

C1579125

notas y documentos



**DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION
DIDACTICA**

M.^a Asunción PRIETO GARCIA - TUÑON
Antonia PRADILLA IBÁÑEZ



**«EL JUEGO Y EL JUGUETE EDUCATIVO
EN LA EDAD PRE-ESCOLAR»**

C 1579/25



**PUBLICACIONES
DEL CEDODEP**

PEDIDOS:

C/ Pedro de Valdivia, 38-2.^o
MADRID - 6

Descuento del 25%
a los Señores Maestros

C1579/25

NOTAS Y DOCUMENTOS

«EL JUEGO Y EL JUGUETE EDUCATIVO EN LA EDAD PRE-ESCOLAR»

Por

M.^ª Asunción PRIETO GARCIA-TUÑÓN
Antonia PRADILLA IBAÑEZ



073723

N.º 25
1970

R. 143227

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE E
MADRID



SUMARIO

	<i>Págs.</i>
INTRODUCCION	3
PRIMERA PARTE.—EL JUEGO EN LA EDAD PRE-ESCOLAR	
NOTAS.—El juego: su conceptualización.—M. ^a ASUNCIÓN PRIETO	4
DOCUMENTOS	
I. <i>Conceptuación y caracterización del juego en la edad pre-escolar:</i>	
— El juego en la conceptualización educativa de María Montessori.— G. BROCCOLINI	10
— El juego en la concepción educativa de O. Decroly.—DECROLY.	18
— El juego: su concepto y valor.—ETHEL BAUZER	18
— Juego, realidad y fantasía.—J. STONE y J. CHURCH	19
— El juego como recreación.—A. PATRIDGE	20
— ¿Juego o trabajo?—GUY JACQUIN	22
— Desarrollo del niño y características del juego en la edad pre- escolar.—M. ^a ASUNCIÓN PRIETO	23
II. <i>Teorías explicativas del juego:</i>	
— ¿Por qué juega el niño?—J. CHATEU	26
III. <i>Tipos de juegos:</i>	
— Diversas categorías de juegos.—CLAPAREDE	29
— La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos.—DECROLY y MOUCHAMP	31
— Funciones de los distintos tipos de juegos.—R. E. HARLEY y otros	35
— Los juegos con arena y agua...—C. GERMANI	38
— Juego libre y juego dirigido.—GUY JACQUIN	39
— El niño actor y el juego de libre expresión.—M. SMOLL ...	40
— Clasificación de juegos.—CHATEAU	42
— Diferencias sexuales en la realización del juego.—HARLEY ...	43
— El juego y las edades.—J. CHATEAU	44
— Objetivos de un programa de juegos organizados.—E. BAUZER.	45
IV. <i>Encuesta sobre el juego en la edad pre-escolar.</i>	
SEGUDA PARTE.—EL JUGUETE EN LA EDAD PRE-ESCOLAR	
NOTAS.—Normas prácticas respecto a la adquisición y uso de los ju- guetes	49
DOCUMENTOS	
I. <i>Aspectos del juguete:</i>	
— Los juguetes.—E. PARTRIDGE	51
— Juguetes. Juegos educativos.—E. CLAPAREDE	53
II. <i>Tipos diferentes de juguetes:</i>	
— El juguete y las edades.—ITEN HEGELER	54
— Juguetes adecuados para cada edad.—M. ^a ASUNCIÓN PRIETO ...	56
— Material didáctico para juegos.—C. GERMANI	57
III. <i>Estatuto del juguete de interés pedagógico.</i>	60

INTRODUCCION

El juego es la actividad más auténtica y reiterada en los primeros años de la vida. Comprender sus motivaciones, penetrar su sentido y finalidad es ponerse en camino de conocer mejor al niño. De ahí que psicólogos, pedagogos, médicos e industriales hayan dedicado y dediquen tantos afanes a esta actividad y a los recursos utilizados en la misma. Esta inquietud respecto al juego y al juguete se ha hecho notoria en nuestra legislación, cristalizando en una O. M. y un Decreto, que figuran en la parte final de este trabajo. En Francia existe una Comisión del Juguete que dictamina sobre las cualidades y valor del mismo. En Bonn, en mayo de 1971, se celebrará un Congreso Internacional del Juguete que ha despertado interés y preocupación general.

Todos los ángulos de estudio referidos al juego y al juguete serán favorables a condición de que la espontaneidad, la creatividad y la fantasía de los niños encuentren, en todo momento, los cauces adecuados.

El presente número de NOTAS Y DOCUMENTOS pretende sembrar nuevas inquietudes respecto a un tema tan interesante y actual como el del juego y el juguete, y dar a conocer la opinión que de esta actividad, considerada bajo múltiples aspectos, tienen científicos y pensadores de diversas nacionalidades.

PRIMERA PARTE.-El Juego en la Edad Pre-escolar

NOTAS

EL JUEGO: SU CONCEPTUACION

El juego es un hecho. Se muestra como una realidad discutible al establecer sus principios, pero innegable en cuanto a su realidad. Si se estudia referido a la primera y segunda infancia, se hace más peculiar y vasto su tratamiento. Peculiar en cuanto a su caracterización distinta a la que tiene efecto en la ejecutoria del adulto. Más vasto porque, prácticamente, ocupa los primeros años de la vida.

Al abordar el juego en su sentido más general, será preciso considerar:

1) EL HECHO MISMO, caracterizarlo, determinar su naturaleza. Establecer el hecho diría, simplemente, Henriot.

2) BUSCAR SUS CAUSAS. En tal investigación habrán de tenerse en cuenta todas las teorías del juego. ¿Por qué juega el niño? Todas ellas suponen un esfuerzo por calar los aspectos más profundos de la realidad lúdica, imperativo ineludible de la infancia.

Cabe, pues, en primer lugar, distinguir la razón común a todo juego, apelación directa al hecho mismo; los autores se han preocupado más de buscar sus causas y clasificar sus formas.

1) EL HECHO MISMO

Abordar este primer apartado es difícil; de ahí tantas definiciones incapaces de agotar la realidad misma del juego. ¿Cuáles son las características objetivas del juego? ¿Existe alguna conceptualización definitiva?

El juego se nos muestra, ante todo, como un tipo especial de comportamiento. Y al intentar investigar su naturaleza encontramos dos direcciones:

a) todo es juego; b) nada es juego. Opiniones que se presentan como contrapuestas en el estudio de Henriot (1), pero que creemos de reducción común, puesto que "si todo es juego" es que nada queda fuera del juego. Entonces, juego y no juego serían una misma cosa.

Hemos de hacer repetida apelación a Huizinga, uno de los autores que se ha interesado con más hondura y cariño por el tema del juego. De ahí que sitúe, al lado del "Homo faber"—no total-

mente caracterizador, puesto que la actividad no es privativa del ser humano—al "Homo ludens"; pensamiento que le llevará a la tesis de que la cultura brota del juego. Exista o no acuerdo con su tesis, no debe prescindirse de la definición y concepto de Huizinga si se quiere abordar el tema del juego con talante suficientemente profundo.

