



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

✓ EL JUEGO, COMO UN RECURSO DIDÁCTICO
PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE
CONSTRUCTIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA.

880751

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

Presenta:

MA. OLIVIA VILLANEDA GONZÁLEZ

Directora de tesis: Mtra. María Eugenia Toledo Hermosillo

México, D. F., julio del 2000.

Agradecimientos:

A mis hijos Guillermo, Ricardo y Olivia, que con sus juegos inspiraron la elaboración del presente trabajo.

A mi esposo por su confianza y su apoyo siempre incondicional, alicientes que me han permitido superarme.

A mis padres y hermanos por su ejemplo de lucha y esfuerzo.

A mi asesora, la Maestra Ma. Eugenia Toledo por su acertada orientación, su paciencia y su tiempo, sin los cuales no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

A todos mis maestros por sus palabras de aliento, por enseñarme que el aprendizaje nunca termina...

Índice

Introducción	1
I.- Concepto y naturaleza del juego	5
1.1 Juegos de ejercicio o funcionales	11
1.2 Juegos simbólicos	12
1.3 Juegos de reglas	13
II.- El juego: un abanico de posibilidades	16
2.1 El juego contribuye al desarrollo de la psicomotricidad ...	16
2.2 El juego como fuente de la imaginación y acción creadora.	21
2.3 El juego como un agente socializador	26
2.4 El juego favorece el desarrollo cognitivo	30
2.5 El juego como catarsis	32
III.- El aprendizaje en la concepción constructivista	37
IV.- El juego y la escuela primaria tradicional	45
4.1 Características de la educación en la escuela primaria	45
4.2 El juego y la disciplina escolar	53
Reflexiones finales	59
Bibliografía	63

I n t r o d u c c i ó n

Durante mucho tiempo, pedagogos, psicólogos, maestros y educadores en general, se han dado a la tarea de reflexionar sobre la importancia que tiene el juego en la vida del niño. Algunos lo han vinculado con las raíces del arte, de la creatividad y la invención. Otros lo definen como un agente social, una especie de preejercicio que le permite al menor ir adquiriendo el sentido de la disciplina, del deber y la responsabilidad; incluso hay quien lo ubica como un catalizador del desarrollo de la personalidad. Debido a que son muchas y muy variadas las significaciones que se le han atribuido al juego, sería interminable e innecesario para el propósito de la presente investigación enunciarlas en este momento.

Sin embargo, aún cuando es difícil ponerse de acuerdo en asignarle un papel al juego, en lo que muchos han coincidido es que ocupa un lugar importante no sólo en el desarrollo integral del niño, sino incluso en el aprendizaje.

La presente investigación tiene como objetivo analizar y demostrar que, efectivamente, existe una relación entre el juego y el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, ya que asumo que el niño es un sujeto lúdico.

La inquietud por abordar este tema, surgió a raíz de escuchar las frecuentes quejas de algunos niños que cursan el primero y

segundo grado de primaria, así como su desconcierto y hasta enojo porque “antes” sí se les permitía jugar y, ahora, se les prohíbe. Pero, las quejas no sólo provienen de los niños, sino también de sus maestras que alegan que el hecho de que éstos quieran jugar constantemente, obstaculiza su enseñanza.

Reflexionar en esto, me llevó a plantear las siguientes preguntas: ¿por qué el juego es tan importante en la vida del niño?, ¿qué posibilidades le aporta para su desarrollo?, ¿qué tipo de aprendizaje puede favorecer el juego? y ¿qué factores han impedido que el juego tenga un lugar legítimo en la escuela primaria?

Tratar de responder estas preguntas, dio como resultado el presente trabajo y condicionó en gran medida su estructura.

Ahora bien, dado que el eje de este trabajo gira en torno a la relación existente entre el juego y el aprendizaje, considero necesario hacer una exposición detallada de ambos conceptos, es decir, si parto del supuesto que el juego favorece el aprendizaje, es importante explicar, por una parte, la significación del juego en la vida del niño; por la otra, el tipo de aprendizaje que puede favorecer.

En el primer capítulo tengo como intención precisamente conceptualizar y comprender la naturaleza del juego, a fin de reconocer la importancia que tiene el mismo en el desarrollo del niño. Para identificar con mayor claridad los diversos juegos que realizan los niños y por serme útil para el desarrollo de toda la investigación, retomo la clasificación que Jean Piaget hace de los juegos -de acuerdo con su estructura y complejidad mental- para

explicarlos en el siguiente orden: a) juegos de ejercicio o funcionales, b) juegos simbólicos y c) juegos de reglas.

Para el desarrollo de este capítulo –además del mencionado autor- me apoyo también en otros como Jean Chateau, Hildegard Hetzer, Ana María Radrizzani, Enrique Medina y Carolina Vega –entre otros-, pertenecientes a la corriente psicogenética, ya que es éste el enfoque en el que baso mi investigación.

En el segundo capítulo pretendo mostrar el abanico de posibilidades que abre el juego para los niños, es decir, pretendo explicar sistemáticamente cuáles son las capacidades que potencia la actividad lúdica y que favorecen un aprendizaje constructivista. Esto se debe a que, si bien establezco una relación entre el juego y el aprendizaje, el paso entre ambos no se da de manera directa, sino a partir de ciertas dimensiones que el primero despliega. Dichas dimensiones las ubico de la siguiente manera: a) el juego contribuye al desarrollo de la psicomotricidad; b) el juego es fuente de la imaginación y acción creadora; c) el juego es un agente socializador; d) el juego favorece el desarrollo cognitivo; y e) el juego como catarsis.

Las ideas de Vigotsky, Piaget, Tasset, Rossel, Chateau, Medina, Chauvel y otros, servirán para fundamentar la parte documental de este segundo capítulo.

Como lo señalo anteriormente, si mi investigación parte del supuesto que el juego favorece un aprendizaje constructivista, es necesario delimitar a qué me refiero cuando empleo dicho término,

por lo que dedico el tercer capítulo a conceptualizar ampliamente el aprendizaje desde esta perspectiva. Para llevar al cabo este objetivo me baso en los planteamientos de César Coll principalmente, pero recupero también los de José Bleger y Ma. Eugenia Toledo por considerar que ambos autores -al abordar el tema de los afectos y la subjetividad en el aprendizaje- aportan elementos importantes que complementan al constructivismo, ya que aun cuando sus puntos de partida son distintos a este enfoque, tienen puntos de encuentro con el mismo, los cuales serán más explicitados durante el desarrollo de este capítulo.

Por último, en el cuarto capítulo me refiero a dos de los problemas a los que se enfrenta el juego para tener un lugar legítimo en la escuela primaria: la concepción de aprendizaje implícita que sustenta la enseñanza en este nivel educativo y la disciplina escolar. Para fundamentar este capítulo me baso en Skinner a fin de explicar la parte que se refiere al conductismo -pues considero que de esta teoría psicológica se desprende la concepción de aprendizaje y enseñanza a la que hago alusión en este apartado-. Respecto a las implicaciones del conductismo en la enseñanza, retomo las ideas de Margarita Pansza. Para abordar el problema de la disciplina escolar son los planteamientos de Michel Foucault y Esther Carolina Pérez los que respaldan este apartado.

Capítulo I

Concepto y naturaleza del juego

El juego ha sido objeto de gran interés y estudio por parte de distintas disciplinas –filosofía, psicología, pedagogía, fisiología, etc.-. Se ha intentado no sólo describirlo y ubicar su origen, sino darle una significación en el desarrollo de la vida del niño e incluso del adulto. Dependiendo de la disciplina que lo aborde, se le ha valorado y ubicado en distintas y encontradas posiciones.

Para el filósofo holandés Johan Huizinga (1872-1945) -quien aporta el concepto de *Homo ludens*- (1), el juego es más viejo que la cultura, pues ha estado presente en toda sociedad humana. Aborda y concibe al juego como un fenómeno cultural, y no como una función puramente biológica; no lo limita a una actividad exclusivamente humana, sino que lo reconoce incluso en los animales.

...el juego, en sus formas más sencillas y dentro de la vida animal, es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo puramente fisiológico. El juego, en cuanto tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física.[...] La mayoría de las explicaciones sólo accesoriamente se ocupan de la cuestión de qué y cómo sea el juego en sí mismo y qué significa para el que juega. Abordan el fenómeno del juego con los métodos de mensura de la ciencia experimental. [...] Ahora se trata de mostrar que el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura (2).

(1)Vid. Huizinga, Johan. *Homo ludens*. Madrid, Edit. Alianza., 1984.

(2) *Idem.*, pp., 12- 17

Otros autores de la talla de Ovidio Decroly y Celestin Freinet –educadores destacados de la escuela nueva-, concedieron también una importancia capital al juego, aunque desde un enfoque totalmente distinto. Decroly ve en los juegos educativos el camino por el que se puede iniciar al niño en una actividad intelectual y motriz; precisamente a partir de sus juegos de relaciones espaciales, es el primero en introducir las ideas pedagógicas relativas al esquema corporal, lateralidad y, en general, orientación espacial, elementos importantes que intervienen en el aprendizaje. Así, valora al juego como un recurso que puede ser aprovechado potencialmente en los trabajos escolares (3).

Freinet, quien realza también la importancia del juego en el aprendizaje, advierte que en dicho proceso debe reconocerse la naturaleza del niño, y tomarse en cuenta que éste es un ser lleno de dinamismo, de experiencias y de posibilidades (4).

Hildegard Hetzer por su parte, define al juego como *...una forma básica sui géneris de enfrentamiento con aquello que la vida impone a cada ser humano. Sus características son, entre otras, la acción que está de acuerdo con las propias necesidades, el despliegue de iniciativa, la búsqueda de soluciones novedosas y el desarrollo de la actividad creadora* (5).

(3) Decroly, Ovidio y Monchap, P. El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz. 2ª. ed. Madrid, Edit. Morata, 1986. p. 20.

(4) Freinet, Elise. ¿Cuál es la parte del maestro, cuál es la parte del del niño? Barcelona, España, Edit. Laia, S.A., 1972, p. 14.

(5) Hetzer, Hildegard., El juego y los juguetes. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1978, p. 5

Los autores citados anteriormente aportan elementos importantes para explicar la naturaleza y bondades del juego. Dichos autores son algunos ejemplos de una larga lista que se han interesado en el tema. Sin embargo, a continuación presentaré definiciones sobre el juego que, por un lado, son las que considero más completas y, por otro, se desprenden de la psicología genético-cognitiva, ya que éste es el enfoque que retomo durante el desarrollo de mi investigación. Los planteamientos de dicha corriente psicológica son congruentes con el constructivismo, cuya concepción de aprendizaje es precisamente la que pretendo favorecer con mi investigación porque coincide con los objetivos de la misma.

Piaget -quien analiza la estructura del pensamiento infantil- le concede gran importancia al juego en la construcción del símbolo y del lenguaje, así como en la construcción objetiva del mundo (6).

Enrique Medina y Carolina Vega -quienes vinculan juego y aprendizaje- conceptualizan al primero como un aspecto fundamental en la vida y el desarrollo del niño. Señalan que mientras el niño juega *...manipula, explora, investiga, relaciona, organiza. Descubre, inventa, crea, conoce su cuerpo y lo desarrolla, aspira a realizar un proyecto y afirma su personalidad. A través de él incorpora normas y reglas cuya aceptación y respeto favorecen la adquisición de su libertad y responsabilidad social* (7).

