

Tiempo de jugar. El juego en el parvulario

Nuria Silvestre/Isabel Martínez

Análisis del papel del juego en el desarrollo intelectual y psíquico del niño. Creación de los juegos didácticos, que convierten el material escolar en algo atractivo. Se describen las etapas evolutivas del niño en relación con el juego en los primeros años de vida, con la aparición de los juegos de ejercicio y el juego simbólico, que en el segundo año, ocupa un lugar importante. En la escuela, el juego es primordial distinguiéndose entre el juego individual y el colectivo. Además, se describe la experiencia pedagógica de un grupo de maestras de Parvulario.

evolución del niño, juego, juego simbólico, juegos de ejercicio, juego individual, juego colectivo, juego didáctico, Parvulario

¿A QUÉ JUGAMOS?

¿Enseñar a jugar? «Demasiado que juegan», «esto sí que lo aprenden rápido, sin que se les enseñe» dirían muchos padres y maestros. Afirmaciones similares van acompañadas de una actitud demasiado generalizada de falta de respeto por el juego del niño; al niño no se le molesta cuando hace deberes, cuando come, etc. pero cualquier memez puede ser excusa para interrumpir su juego.

Sin embargo, cada vez hay más inseguridad en estas actitudes y en el tono de voz. Empieza a haber mucho «puzzle» en el mercado, mucho juego didáctico... Algunos maestros defensores de la espontaneidad del niño dicen que el juego es algo demasiado serio para el niño como para que se le dé el mismo nombre que a los juegos de salón de los adultos.

Lo que sí es cierto, es que ni los programas oficiales, ni las condiciones de la enseñanza en nuestro país ayudan a clarificar los problemas.

¿Qué es el juego infantil? ¿Qué papel tiene en el desarrollo intelectual y psíquico del niño?

El contestar estas preguntas es cuestión previa para abordar los problemas más concretos con los que se enfrenta la maestra convencida de que el juego del niño satisface unas necesidades afectivas e intelectuales.

¿Cómo hay que trabajar el juego en clase?

¿Cómo se organiza la clase para facilitar o sugerir el juego? ¿Con qué espacio, material, etc., se cuenta?

¿Hasta qué edad se le permite al niño jugar en clase?...

El propósito de este artículo es abrir un debate sobre esta problemática y fomentar el intercambio de experiencias. Intentemos clarificarnos ahora que todavía estamos a tiempo, antes que se demuestre con cifras, la relación directa entre «actividad lúdica» y rentabilidad en materias escolares posteriores, y salga el correspondiente programa de «ejercicios lúdicos».

APRENDER JUGANDO

La primera cuestión a resolver es pues la de qué es el juego. En una sociedad orientada a buscar siempre una rentabilidad a las cosas es difícil definir el juego como la actividad que tiene la finalidad en sí misma, en el puro placer de realizarla. Es por ello que ante la importancia del juego para el niño pregonizada por los psicólogos y psiquiatras, la respuesta han sido los llamados «juegos didácticos», es así como este nuevo material escolar de colores, ha podido, con su disfraz de juguete, no sólo substituir los auténticos juegos de los parvularios sino, lo que es más grave, invadir los hogares para que los niños hagan los «deberes» correspondientes a su edad (encajes, «puzzles», seriaciones...).

El problema del slogan «aprender jugando» es que sólo valora como positivo para el desarrollo psíquico del

niño, las actividades que éste realiza en función de unas adquisiciones, es decir, en función de la utilización adecuada del juego didáctico. Afortunadamente, el niño tiene sus propios recursos, y es capaz de prescindir del carácter del material para desarrollar su propio juego, pero cuando el niño hace un tren con las piezas de un «puzzle», el adulto sólo lo acepta como concesión o premio a que antes o después componga correctamente la figura del «puzzle».

El juego didáctico si bien tiene la virtud de convertir el material escolar en algo más atractivo para cierto tipo de niños, que el material utilizado anteriormente cumple sin embargo un papel nefasto al enmascarar y relegar a un nivel totalmente secundario, de «caramelito», el puro juego infantil.

¿POR QUÉ Y CÓMO JUEGA EL NIÑO?

El niño va construyendo los conocimientos a partir de su propia actividad sobre los objetos que le rodean. Ya en el primer año de vida del niño podemos observar dos tipos de actividades espontáneas bien diferenciadas.

Por una parte, lo que podemos llamar las primeras conductas inteligentes del bebé, conductas que tienen ya su finalidad en un resultado perseguido: coger un objeto, tirar de la sábana para coger el objeto lejano que está encima, etcétera.

Por otra parte, las actividades que tienen la finalidad en el puro placer de realizar la acción, son los llamados juegos de ejercicio. Los juegos de ejercicio surgen, bien porque ante una situación nueva el niño es incapaz todavía de resolverla, y entonces se limita a repetir lo que saben hacer, reproducir por ejemplo los gestos de coger el objeto aunque esté demasiado lejos, bien por necesidad de ejercitar un esquema ya adquirido: tirar objetos al suelo, o en el plano del lenguaje, el laleo. Es gracias al placer que produce al niño la simple realización de la acción que vuelve a repetirla sucesivas veces.