Si distinguimos en el juego *estructura y sentido*, observamos que Huizinga se interesa más por la estructura que por el sentido. Prescinde, casi por completo, del aspecto psicológico del juego, lo que ya se advierte desde las primeras páginas de su libro (2). Sin embargo, para nosotros esta cuestión tiene una fuerte entidad, ya que cualquier resultado objetivo del juego no podremos nunca desvincularlo del ser que juega: del niño. Dudará, inclusive, Huizinga de situar el juego en el mundo "instintivo" o en el mundo "espiritual": "Si decimos espiritual decimos demasiado; si decimos instintivo, decimos demasiado poco" (3). Cabe dirigir, al respecto, nuestra reflexión, bien a las teorías psicológicas de mayor carga espiritual, bien a las teorías biológicas más próximas al mundo instintivo. Imposible sería marginar lo biológico o lo espiritual en la actividad lúdica.

Esta forma mítica—explícita en Huizinga—de concebir el juego, es ajena al propio realizador. Considerada toda realidad como juego, el artista, el jurista, etc., toman en serio lo que ellos hacen sin percibirse de la carga lúdica que comporta. El paralelismo estaría representado en el niño que juega al deshollinador, citado por Chateau (4), que cuando se le acerca su madre responde: "No te acerques, que te mancho"; ilusión total, poco habitual en los juegos. Sartre resolverá la cuestión de la conciencia o no conciencia del juego con la definición de la "mala fe"; "Que sommes-nous donc si nous avons l'obligation constante de nous faire être ce que nous sommes" (5). Según esta conceptualización sartriana, el juego no es una forma de existencia, sino la existencia misma; existir es, en primer término, jugar. También Chateau habla de la "mala fe" del niño que juega, en el sentido de que se niega a ver lo que realmente ve; este

(2) HUIZINGA, J.: "Homo Ludens". Buenos Aires, 1957.

(3) HUIZINGA, J.: "Homo Ludens". Buenos Aires, 1957.

(4) CHATEAU, J.: "Psicología de los juegos infantiles", página 13. Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

(5) SARTRE, J. P.: "L'Être et le néant", pág. 121.

(1) HENRIOT, J.: "Le Jeu". P. U. F. París, 1969.

palo no es un palo, sino una espada, y llega a olvidar lo que no quiere tomar en cuenta. No obstante, aclara que la "mala fe" es de un carácter muy particular, distinguiéndola de lo que en la vida común se llama "mala fe", y que significa echar un velo sobre los aspectos que no se quieren ver o tener en cuenta. En el juego el niño echa un velo sobre la realidad toda, sobre todo e universo. Rechaza el mundo ordinario, el mundo del adulto, quedándose con la pequeña porción del mundo que le interesa en una eliminación más amplia y más difícil. No es un modo de existencia, como el juego representación en Sartre, pero conserva un tiempo el autoengaño "que rige toda la acción y orienta todo el alma". Tres formas distintas de "mala fe" claramente evidenciadas.

Hablábamos antes del niño que juega al des-hollinador. Cabe formularse: ¿se puede jugar sin saber que se juega? Justamente es el punto que podría servirnos de deslinde entre el juego y el no juego. La distinción entre "juego" y "vida corriente" ya puede ser estimada desde la edad preescolar, si bien en casos extremos—como el anteriormente citado—puede quedar el ejecutante alienado por la total ilusión del juego; alienamiento, por otra parte, fugitivo. Chateau no confunde el juego y la broma; sólo que la seriedad del juego tiene un sentido muy distinto para él que la seriedad que tiene lugar en el trabajo. "Es una falsa seriedad en el sentido de que procede como si el juego fuese una cosa esencial, como si el mundo se redujese a mis juegos" (6). El niño copia en sus juegos la seriedad del trabajo; queda, pues, conceptualizado como un "pseudo-trabajo" que comporta una "pseudo-seriedad". Es difícil, no obstante, captar esta pseudo-seriedad a que alude Chateau. Son diferencias de matiz. Nosotros diríamos que el juego puede realizarse con una seriedad total, bien que evadida de las características del trabajo o, si se quiere, de la vida corriente. El mismo Huizinga tiene que reconocer la vivencia distinta al apelar a la "conciencia de vivir algo distinto".

Si abordamos el aspecto psicológico, subjetivo, afirmamos que todo juego para ser tal exige la conciencia, por parte del jugador, del hecho de que está jugando. Y viceversa: si exigimos a un niño que juegue a algo, cargado de normas o reglas, no sentido por él de ningún modo como juego, este sujeto o agente de la actividad lúdica no jugará. Y ello aunque socialmente esta actividad sea considerada como juego por un grupo determinado. Cuando realmente juegue cancelará, temporalmente, el mundo habitual, para sentir libre su personalidad en un mundo más asequible a sus intereses, en el cual los objetos y los actos

(6) CHATEAU, J.: "Le jeu de l'enfant". París-J. Vrin, 1955.

siguen el ritmo de su propia determinación. Entre el trabajo y el sueño, que diría Chateau.

¿Cabría asignar al juego una valoración moral? Pedagógicamente, la cuestión tiene gran importancia. Huizinga afirma que el juego es una actividad espiritual, no una acción moral. Pensamos nosotros que si bien el juego es un fenómeno neutro, tiene para el ejecutante una dimensión moral y, desde luego, educativa. Aparte de que el orden, la constancia, la perfección de la tarea y el cumplimiento de la regla—voluntaria o impuesta por la índole misma del juego—ponen en tensión valores de índole moral. Este aspecto de la regla fue, especialmente, tenido en cuenta por Chateau (7).

El juego: conceptualización.—No hay acuerdo entre los autores al definir o conceptualizar el juego, porque, generalmente, toman aspectos o puntos de vista distintos. Si bien, como iremos viendo, hay cualidades destacadas por la mayoría: desinterés, libertad, satisfacción, algo distinto de la vida seria, etc.

Examinemos algunas conceptualizaciones del juego:

"... se trata de un instinto y, por tanto, de una disposición innata que provoca reacciones espontáneas bajo la influencia de estímulos adecuados, instinto que, como todos los demás, provoca un estado agradable o desagradable según sea o no satisfecho" (8).

"Juego es el término que usamos para referirnos a cualquier cosa que hagan los niños y que no pueda ser incluida entre los asuntos serios de la vida: comer, dormir, vestirse..." (9). Destaca cuatro aspectos distintos del juego del preescolar: primero, convertir en juego todo lo que hace; segundo, la sensación de probar deliberadamente los papeles para aprender y experimentar los estilos de vida que representan; tercero, si bien se deja absorber por el juego hasta el punto de tratar de comerse un pastel de barro, reconoce que el juego—"el fingimiento"—es un reino distinto del mundo real en el que se ejerce un poder genuino y donde las acciones tienen consecuencias irreversibles" (10); cuarto, "su juego se vuelve cada vez más social, más colaborador y, al final de los años preescolares, más cooperativo" (11).

La recreación "... designa toda clase de distracción fuera del trabajo, para cualquier edad. Las actividades recreativas infantiles se denominan ornariamente juegos.

(7) CHATEAU, J.: "Le jeu de l'enfant". París-J. Vrin, 1955.

