JUEGOS Y JUGUETES

¿La más expresiva no es la de Roger Caillois³⁹? Clasifica los juegos y juguetes en cuatro categorías, distinguiendo, en primer lugar, cuatro maneras diferentes de jugar:

- el *Agon*, en el que hay competición, sea cual fuere el número de jugadores. La idea de servirse de los propios recursos (músculos o inteligencia) para vencer o vencerse es lo que caracteriza al *Agon*.
- el *Alea* (palabra latina que significa “juego de dados, azar”) se distingue por el abandono del jugador a un juego que no controla... a menos que haga trampa. Es el caso, por ejemplo, de la lotería o la ruleta.
- el *Mimicry*, es una diversión en la que el jugador disfrazado, libera una parte de sí mismo de forma aparatosa y escénica, dentro de una puesta en escena aceptada: entonces tenemos los disfraces, el carnaval, etc.
- el *Ilinix* tiene un componente obligado: el vértigo. Entran en esta categoría el columpio, las peonzas, el paracaidismo...

En esta clasificación entran todas las actividades lúdicas y, junto con ellas, los instrumentos que las hacen posibles. La clasificación resulta a veces difícil, debido a que los criterios algunas veces se mezclan de la manera más sutil, ya que el juego, como la vida, conjuga interacciones, incluso contradicciones, lo cual confiere cierto misterio al juego. Es el caso del Juego de la Oca, el Flipper, etc.



TIPOS DE JUEGO

Siguiendo la teoría de Piaget (1932, 1945, 1966) podemos clasificar los juegos en cuatro categorías: motor, simbólico, de reglas y de construcción. Exceptuando la última, los juegos de construcción, las otras tres formas lúdicas se corresponden con las estructuras específicas de cada etapa en la evolución intelectual del niño: el esquema motor, el símbolo y las operaciones intelectuales. Y, al igual que sucede con estas últimas, los juegos de reglas son los de aparición más tardía

³⁹ Roger Caillois, *Les jeux et les hommes*, Gallimard, París, 1967.

porque se .construyen» a partir de las dos formas anteriores, el esquema motor y el símbolo, integrados en ellos y subordinados ahora a la regla.

Efectivamente, los juegos de reglas tradicionales tienen un importante componente motor (correr, saltar, desplazar una pelota, etc.) y presuponen una representación colectiva del significado de sus acciones (.hacer prisionero» en un rescate, conseguir hacer «guá» en las canicas, «chutar a gol» en el fútbol, etc.), pero ambos aspectos están subordinados a la regla, que constituye su característica propia.

El juego motor

Los niños pequeños, antes de empezar a hablar, juegan con las cosas y las personas que tienen delante, con aquello que está «presente. Golpean un objeto contra otro; lo tiran para que se lo volvamos a dar; solicitan con gestos que construyamos torres que puedan derribar, etc. Exploran cuanto tienen a su alrededor y, cuando descubren algo que les resulta interesante, lo «repite» hasta el aburrimiento; es decir, hasta que deje de resultarles interesante. Y es importante señalar que el interés infantil no coincide con el del adulto.

Si aprenden, por ejemplo, a abrir el cajón de su armario, repetirán la acción a pesar de nuestros ruegos para que se estén quietos y de nuestras advertencias de que pueden pillarse o de que pueden romperlo.

Para quienes sabemos el funcionamiento de un cajón nos resulta difícil entender la satisfacción que pueda proporcionar el abrirlo y cerrarlo tantas veces. Para él, el niño pequeño la tiene, y al repetir ese conocimiento recién adquirido, llega a consolidarlo.

En otras ocasiones el interés no estará tanto en el cajón mismo como en el enfado que nos provoca su incansable manipulación. No sabe exactamente por qué los demás le sonrían o se enfadan con él, y para descubrirlo, tiene que comprobar qué es, de todas las cosas que está haciendo, la que nos agrada o nos molesta. Cuanto mayor sea esta actividad infantil, mayor será el conocimiento que obtenga sobre las personas y las cosas que le rodean.

Este carácter repetitivo del comportamiento lo adoptamos también los adultos cuando interaccionamos con niños de estas edades. Repetimos una «gracia» cuando observamos que les ha gustado. Y si la interacción tiene lugar con una cierta frecuencia, los niños llegan a solicitar con la sonrisa o la mirada esos gestos y ruidos raros que constituyen los primeros juegos sociales». Es un modo de demostrar que nos reconocen.

Los estudios sobre cómo adquieren los niños el lenguaje han puesto de manifiesto la importancia de estas interacciones tempranas con el adulto. Nos dirigimos a ellos con un lenguaje distinto del que utilizamos con quienes ya hablan.

Simplificamos su estructura, modificamos la entonación, insertamos las emisiones en el contexto de las acciones que realizamos en su presencia.

El objetivo no es otro que tratar de establecer una comunicación con un ser que aún no dispone del medio privilegiado que es el lenguaje y estos antecedentes del diálogo aparecen en esas situaciones que se repiten en el cuidado diario del niño: al darle de comer, al bañarle, al vestirle, al acostarle, etc., y sobre todo, en las que específicamente creamos para interactuar con él cara a cara.

Bruner (1984, b) ha llamado a estas situaciones «formatos» para la adquisición del lenguaje, refiriéndose con ello a la estructuración que el adulto hace de ellas y a la facilitación que promueve para que el pequeño inserte sus acciones y sus vocalizaciones en dicha estructura.

1. Vila (1984) ha encontrado pautas similares en las relaciones de niños catalanes con sus madres. Estos juegos sociales plantean una cierta continuidad entre la comunicación por gestos del bebé y la que realiza el niño hablante mediante el lenguaje.

El juego simbólico

Aunque hay distintos tipos de juegos, muchos consideran el juego de ficción como el más típico de todos, el que reúne sus características más sobresalientes. Indudablemente es el que más nos interesa aquí por ser el predominante en la edad preescolar. Es el juego de «pretender» situaciones y personajes .como si» estuvieran presentes.

Fingir, ya se haga en solitario o en compañía de otros niños, abre a éstos a un modo nuevo de relacionarse con la realidad, de distorsionarla, de plegarla a sus deseos y de recrearla distinta en su imaginación.

Al jugar, el niño .domina esa realidad por la que se ve continuamente dominado. Los animales y monstruos que le fascinan y asustan al mismo tiempo, se convierten en sumisas criaturas de su fantasía.

Hay que tener en cuenta que, al dejar de ser bebé, las actividades de las personas que le cuidan también se modifican. Con el desarrollo motor se amplía enormemente su campo de acción, se le permite o se le pide participar en tareas que antes le estaban vedadas y, sobre todo aparecen mundos y personajes suscitados por el lenguaje.

La inagotable curiosidad que siente por esta realidad que le desborda sólo es comparable a la fruición con la que se zambulle en este nuevo tipo de juegos: los de ficción.

Los psicoanalistas han insistido, con razón, en la importancia de estas elaboraciones fantásticas para poder mantener la integridad del yo y da expresión a los sentimientos inconscientes.

Con independencia de si las fantasías ocupan con anterioridad un lugar, o no, en la mente infantil, lo cierto es que no será hasta el segundo año de vida cuando aparezcan las primeras manifestaciones de fingir que se come de un plato vacío o que se duerme con los ojos abiertos. Con frecuencia es la misma sonrisa del niño, acompañando tales acciones, la que expresa su carácter ficticio. Buena parte de estos primeros juegos de ficción son individuales, o si se realizan en presencia de otros niños equivalen a lo que se ha llamado juego en paralelo., en el que cada jugador desarrolla su propia ficción con esporádicas alusiones al compañero para informarle o pedirle que ratifique aspectos muy generales del mismo.

Esta ausencia de cooperación entre jugadores ha llevado a Piaget (1945) a definir el juego simbólico como -egocéntrico., centrado en los propios intereses y deseos. A pesar de ello, y aunque sus observaciones hayan sido ratificadas por otros muchos autores, este juego egocéntrico no siempre se caracteriza por la impermeabilidad a las acciones y sugerencias de los demás compañeros de juego.

En un interesante estudio. C. Garvey (1979) sostiene que el juego es social desde el principio, que su carácter individual y privado es un aspecto secundario de una actividad que se genera siempre en un contexto social. En apoyo de su afirmación muestra los resultados de sus propias observaciones a parejas de niños entre 2 y 5 años.

Sus análisis de las conversaciones infantiles mientras jugaban muestran que desde edad tan temprana se diferencian claramente las actividades que son juego de las que no lo son. y que, cuando la situación es ambigua, los niños recurren al lenguaje para hacérsela explícita unos a otros. Y los -planes. o temas de juego, que permiten la coordinación de los diferentes papeles interpretados por cada jugador, son negociados en el curso de su puesta en escena, por simples que ellos fuera, desde las edades más tempranas.

Pero esté presente desde el principio o surja sólo paulatinamente, lo cierto es que este mundo imaginario integra cada vez mejor la participación –real de los otros compañeros. Parece que las situaciones fingidas cobran mayor carta de naturaleza por el hecho de que sean «vividias»por más de un jugador.

Guardar silencio para que no se “despierte” la muñeca dormida tiene un carácter mayor de obligación si es compartido por otro niño. El material de estos juegos es, sin duda, un material social: «tiendas», <<vaqueros>>, <<médicos>>, <<maestras>>, etc. Se exploran en ellos las relaciones entre los adultos y de éstos con los niños. Al jugar se explican ante sí mismos en qué consiste ser madre, cazador o maestra.

No se trata de la mera imitación de una persona concreta, sino del concepto mismo de cada rol social definido por sus acciones más características y, con frecuencia, exageradas. Así, una maestra debe dar órdenes y castigar continuamente, del mismo modo que una tendera no puede dejar de vender en ningún momento.

La coordinación de acciones y papeles sólo se logra, a una edad en la que aún no es posible la elaboración de reglas arbitrarias y puramente convencionales, por una continua referencia a lo que sucede <<de verdad>>. De este modo surge el contraste entre el conocimiento que cada jugador posee de los papeles representados.

Cuando hay discrepancias en la síntesis de las acciones el recurso último es la vida real o un reforzamiento del carácter puramente fantástico del juego con afirmación explícita del mismo por los jugadores.

Una aportación fundamental de este tipo de juegos es descubrir que los objetos no sirven sólo para aquello que fueron hechos, sino que pueden utilizarse para otras actividades más interesantes. Un simple palo se transforma en caballo, en espada o en puerta de una casa.

Del mismo modo que para el niño pequeño lo importante no era el cajón sino la acción de abrirlo y cerrarlo, en los juegos de imaginación lo importante no son las cosas, los objetos, sino lo que se puede “hacer” con ellos.

Juegos de reglas

El final de preescolar coincide con la aparición de un nuevo tipo de "ego: el de reglas. Su inicio depende, en buena medida, del medio en el que se mueve el niño, de los posibles modelos que tenga a su disposición.

La presencia de hermanos mayores y la asistencia a aulas de preescolar situadas en centros de EGB, facilitan la sensibilización del niño hacia este tipo de juegos. Pero hay diferencias importantes entre el “lobo” el “escondite” que empiezan a practicar los preescolares y “el matado” o el fútbol a que juegan los mayores. En aquéllos, ganar sólo sirve para volver a empezar el juego para que el lobo se transforme en “niño” y a persecución corra a cargo de un nuevo jugador. Los mayores ganan o “pierden” de verdad, evalúan el resultado final de la competición entre ellos.

Pero en todos los juegos de reglas hay que “aprender” a jugar, hay que realizar unas determinadas acciones y evitar otras, hay que seguir “unas reglas”. Si en los juegos simbólicos cada jugador podía inventar nuevos personajes, incorporar otros temas, desarrollar acciones sólo esbozadas, en los de reglas se sabe de antemano lo que “tienen que hacer” los compañeros y los contrarios. Son obligaciones aceptadas voluntariamente y, por eso, la competición tiene lugar dentro de un acuerdo, que son las propias reglas.

Los preescolares se inician en estos juegos con las reglas más elementales y, sólo a medida que se hagan expertos, incorporarán e inventarán nuevas reglas. Ese conocimiento mínimo y la comprensión de su carácter obligatorio les permite incorporarse al juego de otros, algo mayores que ellos, especialmente cuando la necesidad de jugadores rebaja sus exigencias sobre la competencia de los mismos.

Pero, en analogía ahora con el juego simbólico, la obligatoriedad de estas reglas no aparece ante el niño preescolar como derivada de acuerdo entre jugadores, sino que tiene un carácter de verdad absoluta. Creen que sólo existe una forma de jugar cada juego, la que conocen. Y, por superficial que este conocimiento sea, opinan que no sería legítimo alterar sus reglas.

Son necesarios años de práctica para llegar a descubrir que en cada colegio o en cada barrio se puede jugar de un modo diferente y que por ello, el juego es más "verdadero" que otro.

De hecho, el propio lenguaje infantil indica la contraposición que espontáneamente realizan entre los juegos simbólicos y los de reglas. En el juego de las canicas, tal y como lo practican hoy los niños madrileños, se puede jugar a la "verí" (de verdad) o a la "menti" (de mentira). Como nos decían varios de los niños que entrevistamos: .a la "menti" es sólo jugando... que si se pierde no tienes que "pagar" bola; y a la "verí", que tienes que "pagar".

Jugar a que se juega, es decir, utilizar las propias reglas del juego para fingir una partida real, pero suspendiendo las posibles consecuencias negativas que se derivarán de su aplicación.

En los cursos finales de la EGB los jugadores serán plenamente conscientes de que las reglas no tienen otro valor que el que les confiere voluntad de quienes las adoptan. Basta la decisión de la mayoría ~ modificarlas o introducir otras nuevas. La práctica continuada ~ cooperación permitirá, por fin, tomar conciencia de que las reglas no son más que la formulación explícita de esos acuerdos.

El preescolar para resolver la contradicción entre la regla y sus intereses, debe recurrir a un tipo de juego anterior, el simbólico, donde ha llegado a descubrir, en otro nivel, ese mismo valor de la cooperación y de su negociación.

Juegos de construcción

Este es un tipo de juego que está presente en cualquier edad. Desde el primer año de la vida del niño existen actividades que cabría clasificar en esta categoría: los cubos de plástico que se insertan o se superponen, los bloques de madera con los que se hacen torres, etc.

El niño preescolar se conforma fácilmente con cuatro bloques que utiliza como paredes de una granja o de un castillo. Pero a medida que crezca querrá que su construcción se parezca más al modelo de la vida real o al que se había trazado al iniciarla. Hacer una grúa que funcione de verdad o cocinar un pastel siguiendo una receta pueden ser actividades tan divertidas como el mejor de los juegos. Pero justamente en la medida en que tiene un objetivo establecido de antemano y que los resultados se evaluarán en función de dicho objetivo se aleja de lo que es mero juego para acercarse a lo que llamamos trabajo.

Psicólogos de orientaciones tan distintas como son Piaget, Erikson o Bruner coinciden en señalar el componente lúdico que tiene todo trabajo creador. Porque cuando se trabaja en algo que nos gusta, que moviliza nuestros verdaderos recursos, puede llegar a disfrutarse de un modo parecido a como los niños disfrutaban del juego.

En resumen, el juego es importante en el desarrollo del niño porque le permite el placer de hacer cosas, de imaginarias distintas a como se nos aparecen, de llegar a cambiarlas en colaboración con los demás, descubriendo en la cooperación el fundamento mismo de su vida social.

DIAZ Vega, José Luis
El juego y el juguete en el desarrollo del niño.
Editorial Trillas, p.p. 153-154. 1997
México, D. F.

PRINCIPIOS QUE SE DEBEN SEGUIR EN TORNO A LA ACTIVIDAD LÚDICA

- Respete el Juego del niño, no lo Interrumpa. Pero si es necesario, anuncie con anticipación que debe concluirlo, designándole un tiempo razonable para que lo dé por terminado y no se sienta arrancado abruptamente de su recreación.
- Estimule el juego.
- Asigne un lugar para el cumplimiento de la actividad lúdica. . En vez de dar muchos juguetes, selecciónelos.
- Si usted (adulto) quiere jugar, entonces arrodílese; a los niños les agrada la interacción en el mismo nivel, tanto física como intelectual.
- Si un niño no comprende un juego que usted está proponiendo, no insista, sugiera otro que pueda resultar más accesible y significativo para el pequeño.
- Déle vida a los personajes en el mismo sentido que los infantes lo hacen. Intente jugar como niño y no como adulto.
- Deje al niño seleccionar sus juguetes, no tome la iniciativa al respecto o, ¿acaso le agradecería a usted que le impusieran la programación televisiva u otras actividades?

FACTORES QUE DETERMINAN EL JUEGO

En cuanto a la preferencia que muestran los niños por los juegos, ello depende de factores tales como:

1. Sexo.
2. Edad cronológica y mental.
3. Influencia familiar.
4. Condiciones de vida (nivel económico).
5. Valores culturales.

Sexo

Las diferencias observadas entre el juego de los niños y las niñas no sólo es temática, sino también de participación. Peter Smith y Kevin Connolly encontraron, de acuerdo con los estudios de Nicholas Blurton Jones, que el juego en los niños de cuatro a cinco años es más vigoroso y ruidoso que el de las niñas, que es más tranquilo. El de éstas se practica en espacios más reducidos e íntimos que los que suelen ocupar los niños, quienes corren más y se desempeñan con mayor libertad y sin tanto apego a las reglas, por lo que los alborotos son más frecuentes.

La apertura que tienen los niños para jugar los temas violentos en los que el vigor, la destreza y la fuerza física son importantes, favorece consecuentemente el enfrentamiento. Encuestas entre niños y "niñas de la misma edad demuestran que los varones son más propensos que las niñas a molestar (Berne) o muestran más combatividad (Green Dame) y tendencia dominadora en sus juegos libres (Fuxloch). Estos resultados afirman lo que nosotros mismos hemos comprobado: se vuelven a encontrar a través de toda la infancia y hasta la adolescencia", etapa en la que el deseo de afirmación se muestra fuertemente.

A excepción de algunas culturas como la de los Indios Pilaga y los King en Botswana, en donde las niñas manifiestan altos grados de Juego turbulento que llega a la violencia en los combates físicos, las niñas en general suelen elegir temas domésticos con la participación de pocos miembros, y aunque habitualmente tienen menos amistades son más íntimas sus relaciones, mientras que los niños prefieren sus planes identificados con transportes, aventuras y actividades físicas.

Sin embargo, parece que el factor educación cumple una destacada influencia en el desempeño lúdico y comportamental en general entre ambos sexos.

. . .el interés por el juego infantil, se ha enfocado en la preferencia que cada sexo muestra por ciertos juegos y que sirven como pauta para medir masculinidad y femineidad en los niños. Se han hecho diversos estudios (Sutton-Smith, Rosenberg y Morgan, 1963; Walker, 1964) que demuestran que, a medida que los niños van creciendo, éstos suelen preferir los juegos masculinos, como lo son la lucha y el fútbol, mientras que las niñas muestran una preferencia menos marcada en el tipo de juego que suelen practicar a medida que van creciendo.

De hecho, hay juegos masculinos por los cuales las niñas suelen tener cierta predilección con la edad. Esto implica que, a pesar de que sí existen preferencias por los juegos según los sexos durante el sexto año escolar, éstas tienden a ser menos implícitas que en el tercer año escolar. Con respecto a la diferencia de sexos en el desempeño del juego, se cree que los niños lo juegan mejor cuando están convencidos de que éste es indicado para su sexo.

En opinión de Harriet Rheingold la identificación sexual a través de la selección y uso de los juguetes está fuertemente influida por los padres, ya que son éstos los que determinan, en muchos de los casos, su adquisición. Agrega asimismo que el desconocimiento de los intereses espontáneos del niño por objetos que no corresponden a su rol es una muestra de la imposición y dominio. La investigación *The contents of boy's and girl's as an index of parents behavior* demuestra que, aunque no existían diferencias significativas en el mobiliario, libros y aparatos musicales de los cuartos de los niños entre uno y seis años, sí las había en otros objetos.

Los niños tenían más diversidad de objetos que las niñas. Los cuartos de los niños contenían muchos más animales de juguetes en granjas o zoos, objetos relacionados con el espacio, la materia, la energía o el tiempo (brújulas, rompecabezas, naves espaciales). Los cuartos de las niñas contenían más muñecas, el papel de las paredes tenía dibujos de flores y las telas mostraban volantes y encajes. Aun cuando los chicos contenían algunos muñecos (como, por ejemplo, vaqueros), ninguno de ellos representaba mujeres o bebés.

Las diferencias más extremas consistían en el número de vehículos poseídos por los chicos (375), en comparación con el de las niñas (17). Ninguna niña, a ninguna edad, poseía un vagón, un autobús, una moto, una lancha de motor o un camión. El niño típico de dos años tenía, por lo menos, tres vehículos y a la edad de tres años el término medio de los chicos era de 11 vehículos. Por otra parte solamente los chicos tenían animales vivos, estaciones, reproducciones de maquinaria pesada y juguetes militares; tan sólo las niñas tenían casas de muñecas, cocinas, juegos de té y cunas de muñecas.

Carol Jacklin y Eleonor Maccob encontraron que los padres interactuaban físicamente más con juguetes tales como carros espaciales, guantes, coches, balones, etc., cuando tenían hijos varones que cuando tenían hijas. En este último caso les costaba más trabajo jugar con muñecas, cuando lo hacían.

Las observaciones efectuadas con las madres, reportaron que éstas juegan con sus hijos con juguetes más femeninos, lo que no suele ser bien visto a los ojos de los padres, lo que coincide con la opinión de la doctora Jeanne Block en el sentido de que los padres educan de manera diferente a los niños que a las niñas, y aunque ellos niegan este hecho, las diferencias son claras; por ejemplo una definición de una buena niña es que sea callada y obediente, mientras que de un niño se espera que sea más independiente, ambicioso e inteligente.

Los padres son más estrictos con sus hijas y reprimen comportamientos agresivos, mientras que a los niños les estimulan esta clase de conductas a través de los deportes y juegos competitivos

Se podría concluir que las actividades y comportamientos se moldean poco a poco desde la infancia en función del papel que se espera desempeñen los Individuos en la sociedad. Es el sexo una variable que determina el tipo de juguetes, juegos y actividades que serán permitidas y estimuladas desde los primeros años.

Edad cronológica y mental

La edad cronológica y la edad mental son dos importantes variables que determinan en muchos casos la práctica lúdica, pues se puede esperar de cada niño respuestas específicas, correspondientes a sus intereses y capacidades tanto físicas como mentales.

Los juegos se desarrollan paralelamente al pensamiento, por lo que no resulta sensato darle a un niño un juego de química o de magia a los cuatro años, de la misma forma que no les resultan atractivos los juegos de proeza a esa edad, ya que la competencia física atlética o Intelectual es característica de los chicos de seis a siete años, hasta los 11, edad en la que suelen ser estas prácticas excelentes oportunidades para reafirmar su yo.

Los triciclos, coches y caballos para montar, suelen ser más atractivos de los tres a los cuatro o cinco años, pues en esa edad es cuando el infante ha desarrollado el equilibrio, por lo que muestra mayor destreza en actividades de esa índole.

Las pelotas y los juegos del parque, como las resbaladillas, el columpio y los balancines, entre otros, adquieren mayor significado de los cuatro a los siete años, momento en que el proceso de socialización se observa con mayor claridad. De ahí en adelante, muchos otros juegos ocuparán el tiempo de los Infantes: los rompecabezas, las canicas, las bicicletas, los cuentos, los balones y tantos otros como la vitalidad y el interés exijan para la recreación.

Influencia familiar

En el caso de algunos juegos la influencia familiar es muy marcada. La aceptación y estimulación de actividades tradicionales como las rondas y algunos cantos

derivados de cuentos clásicos son claros ejemplos. Por otro lado, la prohibición en torno a determinadas prácticas, como el uso de la patineta o la bicicleta por el alto riesgo que implica su ejercicio, es otra manera de influir en los juegos.

Patrocinar o prohibir son, pues, maneras de hacer notar al niño lo que puede jugar.

La madre que colecciona muñecas favorecerá el gusto por éstas en sus hijas; de igual forma, el padre cuya afición es coleccionar trenes predispondrá a sus hijos por este tema.

Los padres se muestran unos más permisivos que otros, por lo que su tolerancia suele ser mayor o menor; en ocasiones son los primeros en oponerse a que el niño juegue a los soldados o al combate, mientras que otros los estimulan adquiriendo equipos o aditamentos para su escenificación. Todo depende del criterio y, por supuesto, de la educación y de los valores que comparten los padres.

Condiciones de vida (nivel socioeconómico)

Dice un refrán: "cuánto tienes y te diré con qué juegas"; en efecto, cuando los Infantes tienen más acceso hacia los objetos, mayor dependencia manifiestan hacia éstos. Para una niña de nivel socioeconómico alto, una Barbie no es tal con una vestimenta o un ajuar paupérrimo.

El caso opuesto es el de un pequeño campesino que no puede jugar con la patineta o jugar con el nintendo, si carece de pavimentación y alumbrado el medio en el que vive.

Las diferencias son obvias: mientras unos poseen colecciones los otros juegan con los objetos que su entorno natural les provee, de ahí que se les pueda ver "tirar resorterazos" o "jugar matatena" con huesos de chabacano, patear una envoltura amarrada con lazos (como si fuera una pelota), el caso es que no dejarán de recrearse gracias a su imaginación.

Las diferencias observadas no parecen ser tanto de carácter temático, sino de formas, elementos y espacios con los que se escenifican las tramas. Pues mientras que los niños privilegiados económicamente pueden jugar en sus cómodos lugares con los más recientes videojuegos, los niños de los sectores marginados deben recurrir al local o espacio físico que les permitirá el acceso a la máquina, siendo dicho lugar compartido con otros y en condiciones diferentes, tanto en lo físico como en lo psicológico.

Asimismo, es de esperar que dichos niños ocupen menos tiempo para el juego que los de los sectores socialmente favorecidos, debido a que éstos primeros se integran desde muy temprana edad a la producción informal (en la calle o en las industrias, en forma clan- destina) para contribuir al sustento de la familia.

Valores culturales

El juego y las prácticas predominantes

Aunque habitualmente se ha estudiado el juego en la infancia, en ningún momento se ha dejado de reconocer su influencia en las etapas posteriores de la vida e incluso el papel que desempeña en las diversas culturas, lo que hace notar que el juego trasciende más allá de lo individual e inmediato.

Actualmente, en una buena parte de las culturas que componen el globo, se participa del intercambio de productos e imágenes en los que se incluye a los juguetes y los juegos.

Este hecho obedece, en gran medida, al potencial de los medios de difusión ya la distribución de los juguetes comercializados que hoy en día han venido a corromper la diversificación de temas, contenidos y variantes que son adoptadas por los grupos culturales de referencia.

Sin embargo, no puede decirse que en el seno de los grupos de acuerdo con su condición social o de clase, no existan variadas formas de jugar, lo que obedece fundamentalmente a las diferencias individuales, a los objetos estímulo (juguetes) que tienen acceso, así como a la ideología o concepción del mundo que comparten.

Para Jerome Bruner "existe una estrecha relación entre el juego y la cultura humana", lo cual le lleva a afirmar que "el juego refleja la cultura, la condición subcultural o de pobreza en que se encuentra"

Los niños de las zonas campesinas se recrean con juguetes artesanales cuyos materiales de manufactura corresponden a su entorno físico y experiencia cotidiana, por lo que son parte misma de comunidad. Por ello se puede afirmar que existe coherencia entre lo que el infante ve y los objetos lúdicos con los que se enfrenta. En caso de los niños urbanos, les resultan ajenos los materiales y conceptos que motivan a los juguetes artesanales. Habitados estos chicos a los estímulos de la ciudad (la televisión, el plástico, la moda y el consumo), no hacen más que reclamar lo que sus necesidades psicológicas y existenciales les exigen para sustituir.

Es importante hacer notar que actualmente los juguetes artesanales no parecen tener posibilidades reales de sobrevivencia en el ámbito urbano, como en antaño lo hicieron, pues no son significativos a los infantes de la sociedad tecnológica. El desfase del niño que juega con juguetes de palma en la cultura competitiva del consumo es el mismo que enfrentaría un chico campesino ante un nintendo cuando ni él ni los miembros de la comunidad saben manejarlo.

Al parecer, el hecho de que los niños del campo no compartan las preferencias de los niños de la ciudad, no se debe a diferencias de índole cognoscitiva, sino de condición subcultural, como es el desconocimiento de algunos de los estímulos y personalidades que cotidianamente aparecen en la televisión, los cines y las calles.

La trascendencia de las prácticas culturales determina en buena medida el juego. Así, tenemos que los niños hopo juegan a la cacería de conejos o al ejercicio de la alfarería, mientras que las niñas pilagá se enfrentan entre sí en combates de boxeo.

En cada cultura la actividad lúdica adquiere un significado particular que corresponde a las condiciones e Intereses propios en que se mueve el grupo, por lo que los juegos reflejan en mucho la sociedad en la que viven sus protagonistas; lo que significa que no hay tramas o juegos mejores que otros, pues todo depende de la intención con que son creados.

El juego no excluye a cultura alguna, todas lo practican, independientemente de su grado de desarrollo. La cuestión es cómo la manifiestan.

Se ha observado que en las culturas primitivas se escenifican con mayor frecuencia juegos que favorecen la condición física (recurso esencial e Indispensable en el ejercicio de la cacería), mientras que en las sociedades tecnológicas y altamente competitivas se promueven juegos de competencia. La característica fundamental de estos últimos, denominados "juegos de sociedad", es que exaltan el enfrentamiento y la rivalidad. Ser el vencedor es lo importante, aunque todo debe lograrse respetando las reglas establecidas.

La ideología oculta en ambos tipos de juegos es la preparación de los niños en la aceptación y apropiación de los valores y formas de vida por las que se justifica el combate.

Existen autores que afirman que los valores Implícitos en los juegos de sociedad, de las culturas de la tecnología, corrompen la limpieza de la actividad lúdica por cuanto imponen valores económicos como ideológicos propios de la sociedad adulta.

Es en el seno de cada cultura donde se determinan los principios que orientarán la práctica lúdica, por lo que a cada una de éstas corresponde Implementar los programas, mensajes y actividades que apoyan su propio proyecto.

Por su parte, los juguetes como reflejo de la condición cultural varían de acuerdo con los materiales y motivos característicos. De esta manera los encontramos de barro, en madera o bien en plástico, reproduciendo desde objetos rudimentarios, hasta los más sofisticados videojuegos y naves interplanetarias.

NEWSON, John y Elizabeth
Juguetes y objetos para jugar
Ediciones CEAC, p.p. 103-108. 1979
Barcelona, España

Jugando a ser...

Es una ironía que lo que nosotros consideramos «juego fantasioso. sea para los niños el medio de llegar a conocer la naturaleza de la realidad y de explorar las posibilidades e imposibilidades de situaciones. Este juego es el que le permite, como ha escrito la psicóloga Phyllis Hostler, «reducir el mundo a unas proporciones manejables para encontrar un sitio en él».

Los niños están rodeados de gente, pequeños y adultos, quienes, mediante sus acciones y palabras, les comunican una noción de la naturaleza del mundo y de la forma en que la gente debe comportarse. Los niños, al principio, no saben lo que se espera de ellos, ni conocen los papeles de los demás. Aún en la relación básica entre padres e hijos, el único hecho claramente establecido es el de que los padres son físicamente más grandes y poderosos que los niños.

Esto puede implicar relaciones de protección, de control o de ambos tipos; la forma en que los padres emplean su fuerza física común varía grandemente según su extracción y su nivel social y también según su personalidad individual.

Es más, el hecho de que el padre y la madre interpretan papeles diferentes, varía también de una generación a otra y de un lugar a otro. Así, en los papeles sociales que el niño puede observar más de cerca, existe bastante ambigüedad, que aumenta cuando se amplía la experiencia observando a los padres de otros niños, que probablemente se comportarán de un modo diferente que sus padres.

Hemos citado muchas veces a una de nuestras hijas, que, a la edad de cuatro años, nos comentó vagamente: «La madre de Felipa no es tan buena persona como pensáis». Este comentario demostraba su creciente consciencia de que dicha señora se comportaba de distinta forma frente a otros adultos y frente a Felipa y sus amigas y de que las madres difieren entre sí en cuanto a personalidad.

Esto sucedió en una época en la que estaba muy ocupada «jugando a papás y mamás» e intentando representar diferentes tipos de madre, agradables y desagradables. Si dedicamos tiempo a observar y escuchar a los niños durante sus juegos imaginativos, descubriremos que emplean este sistema de “ensayo” en formas diversas. Quizá convenga estudiarlas por separado.

Cuando el niño *pone a prueba su noción de los diferentes papeles*, lo hace proyectando la imagen que tiene de sí mismo para definir el papel que desempeñará y, y modificará su comprensión de acuerdo con las relaciones de los demás, que aceptan o rechazan sus definiciones.

Cuando los niños expresan esto con palabras, vemos claramente cómo sucede, pero hay muchos incidentes en los que los papeles se hallan implícitos y no se captan claramente. Una de las quejas principales del Movimiento Feminista consiste en que las niñas pequeñas se encuentran constantemente sujetas a una definición de papeles que las restringe. La afirmación de Andrew de que «Las] niñas no suben a los barcos» (pág. 75) constituye un ejemplo explícito, pero la niña que se encuentra siempre haciendo el papel de enfermera cuando su hermano lo hace de doctor, está asimilando un mensaje igualmente poderoso.

Sin embargo, uno se pregunta quién es perdedor cuando se ve a un niño pequeño dando vueltas desconsoladamente en el jardín de infancia, esperando que llegue el momento de «regresar del trabajo» mientras que las niñas hacen la comida visten al recién nacido y dan una fiesta.

Se pueden explorar también los matices de otros papeles distintos de los sexuales. «Yo soy policía y vengo a llevarte a la cárcel»; «no me llames querido, yo soy el *tendero*»; «volveré a casa y les pegaré a mis hijos por haber salido de la cama» (un padre que está bebiendo en el bar); «*tengo* que pegarte; yo soy tu mamá»; «si eres buen preso se traeré el desayuno a la cama»; «¿tienen que estar los reyes siempre enojados?». Recogimos todos estos comentarios durante juego: fantasiosos de niños con edades comprendidas entre los cuatro y los seis años.

Algunas veces surgen disputas. Un niño de cuatro años protestó ante las amenazas de otro de su misma edad: «No me empujes, dalek *; no se empuja a la gente», y el otro le respondió: «Pero si los daleks matan a la gente».

Un papel siempre presente en la experiencia del niño preescolar es el doméstico, aprendido de sus propios padres; la importancia que tienen para el niño y la familiaridad de su conducta dentro del hogar hacen que desee imitar sus actividades. En este caso, el juego adopta la forma de *identificación con el modelo adulto*. Phyllis Hostler señala que el niño tiene, desde muy pequeño, sentimientos conflictivos entre su deseo de existir como persona independiente y su deseo de permanecer cerca de la madre.

Un medio de resolver este conflicto es la “mímica de la seriedad” que los niños adoptan para remedar las actividades de sus padres. Por eso el niño siente verdadero placer al barrer, cocinar, quitar el polvo, bañar al pequeño, pintar y hacer “chapuzas”, pasar el aspirador, cortar el césped y arreglar el coche, junto a uno de sus progenitores o en la sala de juegos; se sentirá más complacido en la medida en que su equipo se parezca al de sus padres. El elemento de identificación en la mímica resulta obvio para los padres, por los gestos característicos e incluso los sonidos, que reconocen como propios.

Sin embargo, es importante señalar que el hecho de cocinar en casa junto a mamá o papá es un juego real, mientras cocinar pasteles imaginarios en la sala de juegos es un juego fantasioso. La distinción no radica simplemente en la realidad de la harina y de los huevos, sino en la diferencia que hay entre ayudar a su padre o su madre, en su papel de niño, y tomar para sí el papel del progenitor.

Un ejemplo aún mejor de esta distinción en el juego doméstico es el cuidado de los niños pequeños. Por ejemplo, cuando la madre le pide que le ayude a atender al hermanito recién nacido, distrayéndole mientras está en el baño, secándole y poniéndole talco, pero en este caso el niño no se identifica con la maternidad, sino que aprende las prerrogativas del hermano mayor.

Supongamos que un día la madre le dice al niño que traiga su muñeco y un recipiente para lavar, y le dé un trocito de jabón y una toallita, para que puedan bañar a sus respectivos hijos uno al lado del otro. Al hacerlo, la madre permite al niño identificarse con la maternidad y durante un rato, su relación real es menos importante que su complicidad mutua.

La identificación con los adultos entraña también la posibilidad de ensayar papeles más poderosos. Al observar a los niños mientras juegan a ser madres y padres, doctores y enfermeras, maestros y policías, es sorprendente ver que son mucho más autoritarios en estos papeles que los modelos conocidos que tratan de imitar, quizá tengan menos destreza que los adultos para hacer valer la autoridad con sutileza; quizá sean más honestos; quizá por una vez que tienen la oportunidad de ejercer el poder no están dispuestos a desperdiciarla; o quizá la verdadera causa sea una combinación de las tres.

En las historietas infantiles se dibuja un mundo similar, en el que los padres son crueles e irracionales, los maestros son completamente represivos y los médicos tratan siempre de cortar al paciente en pedacitos.

En muchos sentidos, los niños tienden a sentirse indefensos frente a los adultos. En las batallas por el dominio mutuo, los padres siempre dejan claramente sentado que son ellos quienes han triunfado, aunque en realidad son los niños quienes mantienen el predominio durante todo el día.

El poder que posee el adulto para prever consecuencias, debe parecerle al niño una especie de magia: "Ten cuidado, te harás daño... ¿Lo ves? Te lo *dije*" grita la madre. El niño se pregunta si la madre fue la causante. Los adultos tienen un esquema mental de los planes ya trazados para los días siguientes; en cambio los niños, cuyo sentido del tiempo es bastante deficiente, están constantemente asombrados por la llegada de los acontecimientos, en una forma que a los adultos les parecería intolerable.

Susan Isaacs ha escrito que la función suprema del juego es la de "contribuir al equilibrio psíquico del niño desde una edad muy temprana".

Jugando a que es poderoso, aunque su poder se ejerza solamente sobre muñecas, osos de felpa y muñequitos de madera, el niño inclina a su favor la balanza del poder y logra que sus limitaciones sean más tolerables. También es cierto que la identificación con las personas que más poder real tienen en la vida

del niño, sus padres, permite a aquél contemplar el poder como algo benigno y protector, como el origen de una fuerza en la que puede participar.

Como todo el mundo sabe que el juego «no es real», éste permite al niño *experimentar emociones reales dentro de un contexto protegido*. Los niños pueden sentirse apasionadamente furiosos, destructivos y hasta con instintos asesinos y pueden asustarse por la violencia de sus propias emociones, porque todavía ignoran si serán capaces de controlarlas y saben que los adultos las desapruaban.

Escogiendo un contexto de juego para expresar dichas emociones, el niño puede repudiarlas cuando se vuelvan demasiado amenazadoras y decir «sólo estaba jugando»; pero hasta ese momento puede practicar el arte que todos debemos aprender para llegar a ser considerados miembros sanos de la sociedad: el control de nuestros sentimientos con cierta flexibilidad.

Una emoción que suele desbocarse durante el juego fantasioso es el miedo. Mientras estudiábamos los compañeros imaginarios de los niños de cuatro años, descubrimos que algunos, que habían sido amistosos, se habían convertido en terroríficos en la imaginación del niño, o que el dragón imaginario con el que jugaban durante día cambiaba de actitud después del anochecer: «El dragón puede cogerme si subo las escaleras ahora ¿verdad dragón?»

Cuando están en grupos o en parejas, los niños mayores suelen asustarse mutuamente con historias espeluznantes que se cuentan al caer la tarde, sólo para encontrarse muertos de miedo en la noche con esas mismas historias con las que «sólo estaban jugando». Aunque a los cuatro años se experimentan temores muy reales e intensos, también encontramos a esa edad:

«Una especie de coqueteo con el miedo (igual que con otras emociones) en que el niño confía -no siempre con razón- que será capaz de retirarse en el momento crítico. La madre de Glen nos comentaba el repentino temor experimentado por el niño ante el papel de la pared de su habitación: “Creo que es un poco malo”; Glen aclaró el comentario: “Bueno, creí que había leones en la pared pero no los hay, así que el papel me gusta”.

Craig tenía sentimientos ambivalentes respecto a los coches de bomberos; cuando su madre dijo que lo que más le gustaba era la sirena de los bomberos, protestó: “A mi me gusta la sirena de los bomberos”, Su madre dijo: “Pero sales corriendo y llorando cuando la oyes”. “Sin embargo, me gusta “

Rosemary bromeaba con los temores de su madre y con los suyos propios: “Tiene miedo a los ratones, pero nunca ha visto ninguno”. ¿Les teme? ¿Es de allí de donde ella lo sacó?: “No... ella cree que tengo miedo de los gatos, por eso está siempre haciendo ruiditos de ratón para asustarme”.

Los niños usan también el «contexto protegido» del juego como vehículo para realzar actividades prohibidas. Por ejemplo, a muchos niños les enseñan desde

una edad muy temprana que las «partes íntimas» de su cuerpo son territorio prohibido y a los que tienen hermanos y hermanas de edad parecida les resulta muy difícil en la práctica descubrir cuáles son las fascinantes diferencias entre su propio cuerpo y el del sexo opuesto. «Jugar a médicos y enfermeras» proporciona al niño la oportunidad ideal de efectuar el examen físico que no puede poner en práctica en presencia de los padres

Desgraciadamente, por lo que respecta al espíritu de investigación, tras este juego se escucha frecuentemente: «Sólo estábamos jugando». Esto lo descubrimos cuando preguntamos a las madres niños de cuatro años si había algún tipo de juego que no estuviese permitido y muchas respondieron: «Jugar a médicos», con lo cual se estaban refiriendo precisamente a este aspecto. Decir mentiras es otro ejemplo de actividad prohibida que puede transformarse rápidamente en una acción tolerada cuando las cosas se ponen difíciles, diciendo que se trata de un juego: «Sólo estaba bromeando», «te estaba tomando el pelo».

Ya dijimos que, para que los niños comprendan los sutiles matices que hay entre la verdad y la falsedad es muy importante darles la oportunidad de jugar con nociones, tales como fantasía, mentiras, cuentos, chistes y bromas.

Según Freud, el juego es un medio a través del cual el niño ensaya los papeles de la vida del adulto y también repite las experiencias vitales *para obtener el dominio emocional de las mismas*. Probablemente es cierto que mediante la repetición de las experiencias desagradables (incluidas las preocupaciones por hechos que todavía no se han convertido en experiencias reales) el ser humano logra familiarizarse con ellos y, de este modo, perderles el miedo. Tal vez sea esta una de las causas por las que los niños juegan incesantemente a “estar en la escuela” entre los cuatro y los siete años de edad: ensayando los papeles de maestro y alumno en todas las formas posibles, llegan a dominar el amenazador mundo escolar.

Los adultos hacen lo mismo cuando, después de haber estado hospitalizados, pasan una temporada relatando los detalles de sus operaciones quirúrgicas a cualquiera que les escuche.

Cuando nuestros hijos eran pequeños, el traslado de un niño del vecindario a un hospital para tratarse los ojos, fue la señal para jugar a médicos; esta vez, todos los análisis se concentraban en la cabeza; apenas había partido el taxi en el que llevaban al niño, cuando vimos todas las camas de las muñecas alineadas en la sala de juegos, donde permanecieron durante toda la semana que Paul estuvo ausente; su hermanita y nuestros hijos jugaban a exteriorizar la angustia que sentían por lo que le habían hecho a Paul.

Los psicólogos han señalado repetidamente la necesidad del niño de emplear el juego fantasioso con fines terapéuticos, para enfrentarse a las dificultades y problemas, probablemente movidos por ejemplos como el que acabamos de

relatar. Pero también es importante recordar que los niños «juegan a ser» porque es una actividad muy divertida.

Rodeado de cosas y de gente, en un mundo sorprendente por su variedad y su novedad, ¿qué puede haber más natural para un niño que divertirse jugando con personas, del mismo modo que se divierte jugando con objetos? Poder salir momentáneamente de uno mismo para asumir a voluntad la personalidad de un tendero, un astronauta, una mamá, un monstruo, un maquinista, un deshollinador o un maestro, es una posibilidad que todos envidiamos, pero que no resulta fácil en nuestra vida de adultos, excepto, quizá, en nuestros sueños.

¿Qué equipo elegir?

¿Qué tipo de juguetes u objetos podemos proporcionar al niño para su juego fantasioso solitario o en compañía de un grupo de amigos? Naturalmente, los niños emplearán cualquier cosa que encuentren a su alrededor y ya nos referimos a la forma en que los armazones para trepar, las muñecas, los animales de juguete y los bloques contribuyen al juego fantasioso del niño. (...)

Juguetes domésticos e instrumentos para distintos oficios

Aunque para imitar a su madre y a su padre en las tareas domésticas los niños pueden usar las escobas, fregonas y cepillos de la casa, algunos instrumentos domésticos son demasiado grandes y, por otra parte, el niño prefiere ejecutar la misma tarea simultáneamente con su madre o con su padre. La mayor parte de los utensilios domésticos para niños suelen ser relativamente baratos y serán necesarios más adelante para la casa o la sala de juegos de los niños. No hay que olvidar un cestito y una bolsa, tanto para ir de compras en el interior de la casa, como para las excursiones reales.

Es divertido contar con dinero de juguete, pero éste sólo puede comprarse en las tiendas de material educativo. Un aspirador, una cortadora de césped y un carrito para ir a la compra, todo ello de juguete, son una verdadera delicia para ciertos niños, pero una pesadilla para otros. Sería inoportuno regalárselos a un niño que ya pasó de la edad en que disfrutaban empujando un cochecito. Un juego de té forma parte del equipo básico para cualquier juego «de familia» o de muñecas y debe ser de un tamaño intermedio, adecuado tanto para las muñecas como para los niños; como el pico y el asa de la tetera son muy vulnerables, es preciso que las piezas sean resistentes.

En el juego solitario, el niño cuidará más sus tazas si son de porcelana que si son de otro material, pero, para jugar con otros niños, constatamos que lo mejor es una combinación de acero inoxidable (un juego de «té para el desayuno» formado por tetera, lechera y azucarera diminutas) con tazas de plástico, todo ello para adultos (generalmente duran más que cualquier juego de plástico para niños), en lugar de varios juegos de té de juguete, siempre y cuando se trate de un grupo de juegos.

Lo que hay que evitar a toda costa son los instrumentos de juguete que se parezcan mucho a los instrumentos reales por su aspecto externo, pero que en realidad no se pueden usar. Esto sucede frecuentemente con las herramientas de carpintería de juguete, que por lo general se rompen bajo una presión excesiva. Algunos martillos de juguete son de plástico y no tienen peso suficiente en el mazo y es imposible que el niño aprenda el movimiento adecuado de la muñeca para clavar un clavo. Es preferible enseñar al niño a usar con precaución los instrumentos verdaderos, dotados de un equilibrio adecuado y que están hechos para ser utilizados y no para exhibirse. Vale la pena comprar instrumentos pequeños en una ferretería, antes que instrumentos para niños de los que venden en las jugueterías.

Para jugar a médicos, aparte de las cofias de enfermera, lo más importante que puede adquirirse es un estetoscopio de juguete, bastante barato, que tiene la ventaja de servir también para familiarizar al niño con los exámenes reales de los médicos.

Para la jardinería y las excavaciones en general, es preferible usar también instrumentos verdaderos de menor tamaño que instrumentos de juguete; el niño necesitará una carretilla de ruedas o un camión para transportar cosas de un lado a otro.

El mecánico de automóviles necesitará llaves de tuercas y una aceitera para «engrasar» piezas con agua. A los niños pequeños les encanta ser pintores de brocha gorda dentro de la casa y les basta con una brocha vieja y un recipiente lleno de agua; en una superficie mate, es probable que el pintor se contente con la humedad que deja el agua en la pared.

En algunos casos, el éxito de los «instrumentos profesionales» depende de la oportunidad en le se regalan. Quizá un niño se divierta durante varias semanas sin cesar, con un juego de «correos» compuesto de pequeños sellos sobres, formularios para telegramas y giros postales y un matasellos, o bien con una máquina de billetes de autobús.

La vida de algunos niños cambió completamente desde que recibieron como regalo una máquina de escribir vieja o una imprenta de juguete.

Disfraces

Ciertos papeles dependen completamente de saber elegir el sombrero adecuado. ¿Cómo se puede ser un policía sin el casco o la gorra de plato, o una enfermera sin la cofia blanca? Un sombrero transforma a quien lo usa, más que cualquier otra prenda; uno de los mejores regalos que se le pueden hacer a un niño de tres años es una bolsa llena de sombreros de diferentes tipos. Así, como base para una futura colección de disfraces, puede usted partir de la cabeza para terminar con los pies.

En nuestra sala de juegos experimentales tenemos una percha de la que cuelgan un casco de policía, sombreros de vaquero (¡más de los que necesitamos!), una pamelita grande y aristocrática con flores, un casco de vikingo y otro de romano (de plástico), un casco de astronauta y otro de albañil (también en plástico), penachos de plumas de piel roja, una gorra, varios sombreros de terciopelo y de paja, una corona, varias diademas y un velo de novia.

Para completar la colección, contamos con multitud de accesorios, entre ellos un estetoscopio, varios antifaces como los que usan los ladrones, espadas y pistolas de chispa, prismáticos, guantes de boxeo, una sombrilla, varias pieles y atavíos, bolsos de mano, gafas, anteojos grandes, barbas, bigotes y toda una serie de insignias y joyas vistosas.

Cuando se observan los juegos teatrales de los niños en este salón, es evidente que estos son sus elementos favoritos para disfrazarse, ya que frecuentemente dejan olvidado el resto de los disfraces en las cajas.

Para un niño que quiera jugar en su casa durante largas horas o días desempeñando el papel de astronauta, de enfermera, de indio o de vaquero, tal vez valga la pena confeccionarle o comprarle un disfraz completo, pero para la mayoría de los niños lo único que cuenta es el símbolo de cada oficio: la cofia y el delantal de enfermera, el sombrero y la pistola del vaquero o la capa de «Batman».

Probablemente se requieran años para reunir una buena colección de disfraces que incluya algunos de los artículos favoritos de todos los tiempos (como las botas de cuero que usa el personaje Jo de Mujercitas). Antes de iniciar la colección, es importante rociar la caja con algún insecticida, con lo cual se evitarán sorpresas desagradables después de varios meses.

Las tiendas de objetos usados son una fuente maravillosa para la compra de trajes fantasiosos de terciopelo, tul, brocado y otros lujosos materiales (en cierta ocasión encontramos un traje de novia en una tienda de Oxfam), sin olvidar la conveniencia de llevar a la tintorería la colección de trajes antes de usarlos.

No importa que los trajes sean demasiado grandes y se arrastren por el suelo, ya que pueden atarse a la cintura mediante un pliegue con una cinta de seda o encaje, y también rellenar el escote si deja traslucir un jersey tejido nada propicio para el romance. Es conveniente tener siempre preparadas unas cuantas mangas (y puños), pues los niños suelen tener dificultades con estas prendas.

Hay que tener siempre los ojos bien abiertos en las tiendas de segunda mano o cuando los abuelos regalan cosas, para proveerse de retazos de encaje y piel, de redes y de chalecos, especialmente si son tejidos (se convierten en excelentes cotas de malla rociándolos con pintura plateada); sandalias brillantes que se adaptan mejor o peor a los pies de todos los tamaños, joyas de fantasía, lo más deslumbrantes posible, pelucas (una vez compramos en Woolworth trozos muy

baratos de pelo artificial, con el cual hicimos trenzas muy apreciadas por nuestra hija, que llevaba el pelo corto), guantes largos y fastuosos anillos de los que se usan en las cortinas, que pueden quedar permanentemente en los guantes o ser bordados en hilo de oro con botones brillantes y cuentas de bisutería, chales, estolas y capas.

Se pueden hacer capas con cortinas viejas frunciendo los pliegues lo más posible y añadiéndoles cintas y cadenas para sostenerlas en el cuello; un gorro tejido se puede convertir en una cabeza de animal si se le añaden pieles o plumas; unas botas de goma pintadas de color plateado resultan muy convenientes para los viajes espaciales, y las tiras de papel de estaño que se usan en Navidad son muy útiles como adornos.

Cuando los niños crecen, algunos evolucionan del juego fantasioso a la escenificación de representaciones dramáticas, improvisadas o cuidadosamente elaboradas y ensayadas.

En algunas familias existe una verdadera tradición en este tipo de diversiones, llevando a la escena sagas teatrales en las que año tras año vuelven a aparecer los mismos personajes, a los que se ama o se odia. En estas familias, la colección de disfraces constituye una parte esencial del equipo de juego y pasa de una generación a otra.

Casas de juego y otros hábitats lúdicos

Si recuerdan su niñez anterior a los años preescolares, la mayor parte de los adultos rememorarán las delicias de contar con un lugar propio y privado, aunque fuese pequeño, incómodo y apartado, en el cual no sólo se podía «jugar a casitas», sino también invitar a los amigos y excluir a los enemigos y desde el cual se iniciaban los viajes, batallas y otras aventuras.

Muchos niños pequeños, se meten como los gatos en cajas de alimentos o crean sus guaridas bajo la mesa o detrás del sofá; a partir de los cuatro años, procuran contar con más espacio para mantenerse más activos en su casa o madriguera.

Si lo permite el espacio, dentro o fuera de la casa, vale la pena instalar una casa de juego permanente y de tamaño razonable para los niños, para que puedan arreglarla como quieran, sabiendo que no se va a dismantelar cada noche.

Pueden comprarse casas de juego para el interior o para el exterior de la casa, desde las más lujosas hasta las más sencillas. También pueden construirse y en ese caso su perfección dependerá menos del dinero que se gaste que del ingenio y el tiempo que se le dediquen. La mejor casa de juegos que hemos visto estaba instalada permanentemente en una terraza; estaba construida alrededor de una mesa grande y sólida, comprada de segunda mano, que servía de soporte al conjunto y tenía una fachada de dos pisos y paredes de conglomerado sujetas a una armazón de madera. La puerta, situada en la parte inferior, conducía a la

planta baja, cuyo techo era la mesa. De allí partía una escalera de tres peldaños que atravesaban la mesa y conducían al piso superior; había suficiente luz, que entraba por las ventanas de la fachada. El techo de la casa era también de conglomerado; el conjunto estaba empapelado para simular tejas y ladrillos. Aunque la madre que construyó esta casa era una artesana consumada, invirtió en ella más imaginación que técnica.

Al referirnos a las tiendas de lona que se pueden añadir a las estructuras para trepar, en el último capítulo mencionamos el atractivo especial de las casas de juego construidas en un lugar elevado. Si se tiene la suerte de contar con un árbol adecuado, cuyas ramas interiores se puedan cortar para instalar una casa, ésta probablemente se use durante años y se convierta después en una terraza para la lectura.

Vimos una que tenía una escalera de cuerda para ascender y también una anilla alrededor de una cuerda inclinada para descender rápidamente.

Para nuestros hijos construimos una casa montada sobre estacas, cuya estructura eran dos enormes cajas de embalaje colocadas con las bocas adyacentes. Instalamos el conjunto cerca de un seto muy alto, de modo que los niños tuvieran una vista desde la ventana posterior que de otro modo les resultaba invisible. Por supuesto, cuando el seto sirve para separar el jardín propio del jardín del vecino, la presencia de los niños puede resultar molesta para aquél.

Otra casa de juegos de nuestro vecindario está construida también con cajones y tiene el atractivo de contar con un techo de paja. Después nos enteramos de que la paja, unida con grapas, sirvió para embalar botellas de champaña y procedía de las tiendas locales. Siempre vale la pena averiguar lo que los comerciantes del barrio tiran a la basura.

Si se desea una casa menos permanente al aire libre, puede emplearse una tienda de lona; en todo caso, las casas de juego al aire libre pueden utilizarse a lo largo de todo el verano.

Una tienda pequeña o una choza de piel roja son como un imán para los niños pequeños; si no se cuenta con una tienda propiamente dicha, se puede colgar una sábana vieja del tendedero, sosteniendo abiertos los extremos mediante pinzas o pesas. Una solución más duradera la de coser bolsillos en los extremos de una sábana y llenarlos de piedras o ladrillos, o añadirle trozos de cuerda para fijarla con estacas en el césped y coserle trozos de tela en los extremos que sirvan para cerrar la tienda.

Dentro o fuera de la casa, la mejor solución provisional para niños muy pequeños son una o dos mantas colocadas sobre varias sillas. Mejor que las sillas es un parque viejo de madera, después de quitarle dos barrotes para dejar una puerta: los parques son útiles durante un tiempo muy limitado para su finalidad propia, pues producen gran frustración en los niños pequeños cuando empiezan a gatear,

pero más adelante se pueden utilizar como casas de juegos. En nuestra familia se utiliza desde hace dos generaciones un parque como soporte de una mesa de ping-pong y *simultáneamente* como casa de juegos, lo cual nos sugirió divertidas interpretaciones de los ruidos que se escuchaban en el techo.

Independientemente del tipo de casas de juegos que tengan sus hijos, es necesario establecer la norma inquebrantable de que jamás deben usar CERILLAS, VELAS o LÁMPARAS DE ACEITE, ni siquiera los niños mayores. Las casas de juegos encierran al pequeño en un espacio reducido, del que es difícil salir de prisa o en una situación de pánico, por lo cual pueden producirse accidentes con gran facilidad. Es necesario proporcionar al niño algún otro medio de iluminación, aun a base de costosas baterías, para que no tenga la tentación de usar los objetos prohibidos.

Algunos niños prefieren que sus guaridas no se construyan con forma de casa. Si alguna vez ha tenido un bote de remos colocado sobre cuñas en el patio, sabrá que a los niños les encanta. Una embarcación vieja que ya no sirva para navegar es un maravilloso sustituto de la casa de juegos, especialmente si tiene una cabina improvisada en un extremo. Si resulta difícil conseguir un bote verdadero, se puede construir también uno simulado, convenciendo a los niños de que acepten una base plana.

Otra alternativa es una cápsula pintada de color plateado y provista de un tablero de mandos lo más complicado posible, que los niños pueden usar como nave espacial, y así sentirse menos sujetos a la tierra. Aunque esté inmóvil, disfrutarán también enormemente manejando un coche que tenga un volante y un tablero de instrumentos. Si se cuenta con espacio para ello, es ideal tener un coche verdadero de los de menor tamaño, sin puertas (para evitar dedos magullados).

Un remolque pequeño o una caravana proporcionan enormes posibilidades de juego. Si se cuenta con poco espacio, lo mejor es elegir una casita desarmable, que pueda colocarse en algún rincón dentro de la casa, procurando que pueda usarse al mismo tiempo para otros fines, por ejemplo como tienda o teatro de marionetas.

Tal vez el lector decida que es mejor hacer personalmente la casita, principalmente si se ha pensado en algún rincón de la casa para colocarla. Se requieren tres elementos básicos, es decir, tres paredes articuladas entre sí, una puerta (con timbre o aldaba), una ventana con antepecho o una tabla articulada lo bastante amplia para usarse como mostrador de una tienda, y estanterías para colocar mercancías en la tienda o utensilios de cocina en la casita. Si se coloca en un rincón de la casa probablemente se podrán utilizar estanterías ya existentes en la pared y sólo se requerirán dos paredes adicionales para la casita.

El mobiliario puede ser tan variado como se desee, pero hemos observado que los niños usan unos muebles más que otros.

Es esencial contar con una cocina o por lo menos con sus elementos externos; puede comprarse, pero nosotros hicimos una pintando de blanco una tabla, dibujando en ella hornillos «eléctricos» con círculos negros y rojos y añadiéndole mandos en la parte delantera (que consistían en carretes de hilo pintados de negro). Se pueden comprar ollas y cacerolas en las jugueterías, su tamaño es suficiente para un huevo frito y una tajada de bacon, que pueden conseguirse también (para delicia de los niños) en cualquier tienda de accesorios para bromas y chistes.

Se requiere también una cuna para muñecas y conviene contar con un banco que pueda hacer las veces de silla o de mesa, aunque los niños no emplean mucho estos muebles y prefiere sentarse en el antepecho de la ventana.

Es preferible uno o dos teléfonos, para que puedan comunicarse de uno a otro rincón de la casita. Aparte del equipo doméstico mencionado, no habrá sitio, para muchas otras cosas, pero a los niños no les preocupa la falta de espacio y utilizan los peldaños de la entrada y el «pavimento exterior para ampliar la vivienda, al estilo antiguo.

Hemos observado que aprecian mucho los adornos que contribuyen a aumentar el «ambiente hogareño», tales como un trozo de alfombra, un despertador viejo, cortinas (que pueden ser pintadas) y una planta de plástico en una maceta.

Para que puedan instalar su tienda, el lujo máspreciado que sería una caja registradora de juguete, además de una balanza y judías secas o castañas en bolsas de papel, de las que van quedando de la compra familiar. Necesitarán también algo que vender. Lo más adecuado son distintos tipos de comestibles en pequeños recipientes y paquetes, que pueden tomar prestados de la cocina principal.

Para un uso más permanente, o para un grupo, vale la pena comprar un surtido de pequeños recipientes de estaño (que tengan etiquetas de colores) ya que son muy duraderos y decorativos para las estanterías de la tienda y de la casita. Es aconsejable sellar los paquetes vacíos, que de esta manera son más reales. Una cesta de frutas de plástico es otro lujo que puede emplearse tanto en la casita como en la tienda.

Títeres

No podemos concluir el capítulo sobre los juegos de fantasía sin mencionar los títeres; éstos presentan un interés especial, pues el niño, al hacerlos mover y hablar, da vida a una criatura diferente de sí mismo, aunque no completamente. Hasta cuando le habla al títere y hace que éste le conteste, está presente el convencimiento de que se encuentra físicamente dentro del juguete, lo cual crea una situación cualitativamente diferente de cuando hace hablar a una muñeca o de cuando mueve los hilos de una marioneta. Existe una ligera ambigüedad de identidades (¿quién está dentro de quién?) que ha inspirado relatos acerca de

ventrílocuos dominados por sus títeres; lo peor que pueden hacer las marionetas, en cambio, es volverse independientes de sus dueños.

Algunos niños muy tímidos superan sus limitaciones mediante el empleo de títeres, como si no fueran responsables de lo que ha dicho alguien que está situado a la distancia del brazo. Hemos descubierto en nuestra clínica que un niño sobrecogido por la timidez puede pasar una tarde muy feliz hablando a través de un títere; hace poco, una niña de cinco años pasó dos horas accionando un emú con su brazo. Un emú jugando a la lotería y resolviendo rompecabezas es realmente una imagen enternecedora.

La introducción de títeres en el juego ayuda bastante a los niños que tienen dificultades con el lenguaje, porque traslada el foco de la atención, normalmente centrado en lo que dicen los niños, hacia lo que dice el títere; existe un sistema terapéutico en el que se emplean títeres como auxiliares del lenguaje.

Los adultos nunca pueden saber lo que un títere en particular inspira a un niño, igual que sucede con los muñecos y los animales de felpa. Sin embargo, deben experimentar sensaciones muy especiales manejando títeres con las manos y los brazos.

En nuestra sala experimental de juegos, tenemos siempre una cesta llena de títeres completamente diferentes entre sí. Cuando los llevamos por primera vez a la sala (se trata de bonitos animales fabricados por Merry-thought), pudimos observar un redoblado interés en los niños y un aumento del volumen de verbalizaciones y juegos imaginativos. Son más caros que los títeres normales, pero en nuestro caso su precio justificaba su finalidad experimental. Para uso casero, pueden hacerse bellos títeres a mano.

Por último, después de examinar el capítulo de los juguetes adecuados para el juego imaginativo, no está de más recordar que éste puede llevarse a cabo incluso careciendo de todo equipo auxiliar, ya que el elemento esencial de la fantasía es «mental».

Uno de nosotros pasó un año muy feliz durante la guerra, a la edad de diez años, viviendo en condiciones muy precarias que obligaban a las tres hermanas a dormir juntas en una cama de matrimonio. Cada noche se acostaban tres niñas, pero en un abrir y cerrar de ojos, se transformaban bajo las mantas en tres intrépidas damas cuyos nombres eran Sra. White, Sra. Brown y Sra. Brigstock. Las tres damas se veían sujetas a las más horripilantes aventuras como consecuencia de las maquinaciones malvadas de la perversa Sra. Singer, maligno personaje de la vida real que se hubiera quedado horrorizada de saber el papel que representaba en estos dramas. Decididamente, los niños *no necesitan* auxiliares para sus fantasías. Sin embargo, es agradable tener algunos.



IDENTIDADES Y PAPELES

Un espacio imaginario puede ser poblado con diversos animales de juguete, gentes y seres asimismo imaginados. Los niños pueden adoptar las identidades de muchos de ellos o pueden asumir inter-relaciones o hablar de ellos como individuos. La cuestión relativa a la estimulación merece, sin embargo, un breve comentario, antes de que entremos a discutir los tipos de papeles.

La presencia de diversos animales de peluche, de gran tamaño (serpiente, oso, pez y un tigre, de tamaño más pequeño) en la habitación, en nuestro análisis con parejas de niños de la misma edad, dio lugar, naturalmente, a la estimulación de su actividad con ellos. La mayoría de las parejas hicieron nadar al pez y ondular a la serpiente.

Pero más complejos que aquellos casos en los que se hacía deslizar a la serpiente o bien morder, eran aquellos otros en los que un niño asumía la identidad del animal en cuestión, hablando por él: *Mira, soy un niño pez* (decía un niño con voz aguda y chillona mientras hacía nadar al pez hacia su compañero).

En otro tipo de transformación se le atribuía al animal, patentemente, un papel familiar, tal como el de "nene" o "animal doméstico", haciéndole también hablar, o portase mal, o merecer un castigo. Los animales de peluche podían asumir también papeles "funcionales".

Estos papeles funcionales son definidos con arreglo a planes de acción. Se trata de entidades animadas, pero no forzosamente humana y que tienen que realizar funciones específicas. Por ejemplo, si los niños están jugando a las comidas, ambos pueden ser comensales, o bien uno de ellos puede asumir el papel funcional del que sirve. Si ambos hacen que viajan en coche, tiene que haber un conductor y un pasajero. Los papeles funcionales son distintos de los papeles de parientes o de personajes.

Un niño puede desempeñar simultáneamente un papel familiar, como el de madre y el papel funcional de cocinero que prepara una comida.

Los papeles de "personajes" son de dos clases: estereotipados y de ficción. Los papeles estereotipados son tipos que se distinguen, en primer lugar, por ocupaciones, acción habitual, actitud habitual o características de personalidad. Ejemplos tomados de nuestras sesiones son los papeles de vaquero, bombero, policía, jefe indio, novia, bruja mala, médico, enfermera. Estos tipos eran

generalmente simples en cuanto a personalidad representada, siendo sus actos y atributos altamente predecibles y su campo de acción muy restringido.

Estos personajes tendían a ir asociados con actos apropiados, pero diferían de los papeles funcionales por el hecho de que podían ser invocados o adoptados sin tomar parte en una acción cualquiera. Un niño podía decir que quería ser bombero o llamar a un bombero por teléfono. Una niña podía hacer de novia, colocándose un visillo en la cabeza, pero sin tomar parte en una "boda" y sin tener un "novio".

El papel de ficción era también independiente de cualquier acción específica. Se refería a personajes con nombres propios y que al parecer procedían de cuentos, de la televisión o de la tradición oral. Ejemplos de ello son San Jorge y el dragón, Santa Claus, Hansel y Gretel, Friedmore Cavities (posiblemente un personaje de la TV, posiblemente imaginado por el niño), Hooey, el monstruo Cookie, el Sr. Donkey y el Dr. Jekyll y el Dr. Hines (sic), siendo estos dos últimos "buenos chicos".

Puramente ficticios, pero quizá solamente ocasionales, eran los personajes la Srta. Uña del Dedo y Tío Poop, que no suponían mucho más que sus nombres, siendo considerados por los niños como divertidos. Pocos niños asumían papeles de ficción y más bien hablaban de ellos, que los representaban. (Una excepción estuvo constituida por un niño pequeño que fue Batman o Robin Hood durante toda la sesión).

Los papeles de personajes familiares fueron muy importantes. Por lo común se daban por parejas. Generalmente se podía predecir que cuando aparecía una "mamá" se le uniría inmediatamente un "papá" o un "bebé". Estos papeles eran tratados por los niños como si fuesen siempre potencialmente asumibles. Estaban "aquí" y tan sólo precisaban agregarse a uno mismo o al compañero o ser invocados, para estar efectivamente presentes.

Se trataba, de los de padre, madre, marido y mujer, bebé, niño (hija o hijo), hermano, hermana y, mucho más raramente, de los de abuelo y abuela; sólo una vez se mencionó al tío. A veces se representaba el papel de un progenitor, cuyo sexo no queda específicamente determinado. Aquí se incluye también a algún animal doméstico, que en ocasiones era tratado como "niño". Los animales de peluche asumían, por lo general, este papel.

Los papeles familiares pueden, desde luego, coincidir con los funcionales. La madre era habitualmente la que servía las comidas imaginarias; el padre era el defensor en caso de peligro. Los papeles familiares no coincidían con los de otros personajes, aun cuando éstos podían transformarse en los primeros. Y eran más persistentes que los de otros personajes. Se asumían durante períodos más prolongados, transformándose eventualmente, pero aparecían como principales. Así, por ejemplo, un "marido" se convertía por algún tiempo en un bombero y luego volvía a convertirse en marido.

Las transformaciones se verificaban según generaciones, pero también según sexos: madre---bebé (niña), hija---hermana, o madre---esposa. Estos papeles eran siempre asignados de acuerdo con el sexo efectivo de cada niño. Una vulneración de esta regla era considerada como una broma o como un insulto y se utilizaba para fastidiar al compañero.

En las márgenes de nuestro espacio imaginario, pero nunca en escena, se hallaban los individuos periféricos sobre los que se discutía o a los que se llamaba por teléfono, pero cuya identidad no era nunca adoptada por los niños. Se trataba de amigos imaginarios o de huéspedes anónimos con respecto a los cuales se limpiaba la casa sobre o se proyectaban excursiones. La discusión se refería también a personas reales, pero ausentes, tales como un profesor de la escuela maternal, el tercer niño del grupo o uno de los investigadores. Su existencia se daba exclusivamente en el mundo no lúdico y no entraban nunca en el espacio de juego.