(6) Piaget, Jean, La formación del símbolo en el niño. México, F.C.E., 1987, pp. 123-199.

(7) Medina, Ramón E., et. al. El juego en el aprendizaje constructivo. Buenos Aires, Edit. Braga, 1993, p. 13.

Ana María Radrizzani, por su parte, opina que mediante el juego, el niño tiene la posibilidad de expresar sus fantasías, sus sentimientos y sus miedos. A través del juego, el niño encuentra un espacio que le permite ejercitar su poder, así como la capacidad de transformar el mundo real, y descubrir no sólo lo nuevo, sino también sus propias posibilidades de invención (8).

Finalmente, Jean Chateau -seguidor de la teoría de Piaget- privilegia como objeto de estudio al ser humano en su infancia, es decir, al niño. Teoriza sobre por qué juega el niño, qué se satisface en el juego y, en general, qué función tiene la actitud lúdica que todo ser humano muestra desde su más temprana edad. Chateau reconoce en el juego un factor decisivo para el desarrollo de la personalidad del niño, pues a través de éste se afirma a sí mismo. Señala además la importancia del juego en las estructuras mentales del pensamiento infantil y lo define como un elemento indispensable del aprendizaje y desarrollo. Para él, el juego y la infancia no pueden concebirse separadamente (9).

...Preguntarse por qué el niño juega equivale a preguntarse por qué es niño. [...] Un niño que no sabe jugar, "un pequeño viejo", será un adulto que no sabrá pensar. La infancia es, por consiguiente, el aprendizaje necesario para la edad madura. Estudiar en el niño sólo el crecimiento, el desarrollo de las funciones, sin tener en cuenta el juego, sería descuidar ese impulso irresistible por el cual el niño

(8) Radrizzani Goñi, Ana María y González Ana. El niño y el juego. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1987, p. 23.

(9) Chateau, Jean. Psicología de los juegos infantiles. Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1958, pp. 3-26.

modela él mismo su propia estatua. No se debería decir de un niño solamente que "crece", habría que decir que se "desarrolla por el juego". Por el juego hace actuar las posibilidades que fluyen de su estructura particular, realiza las potencias virtuales que afloran sucesivamente a la superficie de su ser, las asimila y las desarrolla, las une y las complica, coordina su ser y le da vigor... (10)

Al igual que los autores anteriores, coincido en la importancia que tiene el juego para el desarrollo integral del niño, ya que le da la posibilidad de despertar su iniciativa, creatividad e imaginación; es, a la vez, el instrumento para afirmarse a sí mismo y un lenguaje a través del cual puede expresar sus emociones, sentimientos, fantasías y ¿por qué no? también sus conflictos.

Esto lo he podido constatar a partir del trabajo que realizo con niños en una escuela primaria en el turno vespertino, ubicada en la zona de Xochimilco. La escuela cuenta con tres grupos por grado, lo que hace un total de dieciocho grupos, con una matrícula aproximada de trescientos sesenta alumnos.

Los niños que asisten a dicha escuela pertenecen, en su mayoría, a familias de escasos recursos económicos; sus padres tienen un nivel de escolaridad que va de la primaria a la secundaria. Un gran número de estos niños presentan problemas de aprendizaje severos, aunado a problemáticas familiares difíciles, lo que complica más su situación escolar.

(10) Idem. p. 4

Durante mi estancia en la escuela y en mi trato directo con ellos he podido observar que el juego es, por excelencia, su actividad preferida. De hecho, ha sido el puente que ha permitido acercarme a ellos y establecer un vínculo de confianza. Cuando juegan en el recreo, no sólo brincan y corren; no es simplemente el despliegue de una gran actividad física, sino que, en ocasiones, parecen “salirse” de la realidad y los veo convertirse en piratas, bomberos, astronautas...

El aula se puede convertir en un espacio donde los niños también desean jugar; aquí sus juegos son de otra naturaleza que los que realizan en el recreo, pues hay menos actividad física y más simbolismo; una niña de tercer grado disfruta enormemente jugando a ser la maestra, y “regaña” a sus compañeros igual que lo hace su propia maestra. Otras niñas prefieren jugar a ser “modelos” o “artistas”. Todo es posible a través del juego...

El juego es entonces algo tan necesario y forma parte de la naturaleza del niño, que el sentido común nos dice incluso, que es motivo de preocupación si observamos a un pequeño que no juegue.

Ahora bien, dado que existen una variedad infinita de juegos, conviene hacer una clasificación de los mismos, para lo cual retomo a Piaget, quien los clasifica de acuerdo con su estructura y complejidad mental. Desde el juego sensomotor, hasta el juego social que implica reglas. De esta forma, los ubica en tres grandes categorías: el juego de ejercicio o sensomotor, el juego simbólico y el juego de reglas.

...Para clasificar los juegos sin comprometerse a priori con una teoría explicativa, o dicho en otra forma, para que la clasificación sirva a la explicación en lugar de presuponerla, es necesario limitarse a analizar las estructuras como tales, tal como lo testimonia cada juego: grado de complejidad de cada uno, desde el juego sensomotor elemental hasta el juego social superior (11).

1.1 Juegos de ejercicio o funcionales.

El juego de ejercicio llamado también funcional o sensomotor es el primero que aparece en la vida del ser humano. No hay intervención de símbolos o reglas, y son los que caracterizan a las conductas animales.

No obstante que son los primeros que el individuo realiza debido a su escasa complejidad mental, pueden hacerse presentes no sólo en la infancia, sino incluso en distintas etapas de la edad madura. No suponen según Piaget, ninguna técnica en particular, pues son ... *simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, pero sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación actual...* (12).

Piaget nos dice que estos juegos se realizan por simple gusto y no por necesidad de aprender una nueva conducta. Su fin en sí mismo no es otro más que el placer mismo del funcionamiento. Al respecto, considero que no debemos subestimar la potencialidad de los juegos funcionales o de

(11) Piaget, Jean ...Op..Cit.... p. 151.

(12) Idem. p. 153.

ejercicio, ya que posibilitan en gran medida el desarrollo psicomotor del niño, el cual como expondré en el siguiente capítulo, es un elemento fundamental del aprendizaje.

En este tipo de juegos podemos incluir el juego de canicas, brincar una cuerda, jugar a la pelota, andar en triciclo, el juego de “los encantados”, etc.

¿cuántos goles metiste
¿cuántos pasos encantaste

1.2 El juego simbólico.

El juego simbólico comienza cuando un objeto o un gesto representa para el niño algo distinto de lo que realmente es; una caja de cartón que se “convierte” en un coche, en un barco, etc. El significante se diferencia del significado, es decir, el niño es capaz de atribuirle un significado propio e individual a un objeto o palabra que no tiene que ver con el sistema de signos colectivos que rigen el mundo social. El símbolo dice Piaget, ...implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado... (13).

El juego simbólico –que se convierte en el apogeo del juego infantil-, requiere de una mayor complejidad mental que el juego de ejercicio, pero esto no quiere decir que éste desaparezca cuando aparece el simbólico, sino que puede estar incluido en el mismo.

...La mayor parte de los juegos simbólicos, salvo las construcciones puramente imaginativas, ponen en acción movimientos y actos complejos.

*(13) Idem. p. 155.

Son, pues, a la vez sensoriomotores y simbólicos, pero los llamaremos simbólicos en la medida en que el simbolismo se integra a los otros elementos. Además, sus funciones se apartan cada vez más del simple ejercicio: la compensación, la realización de deseos, la liquidación de conflictos, etc., se agregan al simple placer de someterse a la realidad, el cual prolonga el placer de ser causa inherente al ejercicio sensorio-motor (14).

Ahora bien, si el juego es un medio a través del cual los niños pueden expresar sus emociones, fantasías y conflictos, es el juego simbólico precisamente el que mejor sirve a tal fin. A través de éste, el niño puede manifestar su angustia por algún problema, fobias, temores, intereses sexuales, etc.

1.3 El juego de reglas

Cuando el juego simbólico se vuelve cada vez más social y los niños van asumiendo reglas de una manera consciente y voluntaria, surge el juego de reglas; lo ejecuta el sujeto "socializado".— Debido a esto, su estructura requiere de una mayor complejidad mental pues requiere de ciertas habilidades del lenguaje, por lo que no aparece en niños demasiado pequeños, y es el que más perdura en la vida del adulto.

(14) Idem. p. 156

El juego de reglas que implica necesariamente una socialización, permite que el niño deje de ser un individuo egocéntrico, pues emerge de un mundo donde sólo importan sus propias necesidades, y se va adaptando al mundo de la realidad, lo que posibilita que se convierta en un ser cooperativo que le permita aceptar las normas y obligaciones impuestas por el grupo. De hecho, la diferencia básica entre el juego simbólico y el de reglas, es que el primero puede ser una actividad individual y egocéntrica, mientras que el segundo es un juego descentralizado porque el menor tiene que aceptar la convivencia con otros niños. Esta convivencia se realiza, generalmente, a través de determinadas reglas. Por eso el juego reglado es eminentemente social. Por ejemplo, en una actividad lúdica que realicé con niños de segundo grado la cual implicaba ciertas reglas, una niña continuaba en su mundo egocéntrico, ya que se negó a seguir tales reglas. Como este tipo de juego es básicamente social, fue expulsada del mismo por sus compañeros y sólo hasta que ella aceptó acatar las reglas, le permitieron jugar nuevamente.

Finalmente es importante señalar que los juegos de reglas pueden incluir tanto el juego de ejercicio (juegos de pelota, competencia de carreras, etc.), como el simbólico. Otros que podemos señalar son los juegos de mesa que ponen a prueba -entre otras cosas-, habilidades como la percepción visual, capacidad de análisis, seguimiento de instrucciones, etc.

Hasta aquí, me he propuesto conceptualizar el juego y comprender su naturaleza. He presentado también una clasificación del mismo que me ha sido útil para mostrar los diversos tipos de juegos que ejecutan los niños.

Las ideas anteriores son fundamentales, pues a partir de ellas es posible explicar el abanico de posibilidades que se abre para que los niños jueguen. Esto es importante ya que, desde mi punto de vista, el juego es uno de los factores primordiales que contribuye al desarrollo del niño. De esto se tratará el siguiente capítulo.

Capítulo II

El juego: un abanico de posibilidades

El presente capítulo está encaminado a mostrar cómo el juego a través de sus distintas dimensiones, potencia las capacidades necesarias que posibilitan el aprendizaje -entendido éste como un proceso de construcción del conocimiento-, es decir, si bien establezco una relación entre juego y aprendizaje, considero que el paso entre ambos no es tan directo, sino que se da a partir de las dimensiones que expongo a lo largo del presente apartado.