(8) DECROLY: "Problemas de Psicología y Pedagogía". Capítulo "El juego".

(9) STONE y J. CHURCH: "El preescolar de dos a cinco años". Cap. III. Paidós, Buenos Aires, 1969.

(10) STONE y J. CHURCH: "El preescolar de dos a cinco años". Cap. III. Paidós, Buenos Aires, 1969.

(11) STONE y J. CHURCH: "El preescolar de dos a cinco años". Cap. III. Paidós, Buenos Aires, 1969.

...La determinación de una cosa como recreación o trabajo no depende de lo que hace la persona, sino de la razón (o finalidad que fundamenta su acción). Los investigadores del desarrollo, unánimemente, estiman el juego como vital, vale decir indispensable, para el desarrollo del ser humano" (12).

Jacquin caracteriza el juego contraponiéndolo al trabajo. El trabajo es utilitario; "el juego del niño no es utilitario, aun cuando juegue a que es ebanista o carpintero. Y de él no queda casi nunca resultado tangible". El trabajo del adulto es interesado; "el juego del niño es gratuito, no se realiza con miras a un fin extrínseco, lleva su finalidad en sí mismo y el niño no tiene de esto clara conciencia: es una finalidad de alegrarse". El trabajo del adulto no es siempre grato e interesante; "el juego del niño le proporciona siempre un placer, incluso un juego a través de matorrales espinosos" (13).

El mismo Jacquin (14) distingue el juego del niño del juego del adulto. El juego del adulto es un desfogue, pero en el niño no es, generalmente, desfogue; por eso se da en la vida preescolar, es decir, antes de todo trabajo obligatorio. El juego del adulto suele ser triste; el juego del niño siempre es alegre porque pone en movimiento su personalidad. El juego del adulto es compensación de un desequilibrio: por eso el hombre sedentario juega ejercitando su cuerpo y viceversa. El juego del niño es equilibrado: de ordinario no se trata de compensaciones y lo elige según sus impulsos, no con un fin deliberado. El juego del adulto es actividad de lujo, como el arte; el juego del niño desarrolla una actividad indispensable, vital.

Ethel Bauzer considera como verdaderos juegos aquellos reglados u organizados, excluyendo toda actividad espontánea o caprichosa. Con ello margina lo que nosotros no dudaríamos en reconocer como auténticos juegos—carreras, actividades con materias amorfas, etc.—, si bien deben calificarse como juegos libres o espontáneos. En una tentativa de definición, dice así: "Los juegos son formas de comportamiento que tienden a seguir un patrón, formado y compartido por varios individuos" (15). Quedan, en este caso, excluidos los juegos solitarios o individuales habituales en los primeros años de la vida.

Algunas ideas de Chateau respecto al juego son de gran interés: "El juego constituye un mundo aparte, un mundo que ya no tiene más su lugar

en el vasto mundo de los adultos: es un universo distinto...

"Se comprende, pues, que el juego pueda, por uno de sus aspectos, ser evasión y compensación...

"El juego prepara para la vida seria, como lo ha visto Groos. En consecuencia, se puede concebir el juego como un rodeo que conduce finalmente a la vida seria, como un proyecto de vida seria que la bosqueja de antemano. Por el juego, el niño conquista esa autonomía, esa personalidad y hasta esos esquemas prácticos que necesitarán en la actividad adulta" (16).

Examinemos ya los rasgos definidores que Huizinga atribuye al juego "acción y ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas, absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de ser de otro modo que la vida corriente" (17). Definición formal penetrativa e inteligente, que trae a nuestra consideración elementos importantes del juego, pero que, pese a ello, no agota las cualidades sustantivas propias de la actividad lúdica. Ello, seguramente, porque el juego ofrece perspectivas múltiples, tanto si se tiene en cuenta el sujeto ejecutante de la actividad como si se reflexiona sobre las distintas modalidades del juego; no es extraño que el propio Huizinga desborde su definición al tratar exhaustivamente el tema del juego a lo largo del libro de referencia, donde, por otro lado, se evita cualquier dogmatismo y se le da, en definitiva, el carácter de ensayo.

Si queremos ahora adaptar esta definición de Huizinga a la primera y segunda infancia, no serán valiosos bastantes conceptos de la misma, varios de ellos destacados en otros autores. *El juego es una actividad libre*; lo contrario sería un contrasentido. Podrá ser sugerido al niño, prevista y calculada su finalidad por el adulto, pero nunca impuesto. El juego es "intermezzo". De ahí que dé satisfacción a los intereses del niño y a los ideales del adulto (el juego como arte). *Acción que tiene su finalidad en sí misma*, lo que ha de darse, asimismo, en el juego realizado por el niño. Si bien, como cualquier actividad exigida por la Naturaleza, trate de cumplir necesidades presentes y prevea utilidades futuras. Concretamente, complace al niño dando satisfacción a sus más hondos deseos; ejercita sus poderes intelectuales y físicos presentes, su sentido creador, pone en marcha todo tipo de habilidades y, al mismo tiempo, lo prepara para sus ocupaciones futuras, cuando el juego vaya cediendo en el espacio y en el tiempo y la vida se configure, primordialmente, por el trabajo. Esta

(12) ALTON PATRIDGE: "La recreación infantil". Paidós, Buenos Aires, 1965.

(13) GUY JACQUIN: "La educación por el juego", capítulo I. S. E. Atenas, S. A., 1958.

(14) GUY JACQUIN: "La educación por el juego", capítulo I. S. E. Atenas, S. A., 1958.

(15) ETHEL BAUZER: "Juegos de recreación". Editorial Ruy Díaz, S. A. Buenos Aires, 1969.

(16) CHATEAU, J.: "Psicología de los juegos infantiles", págs. 14 y 15. Kapelus, Buenos Aires, 1965.

(17) HUIZINGA: "Homo ludens". Buenos Aires, 1957.

dualidad no rompe el encanto y el valor del juego, puesto que cuanto con mayor intensidad viva el niño la actividad lúdica como tal, mejor se cumplirán ulteriores finalidades en las que no puede ni necesita, por el momento, reparar. De ahí que los padres o maestras no deban nunca, en estas primeras edades, violentar las exigencias del juego si no quieren perturbar el hacer más positivo del niño y dificultar el reaprendizaje consiguiente. Por eso el envaramiento, la rigidez, las fórmulas impuestas y no sentidas por el pequeño no tienen cabida en la escuela de párvulos.

La conciencia de ser de otro modo que la vida real, creemos que esta distinción ya se da en el Jardín de Infancia y que sólo en casos pasajeros, ya aludidos, se borra la dualidad en una ilusión total. Sin embargo, esta dualidad no se contrapone a la seriedad tan frecuente en el juego de los niños. El juego, algo distinto a la vida corriente, puede entrañar una gran seriedad; valga la frase de Jean Paul: "Los juegos habituales de los niños, sin comparación con los del adulto, no son más que manifestación de una actividad seria en los años de la infancia."