Tanto el sexo como la edad de los niños eran factores que influían sobre su elección de papeles familiares, a adoptar. Al igual que otros hallazgos de la investigación, dichos factores hacían esperar que los niños adoptasen papeles masculinos y las niñas, femeninos. Esta elección era virtualmente absoluta en las parejas mixtas.

En todas las parejas masculinas, tan sólo algunos niños varones adoptaron algún papel funcional, que por lo general era jugado por las niñas (tales como los de sirvienta o vendedora), pero *nunca* especificaban su papel familiar como femenino. En una pareja mixta de niños de 3 años, un niño que quería guisar la comida fue advertido firmemente por la niña diciéndole que "*papá no guisa*". Las niñas de parejas del mismo sexo eran tan sólo ligeramente más flexibles en este sentido, prefiriendo sus papeles relacionales: "madre" e "hijo", "esposas", o "madres" con hijos imaginarios. Una niña jugó a hacer de médico con otro niño que hacía de "enfermo" y un buen número de niños adoptaron el papel funcional de reparadores (de un coche averiado).

La elección de papel familiar estaba muy influida por la edad. Tan sólo los papeles de madre, padre y bebé eran representados por los niños de menos edad y "madre" y "padre" eran también los personajes elegidos como interlocutores en las imaginarias conversaciones telefónicas. Aun cuando solo algunas parejas de corta edad hablaban sobre sus hermanos *auténticos* y nunca representaban papeles de hermanos, los mayorcitos hablaban haciendo de "hermano" y "hermana" o representando durante breve tiempo a estos personajes. En algunas ocasiones hablaban sobre "abuelos" y les telefonearon varias veces.

Al aumentar la edad de los pequeños actores, el personaje de "bebé" era sustituido por el de "niño", aunque los papeles de adulto eran los favoritos a todas las edades.

Al parecer no les resultaba muy divertido hacer de "bebé" o de "niño". Los "padres" o "esposos" y "esposas" podían hacer más cosas y hablar más, aparte que el "bebé" y el "niño" tenían que obedecer y era más probable que se les castigase o regañase. Dos parejas mayorcitas que representaban "padre" y "madre" transformaron a un animal de peluche en "animal doméstico" y luego en "niño". Los niños mayorcitos asumían muchos más papeles funcionales y de personajes que los más pequeños.

Algunos papeles funcionales eran objeto de negociación, sobre todo los de conductor y pasajero en el gran coche de madera, prefiriéndose el papel de conductor. Los papeles de personajes familiares eran con frecuencia discutidos antes de comenzar la representación. Una niña a la que se había asignado el papel de "bebé" podía afirmar que le tocaba hacer de "mamá" o podía pedir cualquier otro papel. En un caso, la discusión quedó resuelta al inventar la "madre" un "bebé" imaginario, convirtiéndose su compañera en "enfermera". Tan sólo entre las parejas de menos edad era eventualmente rechazada la asignación de un papel, en favor de la auténtica identidad del niño.

Así, por ejemplo, una niña llamó a un niño papá y él replicó: *No soy papá, soy Alex*. Esta respuesta puso bruscamente fin a la interacción. Pocos minutos después, la niña volvió a intentarlo, y nuevamente fracasó al querer adquirir un "papá" para complementar su propio papel de "bebé".

En estas elecciones de papeles se refleja la ampliación del mundo del niño. Los niños de menos edad asumían el papel que coincidía con su experiencia efectiva ("bebé") o adoptaban la relación *recíproca* a su propia experiencia ("madre" o "padre"). Las niñas manifestaban más comportamientos relativos a los papeles de "madre" o de "bebé" que los niños, cuyas representaciones de "padres" eran menos detalladas. Los niños mayorcitos, sin embargo, representaban papeles y parejas de papeles que no podían haber asumido efectivamente en la vida real.

No solamente adoptaban papeles de padres con respecto a un "niño" o "hijo" inventado o transformado, sino que representaban su relación marido-mujer, u otros papeles de personajes masculinos-femeninos, haciéndolo así en otras situaciones diversas. Sin embargo, los papeles de marido y mujer estaban representados de modo más detallado que los personajes no familiares (tales como el vaquero y su novia, Batman y la Mujer Gata).

PLANES

Cuando un niño sugiere un plan para un juego de representación, por ejemplo, diciendo: *"Podemos ir de vacaciones a un hotel bonito"* y ello es aceptado ¿cómo saben los compañeros de juego lo que viene después? Cuando una niña chilla de miedo a la vista de una serpiente de peluche ¿cómo sabe su compañero los actos que debe realizar? La mayoría de los episodios imaginarios que hemos observado estaban formados por un número limitado de temas, muchos de los cuales habían sido previamente comunicados por otros observadores, en escuelas maternas.

Los niños parecen tener un repertorio de secuencias de acción que pueden ser señaladas muy sucintamente y luego juegan a las mismas sin discutir mucho lo que viene después.

Yo supongo que dichos temas o planes de acción son establecidos en efecto por los niños, en vez de ser copiados o reproducidos a partir de algún incidente aislado. Al representar papeles relacionados entre sí, los niños seleccionan evidentemente atributos característicos observados en muchas situaciones distintas y durante un extenso período. "Inventan" también acciones o actividades que no han experimentado jamás en directo, pero que parecen haber sido deducidas de lo que conocen acerca de la "vida real". Los planes de acción se constituyen también de modo muy similar.

Un plan consiste en una secuencia de acontecimientos o acciones realizadas o experimentadas por una distribución de papeles funcionales. Los acontecimientos o acciones van asociados a escenarios útiles característicos. Un plan muy corriente en las sesiones era el de TRATAR – CURAR. Los papeles funcionales eran los de paciente, persona que curaba (que con frecuencia, pero no siempre, era identificado como médico) y, a veces, el de asesor o consejero.

El escenario era especificado en ocasiones como el despacho del médico y otras veces no se determinaba cuál era. Los instrumentos de tratamiento eran útiles transformados o inventados, tales como un termómetro, una medicina o incluso comida. Un maletín escolar para merienda, que había en la habitación, servía, dentro de este plan, como cartera del médico (si bien en otros planes era utilizada como caja de herramientas o como cesta donde estaba la comida del "padre"). La señal inicial que daba lugar a este plan era el anuncio de una enfermedad, de heridas, de lesiones sufridas por un animal o incluso la muerte de uno favorito.

El paso siguiente estaba representado por el tratamiento, que generalmente conducía a curación. El anuncio más dramático fue expresado por una niña (5;0 años) que comenzó a llorar por la muerte de su juguete favorito (un oso de peluche) y que gritaba: "¡Está muerto!". Su "madre" (5;2 años) sugirió solícitamente que le diese mucho de comer y que entonces resucitaría. Pese a diversas tentativas, el paciente no respondió al tratamiento.

Las 48 parejas que tomaron parte en el experimento produjeron 51 episodios de un plan que podemos designar como ADVERTIR ACERCA DE UNA AMENAZA. Diversos antropólogos y folkloristas han destacado también la popularidad de este tema, incluso hasta la edad de 12 años o más. La secuencia de acontecimientos de este plan, tal como se desarrolló en nuestras sesiones, puede dividirse en tres componentes principales:

1. Identificación de papeles funcionales:

- La fuente u origen de la amenaza es identificada (*Aquí viene un monstruo*).
- Se avisa un determinado peligro (*Nos va a comer*).

- Son asignados y/o representados otros papeles funcionales (defensor y víctima).
- Ambos niños pueden ser víctimas (ambos pueden chillar y huir) o bien uno puede ser la víctima y el otro el defensor.
- Es posible la negación de la amenaza (*No nos atacará*).

2. Defensa

- Contraataque por el defensor (*Le mataré*).
- Instrumentos empleados (el defensor puede arrojar dinamita, transformada a partir de una linterna de juguete).
- A veces se pueden pedir refuerzos (*Llama a nuestro amigo el oso para que nos ayude*).

3. Conclusión

- La amenaza se cumple (*Me come, estoy muerto*).
- La amenaza es destruida (*Le he podido*).
- No se puede determinar claramente una conclusión.
- Una amenaza destruida puede revivir y, si es así, la acción vuelve al punto de partida y se repite.

Un ejemplo de episodio establecido en este plan está tomado de una pareja mixta. Representaban estar en su casa y asumían los papeles familiares de "marido" (5; 0 años) y "mujer" (5;2 años). En la casa se produce un incendio. La "mujer" (víctima) lo anuncia y el "marido" (defensor) extingue el fuego con una manguera (serpiente de peluche, transformada) y hace ruidos de agua que corre. La amenaza se reactiva cuando el fuego estalla en otra parte de la casa, siendo de nuevo apagado. Luego vuelve a surgir y sube hasta el cielo, donde Dios se convierte en la víctima potencial y el defensor (que sigue siendo el niño) tiene que buscar la ayuda de la "mágica" serpiente de fuego para destruir la amenaza. El animal de peluche fue transformado de nuevo para enfrentarse con este extraordinario peligro.

Existían diferencias en cuanto a las realizaciones de los niños, que estaban implicadas con la edad y con el sexo. Las parejas de menos edad eran más frecuentemente víctimas (ambos miembros de la misma), eran defendidas con menos asiduidad y utilizaban menos instrumentos. Las parejas de más edad, aun cuando ambos miembros fuesen al principio víctimas, introducían más habitualmente a un defensor. En las parejas mixtas era mucho más probable que el niño hiciese de defensor. Tan sólo los mayorcitos pedían refuerzos y lograban destruir la mayoría de las amenazas con las que se enfrentaban. En general, estas pautas se parecen, en cuanto a las estructuras narrativas, a los cuentos que refieren los niños.

Otros planes corrientes establecidos por los niños parecen tener la propiedad de que un acto sigue a otro sin que se discuta extensamente lo que debe hacerse a continuación. Se trataba de: EMPAQUETAR, HACER UNA EXCURSION, IR DE

COMPRAS, COCINAR, ALMORZAR, REPARAR (cualquier cosa podía ser declarada como rota, y arreglada, pero el coche de madera era el objeto de atención más frecuente) y TELEFONEAR. Cada plan tenía su propio inventario de papeles funcionales y cada uno de ellos era llevado a cabo solo, o bien combinado con otros planes, para constituir largas secuencias, como cuando el coche era primeramente preparado y luego la pareja subía a él para hacer un viaje de vacaciones. Se formaban secuencias más prolongadas mediante la interacción de planes y papeles.

DIAZ Vega, José Luis
El juego y el juguete en el desarrollo del niño.
Editorial Trillas, 1997
México, D. F.

UNA GRAN VARIEDAD DE ESTÍMULOS Y VALORES IMPUESTOS

La ampliación del rango de los temas y su identificación con los valores de la urbe, así como el apoyo de los medios de difusión y de los nuevos procedimientos de comercialización, permitieron que el catálogo de juguetes se incrementara y renovara incesantemente, haciendo llegar a los niños de hoy día un promedio de tres mil a cuatro mil opciones diferentes anualmente, que corresponden directa o indirectamente en su mayoría al consorcio Internacional que impone, a los países periféricos los diseños concebidos en el seno de su estructura. Se introducen de esta forma imágenes, lenguajes, conceptos y valores que no tienen nada que ver con la realidad y con los proyectos de los países receptores.

En la era del plástico y con la transnacionalización de los juguetes, los niños del mundo juegan con personajes y temas que no obedecen a su entorno inmediato. La visión del mundo dado por los objetos lúdicos es propia del país productor, el cual, por su capacidad económica y posición en el planeta no sólo exporta mercancías, sino también ideologías.

Los valores presentes en estos juguetes atentan contra los principios que caracterizan y orientan a la cultura receptora, no sólo por cuanto les son foráneos, sino porque les son antagónicos; mientras unos refuerzan una visión de poder y dominio por la violencia, los otros buscan el desarrollo y la revalorización de los elementos históricos y culturales.

La evidente difusión de modelos rubios y poderosos (física y económicamente) como Supermán, Capitán América, Tarzán, Mujer Maravilla, Acumán, Batman y Robin, Flash, entre otros, que no demuestran más que un concepto de superioridad, por cuanto dichos personajes nacen en el seno de la sociedad "de la razón" y se imponen cotidianamente a la banda de la maldad y la fechoría compuesta por pillos y villanos morenos, negros o de ojos rasgados que se mueven (curiosamente) en escenarios muy parecidos a los del subdesarrollo.

En una encuesta con 70 niños sandis, 50 dijeron que "Supermán es americano". Es decir, el muñeco plástico que compran representa un personaje real (en esa realidad imaginaria que caracteriza la mente del niño) de un país real. El etnocentrismo que trasmite el juguete industrializado es similar al ya muy estudiado en los mensajes de televisión: es el hombre blanco, el macho varón masculino blanco, el poder.

Tampoco resulta mera coincidencia que entre 80 y 90 % de las muñecas que existen en el mercado nacional sean rubias y de ojos azules, como si esto fuera sinónimo de belleza o el estatus, que se hace presente en la vestimenta y lujos que las rodean; para este caso, uno de los mejores ejemplos es la Barbie, de *Mattel*, que por varios años se ha impuesto en la preferencia de las niñas (no sólo en México sino en todo el mundo desde 1959, año en que fue presentada por primera vez en la Feria Internacional del Juguete en Nueva York). Actualmente ocupa el primer lugar en ventas; las niñas la idealizan al grado de querer ser como ella.

En la exposición "¿A qué estamos jugando?" presentada en el Museo de Arte Moderno de la ciudad de México, una niña que no registró su nombre contestó por escrito, el día 9 de diciembre de 1984: "Mi juguete preferido es Barbie, porque me gusta como es y siento como que soy ella." Su opinión no representa una respuesta aislada; seguramente muchas niñas coinciden con ella, lo que contribuye a la enorme demanda de este personaje, que se ha convertido en toda una celebridad, siendo la muñeca que más se vendió en 1988, de acuerdo con el INCO (Instituto Nacional del Consumidor).

Otra niña prefirió "las muñecas electrónicas porque hacen movimientos", en lo que coincidió un niño que argumentó: "Los electrónicos y los de tracción porque son avanzados y corren rápido." El registro del INCO para 1988 expresa que son, en efecto, las muñecas, los coches u objetos de llantas (patinetas, bicicletas y patines), y los juguetes mecánicos, los de mayor venta, en ese orden, siguiendo los muñecos de series de televisión, que por cierto han generado enormes ventas a través de su presencia en aventuras caricaturizadas.

UNA NUEVA FORMA DE VENDER

El fenómeno comercial de la programación televisiva de personajes hechos juguetes constituye uno de los éxitos más sobresalientes de la mercadotecnia actual. Dicha estrategia modificó radicalmente la forma tradicional de operar, en la que Mickey Mouse, Popeye, Tribilín, Betty Boop, Jumbo, Bullwinkles, Mutt y Jeef, entre otros, fueron reproducidos básicamente en pasta o en lámina.

Todo cambió en 1980 cuando la compañía americana Greeting Card, de Cleveland, y Kenner, producción de Cincinnati, se asociaron para inventar un personaje que fuera la estrella de una línea de juguetes y dos programas

especiales de televisión. Esta estrategia tuvo éxito rotundo, los productores de Strawberry Shortcake han ganado más de un billón de dólares en 1985.

Las caricaturas funcionan con éxito para las compañías porque enganchan a los niños en un personaje o en una mitología más que el solo juguete; el programa de caricaturas de G. I. Joe ayuda a vender docenas de estos productos, desde pijamas de G. I. Joe hasta cereales Explica Brian Sutton Smlth autor de Los juguetes como parte de la cultura. "Las mentes de los niños viven más en un mundo de una historia que en un mundo de clasificación del juguete." Bernard Loomis, presidente de GLAD, Compañía de Diseños de Juguetes, dice: "Los fabricantes ya están creando un mundo de fantasías y ésta se ha convertido en una relación muy sofisticada entre ellos y el niño. Ahora estamos en el negocio de las ventas múltiples para los niños en la misma fantasía." 9

Es a partir de este momento y en esta visión del negocio de los juguetes que se multiplican los programas de televisión. Peggy Charren, fundadora del programa Action For Children Television, reporta 46 programas de televisión basados en juguetes que han invadido las cadenas estadounidenses desde 1986.

El fenómeno no es desconocido en México, adonde han llegado a la pantalla chica series como: Rainbow Brite, Rosita Fresita, Thundercats, Los Amos del Universo, Halcones Galácticos, Robotech, Marck, Cariñositos, Cazafantasmas, Princesas del Poder, Transformers, Tortugas Mutantes, etc., al mismo tiempo que ingresa todo el reparto de autores materializados en el plástico.

RELACIONES DE PODER E INTERCAMBIO SIMBÓLICO

De la misma manera que las colonias impusieron sus conceptos e ideas en las culturas dominadas (lo cual incluye los juegos y los juguetes), el imperio de las transnacionales ha determinado los valores y las prácticas que las culturas de la periferia (denominadas subdesarrolladas) deben asimilar para integrarse a lo que en su concepto es el desarrollo, lo que implica entre otras cosas el ejercicio fundamental del consumo enajenado. Sin embargo olvidan que cada cultura tiene en el seno de sus percepciones la posibilidad de concebir y crear su destino, y por supuesto sus propios juegos y juguetes, respondiendo éstos a su proceso histórico, idiosincrasia y necesidades sociales. La negación de este hecho, a partir de la inserción de capitales y la imposición, demuestran la subestimación de estas culturas y de sus creaciones.

La proliferación de los productos derivados de las multinacionales de la diversión, han pretendido dar valor universal a sus juguetes, lo que se demuestra en la Introducción de los objetos lúdicos sin adaptación alguna al mercado internacional.

No se necesita ser psicólogo, sociólogo, antropólogo o especialista alguno de las ciencias sociales para percatarse de las implicaciones ideológicas de esta relación cotidiana (niño, juguete, juego).

Para Aída Reborado los juguetes industriales son algo más que muñecos, carritos de pila o de plástico, muñecos automáticos, sujetos de una serie televisiva dada; son ante todo, productos de una cultura dada (la exportadora), y configura un centro de relaciones de poder y de intercambio simbólico.

En efecto, los juguetes concebidos en el seno de la sociedad industrializada llegan a todos los rincones del mundo, expresando las formas de vida y los valores que sustentan sus creadores.

LA PÉRDIDA DEL VÍNCULO AFECTIVO

La relación establecida a partir del consumismo entre el niño y sus juguetes, se ha modificado en lo emotivo en las últimas tres o cuatro décadas. Si bien es cierto que los actuales materiales como el vinil, los peluches y algunos sintéticos usados para el relleno, han hecho que las muñecas o los monos proporcionen contactos más cálidos y satisfactorios, también es un hecho que los vínculos afectivos establecidos se han fracturado y permanecen poco sólidos, más que de una manera pasajera, mientras llegan al mercado nuevos modelos que sustituirán a los muñecos de la serie anterior.

Este acontecimiento se repite sistemáticamente con las últimas opciones colocadas en los aparadores de las jugueterías, la cual hace que muchas muñecas ni siquiera alcancen un nombre puesto por la niña. Asunto, que también se ha extinguido prácticamente, dado que son las empresas las que bautizan a los muñecos.

El vertiginoso asunto de las innovaciones ha provocado una corta vida de los juguetes como centros de interés, remitiéndolos, aun en buen estado físico, al abandono o al bote de la basura, sin importar los espacios de interacción y convivio establecidos con anterioridad.

La necesidad psicológica creada por la publicidad y el poder gratificante de poseer los nuevos modelos, ha hecho que la eliminación de los juguetes anteriores o precedentes no provoque sensación de pérdida o duelo alguno. En este sentido hay que reconocer que los juguetes de antaño llevaban una vida más digna; no sólo eran más cuidados y protegidos, sino que eran heredados para la recreación de otras generaciones, pudiendo tener en propiedad la muñeca de la abuela o el caballo del abuelo.

No pocas son las culturas que aun en la misma muerte dejaban en compañía de los difuntos a sus más preciados juguetes, para que éstos acompañaran a sus dueños en su descanso o recorrido hacia la eternidad. Por supuesto, dicha costumbre ya no existe, posiblemente debido entre muchas otras razones, a lo difícil que se hace distinguir entre el montón de juguetes, el que fue de la preferencia del pequeño difunto.

La percepción de los juguetes como leales compañeros de la infancia, se encuentra estrechamente vinculada a los espacios, aventuras y tramas

compartidas. Es precisamente esta interacción la que favorece el enlace afectivo y emocional entre el niño y el juguete preferido.

En México, los personajes de La Guerra de las Galaxias fueron adquiridos por ocho de cada 10 niños con capacidad económica, en 1980; en Estados Unidos de América se vendieron -de 1982 a 1985- más de 125 millones de muñecos de la marca *Mattel*, de la serie *Los Amos del Universo* (con un promedio de 11 por cada niño, entre cinco y 10 años). En una sociedad con tales características no podemos hablar de "apego" emocional hacia los juguetes, debido a que la abundancia o número excesivo de éstos en manos de los niños ha provocado una marcada desvalorización de los objetos lúdicos; los pequeños sólo se interesan por el conjunto y la adquisición de los nuevos integrantes de la colección.

Es cierto que este fenómeno es más común en los sectores favorecidos social y económicamente, pero no por ello es particular, pues aun en los estratos menores se designan considerables cantidades para la compra de juguetes, principalmente en los fines de año.

RESPONDEN LOS NIÑOS

No obstante la desmedida publicidad desplegada por las empresas del juguete y el interés de agradar o justificarse de algunos padres para demostrar su cariño a través de la entrega desmedida de juguetes, hay niños que no consideran necesaria toda una colección o serie para jugar; así, encontramos respuestas como la siguiente:

"No necesito toda una colección de juguetes para poder jugar. Sólo me entretengo con una muñeca. No es importante tener 500 muñecas si sólo voy jugar con una o dos" (niña Renné, 12 años). O la contestación de Diana Patricia, quien sensatamente respondió: "No, porque si tuviera todos los juguetes no jugaría con todos." Esta cuestión obvia no es considerada por los padres, quienes creen que entre más juguetes den al niño mejor jugará. Respuestas como la de Gaby M.: "No necesito toda una colección porque yo también puedo crear otros juegos con mi imaginación", debería hacernos reflexionar en torno a la cantidad y calidad de los objetos que entregamos a los niños, así como la posibilidad de que el juego no es, ni tiene por qué ser, una actividad mediatizada por los juguetes industrializados.

No se puede negar que las corporaciones transnacionales han determinado los temas, personajes y tramas en las que se desenvuelven los juegos de muchos infantes en el mundo, coartando los espacios de lo imaginario y subordinándolos a las relaciones del contenido impuesto.

La sobrevaloración y el amor por las cosas materiales ha provocado no sólo consumos exagerados sino una dependencia en la que aun los niños han caído, pues algunos no sólo buscan adquirir los personajes, sino también los escenarios y artefactos o accesorios adicionales de las series para poder jugar.

Uno de los eslogan que identifica al INCO es precisamente aquel que dice "lo importante es el juego, no el juguete". Pretende hacer campañas no sólo en contra del consumismo desmedido, sino también en atención a que la pureza de la actividad lúdica se ha visto coartada, presentándose ya no tan imaginativa, dinámica y libre como solía ser, dando lugar a un intercambio más pasivo, en el que muchas niñas sólo contemplan los movimientos de las muñecas, el contenido de su verbalización (operadas por discos), cómo abren y cierran los ojos, si hacen pipí o comen papilla, si arrullan a otros muñecos o les cantan canciones, si hacen o dejan de hacer, hasta que se les acaben las pilas o el sistema por el que funcionan.

El caso de los niños es muy similar, por lo que debe estimularse la capacidad de jugar, lo cual implica no subordinarse a los juguetes industriales, a las identidades que les caracteriza y mensajes que llevan.



PAPELES, PLANES, OBJETOS

Si dos niños se ponen de acuerdo acerca de la asignación de papeles familiares, pueden establecer un cierto número de planes con una secuencia relativamente coherente. Una pareja de niñas de 3 años adoptó los papeles complementarios de "mamá" (M) y "bebé" (B). Estos papeles proporcionaron la base para diversos planes y acciones. Esquemáticamente se trataba de los siguientes: M da de comer a B; M interrumpe el juego de B en la cocina y advierte a B que se aparte de la misma; M pregunta a B si quiere ir a la tienda de comestibles (si B decide no ir, M se va sola en el coche para comprar pan, mantequilla y leche); una pequeña cómoda con cajones da lugar a un episodio de planchado de vestidos imaginarios de B; B necesita ir al cuarto de baño y M lleva a B al WC (taburete de tres patas con centro de cristal); M da a B un coche de juguete (breve incidente de salida de papel cuando B conduce el coche); M pone la mesa para comer (salida de papel cuando M examina la caja de herramientas); B se ensucia en los pantalones; M da de comer a B; M viste a B para llevarle a la escuela dominical; B vuelve a ensuciarse encima y M se prepara para cambiarle. Con tan sólo pocas distracciones momentáneas, ambos desempeñaron sus papeles durante la sesión de quince minutos.

La selección y la ejecución correctas o aceptables de los planes constituye un factor importante en la representación de papeles. Se observó una mayor elaboración y una secuencia más coherente de planes con respecto a los papeles familiares que a aquellos en los que el niño no poseía una experiencia directa (como el de bombero). Las relaciones existentes entre papeles y planes de acción exigen un estudio mucho más sistemático.

Los objetos que se ven influyen, asimismo, sobre los papeles que se adoptan o que son asignados. Los vestidos para jugar sugieren, desde luego, otros aderezos apropiados y los objetos provocan la adopción de determinados planes. El hecho de ver una cocina probablemente aumenta la posibilidad de que los niños se decidan a jugar a hacer comidas. Un conjunto de herramientas en miniatura da lugar con frecuencia a la decisión de que el coche necesita reparaciones. Pero la relación no siempre es tan directa. Una pareja que jugaba a "avisar amenazas" destruyó al monstruo (la serpiente de juguete) metiéndole en el fogón de la cocina. La presencia de teléfonos de juguete en la habitación provocó, con seguridad, gran número de llamadas telefónicas (82 en total). Sin embargo, una vez que se había emprendido un plan, las transformaciones de objetos y escenas tendían a someterse a sus exigencias. El cuarto de observación o una determinada parte de éste se convertía en una selva, en Puerto Rico, en el despacho de un médico, en una playa o en un hogar familiar, según las necesidades.

Un niño que representa de un modo imaginativo y entusiasta tiende a realizarlo con lo que encuentra a mano. Una linterna de juguete puede utilizarse como tal pero, si se precisa un instrumento para destruir una amenaza, la linterna puede servir como pistola o como manga de riego. Es posible comprender muchas transformaciones de objetos que a primera vista parecen arbitrarias considerando el contexto del plan en el que tienen lugar. Al realizar el plan de DEFENDERSE CONTRA AMENAZAS se realizaron las siguientes transformaciones de objetos:

1. Oso de peluche animado, como defensor
2. Serpiente de peluche animada, como fuente de amenaza
3. La mano como manga de riego contra incendios (tratada como instrumento)
4. La mano como pistola (instrumento)
5. La serpiente de peluche como manga de riego (instrumento)
6. La linterna eléctrica de juguete se convierte en dinamita (instrumento)
7. El taburete de tres patas con cristal de aumento se convierte en un catalejo (o en instrumento auxiliar para hacer fuego)

Las exigencias del plan o del papel controlan las transformaciones específicas que puedan realizarse. Hemos visto que en los estadios precoces del juego con objetos, la representación está vinculada a las propiedades perceptivas o físicas de los objetos. Parece, sin embargo, que una vez que el niño alcanza un nivel de madurez cognitiva que le permite operar con papeles y planes, se convierte en menos dependiente, en su juego de representación de 1m propiedades reales de los objetos. Por lo que respecta a la dimensión social del representar, ciertos objetos o escenarios que sugieren o permiten las actividades de grupo. Si las que pueden diferenciarse papeles funcionales, tales como "tiendas" (empleado y cliente) o "autobuses" (conductor y pasajeros) pueden estimular el juego social como contrapuesto al juego solitario, entre tres o más niños.

COMO SE RELACIONA LA REPRESENTACION CON LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y CULTURALES

Las diferencias entre niños en cuanto a su tendencia a emprender un juego imaginativo con papeles y planes pueden relacionarse positivamente, mediante observaciones, entrevistas y tests especializados, con cierto número de importantes factores cognitivos y de personalidad. Jerome SINGER y sus colaboradores han sugerido que algunos niños presentan una predisposición más intensa a la fantasía que otros.⁴⁰ SINGER señala que esta "predisposición a la fantasía" está asociada con determinados y característicos estilos de pensamiento y sentimiento. Los niños que presentan una elevada inclinación a la fantasía tienden a disfrutar más del juego, son capaces de concentrarse durante más tiempo en una única tarea y muestran más autocontrol mientras esperan o cuando se someten a reglas. Producen también mayor número de ideas, con mayor imaginación. Tienden a ser pensadores divergentes. La producción divergente, como hemos tenido ocasión de ver, consiste en dar nuevas respuestas, en lugar de respuestas estereotipadas, a problemas o situaciones y es en sí característica de personas con capacidad creadora. Si bien una elevada predisposición a la fantasía no está directamente relacionada con una inteligencia de nivel superior, la realización de juegos de representación contribuye a la flexibilidad con la que un niño puede abordar situaciones y tareas. Brian SUTTON- SMITH ha señalado que el juego puede aumentar la facilidad con la que se adoptan nuevos enfoques o ideas con respecto a nuevos elementos.⁴¹ El niño imaginativo posee la experiencia de manipular, recombinar y ampliar asociaciones entre palabras y cosas, así como entre cosas, personas y acciones. Así, pues, está justificado pensar que el jugar a representar es una de las experiencias que facilitan el desarrollo del pensamiento abstracto.

Muchos estudios acerca del juego, realizados en escuelas maternas de los Estados Unidos y de Europa, han informado acerca de las frecuencias del juego de representación, como contrapuesto a actividades lúdicas violentas o a juegos de construcción. La mayoría de estos estudios ha hecho constar también las preferencias de las niñas por temas domésticos y de los niños por planes referidos a transportes o aventuras. Los investigadores están generalmente de acuerdo en que, cuando los niños crecen y maduran, sus representaciones se hacen más realistas y sus temas o planes son integrados y desarrollados de formas más complejas.

Existen datos demostrativos de que una elevada predisposición a la fantasía va unida a creatividad, de que las clases más altamente elaboradas de juego imaginativo con papeles y planes reflejan niveles más altos de desarrollo y que el contenido y el tipo del juego imaginativo refleja una experiencia social. Se ha planteado la cuestión relativa a si el juego "socio-dramático" se produce efectivamente en determinadas culturas o sub-culturas. Se trata de una pregunta justificada, ya que su libre ejercicio depende de cierto grado de cooperación por

⁴⁰ J. SINGER (ed.), *The Child's World of Make-Believe* (New York y Londres: Academic Press, 1973).

⁴¹ R. HERRON y B. SUTTON-SMITH (eds.), *Child's Play* (New York: Wiley, 1971).

parte de los adultos, en cuanto a proporcionar el tiempo, el espacio, la suficiente supresión de interferencias, acceso a objetos para jugar y, al menos, ningún rechazo intenso del jugar a representar. El ambiente del hogar probablemente influye sobre el grado en que los niños emprenden juegos de este tipo. Si admitimos, pues, que las técnicas utilizadas en el juego de representación y las ideas incorporadas al mismo, son productos de aprendizaje social, el grado en que los niños crean este tipo de juego puede diferir con arreglo a las diversas culturas y sub-culturas. Así, pues, debe variar según los distintos grupos.

Los antropólogos han informado acerca de determinadas culturas en las que no se observa virtualmente ningún juego de representación, pero señalan la presencia del mismo en otras culturas no occidentales, como las de los kung del Kalahari. Los temas de juego hallados en diferentes grupos reflejan actividades que revisten importancia en la correspondiente cultura. Los niños de los indios hopi, por ejemplo, juegan a imaginarias cacerías de conejos y a trabajar como alfareros. Las diferencias en cuanto a la cuantía de juego sociodramático entre niños de diferentes orígenes étnicos en Israel han sido observadas en estudios realizados separadamente por Sarah SMILANSKY y por Dina FEITELSON⁴² Estas autoras encuentran que los niños de corta edad procedentes de inmigrantes judíos de Oriente medio, del norte de Arabia o kurdos, muestran, relativamente, pocos juegos de representación. SMILANSKY afirma que esta relativa ausencia procede de condiciones y actitudes familiares y que está asimismo asociada a un escaso desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y verbales. Pero basándose en un estudio a gran escala de las actividades infantiles en el campo de juego y después de la escuela (en niños de 6 a 14 años de edad) en las ciudades, las aldeas y los kibbutz, tanto en familias judías como árabes, Rivka EIFERMANN rechaza la interpretación de SMILANSKY y afirma que el juego de representación con temas sociales no está ausente, sino que aparece sencillamente a una edad algo superior en los grupos menos privilegiados.⁴³

Estudios realizados por separado en tres ciudades del este de los Estados Unidos han mostrado que los niños pertenecientes a grupos socioeconómicos más bajos juegan menos a representar, por lo que se refiere a las escuelas maternas donde fueron observados. Al igual que en los estudios anteriormente mencionados, las diferencias en cuanto a edades de los niños, procedimientos de observación y definiciones de las categorías de comportamiento impiden una comparación estricta entre estas diferentes investigaciones. Por otra parte, uno de estos estudios: el de Joan FREYBERG, señala en los grupos socioeconómicos inferiores, la presencia de niños con elevada predisposición a la fantasía y también de otros con escasa tendencia a la misma. FREYBERG entrevistó a seis familias de niños que poseían elevada fantasía y, asimismo, baja fantasía y encontró en ellas muy diferentes perfiles con respecto a los dos tipos de niños. Aun cuando

⁴² S. SMILANSKY, *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children* (New York: Wiley, 1968).

D. FEITELSON, 'Cross-cultural Studies', en B. TIZARD y D. HARVEY (eds.), *The Biology of Play*.

⁴³ R. EIFERMAN, 'Social play in childhood', en R. HERRON y B. SUTTON-SMITH (eds.), *Child's Play*

sus resultados están basados en un pequeño número de casos, indican que el apoyo parental constituye un importante factor en el desarrollo de una predisposición a la representación.⁴⁴

Existe, sin embargo, otra cuestión de importancia: ¿El entrenamiento, realizado primeramente bajo la tutela de un adulto, puede hacer que los niños incrementen y elaboren este tipo de juego? Aquí, la respuesta es de nuevo afirmativa, con reservas. Proporcionando modelos de jugar a papeles, sugiriendo relaciones entre papeles y planes, proponiendo situaciones imaginativas y utilizando juguetes evocadores durante un cierto período de tiempo (habitualmente un mes, por lo menos, con contacto diario), un adulto puede ayudar a los niños a desarrollar algunas de las capacidades que se necesitan para jugar a representar.

La siguiente pregunta, desde luego, es si tal entrenamiento y su consecuencia inmediata, consistente en un juego de representación más espontáneo, da lugar a significativos y positivos resultados en los tests que miden otras importantes aptitudes cognitivas o sociales. ¿Qué capacidades promocionan el entrenamiento o la práctica del representar? Los métodos de entrenamiento y los modelos que destacan la actividad de grupo y los aspectos comunicativos del juego de representación han demostrado aumentar el comportamiento cooperativo de los niños y contribuir a unos mejores rendimientos en la solución e problemas en grupo o en las tareas de construcción. Tales tareas de entrenamiento conduce también a una conducta más sensible en cuanto a asumir papeles, (así como, por ejemplo, seleccionando regalos adecuados para los diferentes miembros de la familia). Se ha informado acerca de modestos incrementos en la originalidad y creatividad tras juegos imaginativos con muñecos y conjuntos de juguetes. Algunas mejoras en el desarrollo de las capacidades verbales y del lenguaje se han observado también después de un entrenamiento en el juego socio-dramático.

Por último, y quizá de modo más importante, si tales avances se han demostrado inmediatamente después del entrenamiento ¿ejercen algún efecto constante sobre el subsiguiente desarrollo del niño? Hay pocos datos demostrativos acerca de esta cuestión. FREYBERG encuentra que dos meses después del entrenamiento y la realización de tests, continuaba siendo evidente la tendencia hacía el juego de representación. No se ha informado acerca de otras consecuencias.

En conclusión, el juego con materiales sociales refleja las crecientes nociones del niño acerca de su mundo. El conocimiento del comportamiento y de las actitudes apropiadas a cada sexo, aunque limitadas desde luego, ha sido confirmado, de modo independiente, por otros estudios de niños de 2; a 6 años. Existe también una creciente evidencia acerca de que los niños de tres años de edad se dan cuenta de que los demás pueden tener actitudes y expectativas diferentes de las suyas. El estudio de la representación social muestra que la diferenciación entre uno mismo y otros, así como el comportamiento adecuado con respecto a

⁴⁴ J. FREYBERG. 'Increasing the imaginative play of urban disadvantaged children through systematic training', en J. SINGER (ed.), *The Child's World of Make-Believe*

personas socialmente identificadas, clases de objetos y tipos de finalidades y planes, son explorados y se juega a ellos de modos que pueden ser sistemáticamente estudiados.

Papeles, planes y objetos son los materiales del representar y un niño puede penetrar en el mundo imaginativo a través de cualquiera de estos medios. Puede decidir ser "papá" y buscar entonces una caja de herramientas y ponerse a reparar el coche. O bien puede ver dichas herramientas y comenzar a arreglar el coche o reparar un tejado imaginario, sin transformar específicamente su identidad. O puede aceptar el papel de papá que le asigna otro niño y prepararse para salir al trabajo y tan sólo entonces decidir que tiene que llevarse la cesta del almuerzo. Cuando dos o más niños juegan juntos a representar, la comunicación se convierte en un importante factor en la producción, con éxito, de la representación. En la conducta social de ésta podemos ver hasta qué punto coinciden los niños a la familia como un sistema de relaciones y un complejo de acciones y actitudes recíprocas. Ya que las escenificaciones y temas correspondientes a jugar a representar reflejan las nociones que el niño posee acerca de su mundo (si bien no copian exactamente a éste), este aspecto de juego puede proporcionar un rico campo de investigación a los que estudian el desarrollo social.

DELVAL Juan
Crece y piensa
Editorial Paidós. Mexicana. p.p. 275-283.
México D.F. 1983

LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN

Vamos a ocuparnos ahora de otra técnica útil en el aula pero que tiene un alcance más restringido que el aprendizaje por descubrimiento. Nos vamos a referir a los juegos de simulación.

Es evidente, a partir de todo lo que hemos venido diciendo hasta ahora, que los niños, y también los adultos, aprenden predominantemente haciendo las cosas, actuando. Sin embargo, hay muchos terrenos en los que esa actuación resulta difícil, por no decir imposible. Por ejemplo, no podemos repetir una batalla, ni provocar voluntariamente un conflicto entre los representantes de dos tipos de intereses diferentes, ni reproducir una crisis económica. Hay muchos fenómenos sociales que son irrepetibles por su propia naturaleza. Sin embargo, tiene un gran interés tratar de entender cómo se han originado y desarrollado y una manera de conseguirlo es tratar de reproducir las condiciones en que tuvieron lugar.

Pero incluso los fenómenos sociales más próximos son difíciles de entender para el niño que permanece muy alejado de ellos por su escasa inserción en la vida social adulta. Resulta difícil que el niño participe en la negociación de un convenio colectivo o que decida si debe construirse una carretera por un itinerario

determinado. En general mientras que los fenómenos físicos son relativamente fáciles de reproducir la mayoría de los fenómenos sociales no lo son.

Frecuentemente, cuando tenemos que manejar una realidad que resulta difícilmente aprensible lo que hacemos es simplificada, reproducida con menos elementos, en otras palabras, construir un modelo. Podemos hacer modelos de muchas cosas, del átomo, de un sistema económico, o de un barco para estudiar su comportamiento en el agua reproduciendo a una escala reducida sus características más esenciales y observando cómo se comporta. También podemos utilizar el mismo sistema referido a las situaciones sociales y construir modelos de un conflicto o de la toma de decisiones. Entonces, a partir de ahí, podemos estudiar el fenómeno en sus rasgos principales haciéndolo simplificado. Así pues la simulación resulta de una gran utilidad siempre que tenemos que enfrentarnos con un fenómeno complejo. La estrategia a seguir consiste en determinar cuáles son los aspectos esenciales de la situación que se trata de simular, hacer que intervengan esos aspectos esenciales desarrollándose como lo harían en la realidad y ver si los resultados son semejantes a los que de hecho se producen. Si lo son en un grado aceptable quiere decir que la simulación que se ha realizado es correcta y si no que es necesario modificarla.

Un ejemplo de juego

Las situaciones históricas se encuentran entre los fenómenos sociales difíciles de entender. Imaginemos, por ejemplo, que intentamos explicar en clase, a chicos que terminan la enseñanza Básica o de Bachillerato, la situación en Europa al término de las guerras napoleónicas. La enseñanza resulta árida y la complejidad de la situación se retiene mal. B. Backer y R. Boden diseñaron un juego llamado «El Congreso de Viena»,⁴⁵ para que los alumnos trabajen sobre esa situación. El juego trata de reproducir las condiciones en que se encontraba Europa en 1814-1815 tras la derrota de Napoleón en Waterloo y la negociación que condujo a la paz entre las distintas naciones implicadas. El interés del juego está, no sólo en que permite entender bien esa situación, que constituye un momento muy importante de la historia de Europa, sino también en que ese período es un buen ejemplo del equilibrio del poder político entre las naciones, lo cual ayuda también a entender lo que sucedió en otros momentos históricos.

El juego viene precedido por explicaciones sobre la situación anterior en Europa. Además se pone a disposición de los participantes diversa información de todo tipo, incluyendo biografías de los principales participantes en el Congreso, datos sobre la situación geográfica, económica, política y religiosa de Francia, Austria, Prusia, Rusia, Gran Bretaña e Italia, mapas de Europa en distintos momentos, etc. La clase se divide en grupos de seis o siete alumnos que constituyen cada una de las cinco delegaciones al Congreso. Cada grupo estudia su situación, sus

⁴⁵ La descripción del juego se encuentra traducida en el libro de Elena Martín Los juegos de simulación en EGB y BUP. (Madrid, ICE de la Universidad Autónoma, 1982) en donde se resumen muchas de las características, ventajas, etc., de estos juegos

intereses y los de las otras delegaciones. El profesor explica a cada jefe de delegación los puntos en los que su delegación puede lograr acuerdos concretos que sólo conoce él y su grupo. Cada grupo, conociendo la situación, tiene que elaborar una estrategia negociadora.

En el Congreso hay que tratar problemas divididos en varios puntos, por ejemplo el punto 1 se refiere al acuerdo territorial sobre Sajonia y el Gran Ducado de Varsovia. La delegación rusa tiene que hacer propuestas sobre cada una de las áreas para que queden bajo control ruso, de Prusia, de Austria o se le conceda la independencia. Existen reglas para la aceptación de esas mociones y se establece una compleja estrategia negociadora. Las delegaciones van anotando los resultados de la negociación sobre cada uno de los temas en una hoja y van obteniendo puntos que reflejan el resultado final de la negociación. Estos resultados posiblemente no coinciden con lo que sucedió en la realidad, y una cosa siempre interesante es compararlos con ella y encontrar las razones de las diferencias.

Éste es un juego complejo en que hay que manejar y entender mucha información. Como puede imaginarse los chicos pueden sentirse mucho más interesados por este material histórico presentado así, en un juego en el que ellos son los principales actores, que a través de una lección que les explica el profesor. Resulta obvio entonces que la simulación puede utilizarse dentro del aula y que tiene grandes valores desde el punto de vista educativo. De hecho cuando estamos explicando algo estamos haciendo en cierto modo, una simulación porque lo estamos dejando en sus elementos esenciales y eliminando los superfluos desde el punto de vista que nos interesa. Pero la simulación puede ir unida a una situación de juego, puede plantearse como una situación lúdica. Con esta técnica lo que se hace es presentar entonces una situación simulada tratándola como un juego, es decir, como una situación en la que la propia actividad que se realiza proporciona un placer. Esto evidentemente es relativo como veremos.

Mediante los juegos de simulación, entonces, lo que se hace es representar una situación real de una forma esquemática, es decir, construyendo un modelo de la situación y analizar distintos aspectos de la dinámica de ese modelo. Interesa entonces en el juego de simulación representar no sólo los elementos que intervienen en una situación sino también sus interacciones y su dinámica. Al mismo tiempo la situación no se presenta en toda su complejidad sino que se simplifica para hacerla más manejable dentro del aula.

Los juegos de simulación no se limitan al terreno de las cuestiones sociales, pero es posiblemente aquí donde tienen una mayor utilidad por varias razones. En primer lugar, porque son situaciones complejas que hacen intervenir un gran número de factores frecuentemente mal definidos. En segundo lugar, porque son situaciones difíciles de manipular, que no pueden reproducirse en el laboratorio. En tercer lugar, porque los niños participan en muy escasa medida de las decisiones sociales y se encuentran muy al margen de la vida social en la que

tienen un lugar secundario y muy definido. Entonces los juegos de simulación pueden desempeñar un papel semejante al del juego simbólico y es permitir que el niño tenga una adaptación a la realidad modificándola de acuerdo con sus necesidades.

Los juegos de simulación tienen una larga historia y se originan en buena medida en los juegos de guerra que aparecen por lo menos en el siglo XVIII. Incluso el ajedrez puede considerarse como un juego de simulación que simula una batalla entre dos ejércitos. Algunos juegos de simulación muy conocidos y populares entre los niños desde hace tiempo son el «palé» o el «monopoly» en el que se simulan aspectos del funcionamiento del mercado capitalista. En la actualidad se han empezado a popularizar entre nosotros otros muchos juegos de mesa de este tipo pero con un uso extraescolar y sin que hayan sido introducidos apenas en la escuela.

En resumen, los juegos de simulación consisten en reproducir una situación real, simplificándola, y examinando los distintos factores que intervienen en ella, viendo cómo la afectan, y examinando las consecuencias. Esto obliga a que los alumnos se conviertan en actores y no en espectadores de la situación y entonces puedan descubrir y experimentar los conflictos de intereses, la diversidad de puntos de vista sobre un mismo problema, lo cual ayuda grandemente a la descentración cognitiva, que comprendan la necesidad de tomar decisiones, "a veces con una información incompleta, que les permitan examinar las ventajas y los inconvenientes que tiene la toma de una decisión, tener en cuenta los perjuicios que pueden derivarse de la posición adoptada por unos individuos para otro grupo, etcétera, es decir, aproximarse a los fenómenos sociales de una forma mucho más viva y mucho más rica que mediante la simple descripción abstracta de los fenómenos.

Tipos de Juegos

Considerando estos juegos desde el punto de vista de cómo simulan la realidad podemos encontrar en ellos grandes diferencias. Caben juegos en los que se realice una simplificación tan grande y adquieran un carácter tan simbólico que apenas resulte reconocible la situación de partida, como podría ser el caso del ajedrez. Ahí las relaciones entre los contendientes, los propios contendientes y cómo se desarrolla la contienda se hace de una forma muy alejada de la vida real. En el otro extremo estarían juegos enormemente complejos en los que se trata de mantener casi todas las características que se dan en la vida real. Aquí la servidumbre respecto a la realidad es muy grande y las posibilidades de alejarse de ellas por parte de los sujetos son mucho menores. Entre estos dos extremos caben todo tipo de variaciones y hay que señalar que, en general, los juegos de mesa contienen simplificaciones grandes y en ellos muchas veces la toma de decisiones está sustituida por un procedimiento de azar como puede ser lanzar un dado. A medida que nos acercamos a la complejidad de la vida real y tratamos de respetarla nos alejamos de una situación de juego. Por ejemplo, en juegos de tipo histórico que reproducen situaciones del pasado, como puede ser el «Congreso de

Viena", la realidad impone sus reglas y no sería muy interesante un juego en el que los resultados se alejaran mucho de lo que de hecho sucedió. En muchos casos a lo que se llega es a construir una situación en la que el sujeto tiene que tomar decisiones y sobre la que tiene que reflexionar sin que pueda considerarse como un juego en sentido estricto.

Características y ventajas

Las principales ventajas de los juegos de simulación en su uso escolar derivan de su capacidad para motivar e interesar a los alumnos y de la posibilidad de que actúen en situaciones que de otra manera son inaccesibles.

El aspecto de motivación está presente por varias razones. Por una parte porque se trata de una situación de juego en la cual se puede llegar a un resultado en función de la propia actuación del jugador o de su equipo y de los contrincantes. El puro ejercicio de la actividad produce placer y por lo tanto no tiene porque resultar una tarea pesada como son otras muchas tareas de tipo escolar. Además se pueden elegir también problemas reales seleccionados de acuerdo con los intereses de los sujetos.

Otras de las ventajas proviene de que se convierte a los escolares en sujetos activos de esas situaciones sociales, es decir, que no sólo se les plantea una situación de la vida real sino que son ellos los que la están llevando adelante. Esto les permite adoptar la perspectiva de los adultos con todas las ventajas que ello conlleva.

Los juegos tienen además un carácter interdisciplinario ya que si se trata de juegos de tipo social pueden intervenir simultáneamente nociones geográficas, sociológicas, políticas, económicas, geológicas, meteorológicas, etc., lo cual supone también una mayor aproximación a la vida real que la, a veces ficticia, división en áreas que se establece en el aula.

Los juegos de simulación tienen también una serie de inconvenientes, el principal de los cuales es posiblemente la duración de este tipo de actividades y el costo que, en algunos casos, puede ser elevado por el material que es preciso emplear. Pero esto no es común a todos los juegos y muchos de ellos pueden realizarse con medios muy económicos.

En todo caso lo que hay que tener presente es que los juegos de simulación constituyen una actividad complementaria dentro del trabajo en el aula y que no pueden sustituir a otras actividades. En la utilización de los juegos hay siempre una serie de etapas y deben ir siempre precedidos y acompañados de explicaciones semejantes a las que se dan habitualmente y de una preparación adecuada. Posteriormente al juego la situación debe ser explotada volviendo al trabajo habitual de clase.

Tampoco puede realizarse una simulación de todo y aunque fuera posible tampoco sería conveniente hacerlo pues supondría una cantidad de tiempo inmenso que no siempre conviene utilizar y a la larga el abuso de los juegos puede producir fastidio. Pero hay que tener en cuenta que estos juegos permiten experimentar con problemas que serían muy difíciles de tratar de una forma realista dentro del aula mediante otros procedimientos.

¿Qué puede simularse?

Como hemos señalado, hay una gran cantidad de cosas que pueden simularse. En el terreno social casi todas las situaciones en las que intervienen varios actores y hay un conflicto de intereses y hay que adoptar decisiones que implican valorar una información incompleta, son susceptibles de ser simuladas. Podemos por ejemplo construir juegos que simulen el desarrollo de una ciudad medieval teniendo en cuenta el emplazamiento, la defensa, los recursos alimenticios, la población, etc. O sobre la colonización de África por los europeos, teniendo en cuenta los factores estratégicos, económicos, el equilibrio entre las naciones conquistadoras, la resistencia de los nativos, las dificultades del medio natural, etc.

En el terreno de la agricultura también pueden construirse y emplearse juegos de simulación. Nosotros, en el ICE de Universidad Autónoma (con Elena Martín) hemos experimentado con un juego consistente en distribuir cultivos en una zona agrícola, que en nuestro caso era el valle de la Orotava en Tenerife. Dábamos una serie de datos sobre diversos cultivos posibles (plátano, maíz, trigo, patata, tomate y tabaco) así como de las condiciones de cultivo (incluyendo la temperatura óptima, máxima y mínima, la altura a la que se cultiva y las necesidades de riego). Junto a esa tabla de datos suministrábamos un mapa de la zona, con curvas de nivel y una tabla con las condiciones físicas de las zonas alta, media y baja del valle. La tarea de los chicos era simplemente determinar qué es lo que podía cultivarse en cada una de esas zonas lo cual les exige considerar diversos factores simultáneamente y tener que tomar decisiones sobre ellos. Nosotros lo hemos experimentado con chicos de 7° pero la situación puede complicarse y utilizarla con alumnos mayores haciendo intervenir factores como el rendimiento por hectárea en cada zona, el precio de venta de los productos, las necesidades y la posibilidad de absorción del mercado internacional, etc.

Pueden emplearse juegos sobre la toma de decisiones sociales como puede ser la construcción de un nuevo aeropuerto lo cual plantea conflictos entre los distintos grupos sociales implicados como pueden ser los habitantes de las proximidades que van a tener que sufrir el ruido, los propietarios de los terrenos, los habitantes de la ciudad próxima, etcétera. O sobre la construcción de un supermercado y un complejo 'comercial en una determinada zona. Se pueden elegir situaciones ficticias o adaptarse otros juegos a situaciones que se den en ese momento en el medio que rodea la escuela. Otros temas de interés, sobre los que se han hecho juegos, son el establecimiento de un servicio de autobuses, el crecimiento de una ciudad industrial o «ir de compras» comprendiendo cómo está estructurada una zona comercial y teniendo en cuenta la eficacia y el ahorro de tiempo y de dinero.

Existe un gran número de juegos de simulación ya contruidos y su número aumenta cada día. Sin embargo, la producción en lengua española es muy escasa e incluso apenas hay traducidos libros sobre el tema.⁴⁶ Pero una persona con una cierta experiencia puede construir sus propios juegos, sobre todo a partir de la adaptación de otros que ya existen, adecuándolos a los datos del ambiente. Es también una tarea que puede ser desarrollada por grupos de profesores y que permite un útil intercambio de experiencias.

En realidad muchos de los temas geográficos, urbanísticos, históricos, políticos, agrícolas, sobre el medio ambiente, o incluso de otras disciplinas distintas de las ciencias sociales como el lenguaje, las matemáticas o la química pueden ser tratados, y han sido tratados, mediante este tipo de juegos.

Bloques



Los padres que durante su infancia disfrutaron jugando con bloques de construcción, están convencidos de la conveniencia de proporcionárselos a sus hijos. Otros padres deberían considerar el asunto cuidadosamente antes de comprados. Un juego adecuado puede ser bastante costoso (aunque no más que un cochecillo de muñecas o un triciclo) y se requerirá disponer de espacio suficiente para guardados y para jugar con ellos en el suelo.

Lo primero que hay que decir acerca de un juego de bloques es que deben ser suficientes en número. Es muy frustrante emprender la construcción de un complicado diseño para descubrir después, en plena vena creativa, que se han acabado los bloques. La experiencia que hemos tenido con nuestros tres hijos nos ha llevado a la conclusión de que deben ser por lo menos cien, aparte de los de menor tamaño, los pilares y los de formas diversas, pero que un juego de doscientos amplía considerablemente las posibilidades.

El tamaño y el material de los bloques son también importantes desde el punto de vista práctico. Deben ser bastante grandes y tener el suficiente peso y solidez para que el niño pueda sentirlos en las manos, particularmente cuando se trata de comprender la razón por la cual algunas estructuras son inestables y cómo puede corregirse este defecto. Pero al mismo tiempo, deben ser lo bastante pequeños para poder manejarlos los niños menores. Deben tener forma de ladrillos (los cubos, que son los más baratos, sólo sirven para que los niños pequeños los muerdan) y el mejor tamaño es de unos diez centímetros de longitud.

⁴⁶ En el libro citado de E. Martín se pueden encontrar referencias y listas de juegos. así como los juegos que pueden consultarse en la biblioteca del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

¿Qué aprende el niño jugando con los bloques? Probablemente multitud de cosas, según su edad. Uno de los principales conocimientos que adquiere, durante los tres primeros años, es el uso coordinado de las manos y los ojos en una cooperación que no le cuesta al niño ningún esfuerzo. Otro, es el control preciso de los músculos: que esa «máquina blanda» que es el cuerpo, lleve a cabo las órdenes del cerebro con gran exactitud. El niño pequeño que toma delicadamente un bloque entre el pulgar y el índice, lo lleva exactamente a un punto en el espacio situado inmediatamente encima de otro ladrillo y lo coloca sin alterar la estructura ya construida, está pasando por una experiencia de aprendizaje preciosísima y adquiriendo una aptitud muy compleja.

La concentración y la perseverancia son cualidades que los bloques ayudan a desarrollar: mientras más ambicioso sea el proyecto de construcción, más tiempo, esfuerzo y paciencia requerirá. Un juego de bloques no es tanto un juguete como una materia prima que el niño utiliza para imponerle su personalidad y su voluntad. Los padres que regalan a sus hijos un juego de este tipo tienen que darse cuenta de que este regalo implica también la promesa de que tolerarán y respetarán las creaciones hermosas pero inconclusas, sin intervenir hasta que el mismo niño las complete. Si le interesa a usted más tener un suelo limpio y ordenado que un niño creativo, no le regale un juego de construcción.

La madera sigue siendo el material más idóneo para los bloques, aunque unos amigos nuestros consiguieron que un marmolista les vendiera un saco de trocitos de mármol cortados. Hay que evitar siempre los fabricados en goma o plástico hueco: en la construcción, se comportan como lo más opuesto a un ladrillo y su liviandad frustra cualquier intento de construir una estructura estable (esta crítica no se refiere a las piezas de plástico que encajan a presión, como las que fabrica Lego, pero en todo caso son un tipo muy diferente de juguete y las reglas válidas para los bloques no lo son para dichas piezas (pág. 135). No deben tener astillas y es preferible que sean de madera dura, tanto por su peso como por su resistencia. Los buenos bloques de madera pesada son bastante caros, no tanto por el costo de la madera en sí, sino por el trabajo de lijarlos y pulirlos. Un modo de ahorrar dinero es comprar en una maderería los bloques cortados a máquina al tamaño adecuado y después lijarlos y pulirlos uno mismo, aunque probablemente descubrirá usted que este duro trabajo no es muy apreciado por sus retoños, particularmente si empiezan a jugar con los bloques antes de que estén terminados.

Una de las principales virtudes de los bloques es que pueden usarse en combinación con muchos otros juegos. Esta es una de las razones por las cuales pueden regalarse tanto a las niñas como a los niños, aunque las primeras tienden a interesarse menos en los juguetes de construcción (nota 3 del Capítulo 6). Nuestras propias hijas, a los ocho y once años, jugaban frecuentemente a que eran maestras de una gran familia de muñecas y daban a cada una un pupitre y una silla hechos con bloques de construcción. En forma similar, los niños de ambos sexos pueden usarlos para construir la estructura básica de una granja, de una feria, de un museo o de un paisaje.

Los bloques son además muy versátiles y cubren una amplia gama de edades. A los nueve meses, el niño golpea el suelo con un bloque y al año, sostiene dos de ellos, uno en cada mano, y los entrechoca para obtener un sonido satisfactorio. A los dos años fabricará una torre o un tren y a los tres, construirá un puente. Una vez observamos a nuestros tres hijos jugando al mismo tiempo con los bloques: la más pequeña aplaudía feliz mientras derribaba las torres que su papá le había construido; la de cuatro años había hecho un camino y estaba organizando un nutrido flujo de tráfico con cochecitos hechos de cajas de cerillas; el de siete años había construido también carreteras, pero al levantar el pavimento vimos un complicado sistema de conductos subterráneos. Los bloques se adaptan con gran flexibilidad al nivel conceptual del niño que los emplea. Y, puesto que cubren un período que va desde los doce meses hasta aproximadamente los doce años, son el juguete que más tiempo se usa (con la excepción de la muñeca favorita). Esto significa que, comparando las horas de juego con el dinero gastado, constituyen una excelente inversión.

Pensamiento abstracto

La cualidad «indescriptible» de los bloques tiene una ventaja más: permiten al niño dar substancia y forma a sus ideas imaginativas y en cierto modo, le ofrecen una técnica para expresarse., Los adultos en la mesa adoptan a veces una técnica similar, cuando emplean los cubiertos y platos para ilustrar una acción de guerra o un accidente, o para dar direcciones complicadas. Recientemente, en nuestra Unidad de Investigación de juegos, vimos a un profesor universitario emplear un juego de construcción en miniatura exactamente del mismo modo para explicar a un estudiante un concepto teórico. Alan, un inteligente niño de tres años, creó sus propios mapas, usando bloques de construcción, para representar la vecindad en la que vivía; sus padres no se dieron cuenta de lo que representaban hasta que empezó a dibujar en papel los contornos. En realidad, esta habilidad para representar nuestro pensamiento sobre los hechos «reales» empleando para ello mapas o modelos con los elementos dispuestos de modo que simbolicen diferentes ideas relacionadas entre sí, constituye una capacidad biológica excepcionalmente importante. Al parecer, es la base de todo el pensamiento científico y matemático.

Claro que sería ridículo afirmar que la sola posesión de un juego de construcción supone automáticamente en el niño un alto nivel de aptitud conceptual. Pero es muy probable que los niños que aprenden a jugar imaginativamente con este tipo de material adquieren gran práctica en el pensamiento abstracto desde una edad relativamente temprana.

Tanto por su efectividad como elementos constructivos como por su utilidad para despertar experiencias conceptuales, los bloques más satisfactorios son los que tienen propiedades modulares simples, de tal manera que puedan ensamblarse juntos en una gran variedad de formas. Vistos desde este ángulo, la mayoría de los ladrillos de un juego deben tener la misma forma básica. Los cubos no son

prácticos ni satisfactorios. Nosotros escogeríamos los bloques alargados especiales que H. G. Wells inventó para sus hijos (y también para él). Sus proporciones son tales que la longitud es el doble de la anchura y la anchura es el doble del espesor. Aunque no valen mucho desde el punto de vista estético, al no corresponder a la «regla de oro» (anchura igual a 0,618 de la longitud), son sin duda superiores por su flexibilidad y la versatilidad de las estructuras que permiten construir.

La claridad y simplicidad de su principio modular ($1 : \frac{1}{2} : \frac{1}{4}$) adquieren aún más importancia cuando se consideran desde un punto de vista estrictamente educativo, como materiales con propiedades matemáticas incorporadas. Muchos educadores modernos opinan que un ambiente de juego conceptualmente rico es esencial para el dominio posterior de los conceptos matemáticos formales. Según Piaget, los niños necesitan haber jugado con ideas matemáticas como parte práctica de sus experiencias concretas, antes de que puedan enfrentarse con éxito a una presentación más abstracta.

Geoffrey Matthews, organizador del Proyecto Matemático Nuffield para niños de cinco a trece años de edad, contestó de la siguiente manera a la pregunta que alguien le formuló acerca de cómo era posible que un juego de bloques ayudara a un niño a entender las ideas matemáticas:

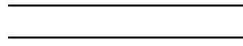
«El punto importante es que la comprensión de ciertas ideas matemáticas no puede lograrse a través de la enseñanza. Los niños tienen que llegar a ellas a lo largo de años de las más variadas experiencias con muchos tipos diferentes de materiales. Los ladrillos son un poderoso instrumento en sus manos.

Veamos algunos ejemplos: antes de que los niños capten el significado de los números, necesitan tener experiencia práctica de las nociones de "ordenación" e "inclusión": saber que tres ladrillos pueden formar parte de un conjunto de cinco ladrillos. Esta comprensión deben tenerla ya antes de aprender que tres es menor que cinco. En las escuelas primarias que se ordenan palitos según el tamaño para que el niño pueda comparar longitudes. Un juego de ladrillos proporciona al niño desde muy pequeño valiosas experiencias de la desigualdad de tamaños: este muro es más largo que ése, pero más corto que aquél.

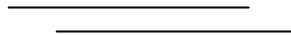
Descubren la suma usando dos bloques para igualar la altura de otro más grande: sumando ésto y ésto obtengo aquéllo. Es el mismo tipo de actividad que los niños llevan a cabo en las escuelas primarias cuando usan varias combinaciones de pesas para obtener cinco gramos de peso: cinco pesas de un gramo, una de cuatro gramos y otra de un gramo, dos pesas de dos gramos y una de un gramo. Parte de la comprensión de las medidas es la aceptación de un sistema de acuerdo con el cual un número variable de unidades más pequeñas es equivalente a una unidad mayor. Los niños adquieren directamente esta experiencia cuando construyen dos pilares

para sostener un arco: uno de los pilares puede ser de una sola pieza y el otro puede estar formado por cuatro piezas.

Los niños tienen muchas dificultades para captar los conceptos de "invariabilidad" o de "permanencia": esto significa, en los números, que cinco caramelos son siempre cinco, ya se les coloque formando un montón o en fila, respecto al tamaño, significa que dos palitos tienen la misma longitud cuando se colocan así



o así ;



Respecto a la superficie, se traduce en que seis mosaicos de madera cubren el mismo espacio independientemente de su colocación; en lo que respecta al volumen, seis cubos ocupan el mismo espacio aunque se distribuyan de distintos modos. A medida que los niños se van acostumbrando a jugar con bloques, aprenden a usar estas ideas para construir sus estructuras. Naturalmente, no llegan a deducir el principio matemático de cada una de estas situaciones, pero cuando tropiezan con estas ideas en la escuela, la experiencia práctica facilita su rápida comprensión.

Por último, es evidente que los niños necesitan adquirir un vocabulario para describir diferentes situaciones y relaciones matemáticas. Todos los niños usan la palabra "grande". Necesitan ampliar esta palabra para que los matices alto, bajo, cerca, lejos, largo, profundo, ancho, arriba y abajo, cobren también un significado. El crecimiento del lenguaje lo estimulan los juegos. Si la madre le sugiere al niño que hable acerca de las estructuras que construye con los bloques, su vocabulario se ampliará. Un niño capaz de decir que esta torre es alta pero que la obra es más alta todavía, está aprendiendo matemáticas.»

Pero el mejor motivo para invertir en un juego de construcción es precisamente el más simple de todos: que proporcionará a los niños muchas horas placenteras a lo largo de toda su infancia. Sólo un reducido número de juguetes -junto con el columpio y la mina de arena- conserva su encanto básico a todas las edades y vuelven a entusiasmar al niño una y otra vez. Un buen juego de bloques pertenece a este grupo selecto.

Se pueden usar, no sólo para construir estructuras convencionales y aisladas tales como casas, sino que permiten producir escenarios completos donde pueden intervenir otros juguetes. Son ideales para juegos trepidantes en los que algunas estructuras elaboradas saltan y vuelan por los aires produciendo deliciosos ruidos. Pero también sirven para juegos tranquilos donde el encanto radica en la invención y la construcción. Los niños ingeniosos inventan juegos interminables en

los que los bloques sirven para simular una empinada escalera, un camino con laberintos, pistas para juegos de bolos o calzadas de mármol.

Quisiéramos añadir que el niño sólo aprende a usar los bloques en forma ingeniosa y productiva cuando los tiene a mano y sabe que forman parte del mobiliario básico. Para el niño que no tiene experiencia en esta forma de juego, una pila de piezas iguales de madera puede resultar poco atractiva al principio. A veces es necesario demostrarle en forma práctica sus posibilidades, hasta que inicia su propio juego. Cuando la familia cuenta con un juego de bloques, los niños menores suelen aprender de los mayores. Cuando el niño descubre los encantos de la construcción, la diversión tiende a perdurar hasta que crece y, a su vez, se convierte en padre, con lo cual el ciclo vuelve a comenzar.

Sistemas constructivos

Esto nos conduce a considerar brevemente los principales juguetes constructivos, formados por un conjunto de unidades básicas y complementados por una serie muy extensa de accesorios que aumentan el interés y la versatilidad del sistema. El más ilustre antepasado de los juegos constructivos modernos en la Gran Bretaña fue el mecano, patentado por su inventor, Frank Hombly, en 1901 con el nombre de «La mecánica fácil». En 1907 se adoptó el nombre actual (Meccano), y continúa vendiéndose en el mercado después de setenta años. La gran atracción de este juguete y de los que le han hecho la competencia con éxito, fabricados por Lego y Fisher-Technik, residía en que se componía de unidades simples de naturaleza indefinida, al igual que los bloques, que permiten ensamblar piezas múltiples, de diversos tamaños y en escuadra, para construir estructuras cada vez más complejas con sólo aumentar el número de unidades. Los accesorios tales como neumáticos, ruedas dentadas, ejes y motores eléctricos sencillos, permiten construir modelos cada vez más sofisticados. El aspecto neutro del mecano, que recuerda el acabado metálico de las vigas para ingeniería pesada, es ideal para puentes y grúas, pero menos adecuado para las estructuras domésticas, por lo cual aparecieron los sistemas de bloques de plástico, para ensamblar, de Lego, de aspecto más versátil y alegre: los pueblos y ciudades que Lego construye para sus exhibiciones especiales recuerdan el aire angular y discreto del chalet suizo, en tanto que sus modelos más aerodinámicos de aviones y barcos, construidos con unidades similares, tienen un aspecto más moderno. Fisher-Technik ha tomado elementos de ambos.

Estos sistemas constructivos, junto con los juguetes menos refinados de madera o plástico, son interesantes porque presentan una mezcla de la precisión y de la abstracción, cualidades a las que nos hemos referido ya. No puede decirse que sean una copia realista de los objetos del mundo real que representan, pero, al estar formados por módulos predeterminados, tienen su propia precisión interna y gran exactitud en la escala, que se conserva de un modelo a otro, y ciertamente no se combinan con facilidad con otros modelos dentro de una ciudad en miniatura. Son muy satisfactorios como sistema total porque expresan un poderoso estilo o lenguaje -el estilo Meccano, el lenguaje Lego y así

sucesivamente- dentro del cual el niño llega a un compromiso para aproximarse a la realidad. No sólo porque las unidades de los distintos sistemas no encajan, sino también porque no es posible traducir de un lenguaje a otro, el niño acaba por elegir uno de los sistemas y excluye a todos los demás.

Aunque la publicidad de Lego y Fisher-Technik afirma que sus juegos constructivos están destinados a la creación de ciudades en miniatura, hay muy pocos niños que posean piezas suficientes para construir algo más que unos cuantos modelos pequeños o un modelo grande; por tanto, es muy probable que los niños usen sus conjuntos para construir, desbaratar y volver a construir, movidos más por la dificultad del rompecabezas constructivo, que por la utilización del objeto terminado. Lego reconoce y capitaliza este hecho en su propaganda, concretado en la frase: «Lego significa un juguete nuevo todos los días». En todo caso, siempre está presente la esperanza de poder construir más y mejores modelos: si tuviera cien bloques más, algunos placas para los fondos, un par de bloques transparentes y una junta articulada, qué maravillas podría construir. Así, se estudian detenidamente los catálogos y planes de construcción y los niños gastan el dinero que tienen asignado con semanas de anticipación. Una vez más, el afán adquisitivo del coleccionista corre paralelo con la creatividad del constructor.

CATHERINE Garvey
El juego infantil
Ediciones Morata. p.p. 45-48.1977
Madrid, España.