En las definiciones sobre el juego que revisé en el primer capítulo, se puede apreciar que aunque algunos autores le dan mayor relevancia a algún aspecto en particular y difieren ligeramente en la forma de valorar al juego, hay coincidencia en ciertos puntos, lo cual me lleva a sostener cinco conclusiones que expondré ampliamente en este capítulo: a) el juego contribuye al desarrollo de la psicomotricidad; b) el juego es fuente de la imaginación y acción creadora; c) el juego puede servir como un agente socializador; d) el juego favorece el desarrollo cognitivo; y e) el juego como catarsis.

2.1 El juego contribuye al desarrollo de la psicomotricidad.

La psicomotricidad según Jean Marie Tasser es la *...relación que existe entre el razonamiento (cerebro) y el movimiento, de carácter reversible [...] cuyos medios de acción pueden ejercer una importante*

influencia en el niño, sobre todo en lo referente a su rendimiento escolar, su inteligencia y su afectividad (15).

Para Germaine Rossel la psicomotricidad se refiere al control mental de la expresión motora. La educación psicomotriz *...intenta obtener una organización que pueda atender, de forma consciente y constante, a las necesidades de los desplazamientos del cuerpo y de los movimientos de la mirada, y a las sollicitaciones auditivas (16).* Según este autor, hay una estrecha relación entre la capacidad intelectual y las manifestaciones sensoriomotrices en los primeros años de vida. Rossel afirma que el pensamiento abstracto y simbólico –durante esta etapa– tiene un soporte psicomotor latente e implícito, que evoluciona paralelamente al desarrollo mental (17).

El adecuado desarrollo psicomotor implica una buena orientación espacial y temporal. En la primera se encuentra incluido el conocimiento del esquema corporal así como la lateralidad.

El esquema corporal es la imagen que se tiene de sí mismo, es decir, el reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo y de las relaciones que se dan entre éstas, ya sea en situación estática o en movimiento, además de su relación con el mundo externo. Es también la capacidad de traducir ese conocimiento en movimiento (18). Si un niño

(15) Tasser, Jean Marie. Teoría y práctica de la psicomotricidad. Barcelona, Edit. Paidós, SAICF., 1987. p. 15.

(16) Rossel, Germaine. Manual de educación psicomotriz. 4ª. ed. (versión castellana del Doctor J.M. Grau Veciana. Barcelona, Edit. Masson, 1983. p. V.

(17) Idem. p. 3.

(18) Tasset, Jean M., ...Op.Cit... p. 27.

no tiene bien conceptualizado su esquema corporal por ejemplo, le costará trabajo llevarse la cuchara a la boca sin derramar la comida, o vestirse solo.

La lateralidad consiste en la aprehensión de la idea de derecha-izquierda. Dicho conocimiento debe ser automatizado lo más tempranamente posible, ya que, junto con el conocimiento del esquema corporal, son la base para una buena orientación espacial. Su inadecuada aprehensión se refleja no sólo en la manera que el niño se ubica en el espacio, sino también en la confusión e inversión que hace de letras como la *b, d, p* y *q*.

La orientación espacial está en relación con la estructuración del mundo externo y la posición que ocupamos en el espacio físico. Ésta concierne a todos los movimientos del niño en general, pero se evidencia también en la lectoescritura cuando ya se ha iniciado en este proceso. Sus dificultades se manifiestan en la separación indebida de sílabas, palabras o letras, e incluso en problemas más severos en la escritura como la disgrafía, dislexia, etc.

La orientación temporal se refleja en la idea de antes, ahora y después, es decir, es el conocimiento que el niño tiene del tiempo. Esto le ayuda a ubicar la secuencia lógica de los eventos dentro de la realidad.

En condiciones ideales, un niño a través del medio familiar y social puede lograr un buen desarrollo psicomotor e incorporar los conceptos antes mencionados -orientación espacial (esquema corporal y lateralidad) y temporal-, que le permitan acceder al aprendizaje en forma

satisfactoria. Sin embargo, el niño no siempre logra dicho desarrollo en forma adecuada. Esto genera problemas de índole afectivo, social y/o de rendimiento escolar. Por ejemplo: un niño con problemas psicomotores puede manifestar torpeza al caminar, correr o subir escalones. En sus juegos también se harán presente sus dificultades, lo que puede generarle burla o rechazo por parte de sus compañeros. Respecto a su rendimiento académico, éste será deficiente ya que, como lo señalé anteriormente, un niño con problemas de orientación espacial puede tener dificultades para acceder al proceso de lectoescritura y a otro tipo de aprendizajes satisfactoriamente.

Cuando esto sucede, es necesario entonces proporcionar al menor una reeducación psicomotriz, para la cual el juego –junto a otros factores- se convierte en un excelente recurso. Varios autores coinciden –aun desde diversos enfoques- en la importancia que tiene el mismo con respecto a la psicomotricidad. Entre ellos podemos mencionar a Jean Chateau, Jean Piaget, Hildegard Hetzer, Betty B. Osman, Jaime M. Jiménez, etc.

Especialistas que se han interesado en problemas de aprendizaje vinculados a la psicomotricidad sugieren casi siempre una variedad de juegos principalmente de ejercicio o funcionales –los cuales fueron presentados en el primer capítulo- a fin de aminorar tales deficiencias. Entre ellos, José Antonio Portellano, quien aborda ampliamente trastornos en la lectoescritura, propone para dicha reeducación diversos tipos de juegos empleando una pelota, una cuerda, globos, etc., e incluso utilizando sólo el cuerpo. El juego de la “gallinita

ciega” señala, ayuda a conceptualizar el esquema corporal y a mejorar la orientación espacial (19).

Es importante señalar, que el juego es valioso no sólo en su carácter correctivo, sino más aún, preventivo. Al platicar con los docentes, padres de familia y a través de mis propias observaciones en la escuela primaria a la que hice alusión en el primer capítulo, he podido notar que una de las causas que favorecen los problemas psicomotores en los niños, ha sido la poca estimulación del juego en el seno familiar. El siguiente caso puede ilustrar lo anterior: Julio César, un niño de nueve años que cursa el segundo grado de primaria, presentaba problemas severos de aprendizaje vinculados a un deficiente desarrollo psicomotor. Durante las entrevistas realizadas a su madre, ella mencionó implícitamente que su hijo no ha tenido muchas oportunidades para jugar. Otros niños de la misma escuela acusan problemas similares. El común denominador en la mayoría, según he observado, es que les cuesta trabajo ejecutar juegos simbólicos o de reglas. Sólo realizan juegos funcionales, y esto con ciertas limitaciones de espacio y tiempo.

Por tal razón, considero que es posible afirmar entonces, que el juego y la psicomotricidad mantienen una estrecha relación. De hecho, en preescolar podemos observar que el juego es una actividad que se privilegia, a fin de desplegar el desarrollo psicomotor del niño como parte de una educación integral. En la primaria, aun cuando el juego

19) Portellano Pérez, José Antonio . La disgrafía. Concepto, Diagnóstico y Tratamiento de los trastornos de escritura. Madrid. Edit. CEPE, S.A., 1985. pp. 91-106.

ya no tiene la misma cabida que en el Jardín de niños, a través de la educación física se ejecutan juegos como una manera de contribuir a la evolución de la psicomotricidad. Ésta juega un papel muy importante en el desarrollo integral del niño ya que, como lo expuse anteriormente, tiene relación con la orientación espaciotemporal, la cual es fundamental en el aprendizaje, pues influye no sólo en la manera que el niño es capaz de coordinar sus movimientos, sino también en la forma que accede al proceso de la lectoescritura, así como en otro tipo de aprendizajes (matemáticas, historia, etc.).

Por lo tanto, a partir de lo que he venido explicitando, algunos de los problemas de aprendizaje se podrían resolver, si se atiende el origen del problema, que en muchos casos es un inadecuado desarrollo psicomotriz, dentro del cual el juego puede ocupar un papel muy importante.

2.2 El juego como fuente de la imaginación y la acción creadora.

A menudo he escuchado decir a las personas: es bueno fomentar en los niños la imaginación y creatividad. Mucha gente parece estar de acuerdo con tal afirmación. Y aún más, se dice que en la medida que un niño sea más creativo y tenga más imaginación, tiene mayores posibilidades de aprender, que aquéllos que carezcan de tales cualidades. Se procura entonces que el niño juegue mucho como un medio necesario para conseguir tal objetivo. Esto me lleva a plantearme las siguientes preguntas:

¿Por qué la imaginación y creatividad se reconocen como factores importantes en el aprendizaje?, ¿en qué forma el juego favorece la imaginación y creatividad en los niños? A estas preguntas puedo decir por un lado, que muchos conocimientos que se enseñan en la escuela o aun en la vida cotidiana no pueden ser enseñados a través de la experiencia concreta. Es necesario recurrir a la imaginación. Cuando a un niño le enseñamos historia y le hablamos sobre la Edad Media, no podemos mostrarle empíricamente cómo eran los caballeros de esa época; si le hablamos sobre la selva y animales salvajes, difícilmente podríamos trasladarlo allá; pero lo que sí podemos hacer, es echar mano de sus conocimientos previos y apelar a su imaginación para que él mismo construya imágenes que le permitan acercarse a este tipo de conocimientos. O bien, si estamos enseñando física y queremos explicar cuál es la estructura del átomo, sabemos que éste es invisible al ojo humano, por lo que la imaginación nuevamente es un recurso maravilloso.

Además, la imaginación es la base de toda actividad creadora que da lugar a la invención; ambas –imaginación y creatividad- son la fuente de creaciones artísticas, científicas y técnicas. Así lo afirma Vigotsky, quien dice que todo invento fue alguna vez fantasía en la mente de alguien: *...absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación[...]* Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, viene a ser algo así como fantasía cristalizada (20).

(20) Vigotsky, L.S., La imaginación y el arte en la infancia. 2ª. ed., México, Ed. Fontamara, S.A., 1997.p. 10

La capacidad del hombre de crear y modificar su presente, lo que le permite proyectarse hacia el futuro y no limitarse a repetir el pasado es, precisamente, su capacidad de imaginar, de combinar lo antiguo con lo nuevo, de ver aquello que los otros no ven...

Por otro lado, puedo decir que cuando el niño juega, particularmente en juegos simbólicos, la imaginación se hace presente. Recordemos que en el juego simbólico el niño le atribuye a un objeto o palabra un significante distinto del que realmente es. Con su imaginación, una hoja de papel se puede convertir en avión, en barco, o en lo que él desee. Si se sube a una caja de cartón o a un tapete, se imagina que está en una nave espacial volando por el cielo. Cuando juega, su imaginación le permite llegar a lugares lejanos, ser lo que él desea, o tener aquello que en la realidad se le ha negado.

Para Vigotsky, las raíces de la imaginación y creatividad se manifiestan desde la infancia, particularmente cuando el niño juega *...el niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. Verdad es que, en sus juegos reproducen mucho de lo que ven [sin embargo]* No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades*

* El escrito entre corchetes [] es agregado mío.

175088

acordes con sus aficiones y necesidades. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa... (21)

El autor agrega además, que la capacidad creadora es una cuestión que no puede dejar de ser tomada en cuenta en el desarrollo general del niño, pues es en la infancia cuando encontramos los primeros indicios de la misma, y se refleja principalmente cuando el niño juega. En este punto me parece importante detenernos, ya que Vigotsky llega a la conclusión que la imaginación y la actividad creadora están en relación directa con la riqueza y la variedad de experiencia acumulada –este es el material con el que se construye la fantasía-; es necesario entonces ampliar la experiencia del niño a fin de proporcionarle elementos que constituyan una base sólida para fomentar su creatividad. Así, en la medida que se le permita ver, tocar, experimentar, **jugar**, más se posibilita el desarrollo de su imaginación (22).