Huizinga sitúa el juego *dentro de unos límites temporales y espaciales*, que para el niño pequeño creemos son convencionales. Ello porque el grado de su propia maduración no le permite encuadrar ninguna actividad, y menos la lúdica, en rígidos moldes de espacio y tiempo. Y, por ello, el lugar más insospechado sirve de escenario de sus juegos y su tiempo, no tiene otros hitos que la demanda de sus propios intereses. *Las reglas* a que somete Huizinga la actividad lúdica caracterizan y dan mayor valor a muchos juegos, pero en ocasiones no existen en el juego de los niños. Prescindiendo ya del juego típicamente funcional del infante, el juego del niño de las primeras edades no debe estar recargado de reglas. El juego de imitación, de representación, de dramatización no se somete a leyes fijas. Ni siquiera la imitación debe ser copia; el registro de la actividad del adulto es hecho al nivel subjetivo y egocéntrico del niño, y el patrón no será nunca una rígida exigencia. El mismo Piaget distingue: juegos de ejercicio, simbólicos y de reglas; es decir, los juegos de reglas no son todos los juegos.

Para entender mejor el juego, nos convendría pasar a la acción de jugar, punto de arranque en cualquier concepción; el juego es el resultado de la actividad lúdica y de la disposición, en suma, que tome el jugador. Así, llegamos a la dimensión subjetiva del juego, al agente que, en definitiva, ejecuta la acción, dándole o no carácter lúdico. La teoría psicoanalítica tiene una gran carga subjetiva y arrastra a la consideración de que nada es juego. El juego en Freud no es una actividad gratuita: obedece a unas leyes y se dirige a un fin. Sólo es juego para el que juega—ya es bastante—, y bajo un aspecto fútil tiene una

motivación profunda. Y a partir del juego surge la ludoterapia, que consigue carta de naturaleza con Melanie Klein, aplicada a adultos regresivos y a niños; se considera el juego como una conducta, mediante la cual se tiende a realizar un cierto equilibrio entre mundo interior y mundo exterior. La mayor dificultad radica en interpretar el valor simbólico que entraña y en aceptar como inequívoco el mismo simbolismo.

El todo es juego de Huizinga y Sartre están más próximos, de lo que a primera vista pudiera parecer, al nada es juego del psicoanálisis; se encuentra en lo que tienen de excluyentes sus concepciones.

Huizinga ahonda en la *estructura*, el psicoanálisis en el *sentido* del juego como manifestación del mundo interior del jugador. El juego tiene un valor simbólico, y cada juego será distinto en cada jugador; prevalece el valor subjetivo sobre el objetivo.

Al analizar la realidad del juego nos encontramos, por una parte, con las "cosas que se ha acordado en llamar juegos" y, por otra, con "el jugar". Entre los juegos heterogéneos o lo heterogéneo de los juegos ha de haber un reducto común; es decir, en todos los juegos tiene que haber "juego".

Destacamos una vez más como esencial la actividad del jugador. Hasta el punto de que un mismo hecho, según la actitud tomada por el agente, será o no será juego (valga de ejemplo el pasatiempo de observación, de atención o un simple crucigrama que realizado simplemente por un sujeto no pasa de ser mero juego, pero si forma parte de una prueba con todas las circunstancias aleatorias, se convierte en trabajo). Esta situación en que se coloca al sujeto, al niño en su caso, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, es aprovechada en la consecución de hábitos y conocimientos en la primera y segunda infancia, sin que pierda la finalidad en sí mismo "como fenómeno con plenitud propia, esencial y necesario".

A lo largo de lo expuesto queda suficientemente clara la falta de acuerdo entre los autores al caracterizar el juego. Huizinga se fijará en lo "agonal", punto de coincidencia entre la cultura y el juego. Piaget reconoce el juego en la manifestación de alegría, risa o sonrisa del infante. Pero hay juegos que no exigen tensión agonal y juegos que reproducen escenas de sufrimiento, siendo que, por otra parte, la alegría no es privativa del juego.

La visión del juego en Huizinga tiene escasa proyección psicológica y existencial. Es horizontal—como dice Henriot—, y de ahí su caracterización como fenómeno cultural. Sartre se colocará en la vertiente existencial, ahondamiento en el hombre. Proyecto que el hombre ha de realizar para ser. Y esa situación ficticia—"mala fe"—en que se sitúa es en lo que consiste el juego existencial. ¿No ocurrirá, sin embargo, que en el devaneo del juego existencial surja la Cultura? Los plan-

teamientos son distintos, pero los hechos, Juego-Cultura-Vida están y siguen desafiantes, sin someterse nunca a la presión de las palabras.

Chateau significa en el juego del niño el sentido de proyecto, "prepara para la vida seria, como lo ha visto Groos" (18), pero destaca al tiempo el valor creativo que comporta el juego: "El aspecto principal es un aspecto creador" (19). Ambas ideas son esenciales en la concepción del juego infantil y perfectamente complementarias, ya que sin la investigación-creación que tiene lugar en los juegos del niño su preparación—a la que ya antes aludimos—se vería enormemente mermada. Si el niño consigue investigar y crear a su nivel de edad y maduración podrá hacerlo más tarde en su vida de adulto.

El tema del juego es inagotable y objeto formal de muy distintos puntos de vista y desde luego no lo bastante estudiado para llegar a un pronunciamiento radical. Además habrá que establecer siempre la distinción entre el juego del adulto y el juego del niño y con mayor abundancia de motivos el juego del preescolar. Creemos que si hubiera que establecer una distinción fundamental y única entre el juego del niño y el juego del adulto, diríamos que el juego adulto es primordialmente evasión de su mundo habitual (dejando la excepción del artista en que la libertad, la creación y la fantasía aproximan al límite trabajo y juego, siendo más próxima su actividad al mundo lúdico cuanto la exigencia interior domine en mayor grado a la exterior). El juego del niño es, sobre todo, un pre-ejercicio, en el más amplio sentido de la palabra, mientras que en el adulto es concluyente y, al mismo tiempo, un sucedáneo, de pleno valor y sentido en la infancia, de la actividad adulta. Allí donde no puede llegar con la realidad llega con la fantasía y obtiene, en consecuencia, una satisfacción.

2) BUSCAR SUS CAUSAS

Centrándonos en la actividad lúdica del niño nos preguntaremos: ¿Por qué juega? ¿Cuál es la causa de esta actividad esencial, definidora de la infancia?

Varias teorías (20) intentan desde ángulos distintos dar respuesta a los anteriores interrogantes:

- Teoría del atavismo, conforme a la ley biogenética de Haeckel: "El desarrollo del niño es una breve recapitulación de la evolución de la raza". Teoría propuesta por Stanley Hall, que consideró primero que el juego era

(18) CHATEAU: "Psicología de los juegos infantiles". Kapelusz. Buenos Aires, 1958.

(19) CHATEAU: "Psicología de los juegos infantiles", página 16, Kapelusz. Buenos Aires, 1958.

(20) Pueden consultarse en CLAPAREDE: "Psicología del niño". F. Beltrán, 1927.

un instrumento eliminativo que facilitaba la desaparición de funciones rudimentarias inútiles. Y modificó después, en el sentido de que esa eliminación facilitaba el desarrollo de otras funciones necesarias; instrumento no sólo eliminativo, sino también conformador de otras funciones.