JUEGO ACOMPAÑADO DE MOVIMIENTO E INTERACCION

La clase de juego que refleja más claramente animación y vitalidad es la basada en el movimiento. Las carreras, saltos, cabriolas, chillidos y risas de los niños durante el recreo o a la salida del colegio son alegres, libres y espontáneos y casi siempre contagiosos en cuanto a su expresión de bienestar. Aun cuando se trata aquí de un aspecto del juego que ha sido considerablemente estudiado, siguen sin contestar una serie de preguntas. Una de ellas es la relativa al desarrollo del juego de movimiento en cuanto a sus aspectos solitarios y en sus más tumultuosas manifestaciones en grupos.

El movimiento, las sensaciones que produce y los cambios en cuanto a las mismas, son las primeras diversiones que los adultos ofrecen a los lactantes. Los bebés son acunados, mecidos, alzados en alto con las manos y todo ello les produce evidentes signos de placer. El movimiento y las cambiantes sensaciones que le acompañan son también los primeros recursos de juego que un lactante puede aprovechar por sí solo, durante el período en el que va descubriendo su capacidad para controlar los propios movimientos. PIAGET pone un ejemplo acerca del descubrimiento por parte de un lactante en soledad, de un movimiento

voluntario: inclinar la cabeza hacia atrás. El bebé utilizó primeramente este movimiento para lograr una nueva visión de cosas familiares, pero después lo usaba de un modo lúdico. Para emplear las propias palabras de PIAGET, el lactante "parecía repetir este movimiento, con creciente placer y constante disminución del interés por el resultado exterior. Volvía a enderezar la cabeza y luego la inclinaba hacia atrás una y otra vez, mientras se reía."⁴⁷ Tales episodios tempranos tienen en común con ulteriores y diversos tipos de juego el hecho de que son disfrutados en sí mismos, aparte de otros fines para los cuales normalmente se utilizan.

Identificar como lúdicos a segmentos del comportamiento del niño de corta edad es algo que plantea problemas. Tan sólo algunos movimientos del niño pequeño están lo suficientemente bien controlados como para proporcionar contrastes claros entre un comportamiento accidental y un comportamiento voluntario. Se deduce, por lo general, que un intercambio entre un lactante y un adulto es lúdico a base de la combinación de los comportamientos de ambos. La repetición de movimientos y el desplazamiento de uno de ellos en particular con respecto al papel que normalmente desempeña, dentro de una secuencia de actividad al parecer dotada de propósito, son los criterios más frecuentemente citados por lo que se refiere al juego en estas etapas infantiles. En la edad de lactancia avanzada, o en la primera infancia, se han desarrollado secuencias de movimientos mejor controlados, que pueden ser repetidos o desplazados de su puesto habitual dentro de una secuencia. Los niños han aprendido, además, cómo dar señales más claras de su actitud lúdica. En su conjunto, estos desarrollos permiten identificar al juego de un modo más fiable. Sin embargo, ni incluso durante los primeros cuatro meses de vida, recibe pasivamente el lactante atención lúdica por parte de los adultos. La diversión mediante movimientos y sensaciones puede estar ofrecida por los padres, pero el lactante toma parte también. El juego precoz de un lactante y su madre tiene una finalidad intrínseca que Daniel STERN ha definido como "pura interacción".⁴⁸ Los medios con los que los padres pueden crear y mantener un nivel óptimo de atención y vigilancia en un lactante (cuyas patentes señales de placer provocan más la actividad de los padres en este sentido) consisten en sonidos, expresiones faciales y movimientos, que incluyen con frecuencia el contacto físico. El progenitor puede variar tales manifestaciones en cuanto a rapidez, intensidad, finalidad y combinación, dando lugar a cambiantes y variadas sensaciones. Las observaciones exactas acerca del lactante y de sus padres, cuando están juntos, indican qué elementos del repertorio parental se agrupan en secuencias diferenciadas y repetibles. Dentro de estas secuencias, (algunas de las cuales son denominables, como el "aserrín, aserrán") la velocidad, clase e intensidad de las acciones del progenitor se hallan en gran medida controladas por el comportamiento del lactante que consiste en

⁴⁷ J. PIAGET. Play, Dreams and limitation in Childhood, pág. 91.

⁴⁸ D. STERN, 'Mother and infant at play: the dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors', en M. LEWIS y L. ROSENBLUM (eds) The Effect of the Infant on its Caregiver (New York: Wiley, 1974).

aquella acción que puede controlar mejor: la dirección de su mirada.⁴⁹ Desvía su mirada o la dirige sobre su progenitor, regulando así la cuantía de estimulación que recibe e influyendo sobre la actividad de la persona que le está divirtiendo.

Un lactante mayorcito produce movimientos y sensaciones cambiantes, más directamente, al explorar su entorno. Cuando "descubre" una pauta de acción, es capaz de repetirla y ejercitada, tanto por experimentar placer al hacerlo, como para comprobar y ampliar sus consecuencias inmediatas. Estas exploraciones lúdicas con movimiento, tal como han sido descritas, no parecen ser compartidas con otros niños de la misma edad hasta bien entrado el segundo año de vida. Sin embargo, con adultos cooperativos y sensibles, un lactante mayorcito adopta un creciente papel activo en actividades lúdicas, iniciando en muchas ocasiones una secuencia al producir él mismo el primer movimiento de un juego familiar. Pero si bien el juego con movimientos tiene raíces sociales en la pareja lactante-progenitor, no es compartido con otros niños de la misma edad durante cierto período. Los estudios sistemáticos más precoces de juego social con movimiento, comienzan en la escuela maternal aproximadamente a la edad de 3 años, aun cuando hay ciertos datos relativos a que incluso niños de menos edad pueden interactuar utilizando pautas alternantes, repetitivas, de acciones físicas tales como seguir y dirigir o imitar los movimientos de otro.



Juguetes «musculares»

Los catálogos de equipo educativo para jardines de infancia conceden gran importancia a la necesidad de proporcionar a los niños juguetes que les ayuden a ejercitar sus músculos y a desarrollar su coordinación corporal; pero si la sociedad civilizada no restringiera cada vez más el medio ambiente cotidiano de los niños pequeños, ello no sería necesario. Los que viven en el campo todavía pueden desarrollar su coordinación muscular saltando arroyos o piedras, montando un caballo (o una vaca) recalcitrante, trepando a los árboles en los pedregales, deslizándose en las montañas de arena, escalando colinas escarpadas o rodando por los prados. En las ciudades, los árboles quizás sean demasiado pequeños o inaccesibles, no existen animales para montar, excepto para algunos privilegiados e incluso los postes del alumbrado son cada vez más altos e inutilizables; atravesar el paisaje urbano de muros, techos, chimeneas y vías de ferrocarril, que

* Un lactante de corta edad muestra una intensa predisposición a mirar a los ojos de la persona que está junto a él, pero esta tendencia se convierte muy pronto en parte de un sistema de interacción, así como un medio para ajustar su estado interno de vigilancia. La mirada servirá más adelante como parte importante de los sistemas de comunicación no verbales más maduros que va a adquirir.

podría sustituir a la exploración de un espacio más «natural», supone para los niños innumerables peligros y, por lo tanto, les está vedado. Es probable que la mayoría de los que viven en las ciudades desconozcan la sencilla experiencia de correr en un espacio suficientemente grande para agotar su propia energía; para muchos de los niños preescolares, la libertad de jugar significa un pequeño jardín o patio con una puerta cerrada para protegerlos; para otros, el juego se lleva a cabo en una elevada terraza, de la cual salen únicamente acompañados de adultos para ir de compras o, si hay suerte, para una corta visita al parque. Por consiguiente, los niños de ciudad necesitan juguetes -que les ayuden a desarrollar su fuerza muscular, aunque quienes más los necesitan suelen ser precisamente los que menos oportunidades tienen de adquirirlos.

El desarrollo de la coordinación muscular no sólo es importante como un fin en sí mismo, sino también por el sentido del dominio que lleva implícito. Al parecer, es una parte importante del crecimiento psicológico y del desarrollo físico del niño que éste pase por la experiencia de adquirir una aptitud corporal, de practicar esta aptitud a base de constancia, inteligencia y participación emocional y que finalmente triunfe en el ejercicio de la misma. Existe una satisfacción básica en aprender a controlar los propios movimientos corporales, principalmente a base de esfuerzo, y los niños necesitan contar con todos los medios necesarios para realizar estas experiencias que han de contribuir al conocimiento y el respeto de sí mismos. La escritora Alison Stallibrass, especialista en juegos físicos de los niños, ha titulado su libro *The Self-Respecting Child* (El niño que se respeta a sí mismo). Sus observaciones provienen de su propio grupo de juego y del gimnasio infantil del famoso Centro Experimental de Salud de Peckham. No se proponía enseñar, sino «procurar que los niños tengan en cada etapa de su desarrollo la oportunidad de ejercitar todas aquellas aptitudes de las que se descubren capaces... Un niño pequeño necesita y desea adquirir un control cada vez más preciso de sus movimientos y de la coordinación de sus sistemas sensorial, muscular y nervioso; esta meta sólo puede alcanzarla moviéndose durante varias horas diarias para mejorar la precisión de sus movimientos. Necesita enfrentarse a toda clase de eventualidades, obstáculos y desafíos capaces de poner a prueba su habilidad y decidir por sí mismo cuáles son los obstáculos que desea vencer y cuáles desea evitar, así como responsabilizarse íntegramente por el alcance y finalidad de sus movimientos». Stallibrass describe así las subidas, bajadas y evoluciones de un niño pequeño: «Decide por sí mismo en cada momento dónde va a colocar sus manos y sus pies y cómo colocar el cuerpo para mantenerlo en equilibrio, así como hasta dónde y cómo va a trepar; es más, decide lo que hará todo su cuerpo y no sólo sus manos y ojos. Siente respeto y responsabilidad por sí mismo».

Hasta cierto punto estas descripciones son muy autistas. Efectivamente, nos estamos refiriendo a niños que se encuentran en una etapa supremamente egoísta de su desarrollo, durante la cual se encuentran completamente dedicados a la tarea de explorar sus propias posibilidades y aprendiendo a conocer sus relaciones con el medio ambiente más que con las otras personas. Al describir la conducta de los niños mayores en el gimnasio, donde se les estimula a hacer lo que desean sin dirección de los adultos, Stallibrass señala un hecho interesante

acerca del desarrollo social de los niños: cuando se les da responsabilidad y confianza en sí mismos, con este sistema, «producen numerosas acciones espontáneas integradas en un todo armonioso». Cita las afirmaciones de los que iniciaron «el experimento Peckham» en un pasaje que vale la pena reproducir aquí:

«Estudiemos este centro de actividad (el gimnasio) desde el punto de vista de un niño que ingresa en él. Entra y aprende sin ninguna ayuda a columpiarse y a trepar, a mantener el equilibrio y a saltar. Mediante estas acciones adquiere gran facilidad para utilizar su propio cuerpo. El muchacho que oscila en una cuerda, salta desde la cuerda a un caballo y de éste nuevamente a la cuerda, aprende mediante sus ojos, músculos, articulaciones y todos los órganos de los sentidos, a juzgar, calcular y conocer. Los otros veintinueve niños y niñas del gimnasio se encuentran igualmente activos y algunos de ellos se mueven muy cerca de él. Pero cuando se columpia, no tiene necesidad de evitarlos. Se columpia hacia donde hay espacio libre -una diferencia importante- y al hacerlo entrelaza su camino con el de los otros veintinueve. Empleando todas sus facultades, está consciente de la situación total del gimnasio: de su propio balanceo y de las acciones de sus compañeros.

No tiene que gritarles a los demás para que se detengan, para que esperen o se aparten de él, ni tampoco para que guarden silencio, ya que las conversaciones prosiguen en toda la sala mientras él se mueve por el aire.

Pero esta «educación» en la utilización viva de todos sus sentidos sólo puede recibirla de los restantes veintinueve compañeros, tan libres y activos como él. Si se vaciara la sala y los veintinueve niños se sentaran silenciosamente junto a una pared mientras él se columpia, ello equivaldría a decirle: «Concéntrate en tus oscilaciones, nosotros mantendremos alejado al resto del mundo», o lo que es lo mismo, «Puedes ser tan egoísta como quieras». Al reducir la diversidad de su ambiente, impediríamos que aprendiera a desenvolverse en una situación compleja. Sería como si le dijéramos: «Haz sólo esto y aquello; nadie espera que hagas más».

Más allá de la experiencia del dominio y de la adquisición de confianza en sí mismo, los juguetes musculares brindan al niño una serie de experiencias sensoriales que de otra manera le sería difícil adquirir y que enriquecen grandemente el alcance de sus sentidos. El delicioso vértigo que experimenta al girar sentado el columpio cada vez que las cuerdas vuelven a enrollarse vertiginosamente en la dirección opuesta, la sangre que se agolpa en la cabeza cuando se cuelga de las piernas durante un lapso de tiempo prolongado, el mareo que experimenta cuando trepa más alto que nunca y el cosquilleo en el estómago justo antes de saltar al vacío, la ráfaga de aire que nota en las orejas cuando baja por el tobogán o en una carretilla, o pedaleando furiosamente en la primera bicicleta y el ligero temor que experimenta cuando tiene que mantener el equilibrio en el patinete, los patines o el monopatín, o arreglándose las para no caerse mientras toma una curva en el triciclo cuando los frenos no le obedecen: todas estas experiencias (incluyendo las sacudidas y trepidaciones inherentes á los aterrizajes forzosos) amplían las dimensiones de la conciencia corporal del niño.

En forma similar, la ambivalencia del niño ante todas estas sobrecogedoras sensaciones y que le lleva a exclamar: «Oh, fue horrible, voy a probar otra vez» le proporciona un conocimiento práctico y nada amenazador de la complejidad de las emociones humanas.

En la mayoría de los hogares hay un límite, por razones de dinero y de espacio, a la cantidad y tamaño del equipo que puede adquirirse para desarrollar la fuerza muscular del niño. Para escoger, será útil considerar cuáles son los tipos de experiencia que un juguete proporciona básicamente, para que puedan cubrirse de una u otra manera todos los tipos de actividad física. Considerando en estos términos los juguetes para el desarrollo muscular, se descubre rápidamente que unos son más versátiles que otros, que varios tienen finalidades idénticas y que algunos no son muy versátiles (como los patines) pero ocupan poco espacio. También vale la pena pensar qué juguetes se pueden emplear conjuntamente, extendiendo las posibilidades de ambos.

Por consiguiente, interesan principalmente los juguetes que contribuyan a aumentar la experiencia de escalar y trepar, de mecerse, balancearse y saltar, de equilibrar el peso, de la velocidad y de la precisión de movimientos que se requieren para apuntar y dirigir los saltos.

Equipo para escalar

Una armazón para escalar y trepar quizá exija un desembolso considerable y se trata de un objeto muy voluminoso. Sin embargo, quizá sea recomendable para familias numerosas, pues es versátil, duradero, extensible y útil, además de poder prolongarse su vida útil hasta la adolescencia, si dispone de una plataforma para los ratos de ocio solitario y especialmente si puede colgarse una hamaca de su estructura. La intención evidente es que sirva para trepar, pero la adición de cuerdas permitirá balancearse y escalar de otra manera. Si se le fijan tablas horizontales o un tobogán, los niños tendrán oportunidades adicionales de equilibrarse y resbalar; también las hamacas permiten mecerse suavemente. No es necesario comprar un aparato costoso para resbalar. Una o dos tablas lisas, sujetas fuertemente a la estructura mediante un bloque atornillado por debajo de uno de los extremos, resultan más versátiles y más estimulantes para el espíritu aventurero y aumentan la inventiva para hallar nuevos modos de balancear el cuerpo. Alisan Stallibrass ha descrito los efectos logrados en su grupo de juego mediante este «tobogán» improvisado.

«Las tablas son estrechas (de unos 20 centímetros de ancho) y carecen de protección vertical en los bordes. Esto permite al niño deslizarse en cualquier posición, hasta de costado, y regular su velocidad de descenso agarrándose a la tabla con las manos. Si prefiere no agarrarse, se ve obligado a equilibrarse en una tabla muy estrecha, la cual requiere considerable control y destreza, sobre todo si baja sentado... Los niños suben de las más diversas maneras: agachados, andando, boca abajo impulsándose con las manos y los dedos de los pies, arrodillados y agarrándose con las manos... Un día dos niños de cuatro años

colocaron las dos tablas juntas... y descubrieron la forma de deslizarse, al principio agachándose muy bajo y después completamente de pie, ayudados por la cualidad resbaladiza de sus calcetines, ya que ni los zapatos ni los pies descalzos resultan lo bastante resbaladizos. Lograron así bajar exactamente igual que los esquiadores en una colina nevada. En los días subsiguientes, varios otros niños los imitaron y el nuevo "truco" se convirtió en uno de los números favoritos del grupo (y lo sigue siendo después de año y medio).»

Al seleccionar una armazón para escalar, es necesario verificar qué posibilidades tiene de incorporar los accesorios descritos; es igualmente importante que permita llevar a cabo actividades imaginativas, como la dramatización de papeles. Algunas cuentan con una puerta con bisagras en la parte inferior, que estimula a los niños a usarla como si fuese una casa. Según nuestra experiencia, resulta aún mejor colocar una plataforma en un nivel más alto, que sirva de soporte para colocar un techo. La firma Good-Wood of Sussex, que desgraciadamente ya no existe, fabricaba una «cabaña para trepar» de excelente diseño, cuya estructura básica incluía plataformas con una escalera de cuerdas que podía usarse también para trepar; la armazón era inclinada, a modo de tejado, en la parte superior. Como equipo adicional se podía comprar una cubierta de lona, aunque en realidad bastaba una manta para cubrir la cabaña. Aun las armazones más pequeñas se pueden utilizar y adaptar como casitas de juegos, si su forma lo permite. La marca ESA, muy sencilla, se presta muy bien a dichas adaptaciones y permite añadir un tobogán bajo y un columpio para los niños que gatean. Sin embargo, los pequeños parecen experimentar mayor placer en una casa de juegos cuya altura la hace inaccesible para los extraños; volveremos a referirnos a este punto en el próximo capítulo.

Sin embargo, hacer las veces de casa o castillo no es la única función de un armazón para trepar, por lo que respecta al juego imaginativo de los niños. Por ejemplo, Kathleen Manning y Ann Sharp, que enfocan el juego desde un punto de vista mucho más intervencionista que Alison Stallibrass, describen así una serie de actividades desplegadas una mañana por un grupo de nueve niños de cinco años de edad: al principio, la estructura para escalar se convirtió en una jaula, en la cual algunos de los niños eran leones y los otros los alimentaban con bloques rojos de «Lego» que hacían las veces de carne; después cambió la escena y la estructura se convirtió en barco que transportaba a los leones a África (después de algunas dudas respecto a los papeles que debían representarse):

Warren: «Vamos, llevemos los leones a casa. No, tú no puedes subir al barco.

Ann: ¿Por qué? Yo estoy jugando con los demás. Yo soy uno de los leones.

Andrew: Las niñas no suben a los barcos.»

Finalmente se produjo otra metamorfosis y la estructura se convirtió en un cohete que se dirigía a Marte para combatir contra los monstruos. En el cuarto de juegos que tenemos en nuestra Unidad de Investigación vimos a la estructura para trepar convertirse en un hospital, una jungla, una prisión, un trono, una montaña, un

árbol, un puesto de guardia y una oficina de «sheriff». Otras veces sirve simplemente para escalar.

Aunque es grande, la armazón en sí no desempeña un papel tan dominante' como podría pensarse. No hay que desistir por el hecho de carecer de jardín. Algunos diseñadores han incorporado a la estructura camas, pupitres y estanterías, con el fin de ubicarla en el dormitorio del niño. Vale la pena acondicionar la habitación para dar cabida a una armazón para trepar. En la mayor parte de los dormitorios para niños se desperdicia por lo menos un metro de espacio en la parte superior. Aunque no tenga usted ni la habilidad ni el dinero para diseñar y construir partiendo de la nada, la colocación imaginativa de unas cuantas piezas usadas (pero sólidas), de chatarra, probablemente le costará menos que la compra de un mueble nuevo y convencional y tendrá infinitamente más valor desde el punto de vista del juego. Lo mismo puede decirse de una habitación pequeña. En nuestro caso, por ejemplo, teníamos sólo una habitación de tres metros cuadrados para dos niños en la que colocamos tarimas escalonadas para dormir de dos metros, las fijamos a una resistente armazón de madera, llenamos los espacios que quedaban abajo con dos estanterías, dos cajones grandes y dos pequeños (las partes visibles las aprovechamos de un mueble viejo y feo) y así logramos encajar camas y cajones en poco menos de un metro a lo largo de una de las paredes. Cuando se les añade una escalera, las literas escalonadas ofrecen muchas más posibilidades de juego que las normales. Hubiéramos podido dejar sin puertas las estanterías superiores para que formasen parte del «labyrintho», pero nuestros hijos decidieron instalar allí una habitación para las muñecas. También hubiéramos podido poner un poste mucho más grueso hasta el techo, con clavijas para trepar. Durante un tiempo hubo una tabla como tobogán, colocada junto a la escalera y que servía también para bajar, pero más adelante los niños prefirieron usarla para salir rápidamente al jardín (desde la planta baja) saliendo por la ventana. Si se añade al suelo una colchoneta vieja, se tiene un amortiguador para caídas, un lugar para saltar, brincar y dar volteretas, o, si los niños lo prefieren, un barco, un autobús o una alfombra mágica.

Columpios y saltadores

Los columpios, las escaleras de cuerda y las cuerdas en general, permiten columpiarse y trepar a la vez, y pueden instalarse en un árbol, o en una armazón lo bastante grande. Es mejor instalar varias cuerdas contiguas, tanto para que puedan mecarse en compañía de otros niños, como para que puedan subir por una y bajar por otra. En el caso de no poderse instalar de este modo, se pueden colocar apoyos que permitan el intercambio. Dentro de lo razonable, las cuerdas deben ser lo más largas posible (y también lo bastante gruesas como para agarrarse de ellas), para que puedan usarlas para subir (una mano y un pie en cada cuerda) o como plataforma para dar volteretas entre ellas. Como asientos para los columpios, se pueden utilizar neumáticos viejos de coche o de patine te, colocados vertical 11 horizontalmente. Una hamaca es un buen columpio, tanto en su posición normal como doblada. Las correas elásticas fuertes para equipaje se pueden colocar dobladas en cuatro, para añadir resistencia, al final de cada

cuerda, de este modo, se añade un agradable movimiento de balanceo. No sólo a los niños pequeños les gusta balancearse.

Los balancines constituyen unos de esos juguetes «naturales» que han existido siempre, desde que se dispuso de tablas y objetos sólidos sobre los que pudieran pivotar. Proporcionan a los niños útiles conocimientos sobre el equilibrio y la distribución del peso, pero necesitan supervisión cuando están jugando juntos niños demasiado pequeños, incapaces de valorar las consecuencias de sus actos. El niño que está «abajo» podría caerse con el impulso, dejando caer también al que está «arriba». También es muy probable que uno de los niños salte sin mirar, haciendo que el compañero se golpee la barbilla como consecuencia de la sacudida violenta que se produce. Los balancines ocupan también mucho espacio cuando se les deja permanentemente instalados. Nosotros preferimos improvisar los balancines cuando se van a usar, dejando que los niños disfruten la emoción completa del aparato cuando van al parque. Los botes-mecedoras son otra cosa: tienen un efecto similar al de los balancines, permiten la participación de dos niños y pueden usarse indefinidamente como auxiliares del juego imaginativo. El caballo-mecedora, juguete más privado, lo estudiaremos en nuestro capítulo final.

Viajes

La sensación de viajar velozmente, aunque en parte se logra con los columpios y toboganes, es mucho más vívida cuando se emplean los juguetes con ruedas. También debemos mencionar el trineo. Los niños que viven en climas fríos y que poseen un trineo han experimentado la frustrante experiencia de pasarse todo el invierno esperando una buena nevada que nunca llega o que desaparece rápidamente. Si no se puede estar seguro de que habrá nieve, es preferible gastar el dinero en una carretilla, que sirve en todos los climas y conseguir una plancha grande y fuerte de latón por si se presenta una buena nevada. Por lo menos uno de nosotros sabe por experiencia que se puede disfrutar de un excitante viaje a bordo de una plancha grande de latón, precisamente porque es difícil agarrarse; también puede usarse con buenos resultados en pendientes de arena y de hierba, donde los trineos suelen atascarse.

Las carretillas son lo más parecido a un trineo con ruedas y tradicionalmente se construyen sin frenos. El vehículo se dirige en parte mediante una cuerda atada al eje delantero y en parte dando un brusco bandazo con el cuerpo y golpeando repetidamente con los pies sobre el suelo; se frena de una manera similar, razón por la cual los padres que se preocupan por el gasto en suelas de zapatos les tienen antipatía a las carretillas. Un modelo adecuado se puede construir en casa con ruedas viejas de cochecillos para niños y con madera sobrante. Generalmente juegan con ellas los niños mayores, que gustan del peligro; se trata esencialmente de un juguete para la calle. También se pueden comprar lujosos modelos comerciales hechos en acero y de dimensiones similares. Sin embargo, su forma es tan tradicional que los fabricantes de juguetes para niños pequeños la han copiado en madera con pocas modificaciones. Por ejemplo, el tren de Good-Wood (que ya no se vende) permite juntar varios vagones. Aunque estas versiones

difícilmente son tan atractivos como el original, tienen la ventaja de no hacerse pedazos al llegar al pie de la colina, como solía suceder con los modelos antiguos.

Triciclos, patinetes y bicicletas son, probablemente, los vehículos más frecuentes durante la infancia. A menudo, el primer triciclo se impulsa con los pies en el suelo y no tiene pedales. No puede considerarse un juguete «de velocidad» porque generalmente avanza más lentamente de lo que lo haría su dueño andando, pero constituye una experiencia preliminar de las delicias de conducir un vehículo en lugar de mover los propios pies. Los pedales, que constituyen el paso siguiente, van colocados generalmente en la rueda delantera del triciclo. Nuestros huesos se resienten todavía de la dureza y resistencia de estos aparatos y agradecieron profundamente la llegada de un triciclo con cadena. Los patinetes enseñan a mantener el equilibrio como requiere una bicicleta verdadera, aunque algunos traen dos ruedecillas en la parte posterior. Estas son útiles para los niños con escasa coordinación y equilibrio, pero es preferible que más adelante aprendan a manejar un patinete normal, como paso previo a la bicicleta. Los mejores tienen neumáticos de baja presión con cámara interior; los jardines de infancia suelen rechazarlos por las molestias que supone tener que reparar los pinchazos cuando los neumáticos están muy gastados, si bien proporcionan una mayor diversión (Los patinetes son también muy divertidos para los adultos. En el aeropuerto de Copenhague se usan para que las tripulaciones y los pasajeros se desplacen de un lado para otro, lo cual proporciona una alternativa divertida y funcional para recorrer los interminables pasillos al dirigirse a los aviones o de éstos a la calle). (y son menos despreciados por los niños del vecindario que ya tienen bicicletas). Si se cuenta con poco dinero, siempre podrá adquirirse un patinete de segunda mano, pues son juguetes muy duraderos y generalmente los pueden usar varios niños.

En Nottingham, estudiando a 700 niños de siete años de edad, descubrimos que el andar en bicicleta y patinete constituye la única actividad de juego al aire libre que tiene suficientes adeptos a esa edad. Sin embargo, a muy pocos se les permitía ir a cualquier parte en sus vehículos, por lo cual llegamos a la conclusión de que la finalidad principal de tener una bicicleta a los siete no es la de trasladarse de un lugar a otro, sino simplemente la de usada para «tratar de estirar el cerco» como lo expresó la madre de uno de los chicos.

Naturalmente, para niños muy pequeños existen diversos «vehículos» distintos en los que se pueden deslizar cómodamente sentados, y cuya finalidad, como en el caso del primer triciclo, no es la velocidad sino el desplazarse sobre ruedas. Algunos tienen forma de grandes locomotoras, aviones, vagones, tractores o simples camiones. Para resistir el peso del niño, la madera sólida es mucho más duradera que el plástico y también más cara. En ciertos vehículos metálicos el niño puede ir sentado, y los de la firma canadiense Tonka son muy buenos. Además de en su resistencia, es necesario fijarse en las ruedas: las de plástico hueco probablemente se romperán mucho antes de que el niño deje de usar el vehículo; la rigidez de otras hace difícil maniobrar en las curvas y en las esquinas. Lo mismo sucede si el vehículo arrastra un remolque: hay que verificar si queda espacio suficiente para tomar las curvas con facilidad. En ocasiones, estos

problemas se pueden resolver cambiando las ruedas por bolas o haciendo que uno de los ejes pueda girar, con lo cual el conductor se sentirá menos frustrado. La fábrica Huntercraft fabrica un autobús de dos plazas, de bello diseño, empleando tanto ruedas como bolas. Hay que tener en cuenta que cualquier tipo de plataforma (de ruedas con bolas) proporciona al niño pequeño una gran diversión; se puede tratar de copiar el antiguo diseño de bolas que aparece en los catálogos de las escuelas para niños pequeños (que es costoso), o adaptar bolas a una tabla sólida, redondeando las esquinas o añadiéndole topes si se va a usar dentro de la casa. Un monopatín proporciona una gran diversión, aunque el niño tenga que colocarse boca abajo porque todavía no se mantiene en pie sobre la tabla (el riesgo evidente que representa el uso de monopatinos en la calle y sin ropa adecuada, es otra cuestión).

Finalmente, hay juguetes que se usan como accesorios para actividades que requieren gran esfuerzo muscular y que ocupan muy poco espacio. Todo niño puede permitirse poseer una pelota y una cuerda para saltar; menos son los que disponen de patines de ruedas, aros y zancos.

Las pelotas ayudan a desarrollar la aptitud para afinar la puntería, al lanzarlas con las manos o los pies y también al pararlas. En general, conviene recordar que una amplia variedad de pelotas ayudará al niño a ejercitar su habilidad frente a diferentes pesos y tamaños y que, mientras más pequeño sea el niño, mayor debe ser la pelota, para compensar su falta de precisión. Si no hay quien juegue a la pelota con el niño, le hará falta algo que le sirva de blanco: un juego de bolos de plástico gigantes, una diana pintada con tiza en la pared del patio o una «portería» con red en el jardín. Los globos y las burbujas añaden una dimensión de movimiento lento al perfeccionamiento de la puntería; la mayoría de los niños disfrutan pinchando globos mientras flotan en el aire.

Al elegir una cuerda para saltar, es necesario verificar que su longitud sea adecuada para el pequeño: éste deberá pisar la cuerda al tiempo que sostiene los mangos con las manos, manteniendo los brazos en posición horizontal. La mayoría de las cuerdas para saltar pueden acortarse en el mango; son tan baratas que vale la pena gastar un poco más colocando unos rodamientos de bolas en los mangos, que permiten a la cuerda girar libremente. Tanto las pelotas como las cuerdas para saltar tienen una larga historia en el juego solitario y de grupo (pág. 238); ambos han sido objeto de multitud de estribillos y exclamaciones que acompañan la oscilación de la cuerda o el choque de la pelota contra la pared. En nuestros estudios hemos observado que los niños tienden a jugar a la pelota en grupo, por ejemplo al fútbol, mientras las niñas juegan de una manera más solitaria, a pasarse la pelota en corros mientras cantan. Los muchachos consideran que pasarse la pelota y saltar a la cuerda son juegos «para niñas». Observamos que, para las niñas de siete años, saltar a la cuerda era la segunda actividad favorita al aire libre, pero que no ocupa ningún lugar en el juego de los niños. Es interesante, por tanto que Strutt, autor de *Sports and Pastimes of the People of England* (Deportes y pasatiempos de los ingleses), de 1801, señalara

que «los muchachos tratan de afirmar su superioridad en la práctica de este juego (saltar a la cuerda) y el que la salta más veces sin interrupción es el vencedor».

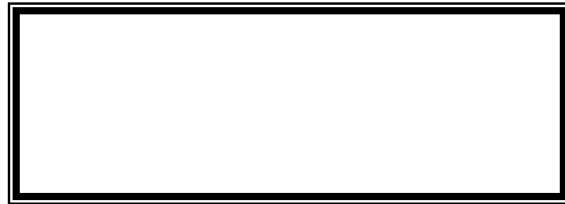
Tanto los zancos como los patines de ruedas confieren al usuario cierto tipo de poder: los primeros, en términos de altura y zancada y los segundos, en velocidad (una vez que se logra controlarlos). Los patines de ruedas se fabrican generalmente en metal e incorporan rodamientos de bolas, recubiertos con una capa de goma dura. Conviene que puedan ajustarse tanto a lo largo como a lo ancho. Hemos visto patines pequeños fabricados en plástico fuerte y son convenientes de lo que parece, pues las ruedas tienen menos juego y son más estables, tratándose de niños pequeños cuyo equilibrio es incierto.

También es necesario que pueda ajustarse la altura de los zancos; al principio, los niños más pequeños se equilibran con mayor facilidad estirando los brazos para sostenerlos desde más abajo, al mismo tiempo que sostienen con las axilas la parte superior. Cuando éramos pequeños, fabricábamos juguetes parecidos empleando latas vacías con las tapas bien clavadas, a las cuales atábamos los pies con largas cuerdas que pasaban por los agujeros de la parte superior. La firma Orchard Toys produce actualmente una versión comercial de este juguete, bautizada con el nombre de «patizancos». Están hechos con fuertes cilindros de cartón comprimido, para los cuales se aprovechan los cilindros en los que viene enrollado el papel de periódico y que constituyen un excelente sustituto de las latas.

El «pogo» es una variación interesante de los zancos: se trata de un solo palo con un soporte para el pie a cada lado y colocado sobre una extremidad telescópica con punta de goma, controlada mediante un fuerte muelle. Cuando aprende a usarlo, el niño da botes realmente elegantes. Durante la década de los años veinte se desarrolló una verdadera pasión por los «pago», semejante a las que se han producido en otras épocas por los yo-yo y los aros «hula». En nuestros días casi no se ven por la calle, aunque todavía se fabrican en grandes cantidades: en la guía de fabricantes de juguetes británicos de 1977, aparecen cuatro firmas, mientras que en 1970 aparecían sólo dos. Un invento más reciente, el «saltamontes espacial!», es un juguete destinado a los niños más pequeños: consiste en una pelota de gran tamaño donde se sienta el niño, con asas en la parte superior, que proporciona al pequeño la sensación del poder irresistible del canguro. Los aparatos para saltar tienen una larga y variada historia: en el famoso cuadro de Breughel sobre juegos infantiles, que data de 1560, figura un niño que se tira desde un barril con un juguete saltador hasta donde están sus compañeros. Hace cien años, los niños hacían girar con la cintura pequeños aros de hierro, mientras las niñas lo hacían con aros más grandes y lentos fabricados en madera. En la actualidad ya casi no se usa la madera para los aros, pues se fabrican en plástico de colores; de este modo resultan más económicos y livianos y pueden utilizarse para saltar a la comba y para hacerlos girar alrededor de la cintura.

En su libro, Alison Stallibrass subraya la doble interacción que se establece entre el niño y su medio ambiente y describe el mecanismo que tiene lugar en aquél

para «digerir» mediante sus actividades las experiencias que ha elegido: «el producto de este proceso digestivo es nuevo y original, pues es específico y único, de acuerdo con la personalidad del niño. Esta autora demuestra un punto muy importante: que la diversidad del ambiente promueve el crecimiento de la individualidad de cada niño, la cual a su vez fomenta el desarrollo de la diversidad ambiental, y así sucesivamente. De este modo, «cada niño contribuye a la cantidad total de alimento disponible para todos». Al distribuir el presupuesto destinado a la adquisición de un buen equipo de juego, es útil tener presente el concepto de diversidad: se pueden comprar cosas de segunda mano, ampliar las posibilidades de los juguetes añadiendo alfombras viejas, tablas, cajas y piezas metálicas variadas, y se puede adornar toda la colección con una mano de pintura; así, se comprarán juguetes nuevos sólo cuando el presupuesto lo permita. Esto es preferible a gastar hasta el último centavo en un costoso tobogán o balancín que permanecerá solitario e inútil en medio de la habitación.



JUEGO TURBULENTO

Cuando adquieren más capacidad de movimiento y comunicación, los niños pueden emprender un modo de jugar que se ha designado como turbulento (rough and tumble play). Se designa así a cierto número de pautas de acción que son realizadas con un alto grado de actividad, habitualmente por un grupo. Este tipo de actividad lúdica ha sido descrita por los etólogos interesados, no solamente por el juego, sino también por la configuración total de las actividades en la escuela maternal. Por lo general observan a una clase o a varias clases durante un período de tiempo. Se preparan listas que incluyen una variedad de fenómenos observables, relativamente sencillos y que se definen tan objetivamente como es posible. Las categorías de estos fenómenos incluyen expresiones faciales, vocalizaciones, posturas y movimientos, comportamiento agresivo y otros gestos sociales como los de dar y mostrar. Los items en la categoría de vocalización, por ejemplo, incluyen habitualmente hablar, gritos, risas, ruidos de juego, llanto, canto. Otras categorías pueden especificar el uso de juguetes, equipo y materiales tales como tiza y pinturas. Habitualmente se anotan, para cada niño, la edad, el sexo, el número de hermanos, el tiempo de experiencia en la escuela maternal, la hora y el lugar (dentro o fuera del local). Los datos así obtenidos son primeramente analizados a fin de determinar con qué frecuencia se producen los diversos items del comportamiento y qué clases de conducta se agrupan entre sí en el tiempo y para relacionar estas distribuciones de comportamiento con la edad, el sexo, la experiencia escolar, etc.

A partir de estos datos se ha identificado el conjunto de actividades designadas como "juego turbulento". Se compone de carreras, saltos, caídas, perseguir, huir,

luchar, golpear, reír y hacer muecas. Contrasta con la conducta agresiva, que incluye golpes, empujones, zarandearse, mirarse fijamente y fruncir el ceño. El carácter de juego está señalado por risas o por expresiones faciales que indican que se está jugando, por lo exagerado de los gestos, aunque el refrenar movimientos potencialmente violentos puede tener a veces también un valor comunicativo. Resulta curioso que se posea una información tan escasa acerca de la estructura de las secuencias de juego turbulento en los niños, en comparación con los detallados informes presentados por WEST, BEKOFF y otros autores acerca de animales. No sabemos, por ejemplo, qué motivos pueden iniciar los episodios de juego turbulento, la duración de las secuencias o cómo concluyen habitualmente las mismas.

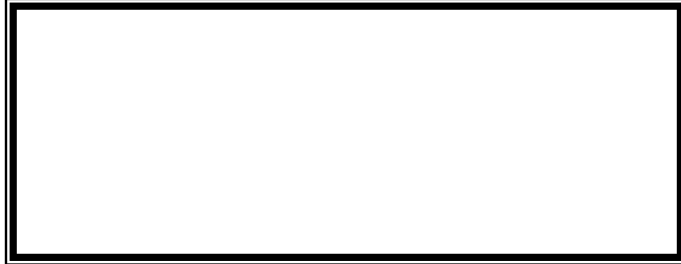
Estudios dirigidos por Nicholas BLURTON-JONES y por Peter SMITH y Kevin CONNOLL y proporcionan el siguiente cuadro del juego turbulento hacia los 4 ó 5 años de edad)⁵⁰ Es más fácil que tenga lugar fuera de los locales y brota de manera más espontánea inmediatamente después de haber salido de una clase o de realizar tareas. En comparación con las niñas, los niños se entregan a actividades más vigorosas, más ruidosas y que suponen más estrecho contacto físico, tales como luchas. En un patio o zona de juegos, los niños tienden a desplazarse hacia la periferia en grandes grupos móviles y las niñas tienden a jugar en un área más restringida, permaneciendo más próximas al personal de enseñanza o a los objetos que equipan el terreno de juego. Aun cuando las niñas emprenden también juegos turbulentos, estos consisten más bien en correr o balancearse y sus grupos son más reducidos que los de los niños.

En el juego turbulento, al igual que en otras actividades de escuela maternal, los grupos están constituidos por niños del mismo sexo. Cuando se tienen en cuenta otras acciones, parece ser que las niñas tienden más a juegos sedentarios, con juguetes o materiales artísticos, a charlar más entre ellas y pasan más tiempo con una o dos compañeras. Los niños corren más, establecen más contactos sociales y éstos son más breves y enfocan menos su actividad sobre juguetes y materiales.

En general, los niños pequeños pasan más tiempo vigilando que en juegos turbulentos con otros niños. Vigilar y observar puede ser, sin embargo, una forma de exploración y, siendo así, puede preceder al juego social espontáneo. Sin embargo, incluso ya hacia los 3 años de edad, los niños toman parte en juegos sociales activos, aun cuando con menos frecuencia que los niños de más edad. Su comportamiento más tranquilo puede reflejar, en los grupos observados, el hecho de que la escuela maternal u otro grupo de juego es una nueva experiencia para ellos. Las observaciones realizadas con respecto a cómo los niños nuevos se introducen e integran en una clase maternal, muestran que les lleva cierto tiempo aprender a interactuar con los niños que tienen ya una mayor experiencia. Para

⁵⁰ N. BLURTON-JONES. 'Categories of child-child interaction', en N. BLURTON-JONES (ed.) *Ethological Studies of Child Behaviors* (Cambridge: Cambridge University Press, 1972).
P. SMITH y K. CONNOLLY, 'Patterns of play and social interaction in preschool children', en N. BLURTON-JONES (ed.), *Ethological Studies of Child Behavior*.

los neófitos, el juego turbulento es la actividad que emprenden más tardíamente, hasta que conocen bien a los veteranos. Estos hechos vienen en apoyo de la interpretación del juego turbulento como una actividad altamente social y diferente de los actos intencionales de agresión.



MEMORIA Y PENSAMIENTO

Las actividades que se realizan para memorizar las cosas no cambian simplemente a medida que el niño va haciéndose mayor; el papel de estas actividades en el sistema de las funciones psicológicas sufre también cambios. La memoria inmediata aparece en el contexto de las operaciones psicológicas que acompañan a la memoria mediata; por consiguiente, los resultados experimentales hacen suponer que algunas funciones psicológicas quedan sustituidas por otras. En otras palabras, con un cambio en el nivel evolutivo se produce un cambio no tanto en la estructura de una sola función (a la que podemos denominar memoria) como en el carácter de aquellas funciones con cuya ayuda se facilita la memorización; lo que realmente cambia son las relaciones ínter funcionales que vinculan la memoria a otras funciones.

La memoria de los niños mayores no sólo es distinta de la de los niños pequeños, sino que también desempeña un papel diferente en la actividad cognoscitiva del niño mayor. En la temprana infancia, la memoria es una de las funciones psicológicas centrales sobre la que se erigen las demás funciones. Nuestros análisis sostienen que, en el niño pequeño, el pensamiento está, en muchos aspectos, "determinado" por su memoria y no es, de ningún modo, lo mismo que el pensamiento de un niño más maduro. Para el niño pequeño, pensar significa recordar; en ninguna otra etapa posterior a la primera infancia encontramos una relación tan íntima entre estas dos funciones psicológicas.

Expondré ahora tres ejemplos. El primero es la definición de conceptos en los niños, basados en sus recuerdos. Si se le pide a un niño que explique lo que es un caracol, dirá que es pequeño, que se desliza y que por debajo asoma su pie; si se le pregunta qué es una abuela, es probable que responda: «Tiene un regazo suave». En ambos casos, el niño nos brinda un claro resumen de las impresiones que estos conceptos le han causado y que en estos momentos vuelve a recordar. El contenido del acto del pensamiento en el niño, cuando trata de definir conceptos, no está tan determinado por la estructura lógica del concepto mismo como por los recuerdos concretos que posee el pequeño. ¡El pensamiento "es" de carácter sincrético y refleja el hecho de que, en el niño, depende ante todo de su memoria.

Otro ejemplo es el del desarrollo de los conceptos visuales en niños muy pequeños. Las investigaciones acerca del pensamiento de los niños cuando se les insta a trasladar una relación aprendida con un conjunto de estímulos a otro conjunto similar, han puesto en evidencia que su traslado no es más que una memorización respecto a instancias aisladas. Sus representaciones generales del mundo se basan en el recuerdo de instancias concretas, sin poseer todavía el carácter de una abstracción?⁵¹

El último ejemplo se refiere al análisis del significado del mundo. Las investigaciones realizadas en este ámbito muestran que las conexiones subyacentes a las palabras son fundamentalmente distintas en el niño pequeño y en el adulto. Los conceptos de los niños se vinculan a una serie de ejemplos y se elaboran de modo similar al que nosotros representamos los nombres propios. Para ellos, nombrar palabras no significa indicar conceptos familiares, sino nombrar grupos enteros conocidos de objetos visuales unidos por lazos visuales. De este modo, la experiencia del pequeño y la influencia «no mediata» de su experiencia están documentadas en su memoria, determinando directamente toda la estructura del pensamiento del niño.

Todos estos factores sugieren que, desde el punto de vista del desarrollo psicológico, la característica definitiva de los primeros estadios del desarrollo cognoscitivo es la memoria, no el pensamiento abstracto. No obstante, a lo largo del desarrollo se produce una transformación, especialmente en la "adolescencia. Los estudios que se han llevado a cabo acerca de la memoria a esta edad han puesto de manifiesto que hacia el final de la infancia las relaciones interfuncionales que incluyen a la memoria invierten su dirección. Para el niño pequeño, pensar significa recordar,' sin embargo, para el adolescente, recordar significa pensar. Su memoria está tan «logicalizada» que recordar se reduce a establecer y hallar reacciones lógicas; reconocer es descubrir aquel elemento que la tarea exige que sea hallado.

Esta logicalización indica cómo cambian las relaciones entre las funciones cognoscitivas a la largo del desarrollo. En la etapa transicional, todas las ideas y conceptos, todas las estructuras mentales, dejan de organizarse de acuerdo con tipos familiares para constituirse en conceptos abstractos.

No puede haber duda alguna de que recordar una cosa pensando en conceptos es una tarea completamente distinta a la de pensar en complejos, aunque los procesos sean compatibles el uno con el otro.⁵² Por ello, el desarrollo de la memoria de los niños ha de estudiarse no sólo respecto a los cambios que se producen en el interior de la memoria misma, sino también respecto a la relación existente entre la memoria y otras funciones.

⁵¹ Véase H. Werner, " Comparative Psychology of Mental Development, Science Editions, Nueva York, 1961, pp. 216 Y ss..

⁵² Véase Vygotski, Thought and Language, capítulo 6. para un debate más amplio sobre esta distinción.

Cuando una persona ata un nudo a un pañuelo para recordar algo, lo que está haciendo, en esencia, es construir el proceso de memorización a través de un objeto externo para llegar al punto deseado; transforma el hecho de recordar en una actividad externa. Este dato solo es suficiente para demostrar la característica fundamental de las formas superiores de conducta. En la forma elemental se recuerda casualmente una cosa; en las formas superiores, los seres humanos recuerdan cosas. En el primer caso, se forma un vínculo temporal debido a la aparición simultánea de dos estímulos que afectan al organismo; en el segundo, la propia persona crea, por su iniciativa, un vínculo temporal a través de una combinación artificial de estímulos.

La esencia íntima de la memoria humana consiste en el hecho de que los seres humanos recuerdan activamente con la ayuda de signos. Podríamos decir que la característica básica de la conducta humana en general es que las personas 'influyen en sus relaciones con el entorno, y a través de dicho entorno modifican su conducta, sometiéndola a su control. Se ha señalado repetidas veces que la esencia básica de la civilización consiste en levantar monumentos para no olvidar. Tanto en el hecho de construir monumentos como en el de hacer nudos observamos manifestaciones de los rasgos fundamentales y característicos que distinguen la memoria humana de la animal.



Escolarizar a los más pequeños

A través de este libro pretendemos situar el aula de niños⁵³ menores de 3 años, desde lo que les supone tanto a ellos como a su familia la entrada en la Escuela Infantil, hasta la organización de contenidos. Son varias las razones que impulsan a las familias a escolarizar a sus hijos desde esta edad.

Cada vez son más las investigaciones que subrayan la importancia de la estimulación en los primeros años de vida. Entre éstas podemos citar a Rachel Cohen⁵⁴ que recoge experiencias como la de Glenn Doman cuyos métodos, destinados en un principio a las familias de deficientes para conseguir que sus hijos lograran un mayor desarrollo intelectual, se están expandiendo a las escuelas infantiles desde hace varios años. Se puede concluir, que la estimulación

⁵³ Para que la lectura del libro resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de «niño» o de hijo se entiende que se refiere al niño y a la niña y al hijo y la hija, y aludir a la «maestra» o «educadora», no excluye la existencia de «maestros» o «educadores».

⁵⁴ Cohen, R. (1983): En defensa del aprendizaje precoz. Planeta, Barcelona

en los primeros años ayudará a un buen desarrollo posterior. También, que el buen desarrollo de los dos hemisferios cerebrales precisa una estimulación adecuada, que se produce mediante actividades educativas variadas: de lenguaje, psicomotricidad, expresión plástica y musical, lógico-matemática...

También han sido muy difundidas las investigaciones de Forman Cazden⁵⁵ en lo que respecta a las relaciones entre iguales en edad más avanzadas, y que tienen resonancia en la escuela infantil.

Las habilidades sociales encuentran en la escuela infantil un lugar muy adecuado. El ser humano, además de poseer unas aptitudes que deben desarrollarse (en que la estimulación juega un papel de suma importancia) es también un ser social que debe aprender a vivir entre los demás.

Tampoco podemos olvidar a dos grandes investigadores por su labor a favor de las escuelas infantiles. María Montessori desarrolló una gran labor en «Casa dei Bambini» a principios del siglo XX. Estableció unos parámetros muy claros para la Educación Infantil y elaboró material muy concreto para desarrollar la educación sensorial (cilindro con agarraderas, tabla de discriminación de colores...). De igual modo recordamos a Loris Malaguzzi, quien a través de las escuelas de Reggio Emilia ha logrado llevar un trabajo de investigación aportando datos sobre el conocimiento del niño y su evolución.

En otro orden de cosas, el trabajo de la madre es una de las razones que, sobre todo en un primer momento, impulsó a llevar los niños a la Escuela Infantil. En sus comienzos las guarderías creadas para atender a las madres trabajadoras, realizaban bajo una función asistencial, una labor educativa que fue tomando relevancia hasta ocupar el lugar prioritario. Se podría decir que actualmente las escuelas infantiles son ante todo centros educativos destinados a los niños, pasando a un segundo plano la situación laboral de familias.

Las familias aun teniendo a una persona que se encargue del niño (contratada, familiar...) deciden que, parte del tiempo lo pase en la escuela, con otros niños de su edad, en un ambiente educativo. Esta opción permite que la madre o el padre tengan la posibilidad de disponer de un tiempo dedicado a formación, deporte, ayuda a la familia, etc.

Todo ello conlleva «ir acostumbrando» a los niños de esta edad, sobre todo a sus familias y a la sociedad⁵⁶, a que ir a la escuela forme parte de su vida cotidiana.

⁵⁵Forman, E. A. Y Cazden, C. B. (1984): Perspectivas Vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, no.27-28, pp. 139-157.

⁵⁶ Antes de la LOGSE la escolarización empezaba a los 4 años. El Real Decreto 986/1991 de 14 de junio, en el artículo quinto estableció que las Administraciones Educativas comenzarían en el curso 1991-92 la implantación gradual del segundo ciclo. En algunas Comunidades Autónomas esta implantación se generalizó a partir del curso 1992-93. Este hecho ha supuesto que las plazas para alumnos de 3 años de escuelas infantiles-guarderías, se ofrezcan a los de 2 años.

Ante tal situación pretendemos dar unas pautas para que la entrada sea lo más agradable posible.

Por otro lado, en la Escuela Infantil el niño va a continuar lo que ha iniciado con su familia, es decir, va a seguir el proceso de descubrimiento de sí mismo, del otro y de lo que le rodea. Descubrimiento que logrará de un modo lúdico, a través del juego.

El juego es el hilo conductor de la organización de contenidos, por tanto, nuestra propuesta se desarrolla en dos partes: una, destinada a conocer cómo es el juego por rincones y cómo interviene en el desarrollo cognitivo y afectivo, y otra, en la que se favorece y complementa este juego por medio de la descripción de las unidades didácticas. .

El periodo de adaptación

Situaciones nuevas para el niño/a

La entrada en la Escuela Infantil es una situación nueva y lo es en varios aspectos. A continuación mostraremos algunos de ellos:

- *El espacio y los materiales.* Dependiendo de la naturaleza de la escuela, si es un centro de Educación Infantil integrado en uno de Primaria o Secundaria, o si es un centro exclusivo de Educación Infantil, de cualquier modo, el aula y las zonas comunes (salas de usos múltiples, psicomotricidad...) son espacios nuevos que los niños vivirán como enormes, y que requieren un tiempo hasta que los conozcan y se sientan seguros en ellos.
- *Las educadoras que le atienden.* La educadora es la persona adulta nueva a quien no conoce el niño y que se va a convertir en punto de referencia tanto en situaciones adversas como de ayuda y de gratificación. La afectividad del niño hacia su familia con la entrada en la Escuela Infantil va a ser compartida. Hasta que la educadora pase de ser una extraña a ocupar un lugar importante para el niño, se necesita un tiempo en el que ambos se vayan conociendo y hasta que surja un vínculo afectivo.
- *La relación con otros niños de su edad.* Son escasos los niños que tienen relación con otros de la misma edad antes de la entrada en la Escuela Infantil. Debido al descenso de la natalidad muy pocos tienen hermanos. Suelen relacionarse con primos, vecinos o niños de su misma edad en días determinados (cumpleaños, fiestas...) o en lugares concretos (parque, piscina...). De cualquier modo, las relaciones además de esporádicas son breves en el tiempo, lo que hace que el pequeño no sepa relacionarse con otros, en términos generales, antes de su escolarización. Comprender que

hay que estar con los demás compartiendo un espacio, unos materiales, una educadora, etc., requiere un tiempo.

- *Situaciones de aprendizaje nuevas.* Hasta ahora el niño ha aprendido por descubrimiento, a través de la ayuda familiar. Ahora va a tener otros medios. Por un lado, el grupo de niños va a ser modelo y las conductas se imitarán. Por otro lado la educadora propondrá actividades diseñadas para que el pequeño aprenda, descubra por sí mismo, investigue... es decir, actividades con una intencionalidad educativa clara. La participación del niño en estas actividades requiere saber escuchar al adulto, entender unas normas, respetar a los demás... y participar en la actividad prevista, bien sea de lenguaje, plástica, psicomotricidad u otras. Cualquiera de estas actividades, aunque en casa ya las haya hecho, se han realizado desde una dimensión diferente. En la Escuela Infantil además de que participan más niños y de que se dispone de un material y un lugar específico, se realizan bajo unas normas, tanto respecto hacia la propia actividad (p. ej.: no tirar el material) como hacia los demás.

Asimilar esta nueva situación de aprendizaje, entenderla como tal, no se logra de repente, también requiere un tiempo.

- *Horario.* Antes de acudir a la Escuela Infantil el niño ha llevado un ritmo propio ajustado a sus necesidades y a las de su familia. Los ritmos de sueño y alimentación, aunque suelen estar marcados, tienen cierta flexibilidad pues normalmente no hay una hora exacta de desayunar, comer, echar la siesta, etc., aunque sí hay una hora aproximada.

La entrada en la Escuela Infantil, aunque en la mayoría existe una flexibilidad de horario (ej.: 8,30 a 10, entrada) esta flexibilidad no lo es para toda la jornada, lo que supone que el niño tiene que salir de casa a una hora determinada y, por ejemplo, no puede dormir hasta las 10. Por ello, necesita un tiempo para acostumbrarse al horario de entrada, al ritmo de actividades de la escuela, a comer en ella (si es de comedor y a echar allí la siesta).

Papel de la familia

La familia que toma la decisión de matricular a su hijo en la Escuela Infantil debe ser consciente de la nueva situación a la que se enfrenta o, mejor dicho, a la nueva situación a la que se tendrá que acomodar el pequeño. Por indicación de la educadora conoce de antemano los cambios que acontecerán en su hijo y podrá adoptar el punto de vista del niño, comprenderle, y de esta manera prestarle la ayuda más adecuada.

Si bien no existe una fórmula que con toda certeza garantice una entrada feliz a la Escuela Infantil, sin problemas ni lloros, el papel de la familia es fundamental para que esta entrada se haga del mejor modo. La familia (padre y madre) que toma

esta decisión deberá colaborar con las educadoras y restará importancia a los cambios que se producen en su hijo como consecuencia de esta situación nueva.

Tal y como se ha indicado anteriormente, son muchas las situaciones a las que el niño se tiene que enfrentar; algunas le pueden producir desconcierto o inseguridad y lo manifestará en distintas maneras (llorando, durmiendo peor o pegando), pero estas manifestaciones molestas y preocupantes para la familia, no lo son tanto cuando se sabe que estos comportamientos inhabituales son parte de un proceso y que se manifiestan al comienzo de curso, dentro del proceso de adaptación, y que se acaban superando.

Si la familia tiene la seguridad de que la escuela es un lugar enriquecedor para el pequeño, la confianza con que asume las posibles reacciones o cambios que se producen en él, le ayudará a asumir la nueva situación con más calma, pues se sentirá acogido con entusiasmo y tranquilidad desde el primer momento y esto será beneficioso. Por el contrario, cuando uno de los dos, padre o madre, o ambos deciden llevar al niño a la Escuela Infantil sin un auténtico convencimiento se reprocharán mutuamente lo que le pase, culpabilizándose de todo lo negativo que le ocurra. Además si el pequeño ve que las actitudes de su padre y madre son diferentes (uno, manifiesta confianza y el otro inseguridad), esta ambivalencia le creará desconcierto.

Para prevenir este tipo de situaciones es fundamental el papel o función que desempeña el personal educador.

Función del equipo educativo

- *Función informativa.* La maestra informa de que la Escuela Infantil es un lugar destinado a la educación de los hijos en la que a través de actividades educativas (psicomotricidad, lenguaje, música...) se pretende lograr un desarrollo integral del pequeño, así como lograr una buena relación con los demás niños y con el personal educador.

Dentro de este carácter informativo la educadora pone en conocimiento de las familias los cambios que va a tener su hijo:

- Estar en un espacio nuevo con nuevos materiales.
- Relacionarse con niños de su edad y en ocasiones con mayores o más pequeños (dependiendo del tipo de escuelas: 0-3 ó 0-6).
- Relacionarse con la maestra.
- Horario escolar.
- Situaciones de aprendizaje.

Puesto que estos cambios pueden dar lugar a comportamientos diferentes o extraños, la maestra comenta cuáles son las reacciones más frecuentes que suelen producirse cuando un niño comienza su escolarización y también cómo se

ha diseñado el período de adaptación para que la entrada a la Escuela Infantil sea lo más suave posible.

- *Función de apoyo afectivo.* En un comienzo, la educadora resulta una persona extraña. Sin embargo, va a pasar de ser alguien desconocido a ser una referencia afectiva, poco a poco gracias a que la familia hace de intermediaria afectiva en lo que denominamos proceso de adaptación. Para conseguir esto se necesita un tiempo: Primero van a estar con el pequeño algún familiar y la educadora, los tres juntos, viendo materiales o hablando. Luego, el familiar hará algo para el niño o la escuela, con lo que se alejará físicamente de él, pero estará al alcance de su vista para que no se sienta solo y a la vez dejar «sitio» a la educadora, quien en la medida en que el niño lo permita se acercará a él.
- *Función estimuladora.* Hasta ahora la familia ha sido quien ha estimulado al niño, ahora la educadora cumple otra función complementaria a la de la familia.

Cuando el niño se siente seguro en el plano afectivo es capaz de participar en las actividades escolares. La maestra es la encargada de preparar el material en el aula para que pueda elegir, aquello que más le atraiga; pero, además de presentar un ambiente organizado, propone actividades en las que el niño se enfrenta a situaciones distintas que, con los medios que tiene a su alcance y con el apoyo de ella misma o de otros niños, logrará superar.

Organización del período de adaptación

Se denomina período de adaptación al tiempo que la escuela establece y mediante el cual se logra una adaptación del niño. Cuando este período acabe, el pequeño se encontrará en condiciones de seguir sin problemas las actividades escolares.

Los objetivos del período de adaptación son los siguientes:

- Que el niño acepte a la educadora.
- Que se desenvuelva con naturalidad en el espacio (aula, comunes).
- Que se sienta como en casa.
- Que la familia conozca las reacciones más frecuentes del período de adaptación.
- Que la familia confíe en la maestra y vea en ella una profesional que atenderá las necesidades de su hijo.
- Que la familia se relacione con otras familias.

Esta adaptación a la escuela se hace poco a poco. Entre otras, puede ser válida la siguiente organización:

1. En primer lugar, la realización de una entrevista con la familia para conocer cómo es el niño y cuantos datos nos puedan facilitar para comprenderle y actuar del modo más adecuado.
2. El primer día que se abre la Escuela Infantil, las familias acuden dentro del horario de mañana en el momento que deseen y si no ha habido un conocimiento anterior del niño, éste ve a su educadora, quien le enseña el aula y algunas dependencias de la escuela.

En este primer contacto se materializa la información que la familia ha dado a su hijo sobre quién le va a atender y cómo es la escuela; también sirve para alentarle en lo que hará en días sucesivos. «Puedes jugar a saltar. ¿Has visto a esos niños? con ellos estarás en la clase, la profesora te dará agua y te ayudarán.

3. Pasado el primer día, el resto de la semana o unos 5 días, el niño irá al aula acompañado de un familiar o de alguien cercano a él que será el mediador afectivo entre él y la educadora. El niño observará la buena relación y la confianza que se establece entre los dos adultos, lo que facilitará la confianza entre él y la maestra.

Durante estos cinco días que los familiares permanecen en el aula con el niño, se les indica que le atiendan si así lo requiere, pero también que le dejen explorar el espacio o el material, que le dejen iniciar las primeras relaciones con los de su edad, pero que, si les necesita para algo, estén a su lado. Con este propósito, cuando los niños soliciten ayuda de sus familiares, se acercarán a ellos, puesto que la maestra ha organizado en el aula una zona con mesas y sillas donde podrán realizar distintas actividades:

- Confeccionar un distintivo para sus hijos.
- Realizar pequeñas reparaciones (coser muñecas, pintar murales.. .)
- Leer artículos de revistas relacionadas con la adaptación u otros aspectos psicológicos.
- Intercambiar opiniones con otros padres y madres.

4. Durante la segunda semana el niño está solo, sin familiar, y con la mitad del grupo (unos 10 niños). Se recomienda que el cambio que se produce esta semana, de estar con un familiar a estar solo en el aula, no se haga un lunes; es mejor un martes o miércoles, pues, de este modo, se logra un cambio más suave.

En estos cinco días en que el niño está sin un familiar en el aula es cuando aparecen los lloros, están más intranquilos y cuando, en definitiva, manifiestan lo que tienen dentro de sí. Algunos se mostrarán tranquilos y otros, sin embargo, comenzarán a manifestar las reacciones que hemos indicado anteriormente (agresión, no moverse, rechazo, etc.).

Se aconseja a las familias que permanezcan cerca del recinto escolar, por si algún niño llora exageradamente y se requiere su presencia.

Cuando, pasados 45 minutos, las familias los recogen, se les comentará cómo ha estado el niño, dándoles la mayor información posible.

5. Durante la tercera semana el niño acude con todo el grupo (generalmente veinte), sin la familia, y por un período de tiempo de 45 minutos. En esta semana se da un cambio que incide esencialmente en las relaciones interpersonales, pues hasta ahora el niño se relacionaba con la mitad del grupo, y con ellos compartía los materiales, ahora tienen que compartir con más los mismos materiales y habrá más interacción entre ellos.

Para esta tercera semana, se aconseja establecer un ritmo en lo referente a las actividades. Algo muy sencillo, pero que de algún modo le sirva para conocer lo que se hace en el aula y también para orientarse en el tiempo, sabiendo desde lo que se hace primero hasta el momento en que vienen a buscarle; es lo que denominamos rutina.

En estos días es cuando surgen problemas porque todos quieren el mismo material y hay más agresiones. Por ello, cuando vienen a recoger a los niños habrá que hablar a los familiares de un modo tranquilizador, comentando los pequeños percances sin culpabilizar a nadie, puesto que todos están viviendo unos días muy especiales. Es conveniente hablar a las familias de manera distendida para evitar transmitir tensiones a los pequeños.

6. En la cuarta semana todo el grupo permanece en el aula dos horas, lo que en la actividad normal significa dos horas lectivas.

Puesto que en la semana anterior se ha establecido un horario que les ha servido para orientarse, en esta semana se realizan distintas actividades, que les servirán para iniciarse en lo que comenzará a ser la actividad normal del aula próximamente. Es decir, y en la medida que el grupo siga la actividad, se realizarán actividades de lenguaje, juego por rincones, actividades de juego libre o psicomotricidad dirigida en la sala de usos múltiples, ir al wc, beber agua y comer una galleta y agrupamiento final (cantar una canción) que nos indica la llegada de las familias.

Estas actividades sirven al niño para orientarse y, en la medida que va conociendo su secuencia, le hacen sentirse más seguro ante esta nueva situación.

7. En la quinta semana y puesto que la actividad normal de mañana ya ha comenzado y la mayoría suele participar bien en ella, se comienza el turno de tarde y los que lo deseen pueden acudir a las actividades de tarde.

Se recomienda que sigan con las costumbres que han tenido hasta ahora. Si se suelen echar siesta, tal vez tenga que ser un poco antes, pero no suprimirla, ya

que por la mañana el ritmo de las actividades y al no estar acostumbrados, hace que se cansen, y si no están descansados no disfrutan de la actividad, volviéndose más irritables e intolerantes hacia sí mismos y hacia los demás.

Este diseño de adaptación resulta bien en la mayoría de los niños, sin embargo, siempre hay circunstancias que conviene analizar. Cuando la situación así lo requiere, se hará una adaptación individual (niños de otros años, niños que lloran constantemente, hospitalizaciones, etc.).

Reacciones infantiles más frecuentes y actitudes para afrontarlas

Mientras está con el familiar, la maestra ya mantiene un contacto con el niño, por ello se recomienda que el familiar no esté demasiado pendiente para que actúe con independencia⁵⁷. Los problemas surgen en la separación.

Las reacciones que aparecen en el período de adaptación y cuando familiar se aleja, suelen ser las siguientes:

1. *Agarrarse con fuerza al familiar cuando llega el momento de la separación.* Si bien los preliminares ya se han cumplido, en algunos casos la separación es costosa. El niño se aferra al familiar y no quiere soltarse. Ante este hecho se aconseja dejarle en el suelo, ya que en brazos no hay posibilidad de que baje solo, y tampoco es bueno que la educadora arranque al niño de su ser querido. Por ello, el familiar tiene que saber que es él quien debe dejar al niño aunque le resulte difícil.
2. *Lloros.* Aunque el niño confía en la educadora y sabe que vendrán a recogerle, cuando se separa del familiar suele llorar, muchas veces espontáneamente y otras por contagio; ve que otros se quedan llorando y ésto le crea cierta inseguridad, que manifiesta, también, llorando. A veces, en la mayoría de los casos, son lloros de despedida, que se pasan rápidamente, otras veces, el lloro alimenta al mismo lloro y se produce un lloro continuo del que es difícil salir. Ante estas situaciones la educadora utiliza recursos de «choque» o llamativos, algo especial, sorprendente y que acapare la atención del niño de tal modo que se olvide de su propio lloro. Estos recursos son varios: líquidos de colores que se mueven lentamente en el agua, pompas de jabón, muñecos, ir a otra sala a hacer un recado, llamar por teléfono, etc. De cualquier modo, no se debe dejar que el lloro sea muy prolongado; si el niño está angustiado se le dice al familiar que entre, pues lo que no conviene es que el pequeño tenga una experiencia negativa.
3. *Vómito.* Normalmente se da en niños que tienen esta tendencia y, generalmente, no es más que consecuencia del lloro. Crea un problema en

⁵⁷Ver Balaban, N. (2000): Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia. Narcea, Madrid.

el aula, puesto que requiere atender al niño, limpiarlo y tener cuidado con el resto del grupo. Por ello, la familia indicará si su hijo tiene esta tendencia y si es así, se le enseñará al niño el baño, el lugar donde si quiere puede vomitar. Cuando el vómito es un recurso utilizado para «salir» de esta situación nueva, se le ha de quitar importancia, primero indicándole cuáles el lugar donde puede vomitar, y después cambiándole y recogiendo lo sucio, a la vez que se le dice, de un modo tranquilo y serio a la vez, evitando regañinas, que a la escuela se viene a jugar y pasarlo bien.

4. *Estar quieto en un espacio.* El niño acepta estar en el aula, pero se siente resignado; no protesta, pero tampoco disfruta de esta situación nueva, por lo que se mantiene al margen, como observador. Algunas veces el cojín que trae de casa para el rincón del lenguaje se convierte en su refugio: allí se sienta y no quiere moverse. En el momento que vea que el aula es un espacio que puede controlar y disfrutar de él, comenzará a salir de su cerco. La educadora y otros niños que acuden a su lado hacen que se establezcan unas relaciones entre ellos que le darán seguridad y le servirán para comenzar a disfrutar de ese espacio de todos: el aula.
5. *Agresión.* Esta es otra de las manifestaciones que tiene el niño cuando no se siente adaptado. Puede que se haya despedido bien de su familiar y que acepte a la educadora pero, bajo esta calma aparente se esconde una inseguridad o un rechazo a estar en la escuela, y si bien algunos lo manifiestan de un modo tímido, refugiándose y encerrándose en sí mismos, otros lo exteriorizan agrediendo (pegando, arañando o tirando el material). El mayor problema surge cuando el agredido y su familia toman esta situación, que generalmente es pasajera, como la causa de no querer ir a la Escuela Infantil haciendo comentarios como éste: «Hasta ahora iba muy contento pero le arañaron y ya no quiere ir; ha debido de coger miedo». Las educadoras suelen escuchar este tipo de comentarios; para evitarlos, lo mejor es comunicar a las familias que estos incidentes ocurren y que hay que restarles importancia. Nadie quiere que su hijo agrede ni sea agredido, por ello, ante el niño que agrede se le indicará: que no se puede hacer daño; que la escuela es un lugar de juego; que si no sabe jugar sin hacer daño no podrá participar en la actividad; también, se informará a la familia de la actitud del pequeño para que conozca la situación y entre todos (familia y escuela) establecer pautas comunes.