Ahora bien, ya que he expuesto la importancia que tiene para el ser humano la imaginación y creatividad, y cómo éstas se pueden desarrollar a partir del juego; conviene ahora definir dichos términos, los cuales el mismo autor aborda con bastante precisión.

La imaginación o fantasía es la actividad creadora del cerebro humano basada en la combinación y reelaboración, partiendo, en ocasiones, de experiencias pasadas y de elementos ya conocidos,

(21) Idem . p. 12

(22) Idem . pp. 17-18

pero que adquieren un nuevo sentido en la mente de quien las combina y reelabora (23).

Respecto a la actividad creadora, el autor nos dice: *Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano* (24).

Según este autor, toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones pasadas y que exceda del marco de la rutina -el juego por ejemplo-, pertenece a la actividad creadora. En ocasiones, el niño en sus juegos sólo imita; en otras, se manifiesta su capacidad de imaginación al reelaborar una experiencia ya vivida, por lo que dicha capacidad no es exclusiva de unas cuantas personas -genios y grandes talentos-, sino de todo aquel sujeto capaz de crear algo nuevo por insignificante que parezca.

En conclusión, podemos decir que la imaginación y creatividad son elementos importantes que intervienen en el aprendizaje, ya que si aspiramos a que el niño no sólo memorice y repita, sino que sea capaz de crear significados*, se hace necesaria una buena dosis de imaginación y creatividad. Desde mi punto de vista, el juego es un espacio donde el niño tiene la posibilidad de adquirir y/o manifestar dichas cualidades.

(23) Idem. p. 7.

(24) Idem. p. 9.

*En el tercer capítulo abordaré ampliamente lo relativo al aprendizaje como un proceso de construcción de significados y no sólo como acumulación de conocimientos.

2.3 El juego como un agente socializador

En los apartados anteriores, he hablado de las bondades del juego como potenciador de la imaginación y creatividad, así como un factor que favorece el adecuado desarrollo de la psicomotricidad. Toca ahora explicar cómo el juego puede convertirse en un agente socializador que le permita al niño la convivencia digna y armónica en la familia, en la sociedad y en la escuela. Ésta implica el conocimiento de las pautas y valores de la comunidad en la que vive, así como el respeto a las diferencias y discrepancias con los demás.

Entonces, si el ser humano es un ente social revisemos en qué medida el juego puede ser un factor importante en este proceso de socialización. Para tal fin, me apoyaré, por un lado, en los planteamientos de diversos autores, quienes, aún desde distintas perspectivas, le han asignado al juego un papel social importante. Por otro lado, haré uso de las reflexiones surgidas de la práctica cotidiana de algunos docentes.

Piaget ve en el juego –el simbólico particularmente– una manifestación clara del egocentrismo infantil. No obstante, es el juego precisamente lo que le permite salir de este mundo egocéntrico. El juego contribuye a la formación del símbolo y del lenguaje, elementos que le permitirán al niño adaptarse a la realidad, a un mundo social de adultos cuyas normas e intereses en principio le son ajenos y difíciles de comprender. El juego le permite, sin coacción ni

sanciones arbitrarias, ir aceptando dicha realidad con las reglas y obligaciones que la misma impone (25).

Otros autores como Enrique Medina y Carolina Vega coinciden con Piaget, y agregan además que el juego es un agente social al desarrollar a través de sus diferentes formas, sentimientos de compañerismo, cooperación, solidaridad y otras cualidades, ya que al menos en los juegos colectivos, se hace necesaria la aceptación de reglas, normas, roles, etc. (26).

D. Chauvel, quien aborda ampliamente el juego reglado, sostiene que el mismo se puede convertir en un agente socializador, pues a través de éste el niño supera poco a poco la etapa egocéntrica, y acepta la regla no mediante la intimidación o una relación de fuerza, sino basado en una relación de respeto donde acata voluntariamente las convenciones establecidas, sin las cuales no sería posible el juego. Acatar voluntariamente tales convenciones significa *...descubrir la regla mediante una relación completamente distinta de la que acostumbra en su trato con el adulto. Formulándola él mismo, aceptándola voluntariamente; viviéndola entre iguales en una situación de vigilancia recíproca donde cada uno es a la vez controlador y controlado...* (27)

Ahora bien, la iniciación del niño a la vida escolar, requiere de

✕ (25) Piaget, Jean., ...Op.Cit... pp. 123-199.

(26) Medina, Carolina, ... Op. Cit... p. 11.

✕ (27) Chauvel, D. El juego de reglas. Madrid. Ed. Norcea, S.A., 1989. p. 11.

él un buen grado de socialización, de no ser así, la convivencia con sus compañeros y maestros sería imposible. En la escuela primaria ya mencionada, una de las quejas más frecuentes de los docentes en relación a los niños que tienen problemas de aprendizaje es que les cuesta trabajo aceptar las normas y los límites que la escuela les impone y, en ocasiones, muestran una actitud hostil hacia sus compañeros. Esto dificulta su enseñanza. Una maestra de quinto año, me comentaba que la falta de adaptabilidad de Emanuel a su grupo, hacía muy difícil el trabajo no sólo con él, sino con el resto de sus compañeros. Emanuel -quien tiene doce años- es un niño etiquetado en la escuela como “problemático y antisocial”; es hijo único y de madre soltera. Debido al trabajo de ésta, desde muy pequeño ha tenido que permanecer solo en su casa por varias horas al día. En la escuela juega poco con otros niños; cuando les pregunté a sus compañeros por qué no lo incluían más en sus juegos, me contestaron que no sigue las reglas y siempre quiere hacer trampa. Uno de ellos me dijo:

-Cuando Emanuel se da cuenta que va perdiendo, nos quiere pegar o romper la “cosa” con la que estamos jugando. Mejor no lo dejamos que juegue (sic).

Su maestro de educación física me contó que él también tuvo problemas con el niño, pero que ha tratado de integrarlo con sus compañeros a partir de juegos que, en un principio, implicaran reglas muy simples y, que poco a poco, fueran elevando su grado de dificultad, es decir, las instrucciones al principio eran muy sencillas pero a medida que el niño se fue integrando al grupo, dichas reglas e instrucciones pudieron volverse más complejas. El profesor señaló que

antes, Emanuel se comportaba en forma agresiva o era indiferente, pero que últimamente se ha integrado un poco más con sus compañeros gracias a que participa en juegos que él propone.

El mismo maestro mencionó, que en los juegos que se realizan en su clase, se nota a quién le gusta trabajar en equipo y a quién no, quién es muy cooperativo, a quién le gusta ser líder, etc.

-Desde que salimos al patio, los niños se muestran muy inquietos. Tienen mucha energía. Yo trato de encauzarla. Lo que hago últimamente es pedirles que ellos sugieran alguna actividad y sean ellos también quienes pongan las reglas, en lugar de decidir yo qué es lo que vamos a hacer. Al principio les cuesta trabajo ponerse de acuerdo, pero después de un rato lo consiguen. Esto me funciona mejor para que las acepten, en lugar de que yo se las imponga. Hay niños que muestran mucha iniciativa y son muy participativos; otros que de plano se portan muy indiferentes; algunos quieren ser siempre los que decidan a qué van a jugar (sic).

Para este profesor -a partir de su experiencia con varios grupos-, el juego no sólo favorece el desarrollo de las cualidades motrices, sino que permite la integración de los niños con los otros, y coincide que puede convertirse en un agente social, especialmente cuando implica la aceptación de reglas y roles, así como el tener que trabajar en equipo.

2.4 El juego y su relación con el desarrollo cognitivo

Considero que otro de los puentes que podemos establecer entre el juego y el aprendizaje es el que corresponde al desarrollo cognitivo. Veamos por qué.

Según Jean Chateu, el juego es un elemento fundamental para aprendizaje, ya que en la medida que a un niño se le permita jugar, se posibilita el desarrollo de su inteligencia y su personalidad. Esto se debe a que, por un lado, en sus juegos el niño intenta permanentemente realizar actividades y acciones cada vez más complicadas y de estructuras difíciles lo que favorece su desarrollo cognitivo. En ocasiones no busca el éxito por el camino más corto sino, precisamente, por el más largo y complicado (28). Por ejemplo, si observamos a un niño mientras juega a que “construye” un edificio utilizando cubos u otro material, una y otra vez hará el intento por construirlo -si aquel se derrumba- de acuerdo con su propia iniciativa o preferencias, aún cuando nosotros le indiquemos el modo más fácil y práctico para lograrlo. No obstante, él no atiende nuestras indicaciones y puede incluso parecerse necio. Lo que sucede, es que quiere hacerlo basándose en su propia experiencia después de haber ensayado distintas maneras de llevar al cabo su objetivo. Como adultos puede parecerse inútil este derroche de energía y tiempo, sin embargo, para el niño es la oportunidad de aprender a través del ensayo y error, es decir, no busca en el juego sólo el placer de llegar al éxito, sino experimentar

(28) Chateau, Jean... Op.cit., pp. 9-13.

los distintos caminos que conducen a él. Esto propicia que se favorezca su desarrollo cognitivo, pues en este intento por *construir y reconstruir*, el niño, compara, analiza, establece relaciones y abstrae.

Por otro lado, algunos juegos obligan al niño a realizar un gran esfuerzo mental y ponen en juego algunas operaciones mentales –la memoria, el análisis, la abstracción, entre otras– y estimulan diversas capacidades, como podría darse en ciertos juegos de mesa. Por ejemplo, los rompecabezas, los juegos de ingenio o el ajedrez requieren del niño un constante trabajo de análisis y/o reflexión. Desde luego, no sólo los juegos que requieren de material concreto propician que el niño realice un esfuerzo mental, sino todo aquel juego que le permita simbolizar y crear, constituye una oportunidad para que aprenda.

Por lo anterior, Hildegard Hetzer considera que *...cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje [...] el juego les ofrece [a los niños] la oportunidad de buscar el saber sin sentirse inhibidos por exigencias prácticas. Al crecer, este comportamiento se asemeja cada vez más al del investigador adulto.* (29). Sin embargo, el autor señala que para que el juego pueda tener un valor didáctico, éste debe despertar un interés auténtico en los niños, y ya sea libre o inducido, no debe convertirse nunca en una actividad impositiva, porque carecería entonces de valor.

(29) Hetzer, Hildegard...Op.cit...pp. 60-67.

Jean Chateau por su parte afirma que: *...Un niño que no sabe jugar, un "pequeño viejo", será un adulto que no sabrá pensar. La infancia es por consiguiente, el aprendizaje necesario para la edad madura [...] en el juego de los niños hace falta buscar el principio de la actividad lúdica no ya en el impulso interno de las tendencias sino en una necesidad más amplia de afirmarse, de descubrir las propias potencias* (30).