- Teoría del ejercicio preparatorio, formulada por Karl Groos en 1896. Admite el enfoque biológico, tan olvidado por los psicólogos. Por ello es aplicable tanto al juego de los animales como al juego del hombre, como valor de preejercicio, preparación para la vida adulta; ejercicio preparatorio de los instintos.
- Teoría del juego como estimulante del crecimiento; teniendo en cuenta que en el nacimiento los centros nerviosos no están aún estructurados definitivamente, el juego ayuda a la estimulación de las fibras nerviosas, siendo un importante agente en la evolución y desarrollo del sistema nervioso. Carr suscribe esta teoría, próxima o completativa de la de Groos. Y advierte una nueva utilidad al juego como conservador de los hábitos de nueva adquisición. Sería un post-ejercicio lo que en Groos es un pre-ejercicio.
- Teoría catártica, la más representativa de Carr. El juego purga de tendencias antisociales. No suprime, como en la explicación de Stanley Hall, lo nocivo o lo inútil, sino que lo canaliza.
- Teoría del juego como fenómeno de derivación por ficción. El juego es sustitutivo o sucedáneo de la actividad seria en dos situaciones:

1. Cuando no se es todavía capaz de actividad seria, caso típico del niño.
2. Cuando las circunstancias no permiten realizar una actividad que satisfaga sus necesidades, caso más propio del adulto. Ambos casos permiten calificar la actividad de lúdica, porque la finalidad exterior es ficticia.

- Teoría de la energía superflua; el niño pleotórico de energía al no poder darle salida en otras ocupaciones, ésta se acumula, cediendo la sobrante por los canales que el hábito ha creado en los centros nerviosos; estos movimientos sin utilidad inmediata explican el juego.
- Teoría del entretenimiento; explica el juego como recreo para reposar física u espiritualmente de la fatiga.

Prescindiendo de estas dos últimas teorías, ya que es evidente que no sólo juegan los niños sanos y rebosantes de energía, sino todos, y que el

juego no puede explicarse tampoco como reposo, ya que el niño, y más el preescolar, no realiza ninguna suerte de trabajo del que necesite descansar y, sin embargo, su vida es, sobre todo, juego. Todas las demás teorías son completativas, puesto que toman aspectos distintos del juego de los que resultaría imposible prescindir.

El juego realiza en el niño—sin obstaculizar las satisfacciones presentes—un preejercicio físico y espiritual para su vida de adulto enormemente positivo. El juego estimula el crecimiento y el sentido creador. Crea y refresca hábitos porque la repetición de los mismos nunca es literal y automática, ya que lleva—casi siempre—elementos creativos nuevos. No se puede hablar del sentido catártico del juego al modo del adolescente y el adulto, pero sí puede descargar de situaciones punibles infantiles, con el consiguiente alivio en su desarrollo. Es el juego un fenómeno de derivación por ficción, porque el niño puede ser rey, soldado, mamá o tendero sin esfuerzo alguno con sólo aceptar su papel, y ¿cuál es su postura en este mundo de

ficciones? A lo largo de este trabajo hemos hecho repetida referencia a este propósito, ¿el ser que juega se da cuenta de su ficción o es juguete de ella? Ni una cosa ni otra. Tiene conciencia de la ilusión que le rodea, pero se abandona a ella de buen grado. “Lange ha denominado, muy justamente, autoilusión consciente o autoengaño a este estado psicológico *sui generis*, especie de desdoblamiento de la conciencia, gracias al cual el yo toma cariño a la comedia que desempeña para sí mismo” (21).

Todas estas teorías son válidas, mejor imprescindibles, al momento de conceptualizar el juego. Es así como volvemos al punto de partida: *el hecho mismo*, que no podría interpretarse sin *buscar sus causas*.

(21) CLAPAREDE, E.: “Psicología del niño”, pág. 436. Francisco Beltrán. Madrid, 1927.

M.^a ASUNCIÓN PRIETO

I. CONCEPTUACION Y CARACTERISTICAS DEL JUEGO EN LA EDAD PRE-ESCOLAR

EL JUEGO EN LA CONCEPCION EDUCATIVA DE MARIA MONTESSORI

GIUSTINO BROCCOLINI

(Revista "Vita dell'infanzia", Roma, junio-julio 1960, págs. 3-8.)

La más abundante publicidad sobre la pedagogía montessoriana no nos ha dado hasta ahora, en rigor, una explicación definitiva y adecuada del concepto del juego en el pensamiento de María Montessori. Si la pedagogía montessoriana es todavía un intrincado complejo de cuestiones controvertidas en el mundo pedagógico, el concepto del juego en el ámbito de tal concepción ha quedado siempre como uno de los problemas más complicados y menos o "demasiado" comprendidos—según el punto de vista—de toda la pedagogía llamada científica (1). En verdad, el mundo de los críticos ha estado siempre dividido salomónicamente en dos tendencias, en el confrontamiento de la doctora Montessori, y han intentado siempre profundizar y estudiar los puntos esenciales de su pensamiento a la luz de sus propias concepciones y convicciones antes que desde un punto de vista rigurosamente científico, y ello cuando directamente no han dejado bajar la mano de los intereses contingentes o de la parcialidad de miras, insistiendo siempre sobre la—desgraciadamente verdadera—vaguedad e incoherencia filosófica de nuestra pedagogía. Y muchas veces para criticar esa demasiado evidente debilidad teórica de la doctora se han olvidado las verdaderas tareas de una interpretación objetiva, esto es, la seriedad científica y el hábito de investigación. Y así hoy, como ayer, María Montessori continúa siendo invariablemente objeto de espectaculares laudatorias, al mismo tiempo que de acerbas críticas, según provenga el juicio de una u otra tendencia, en las cuales, se ha dicho, está dividido el

(1) Recordamos que el método de la doctora Montessori fue denominado por ella misma "Pedagogía científica", de modo que en este artículo esas palabras corresponderán al método de la pedagogía italiana y no deberán tomarse en el sentido general de pedagogía científica o ciencia de la pedagogía, salvo cuando el concepto se desprende claramente del contexto. (N. del T.)

mundo de la ciencia, no siempre sereno e imparcial.

En esos análisis, a los cuales ha estado sometida Montessori, ya sea en un sentido negativo o positivo, hay dos factores fundamentales muy evidentes, a saber: la diversa tendencia filosófica de los intérpretes y las vacilaciones teóricas de la pedagoga (2). No así las fluctuaciones de valoración de los mismos críticos—es bueno tenerlo presente—, que a veces han cambiado radicalmente sus opiniones sobre los motivos de la insigne educadora.

* * *

Pero dejando de lado lo que da cada valoración compleja del controvertido pensamiento montessoriano, nuestra modesta tarea en este ensayo es verificar con un mínimo de fundamento y de imparcialidad qué debe entenderse efectivamente por juego infantil en la pedagogía de María Montessori.