Por otro lado al niño agredido el educador: le consolará y le dirá que con él no han actuado bien; le dirá que cuando esté en una situación semejante pida ayuda; informará a su familia de la agresión (nunca de quién le ha agredido) para que le animen a pedir ayuda; también le dirá a la familia que no le dé importancia, que son cosas que suceden cuando hay varios niños; se le dice también a la familia que no deben hacer comentarios sobre la agresión estando el niño delante («<<Vaya marca que tiene...>>», ni tampoco de la reacción que el niño ha experimentado («<<Dice que no quiere ir.. .>>»); los comentarios de los familiares deben ser positivos ayudando al niño a buscar soluciones, en lugar de recriminar

las conductas de otros, ya que para encauzar estos comportamientos están la educadora y la familia.

6. *Aferrándose a un material.* La llegada a un espacio nuevo hace sentirse al niño perdido. Cuando el apoyo afectivo no es suficiente o en un principio lo rechaza, recurre a un objeto que le va a dar seguridad y en cierta forma va a ser su «apoyo afectivo». Este material (muñeco, coche...) tiene un valor afectivo muy importante, pues con él se siente bien. En un principio es lo único que le importa, ya que puede rechazar otros materiales o negarse a realizar otras actividades... Por ello, y aunque sabemos que se siente a gusto con ese juguete, a medida que pasa el tiempo debemos animarle a desprenderse de él, diciéndole que hay otros materiales en el aula, que entre con un niño de la mano, etc.

Los espacios en la escuela infantil

En la escuela infantil podemos diferenciar dos tipos de espacios: unos, destinados a la actividad educativa y otros, destinados a otras funciones no relacionadas directamente con la actividad educativa, que son espacios destinados a las educadoras y a las familias.

Espacios relacionados con la actividad educativa

1. Sala de usos múltiples. Como su nombre indica es una sala para realizar diversas actividades. En la mayoría de las escuelas infantiles sirve como:
 - Lugar para realizar psicomotricidad dirigida. La maestra ofrece distintos materiales (aros, cuerdas,...) con el propósito de trabajar distintas relaciones espaciales o de realizar ejercicios de destreza corporal.
 - Lugar de encuentro con otras aulas. Cuando estamos próximos a realizar una fiesta siempre se ve la necesidad de hacer distintos ensayos de las canciones propias de la fiesta.
 - Lugar para celebrar acontecimientos. Los cumpleaños se pueden celebrar con otras aulas; también la llegada del personaje propio de la Navidad o del Carnaval tiene su recibimiento en esta aula.
 - Lugar para realizar las sesiones de juego heurístico. Entendiendo como tal al juego de exploración y relación de objetos⁵⁸.

Resulta muy interesante en este juego ver cómo relacionan los materiales y disfrutan con ellos. De este modo podemos observar cómo introducen anillas en

⁵⁸ Goldschmid, E.: El juego heurística: una actividad del segundo año de vida. Infancia, Barcelona.

105 palitos de zapatos, cómo meten rulos en un recipiente sin fondo y observan la caída...

2. *Sala de Psicomotricidad*. Es un lugar destinado exclusivamente para este fin, cuenta con el material adecuado para realizar sesiones de práctica psicomotriz.
3. *Sala de Expresión Plástica*. Es un lugar destinado a actividades de Expresión Plástica que es difícil realizar en el aula. Cuando no se dispone de esta sala se realizan todas en el aula, pero si la escuela cuenta con un aula para este uso, en ella se podrán efectuar con más tranquilidad las siguientes actividades: barro, pintura de dedos (plano horizontal-mesa, plano vertical-caballote), estampaciones, pintar con pinceles, collage (elementos naturales, papeles...).
4. *El aula*. El aula es ante todo el espacio con el que más identificado se siente el niño. Aunque participa de todos los espacios e incluso en alguno se sentirá más a gusto, el aula es más suya porque sabe que a ella acude su grupo y es exclusivamente de ellos. En el aula es donde va a tener las primeras relaciones con la educadora y con los demás niños, lo que da a este espacio un cariz afectivo.

A los dos años es muy aconsejable el juego por rincones. Según el estilo de cada educador, el espacio tendrá distintas connotaciones; el que a continuación se describe, aunque no se reproduce fielmente, está basado en la teoría de J. Piaget (Zabalza, 1987)⁵⁹. Consta de:

- *Casita*. Es la zona que recoge todo lo relacionado con el ambiente familiar, donde el niño puede reproducir cualquier situación de casa.
- *Rincón de Lenguaje*. Es el lugar claramente delimitado por mamparas o pequeños armarios donde se realizan las sesiones de lenguaje. Es un lugar muy acogedor: los niños se sientan en colchonetas, o si se le quiere dar un carácter más personalizado, cada niño puede traer un cojín de casa para dejarlo permanentemente allí.
- *Rincón de Lógico-matemática*. Esta zona ha de estar bien delimitada físicamente para evitar la dispersión del material. En este espacio el niño encontrará material que posibilite la relación a nivel sensorial. También, material de construcción sin estructurar que le permita construir libremente.

⁵⁹ Zabalza, M. A. (1998, 4º ed.): Didáctica de la educación infantil. Narcea, Madrid, págs. 119-161 y (1996): Calidad en la Educación Infantil. Narcea, Madrid.

- *Rincón de Expresión plástica.* Es una zona en la que el niño puede utilizar distintos materiales que desarrollan la Expresión plástica y la Representación. Son materiales que pueden utilizar autónomamente.
- *Zona tranquila.* Es un espacio con mesas en las que los niños pueden estar con los materiales que tienen a su alcance, y que por su naturaleza no conviene que estén o no tienen un rincón específico (puzzles, encajables, juegos de destreza manipulativa...).
- *El WC acceso desde el aula.* El que esté dispuesto de este modo favorece la autonomía permitiendo al niño la entrada cuando lo necesite. Constará de WC, lavabo, bañera y zona de cambio. Cada vez hay mejores diseños que permiten que el pequeño acceda a la zona de cambio (mediante escaleras) para evitar levantarlo, pues esto supone una carga para el personal educador.
- *Sala de vídeo.* Espacio destinado a ver las grabaciones que se realizan en la propia escuela y las editadas. Es un lugar donde se juega con la luz, mediante linternas o focos.
- *Comedor.* En él hay mesas y sillas para los niños y sillas para las educadoras que les atienden.
- *Sala de siesta.* Es un lugar con camas o colchonetas individuales destinadas a que los niños de comedor se puedan echar la siesta.

Espacios destinados a las educadoras y a las familias

1. *Entrada.* Es el nexo entre la calle y la escuela. Es un lugar donde las familias intercambian sus puntos de vista debido al encuentro que surge diariamente. Es un lugar adecuado para colocar información que puede aparecer clasificada con rótulos.

Como ejemplo:

Información general

Consejo escolar Calendario escolar Fiesta de....

Información del comedor

Menú Asistencia ¿Qué tal han comido hoy?

Informaciones varias

Centro cívico Medicina-psicología Charlas Cursos

2. Despacho. Es el lugar de archivo de documentos de la escuela, también es donde director/a y educadoras realizan entrevistas (si la clase no está libre) con las familias u otras personas relacionadas con la escuela (trabajadoras sociales, centros de estimulación...).
3. Sala de reuniones de educadoras. Es un lugar con mesas y sillas para las reuniones del equipo educativo; ha de ser un lugar cómodo puesto que las reuniones son unas sesiones de trabajo que tienen gran relevancia en la marcha de la escuela.
4. Sala con taquillas o zona de cambio, destinada a que las educadoras se cambien de ropa y dejen sus objetos personales.
5. Servicio para educadoras y ducha.
6. Cocina. Lugar para preparar la comida, o si viene preparada, para calentarla.
7. Salón de actos. Cuando se hace necesario reunir a todos los miembros de la comunidad escolar, es decir, convocar una asamblea, ésta se reunirá en el salón de actos; si no lo hay y si la sala de usos múltiples no tiene tanta capacidad, habrá que buscar un lugar fuera de la escuela que pueda recoger todo el aforo.

Distribución del tiempo

Las rutinas

Ya se ha hablado de la importancia de dar al niño un patrón de referencia en el tiempo, debido a la seguridad que proporciona. Por tanto, desde el momento que no hay familiares en el aula se comienzan a realizar distintas actividades que le orientan en el tiempo creándose así una rutina, es decir, una secuenciación de actividades que pronto conocerá, proporcionándole confianza.

Si bien esta rutina a veces se ve alterada por actividades que se realizan en gran grupo o por actividades especiales, por norma general es la que marca la pauta del día.

JORNADA TIPO

A continuación se describe una jornada tipo que junto con el horario semanal nos da una visión del aula de 2 años.

<p style="text-align: center;">Mañana</p> <p style="text-align: center;">8,30-10: Entrada Actividad de lenguaje en el rincón Actividad específica (según el día de la semana) Juego por rincones WC Beber agua Actividad en la sala de usos múltiples Despedida: actividad de lenguaje 12-12,30: Salida</p> <p style="text-align: center;">Tarde</p> <p style="text-align: center;">15-15,30: Entrada Lenguaje Actividad específica 17-17,30: Salida</p>
--

Entrada

Cada Escuela Infantil tiene un horario definido. A modo de ejemplo se ha tomado el que tiene un horario flexible de entrada. Aunque no haya un horario tan amplio, conviene que la entrada sea flexible puesto que es un tiempo en el que la familia informa a la maestra de aspectos concretos del niño, y permite actuar de una manera más relajada.

La entrada puede hacerse, en un primer momento, en la sala de usos múltiples, puesto que a primera hora suelen ser pocos los niños que acuden a la escuela. Posteriormente, y en la medida que se observe un número considerable habrá que cambiar de espacio. El aula es el lugar más apropiado, ya que al tener el material preparado se da la oportunidad a los niños de que se dirijan al espacio que más les interesa.

Actividad de Lenguaje en el rincón

Una vez que han entrado todos, la educadora les agrupa en el rincón de Lenguaje donde se realiza:

- Recuento de los niños que han acudido a la escuela.
- Información por parte de la educadora de las actividades del día; este punto sirve de introducción para lo que será la actividad de Lenguaje propiamente dicha.

- Actividad de Lenguaje: teniendo como tema la unidad didáctica o el centro de interés que se esté trabajando, en esta actividad se trabajan distintos contenidos con materiales diversos.

Actividades específicas, según el día de la semana

Una buena forma de organización consiste en dedicar cada día de la semana a una actividad. Por ejemplo:

- **Lunes:** Expresión Plástica. Tanto si se dispone de sala de Plástica como si no, resulta necesario que los niños se familiaricen con los distintos medios plásticos, pues en estas edades es una buena forma de expresión; debido a las diferentes situaciones que viven les viene muy bien disponer de un medio para comunicarlas, y éste resulta muy adecuado.

Puesto que las actividades plásticas son expresión de lo que se lleva dentro, es conveniente, antes de poner al grupo en contacto con este material, mostrarle una situación que le mueva, es decir, que tenga algo que expresar. Para ello, la maestra realizará una actividad previa: a veces puede servir la misma actividad de Lenguaje, otras pueden presentarse láminas para ver (Miró) o vídeos en los que aparecen distintas imágenes (de colores, formas, etc.), o dejar un material que estimule el plano afectivo: muñecos o peluches. En definitiva, puesto que esta actividad previa va en función del contenido que se quiere trabajar, se seleccionará con mucho rigor.

- **Martes:** *Lógico-matemática*. La actividad Lógico-matemática tiene como función desarrollar el mundo de las relaciones que en la mayoría de los casos ya se ha despertado espontáneamente en los niños.

Estas actividades están integradas dentro de la unidad didáctica y hacen referencia a la lógica, número, medida y geometría.

En estas sesiones, la maestra presenta los materiales y realiza junto con el grupo los ejercicios adecuados; posteriormente, se desarrolla un trabajo individual. El material presentado se deja en el rincón de Lógico-matemática para que en el tiempo destinado al juego por rincones puedan manipular el material.

- **Miércoles:** *Psicomotricidad*. Esta actividad junto con sus objetivos queda descrita después de las unidades didácticas.
- **Jueves:** *Juego por rincones*. Este día el juego por rincones tiene más duración. La maestra dedica especial atención a la observación de conductas y utilización de los materiales.
- **Viernes:** *Música-danza*. La actividad de Música está muy ligada a las canciones que se trabajan en las unidades didácticas, pero en esta actividad se hace referencia a juegos para trabajar el timbre, la intensidad,

la altura y la duración del sonido. También se realizan danzas sencillas populares.

La maestra observa las actividades de los rincones y canaliza la actividad cuando se altera, también propone o sugiere formas de interactuar con el material y con los compañeros.

- *El baño.* Se tiene acceso por el aula y se puede ir en cualquier momento. Con el fin de trabajar el control de esfínteres hay que habituar a todos a ir al baño.
- *Beber agua.* La actividad educativa necesita una parada. Además de satisfacer la sed, éste es un momento adecuado para el sosiego y la calma.
- Actividad en la sala de usos múltiples (Jolasmotrizitate-a-juegos motores en euskera). Esta actividad queda descrita después de las unidades didácticas, junto con la psicomotricidad.
- *Despedida:* actividad de lenguaje. Para terminar la jornada se retorna una canción poesía, cuento o descripción de alguno de los elementos de la unidad didáctica.
- *Salida:* Si la organización lo permite, lo más adecuado es hacer la salida desde la propia aula. Es un momento en el que la educadora informa de cómo han estado los niños en el aula y comenta lo más relevante. Cuando se han realizado producciones plásticas, las familias pueden verlas estimulando, de esta forma, la actividad realizada.

Por las tardes, después de la entrada (de 15 a 15,30) se realizan actividades de Lenguaje y otras actividades específicas, hasta la salida (a las 17,30).

Juego por rincones

Vamos ahora a desarrollar lo referente al juego por rincones, por ser especialmente atractivo para los pequeños y fomentar las aptitudes personales.

El material que está en los rincones es conocido por los niños puesto que ha sido presentado por la maestra.

Cada uno elige el lugar que más le agrada. Si hay un número excesivo de niños en ciertos rincones, la maestra los redistribuye para que no se estorben y, se sientan más a gusto.

Como punto de partida del juego por rincones el educador necesita conocer cuáles son las preferencias de los niños para proponer después unas actividades dirigidas que posibiliten y estimulen un juego más rico en los distintos rincones.

con este objetivo hemos observado cómo juegan los niños, cuánto tiempo permanecen en cada rincón, qué material utilizan⁶⁰, etc.

Los rincones en que se divide el aula son:

- *Rincón de la casita*. Delimitado por una construcción de aglomerado que desde el exterior ofrece la imagen de «casita», permite reproducir en su interior todo lo relacionado con «la casa»: cocinita, utensilios, alimentos de plástico; muñecos, cuna, colchoneta, manta...
- *Rincón de Expresión plástica*. Es una zona constituida por las mesas y por el material que se encuentra situado en el lugar más próximo a ella. En este rincón hay material variado tanto en soporte (papel de distintas formas, tamaños y colores) como en útiles para realizar trazos (rotuladores de agua, ceras). También hay plastilina, utensilios y elementos para realizar creaciones libres (palos de chupa chups, de helado), así como pegatinas, pizarras y tizas.
- *Rincón de Lenguaje*. Es un espacio delimitado en forma de U en el que cada niño tiene su cojín para que le induzca a la concentración. En este rincón hay unas estanterías a su alcance que actúan como expositor, donde cada uno encuentra:
 - El cuento personal, elaborado por cada familia y que recoge mediante imágenes y algo de texto los acontecimientos (Navidad, cumpleaños...) que ha vivido el niño desde su nacimiento con las personas más cercanas a él;
 - Cuentos trabajados en el aula;
 - Cuentos atractivos.
- *Rincón del garaje*. Consta de un garaje con coches de varios tamaños y de una caja de herramientas. También hay un tren de madera con sus vías para realizar pendientes y puentes.
- *Rincón de construcciones y de Lógico-matemática*. Se ubica en el aula entre la casita y el rincón del lenguaje. En este rincón hay:
 - Material de construcción que varía (lego, maderas, pinchas. ..); - Material sensorial de M. Montessori (torre rosa);
 - Una caja de bloques lógicos de Z. P. Dienes;

⁶⁰La investigación que avala las propuestas que hacemos en este libro se ha realizado en la Escuela Municipal Infantil Zaramaga de Vitoria-Gasteiz, situada en un barrio de esta capital y con un alumnado de nivel medio. Las observaciones se realizaron en días normales para lograr que los niños se trasladasen de un rincón a otro con la mayor naturalidad y así poder observarlos.

- Elementos de observación: caleidoscopio, juegos de agua...

— *Zona de actividad óculo-manual.* No es propiamente un rincón. Esta zona corresponde a una estantería al alcance de los niños en la que se encuentran: bolas para ensartar con una cuerda, bolas para introducir en palos de madera, maderas con agujeros y cuerdas para «coser», tornillos para enroscar y desenroscar...

Una vez realizada la observación sobre cómo juegan los niños en el tiempo destinado a juego por rincones, se han agrupado dichas observaciones en las siguientes categorías: representación (pintar, construir, crear con plastilina); lenguaje (cuentos); actividad óculo-manual, juego simbólico (casita, garaje), varias (mirar, deambular decidiendo qué hacer).

Representación. La representación es una forma de expresión; se trata de plasmar lo que se lleva dentro mediante un material que el niño modifica (plastilina), combina (maderas, legos...) o el que deja su huella (trozos en el papel, encerado...). En la representación, el niño sale de sí mismo para situarse en la plastilina, o en la hoja de papel siendo estos elementos, una prolongación de sí mismo.

Lenguaje-cuentos. Se refiere a la actividad que realizan los niños cuando en el rincón del lenguaje toman el material (cuentos personales u otros) y lo miran con detenimiento haciendo o no comentarios.

Actividad óculo-manual. Se encuadran las actividades que requieren una coordinación ojo-mano en el sentido estricto; para ello, los niños utilizan un material en concreto con este único propósito.

Juego simbólico. Es el juego en el que aparece el símbolo como pieza fundamental; el niño es capaz de utilizar el «como si fuera.. .»)

El juego simbólico se mezcla con el juego imitativo, por lo que los hemos incluido dentro de la misma categoría (en él se agrupan tanto el juego de la casita como el del garaje).

Del análisis de los resultados derivados de la observación del juego escogido libremente en el aula distribuida en rincones claramente diferenciados, se puede decir que el juego simbólico es la actividad preferida de los niños y a la que más tiempo dedican. Del tiempo de que disponen para ocuparlo libremente en cualquier actividad, emplean un 43% en el juego simbólico y esto es estadísticamente significativo (n. c. 5%).

Después del juego simbólico, las actividades preferidas son la representación (plastilina, pintar, construir...) y la lógico-matemática (dedican un 17% del tiempo a cada una de ellas).

Dedican un 8,5% del tiempo a la actividad óculo-manual. Así, este tipo de actividad ocupa el cuarto lugar en cuanto a su dedicación en el tiempo.

El rincón de lenguaje, a pesar de ser un lugar frecuentado, no lo es para pasar un largo rato, pues dedican sólo un 5% del tiempo de que disponen.

El resto del tiempo que no es ocupado por las actividades anteriormente citadas (juego simbólico, representación, lógico-matemática, actividad óculo-manual y lenguaje), un 8,5% lo pasan recogiendo (1%), yendo de un lado a otro decidiendo la actividad que quieren hacer (2%), mirando a la maestra (2,5%) y otras (3%)

Varios. En este apartado se introducen conductas que no se encuadran en los demás. Casi siempre son las de indecisión: no saber a dónde dirigirse, o estar observando manteniéndose fuera de cualquier rincón.

Contemplando los datos desde otra perspectiva, diríamos que de una hora en la que los niños eligen su actividad, pasarían: 26 minutos en el juego simbólico; 10 minutos en actividades de lógico-matemáticas; 1 minuto en actividades de representación (pintar, construir...) dedicarían 6 minutos a decidir, mirar, etc.; 5 minutos a la actividad óculo-manual y 3 minutos a lenguaje (cuentos...).

26 minutos Juego simbólico

10 minutos Lógico-matemática

10 minutos Representación

6 minutos Decidir actividad

5 minutos Óculo-manual

3 minutos Lenguaje

De las observaciones recogidas hemos extraído, además del tiempo de permanencia en los rincones, también aspectos cualitativos referidos al juego. Exponemos algunos ejemplos ilustrativos.

*** Importancia del compañero: hacer, construir a través del compañero**

Nadia e Imanol junto con otros niños, tienen varias maderas de distintas formas y tamaños para construir (representar) lo que quieran. Nadia tiene entre sus piernas varias maderas que simplemente ha recogido, pero no está haciendo nada con ellas. Está observando. En esta observación ve a Imanol que hace una torre. Sin dirigir la mirada a sus maderas, comienza a agarrarlas y a colocarlas como lo hace Imanol siguiendo sus movimientos. La torre que construye Nadia es la que construye Imanol. Como no mira lo que hace, las piezas se le caen. Entonces Nadia sale de esa vinculación (de ese hacer a través del otro, de Imanol) e intenta hacer la torre mirando a sus piezas.

*** El compañero está al lado, presta la ayuda necesaria para llevar a cabo la actividad**

Están varios niños y niñas en el rincón de lógico-matemática y uno de ellos, Aitor, está haciendo la Torre Rosa, uno de los que tiene mayor dificultad. Allado de él está Javi, quien ya sabe hacerla. Aitor agarra correctamente el cubo mayor y lo pone en la esquina, después toma uno de los grandes, pero no ha conseguido el correcto. Javi le dice: «¿Cuál es el más grande?». Le da la consigna que hemos propuesto para llegar a realizar la construcción adecuada. Javi está pendiente de darle la consigna para que Aitor logre hacer bien la torre.

*** Imitación: repetir lo que ha hecho el compañero**

Julen mete un dedo en la bandeja con pintura de dedos, deja su huella en la cartulina. Nuria le observa detenidamente y mete el dedo en la pintura dejando su huella, del mismo modo que ha hecho Julen. Nerea pega trocitos de plastilina en la mesa con el dedo gordo haciendo presión; Roberto le ve y hace exactamente lo mismo. Patricia choca una madera contra la otra; Sergio le mira y realiza la misma acción.

*** Compartir, ofrecer**

Unai está en la pizarra, apenas levanta la tiza mientras pinta. Se acerca Xabier que observa lo que hace. Unai le dice «¿tú?» Y le ofrece la tiza, Xabier dice «no», cada uno sigue haciendo lo mismo: uno pintar y el otro observar.

*** Placer de estar juntos**

Oscar se tumba en una colchoneta que hay en la casita, se tapa con la manta. Al ver Ainara que está a gusto, también quiere tumbarse. Se ponen juntos y les tapo con la manta a los dos. Se miran y sonríen con sonrisa de cómplices que demuestra que juntos están disfrutando, participando del placer de estar juntos.

Karmele y Rosa están jugando juntas. Karmele acaba el juego de la muñeca porque ya la ha puesto a dormir, Rosa que está con ella acaba también su juego, y juntas se dirigen hacia otra zona del aula.

*** Tolerancia**

En varias ocasiones he observado que cuando un niño juega, otro quiere hacer exactamente lo mismo, es decir, quiere introducirse en el otro para disfrutar del mismo modo que el otro disfruta; por eso se arrebatan los juguetes. En este quitar el juguete hay una situación conflictiva que puede estar bien llevada.

Gonzalo está tranquilo jugando con una casa en la que se introducen piezas geométricas. Quiere sacarlas y para ello hay que usar unas llaves para abrir las puertas. Está muy a gusto y metido en su juego cuando llega Xabi y le quita unas

piezas. Gonzalo le dice: «Cada uno un rato», pero Xabi no se las da. Se conforma y le dice: «Yo con éstos y tú con esos».

*** El juego simbólico como medio que ayuda a superar un problema**

Erika es una niña que duerme muy mal. En el rincón de la casita se tumba en la colchoneta y, tapada, permanece inmóvil. Cuando actúa así, está asumiendo que debe dormir y estar tranquila en la cama.

Blanca come muy mal, le cuesta comer, no le gusta la comida, en su casa se emplea mucho tiempo para que coma algo y por lo general rechaza la comida. En el aula sienta a la muñeca en una silla, le pone el babero, le prepara la comida y le da de comer mientras le habla de la importancia que tiene comer para hacerse mayor. Después le quita el babero y la echa a dormir. Este juego le está ayudando a darse cuenta de la importancia que tiene la comida en nuestras vidas y la ayuda a convencerse de que tiene que comer.

*** Querer fundirse en el juego, integrarse en él como una pieza más**

Hay en el garaje un coche pequeño como un palmo que a Carolle parece muy bonito. Después de jugar con él, pone un pie encima y expresa que se quiere meter dentro. Carol sabe que es imposible, y así se lo dice la educadora, pero se resiste e insiste. Lo que en realidad quisiera es hacerse pequeña y disfrutar dentro del coche lo que ha experimentado fuera cuando lo tirada por las rampas del garaje.

Ander se mete en la cuna, no cabe, pero ha visto a la muñeca allí metida y tapada, y quiere ser igual que ella.

*** El juego imitativo y el simbólico aparecen mezclados**

Estíbaliz, mientras juega en la casita, dice: «Vaya abrir las ventanas para que se ventile».

Rubén agarra la tetera hace que echa agua del grifo de la cocinita y luego sirve en los vasos; al servir hace ruido «suuuu», después bebe el té.

*** Investigación**

Pella toca los mandos de la cocinita para saber si producen algún efecto, también mueve el grifo.

Ana observa una manivela en el garaje, le da vueltas y al ver que el ascensor sube, gira aliado contrario para que baje, repite esta operación varias veces.

Guille toca todo lo que hay en el garaje, observa que al pasar el coche por el lavado giran las esponjas. Toca todo lo que cree que va a tener algún movimiento; toca cualquier saliente.

Riqueza en la combinación de ((actividades"

Llevar un alimento a la boca, cuando se va a dar de comer a la muñeca, requiere: agarrarlo bien (actividad óculo-manual) y desplazar la cuchara del plato a la boca.

Sheila está preparando la mesa y tras poner los platos de colores, mientras agarra las tazas, se fija en el color para que vayan a parar al plato del mismo color. Sheila está realizando una actividad de asociación del color.

A modo de conclusión podemos decir:

- El juego por rincones es de gran riqueza, para uno mismo, pues ayuda a superar dificultades personales.
- Ayuda a establecer relaciones con los compañeros. - Se aprende investigando y con la ayuda de los demás.
- Por la importancia que tiene, se aconseja mantener un espacio físico amplio para el juego simbólico con materiales.
- Es conveniente dejar materiales ricos en cuanto a posibilidades de lógico-matemática.
- Hay que ofrecer un rincón de representación con materiales diversos que favorezcan la construcción y creación, tanto en volumen como en distintos soportes.
- Debe haber un lugar con material que predisponga a la actividad óculo-manual.
- El rincón de lenguaje es sobre todo un lugar de evocación, por lo que debe estar provisto de materiales conocidos y trabajados con anterioridad.

Como consecuencia de estos resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, se puede decir que la oferta educativa de la maestra trata de compensar lo que espontáneamente hacen los niños en el aula.

Por tanto, se propone:

- Proporcionar las destrezas básicas que permitan a los niños desarrollar sus capacidades. De ahí que se expongan a continuación unas sesiones agrupadas en unidades didácticas, que se consideran imprescindibles para el buen desarrollo del lenguaje, expresión plástica y lógico-matemática.
- Complementar esta actividad de aula con una sesión de psicomotricidad (siguiendo la línea de Aucouturier) y una diaria de música, psicomotricidad (siguiendo la línea de Imanol Urbieta «jolasmotrizitate») que sirve de introducción a la segunda lengua (euskera), y un tiempo, también diario, destinado al libre esparcimiento con diversos materiales (triciclos, muñecos, disfraces, etc.).

Puesto que no trataremos más el juego por rincones, antes de pasar a las unidades didácticas, es conveniente señalar los objetivos que se pretenden

conseguir a través de la forma de interrelacionar que tiene el niño consigo mismo, con el material y con el grupo.

Ente los objetivos del juego por rincones encontramos los siguientes:

Identidad y autonomía personal

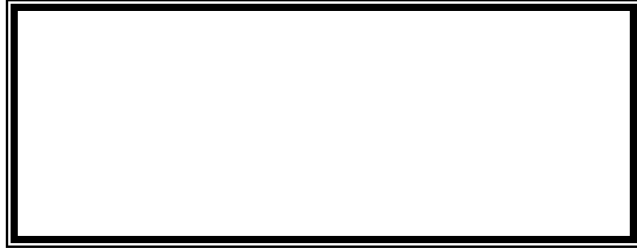
- Conocer su propio cuerpo y manifestar sus dolencias y buscar el modo de solucionadas.
- Adquirir un mayor control en su movimiento global, así como en su destreza y coordinación óculo-manual.
- Identificar sus sentimientos y emociones, controladas y respetar a los demás.
- Resolver tareas sencillas aceptando las frustraciones.
- Desarrollar hábitos de colaboración ante los demás.
- Experimentar distintas sensaciones (táctiles...).
- Desarrollar el juego imitativo y simbólico.

Medio físico y social

- Conocer las normas en cuanto al uso del material y respetarlo. - Respetar a los demás.
- Colaborar en el cuidado de animales y plantas.
- Recoger el material.
- Valorar el orden y la decoración del aula y del centro.

Comunicación y representación

- Comunicar ya sea verbalmente o a través de otros medios sus sentimientos.
- Respetar producciones propias y de los demás.
- Evocar cuentos o canciones ante la presencia de dibujos o imágenes conocidas (LI-L2).
- Utilizar materiales plásticos para expresarse y/o representar.
- Establecer relaciones con los materiales (forma, tamaño, cantidad, volumen, longitud).
- Descubrir las posibilidades sonoras de su propio cuerpo, instrumentos musicales y otros materiales sonoros.



Juego y aprendizaje

Durante mucho tiempo, se ha confundido «enseñar» con «transmitir»; en ese contexto, el alumno era un agente pasivo del aprendizaje, y el profesor, un transmisor no necesariamente presente en las necesidades del alumno. Se aseguraba que todo aprendizaje se producía por repetición y que los alumnos que no aprendían eran responsables de esa deficiencia y, por tanto, merecedores del castigo de la reprobación. Actualmente, esta idea es tan absurda como la acción de las sanguijuelas -invertebrados acuáticos utilizados para sangrías y curas de pacientes- y se sabe que no existe enseñanza sin que se produzca un aprendizaje, y que éste no acontece si no es por la transformación, por la acción facilitadora del profesor, del proceso de búsqueda del conocimiento, que debe partir siempre del alumno.

La idea de una enseñanza suscitada por el interés del alumno ha acabado transformando el sentido de lo que se entiende por material pedagógico y cada estudiante, con independencia de su edad, se ha convertido en un reto para la competencia del profesor. El interés del aprendiz ha pasado a ser la fuerza que dirige el proceso del aprendizaje, sus experiencias y descubrimientos, el motor de su progreso, y el profesor, un generador de situaciones estimuladoras y eficaces. En ese contexto, el juego gana espacio como instrumento ideal del aprendizaje, en la medida en que propone un estímulo al interés del alumno que, como a todos los pequeños animales, le encanta jugar, principalmente solo, y desarrolla niveles distintos de su experiencia personal y social. El juego le ayuda a construir sus nuevos descubrimientos, desarrolla y enriquece su personalidad y simboliza un instrumento pedagógico que da al profesor la condición de conductor, estimulador y evaluador del aprendizaje.

Está desapareciendo la época en que se separaba el «recreo», el juego pedagógico, de la actividad «seria». De Huizinga a Roger Caillois, de Heidegger a Georges Bataille, de Montaigne a Froebel, de Konrad Lorenz a Gardner, algunos de los más destacados pensadores de nuestro tiempo demostraron un vivo interés por la cuestión lúdica y por el lugar de los juegos y de las metáforas en el fenómeno humano y en la concepción del mundo. Hoy día, la mayoría de los filósofos, sociólogos, etólogos y antropólogos están de acuerdo en ver el juego como una actividad que contiene, en sí mismo, el objetivo de descifrar los enigmas de la vida y construir un momento de entusiasmo y alegría en la aridez del recorrido humano. Así, jugar significa no extraer de la vida otra finalidad que no sea ella misma. En resumen, el juego es el mejor camino de iniciación al placer estético, el descubrimiento de la individualidad y la meditación individual.

¿Qué lleva a un niño a jugar? Los niños viven agitados y en intenso proceso de desarrollo corporal y mental. En él se expresa la propia naturaleza de la evolución y ésta exige, a cada instante, una nueva función y la exploración de una nueva habilidad. Esas funciones y nuevas habilidades, al entrar en acción, impulsan al niño a buscar un tipo de actividad que le permita manifestarse de modo más completo. El imprescindible «lenguaje» de esa actividad es recrearse, jugar. Por lo tanto, el juego infantil está mucho más relacionado con estímulos internos que con contingencias exteriores. El niño no es atraído al juego por fuerzas externas inherentes al mismo sino por una fuerza interna, por la llama encendida de su evolución. Por esa llama, busca en el medio exterior los juegos que le permiten satisfacer la necesidad imperiosa planteada por su crecimiento.

Pero existen dos aspectos cruciales en el empleo de los juegos como instrumentos de un aprendizaje significativo. En primer lugar, el juego ocasional, alejado de una cuidadosa y planeada programación, es tan ineficaz como un momento de ejercicio aeróbico para quien pretende lograr una mayor movilidad física; en segundo lugar, una gran cantidad de juegos reunidos en un manual, solamente tiene validez efectiva cuando están rigurosamente seleccionados y subordinados al aprendizaje que se tiene como meta. En resumen, nunca piense en utilizar los juegos pedagógicos sin una rigurosa y cuidada planificación, marcada por etapas muy claras y que efectivamente acompañen el progreso de los alumnos, y jamás evalúe su calidad de profesor por la cantidad de juegos que emplea, sino por la calidad de los juegos que usted se preocupó de investigar y seleccionar.

JUEGOS Y HABILIDADES OPERATORIAS

En todo juego hay un material pedagógico. En general, el elemento que separa a un juego pedagógico de otro de carácter sólo lúdico es que los *juegos pedagógicos se desarrollan con la intención explícita de provocar un aprendizaje significativo, estimular la construcción de un nuevo conocimiento y, de modo principal, suscitar el desarrollo de una habilidad operatoria.*

Se entiende por *habilidad operatoria una aptitud o capacidad cognitiva y apreciativa específica, que hace posible la comprensión y la intervención del individuo en los fenómenos sociales y culturales y que le ayuda a crear conexiones.* Así, quien compara dos cosas y establece patrones de identidad y de diferencias está demostrando el uso de una habilidad, del mismo modo que la persona que observa, relata, clasifica, critica y resume, realiza muchas otras acciones. No existe un límite finito para los verbos de acción que caracterice las múltiples habilidades que pueden ser despertadas en los alumnos. En el siguiente cuadro, presentamos una modesta relación que, naturalmente, debe adaptarse y transformarse a la propuesta pedagógica de cada centro docente.

Educación infantil	Enseñanza básica	Enseñanza media	Enseñanza superior
Observar	Enumerar	Reflexionar	Reflexionar
Conocer	Transferir	Crear	Adaptar
Comparar	Demostrar	Conceptuar	Decidir
Localizar en el tiempo	Debatir	Interactuar	Seleccionar
Separar / Reunir	Deducir	Especificar	Planear
Medir	Analizar	Juzgar-Enjuiciar	Negociar
Relatar	Juzgar / Evaluar	Discriminar	Persuadir
Combinar	Interpretar	Revisar	Liderar
Conferir	Probar	Descubrir	Edificar
Localizar en el espacio	Concluir	Plantear hipótesis	-
Clasificar	Seriar	-	-
Criticar	Sintetizar	-	-

Del mismo modo que no separamos los juegos según las edades, tampoco los agrupamos según las habilidades que desarrollan, porque pensamos que la habilidad es más inherente a la forma cómo se desarrolla el juego que al contenido específico; dicho de otro modo, la mayor parte de los juegos puede propiciar el estímulo para esta o aquella habilidad operatoria, dependiendo de cómo el profesor trabaja sus reglas y sus fundamentos. Esto no significa afirmar que los juegos estén distantes de cualquier clasificación. Buscamos dos líneas-maestras en esa tentativa: la primera, separados según la inteligencia que más explícitamente estimula, aunque reconociendo que jamás una inteligencia se estimula de modo aislado y, en segundo lugar, tomando como referencia algunas líneas de estimulación, conforme al siguiente esquema.

Inteligencias	Líneas de estimulación
LINGUISTICA	Vocabulario- Fluidez verbal – Gramática- Alfabetización - Memoria verbal.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Conceptualización - Sistemas de numeración - Operación y conjunto - Instrumentos de medida - Pensamiento lógico.-
ESPACIAL	Lateralidad - Orientación espacial - Orientación temporal - Creatividad - Alfabetización cartográfica.
MUSICAL	Percepción auditiva - Discriminación de ruidos - Comprensión de sonidos - Discriminación de sonidos - Estructura rítmica.
C. CORPORAL	Motricidad y coordinación manual - Coordinación visual-motora y táctil - Percepción de formas - Percepción de

	peso y tamaños - Gusto y oído.
NATURALISTA	Curiosidad - Exploración - Descubrimiento - Interacción - Aventuras.
PICTORICA	Reconocimiento de objetos - Reconocimiento de colores - Reconocimiento de formas y tamaños - Percepción de fondo - Percepción visual-motora.
PERSONAL	Percepción corporal - Autoconocimiento y relación social - Administración de las emociones - Ética y empatía - Automotivación y - comunicación interpersonal.

Consideramos que no es necesario resaltar la importancia de las habilidades operatorias para la construcción del conocimiento, pero, aún así, es esencial destacar que la rapidez con que se modifican los conocimientos hace que una enseñanza meramente de contenido esté condenada a una inevitable superación, a no ser que ese contenido haya sido un instrumento para el desarrollo de habilidades; además de eso, la propia observación de cualquier persona fuera de un aula revela que su acción sobre el entorno se manifiesta no sólo por lo que conoce del mismo, sino sobre todo por la forma como utiliza sus habilidades para hacer válido ese conocimiento. Por ejemplo, una persona que tenga amplios conocimientos culinarios no fríe un huevo sin utilizar las habilidades operatorias.

CUÁNDO UTILIZAR LOS JUEGOS

Los juegos se deben utilizar sólo cuando la programación lo haga posible y sólo cuando se constituyan en un auxilio eficaz, al alcance de un objetivo dentro de esa programación. En cierto modo, la elaboración del programa debe estar precedida del conocimiento de los juegos específicos y, en la medida en que éstos aparezcan en la propuesta pedagógica, deben ser aplicados siempre con el suficiente espíritu crítico como para mantenerlos, modificarlos o sustituirlos por otros si quedan lejanos de esos objetivos. Así, el juego solamente tiene validez si se utiliza en el momento oportuno y ello está determinado por su carácter de reto, por el interés del alumno y por el objetivo propuesto. Jamás se debe introducir antes de que el alumno muestre madurez para superarlo y nunca cuando el alumno muestre cansancio por la actividad o tedio por los resultados.

CÓMO UTILIZAR LOS JUEGOS

Existen cuatro elementos que justifican y, en cierta forma, condicionan la aplicación de los juegos. Esos elementos no se gradúan por la importancia y deben tenerse presentes con independencia del orden en que se presentan. Son los siguientes:

— *Capacidad de constituirse en un factor de autoestima para el alumno*

Los juegos muy «fáciles» o cuya solución se sitúa por encima de la capacidad resolutoria del alumno provocan su desinterés y, lo que es peor, su baja estima, asociada a una sensación de incapacidad o fracaso. En ese sentido, es importante que el profesor pueda organizarlos de tal forma que sean retos intrigantes o estimulantes, pero posibles de ser concretados por los alumnos, de modo individual o en grupo. Ese nivel de dificultad ideal no es una parte inherente del juego, sino que procede de la agudeza y la perspicacia de observación del profesor que puede dar algunas «informaciones nuevas» facilitadoras cuando el juego es muy difícil, o crear estrategias más complejas, si lo juzga de fácil solución. El refuerzo positivo expresado en gestos, palabras y otros símbolos debe siempre encerrar la actividad y continuar con una entusiasta invitación para otro juego, la próxima vez.

— *Condiciones psicológicas favorables*

El juego jamás puede surgir como «trabajo» o estar relacionado con alguna forma de sanción. Al contrario, es esencial que el profesor lo utilice como instrumento para combatir la apatía y como medio de inserción y desafío grupal. El entusiasmo del profesor y la preparación de los alumnos para un «momento especial propiciado por el juego» constituye un recurso insustituible en el estímulo para el alumno. Los juegos deben ser cuidadosamente introducidos y la posición de los alumnos debe estar claramente definida.

— *Condiciones ambientales*

El ambiente es fundamental para el éxito de los juegos. El espacio necesario para la manipulación de las piezas es imprescindible, así como su cuidadoso empaquetado y organización, la limpieza de la mesa o incluso el lugar que el alumno utiliza para esa actividad.

— *Fundamentos técnicos*

Un juego nunca debe ser interrumpido y, siempre que sea posible, el alumno debe ser estimulado para buscar sus propios caminos. Además de eso, todo juego necesita tener siempre comienzo, intermedio y final, y no ser programado si existen dudas sobre las posibilidades de concluirlo.

JUSTO de la Rosa, Marisol
Propuesta didáctica. La educación
de 13 a 24 meses
Editorial de la Infancia. p.p. XXV-XXX
Laguna de Duero, España

Principios metodológicos del aprendizaje

En la educación de los primeros años, los diferentes métodos suponen un marco para la intervención educativa que aporta criterios para organizar los objetivos, los contenidos, la organización del aula, la agrupación, la participación de los niños y niñas, la intervención del educador y de las familias y la evaluación, entre otros aspectos del currículo.

La metodología con enfoque globalizador no puede depender de un modelo único de educación para lograr sus fines. Las necesidades individuales y del grupo, los objetivos y contenidos necesitan propuestas didácticas flexibles para abarcar un abanico amplio y diverso de actividades para cada concepto educativo. El educador puede realizar la planificación educativa por medio de unidades didácticas o temáticas, centros de actividad o de interés, talleres, rincones, proyectos, etc. Al elegir un método concreto a desarrollar, siempre debe tener en cuenta unos principios, metodológicos básicos:

- Cada niño tiene características individuales que le diferencian del resto. El educador debe apoyarse en diferentes estrategias didácticas, según las áreas fuertes y débiles, para promover el proceso enseñanza-aprendizaje.
- La motivación es un requisito imprescindible para que se produzca el aprendizaje. Sólo aprende el niño que desea aprender. El educador debe aprovechar el potencial motivacional del pequeño para mantenerlo y acrecentarlo gracias a una labor educativa entusiasta, amorosa y creativa.
- Procurar que cada niño tenga oportunidad de conseguir algo de éxito en la actividad para que desarrolle la autoestima que pro' mueve el aprendizaje.
- Conociendo el nivel de desarrollo previo de cada pequeño, actuar sobre la zona de desarrollo potencial para posibilitar el aprendizaje. Para conseguirlo, se plantean actividades coherentes con el nivel evolutivo y, con la ayuda, guía o colaboración del adulto, se estimula el dominio de otras actividades de mayor complejidad. El educador presta la ayuda adecuada a las necesidades de cada niño promoviendo la independencia en la resolución de problemas. Diversificando la ayuda se garantiza la evolución correcta.

El sentido y la significatividad del aprendizaje:

- Partir del nivel de desarrollo del niño, valorando los conocimientos previos con los que cuenta.

- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos que utilice en cualquier momento de la vida cotidiana. Para conseguirlo, la información debe ser clara, coherente, organizada y susceptible de poder conectarse con las informaciones de que dispone o de los conocimientos previos.
- Cultivar su memoria comprensiva activando procesos básicos como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento, de modo que el pequeño intente establecer nexos de comprensión y significación entre lo que ya conoce y la información nueva.
- Basar la labor educativa en el proceso de interactividad entre el niño y el adulto y entre ambos y los contenidos de aprendizaje, siempre teniendo en cuenta los intereses y necesidades del pequeño.
- Buscar la participación activa del niño para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimientos ya existentes.

La globalización como técnica didáctica.

Proponer situaciones globales ya que en la primera infancia los aprendizajes parten del entorno más próximo y éste es concebido por el niño como un todo. Cualquier acción del pequeño implica todo su desarrollo) la globalidad permite establecer conexiones múltiples entre el conocimiento previo (experimentado o vivido) y el nuevo que se plantea.

Comunicación, relación y coordinación con la familia.

- Reuniones de grupo. Entrevistas individuales. Contactos informales.
- Talleres y actividades conjuntas en el aula. Actividades específicas.
- Informar sobre las características generales del período de edad.
- Compartir información sobre los objetivos propuestos.
- Ofrecer sugerencias y pautas de actuación familiar
- Informes sobre la evaluación del niño y entrega de la evaluación correspondiente.
- Entrega de dossieres sobre temas de interés.

La agrupación de niños y niñas.

Dadas las diferencias del ritmo de evolución de los pequeños, así como los distintos horarios de asistencia, se utilizan sistemas de agrupamientos flexibles y dinámicos, dependiendo de cada momento, de los objetivos a desarrollar y de las posibilidades de material y espacio.

Básicamente son los siguientes:

- Todo el grupo.
- Pequeños grupos en función de los intereses y aptitudes.
- Actividad individual.

Organización del ambiente. Criterios.

Las necesidades de los niños y niñas:

- Fisiológicas.
- Afectivas
- De actividad.
- De autonomía
- De socialización.
- De juego y movimiento.
- De expresión.
- De experimentación y descubrimiento.
- De estar solo en algunos momentos.

Los materiales:

Dentro de los materiales del aula, se preparan aquellos que son necesarios y adecuados para los objetivos y actividades planteadas, vigilando la capacidad de estímulo de cada objeto en los diferentes momentos y su renovación cuando sea necesario.

Al realizar la programación de las actividades diarias se definen los materiales que se necesitarán para cada sesión. Estos pueden ser:

- Material del aula.
- Material del Centro.
- Material aportado por las familias.

Los tiempos:

La organización del tiempo en el aula siempre es flexible y está marcada por los horarios de asistencia de los niños y niñas.

En todo momento es preciso respetar el ritmo de cada niño o niña ya que precisan de autoestructuración emocional, cognitiva y social, unido al tiempo que cada uno necesita para establecer la comunicación, la participación grupal, el cambio de actividades, el paso de una situación a otra, etc.

En las actividades y su distribución en el tiempo se permite que no todos los niños y niñas tengan que hacer lo mismo y en el mismo tiempo.

A lo largo de la jornada se tiene en cuenta:

- El ritmo de las distintas actividades.

- El horario de toma de biberones, almuerzos, comidas, meriendas y el intervalo entre ellas.
- Distribución del período de sueño o descanso.
- El número y la duración de los períodos de juegos.

En cuanto al ritmo de las actividades se considera:

- Tiempo de juego libre para que el niño o niña pueda experimentar, comunicar y relacionarse.
- Un tiempo de rutinas para estructurar la secuencia de acontecimientos del aula y del Centro.
- Un tiempo de actividades con distinta naturaleza en función de la programación.

Partes de cada sesión programada:

- Preparación de las actividades.
- Período de ejecución de las actividades.
- Recogida de materiales (clasificación, orden, etc.).
- Valoración de las actividades.

Apuntes para la realización de las actividades

Para la organización de la clase, se programa de antemano la actividad diaria, teniendo en cuenta los tiempos de rutinas según las necesidades de los niños y niñas y la alternancia de actividades programadas con períodos de juego libre. Se eligen los objetivos diarios y las actividades a realizar para conseguirlos, asegurándose que se habrán desarrollado todos al finalizar el mes.

El adulto debe preparar todas las condiciones físicas y materiales para el desarrollo de las actividades que ha seleccionado para cada día. El ambiente será totalmente lúdico y adecuado a los intereses del grupo para lograr la motivación necesaria.

Cuando se introduce un material nuevo, es conveniente que los niños y niñas lo hayan explorado con anterioridad para que no se interrumpa la finalidad de la actividad cuando se propone, motivado por su inmensa curiosidad.

Durante las sesiones no deben producirse interrupciones, ruidos, ni otros estímulos que distraigan la atención de los niños y niñas.

Las actividades deben comenzar con la demostración y la explicación del adulto, que se asegura de que le hayan observado y entendido, para pasar a la realización por parte de los niños y niñas. Se presta toda la ayuda que sea necesaria y se va retirando progresivamente, sin apresurar a los niños y niñas para realizar las acciones que les propone. Los posibles errores se corrigen en el

momento, con ternura y paciencia, y se indica el modo adecuado de realizar la acción para obtener éxito.

Las actividades tienen una duración aproximada de entre cinco y diez minutos, ampliándose según la capacidad de atención y el disfrute de los niños y niñas. El número de repeticiones está determinado por el grado de dominio de la actividad por parte de los niños y niñas y por su interés.

La evaluación se realiza a través de la observación de los logros, las habilidades y las actitudes de cada uno.

Si el niño o niña lleva poco tiempo escolarizado y no ha recibido masajes antes, es posible que mantenga una actitud negativa para esta actividad, porque aún no ha establecido una interrelación afectiva con el adulto y porque le angustia que le quiten la ropa. Es aconsejable que observe como el resto de niños y niñas reciben masajes en los pies (sólo se quitan el zapato y el calcetín) y como disfrutan. Cada vez que termine la sesión con un niño o niña, pregunte si quiere que le haga «cosquillitas en los pies», si la respuesta es negativa, no insista y pregunte más tarde. Este contacto «piel a piel» facilita y acelera la adaptación óptima de los pequeños al ambiente escolar, pero como toda actividad placentera, necesita que el niño o niña desee participar.

La música es una herramienta indispensable para la estimulación del niño o la niña. Conviene hacer una selección y grabación de melodías motivantes, estimulantes, relajantes, creativizantes, etc., para reproducir durante las distintas actividades.

UN POCO DE HISTORIA

Los juguetes, que nuestra época amontona en los grandes almacenes desde el suelo hasta el techo para dejarnos boquiabiertos, no esperaron al final del siglo XX para adquirir un lugar importante en la sociedad.

Es cierto que el frenesí comercial y televisivo, con la invasión de la publicidad, constituye un fenómeno nuevo y característico. ¿Qué habría sido de las muñecas Tracy y Barbie si no hubieran contado con el apoyo televisivo que las lanzó al mercado?

Los juguetes han existido siempre. Se puede imaginar perfectamente, en la era prehistórica, a una madre dando a su hijo que llora un palo, un piedra, un hueso, o inventando el primer sonajero. Aunque faltan pruebas de esos tiempos tan alejados de nosotros, sin embargo en Irán y en Mesopotamia se han encontrado, en los emplazamientos arqueológicos de Suse y Lagash, juguetes con ruedas, sonajeros y mobiliario para muñecas en tierra cocida, que datan del tercer milenio antes de Cristo.

Vasos griegos y egipcios, así como muchos objetos encontrados en las tumbas, atestiguan el lugar importante del juguete en estas civilizaciones en las que frecuentemente, al final de la infancia y para destacada mejor, se ofrecían los juguetes a los dioses: «*Las niñas conservaban sus muñecas hasta el momento de su matrimonio, que tenía lugar en cuanto cumplían los trece años. Ese día, las ofrecían a Venus o a Diana*». (M.- Madeleine Rabecq-Maillard, *Histoire du jouet*, Hachette, París, 1962)

La historia del juguete nos muestra cómo algunos de ellos han sido capaces de pasar a través de las épocas con asombrosa inmortalidad.

He aquí algunos ejemplos:

- el sonajero, que se encuentra en todos los museos de la Antigüedad, y que contenía en la Edad Media un diente de lobo para espantar a los espíritus malignos y que, convertido en objeto de lujo en el siglo XVIII, consiguió enfadar a Rousseau porque «*acostumbraba al niño al lujo desde su nacimiento*»;

- la muñeca, que apareció sin duda junto con la primera niña. Fabricada con materiales siempre nuevos, atraviesa la Historia, convirtiéndose poco a poco en móvil, dulce (de la madera se pasa al cartón, a la porcelana y al polietileno), expresiva y cada más realista. En 1823, ya sabe hablar. Ahora hace pipí, bebe, canta, tiene unos cabellos que crecen Y ¡un certificado de adopción!

- el juguete que se empuja, como el caballo-bastón (sobre el que ya cabalgaba Gargantúa);

- el aro, recomendado por los médicos griegos y aconsejado por Hipócrates en su régimen. Se encuentra también en el renacentista Rabelais. Desaparece de Europa con la llegada del automóvil y el tráfico rodado, para emigrar a África donde se emplea mucho en nuestros días.

Podemos citar también el ciervo volador, la peonza, la pelota, etc. Los huesecillos (o las tabas) se mencionan en la *Ilíada* y presentan una característica interesante: forman parte de esos juguetes periódicos que aparecen durante algunas semanas, desaparecen después y vuelven más tarde, sin que haya manera de saber qué leyes determinan tales ciclos.

Desde este punto de vista, el rayó, presente ya en ciertos vasos griegos, estuvo de moda sobre todo durante la Revolución Francesa. Entonces se llamaba «emigreta», como alusión a la supresión de los títulos feudales, que tuvo como consecuencia la huida de los nobles, en 1789. La emigreta desapareció cuando éstos volvieron, para reaparecer curiosamente en los años treinta bajo el nombre de rayó, y después brevemente en 1985, bajo la apelación norteamericana de

«rolling».

Históricamente, el juguete es un testigo de su época, no sólo porque nos da una idea del dominio técnico del hombre sobre la materia, sino también porque nos ayuda a ver diferentes maneras de integrar al niño en la sociedad (el papel de la muñeca) o de explicarle ciertos mecanismos del mundo que le rodea (como en el caso del Monopoly).

Merecen citarse algunos ejemplos sorprendentes. En el número del 5 de enero de 1888 del diario *La Mélusine*, un tal Barth afirma haber conocido personas que, de niños, poseían en la época de la Revolución unas guillotinas en miniatura en perfecto funcionamiento. El juego consistía en descubrir a las gatas y perras que estaban para parir. Se organizaban entonces una ejecución tan real como posible ante el público entusiasta. También en tiempos de la Revolución, en los juegos de cartas, los reyes, damas y sotas se transformaron en Libertad de Industria. Actualmente, se encuentran juegos de sociedad cuyo tema es el rally París-Dakar, Vuelta de Francia o el «Juego de las Carrera».

El juguete experimenta un desarrollo importante con la era industrial. La *Grande Encyclopédie* (Inventaire raisonné des Sciences, Lettres et Arts», *La Grande Encyclopédie*, Larimault & Cie., París, sin fecha) de fines del siglo XIX demuestra hasta qué punto las «*baratijas*» son una «*rama importante de la industria francesa*». Comprende las muñecas y «bebés desnudos» y sus accesorios, los personajes y animales en miniatura, los juguetes militares, los juegos de exterior, los látigos y fustas para niños (!), los falsos relojes y accesorios de fiestas.

En aquella época, el distrito número tres de París es la sede de esa industria que cuenta 233 fabricantes. El artículo desarrollado en la *Encyclopédie* insiste continuamente en la superioridad francesa, frente a alemanes y austríacos que «venden artículos muy ordinarios y de mala calidad», incluso «peligrosos». Es bueno recordar que se acababa de salir de la guerra de 1870.

El artículo termina diciendo que la industria de baratijas «divierte a los niños, distrae a los adolescentes y estimula, en muchos adultos, el desarrollo de la inteligencia y el gusto por los estudios».

Desde el punto de vista histórico, no se consigue disipar una ambigüedad. Coleccionistas de muñecas e historiadores tienen grandes dificultades para distinguir el juguete para niños de las miniaturas que las excavaciones descubren por millares.

Igualmente, ¿cómo conocer la manera como se utilizaba la suntuosa muñeca

del siglo XIX, su mobiliario y su lujoso ajuar? Si, como se sabe, servía para dar a conocer por todo el mundo la moda parisina, ¿podía hablarse todavía de un juguete propiamente dicho?

Así pues, la muñeca es muy sofisticada cuando está al servicio del adulto y de su comercio. Es grosera y simple cuando está destinada a los niños. La especialización infantil aparecerá poco a poco, y entonces el niño se convierte en conservador de costumbres, de ritos abandonados, como los juegos de columpios, «sortilegios de fecundidad» en la Grecia antigua.

Actualmente, el juguete ha alcanzado una gran importancia desde el punto de vista comercial. Como si se tratara de compensar el que las madres trabajen fuera del hogar y como si, con la liberación de las costumbres, la explosión de los valores tradicionales y las incertidumbres sobre la educación y el porvenir de los niños, se pudiera reemplazar la incompetencia que se experimenta con montañas de juguetes. Baste como prueba, la abundancia cada vez mayor de juguetes en los grandes almacenes por la época de Navidad.

Una de las últimas novedades, digna de ser elevada al título de fenómeno, son los juegos electrónicos. De hecho, su evolución parece estar terminando, pero el furor de los años 1983 y 1984 simbolizó la llegada de los «chips». El bip-bip lo invadió todo, dejó a todo el mundo asombrado durante un corto espacio de tiempo, para, a continuación, caer en el olvido: las pilas costaban más que el mismo aparato. Algunos recibieron el invento como una auténtica maravilla y saludaron sin ninguna moderación a aquella gran proeza tecnológica y al nuevo pasatiempos arrebatador, porque el hombre no podía dejarse vencer por la máquina que él mismo había creado. Otros, en cambio, vieron en esos aparatos auténticos refugios psicóticos.

Los niños se divirtieron mucho con ellos, pero pronto se cansaron. Desear nuevos juegos y hablar de los que tenían los amigos provocaba entusiasmo. Pero, una vez alcanzado el atractivo de la novedad, el juego electrónico se convertía en un juguete repetitivo y sin interés. Como no dejaba ningún lugar a la imaginación ni a la iniciativa, cayó en desuso. Tanto más que ya aparecía en el horizonte la consola de videojuegos, pronto suplantada por el ordenador, capaz de reproducir imágenes dignas de las producciones de Walt Disney y con un interés lúdico mucho más manifiesto.

En el salón internacional del juguete de París, en enero de 1986, los juegos electrónicos ya no constituían sino el vago recuerdo de un pasado cercano, relegado en un rincón del «stand» difícil de encontrar.

Cuando se visita este salón, lo que sorprende es el influjo de la televisión sobre los juguetes. Se está imponiendo un nuevo principio, ya operante: la venta de juguetes -personajes y accesorios- se promociona por medio de la difusión

simultánea de una serie de dibujos animados en la pequeña pantalla.

Algunos ejemplos, como el de las tortugas Ninja, ilustran perfectamente esta idea. Al mismo tiempo, se lanzan al mercado los juguetes que representan a los personajes principales de la serie y sus múltiples accesorios (¡indispensables y caros!); y, en la televisión, el programa de dibujos animados sirve de publicidad, sin presentarse como tal.

Si una película alcanza un éxito, fuera de lo común, al estilo de *Rambo*, se pasa rápidamente a Japón un pedido de una serie de 120 episodios cuya calidad gráfica no tiene gran importancia, puesto que se trata, como en el caso de Musclor, de poner en venta figuras de Rambo, de sus amigos, de sus enemigos y de sus diferentes pertrechos guerreros.

Al niño le ponen el cebo allá donde hay una total seguridad de atrapado: en la televisión. Y parece que toda intención recta queda arrinconada en semejantes prácticas comerciales, en aras del mayor beneficio.

Gracias a Dios, no todo es igual de oscuro; en el salón de 1986, algunos sectores parecían haber apostado por una cierta calidad:

- los juguetes para los más pequeños: extraordinarios por su solidez, su originalidad y su «look»; Fisherprice, Playskool y otras marcas desarrolla productos bien concebidos y atractivos;

- el juego de construcción: es preciso señalar la supremacía de Lego que, desde el Duplo para niños de cuna hasta el Technic para los mayores, propone unos juguetes que tienen la extraordinaria pretensión de dejar libre curso a la imaginación, junto con cierto respeto del realismo. El texto siguiente, sacado de un catálogo reciente, es bien elocuente: «La idea fundamental de toda la gama de cajas de base Lego es la de dejar a los niños la entera, libertad de construir todo lo que les pase por la cabeza. Y si su hijo es más bien imitador y jugador que constructor, las cajas Fabuland son sencillamente maravillosas: crean un entorno perfecto para jugar con los divertidos personajes del pueblo Fabuland». Lego posee las cualidades de sus competidores menos sus defectos: Meccano exige demasiada inteligencia, Playmobil tiene un uso limitado;

- el porvenir se encuentra sin lugar a dudas del lado de los recientes juegos de roles. En forma de cofres o de libros, proponen a los jugadores, desde la edad en que empiezan a leer, vivir auténticas aventuras, cuyos avatares son guiados por uno de los jugadores, el Maestro de Juego (M.J.).

Emocionantes, llenos de intriga y de fantasía, estos juegos son algo nuevo en virtud de los principios en que se basan: unas reglas elementales, una llamada a la imaginación y la intervención del azar y de la táctica. Ayudan incluso a recuperar el gusto por la lectura. ¿Qué más se puede pedir?

DEFINICION DEL JUGUETE

«Una muñeca es un juguete. ¿Quién dirá lo contrario? ¿Cómo podría probarse lo contrario? Ya sea que pertenezca a una niña, que esté apretada contra su regazo y vestida de manera artesanal por su pequeña propietaria, ya sea que vista impecablemente, que esté repeinada y formalita tras la vitrina de un coleccionista, una muñeca, dígase lo que se diga, es un juguete.

Pero tomemos, por ejemplo, una escoba. Una escoba sirve para limpiar la casa. Pero basta con que un cow-boy de siete u ocho años la cabalque y parta con ella al galope en el espacio desértico del comedor familiar con unos "taca-taca" frenéticos, para que la escoba se convierta en un juguete completamente aceptable.

Por supuesto, si el coleccionista de juguetes tiene la idea de poner la escoba en su vitrina, hará que sus conocidos se inquieten por él...

Lo que es seguro, es que muchos objetos son juguetes y siguen siéndolo, sea cual fuere la manera como se les utiliza. Hay también gran cantidad de objetos que ignoran su capacidad de convertirse en juguetes, desde los más naturales, como una piedra o una rama, hasta los más inesperados, como un frasco de champú. Estos tienen una repentina vocación de transformarse en juguetes, para gran confusión de los adultos que no siempre ven la cosa con buenos ojos».

En efecto, como lo hace notar Teddy, el osito de peluche, en la realidad, en la vida cotidiana del niño, todo puede convertirse de repente en un juguete. ¿El primero de sus juguetes no es, para el pequeñín, su propio cuerpo? ¿En particular, su propia mano que aparece un día en su campo visual para cobrar nueva vida?

Se puede distinguir una serie de objetos que poseen un potencial, una capacidad latente, de convertirse en juguete del niño. Ha decidido apropiárselos y, sin tener en cuenta su primer destino, decide ver en ellos otra cosa, y dotados de un rol del que él es el único dueño. El objeto pierde entonces su identidad y se convierte en instrumento del juego: es decir, en un juguete.

Ejemplos:

Javi (7 años) da vueltas en el patio de la casa de niños, sin ninguna ocupación especial. Su pie tropieza con una piedra y de un puntapié la envía lejos. Después, se echa a correr como un futbolista, dando varios «chuts» a la piedra convertida en pelota.

Guillermo juega a vaqueros con otros niños. Perseguido, se parapeta detrás de una pared y tiende el índice hacia los otros, gritando: «¡Pan, pan!», para imitar los disparos. Repentinamente, con la otra mano, despliega y repliega sus dedos

varias veces, porque tiene que recargar su arma ficticia que acaba de quedar vacía.

De esta manera, el niño encuentra en sí mismo y en todo cuanto lo rodea, los juguetes que le faltan en el momento en que está jugando y en el que es preciso que las cosas se hagan más concretas. Y así, tiene la facultad de ver entre sus dedos un revólver, una piedra o un balón. Creando a su paso miles de juguetes que duran el tiempo de un juego, es capaz de prescindir de objetos fabricados y explota, a veces con brillantez, cualquier cosa. El adulto se asombra de esta capacidad. De esta manera, aparece un elemento de la definición del juguete, en todo objeto que el niño va a transformar para que se desarrolle su juego. El juguete adquiere en este caso una dimensión, un límite temporal: el tiempo de un juego; y una dimensión imaginaria: el objeto inventado.

La otra vertiente de la definición incluye los juguetes que han sido concebidos como tales, que son unos juguetes «en primera instancia», sea que se juegue con ellos o no. Estos juguetes no pertenecen únicamente al niño. El adulto, que no es capaz de desasirse completamente de una última infancia, incluye en sus actividades y se reserva un tiempo para el juego, ya lo designe como tal o no...

¿El juguete que se compra ha sido creado por el adulto? Ciertamente, ha sido pensado, diseñado y construido por él. Pero, en la marca Fisherprice, hay un «laboratorio», que en realidad es una gran sala donde los niños vienen a jugar regularmente con los prototipos imaginados en los talleres. Tras unos espejos sin azogue, psicólogos y realizadores observan estos bancos de pruebas sin piedad: de cada 400 juguetes probados por año, sólo diez serán comercializados.

Pero, desde el juguete que un niño inventa a partir de cualquier cosa hasta el juguete manufacturado que tal vez nunca empleará con entusiasmo, ¿cómo podría encontrarse una definición que incluya las dos dimensiones?

El *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia, así como también el *Vocabulaire de Psychopédagogie* (R. Lafon, *Vocabulaire de Psycho-pédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, PUF, París, 1963, p. 608), dice que el juguete es un «objeto atractivo con que se entretienen los niños». De acuerdo. Pero esto no nos ayuda para nuestro problema.

¿Qué hacemos con los juguetes que no sólo entretienen a los niños? Los juguetes de colección, los trenes eléctricos, la muñeca de porcelana a la que una mamá cambia cariñosamente de vestido en cada estación (Testimonio escuchado en radio Fréquence-Nord)... ¿Habrán que olvidar también los aviones radio dirigidos de los clubes de aeromodelismo? ¿Y también la «mobylette» del adolescente?

¿Se puede reducir la definición del juguete a la de un objeto para niños? Sería olvidar que la noción de juego es inherente a la de humanidad. Y aunque las palabras cambian con la edad y el juego pasa a ser «ocio», «hobby» y «pasión», ¿lo esencial no consiste en procurar un placer lúdico, nacido de la utilización gratuita de los objetos más variados?

El vocabulario prueba que hay una ambigüedad entre las palabras juego y juguete: se dice un «juego de cartas», un «juego de damas»; sin embargo, en los grandes almacenes, se encuentran en la sección «juguetes», como si los juguetes formaran una familia de objetos que comprende también a los juegos.

Además, se tiene la impresión de que la palabra juguete expresa un aspecto peyorativo rechazado por los adultos: cuando se trata de un juguete para ellos, se apresuran a llamarlo «juego». ¿No se dice también: «ser juguete de alguien» en el sentido de dejarse engañar por alguien? El juguete posee esa desafortunada dimensión de falta de seriedad, de falta de importancia: *«El juego tiene mala reputación entre los adultos considerados como personas serias; es una actividad menor, una diversión, una pérdida de tiempo, una ocupación inconfesable que no queda más remedio que tolerar»*(P. Gallimard, *L'enfant de 6 á 11 ans*, 1962, p. 78).

Como prueba, ahí están estas frases que se escuchan frecuentemente:

- «¡Irás a jugar cuando hayas terminado tu trabajo!» - «Este niño jamás hará nada: ¡sólo piensa en jugar!»

Dando la vuelta a estas frases, obtendríamos el resultado siguiente:

- «¡Irás a trabajar cuando hayas terminado de jugar!»
- «Este niño se abrirá camino en la vida: ¡sólo piensa en jugar!»

Sorprendente, ¿verdad? Pero juguete y trabajo vuelven a aparecer contrapuestos en una balanza que distintas intenciones equilibrarán unas veces, y otras no. Entonces aparecen unos adultos que precisamente «trabajan» con juguetes y los revalorizan sacándolos de su contexto peyorativo. ¿Quiénes son?

- Los fabricantes y todos los intermediarios entre éstos y los vendedores al por menor;
- los responsables de ludotecas;
- los coleccionistas, los apasionados por los juguetes;
- los psicoterapeutas;
- las personas que se ocupan de los niños: educadores, padres, maestros, etc.

Pero volvamos a nuestro problema de la definición. Hemos visto que no puede haber juego sin juguetes. El bebé que balbucea utiliza como juguetes, para su juego fónico, la garganta y la boca. C. Béart da la definición siguiente: *«El juguete es el soporte del juego, ya sea éste concreto o ideológico, concebido o simplemente utilizado como tal, o puramente fortuito»*(C. Béart, *Jeux et sport*,

Encyclopédie de la Pléiade, NFR, París, 1965, p. 295.).

En esta definición se concede, acertadamente, al término juguete una mayor extensión, lo cual tiene las ventajas siguientes:

- no se excluye al adulto. Más que instrumento del niño, el juguete es instrumento de todo jugador, ya tenga 3 meses o 97 años;

- el juguete depende del juego. Ahora bien, el juego es una noción que aquí adquiere una gran extensión hasta designar los juegos fortuitos. Javi, del que hablábamos hace poco, convirtió en juguete a su piedra-pelota;

- el juguete puede solamente ser considerado como tal y poseer una capacidad lúdica que no es indispensable explotar efectivamente. El juguete que se encuentra en un escaparate o en una vitrina es un verdadero juguete, a la espera de que aparezca un posible jugador.



¿POR QUÉ LOS JUGUETES?

En cierta ocasión, durante una conferencia de psicólogos y mientras paseábamos después del almuerzo, sostuvimos una conversación con Un conocido científico y su esposa. Uno de nosotros mencionó que nuestro departamento de psicología acababa de adquirir su propio sistema de ordenadores, pequeño pero carísimo, y a continuación comentó que la instalación sería para muchos compañeros un nuevo e interesante juguete. La esposa del científico se mostró claramente afectada por la frivolidad de tal comentario y se declaró contraria a que se dilapidara de ese modo el dinero de los contribuyentes. Pero enseguida intervino su esposo para explicar que probablemente habíamos empleado la palabra «juguete» en un sentido jocoso, y dijo a continuación que los psicólogos eran personas muy responsables y que sólo usaban ese tipo de expresiones verbales para disfrazar con modestia su acendrada dedicación a tareas científicas de peso. En ese momento no fuimos capaces de determinar cuál de las dos interpretaciones era más errónea y olvidamos el asunto. No obstante, el incidente nos reveló que no todos comparten automáticamente la posición que adoptamos los psicólogos especialistas en desarrollo infantil con respecto a la naturaleza del juego. Ello puede expresarse con la afirmación paradójica, de que probablemente el juego constituya la más seria y significativa de todas las actividades humanas.