Por lo tanto, el juego, ya sea funcional, simbólico o de reglas, que constituya una experiencia retadora para el niño o que lo obligue a realizar cualquier tipo de esfuerzo mental o simbolismo, puede convertirse en una actividad que contribuya a su desarrollo cognitivo.

2.4 El juego como catarsis

Otra de las posibilidades que se abren ante el juego está su función catártica o purgativa, ya que en ocasiones puede revestir el aspecto de una evasión, de un escape, o la canalización de tendencias antisociales. Algunas experiencias que han sido dolorosas para el niño como maltrato físico, una intervención quirúrgica, la muerte de algún familiar, etcétera, pueden ser reelaboradas a través del juego y convertirse éste en una especie de liberación o, por lo menos, evidenciar el conflicto por el que el niño atraviesa.

(30) Idem. pp. 4-10.

Uno de los criterios para explicar el juego según Piaget es, precisamente, la liberación de los conflictos *...el juego ignora los conflictos o si los encuentra, es para liberar el yo mediante una solución de compensación o de liquidación [...] En la vida real este conflicto no ofrece como soluciones sino la sumisión, la rebelión o una cooperación que también incluye cierta cantidad de sacrificios. En el juego, al contrario, los conflictos más precisos son traspuestos en forma tal que el yo toma su revancha, bien sea suprimiendo el problema, o haciendo que la solución se vuelva aceptable...* (31)

Uno de los niños con los que trabajé de manera regular en la escuela primaria es un caso que ejemplifica lo anterior. Florencio cursa el segundo grado, tiene siete años y fue canalizado al grupo de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) por presentar conductas “extrañas” y un ritmo muy lento de aprendizaje. Esto se manifestó después de que tuvo un accidente con un compañero el pasado ciclo escolar. Su actual maestra me relató lo siguiente:

Estábamos en el recreo; Florencio azotó la puerta del salón sin fijarse que su compañero tenía la mano en el marco de la misma. Un dedo del niño se trozó; Conchita [La maestra] se horrorizó cuando vio el pedazo de dedo en el suelo. Todos corríamos como locos tratando de ayudar al niño lastimado. Se le llevó a un hospital y fueron a

(31) Piaget ...Op. Cit... pp. 203-204

hablarle a sus papás. Se hizo un caos de gritos y lamentos. Florencio fue llevado a la dirección y ahí permaneció hasta que la directora y Conchita regresaron del hospital. Lo regañaron utilizando palabras como "animal, bestia, malvado"... Algunos padres de familia incluso, les prohibieron a sus hijos jugar con él previendo un accidente. Ahora, Florencio está conmigo [segundo año] y noto que le cuesta mucho trabajo concentrarse, no aprende al mismo ritmo que los otros y a veces parece que se evade de la realidad. Fija su mirada como en el vacío y no escucha a menos que le grite; ya de por sí tenía problemas de lenguaje y con esto se le agudizaron. Por eso les pedí a los de USAER que lo vieran.(sic)

Quando les pregunté a los maestros de USAER sobre el caso de Florencio, uno de ellos me comentó que consideran que los problemas que ahora presenta, están vinculados al accidente con su compañero, pues en sus juegos se ha evidenciado su angustia ante este suceso.

-El otro día, su maestra le pidió al grupo que hicieran un dibujo. Florencio lo hizo sobre el circo. Dibujó a un hombre que lanzaba hachas sobre otro que estaba en un blanco. El hombre que las recibía tenía las manos cortadas. Lo que impresionó a su maestra es que le pusiera su nombre a los dos personajes.(sic)

En una ocasión en que trabajaba con él, le permití jugar a lo que él quisiera mientras yo terminaba de elaborar un material didáctico. Empezó a danzar como un indio y cuando le pregunté por qué danzaba, dijo que quería hacer llover.

-¿para qué quieres que llueva?

-Si llueve no salimos al recreo.

Fue durante el recreo cuando tuvo el accidente.

En ambas actividades, Florencio ha tratado de liberarse de ese conflicto o, por lo menos, lo que no puede manifestar de otra manera, lo hace a través del juego.

Ahora bien, es importante recordar que cuando un niño atraviesa por algún problema de tipo emocional, esto afectará su aprendizaje. El mismo maestro de USAER me decía:

-Mira, si por ejemplo un niño antes de venir a la escuela, ve una riña violenta entre sus padres, vendrá angustiado y en vez de concentrarse en lo que su maestra le está enseñando, estará pensando en lo que verá cuando llegue de vuelta a su casa. Esto le genera ansiedad, inseguridad, angustia... que desde luego no es lo mejor para que aprenda. Además, los niños que tienen conflictos presentan lapsos de atención corta y esto es un obstáculo para el aprendizaje; tienden a aislarse como en el caso de Florencio. Su autoestima también se ve afectada.

Aun sin que el niño esté atravesando por algún conflicto grave, el juego le permite encontrar la satisfacción a muchos deseos que la vida le niega, pues lo que no puede conseguir en la realidad, lo crea en su imaginación. Hildegard Hetzer nos dice: *...En los juegos, tanto las personas como los objetos son lo que el niño desea en su imaginación. El pequeño vive en un mundo propio, donde los deseos todavía tienen validez, y no tropieza, por lo tanto, con las contradicciones que se generan por el contraste entre el mundo*

lúdico y la realidad [...] Además, busca en el juego de ficción la compensación necesaria para todo aquello cuya carencia siente. (32)

Con base en lo anterior, podemos decir que el juego además de las dimensiones que ya he expuesto en los apartados anteriores –potenciador de la imaginación y creatividad, del desarrollo psicomotor, del desarrollo cognitivo y como un agente social-, tiene también una función catártica o compensatoria. Estos elementos y/o capacidades forman parte del desarrollo integral del niño y son necesarios para que éste pueda acceder al aprendizaje satisfactoriamente. El juego despliega dichas capacidades, por lo que es posible establecer una relación con el aprendizaje.

El siguiente capítulo tratará ampliamente sobre la concepción de aprendizaje que pretendo favorecer y, que considero, es a la que la enseñanza en la escuela primaria debiera aspirar.

(32) Hetzer, Hildegard, ...Op. Cit... p. 62.

Capítulo III

El aprendizaje en la concepción constructivista

El presente capítulo está encaminado a conceptualizar ampliamente el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, en oposición a una concepción receptivista. Hacer tal delimitación es necesaria, dado que el eje de mi investigación gira en torno a la relación existente entre el juego y el aprendizaje.

Como lo señalé anteriormente, mi intención es conceptualizar el aprendizaje situándome en una postura constructivista; para tal objetivo retomaré los planteamientos de César Coll principalmente. Sin embargo, por considerar que el constructivismo no alcanza a explicar algunos elementos importantes que intervienen en el aprendizaje -pues aun cuando habla de los afectos no los recupera del todo porque se centra más en lo cognitivo-, recuperaré también las ideas de José Bleger ya que, por un lado, considero que dicho autor aborda con bastante precisión este concepto y, por otro, sin ser un autor constructivista, sus ideas no se oponen a dicha corriente sino que la complementa en dos sentidos importantes: el primero se refiere a la argumentación que da sobre el conocimiento como un instrumento de indagación e investigación para seguir generando más conocimiento; el segundo integra los afectos en la enseñanza y el aprendizaje, vía la subjetividad. Esto es lo que expondré a lo largo del presente apartado.

Para José Bleger el proceso de aprendizaje implica necesariamente, integrar al ser humano en su totalidad, es decir, reconocer que hay factores que intervienen en dicho proceso -como los subjetivos, entre otros- los cuales afectan lo que un sujeto puede aprender y cómo lo aprende. Si en aras de la “objetividad” se excluye el lado subjetivo y humano que siempre se hace presente, la enseñanza se convertirá en un acto deshumanizante y alienado (33).

Al respecto, Ma. Eugenia Toledo coincide con el autor en tomar en cuenta la subjetividad en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque ésta nos dice, irrumpe de manera constante en la enseñanza y es el camino a la invención. La posibilidad de que el hombre siga generando conocimiento no es ubicándose en el lugar de lo establecido, lo inequívoco e invariable, ya que ahí no hay lugar para la subjetividad, la duda, ni el error *...Ahí se ubican las creencias, las certezas, los prejuicios y los conceptos que uno cree que tiene claros.*

Esto significa que, mediante la enseñanza de un razonamiento lógico impecable, tampoco es posible dar cabida al sujeto porque tal razonamiento se sitúa justamente en este mundo de conceptos a partir del cual se pretende explicar un fenómeno o hecho de manera objetiva, completa, cierta, segura, indubitable, y sin errores. Por eso, no hay lugar para la subjetividad ni para la incompletud, la incertidumbre, la duda y el error. Y donde no hay lugar para la

(33) Bleger, José. Grupos operativos en la enseñanza. en “Temas de psicología”, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión. 1998, pp. 57-58.

subjetividad, donde nada falta, donde todo es cierto, donde no hay lugar para la duda ni el error, tampoco hay lugar para la invención (34).

El reconocimiento de la subjetividad señala la autora, nos permite mirar el aula desde otra perspectiva y la posibilidad de entender las respuestas de los niños que, en un principio, pudieran parecernos descabelladas o absurdas; por eso *...al cambiar nuestra perspectiva de lo que sucede en el salón de clases es posible actuar en forma tal que permita mejorar la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los niños (35).*

Es necesario entonces reconocer la diferencia porque en la diversidad de ideas, en dar cabida a la subjetividad, está la posibilidad de escapar a lo convencional, y sólo apartándonos de ésta es posible llegar a la creación.

Ambos autores –Bleger y Toledo– consideran entonces el aspecto subjetivo como un elemento importante que interviene siempre en el aprendizaje.

(34) Toledo Hermosillo, Ma. Eugenia. Et. al. “Enseñanza: de la subjetividad a la invención” en: El traspaso escolar, p. 57.

(35) Idem. p. 21.

Ahora bien, para César Coll, el aprendizaje es considerado ante todo como un proceso de construcción del conocimiento. El término *constructivismo* se desprende precisamente de dicha concepción. El aprendizaje debe ser entonces un proceso activo porque el conocimiento se construye desde adentro.

Aprender consiste en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende; la construcción de significados implica, por un lado, establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que ya se conoce –conocimientos previos- y los nuevos contenidos que se le presentan al alumno. Por eso, lo que el alumno aprenda será relevante para él y tendrá una finalidad.

Por otro lado, la construcción de significados lleva al sujeto al descubrimiento de nuevas estrategias que le permiten comprender un aspecto nuevo de la realidad, al mismo tiempo que le proporcionan nuevos instrumentos de conocimiento, es decir, *aprende a aprender*; por eso el aprendizaje no se considera una mera copia, o recepción y reproducción de los contenidos (36).