No es necesario ilustrar, a modo de introducción al problema que examinamos, la fundamental importancia del juego, ya sea como actividad, en la psicología y el desenvolvimiento biogenético del niño, o como concepto para el análisis y caracterización de una concepción educativa. Psicología y filosofía de la educación han dado siempre el mayor relieve posible al problema y a la función de la actividad lúdica en el proceso formativo de la infancia. Y lo que de pronto impresiona en Montessori es precisamente la extraña formulación y presentación—más que el concepto—que ella ha dado al juego infantil. Una formu-

(2) Con referencia a tal incoherencia y carencias filosóficas de María Montessori, puede verse especialmente la nota de L. VOLPICELLI en *Dall'infanzia all'adolescenza*, Brescia, 1947.

lación que los autores del sistema definen *tout court*, como original y valiosa—y los detractores como concepto espurio—, pero que nosotros, al menos por el momento, debemos limitarnos a definirla como revolucionaria y a primera vista subvertidora de aquello que en rigor debería ser entendido—o al menos así fue siempre entendido—por juego. Aquí se presenta ya el punto más controvertido de la pedagogía montessoriana, punto que ha sido siempre la atracción de la crítica más “enconada” al método de la pedagogía científica, y a la inversa, de la defensa más apologética en el campo de los partidarios. Por consiguiente, es manifiesta la peculiar importancia de una clara definición del concepto montessoriano del juego para la inteligencia y valoración de todo el sistema.

En efecto, el juego montessoriano se presenta, en términos y concepciones rigurosos, como la más explícita y perentoria negación del concepto clásico de juego. En verdad, los críticos no siempre han tenido la culpa en imputar a Montessori esta grave responsabilidad, pues muchas veces la injusticia parte de los propios sostenedores del método, los cuales—por defender a ultranza la pedagogía y la memoria de la doctora—se colocan incautamente sobre el mismo plano de los adversarios, vale decir, en el campo minado por el concepto tradicional del juego, cayendo así inevitablemente en incoherencias y paradojas, que tornan todavía más grave la desinteligencia del pensamiento montessoriano entre los propios epígonos y fieles exegetas del montessorianismo. El hecho es que a los partidarios de la pedagoga perjudica la sacrílega acusación de que en las “*Case dei Bambini*” tendrían lugar el infanticidio del juego y de la fantasía infantil, fundamentos de la vida psicofísica y espiritual del niño. Pero la verdad es que Montessori no queda defendida verbalmente sobre este plano, como se limitan a hacerlo, en general, los montessorianos, sino profundizando científicamente los postulados y principios esenciales del sistema para ofrecernos una adecuada inteligencia del mismo, en estrecha relación con el carácter peculiar de toda la pedagogía de Montessori—científica en su origen, como es sabido—y con independencia de las vacilaciones idealistas y catolizantes, freudianas y humanitaristas de la fundadora. Eso deberá hacerse si es que la pedagogía montessoriana ha de permanecer como una pedagogía científica, evitando de todos modos la vocación retórica sin crítica constructiva, que siempre agría nuestra pedagogía, en sus más variadas manifestaciones escolares.

Volviendo a nuestro intento: por más que estamos acostumbrados a las expresiones más originales y dispares sobre el juego—desde Groos a Spencer, desde Lazarus y Steinthal hasta Dewey, desde Froebel a Hessen, a Bujtendijk, etc.—, con Montessori nos encontramos de pronto con difi-

cultades en la búsqueda tendente a determinar y hacer nuestro aquello que va entendido como juego en su sistema. A la primera importante reflexión debemos luego admitir, imparcialmente y sin prejuicios de ninguna especie, que la concepción montessoriana asume una posición abiertamente antinómica respecto al concepto clásico del juego y a las variadas puntualizaciones asumidas sobre este tema en el pensamiento moderno.

En rigor, el juego montessoriano no está entendido como actividad ateológica, cuyo fin no supera los límites de la actividad misma, según el concepto formulado por Emanuel Kant. En efecto, el juego en Montessori tiende a un fin como resultado de una actividad; procura un determinado producto, que no es solamente el fin educativo o formativo que espera el educador a través de aquella determinada actividad, sino un “quid” que se configura en el cometido asignado al niño con el material didáctico, en el ejercicio de desarrollo según los cánones de la técnica montessoriana. Desde este punto de vista estamos, pues, fuera—y largamente—de la ateologización kantiana, expuesta en la *Kritik der Urteilkraft* (3).

Aunque en verdad alejados, estamos en la genial intuición rousseuniana acerca de la índole anárquica de la infancia. El desenvolvimiento natural del niño, que respetaría puntualmente esa anarquía de la psicología infantil, viene negado forzosamente por la intromisión—en rigor de lógica, no natural—de una constante invariable de leyes y de normas que tiene el principio causal propio del adulto, como lo es la técnica establecida de una vez para siempre por María Montessori. Los impulsos instintivos, que regulan la vida emotiva y perceptiva del niño, podrían encontrar un obstáculo y una perturbación en el famoso material montessoriano, que es fruto de la imaginación conceptual del adulto, preestablecido a los fines de un desenvolvimiento ya teorizado y analizado según una determinada visual anticipadamente considerada, congenial a la índole y al desarrollo natural de la infancia.

En los hechos se viene a negar, asimismo, el concepto deweyano del juego, entendido—sobre el trazado de Schiller—como actividad indisolublemente ligada a la fantasía y que se satisfaría en el mundo de la imaginación activa del niño. Montessori, como ya lo sabemos, excluye la actividad fantástica e imaginativa en el juego o seudojuego en las “*Case dei Bambini*”. Al niño le es vedado un uso diferente del material que no sea aquel prescrito en el manual y minuciosamente controlado por la maestra.

No podemos ni siquiera aproximar el concepto montessoriano del juego a la teoría de un Lazarus (teoría de la distensión) o de un Spencer (teoría del exceso de fuerza), y sólo con mucha

(3) Crítica del juicio.

cautela—y para limitarnos luego a una aproximación puramente exterior—podríamos colocar la concepción montessoriana sobre el plano de las interpretaciones biológicas y psicológicas de Karl Groos y de Eduardo Claparède. En realidad, a primera vista, parecería que hay mucho en común entre la teoría de Groos, “del ejercicio y de la autoeducación” del juego, entendido como adaptación de los órganos a su funcionalidad y preparación para el futuro trabajo (4), y la formulación montessoriana del juego como proceso autoeducativo y de desarrollo sensorial, como asimismo entre ésta y la idea de Claparède sobre la educación funcional y el problema de la inserción del saber en el juego infantil (5). Sin embargo, el acercamiento puede mantenerse sólo superficialmente. El reconocimiento de la autonomía del juego con respecto al trabajo en Groos, la cual, no obstante, es sólo preparación en sentido lato, y la consideración de la motivación autónoma del desenvolvimiento en Claparède ponen en crisis toda interpretación tendiente a establecer un paralelismo teórico y de estructura entre estas concepciones y la de Montessori.