Para considerar de alguna manera el papel de los juguetes es necesario examinar antes el concepto del juego y sus implicaciones. En esencia, parece

tratarse de una actividad fortuita e infinitamente flexible, que nos brinda una oportunidad para ampliar y reorientar tanto la mente como el espíritu. Lo esencial del juego es que carece de reglas. En este punto es necesario establecer una distinción entre el «juego» tal como lo entendemos y la actividad conocida generalmente como «jugar» y referida a adultos. La característica esencial de esta segunda acepción es la de constituir una confrontación formal entre un jugador y su oponente (o de un solo jugador que desempeña papeles opuestos) y durante la cual toda la actividad se lleva a cabo de acuerdo con un sistema de reglas previamente acordadas. Estas reglas pueden ser muy arbitrarias y la recompensa es unas veces tan pequeña como el simple prestigio de vencer y otras veces tan elevada como la vida o la muerte, pero en todos los casos es necesario obedecerlas, pues precisamente lo que define al juego es su estructura reglamentada. Cuando las reglas han sido burladas o desobedecidas claramente, los participantes saben que el juego ha terminado.

Por el contrario, el juego tal como nosotros lo entendemos, puede definirse prácticamente por la ausencia de una estructura de reglas establecidas; esto es, si existen reglas de algún tipo, son privadas, internas e idiosincrásicas. El niño (o el adulto) que participa en un verdadero juego puede permitir que sus actividades queden sujetas el un momento dado por pequeños rituales o por modelos de conducta establecidos y previamente conocidos; pero, puesto que se trata de *sus propios* rituales, tiene derecho a desecharlos en cualquier momento y a orientar su actividad en la dirección que desee. Es esta flexibilidad suprema la que hace del juego el punto de partida ideal o la plataforma perfecta de lanzamiento para el pensamiento creativo y el ejercicio imaginativo.

Esto no significa que los niños no se concentren cuando juegan. Desde luego, se concentran, y llama poderosamente la atención su capacidad para quedarse absortos en un solo pensamiento y desentenderse de cualquier distracción externa habitual. Posiblemente la aptitud que demuestran para aislarse del mundo cotidiano y de las limitaciones de la realidad constituya un terreno de exploración propicio para ampliar las fronteras del pensamiento en el juego. Cuando inician el juego, ni los niños ni los adultos saben necesariamente cuáles son las metas que se proponen; es a través de la actividad lúdica y casi de forma casual, con el libre juego de pensamientos y sentimientos (dando rienda suelta a la imaginación), como las metas del juego comienzan a aclararse y cristalizan en determinadas direcciones. Cada nueva ocasión de juego contiene en sí misma algunos elementos de la experiencia pasada y cada niño hace intervenir en sus juegos los rasgos únicos de su propia personalidad. Por tanto, básicamente, el juego brinda un ambiente de estímulo tanto para la creatividad intelectual como para la emocional. Potencialmente, el juego de un niño es la expresión perfecta de sí mismo como individuo en etapa de desarrollo.

El juego viene primero; los juguetes son simples auxiliares que se añaden más adelante. No jugamos *porque* disponemos de juguetes; los juguetes son únicamente mojonos con los que señalamos el juego, como si se tratase de puntos de referencia. En teoría los juguetes no son necesarios. El niño puede

sentirse muy feliz dejando vagar su imaginación por el mundo de su fantasía, sin necesidad de otros elementos de apoyo. Sin embargo, tal vez *debido* a que la imaginación humana es muy extensa y compleja, los niños parecen buscar puntos de referencia sólidos y tangibles. para ampliar su radio de acción con mayor libertad, a partir de dichas referencias. El lenguaje permite la expresión de pensamientos sutiles y complicados y los juguetes desempeñan un papel análogo con respecto al juego. Los niños que carecen de juguetes propiamente dichos, aprenden a crear sus propios «puntos de referencia»: un círculo trazado con tiza en el suelo se convierte en una sala de juego; un trajecito colgado puede usarse como columpio; una cuchara, una sandalia o un pedazo de madera convenientemente envuelto en trapos quizá haga el papel de una muñeca adorable; un trozo de bambú hueco se convierte en una canoa de juguete. Incluso los niños privilegiados que cuentan con muchos juguetes «propiamente dichos» suelen improvisar sus propios elementos de juego de acuerdo con las necesidades de su propia imaginación. Uno de nosotros, a los cuatro años, tenía un «muñeco favorito», que era necesario reconstruir después de cada baño, constituido por un cepillo de madera y dos franelas húmedas; se llamaba «El tritón abandonado» (título de un poema narrativo de Matthew Arnold) lo que refleja las preferencias de la madre, que le leía poemas en lugar de los acostumbrados estribillos infantiles. Refleja también la respuesta maravillada del niño. Este muñeco tenían una personalidad que se mantiene incluso en la edad adulta. Un fabricante inglés de juguetes dice: «Cualquier cosa puede convertirse en un juguete si yo digo que lo utilizo para jugar».

Potencialmente, el mejor juguete para un niño pequeño es su propia madre. Esto se refleja en la forma-en que el niño mira a los ojos de ésta, juega con sus dedos, sigue atentamente su voz, recorre su cara con los dedos y explora su boca. Allí está esa figura conocida pero cambiante, adaptable hasta cierto punto, pero inflexible en ocasiones, sorprendente a veces, capaz de proporcionar seguridad o de estimular activamente como respuesta a las necesidades del niño, al mismo tiempo suave y áspera, a veces brillante y a veces seca, una máquina para balancearse, mecerse o arrullarse según el caso, provista del más intrincado mecanismo de sonido, sobre el cual el niño sólo puede ejercer un control mínimo y que encuentra fascinante, sin llegar jamás a aburrirse de él: he ahí un juguete universal, cuya versatilidad estaría orgulloso de lograr cualquier fabricante. Durante toda la infancia, la madre que permite al niño que juegue con ella lleva ventaja sobre el más caro de los juguetes. Sin embargo, no siempre está presente ni dispuesta en todo momento a dejar que se juegue con ella; por lo demás, tampoco es deseable que el niño prescindiera de otros juguetes, ya que una de las funciones de éstos es la de ayudarlo a descubrir el placer de su independencia.

En realidad, no creemos que exista un juguete o un tipo de juguete que sea el «mejor» para un niño. Muchos de ellos pueden contribuir a satisfacer sus numerosas necesidades de distintas maneras y según el estado de ánimo o la etapa de desarrollo.

Los niños pequeños parecen disfrutar especialmente con los que les aportan

una experiencia que ellos perciben como un hecho completo o «acontecimiento». La acción de dejar caer un sonajero desde la cuna y volverlo a tomar de la mano de la persona que se lo devuelve constituye un «acontecimiento» satisfactorio y el niño lo repetirá mientras haya alguien dispuesto a completarlo. La acción de derribar una torre de bloques construida por otra persona, introducir un cuerpo a través de un agujero, meter una moneda en una hucha o encajar una pieza en un tablero son «acontecimientos» que pueden identificarse observando el aumento de tensión en el niño, seguido de una relajación y de una sonrisa de placer dirigida al observador. El «acontecimiento» perfecto es, probablemente, alguna variante del juego de las «escondidillas», en el cual la cara de la madre se esconde y luego vuelve a aparecer: «¿Dónde está mamá? (-tensión de expectativa-). «¡Aquí está!» A medida que el niño aumenta su capacidad de comprensión, responde alborozado al alimento sorpresa; por ejemplo, cada vez que una bola metida por un agujero de la parte superior de una caja cerrada, reaparece al azar por alguno de los cuatro agujeros practicados en las paredes.

A un niño muy pequeño le basta saber que puede crear en su mundo esta explosión infinitesimal. Ha logrado que algo ocurra y se encuentra satisfecho, excepto por el hecho de que le gustaría repetir la acción varios cientos de veces. El niño, durante la edad de la lactancia, quiere siempre más; a medida que aumenta su percepción del orden de sucesión y del tiempo, procura que las cosas se desarrollen y crezcan, incluidas sus propias aptitudes. Es aquí donde los juguetes con una *versatilidad funcional* satisfacen las necesidades específicas del niño. Con esto queremos decir que, mientras algunos juguetes sólo pueden usarse en una forma rígidamente definida (una muñeca vestida de novia constituye un buen ejemplo y lo mismo sucede con los muñecos que saltan de cajas de sorpresas), en cambio existen otros juguetes que el niño puede utilizar en toda clase de papeles, de acuerdo con su estado de ánimo, su personalidad y su habilidad. Una caja lisa de madera puede servir de mesita o banco, cuna para una muñeca, torre para un castillo, barca o habitación en miniatura para una muñeca, según las necesidades del juego; una serie de tablas, cojines y mantas puede convertirse en una serie de tiendas, fortificaciones o en una sala de hospital; una pila de bloques puede servir para construir torres o carreteras, alinearse para formar un tren o disponer en filas como si se tratara de soldados. En general, los juguetes con un alto grado de versatilidad funcional son, al mismo tiempo, los más difíciles de definir; precisamente gracias a ello, pueden representar satisfactoriamente la mayor parte de las funciones específicas que el niño imagine. El simple hecho de que el juguete sea ambiguo, permite al niño ejercitar su imaginación para completar los detalles.

No obstante, sí hay cabida en los juegos infantiles para juguetes enteramente realistas, pues es evidente que los niños obtienen gran placer y satisfacción de los detalles que reflejan el mundo circundante. Los coches de juguete con ventanillas y un motor de color metálico bajo un capó abatible, o los muebles para casas de muñecas con armarios de puertas abisagradas y cajones que realmente se cierran y se abren: todos estos detalles les proporcionan una satisfacción que no puede desdeñarse. Tal vez exageremos al ponderar la importancia de la filosofía de la

«madera lisa y pulida» y quizá dejamos que nuestro sentido estético adulto predomine sobre consideraciones igualmente válidas de exactitud. Por ejemplo, compramos animales de madera de formas básicas para nuestra sala de juegos de la universidad porque pensábamos que eran bellos; los niños no les hacen ningún caso y.. en cambio, juegan con gran imaginación y creatividad con animales de plástico que se fabrican en masa. Probablemente los niños tengan razón, porque estos últimos son un ejemplo perfecto de lo mejor que la tecnología moderna produce. También son muy baratos y no tenemos que preocuparnos cuando algún corderito de plástico se va a casa en una manita obstinadamente apretada.

Los niños a quienes se permite elegir entre una gran variedad de juguetes suelen explotar las diferentes calidades y propiedades de los distintos tipos en la forma más ecléctica posible. Las réplicas de coches y animales se combinan alegremente con muñecas hechas de limpia pipas y cohabitan con ellas en la misma ciudad fantástica donde los bloques de madera, los carretes de lana, las cajas de cerillas y los pedazos de tubo de cartón contrastan con los puentes de acero hechos a escala y que el niño ha tomado prestado del ferrocarril eléctrico de su hermano mayor. La verdad es que un niño absorto en sus Juegos imaginativos hará uso de cualquier material que caiga en sus manos y lo empleará para abrir nuevos horizontes a su fantasía.

En el juego imaginativo, el niño se ve limitado más por el radio de acción de su propia fantasía que por las habilidades físicas que posee. Esencialmente los niños son criaturas en desarrollo, en pleno proceso activo de perfeccionar sus aptitudes corporales de manipulación, coordinación muscular, equilibrio, fuerza y resistencia. Los niños que viven en zonas rurales adiestran su cuerpo frente a las fuerzas de la naturaleza circundante y aprenden a utilizar la corriente de un arroyo y la cualidad resbaladiza de la nieve; los niños que viven en zonas urbanas están más protegidos de los riesgos físicos en un ambiente que incluye los peligros del tráfico y de los edificios elevados. Por tanto, requieren juguetes que amplíen sus potencialidades físicas. Estos juguetes son particularmente valiosos cuando son progresivos: esto es, cuando pueden ampliar casi infinitamente las aptitudes del niño, al mismo tiempo que le producen satisfacción suficiente durante las primeras etapas de la vida. Los columpios, cuerdas y trapecios constituyen un buen ejemplo: un niño de seis meses se limita a mecerse en una sillita, un niño de tres años aprende los movimientos complementarios de la espalda, brazos y piernas y consigue elevarse más; a medida que pasa el tiempo se columpia con la ayuda de sus brazos e incluso, si lo desea, puede jugar a trapecistas. En forma similar, los patinetes, triciclos, bicicletas, patines, monopatines y zancos, permiten desarrollar una amplia variedad de aptitudes, desde el movimiento vacilante sobre una base diferente de los pies hasta la pericia acrobática que aterroriza e impresiona al observador adulto. Los juguetes de este tipo comparten el hecho de utilizarse como extensiones del propio cuerpo y de permitir al niño desarrollar aptitudes físicas que sobrepasan su propia capacidad corporal.

El columpio, juguete clásico y universalmente amado, posee además otra

propiedad, lo que nos conduce a considerar otro grupo de juguetes que proporcionan al niño un efecto especial. que todos compartimos y que podríamos llamar la cualidad hipnótica. El columpio es hipnótico porque transmite a todo el cuerpo una acción rítmica que puede prolongarse con un mínimo de atención activa, si bien un ritmo corporal no es absolutamente necesario para que se manifieste la cualidad hipnótica de un juguete. Cualquier cosa con la que jugueteen las manos (un huevo de piedra, una sarta de cuentas en forma de «rosario»), desempeñará la misma función. Este tipo de juguete es el que los adultos configuran al jugar con un anillo grande o con una pipa. Sin embargo, estas experiencias de la vida adulta cotidiana son generalmente de carácter visual: mirar el fuego, el humo, el movimiento de las nubes o del agua. Existen tres juguetes visuales particularmente hipnóticos. Uno de ellos es el pequeño trompo de madera que se hace girar con los dedos. A continuación, viene la vieja «tormenta de nieve» en el interior de una bola de cristal que contiene un paisaje o una flor, completamente llena de agua y con una pequeña cantidad de partículas blancas; cuando la bola se agita, la «nieve» se mueve en su interior y luego se posa lentamente sobre el paisaje. El tercer juguete, inventado en nuestra unidad por Joan Head, carece de nombre; consiste simplemente en un tubo de *perspex*, sellado por ambos extremos y que contiene una pelota de ping-pong con el mismo diámetro que el interior del tubo, cuando éste se sostiene en forma vertical, la pelota se desliza *lentamente* hasta el fondo del tubo debido a la presión del aire. Cuando se invierte el tubo, la pelota cae en dirección opuesta. Es absolutamente inútil, pero la gente no deja de jugar con él.

Probablemente la función principal de un juguete hipnótico consista en permitir al niño aislarse por completo durante un rato, una experiencia muy relajante. Sin embargo, cumple también otro objetivo: ocupa tan sólo una porción mínima de la atención y deja libre el resto de la conciencia del niño, a disposición de su pensamiento creativo e imaginativo. Quizá, llena aquella parte de la conciencia que de otro modo se hallaría ocupada por estímulos más apremiantes. Un etólogo diría que se trata de una actividad de desplazamiento, al descargar tensión de una manera inofensiva e impedir que la tensión se manifieste en formas más conflictivas. Sea lo que fuere, los niños suelen pensar mucho mientras se mecen suavemente de atrás hacia adelante y los investigadores que visitan nuestra sala de juegos parecen utilizar los juguetes con la misma finalidad, es decir, la de originar pensamientos. Para que sea hipnótico, es esencial que un juguete no requiera demasiada actividad por parte del niño; por tanto, los juguetes adquieren una significación variable según la etapa de desarrollo. Un sonajero de madera puede provocar acción en un niño pequeño, pero resultar hipnótico para un adulto. Las piezas de *perspex* ensartadas en una espiral de acero resultan un problema difícil para un niño de dos años, pero constituyen una ocupación hipnótica para un chico de diez u once años.

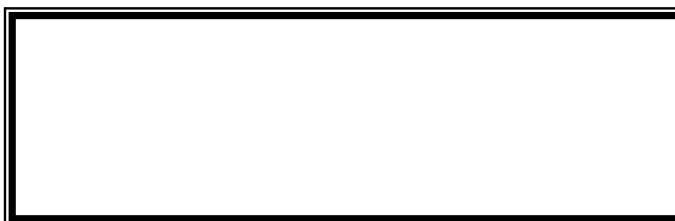
Relacionados con los juguetes hipnóticos, existen otros que sirven para ampliar la mente, con un sistema diferente. En lugar de ocupar sólo un pequeño rincón de la atención, son dominantes y absorbentes. Básicamente, brindan al niño una perspectiva nueva de su mundo.

El más elemental consiste en un pedazo de vidrio coloreado o de *perspex*; visto a través de él, el mundo resulta misteriosamente rosado o azul. Un prisma proporciona también un ángulo diferente. Los espejos convexos de aumento y distorsión proporcionan al niño una nueva, extraña y reveladora visión de sí mismo. Un tocadiscos o un magnetofón que funcionen a una velocidad superior o inferior a la normal, le brindan una nueva percepción de sonidos conocidos. Nuestro juguete favorito es el calidoscopio a través del cual se contemplan los objetos del entorno; la escena más monótona se magnifica e intensifica hasta convertirse en un dibujo mágico de intrincada simetría. La esencia de la fascinación que ejercen estos juguetes reside en presentar los objetos conocidos de una manera radicalmente diferente, lo cual contribuye a estimular al niño que emplee sus sentidos con una conciencia más elevada. Aunque, en determinados momentos, todos sentimos que nuestra conciencia se agudiza repentinamente como consecuencia de alguna sensación desencadenante (como un aroma o una textura), no conocemos ninguna otra manera de lograrlo (como no sea el empleo de ciertas drogas) y estos juguetes, aunque no muy diversos, desempeñan un papel vital en la experiencia infantil.

Deberíamos mencionar también los juguetes que brindan al niño una oportunidad para el desempeño de diversos papeles, ya que resultan particularmente útiles. En ocasiones se dice que un hermano, una hermana o un animal doméstico constituyen un objeto «mejor» para los juegos maternos del niño pequeño, porque son más reales. Evidentemente, hay que estimular en el niño el sentimiento de protección hacia sus hermanos menores; pero esta relación está demasiado matizada por sentimientos ambivalentes para que resulte útil e satisfactoria; es más, existe un límite más allá del cual un niño pequeño no acepta de sus hermanos y hermanas una atención maternal. Debemos recordar también que el niño juega con su muñeca no sólo en el papel de figura protectora, sino también (como su propia madre) en el papel de figura investida de poder; el hecho de observar cómo una niñita impone la disciplina a su familia de muñecas puede ser una experiencia desconcertante, especialmente para la madre de la niñita, que suele reconocer su propia voz de mando. Para la niña, adoptar el papel de figura poderosa resulta una experiencia positiva en el proceso de su identificación con los padres y en la internalización de sus propias normas de conducta; sin embargo, la experiencia no resulta tan divertida para los hermanitos menores. Por ello son necesarias las muñecas y todos sus accesorios, ya que ayudan a definir la relación entre la madre y la hija. Como resultado de nuestros propios hábitos culturales, nos referimos a las «niñas» en este contexto; pero los padres participan cada vez más en el cuidado de sus hijos pequeños y probablemente este nuevo enfoque del padre se reflejará en los juegos de los niños varones. Después de observar a un niño pequeño que arrullaba amorosamente en su cuna a un soldadito en traje de campaña, consideramos la conveniencia de que, en el futuro, haya cada vez más muñecos para niños y no sólo muñecas para niñas, así como de que exista un número creciente de niños que no se avergüencen de arrullarlos.

Otra función importante de los juguetes, que no debemos olvidar, consiste en

centralizar el placer derivado del sentimiento de propiedad. Todo niño necesita mecer en sus manos algún objeto pequeño, ya sea un soldadito o una muñequita deshilachada, y decir «Esto es *mío*» sin temor de que nadie le contradiga. No deseamos que nuestros niños sean avaros o egoístas, pero el sentimiento de pertenencia es intrínseco a la condición humana (y se podría afirmar que es además esencial para la supervivencia de la familia) y, por lo tanto, constituye un sentimiento necesario para la percepción que el niño tiene de sí mismo como persona integral. A consecuencia del trabajo que llevamos a cabo en diversas instituciones para niños sin hogar, comenzamos a constatar en qué medida les afecta, como seres humanos, el hecho de no poseer propiedad privada alguna, ni siquiera un lugar separado para colocar sus propias cosas, así como el sentimiento terrible de destrucción que experimentan en su sentido de identidad si les privamos de la experiencia de la posesión.



LOS JUGUETES

En un mundo hecho de pelota, se levantaba un hermoso castillo de dados de madera, propiedad del buen rey He-Man, quien vivía al lado de su hermosa y amada esposa, la muñeca de trapo.

Todo era felicidad en el reino, hasta que un día las tropas de G. J. Joe atacaron. He-Man, sin saber qué hacer, se montó en un caballo de cartón y fue a llamar a sus amigos los soldados de plomo, quienes le ayudaron a vencer, así jugando, a sus enemigos. en ese momento, Juanito fue llamado por su mamá, era la hora de la merienda, por lo que rápidamente guardó sus juguetes en una caja Y apagó la luz, no sin antes despedirse de ellos en silencio, con una sonrisa.

LOS JUGUETES Y LA CULTURA

En lo cultural es donde queda impresa la influencia de las concepciones legendarias y religiosas, las cuales han dado origen a numerosos festejos que con el paso del tiempo se han arraigado haciéndose tradición. En la idea de que perduren dichos acontecimientos han sido creados objetos relacionados a muy variados temas. Así, tenemos que hay:

...un juguete mecánico, elemental y fascinante, consistente en un pájaro que picotea y que se mueve accionado por el movimiento de una piedra o peso que se balancea libremente debajo del juguete.

En Costa de Marfil, este juguete aparece en forma de pájaro carpintero, sobre un troncón de una piedra colgándolo de modo que, al balancearse, mueve la cola

y el pico. En el mencionado país africano, el juguete está asociado a una determinada fábula religiosa: se dice que el pájaro carpintero pidió a Dios la mano de su hija en matrimonio y en respuesta Dios le pidió como dote que derribara todos los árboles del mundo. Desde entonces, el pájaro no ha dejado de intentar cumplir su condición (Gabriel Chanan y Francis Hazle, *Juegos y juguetes de los niños del mundo*, Ediciones de Serbal,, Barcelona, 1984, pág. 89.)

Es, en efecto, en los juguetes originarios de una cultura donde se muestra la idiosincrasia de la misma. En ella se hacen representar escenas de la cotidianidad o de los símbolos más particulares, encontrando en esta forma juguetes que fuera de su contexto cultural no tienen la misma significación.

En cuanto a los materiales con que están hechos, éstos varían de acuerdo con la situación geográfica y económica de la cultura en cuestión, por lo que los podemos encontrar en piel, madera, carrizo, barro o en plástico, con los terminados más precisos y los aportes tecnológicos más avanzados para su operación.

DEFINICIÓN DE LOS JUGUETES

Las investigaciones en torno a los juguetes indican que este es un campo hasta hace poco estudiado, a diferencia del concepto de juego, cuyos primeros estudios datan del siglo XVIII con las ideas de Friedrich van Schiller. No obstante, nadie puede negar el destacado papel que han ocupado a través del tiempo en la actividad lúdica, a tal grado que hay autores que consideran que no existe juego sin juguete.

El juguete, físicamente descrito, se caracteriza por estar representado en dimensiones accesibles para el encuentro y la manipulación infantil, de lo que se derivan intercambios imaginarios, psicomotores y efectivos en el niño; estos últimos contribuyentes a una condición de seguridad y control emocional que sólo la madre puede proporcionar por medio de la atención a las necesidades experimentadas fundamentalmente en las primeras etapas del desarrollo. .

Es el juguete el compañero (objeto) ideal, si consideramos la percepción del adulto con respecto al niño, su condición de dependencia y la consecuente falta de correspondencia a inquietudes y formas de comunicación.

Es posible que el lugar que ocupan los juguetes en la vida de los niños se deba en buena parte a que estos estímulos están asociados a momentos placenteros y gratificantes. "De esta forma, la alegría del juego es, a menudo, la del éxito; aunque este sentido sea muy fugaz, tendrá para el futuro del niño un gran significado"(R. Sarazanas y J. Bandet, *El niño y sus juguetes*, Narcea, Madrid, 1972, pág. 23), en el terreno de la confianza y en el crecimiento individual.

Los juguetes cumplen diversas funciones; una de ellas es la de estímulos evocadores, con clases de respuestas específicas. Por ejemplo, el niño que juega con cubos, habitualmente levanta estructuras; las muñecas permiten que la niña simule el cuidado de los pequeños, mientras que los héroes y pistolas galácticas favorecen las aventuras espaciales, una patrulla a los policías y ladrones, etcétera.

Existen juegos que se apoyan en materiales que en apariencia nada tienen que ver con los objetos que los estimulan; en este caso se encuentran los niños que transforman imaginariamente los estímulos físicos, modificándolos con base en sus necesidades. Elementos como el agua y la arena se convierten en juguetes cuando se utilizan con fines lúdicos; lo mismo pasa con muchos otros estímulos como la escoba, que ocupa el lugar de una serpiente o de un caballo que se cabalga; de ahí que la definición de juguete dada por Medina Ávila y Amael Vizzetti vuelva a ser citada, ya que es útil y válida para el presente trabajo. Estos autores afirman que "un objeto se define por su uso, y juguete es todo objeto material que se utiliza con fines lúdicos. Trátese de un cochecito de pedales, trátese de unos botes convertidos en zancos".

Si consideramos que el juguete es todo aquel objeto o acontecimiento externo o interno, visible o intangible, con el que juega la mente y el cuerpo del niño, tendremos que toda actividad lúdica se apoya en juguetes. El canto de las tonadas y las letras, el alboroto de los gritos, las carreras de los estímulos precipitadores, las competencias de las reglas, las apuestas de la incertidumbre, las escenificaciones de la imaginación en la transformación de los objetos y del medio, los saltos de la alegría, las rondas de la fantasía y socialización, etcétera.

Borotav afirma que el Juguete es "el accesorio que constituye por sí mismo el elemento suficiente del Juego", por lo que debe tener capacidad de sorprender, despertar la curiosidad y el apetito por las aventuras y escenificaciones imaginarias. Éstos son los elementos que determinan su Impacto e interés en el gusto de los niños, sin olvidar su tamaño, colorido, presentación, publicidad, la moda y el acceso en términos de factibilidad económica social.

Entiéndase que, en esta visión, los Juguetes comerciales no son más que una parte de los estímulos para la recreación, pues los hay de otros tipos, sin que éstos hayan sido deliberadamente realizados para el acto lúdico tal es el caso de las charolas que utilizan los niños para hacer ruido o de los animales que ocupan el lugar de las fieras o monstruos que se pretende dominar.

Aunque pareciera, hasta el momento, que el concepto de juguete está referido a los objetos, animales o acontecimientos que toman vida en la interacción simbólica o motora, no deben quedar fuera de esta categoría los Individuos que participan con fines de recreación; tal es el caso de la relación padre e hijo en los primeros meses de vida, a la que Piaget denomina *juego de ejercicio*.

EL PRIMER JUGUETE

Como ya se ha mencionado, un juguete aparece a la luz de las observaciones como móvil, pudiendo ser cualquier cosa, objeto o estímulo si así lo considerara el niño, situación que se refleja en el manejo de las formas o sentido que le asigna a los objetos materiales. En otras palabras, es la manera de concebir las cosas, los acontecimientos y a los mismos individuos, lo que determina su condición de juguetes, lo cual se demuestra en la interacción establecida. El caso más obvio a este respecto es la relación entre la madre o el padre y el hijo en el juego funcional, iniciándose dicha actividad con tanteos o acercamientos exploratorios, y continuando con movimientos impulsivos como el pateo, los manoteos y el alboroto pasajero.

Sarazanas y Bandet afirman que "son los padres el primer juguete del niño", observación relevante si tomamos en cuenta su versatilidad para responder a las respuestas de los pequeños, sus propiedades físicas, térmicas, de textura, sus movimientos oculares, la facilidad con la que se mueven y actúan, así como la facilidad de emitir una gran variedad de sonidos y sensaciones, lo cual los hace únicos. Unos son más gratificantes que otros, lo que depende de su capacidad e inteligencia para estimular de manera imaginativa la actividad lúdica. Al respecto podría afirmarse que, así como hay juguetes que los niños prefieren, también existe cierta inclinación por adultos (Juguetes) que manifiestan mayor disponibilidad y facilidad para jugar. De ahí que siempre se haya intentado cierta similitud con el cuerpo humano en la producción de muñecas y monos de peluche, pues se reconoce, consciente o inconscientemente, el confort y la seguridad producida por los primeros contactos.

En relación con la preferencia o predilección que manifiestan desde temprana edad los niños (de nueve meses) hacia sus madres, cuando éstas se hacen acompañar de expresiones verbales y faciales de alegría, los estudios de Termine y Usard Carrol (1988), son sumamente ilustrativos, pues no sólo demuestran que los pequeños miran más tiempo a su madre cuando éstas expresan júbilo, sino que también se integran a condiciones de juego con mayor naturalidad que cuando éstas presentan expresiones de tristeza. Son, en efecto, las madres en su relación con los hijos, los mejores estímulos para un buen desarrollo, como también la condición determinante para su impedimento. Así lo sugieren las observaciones hechas por Wolke, Skuse y Mathinsen (1990), en las que se encontró que los niños cuyas madres expresan más emociones negativas en el juego de interacciones, demostraban un retraso mental no orgánico, por lo que dichos sujetos eran considerados como inseguros en sus relaciones, uraños y asociales.

Los resultados de éstos y otros estudios parecen indicar que la relación afectiva con la madre es de primordial importancia; una vez que el niño ha establecido esta comunicación está preparado para establecer otras relaciones, descubrir su mundo y manifestarse más libremente y seguro de sí mismo (Adamson, Bakeman, 1985).

De ahí que los padres, y fundamentalmente la madre, deban favorecer en medio de la interacción lúdica las condiciones para un mejor y más sano desarrollo del niño en todas las áreas del comportamiento.

EL JUGUETE COMO GENERADOR DE INQUIETUDES Y SATISFACCIONES

El juguete, como producto cultural, surge de una Imaginación para inquietar a otra, de ahí que ocupe el papel promotor ya sea para reforzar concepciones de la vida real o de lo fantástico. Es el niño el que le asigna el significado y la dirección final al envolverlo de sus propios Intereses, por lo que el juguete como producto no cobra vida hasta que no despierta Inquietudes que se manifiestan objetivamente en el acto lúdico.

La preferencia mostrada hacia los juguetes depende del grado de significación que tienen para el Infante, lo cual se observa en la satisfacción experimentada en el contacto con éstos y el tiempo asignado.

La experiencia gratificante y la percepción que se tiene de los estímulos, son los factores que determinan su aceptación, rechazo o Indiferencia.

Afirmar que las reducciones (operadas por mecanismos o sin ellos) constituyen un juguete, cuando no despiertan Inquietudes y actos de recreación, es una aseveración carente de sentido. Es el caso de algunos objetos o reducciones que no coinciden con el propósito para el que fueron creados, es decir, que no provocan ningún efecto, y son abandonados o sustituidos por otras alternativas. En otras palabras, un juguete, para ser clasificado como tal, debe estimular la Imaginación, por lo que aquellos que sólo refuerzan la admiración pasiva y el ostracismo únicamente pueden ser considerados como objetos o reducciones sin influencia lúdica.

En conclusión, los juguetes son los objetos o productos con los que se recrea la imaginación.

EL NIÑO EXPLORA LOS JUGUETES

El conocimiento de los objetos o estímulos para la recreación, hace necesario que el niño los explore en búsqueda de sus propiedades y usos potencialmente factibles.

Todo juguete lleva Implícito una manera de ser y operar (desde su tamaño, forma, textura, mecanismo, etc.) por lo que, al explorar sus propiedades, el niño se Introduce en el manejo de operaciones de búsqueda que desembocan en aprendizajes propios o derivados del proceso de Investigación.

Uno de los promotores que motivan la averiguación de dichas propiedades es el interés, recurso fundamental y desencadenante de la conducta exploratoria.

Es el interés la condición necesaria e indispensable, por medio de la cual el niño se introduce en el conocimiento de los objetos y de su mundo, para que con los elementos e informaciones que le proporciona la experiencia pueda enfrentar con mayores recursos a las circunstancias y problemas que plantea la vida.

De ahí que se diga que los juguetes son los mejores medios para el aprendizaje"; en efecto, se obtiene valiosa información aun antes de jugar con ellos, pues es el proceso motivado por la búsqueda de sus usos el que a fin de cuentas constituye la manera más valiosa de construir el conocimiento como resultado del descubrimiento.

DEPENDENCIA DE LOS ESTÍMULOS

Hay que hacer notar que son los buenos juguetes los que participan favorablemente del proceso de liberación de otros objetos, contradiciendo de esta manera la idea errónea de la abundancia y dependencia de los estímulos.

En la mente infantil es donde se da vida a los objetos y a las cosas inanimadas; en este acontecimiento mágico es precisamente donde el juego adquiere su más alto nivel de expresión, por lo que improvisar juguetes y desempeños lúdicos es uno de los actos más significativos de la vida.

El caso opuesto al niño que se recrea al improvisar juguetes o acciones, es aquél donde el chico reclama los aditamentos complementarios por la sencilla razón de que le falta algo a su muñeco, y ese algo, o sea los accesorios, le imposibilitan de poder jugar.

De esta manera, al automóvil le falta su piloto, al piloto su vestimenta; después se harán indispensables otros personajes como son los aliados y los enemigos, con sus respectivos equipos, lo que incluye un sinnúmero de aditamentos y más aún, de escenarios.

El niño de pobre imaginación, cuya incapacidad de creación es obvia, es el resultado de la saturación de los estímulos, fenómeno que trae además como consecuencia la pérdida del valor real de los juguetes. Así pues, el gusto por la sorpresa y las transformaciones pierde terreno debido a la dependencia de los objetos.

Para las niñas el asunto es más o menos el mismo; en este caso las muñecas deben contar con diversos vestidos y artículos del hogar para poder jugar con ellas. ¿Acaso no se trata de que las pequeñas confeccionen los más variados atuendos, ya sea con retazos de tela o con su imaginación? (No se me olvida un niño de cinco o seis años de edad, que al carecer de plastilla para hacer un pájaro, recortó de una revista un ave y la colocó en un nido hecho de hilo que él mismo le había manufacturado. Lo que demuestra que la Imaginación es el factor

Indispensable para jugar y que la abundancia de objetos materiales atentan contra tan importante actividad).

Frecuentemente encontramos que el gusto y aprecio por las cosas pierde significado cuando se tienen tantas sin esfuerzo alguno, de ahí que se acabe por abandonarlas.

Debido a estas circunstancias es inconveniente comprar todos los juguetes que el niño pide; en ocasiones sólo lo hace por pedir o bien por poseer, aun cuando la saturación contraviene a su imaginación, situación de la cual no es consciente.

¿PARA QUÉ SIRVEN LOS JUGUETES?

Un juguete se constituye como un medio a través del cual el niño puede:

- Representar imágenes, personajes, escenas o estructuras de su mundo real o persona.
- Interactuar con las fantasías propias o las de otros niños.
- Competir física y socialmente.
- Explorar las propiedades de los objetos para conocer mejor su mundo.
- Reforzar su auto imagen por medio del dominio de los objetos o situaciones en el terreno lúdico.
- Manifestar afectos y sentimientos, así como temores o preocupaciones.
- Construir su vivencia con apoyo de los juguetes como estímulos gratificantes.
- Elaborar formas originales de enfrentar al mundo y estimular la imaginación para así crear nuevos conceptos, personajes o tramas.
- Adquirir conocimientos o formas de resolver problemas.
- Ejercitarse física y mentalmente.
- Adquirir valores y principios propios del juguete, cuando éste se encuentra envuelto de una carga ideológica muy evidente.

ORIGEN DE LOS JUGUETES

Es cierto que no podemos saber a ciencia cierta cuáles fueron los motivos y las circunstancias concretas que dieron lugar al nacimiento de los juguetes, pero lo que sí podemos hacer es formular las siguientes hipótesis en torno al origen de éstos.

Hipótesis 1. (De la imitación o aprendizaje vicario.) En esta posibilidad se contempla al infante como sujeto que observa al mundo de los adultos.

En este caso, el niño reproduce para él la conducta de los mayores y experimenta el placer de parecerse a ellos mismos. Como ejemplo podría citarse

el momento en el cual el padre cazaba con su arco y su flecha, o bien, la madre cargaba al menor envolviéndolo para su cuidado. El hijo, entonces, confeccionaba armas similares y propias a su tamaño, de la misma manera que la niña tomaba una piedra y la envolvía, naciendo así las primeras muñecas.

Hipótesis 2. (De la continuidad y el aprendizaje.) En esta hipótesis se maneja la Idea de que los padres son quienes enseñan a los hijos a comportarse de cierta manera, para que puedan valerse por sí mismos en un futuro. Para que ello sea factible, es necesario construirles los Instrumentos adecuados para su educación.

Las reproducciones de las herramientas de trabajo se reducen, acomodándose al tamaño, fuerza y posibilidades del niño.

Hipótesis 3. (De la recreación o el entretenimiento.) Aunque en realidad los conceptos recreación y entretenimiento no son sinónimos, para muchos padres sí lo fueron. Es debido a esta concepción que los juguetes o las miniaturas fueron creadas para que el niño pasara ratos de esparcimiento; es decir, el propósito fundamental de estos recursos es aquél de constituirse como medios para el disfrute y la realización de las fantasías.

Cualesquiera de las hipótesis aquí planteadas pudo ser el trampolín de la producción de los juguetes, aunque también resulta clara la posibilidad de que pudiesen haberse conjugado al mismo tiempo. Ciertamente o no, el hecho es que actualmente las tres hipótesis son consideradas para el diseño y la realización de estos recursos, agregándose los propósitos del adoctrinamiento Ideológico, el beneficio y la expansión económica.

Para algunos Investigadores, la evolución de los Juguetes dependería tanto de las posibilidades de fabricación como del Juego que los Juguetes permiten. Y proponen (como R. Pinon) dividir la historia del Jugete en tres periodos:

- El primero es aquel en que cada uno, desde que era capaz, hacía sus propios Juguetes o, al menos, los recibía de su medio.
- El segundo es aquel en el que el Jugete es producido por una industria artesanal.
- Y el tercero es el que proviene de la producción industrial.

Con base en estas categorías generales y en la búsqueda de una clasificación más exacta en donde los límites se especifiquen de manera más particular, se ha elaborado el siguiente cuadro.

LA ELECCIÓN DE LOS JUGUETES

Existen organismos abocados a la tarea de difundir los criterios y las conveniencias de una buena adquisición en cuanto a juguetes se refiere. Se puede afirmar que dichos esfuerzos cuentan con una favorable documentación y

experiencia para emitir juicios válidos y confiables a la sociedad y a los padres en particular.

En la elección de los juguetes participan en buena medida los niños; a fin de cuenta son para ellos. Sin embargo, también se ha encontrado que en gran parte algunas decisiones se ven influidas e incluso determinadas por los adultos. Estos últimos hacen sus designaciones sobre la base de lo que ellos consideran conveniente para sus hijos, lo que significa que sus intereses y deseos insatisfechos se puedan manifestar consciente o inconscientemente, provocando que la compra vaya más dirigida hacia el cumplimiento de sus necesidades que a las del niño.

Así tenemos que, de igual manera que para algunos niños el juguete es el enlace hacia otra época, para algunos adultos el impacto de estos estímulos se basa en la oportunidad de trasladarse a periodos de su infancia.

La dinámica que puede contribuir a la explicación de la elección de los juguetes al parecer no sólo es válida para el caso de los niños, sino también para los adultos; ya sea por el valor del juguete como evocador o bien por el significado que tiene el dar y poseer al mismo tiempo. A este respecto, Hanlin dice que "el juguete es antes que nada un regalo. Mediante ese regalo, el adulto trata de penetrar en el mundo perdido de su propia niñez que proyecta sobre el joven. El adulto se ofrece a sí mismo una distracción mediante una especie de operación mágica, Incluso se hace perdonar su edad, su Incomprensión y hasta su culpabilidad, cuyas razones pueden ser diversas".

El enunciado negativo -el juguete no es el juego", debería enseñarnos a enfrentar la actividad lúdica:

El juguete es un don y por parte de quien lo recibe sin poder corresponder a él, el don implica un conocimiento o cuando menos, una sumisión pasajera. Que los objetos lúdicos sean producidos por una economía de mercado, que entren en el sistema de consumo, no cambia en nada la intención disfrazada que implica el regalo: la dominación del niño por el adulto.

Las cosas ocurren como si debajo de los símbolos de la economía y el sentimiento se jugara una partida eterna y oculta: el adulto da para recuperar su infancia y dominar al niño, el niño destruye porque de tal suerte restaura la libertad del juego dentro del sistema de los objetos fabricados. (Jean Duvignand, *El juego*, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, México, 1982, págs. 45 y 46.)

Por otra parte, resulta curioso encontrar una marcada discrepancia generacional aun en el mundo de los juguetes; mientras que los niños se identifican con los modelos de la época actual o futurista y desarrollan tramas con el afán de realizar sus fantasías y sueños, los adultos intentan retornar a tiempos pasados por medio de la adquisición de reproducciones de soldados de otros tiempos, o bien, haciéndose de miniaturas de trenes, casas, carcachas u objetos

que ellos observaron en su Infancia. Este comportamiento ha sido Interpretado como la evocación de tiempos -mejores" o de etapas anteriores.

En ocasiones la elección del juguete conlleva deliberadamente otro sentido, pues su precisión es exaltada al grado de adquirir el rango de ornamento, por lo que es colocado en las vitrinas o repisas (lejos de las manos de los niños) como objetos para la decoración. De esta manera pierden su carácter de juguetes al convertirse en una ilusión de sus supuestos propietarios, los -niños frustrados", para la realización de los "padres realizados".

Este fenómeno de distanciamiento impuesto entre los niños y los juguetes puede observarse con mayor frecuencia en los sectores socialmente marginados, lo cual es comentado por Aída Reboredo.

El padre, por su cuenta, argumenta que la elección de los juguetes la hace sobre el criterio de lo que a su opinión es lo mejor, sobreponiéndose a los intereses y anhelos de sus hijos.

Es cierto que hoy más que nunca se hace necesaria la participación de los padres en la elección de los juguetes, ya que el desmedido bombardeo publicitario al que es sometido el niño, a través de los comerciales y las caricaturas, ha creado la necesidad de productos u objetos que no contribuyen a su sano desarrollo.

Ante tal manejo e Imposición de valores consumistas, el adulto puede ocupar un papel Importante en la mejor elección de los juguetes; se entiende, con esto compartir criterios con los pequeños o aceptar sus decisiones pero no Imponerse sobre éstos.

A continuación se presentan recomendaciones que se deben tomar en cuenta para una mejor decisión.

CRITERIOS PARA LA CORRECTA ELECCIÓN DE LOS JUGUETES

1. En la medida en que un juguete es polivalente o facilita la emisión de fantasías diversas y desenlaces creativos, podemos afirmar que se trata de un buen juguete. La riqueza de sus posibilidades es la que le designa su valor. Algunos ejemplos son mecanos, cubos o bloques, tentes, transformers, etcétera.

2. Otro criterio que cumple el buen juguete es aquel que se refiere al tiempo que se le dedica ya la recreación que se obtiene con su uso; sin lugar a duda, ambas resultantes están estrechamente relacionadas, es decir, el juguete que es abandonado suele ser un estímulo poco atractivo o reforzante. Razón por la cual debe ser escuchado el niño en función a sus gustos e intereses.

3. Hay que tener presentes las áreas que estimula, pues no necesariamente tiene que favorecer respuestas intelectuales para ser un buen juguete; los hay para brincar, correr o abrazar. Ejemplos: balones, las cuerdas para saltar, los zancos u otros juegos de destreza motora.

4. El juguete no debe fomentar el Individualismo y el aislamiento, a menos que la actividad que genera no pueda ser compartida, como es el caso de ciertas escalas que se arman.

5. Los juguetes que favorecen la socialización con otros niños siempre será una referencia para la Interacción y el enriquecimiento.

6. Un buen juguete debe llevar Implícitos valores para el pequeño; el mensaje que hay atrás de ellos es el Importante, más aún que el hecho de ser foráneos o nacionales.

7. Las edades cronológica y mental son criterios indispensables para tomar en cuenta en la elección de juguetes, por lo que deben provocar Inquietudes y satisfacciones, no frustraciones. Siempre es deseable que el pequeño experimente desafíos en la manipulación y en el manejo de los juguetes, pudiendo probarse en sus capacidades, de lo que resultan sensaciones de logro y, por tanto, motivaciones que favorecen el descubrimiento y el aprendizaje.

Sarazanas y Bandet consideran que "un juguete entregado prematura y tardíamente, no interesará al niño ni le hará feliz, como le interesaría y haría feliz si respondiera a las necesidades naturales y normales de una edad dada, por lo que se hace indispensable orientar la elección de los padres para que el juguete corresponda a la edad del niño y a las funciones que se requiera desarrollar en él".

8. Su consistencia estructural deberá ser lo más obvia, es decir, su posible duración tenderá a ser satisfactoria si tomamos en cuenta el severo trato al que suelen ser sometidos, por lo que su resistencia estará a prueba constante.

9. Materiales con que está hecho y pintado (no deben adquirirse juguetes realizados con materiales astillables o tóxicos, pues éstos constituyen un serio riesgo para el pequeño).

10. Tamaño y forma. Se refiere a las dimensiones apropiadas para su manejo, así como la eliminación de puntas, filos o estructuras que puedan implicar algún riesgo en su manejo.

11. A qué sexo está dirigido o si es para ambos; aunque la mayoría de los juguetes están clasificados respetando esta variable, hay que reflexionar en cuanto a determinados prejuicios que operan al respecto, lo que ha alejado a las niñas de los coches, las herramientas de trabajo relativas a ciertos oficios y profesiones, los juguetes de construcción y los terrenos de las aventuras, como si estas interacciones y desempeños les estuvieran vedadas o prohibidas. En el caso opuesto, a los hombres se les suele dar este tipo de estímulos como si fuesen parte de sí mismos, haciéndolos privativos para las mujeres quienes no tienen acceso a tales objetos y formas de participar en la vida.

Es cierto que existen juguetes muy particulares del sexo masculino, como los caballos de madera encubiertos con piel de cebra que son obsequiados a los niños en Madagascar con motivo de su circuncisión, pero no por ello se puede afirmar que a las niñas les disgusten los equinos; un notable éxito en Estados Unidos de América lo constituye la colección "Mi querido pony" editada por *Mattel*.

No se puede negar que las diferencias sexuales plantean una manera distinta de percibir y enfrentar la vida. En el sentido psicomotor las discrepancias parecieran claras: los varones se distinguen en el combate abierto y la competencia, el encuentro, los saltos, las carreras, etc.; mientras que las mujeres, dada su estructura física y psicológica, tienden a la interacción más directa ocupando espacios más reducidos. También es cierto que el sexo desempeña una destacada función en la identidad, las actitudes, las costumbres y las preferencias, lo que no significa que a los niños hay que comprarles guantes y pistolas cuando su interés puede centrarse en un mono pachón de suave tacto.

Uno de los pocos muñecos de peluche permitidos a los niños son los *muppets*, de Henson y más recientemente el llamado monstrilio, producido por la empresa Amtoy. En ambos casos, los personajes son raros monos caricaturizados en vivos colores, que no tienen mucho de terroríficos, pero sí de simpáticos.

Es posible que a través de las escenificaciones relativas al hogar y al cuidado de los pequeños (para lo que se usan muñecos) el niño desarrolle el sentido paterno que más adelante contribuirá en una imagen más pródiga de estímulos con los hijos. Sin embargo, los prejuicios básicamente del hombre inseguro han negado la oportunidad de que los pequeños puedan modificar su visión en torno al papel que ocupan en la sociedad y más específicamente en la pareja.

De ahí que deba considerarse que las respuestas emotivo-afectivas no son exclusivas del sexo femenino, por lo que no tiene que ser vergonzoso para los niños el cargar, arrullar o aferrarse a un mono de peluche, pues la capacidad para demostrar y dar afecto es inherente al ser humano, lo que incluye al hombre: es, por tanto, su responsabilidad el inculcar nuevas y más armónicas formas de relacionarse, para lo cual puede hacerse uso del juego.

Roland Barthes condena con fuerza la actitud adulta que condiciona a las niñas a convertirse en perfectas amas de casa al poner en sus manos cocinetas y muñecas. Sin embargo, parece ser que los hombres aprenden cada vez más a llevar a cabo en sus familias un papel de padres nodrizas, que realizan con eficacia. Entonces, ¿por qué ridiculizan al niño que juega con las muñecas?

La distinción entre juguetes de niñas y juguetes de niños resulta inútil en un mundo donde las diferencias entre ambos sexos se atenúan día a día, donde las mujeres conducen coches y camiones, cumplen en algunos países un servicio cívico e Incluso militar y los hombres, por el contrario, participan en las tareas del hogar.

No obstante la validez del comentario antes expuesto por el doctor Barthes, las diferencias del contenido de los juguetes que se encuentran disponibles en los centros comerciales son obvias, pues en el caso de las niñas se les motiva a que sigan imitando a la madre como sujeto del hogar, además de que la diversidad de los juguetes femeninos es menor. La variedad disponible con la temática del ama de casa ocupa una tercera parte, por lo que abundan las muñecas o bebés, los juegos de té y baterías, aditamentos para el hogar y alimentos simulados, casas para muñecas y muebles de diferentes tamaños, carriolas y ropa para los monos, entre otros.

Por otra parte, las muñecas rubias, las pelucas y las zapatillas de tacón, así como los estuches de belleza que Incluyen una gran gama de cosméticos, remiten a un concepto diferente de la mujer, considerada como la "mamá", pues en este caso es percibida como un símbolo sexual en el que la apariencia física se encuentra estrechamente vinculada con lo estético.

Resulta muy difícil (por no decir prácticamente nula) la posibilidad de que un padre o una madre decidan comprarle a su hija un juego de armar, un mecano, un tente, etc., como si la capacidad de construcción y creación fuera particular del sexo masculino. El niño tiene en estas circunstancias más posibilidades de exploración y reto que enfrentar, lo que pone en juego sus capacidades a diferencia de las niñas, a quienes se les limita más.

En cuanto a los contenidos se refiere, la variedad de temas y posibilidades (lo que incluye procesos participativos, de competencia y no se diga de imaginación y creación), son también superiores para el sexo masculino.

Con **valor ideológico** nos referimos a la carga de principios y/o valores con los que se identifica el juguete como producto derivado de una forma de percibir la vida. En algunos casos la invasión del ámbito infantil con valores, prejuicios y problemas se hace muy patente.

En este sentido se detectan discrepancias obvias de carácter ideológico, ya que el modelo o prototipo del juguete muchas de las veces se muestra ajeno a las características físicas y/o culturales del país receptor. Y dado que la carga ideológica que llevan consigo se desprende de la cultura de origen, es de esperar que con frecuencia no coincida en otros contextos.

VALOR DE LOS JUGUETES EN LOS NIÑOS

Para que un juguete sea considerado como significativo, deberá reportar una alta frecuencia de interacción. Ésta se expresa en un periodo razonable y sostenido, es decir, si un niño cede al poder hipnótico de un juguete por un lapso relativamente corto, podemos decir que dicho objeto lúdico no es significativo para el pequeño y que sólo ha sido su impacto inicial lo que determinó su influencia en su elección. Tal es el caso de los juguetes mecánicos, cuya característica es que

el niño los ocupa por breves periodos y los abandona con facilidad.

La renuncia de las preferencias hechas por los adultos obedece a la falta de correspondencia entre los juguetes seleccionados y los intereses que se derivan de la parte receptora, de ahí que no deba sorprendernos que los niños se aferren a ciertos juguetes, aun cuando éstos no parezcan la mejor opción; estos últimos sólo ellos lo saben.

JUGUETES MECÁNICOS

En lo referente a los juguetes mecánicos o electrónicos, éstos han sido fuertemente cuestionados por la pasividad que generan en los niños, ya que se argumenta, la influencia educativa es prácticamente nula. No obstante, su poder de atracción es muy alto si consideramos la demanda infantil, por lo que no se puede dejar de reconocer su presencia como elemento de recreación, aunque este efecto sea breve o pasajero.

Desde la perspectiva del enfoque psicogenético, en el juego simbólico es donde se da vida al juguete, asignándosele características, movimientos y poder de comunicación. En el caso de los juguetes accionados por mecanismos, lo que les da vida no es la interacción mental, sino un botón que pone a funcionar la energía que los hace moverse, que se iluminen y emitan respuestas sonoras. Esta es fundamentalmente la razón por la cual es cuestionado este tipo de juguete, pues su carácter contemplativo no deriva en respuestas favorables para el desarrollo.

Ante el juguete mecánico o perfeccionado, el niño es sólo el propietario de un objeto técnico que asume la dinámica propia del infante, a quien sólo le resta tomar una actitud pasiva y sumisa.

JUGUETES DE FANTASÍA Y CIENCIA FICCIÓN

En este sector de juguetes la originalidad es un acontecimiento común y se pretende con ello corresponder a las fantasías y sueños con los que el niño alimenta su vida.

Con la recreación de las imágenes, se construyen nuevos y originales espacios que son la base del acto creativo con los que enfrentará el hombre los retos presentes y futuros.

Jugar con las posibilidades propias de la fantasía es ir más allá de lo real y concreto. Recrearse de esta forma predispone de manera clara el juego simbólico en el más alto nivel, es decir, la creación de imágenes que se mueven en el plano del surrealismo, con lo que se difiere de las percepciones habituales.

Es factible, hipotéticamente hablando, que el juego imaginario o fantástico,

apoyado en juguetes verdaderamente originales, favorezca el desarrollo de patrones de respuesta más versátiles e impredecibles; la base de esta idea es que la creatividad se favorece sólo a través de respuestas creativas, mientras que el sometimiento a lo concreto genera adaptación y sumisión con respuestas típicas y esquemas estereotipados.

JUGUETES EDUCATIVOS

Es a partir de las últimas tres o cuatro décadas cuando al juguete se le ha reconocido su valor educativo, ya que durante mucho tiempo sólo fue considerado como un recurso para que el niño se ocupara de otras cosas que no fueran travesuras o hacer ruido.

Lamentablemente el arraigo de esta idea prevalece en algunas personas aún en nuestros días, por lo que consecuentemente al juguete no se le asigna de manera universal el verdadero papel que ocupa.

Aunque en general los juguetes educan por medio de su interacción, hay un sector de éstos denominado "juguetes educativos", que se caracterizan por su orientación didáctica y fundamentación pedagógica, pretendiendo por medio de ello el establecimiento de habilidades y destrezas intelectuales y psicomotoras.

Si bien en los otros juguetes el aprendizaje es una consecuencia de las libres y espontáneas formas de interacción, el juguete educativo conlleva un propósito definido y contribuyente al desarrollo del niño.

Cuando los padres se refieren a esta clase de juguetes suelen citar cubos de madera, objetos o cuentas para ensartar, rompecabezas, relojes, títeres, materiales de construcción, entre otros; sin embargo, y aunque suelen ser altamente valorados por los mayores, son los juguetes de menor demanda, de acuerdo con el registro de ventas.

Las investigaciones de Bertein y Young (1975) sugieren que son las madres de la clase más alta las que integran de manera más apropiada los juguetes al currículo de formación en los niños de edad preescolar, por lo que cabría esperar una mayor continuidad entre el desempeño en la escuela y el del hogar, ya que en ambos casos el juguete es considerado como un elemento para el desarrollo de las potencialidades del infante. Sin embargo, la experiencia de evaluación con algunos juguetes denominados educativos no arroja los resultados previstos.

Quilith (1974), en su artículo "¿Qué tan educativos son los juguetes educativos?", señala que si un juguete se clasifica como "educativo", debe provocar algún efecto observable en la conducta del sujeto que lo emplea; por lo que sólo deberían ser considerados como tales aquellos valorados en su influencia, descartando los que han sido sobreestimados por su apariencia y relación con aspectos académico-intelectuales.

Quilitch y Resley informan, en relación con los efectos del juguete "a time talking clock", producido por *Mattel* para el aprendizaje de la hora en niños de primer y tercer grados de primaria en Estados Unidos de América, que después de estar expuestos a dicho juguete durante dos meses no se aprecian cambios entre la observación Inicial (pretest) y la final (postest), por lo que concluye Quilitch que los padres tienen derecho a conocer datos o Informaciones obtenidas experimentalmente sobre el valor real de los juguetes. Según estos autores, mientras esto no sea así, los fabricantes deberán producir juguetes seguros y durables.

LOS JUGUETES BÉLICOS Y EL JUEGO VIOLENTO

Cuando se habla de juguetes bélicos y juego violento, las discrepancias surgen al calor de la polémica, diferenciándose dos posiciones básicamente con sus respectivos argumentos. La primera tesis afirma que este tipo de juguetes son sólo estímulos que favorecen la simulación de escenas de guerra, en las que 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. En este planteamiento se considera al juego como un regulador de la tensión, por lo que su papel es fundamental para la salud y la formación de una mejor auto imagen. La segunda tesis se opone al juego bélico considerándolo como causante de la conducta agresiva.

A continuación serán expuestas ambas tesis:

Primera tesis. De algunos años atrás hasta nuestros días existen grupos de opinión que hacen parecer a los juguetes bélicos como un movimiento con truculentas Intenciones que van más allá de la conducta Inmediata.

Con este argumento los grupos e Individuos pacifistas señalan a dichos juguetes como determinantes de la conducta violenta en los Infantes y en la sociedad, sin considerar la obviedad de diversos factores que Influyen, como son: los de carácter genético, ambientales (televisión, cine, revistas, etc.), sociales (escuela, la familia y la calle), así como los relativos a las diferencias Individuales y a las expectativas culturales; por ello, para la emisión de Juicios al respecto pareciera requerirse mayor investigación en torno a las variables que Inciden de manera general y particular en las respuestas del niño, pues de no hacerla así, la afirmación de que son los juguetes bélicos los causantes de este mundo violento constituye una aseveración Ingenua y evasiva del fenómeno.

El niño que maltrata a su perro, que aplasta a las hormigas o les rocía miel, que descuartiza su muñeco o le arranca las llantas a sus coches, que ametralla (simbólicamente) al ejército de enemigos en medio del juego, es un niño cuya concepción del acto violento no conlleva de ninguna manera mala fe en el niño, proviene únicamente de una rigidez de sistemas intelectuales todavía demasiado jóvenes. (Jean Chateau, *Psicología de los juegos infantiles*, Kapelus, Buenos Aires, 1986, pág. 70.)

En otras palabras, en el niño no existe el manejo del concepto de muerte y destrucción con su respectiva Implicación material o de pérdida Irreparable, tal como los adultos la conciben, pues este es un concepto demasiado abstracto para él.

Si en realidad el niño comprendiera dicho concepto reflejaría en las escenificaciones de éste, un efecto emocional o sentimiento de duelo y culpa, situación que no se evidencia en ningún momento; por el contrario, la manera en que simula estar muerto no dura, pues rápidamente recobra vida para volver a combatir; al volver a combatir se acerca a la gloria.

Una posible explicación es la de que los niños gustan del juego violento porque en él se realizan las proezas que le asignan *estatus*, aproximándose de esta manera al héroe adulto, ser reconocidos a sí mismos y objetivizados aunque sea momentáneamente; en su aventura es fundamentalmente la razón y móvil de esta práctica.

En este sentido, diversas teorías reconocen el destacado lugar que ocupan los adultos en la mente de los niños; de ahí que les imiten en el afán de ser como ellos. Pero, si son estos Individuos los que se desempeñan en el hogar, en el trabajo, en las actividades deportivas, recreativas y violentas, lo que incluye la guerra y la destrucción, es de esperar que los pequeños también reproduzcan estas últimas manifestaciones de comportamiento, más aún cuando son reconocidas y diversificadas espacial y temporalmente.

Y como en la guerra todo se vale, los chicos no siempre adoptan el papel de defensores o de héroes, sino también el de agresores o villanos, lo que implica manifestaciones de ataque en defensa de los principios o valores adoptados y asumidos.

El juego del agresor y el agredido es una relación simulada y rara; es la ocasión que tiene consecuencias físicas por las cuales preocuparse (no así en el mundo de los adultos), por lo que pareciera que el fenómeno debe abordarse desde la perspectiva de saber cuáles son los niveles de manifestación en términos de frecuencia e intensidad y cuáles las circunstancias en que se expresa. Es decir, si el niño juega con motivos o tramas violentos y lo hace en el plano de la simulación lúdica, todo está bien, pero en el momento que el chico imita con demasiada seriedad a su modelo y golpea con frecuencia e intensidad a otros niños, recurriendo a actos audaces que atentan contra él mismo, entonces está rebasando los límites del juego y hay, por tanto, razones por las cuales preocuparse. En estas circunstancias el chico ha perdido conciencia de que la actividad lúdica es oscilar entre la fantasía y la realidad, y puede, por consecuencia, provocar daño.

Este es el caso de algunos niños que no miden el peligro al entregarse de lleno a su fantasía, o bien el del chico que en plena conciencia del daño lo provoca, lo

cual podría significar un asunto relativo a la patología Infantil.

La diferencia por destacar entre la violencia del adulto y la del pequeño es en el sentido de que la de este último no conlleva propósitos deliberados de destrucción y muerte, es decir, el síndrome de decadencia compuesto por el amor a la muerte, la simbiosis Incestuosa y el narcisismo maligno del que nos habla Erich Fromm no existe como tal en los niños, a no ser en casos patológicos en donde la precocidad se hace acompañar de actos Intencionados.

Cuando el niño desarrolla temas de guerra o agresión, está desplazando hacia otros objetos o Individuos sus necesidades insatisfechas, su condición de dependencia, restricción e intolerancia de las circunstancias y ámbitos estresantes en los que se desenvuelve, por lo que si un pequeño juega con insistencia de esta manera, se hace recomendable observarlo ya que es probable que su agresión sea el reflejo de la violencia que él percibe como sujeto o víctima; es decir, si tenemos presente que la agresión genera agresión, es entonces posible considerar que su comportamiento sea en efecto una respuesta (desplazada) hacia otras personas u objetos que no representan amenaza alguna. Recuérdese que para Odile Dot "el uso del juego y juguete bélico puede resultar una característica excelente, una canalización perfecta de las tendencias agresivas y violentas".

En lo particular, no sólo considero difícil sino también no deseable el negar al niño la satisfacción de experimentar su aventura, pues dicha vivencia puede servirle (como ya se ha señalado con anterioridad) para enfrentar acontecimientos que en otras condiciones no intentarían y que vienen a contribuir favorablemente a su personalidad.

Cornelia Quarti opina:

No hay que tomar en serio eso de que los padres favorecen la inclinación de la violencia con juguetes de guerra. Un caballo de balancín no fomenta el interés por la equitación, ni facilita su aprendizaje; de igual modo, una pistola de agua no suscita ni la afición a las armas ni las ganas de matar. Para el niño esos juguetes son simbólicos, forman parte de su mundo mágico y le proporcionan un medio de ejercitar su poder personal. Cuando se proponen imitar el ruido de las balas y de las bombas para "matar" a una persona, o para "destruir" una casa o ciudad, no piensan ni en la muerte ni en la destrucción, sino en establecer una especie de contraste de su fuerza la distancia", y lo mismo sucede cuando los niños juegan entre ellos a los soldados.

Si fuese verdad que ciertos juguetes predisponen a los niños a la violencia, en el mundo sólo habría policías y ladrones, porque a todos nosotros, generación tras generación, nos han gustado esos juegos.

El aprendizaje de la no violencia no se basa en la prohibición de jugar a los soldados. Los padres pueden luchar eficazmente contra el incremento de la

violencia, inculcando a sus hijos la propia estimación, la tolerancia, la amistad y el respeto al prójimo. (Cornelia Quart, *El libro de los padres*, Grijalbo, 7ª. ed., México, 1985, págs. 273 y 274.)

No obstante lo expuesto, la doctora Quart sugiere evitar en la medida de lo posible la compra de juguetes bélicos.

El criterio empírico define a los juguetes bélicos más como evocadores que como causantes directos de cuadros agresivos.

Con ello queda demostrado que las representaciones a temas violentos, expresadas por los infantes, están más vinculadas a las pantallas y a las experiencias de la vida real que a otra clase de estímulos; y si bien no se puede negar sus propiedades como elementos desencadenantes, tampoco en ellos se puede explicar la génesis de la violencia, por lo que se hace necesario distinguir entre estímulos que evocan conductas que nada tienen que ver con la muerte, como ya ha sido observado.

Dado el carácter tan generalizado de la guerra y la destrucción, lo indicado es promover y exaltar en el seno de la familia valores tan relevantes como el amor por la vida, el trabajo, el servicio y la creación; sólo así el niño comprenderá el verdadero sentido de una existencia plena y saludable.

Segunda tesis. La popularidad de los juguetes bélicos ha rebasado por mucho a la de los juguetes de construcción. Para 1986, cuatro de los seis más vendidos (en Estados Unidos de América) se relacionaban con la guerra, de acuerdo con la lista del *roy Hit Parade*. Para fines de ese año la Liga de Resistencia Contra la Guerra (grupo pacifista fundado tras la primera conflagración mundial), inició manifestaciones como protesta al insistente mensaje de destrucción y violencia que se transmitía a través de juguetes como G. I. Joe, el muñeco Rambo, He-Man, entre otros. No pocos personajes plásticos de este tipo fueron enterrados por niños, simbolizando así su muerte; no obstante dicho acontecimiento, los juguetes bélicos no bajaron su demanda. "Distribuidos como inofensivos, los juguetes bélicos enseñan a los niños que la guerra es un medio normal de resolver conflictos, un medio que es perfectamente aceptable por los adultos", aseguró la compañía para el boicot de los juguetes bélicos con sede en la ciudad canadiense de Toronto.

Un buen ejemplo de locura de los adultos lo representa el hecho de que en 1991, poco después de haber explotado el conflicto entre las fuerzas aliadas e Iraq, Nintendo lanza un adictivo juego denominado *Desert Strike*, en donde se puede ingresar a una divertida guerra en pleno Medio Oriente. En este juego el malvado general Mubaba conquista un emirato de increíble riqueza petrolífera y da la orden de entrar al menú principal del juego a uno de sus súbditos. Aquí se pueden introducir claves de misiones avanzadas, cambiar el modo de controlar un helicóptero, activar los botones del armamento y elegir copiloto. *Desert Strike* propone cuatro completas misiones o campañas, cada una formada por múltiples objetivos: destruir aeródromos, centrales químicas, rescatar agentes M. 1. A.

(*missing In action*) y mucho más.

Al parecer, para ciertos sectores y organizaciones el peligro de los juguetes bélicos estriba en el hecho de que apoyan la idea de que "más vale la violencia que el razonar" y que sólo a través del enfrentamiento físico es como se pueden resolver los problemas.

La tesis de la destrucción aparece como opuesta a la de la vida; el espíritu de la aniquilación se sobrepone a la construcción. De ahí que la tolerancia y el beneplácito por la agresión con pistolas, metralletas, cañones, tanques, etc., por parte de los padres, haya generado predisposiciones hacia la violencia, lo cual se refuerza con las innumerables series de televisión que con frecuencia lanzan el mensaje de la violencia y hacen que el niño descuide los juguetes asociados al terreno de la construcción.

REPRODUCCIONES Y REDUCCIONES DEL MUNDO DE LOS ADULTOS

El mundo de los adultos se encuentra presente en los juguetes a través de las reproducciones reducidas de los teléfonos, tocadiscos, juegos de té, hornos mágicos, coches, botiquines de doctor, juegos de herramienta, etcétera.

La aceptación de estos juguetes obedece al interés del infante por integrarse al mundo de los adultos, a quienes toma como referencia debido a la admiración que les tiene. Para Jean Chateau, la aspiración máxima del Infante es parecerse a los adultos, de ahí que los imite en todos sus actos.

El reconocimiento de los mayores juega un importante papel; basta con observar el orgullo de los niños en relación con sus padres y el vigor demostrado en cualquier actividad en la que se encuentren presentes, para comprender qué tan significativos son ante los ojos de los pequeños.

En el juego de Imitación, la ficción experimentada es aquélla de ser como los adultos, lo cual favorece que los juguetes asuman un destacado papel al representar a los objetos y cosas que aprecian los mayores. Siempre será atractivo para los pequeños parecerse a papá o a mamá, y si los juguetes sirven para lograrlo, qué mejor.

EL JUEGO Y LOS JUGUETES COMO ELEMENTOS DE REGULACIÓN DE LAS TENSIONES

Es posible que el arraigo oculto a los juguetes de la infancia no sea más que la prolongación de buenos tiempos que hay que eternizar a través de los objetos. Ese sentimiento de que los tiempos pasados fueron mejores", requiere de la evidencia en la cual pueda sentirse el orgullo. Sin embargo, no debe ser descartado el hecho de que algunos vínculos entre los adultos y sus juguetes obedezcan a pasajes dolorosos y traumáticos, pues no resulta raro que el apego mostrado a ciertos juguetes surja como consecuencia del convivió establecido en

periodos o circunstancias críticas; así pues, cuando un niño enferma o enfrenta la oscuridad de la noche, su oso de peluche o mono preferido siempre está a su lado. Referente a ello, cuántas muñecas fueron inseparables compañeras de un sinnúmero de pequeñas en momentos que la guerra se ensañó con su tremenda violencia, o cuántos hogares desintegrados o de obvia inestabilidad no han favorecido esa clara relación de dependencia de las niñas hacia sus muñecas.

Según Sarazanas y Bandet, "los niños moralmente abandonados, los que carecen de afecto o padecen un clima familiar perturbado, tienen tendencia a reafirmarse por medio de la posesión de ciertos juguetes".

Este hecho adquiere un significado distinto cuando la frecuencia e intensidad en la relación niño-juguete manifiesta una dramática dependencia. En estos casos, la carencia de estímulos afectivos o emocionales tiende a sustituirse a través del estrechamiento físico con los muñecos con quienes llegan los niños a sintetizar su propia condición de abandono. Cuando una niña abraza tiernamente a su muñeca y le dice "pobre de mi muñeca, nadie la quiere", posiblemente algo está tratando de decir en torno a sí misma.