Para complementar las ideas de Coll, recupero nuevamente a Bleger quien señala que la enseñanza no puede reducirse a la transmisión de conocimientos, ni el aprendizaje a la acumulación de los

(36) Coll, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. 2ª reimpresión, Barcelona, España. Ed. Paidós Educador, 1996. pp. 45-47

mismos; es necesario hacer de éstos instrumentos de indagación que nos permitan resolver los problemas que se nos presenten en el campo de conocimiento dentro del cual estemos investigando. Por eso *...no se trata solamente de transmitir información, sino también de lograr [que los sujetos] incorporen y manejen los instrumentos de indagación [...] lo más importante en un campo científico no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos, para indagar y actuar sobre la realidad...* (37)

Bleger continúa diciendo que aprender es poner a prueba la capacidad de indagar, de problematizar, de aventurarse a lo desconocido... esto, desde luego, puede generar ansiedad y conflicto, pero sólo abandonando el baluarte de lo seguro, de lo ya establecido, podemos seguir generando conocimiento. Dicho proceso de problematización e indagación no es lineal sino dialéctico, en el sentido que pueden darse avances y retrocesos; es un proceso de ida y vuelta en el que un conocimiento que se adquiere, no se concibe como algo estático y acabado ya que el mismo puede convertirse en un instrumento para seguir aprendiendo y dar origen a más conocimiento (38). Bleger señala *...Tendemos a que toda información sea incorporada o asimilada como instrumento para volver a aprender y seguir creando y resolviendo los problemas del campo científico o del tema de que se trate* (39).

(37) Bleger, José ...Op.Cit...p. 60.

(38) Idem. pp. 59-65.

(39) Idem. p. 63.

Otro aspecto importante del aprendizaje desde la postura en la cual me ubico, es que éste no es un proceso homogéneo sino heterogéneo, pues no hay un solo camino para aprender; cada sujeto “construye” el conocimiento de acuerdo con su propia actividad mental, y a factores motivacionales y subjetivos que intervienen en dicho proceso.

Para César Coll este proceso de construcción del conocimiento, es decir, un aprendizaje constructivista se sustenta fundamentalmente en tres ideas:

La primera es que el alumno es el responsable básico de su propio proceso de aprendizaje y nadie puede sustituirle en esta tarea. Es él quien construye el conocimiento, de acuerdo con su propia actividad mental constructiva. Sin embargo, la enseñanza juega un papel importante en dicho proceso, pues no todas las formas de enseñar, favorecen por igual el aprendizaje. Además, como lo señala el autor, el alumno no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del profesor (40).

La segunda idea es que los contenidos que el alumno habrá de aprender, poseen ya un grado considerable de elaboración, es decir, son el resultado de un cierto proceso de construcción social. Coll afirma entonces que *...los contenidos que constituyen el núcleo de los*

(40) Coll, César. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza” en: Coll, Palacios & Marchesi (Comps.) Desarrollo psicológico y educación.II, Psicología de la educación, Madrid, Alianza, 1990, p.141.

aprendizajes escolares son saberes y formas culturales que tanto los profesores como los alumnos encuentran en buena parte elaboradas y definidas [...] Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están ya contruidos. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado... construyen las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas; los alumnos construyen el concepto de tiempo histórico, pero este concepto forma parte del bagaje cultural existente... (41)

Finalmente, la tercera idea tiene relación con el papel que el docente desempeña en esta concepción constructivista. Dicha concepción, no implica el desplazamiento o sustitución del profesor como tal, pero su función no es ya la de transmisor de conocimientos; no se limita tampoco a organizar actividades y condiciones óptimas para que el alumno construya el conocimiento a partir de su actividad mental, sino deberá orientar y guiar dicha actividad para que los procesos de construcción del alumno se vinculen, se engargen con el saber colectivo culturalmente organizado (42).

El profesor deja de ser entonces el mediador entre el conocimiento y el alumno, y se convierte en un guía, un orientador y promotor del aprendizaje a través de una relación más cooperativa; esto implica, desde luego, una mayor responsabilidad para ambos.

(41) Idem.

(42) Idem.

Con base en lo anteriormente expuesto, podemos decir que el aprendizaje definido como un proceso de construcción del conocimiento debe presentar situaciones al sujeto que le permitan experimentar en el más amplio sentido de la palabra, es decir, no sólo mediante la interacción física con los objetos, sino a través de un proceso que le posibilite operar realmente sobre el conocimiento; que formule preguntas y busque sus propias respuestas –la problematización e indagación a la que Bleger hace alusión-; un camino que lo puede o no llevar a la solución o respuesta “correcta”; pero aún reconociendo que llegar a ella es importante, el proceso en sí mismo no tiene menos valor, ya que de lo que se trata es permitir que el niño caiga en la cuenta de dónde está el error –si es que lo hay- y que mediante la reflexión él mismo “construya” el conocimiento.

Ahora bien, si explícitamente la escuela primaria aspira a un aprendizaje constructivo, ¿por qué resulta tan difícil llevar a la práctica un aprendizaje de esta naturaleza?, si el juego, a través de las dimensiones que despliega –como lo expuse en el segundo capítulo- puede ser un recurso importante para favorecer dicho aprendizaje no ha tenido, sin embargo, el suficiente espacio en la educación primaria?

Para contestar a estas preguntas considero que son dos las cuestiones que es necesario abordar fundamentalmente: a) qué concepción de aprendizaje es en realidad la que tienen las autoridades y docentes que se traducen por lo tanto en propuestas y formas de enseñanza; b) qué tiene que ver la disciplina a la que docentes y alumnos deben someterse en la escuela. Dichas cuestiones son las que a continuación expondré.

Capítulo IV

El juego y la escuela primaria tradicional.

El objetivo del presente capítulo es analizar algunas de las causas por las cuales el juego no ha tenido un lugar legítimo en la escuela primaria –lo cual en cierta medida es un obstáculo para el aprendizaje constructivo, ya que como lo he venido sosteniendo, el juego a través de sus dimensiones potencia las capacidades en el niño para que pueda acceder al aprendizaje como un proceso de construcción y no sólo como mera acumulación de conocimientos-; considero que esto se debe, en primer lugar, a la concepción de aprendizaje que sustenta la enseñanza en la escuela primaria y, en segunda instancia, al problema de la disciplina y control que se ha establecido en la misma.

4.1 Características de la educación en la escuela primaria.

La enseñanza en educación preescolar reconoce, acepta y propicia la naturaleza lúdica del niño; por eso, lo considera como un sujeto lúdico. Como consecuencia, los contenidos de aprendizaje se programan y organizan casi siempre en torno a actividades relacionadas con el juego. Es común observar a los niños que atraviesan esta etapa cómo manipulan, exploran, descubren y conocen su cuerpo, casi siempre, a través del juego. Durante este momento de su vida, el niño tiene la libertad, hasta cierto punto, de moverse de su lugar, pararse, hablar y sobre todo jugar.

Sin embargo, cuando el menor pasa del jardín de niños a la primaria, la situación cambia radicalmente. Su naturaleza lúdica, que hasta hace tan poco tiempo se reconocía y propiciaba, ahora se niega o es algo que hay que dominar o por lo menos encauzar. Una de las primeras cosas que el niño escucha decir a su maestra es: “aquí no vienes a jugar, sino a aprender”, y poco a poco va asimilando que el juego y el aprendizaje están divorciados. Control y, en ocasiones, autoritarismo (43) son ahora conceptos claves en su vida escolar. En la primaria, su naturaleza se niega y se reprime, pues si bien en preescolar el juego era un recurso privilegiado en su aprendizaje y para su desarrollo en general, de ahora en adelante la mayor parte del conocimiento que adquiera vendrá de una educación libresca, es decir, de una educación en la que se privilegia la exposición del maestro y la información que proviene de los libros. Estos son los dos recursos que tienen un mayor peso en la enseñanza.

Esto tiene que ver con la concepción de aprendizaje que maneja implícitamente la educación en la escuela primaria y se deriva de la teoría psicológica conductista.

El conductismo tuvo sus orígenes con Watson y Pavlov pero viene a consolidarse plenamente con los estudios realizados por Skinner, quien a partir de sus múltiples experimentos con ratas, aporta nuevos hallazgos a la teoría mencionada. Skinner sostiene –a partir de

(43) Me refiero a estos dos términos cuando la maestra o el maestro dice al niño: no te pares, no hables, no voltees, no juegues, etc.

dichos experimentos-, que el sujeto no es más que el producto de las contingencias ambientales en las que se desarrolla, y cuando su conducta cambia es porque las contingencias que lo rodean han sido modificadas y no por un proceso interno (44); es decir, si a un sujeto se le aplican estímulos controlados y discriminativos se espera una respuesta, la cual será reforzada hasta lograr la conducta deseada; se asume por lo tanto, que ésta se puede moldear, predecir y mantener. Incluso se pueden extinguir aquellas conductas que no sean deseadas, mientras exista un control de dichos estímulos *...Cualquier tipo de conducta puede ser condicionada en un organismo si somos capaces de encontrar y producir las contingencias de reforzamiento pertinentes [...] A medida que las contingencias se van haciendo más complejas, moldean y mantienen una conducta más compleja. Es el ambiente el que evoluciona, no una propiedad mental cognitiva* (45). El conductismo se basa en la relación **estímulo-respuesta**, siendo entonces uno de los pilares básicos que lo fundamentan.

Otro planteamiento importante que postula esta teoría es el de la **objetividad**. Esto se debe a que el conductismo pretende darle a la psicología los elementos que le darán su estatus de ciencia sustentada sobre una base empírica. Para tal fin, sigue el esquema que el modelo clásico de la ciencia –la física- exige. Por lo tanto, el conductismo no toma en cuenta los procesos internos que se dan en el aprendizaje, no por negar que existan, sino por carecer de evidencia empírica que

(44) Pérez Gómez, Angel y Almaraz, Julián. Lecturas de aprendizaje y enseñanza. 1ª. reimpresión, México, F.C.E., 1987, pp. 54-55.

(45) Idem. pp. 12 -55

muestren su existencia. Skinner señala: *...No encuentro evidencia alguna de un mundo interior de vida mental relativo a un análisis de la conducta como función de fuerzas ambientales o la fisiología del sistema nervioso. Tanto la ciencia de la conducta como la fisiología avanzarán más rápidamente si sus dominios están correctamente definidos y analizados* (46). Resulta entonces que sólo lo que es observable y cuantificable será tomado en cuenta; el proceso es ignorado en todo lo que se refiere a conducta y aprendizaje, ya que *...lo que se aprende es necesariamente lo que se manifiesta en una conducta observable. Sólo hay aprendizaje cuando se puede comprobar alguna modificación en la conducta manifiesta del organismo* (47).

La **homogeneidad** es otro de los principios básicos que sirven de plataforma para fundamentar al conductismo. Dicha teoría supone que la conciencia del hombre es como una “*tabula rasa*” que puede ser llenada a partir de lo que la experiencia y los sentidos pueden captar; como no se toman en cuenta los procesos internos, se espera que si distintos sujetos reciben los mismos estímulos, todos deberán responder en la misma forma, por lo que se pone énfasis en el buen control y manejo de dichos estímulos para recibir las mismas respuestas. Así, amparados en el hilo de la homogeneidad, el control y la predicción se hacen presentes. *...A medida que las contingencias se van haciendo más*

(46) Idem. p. 66

(47) Idem. pp. 11-12.

complejas, moldean y mantienen una conducta más compleja. Es el ambiente el que evoluciona, no una propiedad mental cognitiva (48).

Ahora bien, con base en los tres principios anteriores ¿cuáles son los vínculos que podemos establecer del conductismo con la enseñanza y el aprendizaje?