Y continuando, por eliminación, con nuestro breve examen comparativo podríamos repetir cuanto se ha afirmado antes, en el sentido de que Montessori se aleja en rigor de todas las numerosas formulaciones del juego adelantadas por los más dispares pensadores, incluyendo a Lazarus, Spencer, Carr, Zandervan, Groos, Bujtendijk, Claparède, etc., y sus teorías, las cuales representan en el complejo los variados aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos, espirituales, del juego entendido como potenciador, corrector o sublimador de los instintos; como manifestación de los impulsos vitales; como actividad liberadora de energía orgánica, o como reposo o exuberancia de fuerza, etc. Y no queremos hablar—y ni siquiera acercarlo luego a Montessori—de Federico Froebel, el verdadero descubridor del valor educativo del juego infantil y de su importancia bajo el aspecto filosófico, por actual consenso unánime. Y tampoco de la tradición, de la que hoy se abusa, de contraponer a Froebel y Montessori para destacar los dos diversos fundamentales aspectos, filosófico y psicológico, del juego y su respectiva unilateralidad (6). Entre Froebel y Montessori no hay ningún elemento de contacto o de aproximación, sino contraposición clásica entre concepto

(4) GROOS, Karl: *Das Seelenleben des Kindes*, 1910.

(5) CLAPARÈDE, Edouard: *Psychologie de l'enfant*, 1908. (Hay traducción española. *Psicología del niño*, Madrid. Ed. Francisco Beltrán y Buenos Aires. (Nota del traductor.)

(6) Véase, por ejemplo, HESSEN (*Fondamenti filosofici della pedagogia*, trad. ital., vol. I, págs. 89 y sigs. Roma, Avia, 1956), quien, entre froebelismo y montessorianismo, viene a insertar una hasta cierto punto suya personal teoría del juego, que contemporiza las dos concepciones opuestas.

unilateralmente filosófico del juego y su secuela simbólica y formal, y concepto psicológico y su consecuente derivación biológica-naturalista.

Esta rápida revisión ha servido para aclarar cómo efectivamente Montessori se aleja de las variadas concepciones que representan el patrimonio científico sobre el fundamental problema planteado: el juego.

Pasamos ahora al segundo punto de nuestro ensayo, esto es, a levantar los cargos negativos más evidentes de la crítica antimontessoriana. Entre tales puntos figura, sobre todo, la negación de la fantasía y, por tanto, de la libertad en la actividad lúdica del niño, con la consiguiente eliminación del fundamento mismo del juego, irremediablemente transformado antes de tiempo en trabajo mecánico y básico; la imposición de un material prefabricado y de una técnica pre-establecida, que ganaría en valor la “esencial absurdidad”, que tuvo antiguamente Pestalozzi y luego el desacreditado pedagogismo del siglo XIX, de un método impuesto que puede hacer surgir paradójicamente la libre actividad del niño; el atomismo congénito en el sistema montessoriano, que vendría a negar todo elemento *play-therapy*, si es verdad que “el niño mediante el juego se socializa” (7), como es un canon ahora—sobre el camino de Froebel—en la pedagogía moderna; luego el individualismo y la práctica del aislamiento establecidos por Montessori vendría a su vez a excluir totalmente cualquier función social del juego; la “rutina” y la automaticidad del proceso montessoriano originados en una concepción pedagógica que reduce la educación al amaestramiento, frustrando en lo vivo la personalidad del alumno, quien queda sometido pasivamente al material, y del educador, esclavo de la preceptiva del manual, como dice Dottrens (8); “un enseñante con un material fabricado que pierde su libertad no es ya un educador, sino un peón intelectual, una máquina de enseñar”; la indebida transferencia de un material escogido, en gran parte, para individuos deficientes, a la educación de los niños normales; la refutación de hecho de las modernas concepciones globalísticas-sincréticas por parte de doctrinas analíticas de superada validez científica, etc. Estas son genéricamente las cuestiones más notables de la vasta crítica antimontessoriana. Y los principales factores de tales críticas, dada la vasta resonancia internacional que ha tenido la pedagogía montessoriana, van desde el norteamericano

(7) COUSINET, Roger: *La vita sociale dei ragazzi. Saggio di sociologia infantile*, trad. ital., Florencia, 1953, página 36. (Hay traducción española. *La vida social de los niños. Ensayo de sociología infantil*. Buenos Aires, Ed. Nova, (N. del T.)

(8) DOTTRENS, Robert: *L'enseignement individualisé*, traducción italiana, Roma, Avio, 1957, pág. 12. (Hay traducción española. *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Ed. Kapelus. (N. del T.)

J. Dewey a los rusos S. Hessen (9), E. Tichejeva y H. Morozovà; de los alemanes K. Lewin, H. Hecker, M. Muchov y C. J. Zweigel a los hechos Prihoda, Golan, Koriskova, a los italianos, entre los cuales el más famoso fue G. Lombardo-Radice; que puestos junto a los sostenedores del montessorianismo, como, por ejemplo, Gerardt, Fausek, Bujtendijk, Mazzetti, etc., completan la conspicua reseña de notoriedad y de los intereses suscitados por la pedagogía científica en el mundo pedagógico contemporáneo.

Pero para circunscribirnos a nuestro asunto debemos ahora necesariamente acercarnos más estrechamente al genuino pensamiento montessoriano y tratar de nuclear las intuiciones más válidas, poniéndolas fuera de la discontinuidad teórica ya anotada de la innovadora, es decir, tendremos que asumir una actitud de consideración objetiva hacia el método, independientemente del carácter versátil de la personalidad de Montessori.

Esta afirma que su método no ejerce, en realidad, ninguna coerción, antes bien se basa propiamente en la autónoma y espontánea actividad del niño, sólo que tal actividad viene ligada al material didáctico, cuyo uso, como sabemos, es rigurosamente fijado en la llamada técnica montessoriana. Con el material de desarrollo así preordenado y esquematizado en los cánones técnicos del método, el niño se impregnará de una experiencia vital, que coincidiría con las exigencias naturales de su psiquis en formación. En rigor, dentro del sistema el juego coincide con los ejercicios, cuyo material, representando las ocupaciones de la vida práctica, es más un trabajo de preparación y de ambientación que una actividad lúdica, en el sentido estricto del término. Con ese material el niño se aplica en la ejecución de los ejercicios preparados, concentrándose y repitiendo el ejercicio hasta llegar a su dominio (fenómeno de la concentración y repetición del ejercicio). Es de notar que, según Montessori, es la experiencia la que ha establecido el material que efectivamente interesa al niño. La maestra se limita a presentar y explicar el uso de este material y a vigilar la ortodoxia de tal uso. El niño—se afirma—emplea libremente el material, pero en un sentido muy limitado escogerá a placer las partes y no para hacer un uso diferente de aquel que se le ha indicado. Los ejercicios tienen el cometido de ejercitar y desarrollar los sentidos y los movimientos (educación sensorial y motora), en los cuales se ve el fundamento y la realización del proceso formativo íntegro de la persona humana. El juego, por tanto, viene a reducirse a la “rutina” de los ejercicios sensoriales meticulosamente preparados, ya que a la inicial afirmación de Montessori que

(9) Pueden verse los artículos aparecidos en “Die Erziehung” en 1925 y 1927, trad. ital.; en el vol. de Avio, L. Tolstoy y M. Montessori, 1954, págs. 47 y siguientes.