El vínculo establecido en estas relaciones llega a tal grado, que la pérdida del juguete o catalizador es prácticamente insustituible, ya que en él se han depositado los más íntimos secretos y las más profundas angustias, por lo que dicho juguete llega a ser algo más que un mono atractivo o simpático, y ocupa la categoría de un inseparable amigo. De manera que la compañía se hace indispensable para el equilibrio de las tensiones propias de la inseguridad, el maltrato o la incertidumbre.

Aunque la línea de muñecas es muy amplia y se renueva constantemente, es importante hacer notar que faltaría una en el catálogo más versátil, que pueda expresar diferentes estados de ánimo dependiendo de los deseos de su dueña; a través de la selección de ojos y boca, tal muñeca facilitaría no sólo la representación sino también la identificación de trances emocionales.

En relación con los varones, éstos destruyen sus juguetes con el objeto de reafirmarse ante un mundo de individuos mayores que él, cuya autoridad es incuestionable. ¿Qué acaso los adultos no destruyen moralmente a sus semejantes, ya sea por sus problemas con la autoridad o debido a sus prejuicios raciales e ideológicos? El niño también requiere demostrar dominio aunque sea sobre sus juguetes; a fin de cuentas son de su propiedad, de igual manera que para el empresario lo son los obreros, para el esposo la mujer y para la mujer los hijos. La situación es que, al parecer, en el hombre (independientemente de su condición física, económica, social, religiosa o ideológica) existe un espíritu de dominación sobre otros, lo que le proporciona *estatus* y orgullo (más aún si se sabe débil).

Queda así claro que una de las destacadas funciones que cumple el juego es la de desempeñarse como un elemento de estabilidad funcional, por cuanto permite disminuir o regular las tensiones experimentadas en la vida real.

Cuenta una famosa anécdota que, durante la guerra, un individuo comentaba con sorpresa: "¿por qué será que los niños se pasan jugando a los bombardeos, cuando ya es bastante con tener que vivirlos?" Lo que no comprendía esa persona, que por supuesto era adulto, es que justamente por "jugar a los bombardeos", los niños podían soportar la trágica situación real. A través del juego convertían lo bélico en algo manejable, controlable en cierta forma.

Imagínese, pues, qué pasaría si los niños no tuviesen la oportunidad de jugar con base en sus necesidades; muy posiblemente estaríamos hablando de un mundo con muy graves trastornos.



ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL JUGUETE

Las funciones del juguete en el desarrollo del niño son difíciles de discernir, ya que todo es juguete cuando el niño está jugando. Y sería erróneo otorgar al juguete las funciones que desempeña el juego. El estudio del juguete puede ser abordado estudiando sus características: entonces aparecen aportaciones muy interesantes.

Juguete y realidad

El juguete es ambiguo en su relación con la realidad, con el mundo. Pretende representado: así por ejemplo, las miniaturas (soldaditos, maquetas, muñecas, etc.), los juegos de «hacer como» (juegos de sociedad, panoplias), los de situaciones de la vida real (jugar a la guerra), o imaginaria (jugar a héroe). Algunos cristalizan situaciones, como los juegos electrónicos; otros reproducen comportamientos estereotipados, como Barbie, con su indumentaria de aeróbica y su caravana.

Junto a este aspecto, el juguete escapa a toda relación con cualquier cosa y «abre las puertas de todo un mundo (o de un no-mundo)». Atrapado entre el deseo de reproducir una manera de concebir el mundo y el deseo de alejarse de él para hacer posible el sueño, ¿qué es lo que realmente expresa?

La muñeca es realmente una muñeca y aunque es, como a veces se dice, «la niña de la niña», ese bebé frío puede quedarse sin comer y puede pasar la noche al exterior sin agarrar un catarro.

¿Qué realidad representa el Monopoly, donde, por ejemplo, no es posible aliarse con un socio, irse de vacaciones o negociar una deuda?

¿ Y qué puede decirse de los juegos electrónicos, en los que un pequeño personaje mecánico y reducido al estado de silueta no tiene más derecho que el de ser devorado inmediatamente o al cabo de un minuto?

Por su forma y su finalidad, el juguete pretende ser representativo, pero nunca lo es del todo. No es más que un símbolo, y deja al niño un margen en el que éste puede encontrar una componenda. Esto salta a la vista al considerar dos ejemplos opuestos:

- el tren eléctrico: espléndidamente real, copia casi conforme de los grandes trenes, tiene una existencia muy corta como juguete y se transforma en un pasatiempo costoso, minucioso y muy técnico: un pasatiempo para adultos. El margen entre las dos realidades es muy reducido;

-la pasta de modelar: en estado bruto, no es más que materia. Durante el tiempo que dura el juego, mientras duran las ganas del niño de hacer algo, se convierte en lo que el niño haga de ella.

El juguete reivindica el derecho de representar la realidad y el mundo que rodea al niño. Sin embargo, no escapa a una irrealidad que aparece en cuanto surgen sus límites: el juguete muere cuando el objeto real que quería representar se hace accesible al niño. En este punto, el juguete posee una ambivalencia fundamental.

Ambivalencia del juguete

Como acabamos de ver, el juguete tiene unas virtualidades positivas. Pero presentado como una panacea para transformar cualquier chiquillo que se presente en un niño dotado de una autonomía y de una inteligencia superior sería caer en un optimismo ilusorio. Equivaldría a olvidar que, con el juguete, puede pasar de todo y que este objeto se caracteriza por una ambivalencia esencial que hay que tener muy presente.

En primer lugar, los juguetes se utilizan frecuentemente para otra cosa que para su fin primero. Aunque algunos son tan flexibles que no tienen ningún fin y que lo permiten todo, otros quedan rápidamente desviados y, como se ofrecen al niño con unas consignas que nadie está obligado a respetar, padecen la acción de un juego libre.

¿Esto no presenta ningún inconveniente? Se puede pensar que no y ver en

ello la riqueza propia del juego, capaz de adaptarse, o la riqueza del niño que domina al instrumento según su deseo. De esta manera el Monopoly se enriquece con numerosas variantes, de las que el combate de catch es una conclusión posible.

Así, decir que el juguete es socializador constituye también una afirmación aleatoria. Porque algunos juguetes provocan exactamente lo contrario de una socialización.

¿Los juegos electrónicos son socializadores? El niño que sigue estos juegos lo que más desea es no abandonar su partida: juega solo y, si quiere invitar a alguien a entrar en su juego, es para que se convierta, o para hacer de él, un espectador aburrido.

¿Y qué decir del pequeñín con su osito? Tiernamente abrazados, se olvidan del resto del mundo y dejan la socialización para más tarde.

En cuanto a los juguetes que supuestamente desarrollan la inteligencia, las eternas «preguntas y respuestas» cansan pronto, en cuanto el niño comprende que, si se pone el hilo allí, se enciende la luz, con o sin cartón de preguntas. Los juegos educativos pierden enseguida su interés y los que ayudan a aprender la química o la electrónica se limitan a una o dos manipulaciones sin mayor porvenir, porque el material se agota pronto.

El juguete no se utiliza, pues, siempre de una manera positiva. Dos factores intervienen en la manera como el niño saca o no saca provecho de él: la calidad del juguete para integrarse en una actividad lúdica y la actitud del mundo adulto frente al niño que juega.

El juguete es ambivalente debido a lo que permite hacer. La muñeca incita a los mimos, a los pequeños cuidados que la transforman en verdadera compañera, en un doble con el que la niña vive una relación intensa. Paradójicamente, esa misma muñeca será mutilada, golpeada y destrozada en otro momento del juego.

El espacio lúdico al que el niño lleva sus juguetes no es ese paraíso del que nos habla la publicidad: las necesidades afectivas provocan descargas de agresividad.

El juguete no tiene un único destino, puesto que permite conductas contradictorias y opuestas. Como entra en un juego en el que el niño encuentra varias conductas posibles, se convierte en un instrumento ambivalente que lo mismo hace posible el progreso como el retroceso.

El niño crece: ¿cómo tratará a los que fueron los compañeros de sus primeros años? ¿Qué será de ellos cuando aparezca la adolescencia?

El niño crece

Cuando el niño cae en la cuenta de que su madre no le pertenece a él solo, se vuelve hacia el mundo de los objetos. Su madre tiene un marido, un trabajo, unas actividades y, por tanto, no le permite permanecer largo tiempo en esa ilusión de felicidad en la que vive. Entonces pierde el lugar privilegiado al que se aferraba. Después de todo, no es más que uno de tantos.

Su madre y todo su entorno se ocupan de él, lo asocian a sus proyectos y le dan fuerzas. Buena falta le hacen para intentar llenar el vacío, el hambre que le ha dejado la pérdida de su omnipotencia: ahora se encuentra arrojado en un mundo de deseos, intentando volver a encontrar un estado perdido para siempre.

Al mismo tiempo, le ofrecen juguetes. La publicidad y los escaparates le tientan. ¿Es el comienzo de un engranaje del que es necesario guardarse? ¿Es la entrada en la sociedad de consumo? Sin entrar en este debate, es preciso captar el nuevo camino que se abre: dado que el niño ha padecido una castración, durante toda su vida tendrá que consumir y comprar, sin poder contentarse con lo que tiene.

El juguete responde de dos maneras a esta búsqueda desesperada: proponiendo al niño una catarsis a través de la utilización de los juguetes -el niño materializa esta necesidad, intenta acercarse a ella, conocerla y dominarla- y permitiendo al niño entrar en un sistema en el que otros viven esa misma búsqueda. Ve y desea el juguete, lo compra o no lo compra: el juguete forma parte de un movimiento en el que el niño puede experimentar situaciones de deseo. ¿Se puede, acaso, vivir sin desear?

Ejemplo:

Bernardo quiere comprarse un coche teledirigido. Lo dice y habla de él con frecuencia, compara los modelos que aparecen en los catálogos. Para él, es «verdaderamente superguay». Idealiza mucho ese juguete, no por las posibilidades de juego que ofrece, sino más bien por el estado de saciedad, de felicidad que le va a traer su posesión. El día que lo consigue, Bernardo es muy feliz. Jugará con él hasta la noche, y al día siguiente también, porque los demás niños lo admiran y, ahora, al que envidian esa él. Cuando cesa el placer de la novedad y la admiración del «público», Bernardo guarda el coche en su armario y empieza a soñar con otro juguete.

Distintas líneas de fuerza interesantes guían el comportamiento de Bernardo: la identificación con el otro, la necesidad de ser mirado y reconocido, la importancia del tener para sostener el ser. Pero estas líneas de fuerza nos alejan un poco del juguete y de su papel cuando crece el niño.

Porque el niño crece. Poco a poco va dejando sus juguetes, atraído por otros objetos.

A las puertas de la adolescencia, ya no puede seguir utilizando los juguetes porque «son para los pequeños». La sociedad se encarga también de poner en el mercado objetos con los que hacer soñar a los de más edad: walkman, discos, cigarrillos, ciclomotor, etc. Películas que tratan de la adolescencia preconizan cierta manera de vestir, de vivir, de hablar a las chicas/os y de tener lo que hace falta para agradecerles...

Los juguetes cambian. Lo que no cambia es el vacío que es preciso llenar. De un niño a otro, según la manera como se haya ido haciendo y la manera como pasó del no-Yo inicial al Yo, el vacío se compensará de diferente manera, según que el medio familiar (en sentido amplio) indique el camino, proponga los modelos y guíe el comportamiento. (Para algunos, este vacío se llenará recurriendo al alcohol, a la droga o a comportamientos violentos que, en un primer momento, parecen colmarlo)

El juego interviene en este proceso como un campo de operaciones privilegiado. Como dice D.W. Winnicott (D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, NRF, Gallimard, París, 1971, p. 90): «Sobre la base del juego, se edifica toda la existencia experiencial del hombre». De esta manera, el juego es un lugar privilegiado donde está permitida la búsqueda de sí mismo, una búsqueda que continuará en todas las edades del hombre, y que afecta a todos los juguetes con los que hace soñar.



JUGUETES HASTA LOS DOS AÑOS: DESARROLLO PROGRESIVO

Al principio, los niños pequeños se interesan por las demás personas; poco a poco desarrollan una especie de conciencia selectiva de los objetos manipulados en su presencia por estas personas para ellos que, por tanto, se mueven en sintonía y en respuesta a sus propios movimientos; en ocasiones se interesan en algunos de ellos por sus propias cualidades, es decir, aparece la noción de juguete. Este progreso tiene lugar paralelamente a la creciente actividad del niño y al aumento de su capacidad para controlar y dirigir sus movimientos. A los tres o cuatro meses de edad, mejoran sus aptitudes para el enfoque visual y la coordinación de sus movimientos oculares, lo que representa un aumento de su

capacidad para localizar y mantener enfocadas las imágenes que le resultan placenteras y para seguir los objetos en movimiento sin que se produzcan desviaciones o deformaciones. Junto a la aptitud de fijación visual, desarrolla la de alcanzar y asir los objetos. Desde la primera semana de vida aparecen formas primitivas de estos movimientos que acompañan las actividades visuales del recién nacido, pero a los cinco o seis meses las manipulaciones para alcanzar los objetos son mucho más intencionadas, eficaces y satisfactorias. También sus manos se vuelven en cierto modo más receptivas y activas para coger y examinar los objetos. En los dos primeros meses, las manos permanecen cerradas durante el período de vigilia del niño pequeño y el reflejo de prensión con el que nace contribuye a mantenerlas así, pues la presión que ejercen sus propios dedos sobre la palma de la mano reactiva el reflejo; a medida que maduran sus estructuras neurológicas y se debilita el reflejo de prensión, las manos permanecen abiertas durante lapsos cada vez mayores, lo cual permite asir juguetes y otros objetos.

Durante el período en que el niño pequeño se esfuerza por alcanzar los objetos sin muchas posibilidades de éxito, dedica también mucho tiempo a la observación activa e incluso es capaz de mantener la atención fija durante varios minutos. Según se vio en el capítulo anterior, los objetos que le fascinan presentan generalmente características comunes con el rostro humano: tienden a moverse suavemente, inesperadamente pero sin brusquedad, sin producir alarma en el niño. Si colocamos el cochecillo bajo un árbol, el niño se quedará maravillado contemplando el ritmo agitado y las ondulaciones de las ramas y hojas; cerca de una ventana en un día lluvioso, disfrutará con las ráfagas irregulares de lluvia que azotan el cristal y observará las gotas que resbalan por la ventana cuando empieza a salir el sol. Los colgantes móviles y las campanitas que se mecen y tintinean movidas por el viento, los «molinetes» de plástico o papel metalizado para el cochecillo, los juguetes que cuelgan de largos muelles o un pequeño tiiovivo montado sobre un pivote muy fino, proporcionan al niño pequeño una sensación de movimiento impredecible (como los reflejos cambiantes o las sombras en la pared, las llamas en una chimenea o la nieve que cae en copos) que le resulta extraordinariamente atractiva y fascinante. Es curioso observar que también le maravilla el caprichoso movimiento de las pelotas excéntricas. Los juguetes oscilantes y giratorios tienen, sin embargo, una limitación:

El movimiento debe iniciarlo una persona adulta. Los colgantes móviles y las campanitas poseen la ventaja de moverse impulsados por las corrientes de aire y de poder fabricarse con materiales de desecho.

Cuando el niño pequeño puede incorporarse ligeramente, empieza a mostrar interés por el mobiliario. Los padres observan con frecuencia que la diversión que experimenta al observar los movimientos de un hermano mayor le hace menos exigente y más feliz que éste cuando tenía su edad. Un gato, un perro, incluso un periquito, desempeña idéntico papel. Sin embargo, los adultos y los niños mayores tratan al pequeño con mayor sensibilidad y le hablan en la forma que le resulta más satisfactoria. Ni siquiera cuando el niño disfruta ya de los juguetes, no debe

esperarse que éstos sirvan de sustitutivo para el juego y el intercambio personal, descritos en el capítulo anterior. Los objetos en movimiento atraerán su atención y le enseñarán a observar su mundo, pero las personas seguirán ejerciendo sobre él la máxima atracción.

Los dedos de las manos y de los pies como juguetes: Juegos corporales

Aun cuando el niño no pueda observar grandes cosas desde su cuna o su cochecillo, seguirá fascinado por los movimientos de su propio cuerpo. Pasa algún tiempo antes de que logre juntar las dos manos y de que juegue a tocar sus propios dedos (sólo a los cuatro meses, como mínimo, consigue llevar la mano más allá de la cintura.), pero una vez que lo logra, tal vez de una manera accidental, podrá observar mejor sus propias manos y tocarse los dedos de una manera intencionada, al mismo tiempo que los observa con gran intensidad. El niño se comporta como si se tratara de una experiencia sensorial rica y así es, pues recibe sensaciones táctiles en ambas manos, sensaciones cenestésicas del movimiento de sus muñecas y sensaciones visuales del suave interjuego entre la mano y el juguete (¿cuál es cuál?) que ocurre ante sus ojos.

Sin embargo, es importante señalar que al principio los niños observan sus propios movimientos como si sus dedos no les pertenecieran por completo. En esta primera etapa, las manos y los pies no se mueven independientemente, sino como parte de un movimiento integral del cuerpo. Por ejemplo, mientras mama el recién nacido empuña en ocasiones el pecho o el biberón con sus manos, al tiempo que hace presión con sus pies. Pronto empieza a usar simultáneamente los brazos y las piernas para empujar e impulsarse, para levantar la cabeza cuando se le coloca boca abajo y girar hacia los lados, para dar patadas hacia atrás y, cuando logra apoyar los pies en una superficie sólida, para empujar su cuerpo hacia adelante al tiempo que se agarra con las manos. Cuando se le coloca en el suelo boca arriba agita a la vez los brazos y las piernas hasta que aprende a *utilizarlos* simultáneamente (lo que, por otra parte, significa que emplea uno de los miembros con más fuerza que -el otro) para darse la vuelta.

A la mayor parte de los niños pequeños les gusta zambullirse en aguas no muy frías acompañados de sus padres, 'y desde muy temprana edad efectúan movimientos natatorios espontáneos que más adelante tendrán que volver a aprender. A pesar de las numerosas sensaciones que experimentan los niños occidentales en su vida cotidiana, el baño sigue ofreciéndoles una nueva dimensión lúdica. Aún antes de que aprendan a usar juguetes destinados al baño, las sensaciones de chapotear, de desplazarse dentro del agua y de que les enjabonen y les sequen con cierta brusquedad envueltos en una toalla caliente, les proporcionan un mayor conocimiento de su propio cuerpo. Conviene cuidar todos los detalles para que la hora del baño resulte una experiencia placentera completa. Por ejemplo, tanto el niño como el adulto encargado de bañarle se sentirán más libres y seguros para jugar si el niño está colocado en algún tipo de soporte adaptado a la bañera (para impedir que resbale) de tal modo que le cubran sólo unos tres centímetros de agua. Naturalmente, no se le puede dejar

solo, pero las manos del adulto quedarán libres y el niño podrá moverse libremente y aprender a chapotear sin asustarse.

Cuando ya tiene edad suficiente para sentarse sin apoyo, el niño prefiere compartir el baño con un hermano mayor, si se siente seguro, pero quizá resulte difícil conseguir que dos niños de distintas edades estén seguros dentro de una misma bañera. Un buen sistema consiste en colocar dentro de la misma un recipiente de plástico grande donde el niño pequeño pueda sentarse, pues de este modo dispondrá de su propia piscina (con los juguetes al alcance de la mano), tendrá donde asirse en caso de que las cosas se pongan demasiado emocionantes y podrá disfrutar de la estimulante compañía de un hermano mayor. Naturalmente, no hay que olvidar que no conviene dejarlos solos.

La hora del baño, aun sin la compañía de un hermano o hermana, ofrece al niño pequeño una excelente oportunidad para el juego social; en parte ello se debe a que el contacto de su piel desnuda con el agua, con los objetos fríos o con la mano del adulto, le deja frecuentemente jadeante y risueño, pero también a que los acontecimientos que ocurren durante el baño tienden a repetirse cada noche y el niño aprende a esperar el siguiente paso del ritual. No tarda en lanzar grandes carcajadas cuando ve que se aproxima una mano que le hará cosquillas o una cara que le dará un beso sonoro en la barriguita. Estos juegos privados entre los padres y sus niños, como sucede con los juegos en la cuna y en el regazo a los que nos referimos anteriormente, aleccionan al niño acerca de la sucesión y anticipación de hechos; son también muy importantes para hacerle sentir que es especial y que se le quiere, y en general para desarrollar el concepto de sí mismo como persona.

Tocar y palpar

Al principio, los niños pequeños parecen tocar y palpar sólo por diversión, no para averiguar qué están tocando; es decir, arañan los objetos y se tocan la ropa sin prestarles gran atención. Dado que los recién nacidos tienen una necesidad endógena de chupar, aprenden rápidamente a llevarse las manos a la boca y, si no se les proporciona un chupete, a chuparse los dedos. Incluso después de atenuarse el reflejo de succión, cualquier cosa que agarra va a parar a la boca. En una primera etapa, los movimientos de la mano hasta la boca no son muy precisos y es frecuente que los pequeños se asusten al golpearse la cara en el intento. Son precisos varios meses para que el niño logre dominar su necesidad urgente de chupar y morder durante un tiempo suficiente para sacarse el juguete de la boca y mirarlo atentamente. Este ejemplo pone de relieve que el progreso en el desarrollo no depende solamente de que el niño aprenda nuevas acciones: depende también de que aprenda a *inhibir* otras profundamente enraizadas y que obstaculizan una conducta más flexible e inteligente.

Sonajeros

Durante esta etapa de su relación con el mundo de los objetos, el niño necesita toda una serie de objetos para coger con las manos. Es importante que éstos no se rompan, que no tengan aristas agudas y que no sean tóxicos. Dado que probablemente terminarán en la boca, es preferible que puedan lavarse. Los juguetes para esta etapa deben asirse con facilidad y chuparse sin peligro; es necesario que se adapten a la mano del pequeño y que no dañen sus encías. Por otra parte, deben proporcionarle experiencias visuales y auditivas, así como la posibilidad de exploraciones digitales. No es necesario que todos estos requisitos se cumplan en un mismo juguete, pero existen muchos sonajeros, antiguos o modernos, que satisfacen la mayor parte de estas condiciones.

Algunas piezas de la colección de sonajeros. El primero de ellos es una vaina vegetal grande y dura, con una superficie exterior brillante y lisa y multitud de semillas que resuenan en su interior. Lo encontramos en una florería y posiblemente sea tóxico, por lo cual convendría estudiarlo más a fondo antes de dárselo a un niño para que juegue; lo hemos incluido aquí porque los primeros sonajeros debieron ser de este tipo. El siguiente paso debió consistir en el embellecimiento de los objetos naturales: una calabaza tallada y pintada, o piedrecillas perforadas y ensartadas en una tira de cuero.

El sonajero victoriano de plata y nácar, con un silbato en el extremo, no duraría mucho en manos de un niño y los cascabeles son peligrosos para las encías. Arnold Haskell, dueño de una colección de sonajeros georgianos y victorianos hechos de plata, coral, marfil y nácar, opina que estos bellos y delicados juguetes se «regalaban más para halagar a los padres que para divertir al niño... el hecho de que se encuentren generalmente en excelentes condiciones sugiere que nunca se usaron realmente para jugar en la cuna, sino para que la madre o la nodriza divirtiesen al niño, y la mayor parte del tiempo colgaban de una cadena». ,En algunos casos, como nos ha sucedido a nosotros, han desaparecido uno o dos cascabeles, lo cual debió ser motivo de alarma en su momento. Otros sonajeros que requerirían la vigilancia de un adulto son los de terracota romana, con formas de pájaros y animales, que se exhiben en el Museo Británico. Es divertido fabricar sonajeros de cerámica para los niños pequeños como juguete conmemorativo, por ejemplo, si se dispone de un poco de arcilla y de un horno.

Los sonajeros de madera aquí representados proceden de Escandinavia, Inglaterra, Alemania y Japón; el acabado es de poliuretano y constituyen una delicia a los ojos de los adultos. Hay que admitir que los niños pequeños experimentan menor atracción por los estímulos visuales inmediatos: la veta natural de la madera no les dice gran cosa. Sin embargo, les gusta morderlos y pasarlos de una mano a otra; la mayoría tienen además agujeros para introducir los dedos. El sonido consiste generalmente en un suave repiqueteo producido por bolas de madera en su interior; generalmente los niños pequeños lo prefieren al sonido más agudo y estridente de los sonajeros de plástico. Algunos contienen una bola, un cascabel o una cuenta para que el niño la empuje; otros tienen bolita

s que se desplazan de los agujeros y desaparecen, lo cual permite jugar a «ahora la ves, ahora no la ves». El sonido puede ser producido también por el repiqueteo de piezas deslizantes a lo largo de una clavija o por clavijas que se introducen en agujeros; en ocasiones, la madera tiene forma de cascabel, con lo que se obtiene un tono musical característico. Algunos sonajeros de madera se pintan o recubren con poliuretano, pues a los niños pequeños les gustan los colores brillantes. Un modelo muy acertado se compone de bolitas de plástico de colores brillantes dentro de un cilindro de madera natural con una ranura. Hechos también de materiales naturales, los sonajeros de caña tienen una textura agradable y que se presta a mordisquear si bien generalmente su forma no es adecuada, aunque podría serlo.

En el mercado se encuentran numerosos sonajeros baratos de plástico; algunos están fabricados con un material delgado y frágil que se rompe con facilidad y deja astillas peligrosas. Suelen tener formas de animales que el recién nacido no puede ni reconocer y que dificultan su manipulación. Sin embargo, las cosas han mejorado desde que Arnold Haskell escribió: «Todavía no he encontrado ningún sonajero de plástico que sea algo más que "mono e higiénico"». Hemos reproducido nuestros sonajeros favoritos. El más antiguo (que probablemente Haskell no consideró como sonajero) es el llamado «Triángulos» de Kiddicraft, formado por una serie de triángulos de vértices romos atravesados por una cadena de plata y, desde 1977, por una cuerda de nilón. Construidos en plástico ABS macizo y de brillantes colores, la forma de los triángulos fue diseñada para evitar que se ensanche la boca. Hemos observado que los niños pequeños tratan de meterse en la boca dos vértices del triángulo al mismo tiempo. Ello les obliga a dilatarla considerablemente, aunque no comprendemos la razón de que alguien trate de evitarlo. Este sonajero ha tenido un éxito creciente desde 1940 y realmente lo merece. El juguete, tanto por su forma como por el material, es prácticamente indestructible y es posible comenzar por dos o tres triángulos para dárselo al recién nacido. La casa Kiddicraft fabrica también otros sonajeros de ABS de excelente diseño, especialmente el modelo «Brazalete», con piezas que deslizan alrededor de dicho «brazalete», y el «Deditos saltarines». Las pesas de Mothercare (Rumba) y el «Tintineo de alcurnia» fueron diseñados de modo que pudieran asirse fácilmente. Este último incita particularmente a pasar el sonajero de una a otra mano. En ambos juguetes se combinan los colores amarillo y rojo con el blanco o se incluyen piezas transparentes. Ambos producen sonidos tenues y evitan las estridencias; en el «Tintineo» hay agujeros del tamaño de los dedos de un niño pequeño, para que éste pueda explorarlos. La esfera de policarbonato transparente se fabricaba con o sin asidero, pero hace tiempo que no se encuentra en el mercado. Está llena hasta la mitad de agua y en su interior flota un patito amarillo que fascina tanto a los niños pequeños como a los mayores, pues se mantiene a flote en cualquier posición.

Los mejores sonajeros de plástico se fabrican con materiales de alta calidad, como policarbonatos o ABS, que admiten un acabado en colores muy vivos. El polietileno y las resinas vinílicas, más suaves, producen sonidos más apagados y se ensucian con mayor facilidad, aunque la forma «erizada» de algunos, con

cascabeles en los extremos de los «brazos», resulta muy adecuada. Un sonajero de polietileno especialmente logrado que los mismos padres pueden confeccionar, consiste en una bola «de juego», que se vende en varios tamaños, completamente llena de agujeros. Hay que añadir un cascabel (de los que se venden en tiendas de materiales de artesanía) del tamaño justo para entrar *a presión* a través del agujero mayor, sin que vuelva a salir. El niño pequeño descubrirá que puede asir fácilmente la bola introduciendo los dedos en los agujeros, lo cual le permitirá golpear y hacer sonar el cascabel que se encuentra en el interior. Existen diferentes tipos y tamaños de bolas para niños de todas las edades. Sería interesante que se fabricase una versión más compleja, con varias bolas una dentro de otra y un cascabel en el interior de la más pequeña. La idea no es nueva.

Pueden contemplarse objetos de este tipo en diversos museos, tallados en una sola esfera de marfil o ébano. Uno de ellos se compone de cinco bolas de palo santo y constituye un bello ejemplo de juguete que el niño pequeño puede usar mucho antes de poder apreciar la cualidad concéntrica del objeto, que atrae tanto a los niños como a los adultos (aunque la tecnología moderna haga «trampa» para fabricarlos).

Al mencionar la forma en que los niños pequeños introducen los dedos en los juguetes, comenzamos a referirnos al siguiente paso en su desarrollo: del movimiento de la mano a la boca pasa a un movimiento exploratorio más preciso. Probablemente la cualidad más importante de un buen sonajero sea la de servir de puente en dicho paso. Al principio simplemente debe satisfacer la necesidad del niño de palpar, chupar y oír ruido, pero debe permitir un juego visual y manipulativo más satisfactorio. Una de las razones por las cuales, durante la etapa del movimiento de la mano a la boca, los niños parecen más interesados en *sentir* los objetos que en éstos en sí, reside en el hecho de que, cuando el pequeño está echado y los deja caer, suelen quedar fuera de su campo visual y, en esta fase, desaparecen también de su mente. Cuando el niño puede sentarse cómodamente, ve con facilidad los objetos caídos y, dado que ya no necesita sus manos para sostenerse, puede investigar mejor cómo llegan y se alejan las cosas de su boca.

El juego de la curiosidad

Aun cuando pueden ya sentarse cómodamente, la mayor parte de los niños pequeños se llevan todavía los objetos a la boca, aunque comienzan a pensar en el movimiento de sus manos y a interesarse por el aspecto que presentan los objetos desde distintos ángulos. La mayor coordinación entre las manos permite al niño darse cuenta de que un objeto *posee* múltiples aspectos. Este descubrimiento le induce a inspeccionar el objeto desde todos los ángulos posibles, lo cual requiere el desarrollo de una destreza manual creciente. A medida que se saca el juguete de la boca, el niño despliega todas sus facultades para observar su entorno con mayor audacia. Comienzan a "traer su atención las cosas en sí y especialmente los objetos lúdicos.

Está estupenda combinación entre mano y ojos le abre grandes perspectivas de actividad y comprensión. Por ejemplo, la comida adquiere de pronto un nuevo e interesante aspecto: se convierte en una actividad lúdica. En adelante, el alimento es un material que se pega a los dedos, que puede moldearse, golpearse, fragmentarse o extenderse con los dedos para dejar manchas de colores. Las bebidas permiten hacer burbujas y rociar con la boca y pueden derramarse y formar charcos para meter los dedos. Los platos pueden vaciarse sorbiendo, o distribuyendo su contenido a manotazos. Mientras recogen del suelo el quinceavo fragmento de puré y tratan de recoger el pedacito más insignificante de tostada que ha quedado depositado en la manga del pequeño, los padres piensan en cualquier cosa menos en que se trata de «descubrimientos» y de «creatividad».

Sin embargo, eso es precisamente lo que está ocurriendo. A partir de los seis meses de edad, los niños empiezan a influir decididamente sobre su medio ambiente y durante este período su curiosidad es un estímulo y una manifestación del desarrollo de su comprensión. Es en esta etapa cuando el niño *desea* averiguar lo que sucede cuando se aprieta, golpea, perfora y muerde. los objetos: le interesa saber si las cosas se rompen, se estiran, se doblan, chocan ruidosamente o saltan repentinamente. A través de interminables experimentos, los niños descubren la naturaleza y las propiedades de los diversos materiales que encuentran alrededor. Se trata, indudablemente, de un período de aprendizaje extremadamente rápido, durante el cual los niños dejan de atender a los adultos para concentrarse en la naturaleza de los juguetes. Este cambio resulta desconcertante para las madres, como ya se dijo anteriormente.

Durante ésta etapa, los niños parecen en ocasiones destructivos. Si el pequeño se encuentra con un libro o revista de buen tamaño, es probable que agarre una de las páginas (el peso relativo y la resistencia a la tensión son cualidades que todavía no conoce pero que aprenderá con rapidez) y, una vez que se le haya escapado de las manos, tratará de arrugarla, morderla, enrollada y arrancada. Le interesa poner a prueba las cualidades de todos los materiales que encuentra a su alcance, como parte integrante del juego de la curiosidad. La observación de las manipulaciones a que el pequeño somete una hoja de papel cebolla forma parte de una prueba de desarrollo para niños de siete meses. Para pasar la prueba el pequeño debe «arrugar el papel o manipulado de forma intencionada para observar el resultado». Para satisfacer sus necesidades en esta etapa, conviene proporcionar al niño una gran variedad de objetos diferentes, destructibles e indestructibles.

Las cosas con las que juega no tienen que ser necesariamente juguetes caros. En esta época de llamativos envoltorios, el material de envase constituye uno de los mejores juguetes: trozos de cinta lisa, las cajas de chocolate, el papel de regalo, las envolturas crujientes de las cajas de cosméticos, etc., pueden «manipularse» y sirven al niño como juguetes, si bien debe vigilarse al pequeño para que no se ahogue con los pedazos que ingiere. En esta etapa, muchos juguetes pueden construirse gastando muy poco dinero. El fondo de los recipientes, jarras y botellas de plástico puede llenarse de lentejuelas, agua o pelotas

de ping-pong (lo que permite experimentar diferentes niveles de ruido y asegurar firmemente sus tapas para que puedan voltearse y agitarse. Pueden coserse botones brillantes y cascabeles en trozos de terciopelo o piel. Se pueden atornillar piezas metálicas interesantes a un trozo de madera (uno de nuestros hijos jugaba con un pestillo, una madena, un interruptor, una bisagra y un picaporte). En la mayor parte de los hogares existe gran cantidad de objetos y piezas con los cuales puede construirse rápidamente un juguete, ensartándolas en un cordón de zapato. Para probarnos a nosotros mismos que es cierto, hemos reunido en el lapso de cinco minutos una llave, varios carretes, un *cassette* vacío, un tapón de botella rojo, un tirador de latón, una anilla de una lámpara, una vieja agenda de bolsillo, un objeto de goma con ventosas para mantener seco el jabón e innumerables arandelas, trozos de corcho y botones.

Los juguetes para esta etapa deben ser de aspecto atractivo, de fácil manipulación que induzcan a meterlos en la boca. También es importante que lo que «hagan» sea el resultado de una acción completamente accidental. Las bolas transparentes con una mariposa giratoria o algo parecido en su interior proporcionan una experiencia visual fascinante; los «tentetiesos» que recuperan su posición original son menos frustrantes, para los niños que todavía no gatean, que los muñecos comunes. Generalmente a los pequeños les gusta empujar una pelota de gran tamaño y es fácil evitar destrozos delimitando su recorrido con muebles. Los juguetes del tipo «tentetieso» pueden fijarse mediante un dispositivo de sujeción de goma; es necesario probado antes de dejado junto a un niño pequeño, pues en ocasiones estos juguetes golpean al pequeño en lugar de regresar a su posición original. Los juguetes que se balancean, oscilan o giran resultan divertidos, pero, si vuelcan con facilidad, los pequeños suelen tener dificultad para volver a ponerlos en la posición correcta. De los juguetes representados en la página anterior (la pelota transparente con campanitas de Fisher Price, los columpios de madera de Escor y los tiovivos para figuritas y cochecitos, también de Escor) sólo es imposible volcar el primero, aunque también los otros resultan adecuados para esta edad, pues contribuyen al desarrollo del niño. Un buen juguete debe adelantarse un poco a la edad.

No hay que olvidar, cuando se compra un juguete, que el pequeño puede divertirse con él aunque todavía no sepa usarlo «adecuadamente», jugando a un nivel más primitivo o logrando que los adultos ejecuten la parte difícil. Por ejemplo un niño que apenas ha empezado a desplazarse sobre el trasero gozará de un juguete musical con ruedas diseñado para otras edades, aun cuando únicamente lo empuje y vuelva a tirar de él desde donde está sentado. Un niño que todavía no tenga noción del uso de bloques de construcción, se divertirá mucho haciendo que un adulto coloque las hileras de bloques para derribarlas después. Los juguetes que producen una emoción creciente con un clímax final, como el «árbol de conos saltarines» o «disparador» debe accionarlos al principio un adulto, mientras el niño sólo participa con la tensión previa; más adelante apretará el botón y quizás llegue a realizar todas las operaciones. Análogamente, el niño se limita en sus primeras etapas a escuchar las cajas de música cuando los adultos las ponen en funcionamiento; más adelante la explora y descubre que produce notas

ocasionales tocando la manija o la llave, hasta que finalmente aprende a accionar el mecanismo de una manera más eficiente, incluso tratándose de mecanismos más complejos, como el tocadiscos de Fisher Price.

El desarrollo de los conceptos

Desaparición y búsqueda

Nos damos cuenta de que los objetos *en sí mismos* han empezado a ser importantes para el niño cuando éste empieza a notar su ausencia. Por ejemplo, cuando busca activamente un juguete que se ha caído y ha desaparecido de su vista. El hecho de buscar algo que no ve significa que tiene una idea de lo que quiere y una *comprensión* de que se halla cerca.

Podemos probar fácilmente la firmeza de esta comprensión. Para ello se espera a que el niño dé muestras claras de atracción hacia un juguete pequeño y, cuando haga el gesto de acercarse para cogerlo, se deja caer un pañuelo sobre el juguete en cuestión. Ante de los once meses el niño olvida inmediatamente el juguete, aunque a veces transfiere su interés al pañuelo y lo recoge. Resulta fácil averiguar si recoge el pañuelo por sí mismo; en caso contrario, al observar el juguete al descubierto se sorprenderá ligeramente. Sin embargo, a medida que aumenta su comprensión ya no se deja engañar por el pañuelo; si realmente desea el juguete quitará rápidamente el pañuelo que lo tapa. En tal caso, mostrará sorpresa si, al levantar el pañuelo, el juguete ha desaparecido realmente.

Los juguetes que permiten al niño experimentar con este concepto de «permanencia de los objetos» son precisamente -aquellos que es posible hacer desaparecer para buscarlos posteriormente. Los más simples son las colecciones de cajas con tapas, donde el niño esconde juguetes pequeños que después vuelve a «encontrar». Estas cajas generalmente se consiguen sin gastos, pero las firmas Galt y Chicco fabrican bellos conjuntos de cilindros de polietileno de tamaños escalonados, con tapa y pintados de hermosos colores claros, que sirven además para guardar juguetes. Recuérdese que es más fácil colocar la tapa en una caja redonda que en una cuadrada. Más complejas son ciertos juguetes sorpresa, de cuyo interior asoma un muñeco con figura de persona o animal al bajar una palanca o tirar de una cuerda. Un juguete sorpresa tradicional, todavía en el mercado, es el muñeco que se empuja hacia abajo hasta quedar oculto por un cono, para hacer que salte después repentinamente. La caja sorpresa con un muñeco impulsado por un muelle suele asustar a un niño de esta edad, sin enseñarle gran cosa; conseguir meter de nuevo al muñeco en la caja es demasiado difícil, mientras que volver a ocultar el muñeco en el cono constituye un 'experimento relativamente fácil. Un juguete que solían vender en la calle consiste en una pera de goma que, al apretarse, infla una figura cómica de goma más fina, que sale por un extremo de la pera y vuelve a desaparecer dentro de la misma al cesar la presión.

Existen otros juguetes basados en la desaparición y reaparición de objetos. Un juguete apasionante para esta edad consiste en una simple bolsa de tela, llena de carretes de hilo y con la boca semicerrada por una banda elástica, con espacio suficiente para invitar al niño a que introduzca la mano. También es muy interesante en esta etapa del desarrollo un túnel de madera dentro del cual el niño va metiendo bloques hasta que salen por el otro extremo. Una versión más compleja de este juguete es el llamado «máquina de salchichas»: mediante un martillo se introducen a presión pequeños trozos de madera dentro de un túnel estrecho, hasta que salen ruidosamente por el otro extremo. También existen juguetes en los que se deja caer la bola en su interior o es introducida por un estrecho agujero, para salir después por un túnel descendente; la firma Brio fabrica una buena versión de este juguete.

Relaciones

Otro aspecto en el que el niño demuestra el aumento de su comprensión es el juego de intercambios o de «toma y daca». Esto se puede probar ofreciéndole un objeto pequeño, como un cubito de madera o una cucharilla. Una vez que lo haya tomado, se le ofrece otro objeto. Al principio, cada vez que se le ofrece un nuevo objeto, deja caer el anterior; lo olvida completamente cuando logra concentrarse en el nuevo. Requiere tiempo acostumbrarse a pensar en dos cosas al mismo tiempo. A los seis meses logra ya *retener* el primero para coger el segundo: cuando se da cuenta de que puede necesitar ambos objetos, sujeta firmemente el primero mientras agarra el segundo. Cuando consiga sostener ambos simultáneamente, se le ofrece un tercer objeto. De este modo se le presenta un dilema más complejo, que llegará a resolver con el tiempo, cuando haya rebasado ampliamente el año antes de asir el tercero, tratará de encontrar un lugar para colocar los dos primeros, tal vez en los pliegues de su ropa. Esto demuestra claramente que está aprendiendo a pensar de una manera anticipada y a buscar soluciones a los problemas.

La capacidad de pensar en dos cosas al mismo tiempo es muy importante para cualquier tipo de actividad. Daremos un simple ejemplo: cuando se le da de comer al niño con una cuchara, lo primero que desea hacer es tomar la cuchara y comer solo, pero lo más probable es que la vuelque y derrame la comida mucho antes de que llegue a su boca. Necesita no sólo más *destreza*, sino también una mayor *comprensión* para ejecutar bien esta tarea; debe prestar atención simultáneamente a la comida y a la cuchara y descubrir la mejor forma de mantener la comida en la cuchara hasta que ésta llegue a su boca. Cuando logra pensar en dos cosas *relacionadas entre sí*, es ya capaz de servirse de utensilios, probablemente la aptitud humana más significativa después del lenguaje. Golpear para hacer ruido es una de las ocupaciones favoritas en esta etapa. Los niños utilizan la cuchara para golpear otros objetos, tales como platos y descubren que el ruido producido es diferente del que logran golpeando el biberón, la mesa o la taza. De este modo aprenden otro tipo de *relaciones entre cosas*. Próximo al primer año de vida, el niño obtiene gran placer con los juguetes que le permiten golpear: un xilófono de madera o un tambor de goma producen un ruido bastante

soportable y el segundo suele atraer su interés durante largo tiempo, pues pasa bastante tiempo hasta aprender la colocación correcta de los palillos.

Los juegos de desaparición y búsqueda de objetos, ya descritos anteriormente, centran la atención del niño en el objeto que se esconde. A partir del primer año empiezan a fascinarle los objetos huecos *capaces de contener otros objetos*. Los agujeros atraen la atención del niño, que investiga sus características introduciendo sus deditos; muy pronto descubre que puede lograr un efecto interesante cuando mete unas cosas dentro de otras: al agitarlas repiquetean, el objeto desaparece y en ocasiones también desaparece el agujero. Pronto descubre que sólo algunos objetos poseen esta interesante propiedad de contener a otros objetos: por ejemplo, una pelotita cabe dentro de una taza, pero una taza no puede meterse dentro de una pelota, por grande que sea. En realidad, *sólo algunos objetos tienen una parte exterior y una parte interior*. Cuando el niño hace este descubrimiento, puede pasar largo tiempo explorando este notable concepto de los objetos que son recipientes y de las cosas que pueden contener en su interior. Este conocimiento enriquece su experiencia de tal manera que durante largo tiempo uno de sus juegos favoritos consiste en llenar y vaciar recipientes huecos.

Una vez más, el niño demuestra al observador el desarrollo de sus ideas. Cuando por primera vez se le ocurre que puede meter una cosa dentro de otra, tratará de demostrar que ha comprendido este principio sosteniendo el objeto pequeño encima del recipiente y dejando claramente sentado que está dispuesto a dejar caer el objeto, pero que esta acción le resulta difícil. Una vez que deja caer el objeto, descubre que es igualmente divertido volverlo a sacar del recipiente. Si se le da entonces una docena de cubos de madera para que los meta *todos* dentro de una cacerola, el niño iniciará la tarea con gran entusiasmo, pero probablemente volverá a sacar varios de los cubos antes de meterlos todos en el recipiente. Para completar una tarea como ésta, se requiere una noción de orden y de sistema que todavía no tiene un niño de esta edad. Antes debe aprender, no sólo a meter los objetos, sino a abstenerse de sacarlos antes de haber terminado la primera parte de la tarea y ello no ocurrirá antes de los dieciocho meses. De modo similar, cuando aprende a colocar bloques con suficiente cuidado para construir una torre (a los veinte meses), le costará trabajo resistir la tentación de derribar la torre antes de completada.

Primeros desplazamientos

Anteriormente mencionamos la frustración que experimenta un niño que todavía no gatea con un juguete que rueda y se aleja de él. Sin embargo, esta frustración acaba por motivar al niño para desplazarse. El pequeño que no es capaz de ver las cosas interesantes que ocurren más allá de su alcance presenta un impedimento grave y es necesario ayudarlo a superar la apatía, como veremos más adelante. Cuando el niño aprende a desplazarse por cualquier medio, ya sea arrastrándose sobre el trasero, deslizándose, reptando o gateando, puede empezar a sacar partido de los juguetes que ruedan. Las pelotas y balones,

sonajeros cilíndricos, carritos con una figurita en medio que se mantiene en pie (una versión del «tentetieso» de *Kelly*) y las pelotas excéntricas estimulan al niño a empujar y perseverar en sus desplazamientos. En una primera etapa, los muñecos simples de madera provistos de ruedas desempeñan una función parecida, aunque más adelante el niño los utiliza para juegos más imaginativos. Por el momento, al pequeño le da lo mismo que el juguete sea un camión o una locomotora, con tal de que ruede (aunque su condición de «camión» puede hacer que los adultos y los niños mayores produzcan ruidos interesantes cuando juegan con él). La ventaja de los vehículos de madera es que su acción más lenta resulta más adecuada para la velocidad del niño en esta etapa.

Cochecillos y andaderas

Mientras gatea, el niño aprecia particularmente los juguetes grandes con ruedas, siempre que estos sean lo suficientemente estables para ayudarlo a levantarse. Estos juguetes deben estar provistos de ruedecillas o cojinetes de bola y deben ser muy bajos, para que si ocurre un accidente, las consecuencias no vayan más allá de una voltereta. Se pueden comprar neumáticos para las ruedecillas (aunque cuestan caros) y colocar una plataforma sobre los neumáticos, con marbetes de plástico en los bordes para proteger los muebles. Varias firmas (como Chicco) venden juguetes rodantes de este tipo, con protección de plástico. Si el juguete es lo suficientemente grande, el pequeño acabará por usarlo para ponerse de pie y caminar, por lo cual es importante que sea suficientemente fuerte y que su desplazamiento sea lento para que el niño no se vea arrastrado en una carrera descontrolada. Un fabricante de juguetes de madera (W. G., de la Crowdy Wood Products) ha diseñado un camión que el niño puede empujar sin derribarlo ni volcarlo, porque se desplaza sobre rodillos en lugar de ruedas y resulta excepcionalmente estable. Muchos establecimientos venden «andaderas» provistas de un asa cuya posición impide que vuelquen y que resultan especialmente útiles tanto para enseñar a caminar como para colocar los numerosos objetos y juguetes que el niño lleva consigo. La Woodpecker Toys fabrica un bello y sólido cochecillo con ruedas y ejes de madera que sirve para el mismo fin y que es de renovada utilidad cuando el niño comienza a pasear muñecos y juguetes.

El término «andadera» se usa también para designar otro utensilio completamente diferente: una estructura con ruedas pequeñas provista de un asiento suspendido en el centro para el niño y destinado a ayudarlo a caminar. Estos aparatos se usan desde hace largos años. Existe un bonito ejemplo de andadera de madera con ruedas polidireccionales, probablemente de principios del siglo XVIII, que se exhibe en la Christchurch Mansion de Ipswich; esta andadera tiene, en lugar de asiento, un aro de cuero muy bien acolchado que rodea la cintura del pequeño y lo sostiene para que pueda andar sin caerse. En la Casa de Muñecas de Nuremberg, en el Museo Bethnal Green, existe un modelo muy similar para muñecas, que data de 1673. En la National Gallery puede verse un cuadro de Coques, pintor de la escuela de Amberes de mediados del siglo XVII, donde aparece una niña en una andadera enteramente construida de

madera y cuyo soporte superior es una superficie cuadrada con un agujero en medio. Probablemente este soporte estaba abierto en la parte posterior (como sucede con una andadera de madera del mismo período que puede verse en el Museo de Londres), ya que de otra manera es difícil imaginar cómo podía haberse colocado en la andadera la voluminosa falda. El catálogo de Gamages (Londres) de 1913 incluye una «andadera de niño con soporte» que, según la descripción, se trataba de «la andadera de niño más racional y práctica jamás inventada», en la que el niño se sostiene mediante una especie de corsé. Sin embargo, a juzgar por el tipo de ruedas (como en el ejemplo de Amberes) sospechamos que al niño le era imposible cambiar de dirección y que se veía limitado a moverse hacia adelante y hacia atrás. En realidad, es bastante cierto que las andaderas, aunque ayudan al pequeño a aprender él. caminar con mayor rapidez, tienden a limitarlo en otros sentidos, pues reducen su flexibilidad de dirección y su acceso a recodos y esquinas, así como a los juguetes que probablemente desea para jugar en ese momento.* A menos que el niño sea minusválido, es *muy* probable que prefiera que se le deje agarrarse del sofá y del sillón hasta que pueda sostenerse sobre sus propios pies.

Si se desea gastar un poco de dinero en equipo de locomoción, en la etapa en que pasa de estar sentado a caminar es preferible proporcionar al niño mayores oportunidades para deslizarse y mecerse. Una simple sillita de madera con brazos, con una bandeja acolchada en la parte delantera y ruedas polidireccionales, permitirá al niño deslizarse de un lado para otro cómodamente sentado y disponiendo de una superficie conveniente para usar cualquier juguete. Las sillas altas transformadas en deslizantes resultan generalmente pesadas para que el niño las mueva.

*Algunas andaderas son aún más restrictivas y parecen diseñadas para confinar al niño a un determinado espacio y no para facilitarle los movimientos. Ej Museo Popular de Cambridge posee dos del siglo XVIII; en una de ellas, el niño se introduce a través de un agujero practicado en un marco cuadrado que se desliza por los carriles laterales pe un armazón rectangular; en la segunda, un anillo de madera para la cintura va sujeto mediante un brazo rígido a un sólido poste fijado al techo y al suelo y que gira con los desplazamientos del niño.

Existe una gran variedad de mecedoras, algunas provistas de una cabeza y un cuello de caballo sobre el cual se sienta el niño a horcajadas, con lo cual cumple la doble finalidad de proporcionarle un punto de apoyo y de crearle las primeras nociones del juego simbólico de representaciones. Un columpio para interiores añade otro tipo de movimiento (el niño se puede mover hacia atrás .Y hacia adelante y también hacia arriba y hacia abajo si las cuerdas del columpio son elásticas). Si el columpio se cuelga del quicio de una puerta, por donde es más probable que pasen las personas adultas, se favorece, además la conversación. No obstante, todos estos juguetes llevan implícito el peligro de fatigar al niño pequeño y es conveniente vigilar que permanezca en ellos sólo mientras se muestre vivaz, a gusto y activo. Cuando empieza a dar señales de aburrimiento o intenta escapar, es preferible trasladarle a otra parte, donde disfrute de mayor libertad de movimiento.

Juguetes para empujar y arrastrar

Las acciones de arrastrarse, gatear y caminar, con o sin apoyos, proporcionan al niño una perspectiva nueva de su entorno. Se emociona con su movilidad recién descubierta hasta el punto de que el resto de su desarrollo evolutivo parece aminorarse momentáneamente mientras el niño ejercita sus aptitudes físicas. En esta etapa abandona la cuna para pasar a una sillita móvil y todos los juguetes con ruedas, ya sirvan para empujarse, tirar de ellos o sentarse, pasan al primer plano de interés. Una vez que aprende a caminar sin apoyo, llaman particularmente su atención los juguetes que se empujan y que tienen un movimiento de vaivén; es frecuente que en esta etapa el niño desarrolle una afición notable por un juguete en particular, hasta convertirse en su compañero inseparable. Estos juguetes tienen una larga historia: Gwen White describe un animal indefinido sobre cuatro patas, que encontró en Ur y que data de dos mil quinientos años antes de Cristo, así como un bello pájaro hindú de cerámica que se balancea gracias a dos grandes ruedas y fue construido hacia la misma época en Mohenjodaro; su aspecto recuerda los dibujos modernos de Patrick Rylands. La firma Mathercare fabrica en plástico un pato muy parecido. La civilización maya creó juguetes de ruedas, aunque no llegó a usarlas para el transporte.

La edad a la que los niños empiezan a andar solos varía grandemente, pero la mayoría lo hacen durante el segundo año. Como ocurre con los juguetes rodantes, cuando los niños empiezan a andar, no son conscientes de lo que representa el objeto que empujan (por ejemplo, un pato o un muñeco); lo importante es que el juguete obedece a su dueño sin volcarse y que su movimiento y el ruido que produce resultan interesantes para el niño.

En general, los juguetes para empujar con un palo preceden en la escala de desarrollo a los que requieren tirar de una cuerda, pues proporcionan al niño un punto de referencia que mejora su equilibrio, mientras que los segundos tienden a alterarlo.

Existen muchos juguetes para empujar: los mejores son los que tienen asas fuertes de madera con un pomo para agarrarlos y una base suficiente sólida; los peores son aquellos que tienen asas de plástico que se doblan y pueden romperse en la mano del niño. Escor produce un bello modelo de madera pintada con dos ruedas grandes y cascabeles en medio. Fisher Price fabrica un cilindro de plástico transparente con cuentas en su interior, y anteriormente producía un modelo mejor, llamado «Tostador de maíz», consistente en una semiesfera transparente montada sobre ruedas, en cuyo interior había cuentas que se lanzaban violentamente sobre las paredes mediante una palanca, produciendo al saltar un sonido muy satisfactorio. Esta misma firma fabrica un juguete más complicado con una cuerda de la que se tira para hacer saltar a una serie de muñecos por turno. Hay otros más baratos de excelentes resultados, fabricados en hojalata resistente y provistos de asas de madera: la mayoría consiste en un cilindro lleno de campa-

nillas o cascabeles, o bien en dos ruedas con un eje del que cuelgan varias campanitas, con un palo de goma rematado por una bola de madera. Uno de los más atractivos (de Willis) es un pato de madera en medio de dos ruedas, también de madera, cada una de las cuales lleva sujeta una «pata» de goma; ambas «patas» se hallan en lados opuestos del eje y, al girar, golpean sucesivamente el suelo produciendo un sonido suave que, unido al titubeo de los pasos del niño, contribuye a proporcionar al pato un efecto muy realista. Un juguete de madera para empujar fabricado en Portugal consiste en un maniquí, fijo al manubrio, que parece mover la rueda pedaleando con sus piernas articuladas. Hace poco compramos en la calle un juguete hecho en alambre por un niño rodesiano, en el cual hay un hombrecillo que pedalea en un triciclo y produce una acción similar.

Los juguetes para empujar son más flexibles cuando no van sujetos a un palo. Tampoco es necesario que tengan ruedas si el fondo resiste el desgaste y las tensiones. Un niño puede sentirse muy satisfecho tirando de un barco de madera de fondo plano o de una larga serpiente hecha con carretes de hilo ensartados en una cuerda. Una lata redonda con una tapa bien ajustada, un par de piedras en su interior y un agujero en cada extremo puede hacerse rodar tirando de ella con una cuerda y mejorarse añadiéndole un eje. El tractor de madera de Crowdy, con rodillos desarmables, nos hizo pensar que sería interesante fabricar una serie de vagones que pudieran separarse o juntarse para formar un vehículo largo, cada uno de cuyas partes emitiera un sonido diferente al moverse. La fábrica Mothercare vende un juguete plástico de tracción que consiste en una hilera de carretes con aletas que suenan al girar: sin embargo, solamente funciona <obre alfombras. Este es un detalle importante a tener en cuenta cuando se va a comprar un juguete de tracción: que funcione en forma óptima sobre la superficie en la que vaya a usarse con mayor frecuencia.

Aunque muchos de los vehículos y animales destinados a tirar de ellos, tienen una función como representación de objetos simbólicos, en este punto nos limitaremos a considerar sus cualidades como objetos para arrastrar. Básicamente, deben tener suficiente peso para ofrecer cierta resistencia al tirón del niño, pues hay que evitar que lo golpeen o asusten. Por tal motivo, la madera sólida es un material más adecuado que el plástico para esta finalidad. También hay que diseñados con una amplia base de sustentación y un bajo centro de gravedad, para que, al tirar de ellos desde un cierto ángulo, determinado por la altura del niño, no vuelquen. Algunos de los encantadores caballos de madera sobre estrechas plataformas con ruedas, ilustrados por Kate Greenaway, quizá se caigan fácilmente de costado. Sin embargo, en algunas ocasiones basta alargar el cordón de tracción para corregir los defectos de equilibrio del juguete. En el extremo de la cuerda es importante colocar un mango o lazo para que el niño pueda agarrarlo y vale la pena añadirle si el juguete es satisfactorio.*

Los vehículos de madera más sólidos y adecuados para tirar de ellos, los venden en Inglaterra las firmas Woodpecker Toys (John Spence) , Beck Toys y Escor Toys. Las dos primeras presentan un acabado natural y la última, una pintura brillante característica. Los vehículos de Escor tienen la ventaja adicional

de poder emplearse para otros fines: transportan muñecos, que se colocan mediante clavijas en agujeros verticales o inclinados. Estos juguetes satisfacen todos los requisitos de los vehículos de tracción y de los juguetes de ensamblaje y tienen un carácter simbólico y representativo. Cada una de estas cualidades adquiere su máxima importancia en distintas etapas del desarrollo del niño, por lo cual éste puede utilizar el juguete durante largo tiempo. Las firmas Matchbox y Fisher Price fabrican también vehículos de plástico sólido, a los cuales se pueden adaptar multitud de muñecos mediante clavijas, con las mismas características.

Los mejores animales para tirar son los de madera pintada o barnizada, a los que generalmente se añade algún dispositivo que funciona con el movimiento y que realza la vivacidad del animal: un resorte en la cola con un balancín en el extremo suele ser el adorno más popular. La firma Brio fabrica varios perritos; Matchbox y Fisher Price elaboran perros de cartón de gran tamaño y la segunda fabrica desde 1938 un "Snoopy Sniffen" que es el juguete más antiguo de su género. La firma griega Kouvalias vende un perrito de ingenioso diseño: sus patas son casi semiesféricas y giran cuando se tira del juguete, dando al perro una apariencia irresistiblemente cómica.

*Ciertas normas prohíben el uso de determinados tipos de lazos en el extremo de la cuerda, basándose en la posibilidad de que se enrede con las ruedas y forme un nudo en el cual pudiera quedar apresado el niño pequeño. En este punto los padres deben usar su propio criterio y poner a prueba la posibilidad de enredarse de cada uno de los juguetes y cuerdas, así como su propia paciencia y habilidad para desenredar. El empleo de un rollo suave de fieltro pegado al mango, podría ser la solución, si el niño tiene problemas para usarlo.

Esta misma firma produce un cisne con un huevo en el hueco de su lomo que gira incesantemente al avanzar. La firma de juguetes checoslovaca Jas ha inventado encantadores y sólidos patos y gallinas que mueven las alas. Probablemente el juguete plástico de tracción de más éxito sea el serpenteante y delicioso gusano «Clatterpillar» que apareció en 1978 y continúa siendo la superestrella.

Forman una clase aparte los juguetes de tracción de acción propia. Hemos mencionado ya los rasgos de movilidad de algunos animales y de ciertos vehículos. Por ejemplo, la familia de «coches para acampar» de Matchbox, está dotada de un cierto movimiento rotatorio; pero para algunos de los juguetes de tracción, la acción es primordial. Uno de los más simples es una plataforma sobre seis ruedas con seis clavijas verticales, cada una con un bloque coloreado: la fricción de cada rueda hace girar uno de los bloques, produciendo un bello efecto visual. Los juguetes rusos de madera son tradicionalmente «activos» e incluyen hombres y animales golpeando tambores y xilófonos, pedaleando, contorsionándose y dando volteretas. Otros incorporan tíovivos. El juguete de tracción activa más espectacular que conocemos quizá sea uno fabricado por Kouvalias, que no sabemos cómo llamar, tiene cuerpo de insecto, de madera pintada, antenas formadas por resortes, cada uno con una especie de lenteja de

madera en la punta. En el lomo lleva también multitud de resortes, con lentejas de madera de distintos colores, que giran a medida que se tira del juguete, mientras los resortes ondulan al azar y sus extremos entrechocan y producen un agradable sonido.

A su debido tiempo, los juguetes para tirar y empujar se convierten en camiones y carretillas. Sin embargo, existe una diferencia básica. Como estos últimos son esencialmente *recipientes*, es fundamental que no se vuelquen y por lo tanto, deben manipularse con una habilidad mucho mayor. Esto es particularmente cierto en el caso de las carretillas de ruedas, que deben levantarse y equilibrarse al tiempo que se empujan y se dirigen. Por esta razón, tanto los niños como sus padres suelen desilusionarse con la introducción prematura de las carretillas de ruedas, aunque éstas sean excelentes (como las que construye Mothercare) y se haya mejorado mucho su sistema de equilibrio reemplazando la rueda por una bola. El niño necesita un equilibrio completamente estable y absoluta firmeza al ponerse de pie y al caminar, antes de poder manejar la carretilla en forma adecuada. En el capítulo 4 nos referimos de nuevo a los distintos tipos de vehículos.

El pensamiento y la experimentación

A partir del segundo año y a lo largo de toda la infancia, el lenguaje se convierte en la principal fuente de conocimientos, adquiridos de otras personas, acerca de la naturaleza del mundo. Pero el lenguaje no basta: el aprendizaje es el resultado de lo que se hace y de lo que se escucha. Las palabras adquieren un significado para el niño porque constituyen un comentario ininterrumpido acerca de sus propias *acciones* y de las acciones de los demás. Es importante en este punto la necesidad de imitar, como factor primordial en los diálogos proverbales y verbales entre padres e hijos (Susan Pawlby ha comentado que estos diálogos cobran «vida» cuando uno de los participantes imita al otro) y también como estímulo para las exploraciones y experimentos que el niño puede llevar a cabo por sí mismo.

Pero el niño no aprende necesariamente a ejecutar de forma correcta una acción por los ejemplos que ve. Si así fuera, todos nos convertiríamos en consumados deportistas tras presenciar los juegos olímpicos en la televisión. Para desarrollar cualquier habilidad se requiere práctica. Muchos conocimientos sólo pueden adquirirse por el método de ensayo y error. Esto es algo que el niño comprende cuando trata por primera vez de usar unas tijeras, de abrir una lata de chocolate o de quitar la corteza a un plátano. Además de aprender los movimientos más económicos y eficaces, el niño deberá aprender también la *lógica* del funcionamiento de las cosas para imitar las acciones que otros ejecutan. Por ejemplo, tiene que descubrir muchas cosas acerca de conceptos tales como altura, peso, blandura, equilibrio y muchas otras, aparentemente simples, que los adultos damos por sabidos cuando imitamos las acciones de otras personas. En muchos casos, la comprensión sólo es consecuencia de la combinación del pensamiento y la acción. ¿Cómo puede aprender un niño que algunas formas de tela, como por ejemplo los pantalones de su papá, están firmemente sujetos de tal

manera que puede colgarse de ellas, mientras que otras, como un mantil, resbalan?

Las acciones sin palabras deben preceder a las palabras sin acciones: la manipulación concreta de objetos constituye un buen fundamento para el manejo abstracto de ideas. Un niño debe ver los números en términos de sus propios dedos, de bolitas o de bloques antes de ser capaz de percibir el concepto: «*si se le quitan dos a cinco nos quedan tres*». Es necesario experimentar y llevar a cabo numerosos ensayos diferentes relacionados con el concepto del «tamaño» antes de que el niño lo capte en su parte esencial y sus nociones se aclaran a través de experiencias lúdicas: por ejemplo, papá es lo bastante alto como para alcanzar el techo, pero yo sólo puedo alcanzarlo si él me levanta... algunos recipientes son tan pequeños que no puedo meter siquiera un dedito, pero algunas cajas son tan enormes que me puedo esconder en ellos. Se le ofrece una multitud de enigmas por resolver. ¿Cómo es posible que casi todo mi cuerpo quepa dentro de un estrecho jersey y en cambio no puedo meter esta clavija cuadrada en un agujero redondo, por mucho que me esfuerce? ¿Cómo es posible que toda el agua de la bañera salga a través de ese agujerito?... y... (horrible pensamiento) ¿cómo puedo estar seguro de que yo no saldré también por el agujerito, si soy más pequeño que la bañera? Los niños pequeños rara vez tienen miedo de las salidas de agua. Para ello, es necesario que su inteligencia les permita comprender que «las cosas se escapan a través de los agujeros» y que todavía no comprendan que «las cosas líquidas como el agua pueden pasar por un agujero, pero las cosas sólidas, como mi cuerpo, no pueden».

Juguetes para ensamblar

Los más eficaces juguetes «conceptuales», a partir de los dieciocho meses de edad, son aquellos que le plantean al niño un problema que deberá resolver en un nivel de comprensión que implique un cierto grado de dificultad. Repetimos que un buen juguete debe estar ligeramente por delante del nivel de desarrollo del niño. La destreza física requerida no debe ser muy grande 'y el resultado debe producirle una satisfacción inmediata, para que el niño vea que su acción vale la pena. Los juguetes de ensamblar que requieren el acomodo de piezas en ranuras, requieren una buena coordinación visomotora, así como capacidad para el pensamiento lógico. Los más sencillos en cuanto a la distinción de formas son los juguetes que incluyen muñecos con clavijas para meterlos y sacarlos de ciertas ranuras. Casi todos tienen sección circular, pero los juguetes de Escor, ya mencionados, presentan gran variedad de problemas para su manipulación: unos muñecos intercambiables tienen un hueco en la base y encajan en clavijas (los soldados y el tiovivo), mientras otros cuentan con una clavija que debe introducirse en un agujero, lo cual resulta más sencillo (la mayoría de los vehículos y barcos pequeños). Entre los juguetes más grandes, algunos combinan ambos tipos de problemas (como los tiovivos grandes) mientras otros presentan un cierto grado de inestabilidad (otros tiovivos y los columpios) y la tarea se complica hasta el punto de que se requiere el empleo de ambas manos. El tiovivo de coches es aún más complicado: los muñecos encajan en los coches de forma sencilla, pero cada

coche tiene dos agujeros que es necesario ensamblar simultáneamente en una base redonda, que a su vez se fija en un pivote. Los bloques que fabrica Lego para niños pequeños tienen bases con ruedas para construir camiones uniendo varios módulos y añadiéndoles muñecos con clavijas. Se trata de un bello juguete constructivo apto para el niño desde esta edad y en otras etapas de su desarrollo.

Las cajas con agujeros para meter piezas combinan la idea de los recipientes con la noción de buscar y emparejar cada una de las *piezas*, de forma diferente, con el *agujero* correspondiente. Una idea bastante complicada cuando se la concibe por primera vez. Estos juguetes varían considerablemente en cuanto a su diseño. Por ejemplo, es muy frecuente que alguna de las piezas se pueda meter en un agujero que no le corresponde doblándola un poco, burlando así la intención del juguete, consistente en enseñar a distinguir las formas. Pueden formularse otras críticas menores. Por ejemplo, se ha dicho que la esfera perforada de Tupperware (que resulta muy interesante para la mayoría de los niños) es ineficaz porque el niño no puede examinar y comparar a la vez todas las formas, y que los bloques debían ser dimensionales para que el niño no se distraiga con los contornos laterales. Es cierto que la tarea resulta difícil, pero también lo es que los niños acaban ingeniárselas para resolver el problema. Por lo que respecta a nosotros, viendo como juegan los niños hemos aprendido a desdeñar estos detalles puristas.

Los rompecabezas de meter y sacar piezas con forma de objetos reales para completar una figura, son los primeros antecesores del rompecabezas propiamente dicho. Algunos presentan otra imagen por tras las piezas, como los de Galt, que muestran el interior de una tienda al quitar la fachada. Es importante recordar que, en el caso de todos estos juguetes para armar, cuando el niño domina el problema y éste ya no representa para él ningún misterio ni sorpresa, lo más probable es que pierda interés. Por lo tanto, en el momento de comprar este tipo de juguetes es necesario preguntarse si tiene otras potencialidades de juego o cuántos niños podrán utilizarlo. Muchos (como los rompecabezas) sólo son interesantes para un determinado niño durante un corto tiempo, pero quizá sean muy valiosos para una familia numerosa o para un grupo de niños. La caja perforada es útil durante más tiempo, porque sirve para esconder cosas, además de cumplir su cometido original. Los muñecos con clavijas de inserción son todavía interesantes para el juego simbólico, precisamente porque *son* personas.