Respecto a la relación estímulo-respuesta, en la enseñanza se recalca por un lado, el carácter instrumental de la didáctica tal como lo afirma Margarita Pansza; ésta se convierte en ocasiones en una especie de “recetario de técnicas” que el maestro emplea para enseñar; auxiliado de estímulos que hacen más eficaz su enseñanza: premios para el alumno que dé la respuesta esperada –el que “aprendió”-, o castigos para el que no lo haga (49).

Como se promueve la competencia a través de estos premios y castigos, los juegos, cuando los hay, son impositivos y van casi siempre encaminados a este fin competitivo.

La enseñanza se sistematiza y los contenidos de aprendizaje adquieren un carácter eminentemente técnico; *...bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce sólo al plano de la intervención técnica...* (50)

(48) Idem. p. 55.

(49) Pansza, Margarita, et.al. “Sociedad-educación-didáctica” en Fundamentación de la didáctica Tomo I, 8ª. ed., México, Ed. Gernika, 1998, p.54.

(50) Idem. p. 56

Por otro lado, la relación estímulo-respuesta hace que los roles del docente y alumno estén claramente definidos: el primero es el que enseña porque es el que posee el conocimiento y, por lo tanto, es quien proporciona y controla los estímulos; el segundo es quien los recibe, el que aprende y el que debe ser moldeado. En esta forma *...el conflicto de autoridad se resuelve haciendo del profesor un administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables* (51).

En lo que toca a la objetividad, como sólo se toma en cuenta lo que se puede observar y medir, lo que importa en el aprendizaje es que el alumno pueda dar cuenta de la información acumulada, es decir, debe ser capaz de reproducir lo que aprendió, por lo que la memoria y la repetición son recursos didácticos que se privilegian sobre otros. En la enseñanza la afectividad no es reconocida; los conflictos de los alumnos, sus deseos, y lo implícito del aprendizaje se hacen a un lado. Sólo lo explícito tiene lugar, ya que la enseñanza se fundamenta en la ciencia que se construye con base en la “neutralidad y la lógica” *...apoyada en la psicología conductista [la enseñanza] pone su énfasis en la importancia de la objetividad que se alcanza con el rigor de trabajar sólo sobre la conducta observable* (52). Siendo congruente con esta postura, la evaluación se realiza a través de exámenes objetivos, cuyas respuestas son en ocasiones únicas y cerradas.

(51)Idem. p. 57

(52)Idem. p. 55

Finalmente, el principio de homogeneidad se traslada a la enseñanza y al aprendizaje de la siguiente forma: todos pueden aprender de la misma manera y en el mismo tiempo. Como se espera que si distintos sujetos reciben los mismos estímulos controlados y discriminativos deben responder de manera similar, se asume también que si en el aula se enseñan los mismos contenidos de aprendizaje empleando el mismo método con todos, los alumnos deben aprender por igual y dar cuenta de ello en la misma forma y en el mismo tiempo. Entonces, si un alumno da una respuesta distinta a la esperada, se considera que no aprendió. Sin embargo -tal como lo afirma Ma. Eugenia Toledo-, las respuestas que en ocasiones dan los niños no surgen a partir de lo intelectual o lo cognitivo, sino de la subjetividad *...Esta es la razón por la cual el niño responde, a veces, en un registro que no es el de los contenidos de aprendizaje. La educación, sin embargo, pretende obligarlo a contestar exclusivamente en referencia a dichos contenidos* (53). Así, las respuestas inesperadas e imprevistas que dan los niños, son descalificadas y tachadas de incorrectas, a la vez que se les desaprueba y censura *...De esta manera se inhiben las respuestas que provienen de la subjetividad y se impide que el niño responda lo que puede y como puede* (54).

No obstante que la subjetividad es algo que acompaña siempre al sujeto, ésta no tiene un lugar en la enseñanza; por lo tanto, las actividades -el juego libre, por ejemplo- que dan rienda suelta a ésta, no son apreciadas para el aprendizaje.

(53) Toledo, Ma. Eugenia...Op. Cit...pp. 24-25.

(54) Idem. p. 26

Podemos decir entonces que, de acuerdo con los planteamientos anteriores, la concepción de aprendizaje que se maneja en la escuela tradicional, es fundamentalmente receptivista, ya que lo que se privilegia es la capacidad de acumular información dada por otro (el maestro o el libro de texto) y de modificar la conducta.

Además, considero que si bien el discurso pedagógico de moda tiene como objetivo un aprendizaje constructivo, éste será difícil de alcanzar mientras las concepciones de enseñanza y aprendizaje sigan rigiéndose solamente por los hilos de la homogeneidad, la objetividad y la relación estímulo-respuesta. También será difícil desarrollar en el niño un aprendizaje constructivo, si dichas concepciones se ubican en el lugar de lo convencional y lo inequívoco; mientras la subjetividad y la diferencia no tengan cabida en las aulas y el niño deba responder siempre de acuerdo con lo que otro espera de él, será una utopía que el aprendizaje se convierta en un proceso donde él pueda construir el conocimiento.

Por lo tanto, el juego no ha tenido la suficiente cabida en la escuela primaria debido a la concepción receptivista de aprendizaje que se maneja en la misma.

Hasta aquí sólo he abordado uno de los aspectos –la concepción de aprendizaje– que impiden que el juego tenga un lugar legítimo en la escuela primaria; a continuación me ocuparé del segundo: la disciplina escolar

4.2 El juego y la disciplina escolar.

En el apartado anterior expuse la concepción de enseñanza y aprendizaje que sustenta la educación en la escuela primaria. Acorde a la misma, se hace necesaria una concepción de disciplina escolar que le dé soporte y que contribuya eficazmente a la adquisición de los contenidos de aprendizaje. Dicha concepción de disciplina tiene que ver con el control y el autoritarismo que en ocasiones algunos docentes emplean en su práctica (55).

Esto se debe a que, además de los contenidos explícitos que se le enseñan al alumno, hay otro tipo de contenidos no explicitados los cuales se refieren a las normas y pautas de conducta que éste ha de aprender, y que constituyen tareas educativas implícitas.

Como lo afirma Esther Carolina Pérez, en la relación pedagógica no sólo se aprenden contenidos, sino modos de relación entre docentes y alumnos, que determinarán en gran medida el carácter de los aprendizajes. Los alumnos deben obedecer dócilmente a sus profesores, los cuales a su

(55) Sabemos que es necesario una disciplina escolar que permita la enseñanza y una buena organización de las actividades en el aula. Retomaré la cita que Ma. Eugenia Toledo toma de Freinet para definir la disciplina en este sentido. La disciplina para el autor "*[E]s el propio orden en la organización de la actividad y el trabajo, una eficiencia que es el resultado de una racionalización humana de la vida escolar, [...no es una] disciplina exterior y formal [...sino que es] la expresión natural y el resultado de la organización funcional de la actividad y de la vida de la comunidad escolar*". No es en este sentido sin embargo, que me referiré a la disciplina, sino cuando hay una exigencia excesiva hacia el niño por parte de docentes y autoridades para que permanezca callado y no se distraiga ni dentro ni fuera del aula.

vez están subordinados a otros, formando una pirámide de autoridad. (56)
...Autoritarismo abierto o disimulado es lo que priva en el aula y en las escuelas, mantenido y reforzado por lo implícito por el tipo de relaciones que se crean en ella [...] El profesor exige al alumno sumisión, no sólo para que reciba dócil y pasivamente el conocimiento que le transmite, sino también [...] para acatar las normas que regulan las relaciones y la vida misma dentro de la escuela y que son impuestas por la institución de la que es representante (57).

Michel Foucault afirma que la disciplina escolar es una evidencia del autoritarismo, el cual está profundamente arraigado en la escuela tradicional. La disciplina se convierte en un medio del “buen encauzamiento” de la conducta. Viene a ser un método de control, un dispositivo que garantiza la sujeción y la docilidad del sujeto (58). Para ejercer la disciplina se emplea una maquinaria de control microscópica *...pequeñas técnicas de las vigilancias múltiples y entrecruzadas, unas miradas que deben ver sin ser vistas...* (59)

A partir de las observaciones realizadas en la escuela primaria donde realicé mis prácticas, pude percatarme de varios rituales que se realizan de manera constante. La mayoría de ellos están encaminados al control que ejerce el maestro y a la disciplina que deben guardar los alumnos. Por ejemplo, todos los días se lleva a cabo una rutina

(56) Pérez Juárez, Esther Carolina. Problemática general de la didáctica en: Panza, Margarita, et.al. “Fundamentación ...” Tomo I, 8ª. ed., México, Ed. Gernika, 1998, p. 90

(57) Idem., pp.90-93.

(58) Vid. Foucault, Michel. Vigilar y castigar. México, Ed.Siglo XXI, 1998.pp. 175-182.

(59) Idem. p. 176.

que no puede ser alterada, excepto bajo circunstancias extraordinarias; cuando termina el recreo, los niños se forman en filas, toman su distancia, se alinean perfectamente y ejecutan una serie de ejercicios que reafirman una y otra vez el orden. Si a algún niño se le ocurre voltear, se le llama la atención para que vea únicamente la nuca del compañero que está adelante. Por curiosidad tomé el tiempo que tardan los niños en realizar esta rutina, y con sorpresa noté que se lleva de siete a diez minutos. A la hora de la salida, aunque ya no repiten los ejercicios, los niños se forman nuevamente para poder salir.

Así como existen rituales en la entrada y salida de los niños, también los hay dentro del aula. Por ejemplo, cada vez que entra un adulto al aula, los niños deben pararse y saludar todos a coro. En una ocasión en que trabajé durante treinta minutos aproximadamente con un grupo de tercero, entró una maestra en repetidas ocasiones al salón. Cada vez que lo hacía los niños debían pararse y saludar. Esto me causó algo de desconcierto porque cada vez que se paraban interrumpíamos la actividad y perdíamos la secuencia de la misma. Posteriormente, cuando le pregunté a la maestra titular de ese grupo por qué no empleaba más el juego en su práctica, me contestó que al hacerlo se alteraba la disciplina y se perdía tiempo. Me dijo: *si los dejo que jueguen mucho pierdo el control y se ponen muy indisciplinados; es muy poco el tiempo que tenemos para enseñar tantos contenidos, y no lo podemos andar perdiendo en juegos.* (sic)

Además de las rutinas como las mencionadas anteriormente, existen otros mecanismos que aseguran el control y la “buena” disciplina de

los alumnos. Por ejemplo, la misma arquitectura de la escuela permite siempre la mirada vigilante de la autoridad. Las aulas están ubicadas físicamente de tal manera que puedan verse desde la dirección; la infraestructura –organización del mobiliario, tipo de bancas, etc.– también contribuye a este fin. En algunas escuelas, los salones tienen una tarima donde debe ir el escritorio del docente a fin de que con sólo levantar un poco la cabeza pueda ver lo que hacen sus alumnos. Una maestra de segundo año me comentó que ella sí creía que los juegos les beneficiaban a los alumnos, pero que con el tipo de mobiliario que tenían se le hacía muy difícil llevarlo a cabo. Señaló además que cuando les permitía a los niños jugar, se exponía a que le llamaran la atención si éstos hacían ruido.