Todas estas conductas corresponden al primer período de la vida del niño, el período sensorio-motor, caracterizado principalmente porque la actividad del niño queda restringida a los objetos presentes.

JUEGO SIMBÓLICO

A mediados del segundo año el niño empieza a poder desligarse de la percepción concreta de los objetos y de las acciones. El niño es capaz de recordar o de representarse mentalmente una acción, sin que esté ocurriendo en aquellos momentos, aunque para representársela tenga que recurrir a su representación mímica. Es cuando el niño se imita a él mismo haciendo como si durmiera. Es esta sensación del «como si» que le da el carácter de representación mental.

Paralelamente el niño no se conformará en copiar la realidad como en la imitación, sino que intentará controlarla y hacerla a su medida.

Esta es la característica principal del juego simbólico. Aunque utilice los esquemas de imitación, los aplicará a los objetos que le interese, así hará dormir a su osito, llamar por teléfono a su muñeca, etc. O bien convertirá los objetos en los objetos que le interesen, teniendo en cuenta no todas las características del objeto sino sólo las que se adecúen a su juego. Es por ello, que un mismo objeto al que el niño tiene aprecio será en un momento caballo, en otro escopeta, etcétera. Incluso el mismo niño puede hacer de un objeto cualquiera, tren, caballo, etc. O jugar sin que haya un objeto real para sustentar los objetos que necesita para el juego, es el caso de los dos niños de 3 años que juegan a compras sin dinero, ni bolsa, ni nada que los sustituya.

Vemos que de los 2 años a los 3 años, el juego en el niño va ya evolucionando utilizando esquemas simbólicos más complejos que la simple aplicación de los esquemas imitativos a objetos nuevos, empezando a combinarlos entre ellos especialmente a partir de los 3 años.

Sin embargo, a los 3 años, todos estos juegos, son aún esencialmente individuales, y ocupan la mayor parte de la vida del niño. Por ello es importante, como desarrollaremos en la última parte del artículo, que la maestra observe también la complejidad del juego de cada uno de sus niños: si tiene siempre necesidad de sustentar el juego con objetos reproducciones de la realidad, si el objeto preferido sirve a juegos diversos, etc.

Estas actividades, de imitación diferida y de juego simbólico, constituyen las primeras manifestaciones del inicio de la construcción de la función simbólica. La función simbólica le permitirá más tarde substituir los objetos,

acciones o conceptos por signos convencionales (palabras, por ejemplo) o por símbolos. En estos momentos aparece también el lenguaje, no como será más tarde, un sistema simbólico estructurado, representando conceptos, ya que todavía el niño se mueve a nivel de preconceptos, pero sí ya como signos para verbalizar la acción.

Así vemos que ya desde el 2º año de vida del niño el juego simbólico cumple unas funciones fundamentales.

En primer lugar, así como los juegos de ejercicio eran el reforzamiento de un esquema conocido, el juego simbólico significa la ejercitación y desarrollo de una función mental tan importante como es la función simbólica.

En segundo lugar, ante un mundo inabordable en muchos de sus aspectos por la mentalidad del niño, el juego simbólico le permite controlarlo en la medida de sus capacidades, un encendedor, por ejemplo, del que ignora su funcionamiento, se convertirá en pistola.

En tercer lugar, igual como la simbolización permite al niño resolver el problema de los aspectos inabordables para su conocimiento, también le es útil para resolver los conflictos de su vida cotidiana. Así por ejemplo, cuando para él ha sido doloroso comerse la sopa, después jugará a que se la coma su muñeca...

Es éste un aspecto tan importante del juego simbólico que dedicamos un artículo aparte, de la Dra. Pérez-Simó, exclusivamente para tratar el tema.

¿ ESCUELA ABIERTA AL JUEGO?

El niño suele iniciar la escolaridad a los tres años. El inicio de su vida escolar no surge como una prolongación de la etapa anterior en la que el niño dominaba:

- la relación con los individuos que vivían en ella, con los que había establecido un código de comunicación, y que varía de un niño a otro;

- el entorno especial que supone su casa, en el que ya es capaz de orientarse;

- los objetos que utiliza, con respecto a los cuales tiene unas preferencias definidas y que emplea en sus juegos. Cuando hablamos de objetos no estamos refiriéndonos necesariamente a juguetes sino a una más amplia gama de utensilios, como cacharros de cocina, cubiertos, etc.

Estos tres puntos no constituyen, evidentemente, un denominador común para todos los niños. La aceptación de la vida escolar será más o menos difícil en función de cómo unos y otros hayan vivido las experiencias que hemos señalado.