Anteriormente afirmamos que los niños pequeños no son muy eficientes para terminar los juegos que consisten en meter muchos objetos en un recipiente o formar torres de bloques, dado que carecen del sentido del orden y la sistemática, e interrumpen su tarea para vaciar el recipiente o derribar la torre. Pero el orden se va convirtiendo con el tiempo en un elemento cada vez más interesante y significativo para el niño. A los dos años, mostrará deseos, no sólo de terminar las tareas que ha comenzado, sino también de elaborar sucesiones y modelos lógicos. Las tazas que se introducen unas dentro de otras (o las cacerolas de diferentes tamaños) le proporcionan por primera vez el concepto de «grande», «más grande» y «mayor», precisamente porque sólo pueden acomodarse en un

determinado orden. Amontonar objetos le da la noción, más elaborada, de un orden por tamaños y de una sucesión o serie. La mayor parte de los objetos que se introducen unos dentro de otros sirven también para formar torres en posición invertida. Existen de muchos tipos, casi todos en polietileno y algunos en latón (las de Chad Valley están muy bien hechos). También los hay de madera cuadrada, pero amontonar cajas cuadradas es mucho más difícil para un niño que hacerlo con otras redondas. Los juegos de cajas con tapas son también muy eficaces para formar series, presentando además la interesante complicación de las tapas. Otros juguetes de este tipo son las tradicionales muñecas y huevos rusos de madera, generalmente en juegos de tres o cinco, aunque el señor Krushev le regaló a la Reina Isabel una serie de trece. Los huevos y barriles que se introducen unos dentro de otros los comercializan también en plástico diversas marcas. Estos juguetes son muy instructivos, pues sólo pueden meterse en el orden correcto: existen diversas versiones de un juguete consistente en varios anillos de tamaños escalonados que se introducen por orden en un palo vertical. En esta etapa, los niños requieren la ayuda de un adulto para comprender el principio. Algunos de estos juguetes, principalmente de madera, se ensamblan para formar una figura humana o animal, en el orden correcto, con una cabeza o un sombrero en la parte superior. Un juguete similar, que requiere un cierto orden, por número y por color, es el ábaco escalonado de Escor, consistente en una fila de clavijas verticales de longitud escalonadas en las cuales deben introducirse bolas de madera, según el sistema siguiente: cinco bolas de un mismo color debe ensartarse en la clavija más larga, cuatro de otro color corresponden a la siguiente clavija y así sucesivamente.

Este juguete es muy apreciado por los niños que son todavía demasiado pequeños para comprender todas sus implicaciones, pues se divierten metiendo sencillamente las bolas al azar, lo cual no es una desventaja: la vida útil de un juguete se prolonga si el niño puede jugar con él en distintos niveles conceptuales. No hay que insistir en que utilice «correctamente» un juguete pues, al probar sus diferentes posibilidades, hará sus propios descubrimientos científicos. A su debido tiempo necesitará desarrollar los conceptos de categoría, escalonamiento, clasificación de formas y tamaños, etc., para adquirir la aptitud básica de la lectura y la escritura; pero lo más útil será la constatación reiterada de que mediante la exploración, en compañía de un adulto útil pero que no interfiera, tiene capacidad para hacer sus propios descubrimientos.

GARCÍA Sicilia, J. et. al.
Psicología evolutiva y educación
preescolar
Editorial Santillana, p.p. 223-225. 1992
México. D.F

DIFERENCIAS EN LOS JUEGOS SIMBÓLICOS Y EN LOS JUGUETES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Los estudios de diferentes investigadores en distintos países, incluidos los realizados con niños españoles (López Taboada, 1983), coinciden en que la mayor diferencia entre "juegos de niños.. y "juegos de niñas.. se produce precisamente en los juegos simbólicos colectivos. La mayoría de las niñas eligen temas como "las mamás.., "las maestras.. o ..las peluqueras.. como los favoritos..En general, roles sociales de los que tienen una experiencia directa.

Por el contrario, los niños de las mismas edades prefieren jugar a "indios y vaqueros..- "Superman.. o "Trazan... Las acciones de estos personajes tienen poco que ver, a primera vista, con las actividades de sus varones adultos contemporáneos.

Es evidente que en la elección del tema de juego está influyendo la identificación sexual de quienes participan en él. Y, de nuevo, hay que recordar el carácter genérico que tienen estos papeles sociales en el juego infantil. Por eso, independientemente del trabajo profesional de sus madres reales, de la participación del padre en el cuidado de los hijos y en las tareas domésticas, del talante progresista y de indiscriminación sexual que pueda tener la educación del centro escolar, la mayoría de las niñas de esta edad sigue entendiendo el rol social de la mujer en torno a la casa y a algunas profesiones típicamente "femeninas".

Los niños, al utilizar personajes fantásticos o de épocas y lugares remotos, quizá están expresando atributos de poder y de aventura que confieren específicamente al varón. En cualquier caso mostrarían, al mismo tiempo, una falta de información sobre las actividades sociales y productivas de los adultos de su mismo sexo. En la sociedad urbana, en particular, el mundo laboral del padre está alejado del conocimiento y entorno real del niño.

En un estudio sobre las peticiones de juguetes en las cartas a los Reyes Magos, realizado en colaboración con Pilar Linaza en enero de 1985, encontramos también marcadas diferencias entre niños y niñas. Las muñecas, cocinas y maquillajes de las primeras se convertían en "piratas.., "seres extraterrestre", "pistas para coches de carreras en los niños.

Aunque una buena parte de los juguetes comerciales sirve precisamente como soporte a estos juegos simbólicos. cabe establecer una diferencia importante entre

ambos.

Los juegos colectivos son producto de las relaciones entre los mismos niños y se mantienen y transmiten, en buena medida, de espaldas a la sociedad adulta.

Los juguetes, por el contrario, son una mercancía y, en cuando tal, sujeta a las leyes de producción y consumo del sistema. Regalar juguetes a los niños es un rito social en el que muchas veces lo que menos cuenta es el gusto o interés del niño y la adecuación a su nivel de desarrollo. En todo caso se trata de un rito que facilita el sentimiento de la propiedad privada ("mis juguetes" y el derecho a recibirlos y poseerlos) y la iniciación al consumismo de nuestra sociedad.

Si comparamos ahora las preferencias de juegos y de juguetes observamos que se produce un cierto retraso en cuanto a su evolución según la edad.

Los juegos simbólicos colectivos dejan de ser predominantes al finalizar el primer curso de EGB, dando paso a los juegos de reglas.

Los juguetes de apoyo al juego simbólico, que están confinados fundamentalmente al ámbito del hogar, siguen siendo los preferidos de los alumnos de segundo de EGB, justo cuando comienzan a ser ya expertos jugadores del "rescate", "la goma" o "las canicas".

Es muy posible que en esta diferencia influya la necesidad de rellenar en casa el tiempo libre vacío de compañeros de juego.

Esta breve incursión sobre las diferencias sexuales en los juegos simbólicos colectivos sirve para poner de manifiesto las potencialidades y limitaciones de este tipo de juego. Juegos y juguetes agrandan y hacen más reales los personajes fingidos. Cocinas. animales y escopetas apoyan las casas. bosques y selvas en los que tienen lugar mil y una aventuras. En ellas se descubre que la realidad podría ser distinta a como es. se vive en el juego todo aquello que se desea y está aún fuera de nuestro alcance: curar. comprar y vender. pilotar. cocinar o cazar elefantes. Por ello. precisamente. es tan importante.

En los años en que somos capaces de hacer aún pocas cosas. y cuando tantas veces nos dejan hacer incluso menos de las que podríamos. necesitamos "imaginar" que las realizamos. Y esta imaginación será indispensable al adulto que quiere mejorar o construir la realidad sobre la que actúa. No basta con tener ideas para modificar las cosas. Hace falta también saber cómo realizadas. Pero sin ideas. sin imaginación. no hay cambio posible.

Este abrir la imaginación a situaciones que no están presentes es la aportación fundamental del juego simbólico. Su limitación nos la muestra las preferencias de temas de juego. que están mucho más cerca de la sociedad que conocen que de la que podrían soñar.

GARVEY, Caterine
El juego infantil
Ediciones Morata, 89-90, 1977
Madrid, España

JUGUETES PREFERIDOS

El hecho de que los niños sean atraídos por ciertas clases de juguetes, según su correspondiente sexo, es bien conocido y algunos psicólogos han considerado la preferencia por determinados juguetes, como indicadora de la propia identificación sexual del niño. Los niños eligen juguetes "masculinos" tales como soldados o camiones y aun cuando las niñas tienden a elegir muñecas y objetos de uso doméstico, sus intereses son generalmente más versátiles. Las niñas eligen también juguetes masculinos, aun cuando con menos constancia que los niños. Los orígenes de estas preferencias pueden referirse, en gran parte, al comportamiento parental, a la influencia ejercida por los padres, como modelos y a su aprobación o apoyo del interés de los hijos por objetos sexualmente estereotipados. Un ejemplo muy notable de control, incluso más directo por parte de los padres, de la predilección infantil temprana por tipos de juguetes, lo proporciona un estudio acerca de las habitaciones de noventa y seis niños procedentes de familias de la clase media alta y de edades comprendidas entre 1 y 6 años. (H. REINGOLD Y K. COOK, "The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior" *Child Development*, 1975, 46, 459-63).

Sus contenidos fueron fotografiados y clasificados en trece categorías. No había gran diferencia entre las habitaciones de los niños y de las niñas, en cuanto a la presencia de libros, mobiliario, aparatos musicales y animales de peluche. Los niños tenían más diversidad de objetos que las niñas. Los cuartos de los niños contenían muchos más animales de juguete en granjas o zoos, objetos relacionados con el espacio, la materia, la energía o el tiempo (brújulas, rompecabezas, naves espaciales). Los cuartos de las niñas contenían más muñecas, el papel de las paredes tenía dibujos de flores y las telas mostraban volantes y encajes. Aun cuando los cuartos de los chicos contenían algunos muñecos (como, por ejemplo, vaqueros), ninguno de ellos representaba mujeres o bebés.

La diferencia más extrema consistía en el número de vehículos poseído por los chicos (375) en comparación con las niñas (17). Ninguna niña, a ninguna edad, poseía un vagón, un autobús, una moto, una lancha de motor o un camión. El niño típico de 2 años tenía, por lo menos, tres vehículos y a la edad de 3 años, el término medio en los chicos era de once vehículos.

Por otra parte, solamente los chicos tenían animales vivos, estaciones, reproducciones de maquinaria pesada y juguetes militares; tan sólo las niñas tenían casas de muñecas, cocinas, juegos de té y cunas de muñecas. Harriet RHEINGOLD, que dirigió este estudio, hace observar que, en su laboratorio, las niñas de 18 meses pasan tanto tiempo jugando con camiones, como los chicos.

Llega a la conclusión de que los padres no reconocen los intereses espontáneos de sus hijos y son los responsables, en primer lugar, de las relaciones de objetos extremadamente distintos encontrados en los cuartos de niños y de niñas. La clase de elevado nivel socioeconómico en la que fue realizado este estudio se supone que es menos extrema respecto a estereotipos sexuales que el resto de la población, en general, de modo que esta diferencia en los juguetes proporcionados a los niños y a las niñas, está probablemente muy difundida. Desde luego, las preferencias sobre juguetes, correspondientes a ambos sexos, y en actividades libremente elegidas en las escuelas maternas y que Margaret PARTEN destacó ya en 1933, continúan estando vigentes. (M. PARTEN, 'Social play among preschool children', *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1933, 28, 136-47). En la mayoría de los períodos de actividad libre que hemos observado, los niños se agrupan en torno a la caja de herramientas o empujan coches a través de la habitación, mientras que las niñas se reúnen en el rincón donde está la cocina para jugar a guisar y lavar la vajilla.

NEWSON Jonh y Elizabeth
Juguetes y objetos para jugar
 Ediciones Ceac, p.p. 202-208
 Barcelona. España 1986

LISTA DE JUGUETES

Primeras actividades lúdicas:

Incluimos en esta etapa los primeros signos de interés que el niño manifiesta por las personas y los objetos. Es importante aprender a reconocer los signos: sigue con la mirada, trata de alcanzar y balbucea dirigiéndose al objeto o persona. A algunos niños pequeños les disgustan los ruidos muy intensos o repentinos; es preferible aceptar este hecho y no tratar de forzarlos a que acepten aterradores juguetes sonoros. Llevarse los juguetes a la boca corresponde a las etapas más tempranas del juego y es útil para el desarrollo posterior de la coordinación entre la mano y la cuchara; por lo tanto, es aconsejable estimularles para que chupen los objetos.

<i>Juguete</i>	<i>Comentario</i>
<i>Cosas para mirar</i>	
Colgantes móviles (incluidos los que tintinean y los de muelles).	Elija colores brillantes; algunos los prefieren con música.
Juguetes que giran o se mueven de un modo atractivo; por ejemplo, pelotas oscilantes o juguetes con movimiento de retorno.	Los adultos pueden accionarlos, en caso de niños muy pequeños o minusválidos.
«Espejos»	Que no sean de vidrio; hay muchos tipos de materiales seguros que se pueden colgar a un lado de la cuna o parque.

Para coger y manosear

Juguetes para la cuna (especialmente los suecos de Semper, porque se tira de ellos con gran facilidad).

Sonajeros.

Juguetes para sostener y manipular.

Juguetes con textura.

Juguetes sonoros.

Cualquier juguete de fácil manipulación, que pueda quedar suspendido de la cuna, cochecillo o parque.

Sencillos o en parejas; hay que procurar que contrasten los sonidos.

Elija juguetes livianos y que se agarren fácilmente, tales como bolas y cubos de madera o anillos para morder.

Es importante que tengan un tacto interesante; se recomienda que uno tenga «púas» suaves.

Cosas que puedan atarse al tobillo o a la muñeca del niño pequeño y que suenen cuando éste se mueva; bolitas musicales colgando de la cuna para que el niño las golpee; juguete musical para la cuna, de Semper.

Cuando se siente (o cuando tenga suficiente control de su cabeza para jugar en una mesa, mientras le sostienen, o boca abajo en un colchoncito de espuma).

Juguetes para amontonar y para meter unos dentro de otros.

Bloques de goma-espuma cubiertos de tela.

Muñecos saltarines de Kelly.

Que tengan mucho colorido y estimulen los conceptos de «dentro» y «fuera» en el juego.

Livianos y que se aprieten fácilmente.

Inadecuados para los niños que tiran cosas.

Vehículos, etc., con «ocupantes» para ensamblar.

Un primer juguete simbólico; muy versátil.

Juegos en el baño y con agua

Juguetes flotantes que dejan salir el agua; botes con ocupantes.

Permiten al niño experimentar con un medio diferente y superar el miedo al baño, muy frecuente.

Para recién nacidos

Pelotas interesantes.

Elija cuidadosamente el tamaño, color y textura; algunas tienen agujero para asirlas y otras una campanita en el interior.

Juguetes para empujar y arrastrar.

Si tienen un sonido o acción interesante, quizá motiven al niño a caminar, gatear o arrastrarse.

2. Juguetes que ejercen fascinación.

En esta categoría entran los juguetes que proporcionan la máxima (y más rápida) gratificación a cambio de un mínimo de habilidad, de modo que los niños minusválidos los encuentran menos frustrantes y más excitantes.

Juguetes que se mueven y responden cuando se les toca, por ejemplo: la pelota-sonajero de Fisher Price (pág. 51) y el tiovivo de Escor (pág. 51).

Son excitantes por su color y movimiento; trate de que el tacto sea *suave*. Se recomiendan los juguetes de Escor, para los que existen recambios.

Juguetes de «control remoto»: movidos por botón de control o batería.

Conviene para adquirir precisión en los dedos.

Juguetes que saltan de cajas de sorpresas.

Contienen un elemento sorprendente agradable; el mecanismo plantea un reto al niño.

3. Para Estimular la Movilidad.

Neumático sobre ruedecillas.

El niño yace boca abajo y patea con las manos o con los pies. Hay que procurar que tengan buenas asas.

Carreta con palanca.

Vehículo que funciona manualmente, con asiento.

Juguetes que se mecen.

De estructura de tubo de acero o de madera; diversos tamaños y resistencias.

Triciclos.

Para ciertos niños, es importante que tengan un buen respaldo.

Andaderas.

Se recomiendan las que tienen asas ajustables según la altura y un marco ancho para mayor estabilidad.

4. Para estimular la coordinación visomotora.

Juguetes de ensartar y enlazar.

Los hay de distintos tamaños; las puntas de las cuerdas deben ser fuertes.

Juguetes para amontonar y meter unos dentro de otros.

Se usan para construir, derribar, esconder dulces y para jugar en el baño.

Juguetes constructivos.

Algunos requieren movimientos para atornillar, así como un mayor control, con preferencia sobre la fuerza bruta; ensamblaje por orden.

Bloques de todas clases.

En «juegos» o sueltos (capítulo 4).

Juegos de plástico para construcción.

En material *perspex*, de vistosos colores. Algunos (Lego, Meccano, Fisher-Technik) producen versiones a escalas mayores, que requieren una manipulación menos precisa.

«Dibujos con dos manos (Etchasketch, Spiromatic).

Convenientes para los niños mayores, especialmente si se hallan inmovilizados.

5. Juguetes para desarrollar la discriminación.

Requieren comparación, clasificación y gradación de acuerdo con el tamaño, el color y la forma.

Cajas para clasificación y selección.

Al principio, las más simples. Cada forma debe entrar en un sólo agujero.

Moldes y rompecabezas.

Introducción a los moldes para insertar formas, y a los rompecabezas: empezar con un número reducido de piezas grandes.

Loterías.

Deben tener imágenes claras y comprensibles para el niño. Al principio pueden usarse para emparejar imágenes con objetos.

Juegos de clasificación.

Pueden hacerse en casa, pero vale la pena revisar los que se venden en el comercio.

Rompecabezas (Los de George Luck son los más bonitos).

Las imágenes deben representar situaciones cotidianas (que estimulen la conversación) y hay que fijarse en el número de piezas. Los mejores son los de madera.

6. Para Estimular el Desarrollo del Lenguaje.

Estas aptitudes se estimulan con cualquier juego en que participen otras personas; hay que ofrecerle oportunidades al niño para ampliar su comprensión de dichas situaciones.

Juegos de té.

Para los niños menores, son preferibles utensilios reales de tamaño pequeño y especialmente de polietileno o melamina.

Rompecabezas con imágenes interiores (pág. 66) (Willis, Galt).

El elemento sorpresivo estimula el intercambio verbal.

Ciudades en miniatura, garajes, aeropuertos, ferrocarriles y granjas.

Se pueden ampliar gradualmente y planificar las adquisiciones para estimular el juego imaginativo.

Imágenes y fotografías (es preferible que estén montadas).

Se pueden coleccionar en la casa, incluyendo algunas del niño y de su familia. En los catálogos educativos se encuentran algunas colecciones comerciales.

Teléfonos de juguete.

Ayudan a reducir la tensión en ciertos niños. Es preferible comprar dos. Procurar que tengan estabilidad y una buena campanilla.

Títeres accionados por los dedos de la mano.

Los títeres pueden representar a la familia o tener forma de animales. Una figura de autoridad (un rey o un animal feroz) puede transmitir confianza al niño.

DIAZ Vega, José Luis
El juego y el juguete en el
desarrollo del niño
Editorial Trillas, p.p. 60-69. 2002
México, D.F.

JUEGOS DE MESA O DE SOCIEDAD

Los juegos de mesa o de sociedad son portadores de conceptos individualistas de dominio. Su característica esencial es que escenifican la rivalidad y la competencia. Ser el vencedor es lo importante, aunque todo debe hacerse respetando las reglas establecidas.

La ideología oculta de los juegos de sociedad como el turista mundial, en donde Nueva York cuesta tres veces más que Guatemala o que cualquier otro país latinoamericano, es la de preparar a los niños en la aceptación y manejo de valores y formas de vida "supuestamente mejores", por los cuales vale la pena el enfrentamiento.

Los valores implícitos en los juegos de sociedad corrompen la limpieza de la actividad lúdica, por cuanto imponen la ganancia de dinero como elemento fundamental. "Para el hombre actual, el dinero y el manejo del dinero configuran una situación traumática muy intensa; en nuestra sociedad, tal como está organizada, acarrea una serie de angustias y culpabilidad", (Arminda Aberasturi, *El niño y sus juguetes*, Piados, Buenos Aires, 1977, pág.37), que son parte del sistema.

En estos juegos la promoción de la imagen del "deber ser" se encuentra estrechamente ligada al poder económico, por lo que gratifican las habilidades para el ahorro y la inversión.

Algunos de los juegos que mejor representan este sector de juguetes son *Monopoly*, en donde el niño ingresa al mágico mundo de las finanzas, adoctrinándose en los negocios; la bolsa de valores, un nuevo pasatiempo que combina la amena diversión de los juegos de mesa con la excitante experiencia de la compraventa de valores: petromundo, que invita a realizar grandes negocios y convertirse en millonario petrolero; o tarjetas de crédito, que es un reto en el que gana el jugador que mayor habilidad de crédito muestra.

MONOS FORÁNEOS

La invasión de los juguetes industriales ha puesto de manifiesto la necesidad de la evaluación de sus efectos, pues si bien éstos son reflejo de la sociedad que los concibe, nada tienen que ver con las culturas en las que son insertados.

Los soldados, las Barbies, los ninjas, los héroes de barras y estrellas, los gánsters, los Mickey Mouse y Patos Donald, los Teddys, los Snoopy, los Alf,

entre otros, modelos hechos juguetes, representan la idiosincrasia estadounidense por lo que transmiten su filosofía y sus inquietudes, pero no las de otras versiones culturales.

La transculturación e internacionalización de los juguetes enfrenta hoy, en el continente europeo, el criterio de que el imaginario sobre el cual se diseñan debe considerar el contexto social e histórico del país en el que se distribuirán, así como las características generales del desarrollo del niño, oponiéndose con ello a los estímulos que enganchan al infante por medio de su presencia física, pero no aportan nada a sus capacidades.

LOS JUGUETES BÉLICOS

Los primeros ejércitos de soldados de miniatura aparecieron en el siglo XVIII en honor al Rey Federico "El Grande de Prusia". A partir de ese momento la producción se generalizaría tomando como base los más variados ejércitos de los países en el mundo. Aunque en un tiempo estas piezas se pusieron de moda, no existen muchos hoy en día, por lo que se cotizan en cantidades considerables, dependiendo ello del estado físico en que se encuentran y del número de ejemplares que se editaron, tal es el caso de 251 piezas del Cuerpo de Camellos del Ejército Colonial Inglés que fue vendida en subasta de Phillips de Londres (Inglaterra) por 11 000 libras esterlinas. La caja de soldados de plomo fue fabricada por la empresa *Britain's* y data de 1905. (*Guinness de los Records*, 1988, Maeva Ediciones, pág.164)

Hasta ahora esta es una de las colecciones de juguetes que mayor precio ha alcanzado.

Las pistolas de vaquero que era común encontrar hasta hace poco, empiezan a ser desplazadas por las metralletas. A partir de la década de 1950 los ejércitos que más se editan son los de las barras y las estrellas, incluyendo sus insignias y armamentos, pudiéndose encontrar desde un rifle hasta un portaaviones. De los militares más conocidos para 1960 está el Capitán Tony, de Plastimarx, y en los años 70 los hombres de acción, producidos en México por *Lili Ledy*.

Las innumerables series televisivas y proyecciones cinematográficas siempre simplistas y predecibles en donde los Army o los Navy eliminan a los malos, han estimulado el interés de los niños por el tema de la guerra.

Uno de los soldados más tristemente célebres es Rambo, personaje traumatizado y lleno de resentimientos, digno de tratamiento terapéutico, que destruye en su primera película prácticamente un pueblo completo como resultado de su desadaptación y honorable concepto de justicia. En poco tiempo dos películas más se produjeron en reconocimiento a su enorme capacidad para dar muerte y al sadismo con que lo hace, y surgió como resultado de su popularidad un sinnúmero de objetos militares hechos juguetes que identifican al supuesto héroe, que lucha

bajo el lema *The force of the freedom* eslogan que fue Impreso en su estuche de plástico por la compañía Coleco, en 1985.

Por el mismo tiempo surge bajo el lema *A real american hero* la serie *Comandos* heroicos de G. I. Joe, de Hasbro; para 1986 fueron los juguetes de mayor venta en Estados Unidos de América, de acuerdo con el informe Rutheford del *New York Time*. El impresionante despliegue de recursos bélicos (aviones, portaaviones, tanques, etc.), puestos en manos de los niños, provoca que otras colecciones con el tema de guerra no consigan el éxito esperado; tal es el caso de la serie *Army gear*, producida por Galoop e introducida en México por Mcplain, que con el fin de dar a conocer las alternativas de su catálogo, proyecta un comercial televisivo en el que aparece un soldado estadounidense dando Instrucciones a una tropa de niños vestidos de militares.

Otras de las series de soldados y armamentos bélicos son Command, de Matchbox, y guts de Mattel, y más recientemente X Panders, que es importado para México por McPlay.

Dado que este tipo de Juguetes ha generado los más controvertidos comentarios y las más fuertes críticas (entre las que se encuentra la de que sólo sirven para acostumar a los chicos a la violencia y para deformar su espíritu creativo), serán objeto de análisis en otros apartados de la obra.

LOS JUGUETES QUE TODO LO HACEN

Otro sector preferido por los niños y las críticas, es el que abarca a los Juguetes mecánicos o perfeccionados. Odile Dot, con respecto a este tipo de objetos lúdicos afirma que se trata de "¡un Juguete aburrido!, el que por más estético que sea, no ofrece al niño el placer de la imaginación. Está demasiado pensado; no hay nada más que hacer con él". Él casi lo hace todo, y como tal, es el opuesto de los juguetes versátiles e inacabados.

Para 1977 en el catálogo general de Uli Ledy aparece el muñeco Goloso, que bebe su mamila y se moja. Otra opción, aunque más elaborada, es la Comiditas, que mueve la boca, come su papilla, bebe su mamila y mancha su pañal. Al poco tiempo de su salida al mercado es una de las muñecas de mayor demanda, independientemente de su alto costo.

En el renglón de las mascotas operadas por mecanismos, sobresalen los Star Performers, de la familia *Sylvanian*, de la compañía Tomy, que mueven los ojos y la boca al contacto de grabaciones de audio; tal pareciera que cantaran ellos mismos. El sistema es operado por un sensor. Uno de los monos que se han vuelto célebres a partir de 1986 es Teddy Ruxpin, un oso parlante que ha provocado gran alboroto entre los niños. Su demanda fue tal que no pudo ser atendida por sus manufacturadores, el mundo maravilloso de Silicon Valley's; sin embargo, cuando pasó de moda se podía adquirir a mitad de su precio original. Estos osos que parlotean llegaron a México en 1989, tres años después de su

salida al mercado estadounidense, al igual que Mr. Bear y T. T. Talking Bear.

Aunque no son pocos los que acusan a los juguetes mecánicos de coartar la imaginación, los niños manifiestan una gran preferencia por ellos, por lo que los padres los siguen adquiriendo sin darle mucha importancia al abandono inmediato del que son objeto por sus propietarios, quienes se concretan a encenderlos para observarlos pasivamente durante unos cuantos minutos, para después guardarlo en el ropero que se encuentra atiborrado de este tipo de juguetes. Observar reemplaza a la Interacción táctil e imaginaria. El niño, ante tales objetos, ya no da vida a sus muñecos, debido a que ya la tienen en sus motores o dispositivos mecánicos que les hacen cantar, saltar, correr, provocar ruidos, moverse de un lado a otro y muchas otras cosas más; al chico sólo le resta mirar.

No obstante que los juguetes mecánicos no son un acontecimiento nuevo, pues sus primeras versiones datan del siglo XVII y XVIII, no deja de extrañar el vértigo con el que se suscitan innovadoras expresiones en este campo, fundamentalmente en la última década.

CHISPAS

Un concepto reciente que ha venido a eliminar las relaciones orales y los patrones tradicionales, son los videojuegos o simuladores, que han modificado el esquema habitual en el que se enfrentaban dos o más sujetos, y lo sustituyen por un combate entre el hombre y la máquina. La dimensión en la que se juega, así como los efectos auditivos y espaciales dependen del tema seleccionado y de los avances tecnológicos propios del sistema operado, sin que en ello intervenga la posibilidad de transformar las cosas u objetos en la imaginación del niño.

El impacto causado entre los niños y jóvenes por los videojuegos ha sido sorprendente, sólo comparable, en algunos casos, al efecto producido por la adicción.

Sólo basta con Ingresar a los centros de diversión denominados Chispas, para darse cuenta de los niveles de destreza que han alcanzado algunos asiduos jugadores que asisten diariamente para vencer a las máquinas. El entretenimiento a la postre representa un significativo desembolso, más aún si consideramos que los concurrentes generalmente corresponden al sector de la clase más desfavorecida, ya que los estratos sociales más elevados cuentan con la facilidad de tener en sus hogares dichos sistemas, entre los que destacan los Ideados por el Ingeniero Nolan Bushnell (1972), quien más adelante crearía su propia sociedad denominada *Atarf*, que en 1976 sería adquirida por *Warner*, quien a su vez lanzaría los casetes para aparatos domésticos y lograría éxitos insospechados en lo económico.

Para 1980 nacen los juegos de microordenadores, que consiste en una competencia entre jugadores en donde el ordenador funciona como árbitro o en su defecto puede representar un contrincante al que hay que vencer. Entre las

aplicaciones en este sistema se encuentran, ajedrez, damas, backgammon, go, Othelo, etcétera.

Dos años más tarde (1982), aparecen los juegos de videodisco en los que el programa es administrado por un ordenador, agregándose efectos especiales. El costo para la creación de cada juego es de dos millones de dólares, por lo que sólo empresas como Paramount, Universal, Columbia; y Warner, han sido capaces de concebirlos.

En otoño de 1987 fueron lanzadas en Estados Unidos de Norteamérica dos nuevas emisiones de televisión capaces de activar al mismo tiempo Juguetes electrónicos: *Capitán Poder*, serie de televisión concebida por Landmark Entertainment Group, y 105 Juguetes *Mattel* y Techforce, creada por Axlon, la nueva sociedad de Nolan Bushnell.

Las emisiones de televisión, en las que se encuentran buenos y malos en medio de un universo futurista, contienen señales sonoras codificadas que ponen en marcha los Juguetes robots, camiones, aviones, etc. Inversamente los Juguetes pueden disparar y derribar una aeronave en la pantalla. Estos Juguetes programables altamente sofisticados sitúan desde ahora a los niños en los umbrales del siglo XXI. (*La enciclopedia de los inventos*, Maeva Ediciones, México, 1988, págs. 46 y 47).

De sus efectos en realidad poco se sabe, a no ser por comentarios y reacciones encontradas; por ejemplo, en opinión de la antropóloga Lucina Jiménez "... el juguete electrónico de moda no sólo fomenta el espíritu bélico, rompe el mecanismo de juego y estimula el individualismo, impidiendo el proceso creativo y la Iniciativa al estar programado para repetir rutinariamente ciertas actividades o funciones" .

Es innegable que los razonamientos anteriormente expuestos manifiestan validez en los diversos enfoques de percibir la vida; sin embargo, por otra parte, hay quienes opinan favorablemente de los video juegos y los consideran un recurso terapéutico al alcance de todos; así lo sugiere Jaime Sandoval, de 15 años, quien dice que "es mejor desahogarse en las máquinas, que ir a patear a alguien".

Para otros, los juegos contribuyen a reafirmar su imagen, como es el caso de Héctor Díaz, de 18 años: ". . . está claro que se trata de gastar dinero y perder el tiempo libre. Pero para mí, lo bueno es que el juego te hace más individual. El videojuego es algo que yo puedo hacer muy bien, mejor que jugar fútbol". Eduardo Barrios, de la misma edad, no está de acuerdo: "Yo casi nunca vengo, gastan mucho. Además, esto refuerza el individualismo. Se rompe la cohesión y se pierde la comunicación entre las personas. Aquí estás tú solo y la máquina, te vas encajonado en un nivel, te haces mediocre, sólo respondes a estímulos."

Caros, polémicos, en ocasiones bélicos e incuestionablemente

desnacionalizados, los videojuegos merecen también algunos elogios. En opinión de la doctora Rodríguez, "... es innegable que desarrollan rapidez de pensamiento, de ejecución, de memoria y de reflejos. En este sentido, la Inquietud de algunos especialistas apunta a lograr una reorientación de las «maquinitas» que permita utilizarlas positivamente." (Lilia Pantoja y José Ángel García "Videojuegos; el entrenamiento que llegó del norte", en *Revista del consumidor*, núm. 84, INCO, México, 1984, pág.32).

De sus efectos sociales también podrían hablarse y coincidir en algunos puntos de vista y en otros discrepar. Por lo que al parecer se requiere de mayor información que pueda responder con evidencia experimental, acerca de sus consecuencias, así como para sacarles el mejor provecho y contrarrestar sus desventajas.

De la misma manera que sabemos de las Inconveniencias del consumo del alcohol, de los perjuicios de las drogas y de lo positivo que resulta el estudio en el desarrollo intelectual, también deberíamos contar con mayor Información en torno a los efectos de ciertos juegos y juguetes, por lo que se requiere mayor investigación que disminuya la Incertidumbre al respecto.

En el capítulo tres que versa sobre el análisis de las teorías en torno al juego", se expondrán argumentos que permitirán una base para el análisis y la comprensión, por lo que se sugiere su lectura de manera crítica, pues es esta disposición la que alienta la duda y la búsqueda de respuestas.

SERRANO, Ana María,
“Inteligencias múltiples y estimulación temprana”.
Guía para educadoras, padres y maestros.
Ed. Trillas. p.p. 65-89, 93-103
México D.F. 2003

LOS BEBÉS Y LOS NIÑOS EN EDAD DE TRANSICIÓN (DE UNO Y MEDIO A TRES AÑOS)

Hasta donde conocemos, no hay mucha literatura que hable sobre inteligencias múltiples entre bebés y niños en edad de transición. En esta sección vamos a analizar la teoría de inteligencias múltiples a la luz de estas edades tempranas.

Los bebés tienen en el primer año de vida, las siete inteligencias en ciernes. Quizá mayor proclividad a desarrollar una, otra o varias. Después de los seis meses empezamos a notar ciertos estilos, y al año y medio ya podemos hacer una preclasificación.

Es una enorme responsabilidad para padres y educadores. Corremos el riesgo de hacer una clasificación temprana, que encajone a los pequeñitos y que digamos: “Su inteligencia es intrapersonal, déjalo, así aprenderá”. Más bien apelaríamos a la observación, el respeto a su propio ritmo, su estilo de aprendizaje, para que brille en lo que será bueno y que no se estanque ni se califique a sí mismo como inepto en sus áreas menos fuertes.

Para ir “a lo seguro”, los bebés y niños en edad de transición necesitan tener oportunidades muy variadas de exploración multisensorial, con música, oportunidades de movimiento, rodeados de afecto y aceptación, para que desde sus más tempranas experiencias tengan la grata sensación del éxito.

Hay grandes lecciones que podemos inferir del mundo de los bebés, y que podemos complementar con experiencias empíricas en Proyecto DEI. Haremos un intento por encontrar indicios de las siete inteligencias en el bebé y en el niño en edad de transición, en general. Complementaremos la descripción con anécdotas reales de los grupos de actividades de Proyecto DEI, que se componen de 12 mamás con sus pequeñitos, en rutinas de juego y actividad.

Es muy difícil distinguir en los muy pequeñitos lo que es una habilidad especial, un estilo o simplemente un logro propio del desarrollo. Entonces, vamos a considerar que un niño o niña tiene **un indicio de inteligencia específica**, cuando, al proponer una actividad a todo el grupo, el niño o niña responde de una manera personal y característica. En muchas ocasiones, es el único o única del grupo en responder de esta manera.

INDICIOS DE INTELIGENCIA MUSICAL

Bebé de seis meses a un año

Desde que son bebés, notamos una clara afinidad por la música en la mayoría de los niños. Normalmente a todos los bebés les gusta la música rítmica y a partir de los 10 meses bailan con ella y se alegran. Sin embargo, hay algunas respuestas que denotan una clara inclinación por la música. Quizá es cuestión de matiz en la respuesta. Más determinación y alegría en su movimiento relacionado con la música, por ejemplo:

- Deja de hacer cualquier cosa con tal de escuchar una melodía.
- Reacciona con especial interés a cambios en el volumen y ritmo de la música.
- Tiene reacciones especialmente alegres, de baile, percusión y respuestas motrices ante la música.
- Se inicia en la percusión.
- Tiene respuestas de movimiento diferenciadas según el tipo de música.

Niño en edad de transición

En un niño o niña de entre uno y tres años, las respuestas son más claras y por tanto, fáciles de observar.

- El niño con indicios de inteligencia musical aprende el lenguaje cantándolo. A veces podremos notar que reproduce la tonada de la palabra, antes de decir la palabra en sí.
- Percute con un pulso regular.
- La actividad musical tiene prioridad ante cualquier otra actividad.
- Baila con gracia.
- Sigue aproximadamente a la entonación de las canciones.
- Se aprende las canciones.
- Tiene preferencias muy marcadas por ciertas canciones.
- Hace sonidos y experimenta con objetos e instrumentos improvisados.
- Muestra respuestas de movimiento diferenciadas según el tipo de música.

Hemos experimentado que la música es un vehículo maravilloso que acompaña al juego y a las actividades motrices —invita al movimiento—, sensoriales, de concentración y que beneficia a todo tipo de niños tanto a los que tienen una pasión por la música, como a los interesados en otras cosas.

Anécdotas reales (se han cambiado los nombres tanto del bebé, como de la mamá)¹

¹ Proyecto DEI, en su servicio de grupos de actividades mamá-bebé, reúne a 12 o 13 mamás con sus bebés y ofrece asesoría para la crianza, conferencias y rutinas de juego y actividades. El programa se acompaña de un

Juan Ramón es un pequeñito que muestra indicios de inteligencia musical (además de otras inteligencias). Tiene 10 meses, llega muy serio a la sesión de juego y actividades mamá-bebé. Siempre saludamos con una melodía a cada bebé y en esta ocasión experimentamos con diferentes volúmenes. Juan Ramón reaccionó especialmente a este estímulo. Le dio mucha risa e iba siguiendo de cerca al muñequito y reaccionando ante los cambios de intensidad. Juan Ramón permanece serio, y se ríe con la música. Es el primero en bailar, como reacción, y en disfrutar la música.

Juan Ramón cumple 12 meses, es adorable y activo. Su mamá está preocupada porque no dice ninguna palabra. El pequeño tiene una jerga maravillosa. Tiene un excelente ritmo de la palabra. Generalmente mostramos las actividades con un títere, un chango, y le cantamos su nombre: “mo no”.

Juan Ramón ¡mita la tonada moviendo del cuerpo con gracia: “mo no”.

Juan Ramón tiene 16 meses y disfrutó especialmente la sesión de juego. Pusimos diferentes extractos de música clásica y bailó con mucho ritmo, adecuándose a la naturaleza de la música que oía. Está mucho más expresivo y alegre. Trae su propio programa.

Cynthia tiene un año 11 meses. Es una chiquita preciosa, muy musical. Le fascina la canción del “titi ta” (del método de Zoltan Kodaly). Sigue el ritmo diferenciando tiempos y controlando las claves. Hace silencio controlándose cuando se le pide. Cada vez que se ponía un silencio en la música, ella se quedaba quieta, pero volteaba a verme como pidiendo más. Le fascinó bailar. Bailó solita como perinola y luego abrazada de su mamá.

INDICIOS DE INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Bebé de seis meses a un año

- Busca especialmente a otros niños, le atraen más los otros bebés del grupo que los juguetes.
- Tiene impulso por tocar, jugar, relacionarse, así como evidencia de cierto grado de empatía y afinidad.

método musical, adaptado por el centro, de Zoltan Kodaly y de la profesora María de León dejara. Cada sesión es diferente y asisten al programa papás y niño desde que éste tiene dos meses de edad, hasta los dos años y medio que se hace una clase abierta de clausura. El concepto es que la mamá es la alumna, más que el bebé, pero se registra el comportamiento, los intereses, las áreas fuertes y débiles de los niños, así como la comunicación que existe entre la pareja mamá-niño y el tipo de acople que se ve entre los dos. Proyecto DEI tiene años de funcionamiento. Las anécdotas se tomaron de un grupo que trabajó de 1998 a diciembre de 2000.

Niño en edad de transición

- Niños que son calificados como “sociables”.²
- Busca otros niños para jugar cerca de ellos.
- Inicia conversaciones con otros niños.
- Le satisface saludar y sonreír a las personas.
- Busca ayuda eficientemente, cuando la necesita.

Anécdotas reales

Rodrigo tiene dos años. Es sonriente, amable, atractivo y saludador. Obtiene generalmente galletas sobornando con una sonrisa al personal de limpieza.

Hoy estaba sentado en la sesión y cuando vio entrar a María y a su mamá, dijo muy serio: “A saludar”. Atravesó todo el cuarto, sonrió a María, sin apresurarla, le dio un tiempo de respuesta, la tomó de la manita y la condujo dulcemente al escenario de títeres, a mostrarle lo que iba a salir. Después de un rato le propuso un juego, de echarse de sentón en la colchoneta. Rodrigo tiene claros indicios de inteligencia interpersonal.

Carol tiene un año nueve meses. Está adorable. Llegaron un poquito tarde a la sesión, cuando ya estaban los títeres en el escenario. Es muy curioso, el grupo de niños se vuelve mucho más interesante para ella que los títeres. Cuando me doy cuenta, está paradita viendo fascinada al grupo y siguiendo las conductas y reacciones de cada uno de ellos. Empieza a saludar a todos ignorando el escenario.

INDICIOS DE INTELIGENCIA ESPACIAL

Al igual que las otras inteligencias, la espacial aparece en el desarrollo normal de todos los bebés y niños en edad de transición. Manipular, observar, distribuir, son modos naturales de aprendizaje, descrito de una maravillosa manera por Piaget. Vamos a considerar como indicio de inteligencia espacial, cuando un niño destaca de una manera personal en detalles que caracterizan a esta inteligencia.

Bebé de seis meses a un año

- Tiene interés muy marcado por imágenes a partir de los 10 meses.
- Tiene interés por patrones visuales.
- Tiene interés muy marcado por sacar y meter cosas.

² En esta edad se es por naturaleza insociable, porque suele coincidir con la aparición del miedo al extraño y la ansiedad de separación. Sin embargo, hay bebés que conservan cierto grado de apertura al grupo. Recordemos que tomamos “indicios”, cuando un bebé o niño en edad de transición muestra una característica especial, distinguiéndose personalmente del grupo.

Niño en edad de transición

- Tiene interés por zafar eslabones.
- Tiene interés por unir eslabones.
- Tiene interés y habilidad especial para armar rompecabezas con un grado creciente de dificultad.
- Reconoce de inmediato una imagen o un material que falta.
- Tiene interés por hacer diferentes construcciones con dados y piezas diversas.
- Tiene interés por hacer grupos.
- Tiene interés muy marcado por las imágenes y la extracción de información de las mismas.
- Tiene interés por acomodar en el espacio sus juguetes y materiales.

Anécdotas reales

Ana Luisa tiene dos años. Escuchó el cuento del dragoncito y no le interesó. Estaba pegadita a la mamá con carita de ausencia. Repartimos muchos daditos (el cuento menciona que el dragón se enoja y echa fuego porque se le cae su torre) y un aro para que trabajaran mamá y bebé dentro del aro, reproduciendo el cuento. Ana Luisa no se interesó por la actividad propuesta. Pidió más y más dados y fue pegando los dados a toda la orilla interior del aro haciendo un patrón circular colorido. Al terminar su juego, nos regaló la primera sonrisa del día.

El mismo día, Jorge le hace una “casita al dragoncito”. Utilizó los dados y fue tomando otros materiales del rededor. Tarjetas, tablitas y más dados y con la ayuda de su mamá, le hizo una casita que también nos enseñó con mucho orgullo (los demás niños, reproducían el cuento y hacían una torre con su mamá).

INDICIOS DE INTELIGENCIA VERBAL

Bebe de seis meses a un año

- Baila cuando jugamos con las palabras cantando las sílabas, como si acompañara al ritmo de la palabra.
- Hace gracias moviendo el cuerpo e intenta vocalizar alguna parte de a rutina.
- Dice sus primeras palabras antes del año.
- Muestra un interés especial por hablar.

Niño en edad de transición

- Habla
- Se expresa.
- Le encantan las canciones.
- Tiene el juego simbólico (mentiritas, “como si”) bien establecido.

- Le gustan los juegos de palabras.
- Le gustan los libros.
- Genera frases antes que el grupo.
- Cuenta historias o narraciones, al principio intercalando gestos, onomatopeyas y acciones; poco a poco, es capaz de narrar pequeñas historias.

Anécdotas reales

Carol tiene un año cinco meses y es “un pequeño perico”. No para de hablar. Le gusta ver la película de *La Cenicienta* y narra escenas mientras canta y barre, alternando el sonido de los pájaros con ruidos y palabritas.

Carol tiene un año 11 meses. Canta y baila completa la canción *Siempre limpio* y del *Sapo*. Lo hace con mucha alegría.

Carol tiene dos años. Hoy le narró completo el cuento del dragoncito a su mamá. Ella le hacía trampas y la contradecía en algunos talles y Carol se defendía contrargumentando. Está muy simpática.

INDICIOS DE LA INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA

Bebé de seis meses a un año

- Es especialmente observador.
- Es muy sensible a juegos con un objeto oculto.
- Hace claramente asociaciones y anticipa sucesos.
- Le interesan mucho las imágenes reales a partir de los 10 meses.

Niño en edad de transición

- Descubre ausencias y hace asociaciones lógicas para adivinar quién se fue.
- Puede adivinar elementos y animales descripciones tipo: Si tiene, no tiene.
- Tiene estrategias para la solución de problemas
- Observa y generaliza.
- Hace grupos de cosas por clasificaciones sencillas, de acuerdo con su experiencia.
- Hace grupos con un matiz de cantidad (numérico): mucho, grande, chico, sí cabe, no cabe.
- Hace deducciones sencillas.
- Representa mentalmente. Se ubica bien con etiquetas gráficas y con calendarios gráficos.
- Entiende: primero, después y por último.
- Ubica y se dirige con indicaciones espaciales “cerca, lejos”.

Anécdotas reales

Juan Ramón tiene un año tres meses. A nuestro parecer tiene indicios de una inteligencia matemática especial. Hoy hicimos un juego de pasar unas vaquitas por un pequeño aro, haciendo el sonido de la vaca. Todo el grupo se fascinó con la actividad menos él, que se dedicó a “robar” vacas del cajón y de otros niños distraídos. Tomó el aro más grande de todos e hizo un “establo”. Puso a todas sus vaquitas dentro. Se asombraba cuando los niños se enojaban porque les robaba sus vacas, ¡si él estaba tan feliz!

Juan Ramón tiene un año ocho meses. Hoy fue su día, estuvo muy contento. Vino con su papá porque su mamá tenía clases. Jugamos a soplar plumas anaranjadas. Cada niño con su mamá tenía una sola pluma. El se dedicó a juntar muchas plumas y a acumularlas en la palma de la mano de su papá. Hasta que estaban todas quietas, les soplabla y se divertía con el patrón que hacían al volar. Logró clasificar en la cajonera la fruta, las pelotas y los zapatos, ayudado por su papá.

Juan Ramón tiene dos años tres meses. Oyó el cuento del dragoncito y lo que más le gustó fue la actividad de repartir a cada personaje un bombón, incluyendo a su papá y, por supuesto, a si mismo, quien alegremente acabó comiendo todos. Hicimos una actividad con cubetas y pelotas mientras cantábamos “uno, muchos”. Fue el más divertido e interesado en esta actividad.

Cynthia tiene un año nueve meses. Está deliciosa, llega muy alegre y platicadora. Participó muy bien en todas las actividades. Estuvo de lo más simpática con el espectáculo de animales. A la mariposa le dijo “pío” porque volaba. A la víbora le dijo “tigre” por las manchas. Al grillo le dijo “rana” por su color y porque brincaba. Aprovechamos estos maravillosos errores lógicos para platicar del proceso del concepto en los chiquitos. Pide “otro” animal con gran interés y diversión de adivinar a medida que transcurre el espectáculo. Ella “le estaba atinando”. Luego se unió con Clara tratando de meter unos botes por el tubo amarillo de abajo arriba, retando a la gravedad. Es una chiquita con hipótesis propias. Oyó a un bebe ajeno llorar y le dijo a su mamá que “era su hermanita”.

INDICIOS DE INTELIGENCIA DE MOVIMIENTO (KINÉSICA CORPORAL)

Al igual que las otras inteligencias, todos los bebés normales se mueven y disfrutan de movimiento, sin embargo, consideramos como indicios cuando un bebé o niño se caracteriza especialmente por el placer del movimiento y por la coordinación.

Bebé de seis meses a un año

- Se adueña del gateo.
- Explora activamente.

- Disfruta el movimiento, lo motriz es una prioridad entre sus intereses.
- Se mueve como pantera, con movimientos coordinados y armónicos
- No para.
- Tiene mucha energía.

Niño en edad de transición

- Le cuesta mucho trabajo mantenerse en un solo lugar.
- Disfruta del movimiento *per se*.
- No teme conquistar espacios y alturas.
- Imita el movimiento de los animales y de los objetos.
- Se pone retos de destrezas motoras a sí mismo.
- Con rutas de obstáculos se siente muy cómodo y divertido, y requiere de poco apoyo.
- Parece procesar la información mientras está moviéndose.
- Necesita tiempos de descarga motora.

Comentario

En Proyecto DEI hemos observado que es importante respetar este estilo de inteligencia, pero que vale la pena poner retos para que se vaya desarrollando un cierto control en el movimiento y así el pequeño o la pequeña desarrollen, junto con su potencialidad de coordinación, la posibilidad de que sea la cabeza la que mande sobre el cuerpo y no al revés.

Por ejemplo, ponemos música y dejamos que bailen, marchen, caminen alocados. Después de un rato de participación alegre, la apagamos, haciendo el gesto de silencio, alto al movimiento y contención. También manejamos muchas rutas que requieren concentración como anticipar el paso: paso largo o corto, agacharse para pasar por debajo de los resortes, hacer como algún animal, etc. Acarrear cosas de un lado al otro del cuarto, y al final clasificarlas.

De esta manera trabajamos como gancho el área fuerte que es el movimiento en los niños, y nos apoyamos en ella para desarrollar lo que a veces es su área débil: la concentración y clasificación. Otra observación es que las habilidades motriz gruesa y motriz fina, suelen estar divididas, asociándose más la habilidad motriz fina con la inteligencia espacial.

Anécdotas reales

Carol tiene un año seis meses. Venía muy simpática peinada con dos fuentecitas sostenidas con moños. Imita todo. Trataba de brincar con la rana y con el grillo. Giró alegremente con el sol. Caminó por la barra de equilibrio siguiendo a la ardilla con mucha seguridad. Y disfrutó especialmente el acarreo de pelotas con una palita. Venía de un buen humor especial en contraste con el día que estaba triste.

Carol tiene movimientos muy seguros y coordinados. A nuestro parecer, tiene indicios de inteligencia de movimiento.

Jorge tiene dos años tres meses. Es un trepador, coordinado, alegre y siempre está en movimiento. Hoy hicimos una ruta relacionada con el cuento. Le entusiasma muchísimo la idea. Empezó a recorrer la ruta y quería contar el cuento a lo largo del espacio. Se robó a la hormiguita para ir narrando el cuento a medida que caminaba, haciendo escenas en cada rincón. Como no encontró físicamente la piedra, hizo el gesto con las manitas ahuecándolas como si la tuviera entre las manos. En el rincón de los ojos hizo el gesto de enojado con las manitas en la cintura. Él narraba “su propio cuento” yendo y viniendo. Su mamá lo contemplaba complacida y divertida.

Joaquín es muy ágil, pero tiene el problema de ausencia de anticipación al peligro. Su movimiento es alocado, se lastima con facilidad. Hoy legó con el ojo morado porque se aventó del cambiador, diciendo que era *Supermán*. Con Joaquín trabajamos juegos de anticipación y contención en el movimiento.

Rogelio tiene un año 10 meses. Es notable cómo tiene un seguimiento de la ruta independiente, audaz y seguro. Sube la escalera de tres escalones, y se avienta solo, doblando las rodillas y cayendo con mucha seguridad y placer. Chuta la pelota a gol imprimiéndole dirección. Se cuelga del pasamanos se mece y con ayuda desplaza su peso al siguiente peldaño. Pasa por la barra de equilibrio con gran seguridad. Brinca con los dos pies y da marometas muy seguras.

Clara tiene un año ocho meses, tiene una afinidad especial para la música. Le encanta bailar frente al espejo y hacer experimentos con los movimientos. Clara tiene una gracia natural, estimulada por su mamá que es bailarina.

INDICIOS DE INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Bebé de seis meses a un año

- Tiene tiempos de observación, de contemplación, de estar “consigo mismo”.
- No necesita constantemente que alguien lo entretenga.
- Es plácido y observador.

Niño en edad de transición

- Tiene su propio programa. No acepta necesariamente las propuestas de actividades de los adultos. Explora a su modo y ritmo, y queda satisfecho hasta que prueba sus propias hipótesis.
- Es persistente.
- Se arriesga.
- Es sensible a los juegos del programa afectivo de manejo y expresión de sentimientos.

- Expresa y reconoce lo que siente.
- Es generalmente sensible.

Anécdotas reales

Martina es una pequeñita francamente especial. Brilla en casi todas las áreas, pero en el aspecto intrapersonal es notable el desarrollo y la madurez que tiene para su edad. Tiene un año 11 meses y acaba de tener una hermanita. Su mamá está agotada y llega a la sesión con ganas de distraerse. Nos comenta que la situación en casa es difícil, porque la bebé tiene reflujo. Martina empezó a jugar feliz. Tiene muy bien establecido el juego simbólico. De momento se tiró al suelo a llorar lo que hizo tenso el ambiente. A la salida lloraba, lloraba y lloraba. Su pobre mamá, siempre muy paciente, hoy se mostraba naturalmente menos paciente. Me acerqué y le dije: “Oye Martina, estás triste, ¿Qué tal si te tragas las lagrimitas?” Le dio mucha risa. Y entonces ella me dijo: “Estoy muy cansada y tengo sueño”. Me dio un beso y se despidió ya serena. Su mamá le dijo que hiciera un esfuerzo y que mostrara una sonrisa de Barney. Con un autocontrol digno de un adulto, hizo un esfuerzo, sonrió y se despidió con enorme gracia. Las otras mamás la veían con gran asombro y ternura.

La mamá de Martina me contó que una noche se despertó diciendo que le quería pegar a su hermanita muy fuerte. Su mamá le dijo: “Qué vas a hacer? Ella dijo: “Creo que mejor le voy a pegar a la muñeca.” Es asombroso, entiende la diferencia entre la muñeca (que no le duele) y la hermanita a quien puede lastimar. Se comunica e inhibe impulsos.

Es curiosa porque así de pequeñita distingue la realidad y la fantasía. Dice: “Los muñecos no hablan... Los dedikos (Unos títeres que se manejan con los dedos a modo de piernas) no tienen pies, no pueden bailar Cuando la convencemos de que es un juego, se lanza feliz a escenificarlo. En una ocasión le dimos a oler una naranja. Y dijo que no olía. ¡Y era cierto! Una mamá le sugirió raspar un poco la cáscara y así podría oler. De hecho todos lo hicimos y ella, convencida, dijo que ahora sí olía.

En el rincón de los enojos hizo toda una escena de que estaba enojada, gesticulando y repitiendo la mímica. Cuando le preguntaron si realmente estaba enojada, hizo un gesto y luego dijo: “No es cierto, estoy feliz”, y se carcajeó. Al final había que recoger bombones. Ella tomó más de uno. Su mamá le dijo que “había hecho trampa”, y se esperó para comérselo, hasta que me pidió permiso y se lo comió. Es notable cómo el estilo de la mamá, demandante de autocontrol y al mismo tiempo cálida y respetuosa, embona con un perfil de niña.

DESCUBRIMIENTO DE ÁREAS FUERTES Y DÉBILES

En un bebé o niño en edad de transición podemos observar áreas fuertes y débiles quizá a partir de los seis meses. Por ejemplo, vamos a analizar dos casos contrastantes.

En el primero, el movimiento es el área fuerte de un bebé y la concentración la débil. En el segundo, el movimiento es el área débil del bebé, y la concentración la fuerte.

En el primer caso el bebé se apasiona moviéndose, fue precoz para gatear y caminar, y no para. Este mismo bebé ignora rotundamente los libros. Le mostramos uno y lo usa de pelota.

En el segundo caso, el otro bebé se queda exactamente donde lo dejamos. No le interesa en lo más mínimo moverse, en cambio es un apasionado de los libros de animales. Encuentra la manera para convencer a su mamá que pasen un rato hojeando el libro con fotografías de perros. Este bebé hace claras asociaciones y gestos con cada imagen.

Jugar con los niños en temas relacionados con sus áreas fuertes es muy placentero. El niño coopera, se siente feliz y podemos pasar ratos muy amables de convivencia.

Es importante también darle seguimiento y procurar estimular **el área débil del bebé y niño** en edad de transición, para que no se rezague y que el desarrollo sea lo más armónico posible.

Trabajo con las áreas débiles

Diseñar una actividad o juego para el área débil de los niños es un reto muy especial; esto lo tenemos que hacer partiendo de sus intereses, tener mucha imaginación, y graduar el nivel de dificultad para que experimente el éxito.

Vamos a analizar el segundo caso propuesto. Tenemos a un niño de un año que no quiere gatear ni caminar (sabemos que es falta de motivación, porque no tiene problemas de tono ni postura), y que, en cambio, te fascinan los libros. Con este pequeño, Ramiro diseñamos un ejercicio con mucha gracia. Quizá requiera unos minutitos de planeación.

¿Qué tal jugar en un colchón de cama puesto sobre el suelo?

Hincamos a Ramiro con las rodillas en el suelo, la pancita echada sobre el colchón, y le ponemos como “anzuelo” un superlibro con fotografías de animales (le fascinan los perros y ya sabe cómo hacen). Cuidamos que sea una distancia corta, que no lo estrese ni lo desespere, para que experimente éxito si hace un esfuerzo por avanzar (podemos ayudarlo un poquito imprimiendo el gateo para que sienta qué músculos debe mover). Llega al libro. Ahora nos sentamos y leemos, hacemos como perro, le enseñamos el que está afuera de la ventana para que lo relacione con su imagen, etc. Poco a poco podemos subir la dificultad. Las escaleras también son maravillosas para los bebés que no tienen motivación para gatear. No hay pequeñito que se resista a conquistar el espacio ascendente de las escaleras. De igual manera, le ponemos los “anzuelos” de su interés a esa

distancia personalizada que lo estimule y no lo desanime. Es un grado exacto, ni más ni menos. Y sólo los papás afectuosos y los instructores involucrados lo podemos descubrir.

¿Por qué todo este esfuerzo? Porque no queremos que las áreas débiles se retrasen y que Ramiro vaya desarrollando un concepto de sí mismo de “no puedo” o “no me interesa”.

Muchas veces encontramos a algunos bebés y niños en edad de transición, o bien niños que ya tienen la idea de que no pueden hacer algo. En estos casos, se justifica una primera aproximación a los juegos o actividades, sin reto, para que se “hagan amigos” de la actividad o del material didáctico en cuestión.

Nos preocupa mucho la actividad en guarderías, algunos hogares y centros de estimulación, en los que se obliga a los bebés y niños en edad de transición a jugar o a hacer las actividades.

FACILITAR CIERRES. EXPERIENCIA DE ÉXITO

Tanto en actividades relacionadas con el área fuerte como con el área débil (y quizá más importante en esta segunda), es importante que la mamá o el adulto que está a cargo, apoye al bebé o niño pequeño para realizar cierres en sus actividades. Es decir, terminar, guardar, decir adiós, dejar satisfecha la curiosidad, pasar a otra cosa.

La exploración y el juego del bebé y niño en edad de transición son por naturaleza fugaces y saltan de una actividad a otra. Sin embargo el adulto puede ir conduciéndolos para que el pequeñito, en primer lugar, satisfaga su curiosidad e impulso, y haga el cierre.

En Proyecto DEI tenemos anécdotas bonitas de Martina que quería estar acostada boca arriba, moviendo alegremente las piernas. En ese momento proponíamos mirar unos títeres, y la mamá no obligó a Martina a ir a los títeres. Le preguntó. “¿Quieres estar otro momentito así antes de ir a ver al mono al escenario?” Ella dijo alegremente que sí, siguió jugando medio minuto y luego fue feliz a ver al mono. Nos podemos imaginar un berrinche si la mamá la interrumpe, la carga en vilo y la obliga a ir al escenario.³ Su mamá le dio su tiempo, permitió que la actividad concluyera, que se “terminara” el interés y que Martina estuviera lista para cambiar de actividad.

Otras ideas para facilitar cierres, son:

- Guardar los juguetes.

³ Desde luego que no estamos hablando de una circunstancia de disciplina, sino de juego y experiencias compartidas.

- Decir “adiós” a los materiales.
- Darles a los chiquitos un tiempo para desprenderse, etcétera.

Facilitar cierres es importante para el cultivo de todas las inteligencias. Hay que respetar el ciclo de experimentación, observación, movimiento, narración y los tiempos.

ACOPLAMIENTO MAMÁ – BEBÉ: UN FACILITADOR PARA EL DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS

Una variable muy interesante que puede observarse en los bebés, niños en edad de transición y preescolares es el acoplamiento mamá-bebé (o mamá-niño). ¿Por qué? Porque la mamá o el adulto es un facilitador de experiencias y de aprendizaje y, por tanto, del desarrollo de las inteligencias. Es la ventana para que el mundo sea grato y cómodo, o difícil y amenazador.

Generalmente todas las mamás tenemos buenas intenciones y no deseamos ser vehículos de experiencias poco gratas para los bebés. Sin embargo, y por desgracia, ocurre que no hay un buen acoplamiento con el bebé.

A veces encontramos a una mamá muy activa, con un perfil más bien de movimiento, ya un bebé tranquilo, observador, pausado, sin prisa. A la mamá activa le cuesta muchísimo trabajo aceptar el perfil de su bebé y llega a dudar acerca de su normalidad.

El caso contrario es quizá más común. Una mamá tranquila, pausada, con un ritmo lento, y un bebé con un impulso motriz arrollador. En DEI le llamamos "loco maromero". Esta mamá está incómoda, duda de su habilidad como mamá, entra en conflicto con facilidad, no es hábil para corregido y mucho menos para disfrutado. También llega a dudar acerca de su normalidad.

Hay otras variables, aparte del choque entre estilos, que pueden influir en la calidad del acoplamiento. Por ejemplo, la fantasía de niño que tenía en mente la mamá, el temperamento difícil del chiquito, el conflicto que causa el haber sido mamá y las renuncias del mundo personal y de trabajo, la pareja, las vivencias de la propia maternidad. (José Luis Díaz Rosello *et al.*, *La madre y su bebé. Primeras interacciones*, Roca Viva, Montevideo, 1993. Es un libro muy interesante, de corte psicoanalítico, que analiza casos y ofrece una lista de observación de variables)

Aunque estas variables entran en el campo psicológico del apego y el acoplamiento, influyen en el desarrollo o la inhibición de habilidades.

Podemos observar que cuando la mamá empatiza con el niño y es capaz de hacer espejo a lo que siente, va a facilitar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal (es decir, el reconocimiento de los propios sentimientos). La mamá va a influir en la sensación de seguridad del niño de manera diferente:

- Si la mamá carga de manera consistente a su bebé y éste se siente

sostenido.

- Si la mamá se siente insegura.
- Si la mamá es capaz de ampliar la experiencia sincronizando estímulos concordantes, o si los ignora.
- Si lo ve a los ojos, o si evade su mirada.
- Si es consistente en sus mensajes y se mira en sus ojos con afecto.

El bebé, a partir de la relación con la mamá, afirma Le Boulch, adquiere la primera experiencia de valía y la energía afectiva para moverse. Si hay un buen acoplamiento, se facilitará también la inteligencia motriz y la sensación de que tendrá éxito al explorar. De esta manera, la relación entre la mamá y el niño se desarrolla en una forma muy estrecha, con las posibilidades de potenciar a su equipo genético.

Dentro del **acoplamiento**, podemos también mencionar el conocimiento y la aceptación del **temperamento** del bebé y del niño en edad de transición.

Cuando la mamá conoce y acepta el temperamento, la relación fluye y es más probable que el niño pueda destinar su energía al movimiento, la exploración y el juego. Los casos más dramáticos obviamente van acompañados de un temperamento difícil.

Siguiendo la línea del doctor Turecki, el temperamento se constituye como una respuesta a estímulos ambientales y forma parte del equipo genético. Hay niños con reacciones más difíciles de aceptar que otros. Por ejemplo, los niños que son por naturaleza irritables, inadaptables ante cambios, con umbrales sensoriales frágiles, con exceso de actividad o insociables, se convierten en un reto mayor de crianza.

Cuando la mamá o el papá se desconciertan ante estas manifestaciones que son de tipo biológico, o se sienten responsables como si ellos y su crianza fueran el origen de estas manifestaciones temperamentales, normalmente enfrentan un círculo vicioso muy negativo, que fuga energía afectiva en la díada mamá-bebé y, por tanto, del potencial de desarrollo de las inteligencias.

Estos bebés y niños difíciles tienen una sensibilidad muy especial, requieren en primer lugar de ser aceptados "tal cual son", bien conducidos y cobijados. Entonces pueden crecer como seres humanos felices, sensibles y muy probablemente con una gran inteligencia intra e interpersonal.

RETROALIMENTACIÓN DURANTE EL JUEGO Y LA EXPLORACIÓN

Otro aspecto del acoplamiento mamá-bebé es la calidad de retroalimentación durante el juego, que es otra variable mediadora de las inteligencias.

Hay mamás atropelladoras que no permiten realizar una exploración adecuada.

Hay mamás respetuosas del ritmo, que reconocen que el niño se construye y construye su pensamiento, identidad y personalidad a partir del juego y la exploración.

Una recomendación de Le Boulch es dar un tiempo libre de *ajuste*. (Módulo "El lenguaje psicomotriz", IRAPSIR 23, 24 Y 25 de marzo del 2001, Le Boulch) .

Si vamos a proponer un baile con la música, primero dejamos que el cuerpo se ajuste y responda. Que todos los sentidos se adapten, que se disfrute. Esto pasado a otras experiencias de exploración, podría traducirse, que al mostrar un juguete didáctico, dejemos un tiempo absolutamente libre de exploración. El bebé se lo meterá a la boca, se dará con él golpecitos en la cabeza, lo aventará, seguramente hará cosas más interesantes de lo que proponemos. Si no permitimos este tiempo de ajuste y descubrimiento libre, el aprendizaje no podrá ser tan rico.

Desgraciadamente, no siempre atestiguamos esta conducta en el adulto que interactúa con el bebé o niño en edad de transición. Con frecuencia vemos situaciones como la siguiente.

El niño tiene un vaso con una ranura y una ficha. El adulto tiene una idea clara de que el niño debe usarlo como alcancía, y le lleva la mano a fuerza, sin darle tiempo de ajuste y exploración. La actividad puede terminar en llanto y desconcierto. El adulto no respetó.

Relacionada con esta idea, es la de *respeto y observación de intereses de aprendizaje* (Seminario Técnico de Capacitación, proyecto DEI, 1989)

En muchas ocasiones insistimos en que el bebé meta cosas en un frasco y su pasión está en sacarlas. Nos podemos desesperar hasta el extremo de dar al pequeñito algún ocurrente calificativo que es inadecuado. Y sin embargo, su interés por sacar está determinado por su escalera de logros motrices. Los bebés primero sacan apasionadamente cosas y luego las meten. Si vamos contra la corriente, estorbamos la experimentación y el aprendizaje. Si vamos a favor de la corriente y de los intereses y le ofrecemos múltiples experiencias para ensayar su pasión, vamos a permitir la exploración, la generalización de la actividad, la experiencia de éxito y la sensación de placer al acompañar a un apasionado explorador. El mejor libro que podemos leer, es el del bebé.

LA PAUSA

El aprovechamiento de la pausa en la exploración del bebé también tiene que ver con la calidad de la retroalimentación eficiente en la exploración, el movimiento y el florecimiento de las inteligencias. El concepto de pausa lo describen Kenneth Kaye y Brazelton. Es un concepto que hemos encontrado apasionante en nuestro trabajo en Proyecto DEI.

¿En qué consiste? En que la mamá o el retroalimentador se adapte al ritmo de exploración y aprendizaje del bebé y niño pequeño. Kenneth Kaye tiene un experimento representativo, en el que las mamás se encuentran cargando a sus bebés. A éstos se les ofrece un juguete muy llamativo, pero se les antepone una placa de acrílico. El bebé al querer tomar el objeto, se encuentra con la placa. Lo que tiene que descubrir el bebé es que tiene que rodear la placa de acrílico para poder obtener el juguete. Lo más interesante no fue la conducta de los bebés, que fue bastante predecible, sino la conducta de las mamás. Hubo algunas de ellas eficientes para retroalimentar al bebé, hubo otras ineficientes. Aquellas que le querían llevar la mano a fuerza al bebé sin dar un tiempo de ajuste, que fueron las menos eficientes, provocaron un llanto desolado en los pequeñitos. En cambio, las que dejaron que el bebé intentara, se **equivocara** y cuando hacía una pausa en su actividad, a veces volteando a ver a su mamá, ellas ponían la muestra o llevaban suavemente la manita y lograban transmitir el mensaje a los pequeñitos de lo que había que hacer.

Para desarrollar su inteligencia el niño tiene que estar expuesto al ensayo y error, a la prueba de hipótesis dependiendo de su madurez. Un adulto retroalimentador que sabe tolerar que el niño se equivoque, cuidando que no se exceda en frustración, es un adulto que facilita el desarrollo de las diferentes inteligencias.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE ACADÉMICO

Existe un énfasis exagerado en el interés por desarrollar las inteligencias lógico matemáticas y de tipo académico, lo que es un desconocimiento de las inteligencias múltiples.

Desgraciadamente, el vicio que encontramos en muchas escuelas y clases particulares para niños pequeños, en donde se busca hacer "niños genios" enseñándoles a leer y escribir, matemáticas y conocimientos enciclopédicos, se ha filtrado al mundo de los papás de bebés y niños pequeños. Y el juego ha perdido espontaneidad, placer y disfrute. Sólo se concibe un juego "didáctico" de letras, números, conceptos abstractos, computadoras. Nada más alejado de lo que un bebé necesita.

Un bebé necesita, para el desarrollo armónico de su persona, experimentar placer y gozo en el movimiento, cercanía afectiva con sus papás -no condicionada a que aprenda una letra-, experiencias con música, con elementos naturales, espacios abiertos, bloques, muñecos, etcétera.

Un niño en edad de transición y un preescolar necesitan jugar libremente, imaginarse cosas, construir casitas, oír cuentos, estar expuestos a información significativa para que descubran sus aptitudes y encuentren interés en la información.

¿Podrá estar entre las prioridades de un niño de un año aprender a leer? Quizá estará entre sus intereses querer complacer a su mamá, que tanto quiere, y darle gusto en lo que insiste que aprenda, pero el currículo de lectura en sí, seguramente no le interesa. Más hará su mamá para atesorar su inteligencia verbal cantarle canciones con un lindo ritmo de la palabra, leerle cuentos sencillos relacionados con su experiencia, mostrarle imágenes, hacerle calendarios gráficos con fotografías, etc.