Por eso, como un buen docente es aquél que sabe disciplinar a su grupo según autoridades y padres de familia, los maestros van adquiriendo estrategias de control que aseguren el orden tanto en las aulas como fuera de ellas. En la escuela mencionada, una maestra de quinto grado es muy solicitada por los padres de familia, ya que tiene fama no sólo de enseñar bien, sino de saber disciplinar a los niños.

Ahora bien ¿cuáles son las consecuencias de implantar una disciplina de esta naturaleza?

Por un lado se promueve el conformismo. Tanto profesores y alumnos quedan atrapados en esta forma de relación cuyos roles están firmemente arraigados, y no les permite explorar otro tipo de

situaciones que posibilite el desarrollo de la iniciativa, la creatividad, de un auténtico aprendizaje constructivo *...el profesor ha aceptado el rol de autoridad que se le impone porque está preparado para ello, puesto que los roles sociales, mandar y obedecer se alternan: ya aprendiste a obedecer, "te llegó la hora de mandar" y esta ilusión ideológica es asumida por el profesor sin percatarse que se le otorga porque su posición en el sistema social está definida y es un agente funcional (60).*

Por otro lado, la escuela se puede convertir en una gran carga para el niño; en extremos una cárcel de fastidio y aburrimiento donde lo que hasta hace poco tiempo se le festejaba –jugar –, ahora se le prohíbe. Ya Freinet advertía la importancia de tomar en cuenta la naturaleza del niño, para evitar que cuando llegue a la escuela, se despersonalice y desdoble ya que *...cuando atraviesa la puerta del aula, su pensamiento y afectividad quedan afuera, y penetra sólo el escolar con las normas que la clase le impone (61).*

Por lo tanto, si el juego es una actividad que altera la disciplina establecida, es lógico entender entonces, porqué no se le ha dado un espacio legítimo en la escuela primaria.

(60) Pérez Juárez, Esther C., ...Op. Cit...p. 93.

(61) Freinet, Célestin. Consejos a los maestros jóvenes. Barcelona, España. Ed. Laia, S.A. 1979, p. 34.

Ambas cuestiones abordadas en este capítulo –concepción de aprendizaje y disciplina escolar- son elementos que nos permiten explicar en gran medida que el juego no sea una actividad apreciada en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria, pues ninguna de estas cuestiones toma en cuenta la naturaleza lúdica del niño.

Reflexiones finales

Cuando decidí realizar mi investigación sobre el juego, puedo decir con sinceridad que nunca imaginé todas las preguntas que iban a surgir durante el desarrollo del mismo, ni los distintos aspectos que se habrían de integrar a medida que avanzaba en su elaboración.

Cuando inicié el presente trabajo, sólo una idea tenía clara: que el juego debía favorecer el aprendizaje de alguna forma, porque a partir de las observaciones realizadas de muchos niños en diferentes contextos, había un denominador común entre aquéllos que parecían aprender más fácilmente: eran niños que jugaban mucho y con un desarrollo, en general, satisfactorio. Entonces me surgió la siguiente pregunta: ¿qué desencadenaba el juego que contribuía a que los niños aprendieran más fácilmente?

Al tratar de contestar a esta pregunta surgieron aspectos no planteados antes. Por ejemplo: al principio pensaba que un juego organizado y dirigido tendría más beneficios para los pequeños que el juego libre. Al avanzar en la investigación, llegué a la siguiente conclusión: si bien el juego reglado le aporta al niño ciertas bondades, es el juego libre el que le abre más posibilidades para contribuir tanto al aprendizaje, como a su desarrollo, en general, pues es éste el que le permite expresar sus fantasías, sentimientos, emociones y conflictos.

Además, inicialmente consideraba que si el juego favorecía el aprendizaje, el paso entre ambos era directo. Al concluir este trabajo considero que -aunque en ocasiones puede ser así-, las bondades del juego no se trasladan inmediatamente al aprendizaje, es decir, el paso entre ambos no se da siempre de manera directa; no obstante, el juego potencia las capacidades necesarias en los niños para acceder al aprendizaje satisfactoriamente.

A partir de la investigación documental, así como de mis propias observaciones, llegué a las siguientes conclusiones: a) el juego contribuye al desarrollo psicomotor del niño, b) el juego despliega la imaginación y creatividad, c) el juego toma un papel importante en la socialización por la que todo menor debe pasar, d) el juego favorece el desarrollo cognitivo, y e) el juego puede servir como catarsis o compensación o, al menos, a través de él, el pequeño puede evidenciar un conflicto que no haya podido manifestar por otra vía. Es importante señalar que, aun cuando considero que el juego potencia diversas capacidades en los niños para que puedan acceder al aprendizaje satisfactoriamente, esto no se da en forma simultánea, es decir, en ocasiones cierto tipo de actividad lúdica puede contribuir al desarrollo de la psicomotricidad; en otras, a la imaginación y creatividad por mencionar algunas de estas capacidades.

También llegué a la conclusión de que, aun cuando el juego le aporta al niño múltiples beneficios, la concepción implícita de aprendizaje que sustenta la enseñanza en la escuela primaria, así como la disciplina y el orden establecido son dos obstáculos para darle un lugar al juego en dicho nivel educativo. La formación

docente, organización académica y administrativa, entre otros, se involucran también en el problema de permitir o no que los niños jueguen. Sin embargo, abordarlos correspondería a otra investigación.

De cualquier manera, introducirme en el mundo de los niños a través del juego fue muy enriquecedor para mí. Relacionar éste con el aprendizaje y, sobre todo, darle un lugar a la subjetividad en el mismo, me dio otra perspectiva de lo que la enseñanza en la escuela primaria debiera hacer. Esto fue, de hecho, otro de los aspectos que no contemplé cuando inicié la investigación y que, sin embargo, fue fundamental en mi trabajo.

El mismo proceso de realizar esta investigación, me hizo vivir las características del aprendizaje desarrolladas en el tercer capítulo. Me planteé preguntas e intenté darles respuestas. Cuando pensaba que había avanzado suficiente en la construcción de algunos conceptos y desarrollado ciertos temas, debí detenerme y regresar porque algunos hilos habían quedado pendientes. Por ejemplo, incluir los afectos y la subjetividad en el aprendizaje y pensar en el conocimiento no como algo estático y acabado, sino como un instrumento de indagación para generar más conocimiento, son aspectos que no podía dejar de tomar en cuenta y, sin embargo, en un principio fue difícil incorporarlos. No todos los hilos los pude entretrejer, como es el caso de la formación docente; sin embargo, no los descarto para una futura investigación.

Ahora bien, aunque el juego de ninguna manera constituye la panacea para un aprendizaje constructivista, considero que en la medida que reconozcamos la naturaleza lúdica de los niños -la cual no termina con la entrada a la primaria-, y que tratemos de darle un lugar en la enseñanza, obtendríamos mejores resultados en el aprendizaje y veríamos rostros más felices en las aulas.

Quisiera terminar con una afirmación de Jean Chateau: *...El niño es un ser que juega y nada más. Preguntarse por qué el niño juega equivale a preguntarse por qué es niño [...] No se debería de decir de un niño solamente que "crece", habría que decir que "se desarrolla por el juego"* (62).

(62) Chateau, Jean... Op.cit...p. 4.

BIBLIOGRAFÍA

- BANDET, Jeanne. Cómo enseñar a través del juego: hacia la comprensión del mundo viviente y el medio físico y técnico. Barcelona, España. Editorial Fontanella, S.A., 1975.
- BALL, Gustavo. El juego como expresión de la libertad. México, F.C.E. 1986.
- BLEGER, José. Temas de Psicología. ed. 27, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1998.
- COHEN, Dorothy H. Cómo aprenden los niños, México, F.C.E., 1998.
- COLL, César, "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza." en Coll, Palacios y Marchesi. Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación. Madrid, Alianza, 1990.
- COLL, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Barcelona, España, Paidós Educador, 1996.
- CHATEAU, Jean. Psicología de los juegos infantiles. Buenos Aires, Edit. Kapelusz. 1958.
- DECROLY, Ovidio y Monchap, P. El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz. 2ª. ed. Madrid, Edit. Morata, 1986.
- DÍAZ Vega, José Luis. El juego y el juguete en el desarrollo del niño. México, Edit. Trillas, 1997.
- ELKONIN, Daniel B. Psicología del juego. Madrid, Gráficas Valencia, S.A. , 1980.
- FERRY, Gillis. El trayecto de la formación. , México, Paidós Educador, 1990.
- FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México, Siglo XXI, 1976.

- FREINET, Célestin. Consejos a los maestros jóvenes. Barcelona, España. Edit. Laia, 1979.
- FREINET, Elise. La Escuela Freinet. Los niños en un medio natural. Barcelona, España., Edit. Laia. 1981.
- FREINET, Elise. ¿Cuál es la parte del maestro, cuál es la parte del niño? Barcelona, España, Edit. Laia, 1972.
- FREINET, Célestin. Técnicas Freinet de la escuela moderna. México, Editorial Siglo XXI, 1973.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 49ª ed. México, Ed. Siglo XXI. 1997.
- GARCÍA Márquez, Nélica. Quiero aprender, dame una oportunidad. Barcelona, España, Ed. Gedisa. 1986.
- GONZÁLEZ Garza, Ana María. El niño y su mundo. México, Edit. Trillas, 1997.
- HETZER, Hildegard. El juego y los juguetes. Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1978.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. Madrid, Aianza Editorial, 1984.
- MEDINA RAMON, Enrique. El juego en el aprendizaje constructivo. Buenos Aires, Edit. Braga, 1993.
- PANSZA G. Margarita, et. al. Fundamentación de la didáctica. Tomo I. 8ª ed. México, Edit. Gernika, 1998.
- PÉREZ Gómez, Angel y Almaraz, Lecturas de aprendizaje y enseñanza, México, F.C.E., 1987.
- PIAGET, Jean, La formación del símbolo en el niño. México, F.C.E., 1987.
- PIAGET, Jean. La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires, Edit. Crítica. 1988.

- PORTELLANO Pérez, José Antonio. La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura. Madrid. Edit. CEPE, S.A., 1985.
- RADRIZZANI, Ana María y González, Ana. El niño y el juego Argentina, Edit. Nueva Visión, 1987.
- ROSSEL, Germaine. Manual de educación psicomotriz.4ª. ed. (versión castellana del doctor J. M. Grau Veciana). Barcelona, España Edit. Masson, S. A. 1983.
- SEFOVICH, Galia y Waisburd Gilda. Hacia una pedagogía de la creatividad. México, Edit. Trillas, 1998.
- TASSER, Jean Marie. Teoría y práctica de la psicomotricidad. Barcelona, Edit. Paidós, SAICF., 1987.
- TOLEDO Hermsillo, Ma. Eugenia, et, al. El traspatio escolar. México, Edit. Paidós, 1999, (Colección Maestros y enseñanza/1).
- VIGOTSKY, L. S. La imaginación y el arte en la infancia. 2ª. ed. México, Edit. Fontamara, 1997.
- WITTRUCK, Merlin C. La investigación de la enseñanza. II. México, Edit. Paidós Educador, 1997.