Volvamos a la consideración de la primera de ellas, la de la comunicación. Existe una práctica lingüística que varía de unas clases sociales a otras incluso entre grupos dentro de ellas. La práctica de un/a maestro/a pertenece a un nivel intelectual alto y es más elaborada. En otras clases sociales se refuerza más la comunicación a partir del contacto físico (el niño puede que reciba algún azote de más pero es acariciado y mimado más a menudo) y la verbalización queda en un segundo plano. Es un hecho, pues, que para unos niños el lenguaje de la maestra es muy similar al de su medio y les es más fácil establecer una comunicación que es la más utilizada en la clase, la verbal. Mientras que para otros, además de que ese lenguaje les es extraño en su forma, iniciar su comunicación con la maestra a un nivel más afectivo es algo generalmente vedado por las condiciones mismas de la clase. Y ello porque las diferencias de lenguaje, relación, etcétera, entre los medios sociales no han sido tenidas en cuenta por nuestro sistema de enseñanza.

Con relación al entorno espacial y a los objetos-juguetes, comentábamos al principio que cualquier excusa es buena para interrumpir el juego del niño. A ello hay que añadir lo reducido del espacio de que se suele disponer para el juego en la mayoría de los hogares. Y que el material de juego disponible en las escuelas es familiar para unos niños pero extraño para otros. Por otra parte, a nivel de hogar o de colegio la reposición de objetos/juguetes supone un esfuerzo económico no siempre bienvenido. Estas circunstancias y hechos se combinan para crear diferentes tipos de actitudes básicas. En principio, así como se considera importante que el niño respete al adulto y a sus cosas, las condiciones materiales en determinados medios sociales hacen que la recíproca no sea cierta.

Situados los niños en la clase junto con su maestra, en la medida en que el momento evolutivo de aquéllos se encuentra en una fase individualista, crearán un ambiente de coexistencia y establecerán una relación personal, cada uno con su «maestra».

Los niños realizan, habitualmente, dos grandes tipos de juego en la escuela.

El juego colectivo, que intenta reunir a todos los niños en una sola actividad totalmente homogénea (el corro,

el tren, etc.).

El juego individual que tiene el carácter de didáctico, normalmente, se realiza a partir de un material preparado. Si bien a partir de los 4 años puede tener un papel escolar concreto, en esta fase inicial acentúa la actitud individualista del niño y le somete a unas reglas que no está en disposición de asumir.

En resumen, el juego que el niño realiza en la clase, en la primera situación, es «hacer algo» con los demás sin obtener su papel concreto. Mientras que a las actividades comprendidas en la segunda difícilmente las podemos llamar juego.

UN PRIMER PASO

¿A dónde llevan todas estas reflexiones? ¿Qué se puede hacer? No hay que perder de vista las dificultades reales en la escuela (espacio, dirección, padres).

Conocemos la experiencia de un grupo de maestras de parvulario. Trabajan en una escuela de barrio cuyas condiciones materiales son algo precarias. El espacio es reducido y las clases están llenas de sillas y mesas, lo que hace que los niños tengan dificultades para moverse. La población escolar proviene fundamentalmente de familias con estudios medios, pequeños comerciantes y obreros especializados.

Las maestras toman la iniciativa. En principio se modifica el espacio de la clase, se arrinconan sillas y mesas. Un material nuevo (y viejo por su historia) aparece en la clase: baterías de cocina de plástico, caballos, coches, una mesa sirve de tienda, y también de cama, etc.

Nos centramos en la utilización de este material con el grupo de 3 años.

A esta edad el niño prolonga su vida familiar en la clase, el juego no tiene principio ni fin para él. En ocasiones es todavía reiterativo con los objetos. El niño juega solo y atiende únicamente al compañero cuando desea obtener algo. Se integra en las nuevas relaciones afectivas de la Escuela a través del juego. Lo pasa bien y escoge aquel papel en que la maestra le puede conocer mejor.

Uno de los niños de 3 años pasó un tiempo cogiendo diariamente un muñeco para darle de comer y le hablaba diciendo: «¡come todo, no llores, come!»

La maestra averiguó las dificultades familiares en las comidas.

El niño a esta edad evoca situaciones a través de la acción y en ocasiones verbalizando sobre ellas. Es capaz de comunicar a través de la acción lo que habitualmente no explica.

En torno a la utilización del material se han hecho las siguientes observaciones.

Existe un grupo de niños (minoritario) que toma la iniciativa ante los juguetes, acapara el material hasta que está cansado de él.

Otro grupo (mayoritario en este caso) que podemos llamar «seguidistas» se dedica a imitar la actividad de los primeros y cuando éstos han abandonado un material para pasar a otro, los «seguidistas» se interesan por el nuevo. De modo que hay actividades que estos niños no hacen nunca.

Por último, tenemos los niños inhibidos que no participan.

Esta realidad que ya aparece en el juego viene a reforzar de manera considerable la función del maestro. Su intervención es fundamental para modificar en lo posible la actitud de unos niños condicionados por su medio.

Y este problema no se limita al del juego con cacharros únicamente.

De momento es en el parvulario o educación preescolar, donde más se pueden desarrollar las posibilidades intelectuales que los niños poseen antes de entrar en la batalla competitiva del rendimiento que comienza con la EGB.