¿Podrá estar entre las prioridades de un niño de un año aprender los números? De igual manera, quizá estará para complacer a su mamá que tanto quiere y así gratificarla. Mejor hará la mamá al comprarle o hacerle unos bloques para apilar, juntar y esparcir, jugar y comparar cosas grandes y chiquitas, repartir galletitas a papá, a ella misma y al bebé. Así facilitará experiencias que alimenten su inteligencia matemática.

ANTUNES, Celso
Juegos para estimular las inteligencias múltiples
Narcea, S.A. de Ediciones,
p.p. 65,89-93-103, 37-38, 55-56, 79-80,
97-98, 109-110, 133-134, 147-148, 167-172
Madrid, España . 2005

JUEGOS QUE ESTIMULAN LA INTELIGENCIA VERBAL O LINGÜÍSTICA

La inteligencia lingüística o verbal se manifiesta por la facilidad para organizar palabras en una frase o por el sentido de verdadera «arquitectura» con que poetas y escritores construyen imágenes verbales. En muchos casos, esa competencia no se manifiesta necesariamente en los mensajes escritos y, por ello, vendedores, oradores o predicadores sensibilizan a los oyentes por la claridad con que usan las palabras, forman ideas y despiertan emociones. Su presencia es inherente a todos los seres humanos, en algunos mucho más claramente que en otros, incluso cuando a veces revelan carencias de vocabulario. No todas las personas que construyen mensajes expresivos, lúcidos y completos utilizan «muchas» palabras. Si Dante Alighieri, Camoens, Cervantes, Milton y muchos otros autores constituyen modelos de esa competencia, no hay por qué no descubrirlos en otros autores actuales.

La capacidad auditiva del niño, su capacidad de oír y distinguir sonidos diferentes constituye un factor indispensable para el aprendizaje de la lectura y la escritura y, como vimos, de la propia utilización de la sintaxis. Desde los ocho meses, los bebés muestran ya sensibilidad a la percepción de palabras; por ese motivo, los juegos complementan los recursos auxiliares que llevan al niño a utilizar, cada vez con más intensidad, su habla como instrumento de descubrimiento e inserción constructiva en su mundo. La adquisición del vocabulario del niño está directamente vinculada a lo que oye, principalmente a sus padres; la diferencia entre una casa donde se habla mucho con el niño y una guardería infantil enmudecida es tremenda. Al año y ocho meses, los niños del primer caso utilizan 130 a 150 palabras más que los del segundo caso; con dos años, esa diferencia es de casi 300 palabras. Hacia los tres meses, el bebé maneja la lengua y produce ruidos con la garganta y la boca; entre los tres y los seis meses, es capaz de comprender sonidos dirigidos a él y juega con los propios sonidos que produce; de los seis a los doce meses «conversa» ya (o al menos lo intenta) mediante monosílabos como «ma-má», «ne-ne», pero la gran explosión lingüística se produce entre el primer y el segundo año, cuando es capaz de aprender hasta dos nuevas palabras cada día, prosiguiendo así hasta los cinco años, cuando domina ya cerca de diez mil palabras, el diez por ciento de lo que dominará a los treinta años, si fuese una persona culta.

Para clasificar los juegos lingüísticos según sus principales líneas de estimulación, proponemos:

- Juegos orientados a la ampliación del *vocabulario* del niño y el consiguiente dominio de un mayor número de recursos para el estímulo cerebral del uso de la palabra como medio de construir imágenes.
- Juegos para dar *fluidez verbal* y, por tanto, activar formas de comunicación y expresión y, sobre todo, manejar algunas habilidades esenciales para el lenguaje, como analizar, resumir, comparar, relacionar, describir, criticar, juzgar, sopesar y otras; juegos específicos para el perfeccionamiento de la *gramática* y, por tanto, de la manera correcta de desarrollar sus sintaxis.
- Juegos específicos para la *alfabetización* y, en ese caso, para la delicada transposición del descubrimiento de los signos y de su estructura en la construcción de la palabra.
- Juegos para la *memoria verbal*, como recurso auxiliar para todos los demás de esta línea de estimulación.

Los ítems referentes a la gramática y la alfabetización no pretenden desarrollar una línea o una técnica de enseñanza, sino solamente una sugerencia de juegos que reforzará la metodología utilizada, sea cual sea.

JUEGOS QUE ESTIMULAN LA INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

La inteligencia lógico-matemática se manifiesta mediante la facilidad para el cálculo, para distinguir la geometría en los espacios, en la satisfacción por crear y solucionar problemas lógicos y para, como en el caso de Galileo, distinguir que «el libro de la naturaleza está escrito en símbolos matemáticos». Es notable en ingenieros, físicos, jugadores de ajedrez o descifradores de enigmas y matemáticos. Ha sido el elemento de la genialidad de Euclides, Newton, Bertrand Russell, Albert Einstein y quizá (¿quién lo diría?) de Fernando Pessoa cuando decía que «el binomio de Newton es tan bello como la Venus de Milo».

Parece que la inteligencia matemática es menos frecuente en personas de letras, mientras muchas personas sencillas o incluso analfabetas, como los «maestros de obras», perciben la geometría en las paredes que hacen. Confundida por Piaget con la propia idea general de «inteligencia», su estímulo se inicia muy pronto, cuando el bebé conquista la «permanencia del objeto» al jugar y buscar el juguete entre los dobleces de la colcha. Hacia los seis años, la matematización de lo cotidiano se observa cuando aprende a descifrar y a comparar objetos grandes y pequeños, gruesos o delgados, estrechos y anchos, cercanos o lejanos, iguales o distintos. Un alumno comprenderá mejor los números, las operaciones matemáticas y los fundamentos de la geometría si puede hacerlos palpables. De ese modo, materiales concretos como monedas,

piedrecillas, pedacitos de madera, conchas, bloques, cajas de cerillas, cuerdas y cordones hacen que los niños estimulen su razonamiento abstracto.

La coordinación manual parece ser la forma como el cerebro intenta materializar y hacer operativo a los símbolos matemáticos. El niño que manosea objetos, clasificándolos en conjuntos, que abotona su ropa y distingue la simetría, que ata sus zapatos y descubre los recorridos del cordón, pero también que «ordena» su mesa o su mochila, está construyendo relaciones lógicas, aunque no sea la misma lógica que «tiene sentido para el adulto». Para los juegos orientados a esa inteligencia, proponemos como líneas de estimulación: juegos para fijar la *conceptualización* simbólica de las relaciones numéricas y geométricas y que, por tanto, abren al cerebro las percepciones de lo «grande» y de lo «pequeño», de lo «fino» y de lo «grueso», de lo «ancho» y de lo «estrecho», de lo «alto» y de lo «bajo», naturalmente intercalando esos conceptos con el de «medio»; juegos para despertar la conciencia operatoria y significativa de los *sistemas de numeración* que está inserta en la idea de lo «mucho» y de lo «poco»; juegos específicos para la estimulación de *operaciones y conjuntos*; juegos operatorios con las «herramientas básicas de evaluación lógico-matemática», es decir, los *instrumentos de medida* y, finalmente, juegos estimuladores del *razonamiento lógico*, vínculo de la relación de las Matemáticas con la Filosofía y con la Música.

JUEGOS QUE ESTIMULAN LA INTELIGENCIA ESPACIAL

La inteligencia espacial se manifiesta por la capacidad para distinguir formas iguales o distintas en objetos presentados bajo otros ángulos, identificar el mundo visual con precisión, efectuar transformaciones sobre sus propias percepciones, imaginar el movimiento o traslación entre las partes de una configuración, orientarse en el espacio y ser capaz de volver a crear aspectos de la experiencia visual, incluso lejos de los estímulos pertinentes. Presente en los arquitectos, geógrafos, marinos y exploradores, es también patente en cartógrafos, diagramadores o gráficos, o en personas corrientes estereotipadas como muy «creativas». Más estimulada en algunos pueblos que en otros, aparece con claridad en los publicitarios, pero también en Darwin al buscar en la concepción de árbol la metáfora para la explicación de la evolución, o en Dalton, por tomar del sistema solar su representación de la estructura atómica.

La estructura de la lateralidad, del tiempo y del espacio se da de modo intervinculado, pero la preocupación didáctica separa esos juegos en distintos patrones. Esos referenciales son básicos para que el niño pueda actuar en diferentes niveles, y representan las raíces para el ulterior dominio de la lectura, de la escritura y de la alfabetización matemática.

Estimulada desde la infancia por el ambiente de realidad con que se concibe el mundo espacial e histórico de un niño, puede ampliarse mediante interacciones en que se le lleva a pensar en lo impensable, a dialogar de modo creativo o a elaborar rutas, incluso imposibles de ser recorridas en la vida práctica. En el aula, la alfabetización cartográfica es un vigoroso estímulo para esa inteligencia, como

lo es la presentación de juegos que trabajan la lateralidad, el concepto de escala, el pensamiento lógico, la creatividad o distintos enigmas.

Las principales líneas de estimulación de los juegos espaciales pretenden desarrollar el sentido de *lateralidad* del niño, su percepción y ulterior operación con conceptos tales como «izquierda», «derecha», «arriba», «abajo», «cerca», «lejanía», medios para que el niño se vuelva, poco a poco, creador de mapas. La conquista progresiva de la lateralidad amplía el razonamiento espacial del niño y abre el camino para juegos dirigidos a su orientación *espacio-temporal* y a su *creatividad*. El resumen de esos procedimientos se incluye en lo que habitualmente se conceptúa como juegos de *alfabetización cartográfica*.(...)

JUEGOS QUE ESTIMULAN LA INTELIGENCIA MUSICAL

Pocas competencias mostradas por el ser humano se encuentran en los «niños-prodigio» con tanta frecuencia como la inclinación musical, evidenciando, así, un cierto vínculo biológico con este tipo de inteligencia. Además de ello, esa forma de inteligencia se puede percibir fácilmente por separado de las demás, en el caso de algunos niños autistas que, revelando una clara deficiencia intrapersonal y muchas veces, también lingüística y espacial, pueden tocar un instrumento maravillosamente o ejecutar extraordinarias pinturas o dibujos. Otro destacado elemento de la «independencia» de esa inteligencia en relación con otras es su localización cerebral, pues se sabe que ciertas partes del hemisferio derecho del cerebro se muestran particularmente sensibles a dicha habilidad y que los traumatismos sufridos en esa zona pueden implicar la pérdida de esa capacidad.

La relación entre la inteligencia musical y los problemas neurológicos nos plantea el curioso caso del compositor Robert Schumann (1810-1856), que sufría crisis maníaco-depresivas y que falleció en un manicomio después de varios intentos frustrados de suicidio; en las fases más angustiosas de su enfermedad, era capaz de producir sus mayores obras musicales.

Aunque no tan claramente localizada como la inteligencia verbal, la musical se muestra desarrollada en algunas personas, como Wagner, Beethoven y muchos otros muy sensibles al «lenguaje» sonoro del entorno y capaces de trasladar esos sentimientos a sus composiciones. El compositor siente la belleza o la tragedia, como probablemente la siente el escritor, pero lo presenta mediante otra forma de lenguaje. Tal como las inteligencias verbal y lógico-matemática, que tiene en las letras y en los símbolos geométricos y numéricos un sistema simbólico universal, también la inteligencia musical ofrece un sistema simbólico accesible e internacional.

En una escuela de Sao Paulo se realizó una experiencia con alumnos de seis a ocho años; los profesores pensaron que los alumnos necesitaban «aprender a

escuchar», identificando sonidos, percibiendo sus matices, reconociendo su lateralidad, clasificando su origen e intensidad y, tiempo después, se comprobó que, de modo espontáneo, los alumnos añadían la idea de sonido a los lugares que visitaban, llegando a disentir de los adultos que se referían a ciertos lugares como «ambientes conocidos» por resultar visualmente idénticos a una fase anterior. Intentaban expresar que el sonido volvía «diferente» el entorno, aunque las referencias de sus paisajes fuesen similares.

Los juegos propuestos para el estímulo de la inteligencia musical se presentan diferenciados en tres líneas: la primera, dirigida a «enseñar al niño a escuchar» (juegos estimuladores de la *percepción auditiva*); otra «explorando de modo más sutil su sensibilidad para las diferencias entre timbres y ruidos» (juegos estimuladores de la *distinción de ruidos y sonidos*); y la tercera, para la *comprensión de los sonidos* y para el progresivo dominio de *la estructura rítmica*.

La percepción auditiva se asocia con la temporal, y de ese modo, los distintos juegos exploran sonidos naturales e instrumentales, la identificación de fuentes y de rastros sonoros, la discriminación de sonidos asociados, los sonidos discriminativos e imitativos, la asociación de movimientos con sonidos instrumentales y distintas formas de clasificación y ejecución de sonidos, simultáneamente a la exploración de la sensibilidad rítmica y la del ritmo de las palabras y de las ejecuciones melódicas.

No hace falta añadir que la finalidad esencial de esa formación no es convertir a los alumnos en «músicos» o «compositores», sino abrir la ventana de su inteligencia para descubrir e instrumentalizar la magia y el encanto del lenguaje sonoro. Después de esa apertura, corresponderá al propio alumno proseguir o no su perfeccionamiento sonoro, aprendiendo composición o instrumentación musical.

INTELIGENCIA CINESTÉSICO-CORPORAL Y MOTRICIDAD

Esa forma de inteligencia se manifiesta por la capacidad de resolver problemas o elaborar productos, utilizando el cuerpo (o partes del mismo) y sus movimientos de modo muy diferenciado y hábil, con fines expresivos. Presente en bailarines, atletas, cirujanos, artistas, artesanos e instrumentistas, es muy notable en los grandes mimos. Resulta interesante destacar que, en el caso del atleta que hace un movimiento de defensa excepcional, marca un gol de fábula, logra un enceste mágico o una extraordinaria parada, el éxito no está vinculado al dominio cognoscitivo de la acción, ya que todas las personas son capaces de concebirlo en su imaginación, sino en el uso del cuerpo para llegar, con eficacia y extrema precisión, a la «solución del problema» que ese atleta buscaba en ese caso.

Es innegable que el valor social del deporte, de la danza y de las distintas actividades mímicas constituyen estímulos expresivos, pero realizados implica

otras áreas de motricidad enteramente olvidadas en la familia y en la escuela, como es el caso de la sensibilidad táctil, el sentido del gusto e incluso la percepción de las diferencias expresivas entre tipos de aromas. Cualquier niño, si se prepara debidamente, puede aprender a comunicarse con el lenguaje de los sordomudos o a leer mediante el método Braille. Esas prácticas, sin embargo, no se incorporan al conjunto de recursos desarrollados convencionalmente en las aulas, sino que tienen un cuño demasiado utilitario y no construyen en el alumno la percepción de que «no sólo con sus ojos puede percibir el mundo que le rodea».

Es fascinante ver lo que descubre el alumno cuando mejora su capacidad de visualizar. Experiencias con personas que llegaron ciegas a la adolescencia o a la edad adulta y que, por tanto, no aprendieron a ver de modo espontáneo, muestran cómo la naturaleza es pródiga en el desarrollo de esa capacidad, pero también cuánto añadimos a ella, cuando promovemos algunos estímulos. Oliver Sacks, neurólogo inglés y profesor de Neurología en Nueva York, muestra esa dimensión: «Los que nacemos con vista, mal podemos imaginar tal confusión. Dado que tenemos de nacimiento la totalidad de los sentidos y haciendo las correlaciones entre ellos, creamos un mundo visible de entrada, un mundo de objetos, conceptos y sentidos visuales. Cuando abrimos los ojos cada mañana, nos encontramos con un mundo del que pasamos la vida *aprendiendo* a ver. El mundo no nos es dado: construimos nuestro mundo mediante la experiencia, la clasificación, la memoria y el reconocimiento incesantes. Pero cuando Virgil abrió los ojos, después de haber sido ciego durante 45 años -con poco más que la experiencia visual de un bebé- no tenía recuerdos visuales en que basar la percepción; no tenía mundo alguno de experiencia. Él vio, pero lo que vio no tenía coherencia alguna. Su retina y sus nervios ópticos estaban activos, transmitiendo impulsos, pero su cerebro no lograba darles sentido; estaba, como dicen los neurólogos, agnóstico» (Oliver Sacks, *Un antropólogo en Marte*, 1977).

El ser humano, comparado con otras especies animales, posee un desarrollo motor bastante lento, y eso ocurre porque el cerebro del niño está programado para actividades más complejas que implican el lenguaje, el razonamiento lógico, el poder de espacialización y la maduración de las emociones. Quizá por ese motivo, los animales nacen preparados para las tareas básicas de supervivencia y los seres humanos necesitan contar con educadores que les animen a desarrollar el tacto, gusto, oído, la atención y otros recursos cinestésicos corporales sutiles. Sin esos estímulos provocados, no desarrollarán esas habilidades, o éstas aparecerán sólo mucho más tarde, mediante ensayos y errores que la vida propone. Al dar un sonajero al bebé, ponerle una música suave, darle espejos irrompibles, muñecos sonoras y objetos macizos, las madres, incluso sin saberlo, están estimulando la inteligencia cinestésico-corporal de sus hijos.

Las líneas de estimulación en que se clasifican los juegos para la inteligencia cinestésico-corporal son la *motricidad, asociada a la coordinación manual y a la atención, la coordinación visual-motora y táctil, la percepción de formas y la percepción tridimensional o estereognóstica, la percepción de peso y tamaño, y juegos estimuladores del gusto y del oído.*

JUEGOS QUE ESTIMULAN LA INTELIGENCIA NATURALISTA

La inteligencia naturalista o biológica fue la última identificada por Gardner. Se refiere a la competencia para percibir la naturaleza de un modo integral y sentir procesos de acentuada empatía con los animales y los vegetales, afinidad que se puede extender al sentimiento ecológico y a la percepción de los ecosistemas y hábitats. Inteligencia acentuada en personas como Humboldt, Burle Marx, Wallace, La Condamine, Darwin y otros naturalistas y exploradores, aparece de modo muy evidente entre todos los individuos, aunque en algunos tan poco desarrollada que no perciben la naturaleza más que por su utilidad económica o estética; otros lo poseen de forma plena y, de esa manera, viven esa relación con el ambiente de modo apasionado e intenso. Para muchas personas, una flor artificial vale tanto como una natural, en la medida en que cumple su finalidad estética; para otras, nada sustituye al elemento natural y al sentido de «vida» presente en ese elemento. Investigaciones recientes parecen indicar que esa forma de inteligencia puede ser singularmente común en algunos autistas o en personas con el síndrome de Tourette.

Parece evidente el efecto de los estímulos en el desarrollo de la inteligencia naturalista. Un niño que crece en el campo, en una granja, o incluso al borde del mar, y que tiene como compañeros a personas involucradas con la naturaleza, se diferencia bastante de otras que, encerradas en edificios verticales, fácilmente se irritan con los ruidos naturales o con las relaciones de empatía de un cachorro o de un gato. Pero, incluso entre personas estimuladas de modo naturalista existen diferencias: la herencia genética vuelve a algunas más sensibles e integradas en el ambiente que otras, e incluso entre hermanos con la misma educación existe un proceso de empatía diferenciado según la circunstancia. Esas observaciones permiten concluir que *nuestra herencia genética nos despierta al mundo con mayor o menor sensibilidad natural, pero gracias a la educación, es significativa en la estructuración de nuestra conducta ulterior.*

Las observaciones de comportamiento de hombres y mujeres en Occidente parece sugerir que esa inteligencia se sitúa en el hemisferio cerebral derecho; claramente más desarrollado entre las mujeres. Ellas son más sensibles a los «mensajes» de una flor natural, incluso de una sola flor en un simple vaso y quienes tienen más empatía por el sufrimiento de un animal doméstico. Ciertamente, esa sensibilidad femenina no debe verse como producto de una composición hormonal, sino que está vinculada a la forma como construyó su vida en los últimos cien mil años, ya que durante milenios, el hombre salía a cazar, y correspondía a la mujer la protección de los hijos, el cuidado natural y la percepción del entorno; para el hombre, el entorno tenía que conquistarse; para la mujer, tenía que ser amado y protegido para la supervivencia familiar. Esa diferencia debe haber hecho de la mujer la iniciadora de la ganadería, al no permitir la caza inmediata de cachorros desamparados de los animales salvajes. Por tanto, es cierto que es mayor el número de mujeres que admiran la fascinación del fuego, el encanto del mar, la gracia de un jardín y el inefable lenguaje de las flores.

Su hemisferio más desarrollado es el derecho, lo que las vuelve más propensas a la percepción y la fluidez verbal y a la coordinación motora fina, difiriendo del hombre occidental que, por el mayor desarrollo del hemisferio cerebral izquierdo, destaca en la percepción tridimensional de objetos, en el sentido de orientación y puntería, y en la objetividad lingüística.

El estímulo de esa inteligencia en la familia debe comenzar muy pronto. El bebé necesita descubrir la vida vegetal y animal, y a compartir con sus iguales ese encantamiento; necesita descubrir que la oposición entre la noche y el día no es sólo una diferencia de luz, sino también de sonidos y olores. Más tarde necesita tener sus animales queridos, incluso un acuario propio, y habituarse a descubrir rastros y «señales» en árboles, bosques o en el ruido de las olas. Es interesante que «descubra» el olor del mar y estimule su memoria naturalista y sonora identificando en películas grabadas el cuadro natural del espacio que se reproduce. En la escuela, percibirá en las clases de Geografía o de Ciencias una interesante aventura de alfabetización del entorno, pero también descubrirá dónde oculta la naturaleza sus formas geométricas, sus relaciones lógicas y las estructuras del saber clasificado en Historia, Química, Lenguas u otras asignaturas.

Las líneas de estimulación sugeridas para los juegos naturalistas deben alternar los procedimientos estimuladores de la *curiosidad*, con otros que implican actividades explícitas de *exploración* y de *descubrimiento*, simultáneamente integrados en juegos para la *interacción interpersonal con las distintas formas de vida* y otros que simulen *aventuras*.

JUEGOS QUE ESTIMULAN LA INTELIGENCIA PICTÓRICA

La inteligencia pictórica se manifiesta por la competencia en que se expresa o se comprende el lenguaje de los signos, los colores y los dibujos. Muy fuerte en los grandes pintores, sobre todo los realistas, está presente en dibujantes de tebeos o cómics, diseñadores, ilustradores o especialistas en diseño gráfico por ordenador. Muy vinculada a la percepción estética, se puede identificar incluso en personas sin instrucción o con poca, cuando «se sienten incómodas» ante el desorden de su entorno. En el niño, ese sentido estético es muy claro; Mientras algunos «odian» el desorden, otros se incomodan con los que piensan de ese modo.

Nilson José Machado, que relaciona esa inteligencia con la musical, destaca que en el niño «antes incluso de que le sea accesible el lenguaje escrito, los recursos pictóricos se convierten en elementos fundamentales en la comunicación y en la expresión de sentimientos, funcionando como un canal muy especial, mediante el cual las individualidades se revelan -o se forman- expresando, muchas veces, características generales de la personalidad, o incluso síntomas de desequilibrios psíquicos».

Las líneas de estimulación de los juegos pictóricos comienzan con algunos juegos orientados al *reconocimiento de objetos* y de sus formas, el *reconocimiento de los colores*, la percepción sutil de *formas y tamaños*, la *percepción de fondo* y la *visual-espacial*.

Percibir visualmente objetos y colores no significa sólo ver, sino también discriminar e interpretar los signos visuales presentes. De ese modo, cuando se le presenta un objeto a un niño, no se pretende que vea sólo las líneas de su contorno sino que identifique una figura, que lo asocie a imágenes donde esa misma forma se reproduce, que busque en su memoria la referencia comparativa de esa imagen con otras, independientemente de su color, tamaño o posición. En casi todas las acciones de la vida humana, la percepción visual se presenta y, por ese motivo, constituye un aspecto de extrema importancia en el proceso de desarrollo de un niño, permitiendo una mejor actuación en tareas más completas, como la escritura y la lectura.

JUEGOS QUE ESTIMULAN LAS INTELIGENCIAS PERSONALES

Las inteligencias interpersonal e intrapersonal constituyen un capítulo destacado de los estudios originales de Gardner, en obras donde analiza a importantes personalidades humanas, o en otra donde examina la expresión de algunos líderes. En dichas obras, sin embargo, no hay muchas propuestas de procedimiento para el estímulo de esas inteligencias, quedando esa tarea explícita en la obra *Inteligencia emocional*, del psicólogo Daniel Goleman, colega de Gardner en Harvard, que logró un gran éxito mundial, suscitando el interés de los editores que publicaban, no sólo las obras de Goleman, sino las de todos los que trataban sobre inteligencia emocional.

Existen algunas diferencias esenciales entre Gardner y Goleman. El primero, deslinda con claridad la competencia intrapersonal de la interpersonal y demuestra que una autoestima y una auto motivación alta no indica siempre el placer en las relaciones de empatía, mientras que Goleman parece integrar esas dos competencias, mostrando que el estímulo hacia una nos lleva siempre al progreso integral de la otra. La presente obra no pretende el análisis, polémico en muchos aspectos, entre uno y otro, sino el reconocimiento de que, si nos dedicamos a desarrollar un programa de estímulos y, sobre todo, si disponemos de paciencia para esperar sus lentos resultados, descubriremos con satisfacción un notable progreso del niño y del adolescente; no, evidentemente, mediante la domesticación de sus emociones, sino por el descubrimiento progresivo de la propia individualidad y de la adquisición de formas de relación consigo mismo y con los demás, lo que hará su vida más grata.

Los juegos propuestos para los estímulos de esas inteligencias, no pueden presentarse como «lecciones de moral» enriquecidas de consejos sobre los procedimientos. Las actividades realizadas de ese modo son meramente informativas y rara vez promueven cambios de actitud. Por el contrario,

constituyen una oportunidad de reflexión sobre la forma en que las emociones dirigen muchos de nuestros actos y, eventualmente, pueden despertar un deseo de cambio. Ese aspecto es de gran importancia ya que si un profesor desarrolla una enseñanza motivadora y explora las líneas de un aprendizaje significativo en el análisis de Matemáticas, Ciencia o Historia, es probable que *todos* los alumnos aprendan; pero si promueve un juego que destaque la percepción sobre el autoconocimiento o sobre la empatía, aunque sea posible que todos capten esa finalidad, no implica que todos los alumnos modifiquen su conducta emocional. Algunos no lo harán porque no quieren, otros desearían cambiar, pero no pueden. No obstante, esa imponderabilidad sobre el éxito o el fracaso de un proyecto de alfabetización emocional no debe constituir una limitación para su importancia. Las familias de ahora son distintas de la familia nuclear del pasado, donde se forjaban intensos estímulos emocionales. Por eso es importante descubrir estrategias para que, junto con la escuela, pueda cuidar asimismo del progresivo crecimiento emocional de los niños y de los jóvenes. Los juegos propuestos pretenden sólo lograr ese crecimiento; no asumen la responsabilidad de crear «personas felices» sino ofrecer a la familia y a la escuela una oportunidad para volver a pensar sobre la educación cualitativa como inseparable complemento de una educación cuantitativa.

El trabajo con los juegos emocionales tiene que estar asociado a las respuestas neurológicas del ser humano. Antes de que se forme el concepto de moralidad del niño, no sirve proponer estímulos, como es inviable pedir a un niño, que aún no anda, que juegue al fútbol. De ese modo, el cuadro del cambio de los valores del ser humano, con relación a la amistad, parece señalar el momento más expresivo para una propuesta de juegos sobre la automotivación y la empatía.

No es tarea fácil relacionar las líneas de estimulación con los juegos propuestos. En primer lugar, hay espacio para la duda sobre si, en efecto, esos juegos estimulan y sensibilizan la conducta emocional y, en segundo lugar, porque esas líneas, aunque multiplicadas por diez, serían insuficientes probablemente para el enorme volumen de las emociones. Reducidos, de ese modo, a tales límites, creamos juegos para la *percepción corporal*, posiblemente los únicos válidos para los niños de hasta seis años, e incluso juegos para sensibilizar el *autoconocimiento y las relaciones interpersonales*, juegos para proponer «casos» válidos para la *administración de las emociones*, otros estimuladores del sentimiento de *empatía y ética* y, finalmente, algunos que pretenden destacar la importancia de la *automotivación y la comunicación interpersonal*.

RELACIONES INTERPERSONALES	
Grupo de edad	Concepto de solidaridad y empatía
Hasta 1 año	El niño es esencialmente egocéntrico. El prójimo no existe.
1 a 2 años	La madre y, en algunos casos, el padre son los grandes amigos.
3 años	Descubre un amigo. Acepta a un compañero para los juegos y los juguetes.
4 a 5 años	Le gusta tener una «pandilla» de amigos y organizar travesuras.
5 a 6 años	Comienzan a formarse los clanes, grupos cerrados de amigos, casi siempre del mismo sexo.
7 a 8 años	Es la etapa del «gran» amigo. La empatía crece como valor enorme y se fortalecen los sentimientos de fidelidad, traición y desprecio.
9 a 13 años	Los amigos son muy importantes, uno o dos son los mejores confidentes. Es el momento de profundizar en las estructuras de autoconocimiento, comunicación interpersonal y empatía.
13 a 16 años	Se consolidan las amistades y las rivalidades. Aumentan los sentimientos de pasión, pero también las visiones críticas e idealistas. El sexo opuesto es un reto por conquistar.

Los juegos estimuladores de la percepción corporal pretenden alfabetizar al niño para el descubrimiento progresivo y funcional de su cuerpo y para la exploración significativa de sus múltiples funciones. Con los juegos orientados al auto conocimiento se está pretendiendo el descubrimiento de las emociones y la forma en que las mismas se manifiestan, así como la posibilidad de elegir opciones conscientes, disfrutar de sí mismo dentro de los límites naturales del ser humano, además de aprender a pensar y construir un sentimiento de auto-respeto. En la línea de la estimulación de la administración de las emociones, se procura abrir perspectivas para hacer posible el control voluntario de los impulsos, el alivio de la ansiedad, la interpretación de indicios emocionales en los demás, las fases de una toma de decisión, que implica: analizar las alternativas, proceder a un balance de beneficios, desarrollar un cálculo de las contingencias, y el acto de decisión. Los estímulos para el trabajo con la ética y la empatía desarrollan la alfabetización con las «herramientas de la empatía», con la búsqueda de la comprensión de los conocimientos y comprensiones en el prójimo, con la percepción progresiva sobre cómo las demás personas se sienten en relación con los hechos emocionales y las diferencias entre la moral y la ética. En el área de la automotivación y de la comunicación interpersonal, los juegos buscan medios para fundamentar posturas optimistas y constructivas, estrategias para tratar la ira, el miedo, la ansiedad y la depresión, y los límites de los diversos lenguajes intrapersonales.

CONDUCCIÓN DE LOS JUEGOS PARA LA ESTIMULACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL

Mucho más importante que conocer juegos y movilizar a un grupo de alumnos para que se dediquen a su realización, es saber utilizarlos para los fines de una sensibilización emocional. Considerando ese aspecto, vemos importante destacar que todo juego emocional debe ser propuesto siempre en dos actos o dos momentos diferenciados. Solemos denominar esos momentos «maqueta» y «exploración artesanal».

La maqueta es siempre el primer acto y caracteriza al juego propiamente dicho. Tiene ese nombre porque estimula emociones y sentimientos de modo breve. Resume, en pocos minutos, procedimientos que, muchas veces, se procesan en años de interrelación. De esa manera, son una pequeña «maqueta» de actos y acontecimientos que sitúa al ser humano en un reto permanente consigo mismo y con los demás.

Sin embargo, la maqueta no propicia los «descubrimientos» y no estimula la reflexión. Así, debe estar seguida por la exploración artesanal, momento de debate sobre el primer acto, donde el alfabetizador emocional «explora» emociones, conceptos, críticas y puntos de vista. Nunca para juzgarlos como «acertados» o «equivocados» sino para abrir un debate en que todos sean animados a reflexionar y transferir las acciones percibidas en la maqueta, en indicios o procesos de nuestra acción sobre las emociones. Para quien está pasando por esa etapa es esencial la función del «educador». Los debates deben ser dirigidos de modo sereno y tranquilo, desarrollados por alguien mucho más dispuesto a escuchar que a hablar, pero un mediador firme, preparado para quitar la palabra, con dulzura, a los más expansivos y para extraer testimonios de los más tímidos.

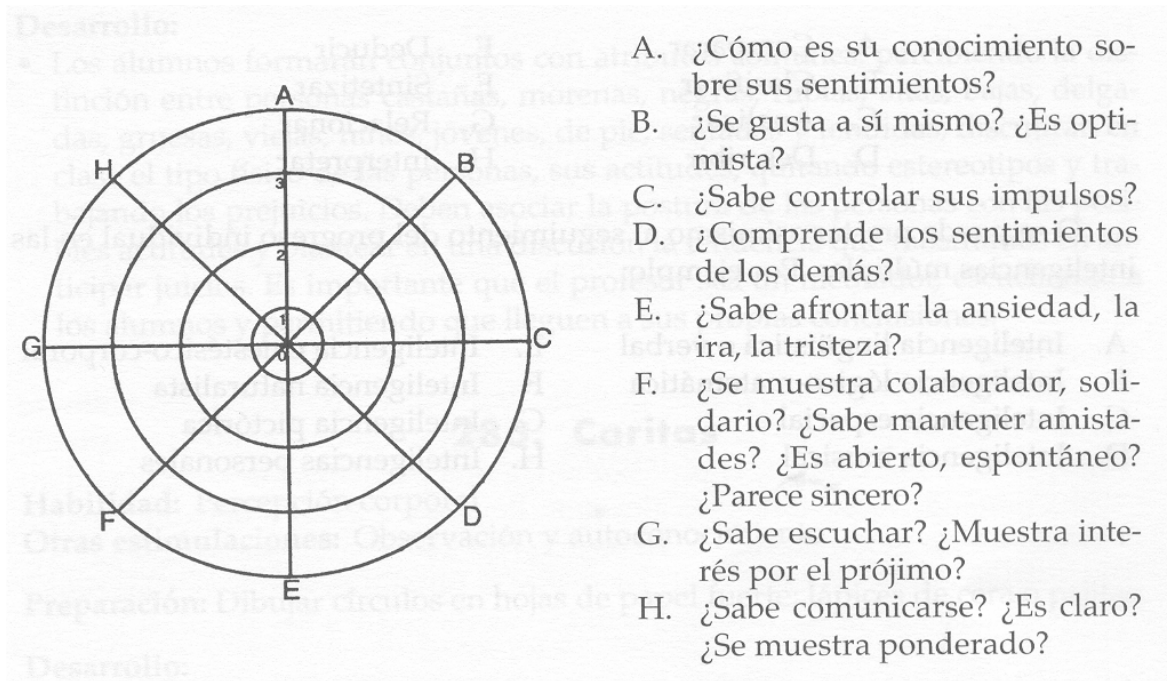
EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN EMOCIONAL

Toda evaluación se subordina a los fines y objetivos que se pretendían construir al iniciar el proyecto. Antes, por tanto, de discutir cómo evaluar es importante fijar los límites de las metas que se querían alcanzar en el momento de la implantación del proyecto de alfabetización «emocional» de los alumnos; más coherente sería garantizar que los juegos puedan propiciar un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás y, por lo tanto, establecer relaciones humanas más serenas y vínculos de afectividad más sólidos. Hace algunos años, trabajamos con proyectos en ese ámbito y tuvimos la gran alegría de descubrir que nunca «cambiamos estructuralmente» a un alumno o que pudimos proponer «nuevos datos» para que ese alumno «disciplinase» sus emociones. Nos alegró la tranquila confianza con que esas estrategias llevaron al alumno a conocerse mejor y ser visto por sus compañeros y profesores no sólo como un estudiante estereotipado, sino como un ser humano en proceso permanente e irreversible de autoconstrucción. Son éstos los objetivos que se pretenden; *nos parece esencial eliminar la idea de una evaluación que utilice los valores máximos como paradigma* (y que, prácticamente, caracteriza a todo procedimiento de evaluación de contenidos

cognitivos en la escuela), *sustituyéndola por otra que acompaña a cada alumno en su progreso efectivo e incomparable*. En ese contexto, desaparecen las calificaciones y los detestables boletines, y surgen los informes individuales, muy explícitos, que narran las fases de la travesía del alumno en su recorrido de autodescubrimiento.

Como se trabaja de modo simultáneo el auto conocimiento y el descubrimiento del prójimo (y, por tanto, su inteligencia intrapersonal e interpersonal), es interesante añadir a los informes de evaluación del progreso del alumno los gráficos que registran «cómo se ve él» en los distintos componentes del programa desarrollado y cómo es visto por sus compañeros y profesores.

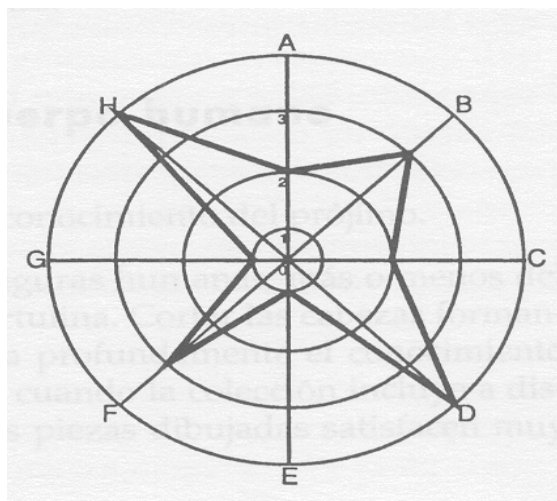
El gráfico puede proponer en sus ejes (de A a H) ocho elementos del rendimiento emocional del alumno. Por ejemplo:



Al mismo tiempo, cada uno de los círculos concéntricos alberga valores de 0 a 4, destacando el progreso desde nada a óptimo, que se señalan con un punto, según la visión personal del alumno, y la visión colectiva del grupo; la unión de esos puntos con las líneas, permitirá la expresión del juicio propio y del de los demás.

Ese mismo instrumento, después de la recogida de opiniones entre el grupo de alumnos (y, eventualmente de profesores), llevaría al gráfico a presentarse más completo. Por ejemplo:

En la ilustración, el individuo evaluado recibió el concepto 2 para el aspecto A; 3, para el B; 2 para el C; 4 para el E, y así sucesivamente. A esta línea, anotando el juicio propio, se podría añadir otra, de otro color, resaltando el juicio del grupo de compañeros e, incluso,



una tercera, con la opinión de los profesores. Ese instrumento, si se aplica de manera progresiva, facilita bastante el seguimiento del progreso y, sobre todo, las desviaciones entre el modo cómo nos vemos y cómo somos vistos, abriendo espacios para un trabajo de orientación expresivo y significativo.

Es evidente que esos gráficos no tienen que utilizarse sólo en el área del seguimiento emocional. Sus ejes pueden sugerir la evaluación de habilidades operatorias y, en otros casos, también de la propia manifestación individual de la multiplicidad de las inteligencias. Sólo como ilustración, es fácil sustituir las letras por la capacidad del estudiante para:

- | | |
|---------------|----------------|
| A. Comparar | E. Deducir |
| B. Clasificar | F. Sintetizar |
| C. Analizar | G. Relacionar |
| D. Describir | H. Interpretar |

O se puede prestar asimismo al seguimiento del progreso individual en las inteligencias múltiples. Por ejemplo:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| A. Inteligencia lingüística o verbal | E. Inteligencia cinestésico-corporal |
| B. Inteligencia lógico-matemática | F. Inteligencia naturalista |
| C. Inteligencia espacial | G. Inteligencia pictórica |
| D. Inteligencia musical | H. Inteligencias personales |

ANEXO

APOYOS PARA LA FANTASÍA

Una de las delicias de observar y escuchar a un niño de tres a cuatro años mientras juega reside en que, aunque no invite al adulto a que penetre en su mundo privado, le facilita bastante la tarea. La edad comprendida entre los tres y los cuatro años es crucial en el Juego fantasioso de los niños, que calibran los papeles de las personas y demás criaturas que les rodean; al mismo tiempo, sus fantasías suelen hacerse transparentes en esta etapa. El lenguaje se perfecciona a pasos agigantados -muchos niños parecen enamorados del mismo y lo practican a todas horas aunque nadie los escuche- aunque el niño no es todavía plenamente consciente de sí mismo, o quizá su egocentrismo le hace indiferente respecto a la impresión que causa en los demás. Más adelante, es muy probable que el niño sienta vergüenza ante la idea de permitir que los adultos se enteren de sus aventuras. Incluso sus comentarios son cada vez más internalizados, en la medida en que el niño desarrolla su capacidad para seguir sus propios pensamientos sin expresarlos verbalmente. La madre de ella de las niñas de siete años que estudiamos decía: «Ha llegado a la edad en la que se ha dado cuenta de que hay cosas que prefiere mantener en secreto». Los adultos interesados en la observación de los preescolares deben apresurarse antes de que sea demasiado tarde.

Como si...

Aunque la edad de oro de la fantasía es la comprendida entre los tres y los cuatro años, en el presente capítulo estudiaremos de nuevo los dos primeros años para sacar a la luz las raíces de la capacidad que el niño desarrolla para apartarse de su papel y desempeñar el de otra persona o cosa: actuar «como si», conducta significativa para los demás, lo es ya también para el niño, pero al mismo tiempo conserva la cualidad de «juego», que establece la diferencia entre el ejercicio de la fantasía y el aprendizaje cotidiano de nuevas formas de conducta. Si buscamos el origen de esta capacidad, tenemos que remontamos a los primeros pasos del desarrollo del lenguaje y a la forma en que el padre y la madre han actuado «como si» en sus relaciones con el niño. Tomemos un ejemplo de esta clase de experiencia:

«Tim, de siete meses, está jugando con una pelota y ésta se le escapa. Sus ojos la siguen y extiende el brazo hacia ella, esforzándose por alcanzada pero sin conseguirlo. Sin embargo, la madre está observando y le acerca la pelota. Se la devuelve y el niño empieza a jugar nuevamente, mostrando una relajación y gran satisfacción.»

La madre de Tim interpretó su mirada ansiosa y sus esfuerzos para alcanzar la pelota *como si* le hubiera dicho: «Devuélveme la pelota». Esta situación se

repetirá muchas veces cuando los juguetes queden fuera de su alcance. Pronto Tim empezará a extender el brazo y a vocalizar anticipadamente, previendo lo que probablemente sucederá como consecuencia de su acción, y en ocasiones adoptará esta actitud en forma deliberada, mirando a su madre al mismo tiempo, como si le diese una orden, que resulta efectiva, para que ella le ayude a obtener lo que necesita. Aprenderá también que es inútil hacerla cuando ella no está presente y quizá tire la pelota deliberadamente para tener un motivo que le permita darle órdenes. Se elabora así una sucesión clara de gestos de comunicación que tienen un significado bastante complejo. Tratando a Tim *como si* ya supiera decir:

«Devuélveme esto», su madre le permitió darle «instrucciones» deliberadas y específicas, dirigidas precisamente *a ella*, en lugar de escenificar simples expresiones de deseo dirigidas al mundo en general. Por otra parte, ella le permite además establecer ciertas distinciones fundamentales entre él mismo como sujeto, el objeto que ha perdido y el sentimiento que experimenta. Como dijimos anteriormente, las acciones sin palabras tienen lugar antes que las palabras sin acciones.

La mayor parte de los psicólogos especialistas en desarrollo infantil opina que el pensamiento del niño evoluciona a partir de sus acciones; señalaremos aquí que la *interpretación* que dan a estas acciones del niño los individuos ya capaces de comunicarse mediante un lenguaje y un pensamiento simbólico, es lo que determina la evolución de un pensamiento similar en el niño. Gracias a la buena disposición del adulto para traducir en gestos de comunicación los diversos estados de ánimo, la experiencia que el niño tiene del mundo va adquiriendo coherencia, pues ello le permite compartir con los demás los pensamientos y sentimientos que los adultos damos por sabidos, al compartir un lenguaje común. Cuando los niños empiezan a expresarse mediante el lenguaje necesitan ayudarse con gestos y el significado de sus palabras lo capta el adulto únicamente porque se encuentra en el mismo contexto y conoce las claves. Esto significa que, en situaciones fuera de lo común o cuando el adulto desconoce al niño, la comunicación quizá sea imposible.

Aparte de la cuestión de los gestos, las acciones preceden a los pensamientos desde otro punto de vista: el de la estrecha relación existente entre lo que *hacemos* con las cosas y la *etiqueta* verbal que asignamos a esas acciones. Por ejemplo, para definir una «taza» no basta con que hablemos de su tamaño, forma y material de que está hecha; lo principal es su función, es decir, la de recipiente que sirve para beber. Es posible improvisar una taza doblando una hoja de papel de tal manera que pueda contener agua y que se pueda beber con ella. La definición debe explicar sobre todo lo que se hace con el objeto. La humanidad se compone de animales que se sirven de utensilios, además de un lenguaje, y lo que en última instancia condiciona el concepto que el niño tiene de los objetos es el uso que se les da. Una «bolsa» puede tener multitud de formas, tamaños, colores y grados de flexibilidad y textura, mientras sea posible introducir objetos en su interior y transportarlos de un lado a otro; una silla será siempre una silla si

sirve para sentarse y apoyar la espalda. Un niño comprende la cualidad esencial del sombrero sólo cuando, como las señoras en las carreras de *Ascot*, se da cuenta de que es cualquier cosa que sea posible colocar sobre la cabeza. Por tanto, un rasgo humano muy importante consiste en que los niños pequeños son capaces de captar el significado de una acción tal como comer con cuchara aunque exista una gran variedad de éstas, desde una de plata para el postre, hasta un palito de madera para comer helado. Son capaces de comprenderlo a nivel intuitivo, mucho antes de poder andar o de hablar.

Tomemos otro ejemplo, referido esta vez a una niña pequeña en el día de su primer cumpleaños, y a la forma en que aprendió el concepto de cepillo y del acto de cepillar.

«A Jane, de once meses, su padre le estaba cepillando el cabello. En un gesto de irritación, la niña agarró el mango del cepillo sin conseguir detenerlo. El cepillado del cabello era un ritual bien conocido que se repetía casi todos los días y al principio Jane participaba con desgana, pero más adelante lo hacía en una forma más colaboradora y tranquila, disfrutando del ritmo y de la sensación que le producía. Pronto Jane empezó a tirar del cepillo hacia abajo, anticipándose al movimiento descendente; al darse cuenta, su padre le dijo: "Ahora lo harás tú" y dejó que empuñara el cepillo ella sola. Jane repitió la acción varias veces y entonces su padre le dijo con una sonrisa complacida: "Entonces, ¿te cepillas tú sola el pelo?"

Más adelante, el simple hecho de tenderle el cepillo hacía que la niña comenzara a cepillarse el cabello y su hazaña la repetía delante de otros adultos, que expresaban admiración.»

En este ejemplo, la simple presentación del cepillo para el pelo pasó a simbolizar o representar la acción apropiada y así se consolidó la comprensión del concepto de cepillo y de la acción de cepillar, así como la diferencia entre hacer las cosas uno mismo y que sean hechas por otras personas.

El psicólogo ruso Vygotsky afirma que los niños necesitan poner en práctica las ideas a un nivel simbólico y no solamente en la vida real, comprender su significado. La idea de montar a caballo queda perfectamente clara cuando el niño, además de conocer los caballos reales, es capaz de *cabalgar* sobre un simple palo. En forma similar, un niño pequeño quizá tenga gran experiencia de viajar en coche, pero sólo llega a dominar la noción de coches y la de su manejo cuando puede prescindir del coche real y «jugar a» manejarlo, e incluso convertirse él mismo en un coche, esquivar los golpes con su propio cuerpo y simular los ruidos del motor con una de las primeras palabras que pronuncian los niños modernos: «Brrm-brrm».

Para llegar a este punto se requiere una enorme capacidad de identificación, tanto con el movimiento como con las intenciones de otras personas. Pero es en este punto donde empieza a aparecer lo que llamamos juego simbólico. He aquí

un último ejemplo:

«Andrew, de doce meses, tiene mucha práctica en coger galletas y comer las por sí mismo, experiencia que le divierte mucho. Su madre le dice: "¿Está buena? Dame un pedacito", y apoya el significado de sus palabras mediante miradas a la galleta y gestos con la boca, seguidos de un movimiento de aproximación, con la boca semiabierta, hacia la galleta. Andrew le brinda la oportunidad de morder un pedacito y la madre finge hacerlo, pues en realidad no le apetece mucho la galleta mordisqueada y mojada. Esta es una rutina de toma y daca que han llevado a cabo muchas veces; ambos conocen sus papeles y se anticipan a las acciones del otro.

Un día Andrew estaba jugando con un bloquecito de madera que se parecía vagamente a una galleta. Su madre se dio cuenta y le preguntó: "¿Tienes una galleta?", e inmediatamente inició el consabido ritual de "Dame un pedacito", es decir, invitó al niño a que le ofreciera un mordisco, como si se tratase de una galleta. Andrew respondió con gestos de ofrecimiento, aunque quedaba claro, por su expresión divertida, que sabía que se trataba de una broma; él ya sabía por propia experiencia, que a nadie le gusta comer un pedazo de madera. Sin embargo, Andrew comprendía que, en este tipo de juego, un bloque de madera podía representar una galleta. Compartía el simbolismo de "hacer como si" que su madre le proponía. Pronto comenzaría a demostrar su comprensión en formas más originales; por ejemplo, "alimentando" al osito Teddy con un bloque de madera como si fuese una galleta y como si Teddy fuese una persona capaz de desempeñar el papel que le correspondía.»

Todos estos ejemplos son típicos de la clase de intercambio que se establece en forma natural entre los padres y los hijos hacia el final del primer año. Casi todos los padres plantean repetidas veces a sus hijos las situaciones de «hacer como si», con la finalidad de acumular todo un repertorio de conocimientos compartidos a un nivel simbólico.

La capacidad para emplear en el juego objetos simbólicos que representan objetos reales es un rasgo humano que aparece en las primeras fases de la vida y que quizá tenga una importancia fundamental en el proceso de «aprender a transmitir los significados». Durante el segundo año, los niños son capaces de imitar acciones bastante complejas que han observado en otras personas. En cierta ocasión, filmábamos a una niña de trece meses que apenas podía sostenerse en pie, cuando encontró una plancha y una tabla de planchar de juguete y nos deleitó con una representación exacta del «acto de planchar»; su madre nos aseguró que no había visto nunca juguetes parecidos ni le habían dejado tocar la plancha real en casa.

A esa edad, los niños empiezan a reconocer los objetos conocidos en fotografías o dibujos y, cuando comienzan a articular las primeras palabras, utilizan invariablemente «pato» para referirse a los patos tridimensionales (reales, de plástico o de felpa) Y. también a las imágenes de los libros de cuentos, aunque

se trate de dibujos estilizados a un solo color y mucho menos parecidos a un pato que una fotografía en color. La capacidad de un niño para reconocer y disfrutar con el dibujo de un pato, de una manera parecida a como reaccionaría con el pato verdadero, nos hace pensar que los seres humanos desarrollan una capacidad extraordinaria para responder de forma inmediata a los símbolos visuales; esta capacidad para considerar que los símbolos *son significativos tanto racional como emocionalmente*, constituye la base de la literatura, el arte, la religión y posiblemente la ciencia.

Resulta igualmente misterioso y extraordinario que el niño muy pequeño esté dispuesto a aceptar objetos simbólicos muy abstractos, como muñequitos de madera, para representar el papel de hombrecillos, aun cuando sean tan estilizados y simplificados como una cabeza esférica montada sobre un cuerpo cilíndrico, sin brazos ni piernas y sólo algunos toques de pintura para los ojos, la boca y el pelo. Ciertamente es que los adultos estimulan mucho a los niños para que jueguen con muñequitas de madera *como si* fuesen hombrecillos y para que les atribuyan pensamientos y sentimientos humanos: «¡Pobre hombrecillo! ¿se ha quedado solo?», «Oh, lo has puesto boca abajo en su coche; no le gustará», «No muerdas al pobrecito». Lo más sorprendente de todo es la facilidad con la que el niño acepta este simbolismo como regla del juego y el hecho de que la incorpore de forma inmediata a sus propios juegos espontáneos. Pronto hace que los muñequitos «anden» por el borde de la mesa, se peleen o se besen, y, desdeñando deliberadamente la expresión horrorizada de la cara de los adultos, hace que el vehículo choque y todos salgan despedidos por los aires.*

* Los adultos no sólo bromean cuando juegan con los niños, sino que están también bajo el influjo del poder de los símbolos. Vimos a un adulto quitar la rampa de un tobogán musical y, con expresión del intenso regocijo, accionar el mecanismo que eleva a los muñecos, al son de una tonadilla infantil, para verlos precipitarse sobre el suelo. Otros adultos contemplaban fascinados la escena.

Se emplean los juguetes volveremos a estudiar las formas en para representar objetos reales y que permiten al niño crear sus propios mundos en miniatura, imaginarios y privados. En este punto nos contentaremos con señalar el comienzo del proceso de la formación de símbolos. En el resto del presente capítulo estudiaremos las formas en que los niños muy pequeños desempeñan, los papeles y actividades que han visto representar a sus padres y a otros adultos que les rodean. Veremos también cómo contribuye este juego a su comprensión del mundo y de sus relaciones con él así como los tipos de juguetes que ayudan en esta actividad lúdica.

NEWSON, John y Elizabeth
Juguetes y objetos para jugar
Ediciones CEAC, p.p. 97-103. 1979
Barcelona, España.

COMO COMIENZA EL JUEGO CON OBJETOS

A partir de recientes trabajos de diversos psicólogos se puede establecer un cuadro de los cambios que tienen lugar en los encuentros de un niño, con objetos, durante los primeros tres años de vida. Aun cuando dichos estudios difieren en cuanto a los procedimientos (por ejemplo, observación del niño en su hogar o en el laboratorio; series limitadas o amplias de objetos presentados) se manifiestan claramente las tendencias hacia un tratamiento más discriminativo de los objetos y hacia una mayor complejidad de las combinaciones de los mismos. En la relación que incluimos seguidamente, las edades son tan sólo aproximadas, ya que los niños varían individualmente, mostrando algunos un determinado tipo de conducta, un poco antes, mientras que otros lo presentan algo después.

Ante el niño se colocan, sobre una mesa, varios objetos en miniatura: una taza, un plato, una cuchara, un cepillo para el pelo, un camión, un remolque, una muñeca. ¿Qué es lo que probablemente hará? Siguiendo, en parte, el trabajo de Marianne LOWE., (M. LOWE. 'Trends in the development of representational play in infants from one to three years: an observational study', *Journal of Child Psychology*, 1975, 16, 33-48) podemos predecir que: A los *nueve meses*, el niño cogerá el objeto más próximo y más brillante y se lo llevará a la boca; cogerá otro y hará lo mismo. Tras llevarse el objeto a la boca puede, o bien agitado o golpearlo sobre la mesa, luego inspeccionarlo, da de vueltas y golpeado de nuevo o volvérselo a llevar a la boca. Tan sólo utiliza escasas pautas de acción.

A los *doce meses*, lo más probable es que el niño investigue cada objeto (mirándolo, dándole vueltas, manoseándolo) *antes* de hacer cualquier cosa con él. Luego puede introducirse la cuchara en la boca una o dos veces, colocarla en la taza, y quizá coloque la taza en el plato, pero otros objetos continúan siendo tratados al azar (introducidos en la boca, agitados o golpeados).

A los *quince meses*, la inspección y la investigación preceden claramente a otra conducta. Cada vez se van atribuyendo usos apropiados o convencionales a más objetos. El niño colocará la taza en el plato y hará que bebe de ella y la cuchara se usará más decididamente como si estuviese utilizándola para comer.

Cogerá el cepillo y se lo pasará por el pelo; a continuación empujará el camión hacia atrás y hacia adelante. Podrá poner de pie a la muñeca.

A los *veintiún meses*, el niño buscará un objeto que "pegue", que vaya de acuerdo, con otras cosas. Tras colocar la taza en el plato, buscará la cuchara, la encontrará, removerá la bebida imaginaria y luego hará que la bebe. Después dará a la muñeca de beber con la taza o quizá ofrezca la bebida al observador. Podrá cepillar su pelo muy cuidadosamente. Colocará a la muñeca en el camión.

A los *veinticuatro meses*, el niño hará como que da de comer a la muñeca, de un modo muy realista y la echará luego para que duerma después de comer.

Cepilla su pelo y cogerá el cepillo para llevárselo de viaje en el camión. El camión y el remolque se colocarán como si el camión fuese a arrastrar al remolque y el niño buscará algo para cargarlo en el camión.

Entre los *treinta y los treinta y seis meses*, el niño moverá la muñeca, haciendo como si ésta cogiese la taza y bebiese, luego lavará y secará ambos y los colocará aparte. Hará como si la muñeca se cepillase el pelo. Así, la capacidad de actuar deliberadamente es atribuida a la muñeca. Enganchará el remolque al camión y los moverá imitando el ruido del motor; puede colocar a la muñeca como si ésta guiase el camión, quizá hacia un determinado punto, volviendo luego al de partida.

Durante el período de 2 años tienen lugar los siguientes e importantes progresos:

1. El niño va diferenciando crecientemente entre varias pautas de acción compatibles con cada instrumento y ajusta de manera adecuada la acción y el objeto (así, por ejemplo, progresa desde meterse en la boca cualquier objeto que puede coger, hasta introducirse solamente la cuchara).

2. Llega a combinar objetos que concuerdan entre sí, estableciendo relaciones funcionales (junta la taza, el plato y la cuchara).

3. Establece secuencias de pautas de acción para formar conjuntos mayores y coherentes (conecta entre síguisar, comer y fregar).

4. Se aplica a sí mismo pautas de acción (se cepilla su propio pelo), y luego las adapta a otros o a respuestas de otros (cepilla el pelo a su madre o a la muñeca). Finalmente, atribuye a las réplicas la capacidad para actuar (como cuando hace que la muñeca se cepilla el pelo o mueve un perro de juguete haciendo que ladra).

5. Inventa objetos o sustancias ausentes, pero apropiados, para completar pautas de acción (agita un café imaginario con la cuchara de juguete).

6. Transforma objetos para usarlos en acciones y secuencias de acciones (agita el café imaginario con un rastrillo de juguete, que utiliza como si fuese la cuchara).

Estas capacidades se desarrollan actuando e interactuando con las cosas y las personas que tiene en tomo. Su aparición durante el segundo año de vida indica que el niño está aprendiendo a jugar y comienza a representar. Y lo que es más: estos avances reflejan también los comienzos de la representación simbólica, que constituye un requisito previo para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento abstracto. Está en marcha una progresión desde la dependencia con respecto a las propiedades físicas de las cosas, hacia una capacidad para utilizar signos que son completamente arbitrarios y convencionales. Las propiedades físicas de las cosas son tomadas como indicaciones para su posible uso, pero ya no son lo único que determina dicho uso. ¿Cómo tienen lugar, exactamente, tales cambios y cómo se relacionan entre sí? Precisamente estas son las preguntas que se

plantean en la actualidad y no contamos aún a su respecto con respuestas completas.

El modo como puede desarrollarse la transformación de objetos ha sido sugerido por Greta FEIN, de Princeton. (G. FEIN, A transformational analysis of pretending', *Developmental Psychology*. 1975,11,291-6). Esta autora presenta un cuadro de progresión ordenada, desde transformaciones aisladas hasta múltiples. FEIN realizó pruebas en 48 niños de edades comprendidas entre 22 y 27 meses, para determinar las condiciones bajo las cuales resultan capaces de utilizar elementos más y menos realistas en una pauta de actividad que les era familiar: X come de Y. Estos niños eran capaces de hacer que un caballo de juguete (X) comiese de una huevera de plástico (Y). La mayoría podían realizar también esta acción, bien con una lámina de metal en forma de caballo (X') y la huevera (Y) o bien con el caballo de peluche (X) y una concha, (Y'), que hacía de recipiente de comida. Pero cuando se exigieron dos sustituciones simultáneas (X' en lugar de X e Y' en lugar de Y), al mismo tiempo, los niños no fueron capaces de hacer que el caballo de lámina metálica comiese de la concha, como si esta fuese un plato o una taza. Desde luego, también el caballo de juguete y la huevera, si son combinados para representar la acción de comer, requieren transformación a partir de una experiencia puramente auto-referida de ser alimentado o de alimentarse a sí mismo. Y para "dar de comer al caballo" hay que tratar a la silueta de caballo como si estuviese viva y a la taza como si contuviese alimento. Pero cuando los objetos se hacen más esquemáticos, se requieren más etapas de transformación. El estudio de FEIN sugiere que el aprendizaje, para proceder a un juego simbólico con objetos, progresa desde transformaciones simples y aisladas hasta otras múltiples y más complejas. Dicha autora concluye que, en actividades precoces de representación, se requiere una base o soporte realista. Otros estudios han venido a apoyar la noción de que cuando los niños comienzan a jugar por primera vez con objetos, las réplicas realistas les apoyan en sus progresos hacia un despliegue y una combinación más imaginativos de objetos en el juego.

Una vez que el niño ha aprendido a representar, el juego es facilitado por objetos *menos* realistas. Dichos objetos exigen más inventiva e imaginación, que permitan al niño transformarlos para adaptarse a la circunstancia. Así, para un niño capacitado, unas grandes cajas de cartón se pueden transformar en la vivienda familiar, las torres de una fortaleza, una cueva, vagones de un tren de mercancías o la cabaña de una bruja.

En el desarrollo del representar se establece una paradoja. Cuando los niños se van haciendo mayores, el uso de objetos en el juego de representación se va haciendo cada vez más "apropiado". Van representando cada vez más cosas del mundo de los adultos de formas inteligibles para nosotros. El juego se hace más realista, añadiéndose mayor cantidad de detalles, se dan menos usos individualmente propios y exclusivos de objetos y, con mayor frecuencia, se produce una fidelidad al modo como las cosas son en la vida real. Sin embargo, al mismo tiempo, otros detalles son tratados más libremente; se dan con frecuencia amplios vuelos de la imaginación e invenciones improvisadas. Esta paradoja puede

explicarse, en parte, si consideramos un nivel más avanzado del juego de representación que implique a objetos, un nivel típico de nuestras parejas de niños de 3 años. Cuando un niño es capaz de ordenar útiles sobre una mesa, de servir a otro niño, de decirle que no coma con su cuchillo y de advertirle que la comida está muy caliente, todo ello de modo muy realista, será también capaz de utilizar la plancha como si fuese la tetera, si falta ésta. Abreviará drásticamente el tiempo necesario para guisar una comida y se mostrará muy satisfecho sirviendo puré de manzana con una cacerola vacía. Se olvidará del hecho de que la mesa del comedor era, unos momentos antes, el coche familiar o le dirá a su compañero que utilice como silla a un animal de peluche. Algunos aspectos de este episodio son tan sólo sugerentes o esquemáticos, como observó también LOWE en sus probados de 3 años. Es como si el complejo plan de acción (representado aquí por la noción de servir y comer) se hubiese convertido en más importante que los objetos mismos.

PAPEL DE LOS OBJETOS EN LOS CONTACTOS SOCIALES

Los objetos son el primer valor en curso en el intercambio social para niños en la primera infancia. Durante el segundo año de vida, mostrar, compartir, dar, recoger y apropiarse son las bases más frecuentes de sus interacciones voluntarias con adultos y con otros niños. Observados en un parque los niños que están empezando a andar se alejan rápidamente de sus madres. Cuando encuentran algún objeto que llama su atención, o bien vuelven junto a la madre y lo señalan, mientras le miran directamente o bien, si el objeto es portátil, lo traen para inspeccionarlo. En situaciones en que la observación está más controlada, los niños de doce a dieciocho meses traen o muestran al adulto (progenitor u observador) aquello que encuentran interesante y lo hacen así de manera frecuente y continuada. En observaciones, realizadas dos veces por semana, en un grupo de juego formado por niños en la primera infancia, Edward MUELLER advirtió que, prácticamente, la única acción concertada por parte de los cinco miembros del grupo, que aparte de ello se mostraban independientes, era consecutiva al "descubrimiento" de algún objeto. (E. MUELLER y T. LUCAS, A developmental analysis of peer interaction among toddlers', en M. LEWIS y L. ROSENBLUM (eds.), *Peer Relations and Friendship*.) Así, por ejemplo, cuando un niño hacía sonar, incidentalmente, la campana de un tren, todos los niños se agrupaban en torno a éste para tocar o intentar tocar la campana. Un foco común de atención constituía la base de un episodio de juego paralelo. Como afirma MUELLER: "Los niños no actúan tanto entre ellos como unilateral y simultáneamente con respecto a un objeto común". Encontró, sin embargo, que estando ya avanzado el período de observación de tres meses, el comportamiento conjunto de dos niños, centrado en un objeto, cambiaba en ocasiones, convirtiéndose en interacciones más centradas personalmente. Atraído al principio por el tren que estaba empujando Loren, Robert comenzó a seguirla, imitando a continuación el curso y la dirección de los movimientos de Loren. En aquel momento, Loren se mostró interesada por el modo de correr de Robert. Turnos alternativos de encabezar y seguir, con gritos y carcajadas, siguieron a la inicial persecución del objeto por parte de Robert. La ocupación directa con un mismo

juguete ha sido observada en muchas ocasiones como la base más corriente del comportamiento de relación con otros niños en los grupos de 2 años de edad. Entre los niños algo mayorcitos, los objetos continúan siendo parte importante de los intercambios sociales.

M. y H. WATERHOUSE, en su estudio realizado en clases de escuelas maternas inglesas, observaron que un niño recién llegado a la clase establecía los primeros contactos mediante "regalos". (M. WATERHOUSE y H. WATERHOUSE. 'Primate ethology and human social behaviour', en R. MICHAEL y J. CROOK (eds.), *Comparative Ecology and Behaviour of Primates* (Londres: Academic Press, 1973). En el momento de iniciar una amistad eran ofrecidos juguetes, dulces o pertenencias personales.

Mostrar un objeto familiar a un nuevo adulto, o un nuevo objeto a un adulto familiar parece ser una de las formas básicas de comunicación para los niños de muy corta edad. Pero la vocalización que acompaña por lo general al hecho de mostrar el objeto comienza a estabilizarse en señales bastante consistentes. Un niño puede decir *¡Ja, ja!*, otro *¡Eee!* para acompañar al hecho o señalar al objeto, pero cada uno de los niños puede utilizar una señal completamente distinta cuando dan. La mayoría de los adultos responden a estos gestos físicos, que son fácilmente interpretados como participación. Los adultos responden casi siempre mediante algún tipo de reconocimiento: mirando, oliendo, recogiendo, o diciendo, en muchas ocasiones: *¡muchas gracias!*, o *¡qué bonito!* Así, pues, el objeto no sirve tan sólo como vehículo de la comunicación, sino que el compartir objetos es uno de los primeros acontecimientos en los que la comunicación verbal va íntimamente unida a una acción específica llevada a cabo por un niño dentro de una situación social.

Los objetos, desde luego, ejercen otra poderosa atracción: pueden poseerse. La asociación, a corto o a largo plazo, de persona y objeto es uno de los conceptos más precozmente codificados en el lenguaje y aparece de forma evidente hacia la época en la que el niño puede formar expresiones verbales de dos palabras. A partir, por lo menos, de esta época, probablemente incluso antes, la posesión constituye una noción importante. Una vez que me fue presentada una niña de 2 años, la saludé diciéndola: "Hola, Betsy. ¿Cómo estás?" "Mío", me respondió firmemente, mientras agarraba un libro con dibujos en colores.

Diversos estudios realizados en grupos de escuelas maternas y en parejas de madres e hijos en los cuartos de juego de los laboratorios, han señalado que los objetos constituyen el foco, no sólo de cooperación y de intercambios recíprocos placenteros, sino también de disputas y riñas. La posesión, incluso temporal, de un objeto por otro niño convierte a dicho objeto en doblemente interesante. Carol ECKERMAN afirma que para los niños de 2 años "un juguete en el suelo no es igual a un juguete en manos de un compañero" (C. ECKERMAN *et al.*, 'The growth of social play with peers during the second year of life'). Las disputas entre estos niños se refieren habitualmente a la posesión de objetos. Sin embargo coger o intentar coger algo que tiene otro niño, no es forzosamente un acto

agresivo por parte de un niño en la primera infancia.

La asignación de posesiones constituía, durante nuestras sesiones, el tema principal de conversación entre varias parejas de niños de 3 años con otras de la misma edad. Las discusiones se realizaban habitualmente de un modo bastante

Es decir: una acción de este tipo no ha de considerarse como realizada con ánimo de hacer daño. Con frecuencia, el niño que extiende la mano para apropiarse del juguete de otro se echa claramente atrás, sorprendido, cuando el poseedor grita o le pega. solemne y armonioso. En el ejemplo siguiente se trataba de un traje que habían encontrado en una caja: A: *¿Es tuyo?* B. *No.* A. *¿Es mío?* B. *Sí.* A. *¿Es mío?* B. *Claro.* La distribución equitativa de objetos con algún otro propósito constituía también una absorbente actividad. Algunas parejas se ocupaban tanto de ir distribuyendo cubiertos para un té, que se olvidaron de la *tea party* misma: A. *Tú coges un cuchillo y yo cojo un cuchillo.* B. *Una taza para tí y otra taza para mí.* A. *¿Dónde está mi plato?* B. *Aquí hay un plato azul para tí y el verde es para mí* y así sucesivamente hasta que cada objeto quedó distribuido.

El juego con objetos tiene importantes vínculos con el desarrollo social. Sin embargo, la reflexión acerca de nuestros más tempranos recuerdos infantiles puede poner de manifiesto que algunos objetos tienen para nosotros una intensa carga emocional. Los recuerdos más precoces y más vivos de muchas personas se refieren a algún juguete. Uno de los míos está constituido por una reproducción casi perfecta de un servicio de mesa completo, con un grueso y dorado pavo asado en una fuente, salsa roja de arándanos, verduras y un centro de flores, perteneciente todo ello al ajuar de una casa de muñecas. El poderoso atractivo emocional de la experiencia directa con objetos está captado por el novelista John UPDIKE. que describe en *Women and Museums* ("Mujeres y museos") las visitas, durante su infancia, a un museo, en el que se sentía atraído por varias pequeñas figuras de bronce: "En su pequeñez eran a modo de secretos pensamientos míos proyectados en dimensión y permanencia, y retornaban a mí como una respuesta que se esculpía extrañamente en partes de mi cuerpo".

GARVEY, Catherine

El juego infantil

Ediciones Morata, p.p. 72-77. 1977

Madrid, España.