“por el juego, cuando los niños no tienen necesidad, debe ser usado un material diverso”, se ha observado (H. Hecker) que en las “Case” de la doctora ese “diverso material” para el juego no existe enteramente. Por otra parte, Montessori progresivamente elimina de su método la fábula, la fantasía imaginativa, el dibujo espontáneo a mano libre que no sea aquel geométrico para el adiestramiento muscular y sensorial y finalmente los juguetes que al principio se habían hospedado en las primeras “Case”, y considera de todos modos un “juego” también el aprendizaje del alfabeto y de los números con el empleo del material, frecuentemente definido por la doctora como “semi-juego”.

En este punto se justifican en parte las serias acusaciones dirigidas por los críticos a Montessori y se explica asimismo nuestra afirmación al principio del ensayo en el sentido de que el juego montessoriano es en rigor la negación de todo concepto coherente de juego. Y se ve además cómo no se puede defender en absoluto la tesis de la doctora si no es saliendo con decisión de los límites de las concepciones clásicas y tradicionales del juego y ubicándose en un plano diferente de hermenéutica crítica. Ni aun en los términos que plantea la antinomia pedagogía tradicional Montessori puede adquirir un nuevo y diferente significado con los últimos favores de la reciente crítica pedagógica, como, por ejemplo, la observación hecha hace poco por Volpicelli de que si “el material viene dado como juego no es, por tanto, coerción” (10); ésta sería otra tentativa de revaloración del montessorianismo en el sentido tradicional, tal como se ha entendido en las páginas precedentes. Ya que al respecto necesitaríamos preguntar si por juego va entendido la *liceità* de poder tomar el material y dejarlo o elegirlo, quedando siempre, sin embargo, en la normatividad de los ejercicios preparados, o si, por el contrario, se debe entender la libertad de usar este material como dicta la fantasía o los impulsos del niño. Y el problema se complicaría más bajo el aspecto filosófico con el concepto de libertad como *dürfen*, o precisamente *liceità*, o aquel de la libertad como *wollen*, o querer separar a la teleogicidad del hacer humano de todo determinismo extraño (11).

La formulación montessoriana es simplemente revolucionaria, y como tal, expuesta necesaria-

(10) VOLPICELLI, L.: *L'educazione contemporanea*. Roma, Avio, 1959, cap. V.

(11) Respetamos literalmente el término *liceità*, con la que el autor identifica un sentido particular de la “libertad”; lo asemeja asimismo al concepto de *dürfen*, es decir, según nuestra personal interpretación, a la libertad “limitada”, “coaccionada” o “determinada” respecto de los impulsos naturales del niño; y la *wollen*, libertad sin limitaciones, un tanto del tipo Emilio de Rosselli, conforme a las precisiones de los pensadores alemanes. (N. del T.)



mente a la indagación fuera de los caminos habituales de la ortodoxia pedagógica. Las premisas de la pedagogía científica están impregnadas de incalculables consecuencias. Nos encontramos frente a una vuelta histórica de inmensa proyección, de acuerdo, al menos, con las afirmaciones de la gran innovadora italiana y a los principios esenciales de su concepción. Montessori está sola, podríamos decir, contra la mayor parte del mundo científico, que niega resueltamente los postulados y las prácticas de su doctrina. Hasta la más reciente psicología clínica ignora o supera el descubrimiento revolucionario de María Montessori. Gesell, por ejemplo, además de no gastar una palabra por el método montessoriano, despliega un inexorable e indirecto "montaje" contra los principios de la doctora. Para limitarnos a nuestro asunto, el capítulo sobre el juego de su obra fundamental *The Child five to ten* parece en verdad una radical negación de la concepción montessoriana sobre el argumento que trata. Desde luego reconocemos, en sentido lato, el valor de las premisas generales, comunes, por otra parte, a toda la ciencia psicopedagógica contemporánea, cuales son el proceso del crecimiento, el auto-desenvolvimiento, las gradaciones de educación motora y sensorial, el adiestramiento de los órganos, la preparación instrumental, la exuberancia de las fuerzas, etc.; pero si esbozamos un rápido análisis comparativo, notamos de inmediato el marcado contraste con las ideas de Montessori; vale decir, se advierte que también Arnold Gesell, en efecto, no se aleja del cauce tradicional del concepto de juego. Y esto, dada la resonancia e innegable validez de la psicología geseliana, complica bastante la posición histórica de Montessori, que viene a encontrarse ulteriormente aislada en el consenso científico.

"En el juego los niños se revelan del modo más transparente", afirma Gesell (12). Estamos en plena intuición froebeliana. Y ahora: "Ellos no juegan por compulsión externa, sino por íntima necesidad (13). Por consiguiente, el material impuesto desde fuera carece automáticamente de validez. "Nadie tiene necesidad de enseñar a un niño a jugar" (14). Negación perentoria ésta de la función didascálica de la maestra montessoriana y de la ortodoxia de la técnica. "La naturaleza implanta en cada niño normal fuertes tendencias al juego para asegurarse que queden satisfechas ciertas fundamentales necesidades de desarrollo. La civilización dirige, retiene y repite estos impulsos del juego en canales apropiados, pero siempre a riesgo de que el niño no alcance el *optimum* en el género que mejor conviene a su

estadio de madurez" (15). Y ahora: "Todo considerado, el niño moderno tiene demasiadas tareas fijas y una cantidad insuficiente de libre hacer y de actividad espontánea" (16). Son otras categorías negaciones del valor de un material preparado y de una preceptiva de desarrollo. El reconocimiento de Gesell, de la función de la imaginación de la necesidad de una libertad absoluta en el manejo a voluntad de materiales y objetos variados (arena, agua, juguetes, cavar grutas, construir casas de barro, pasar con desenvoltura de una ocupación a la otra); el carácter fragmentario del juego infantil y exploratorio antes que conclusivo—"ellos inician cualquier actividad..., pero no persisten hasta llevarla a su acabamiento" (17)—; la manía de destruir—"goza en demoler una torre de dados antes de saberla reconstruir por sí mismo" (18)—; el reconocimiento de que la actividad lúdica ejercita una función creadora y otros pasajes de la obra que examinamos representan motivos valederos de crítica indirecta a todo el bagaje metodológico del juego montessoriano. Y la disidencia se hace más evidente cuando Gesell afirma que "en un utópico mundo de los niños nosotros daremos mayor puesto a la libre, no regimentada, actividad del juego; al juego organizado al descubierto, en el cual los niños podrían hacer un rítmico y vivaz uso de los gruesos músculos fundamentales por medio de los juegos populares tradicionales, danza, música, pantomima y representaciones dramáticas. Una similar actividad de grupo haría escapar el muelle más profundo de la personalidad, que no es alcanzada en la escuela estrecha y sedentaria de un local cerrado" (19). Y también donde parece proponer motivos típicamente montessorianos en este pasaje: "A medida que la civilización se torne más tecnológica, la salud psicológica del crecimiento del niño tiene necesidad de más iluminada protección. Esta protección reside en un más profundo conocimiento de los intereses del juego del niño... Porque es éste el período en el cual corremos el peligro de introducir demasiado pronto al niño en nuestra civilización adulta" (20). De pronto, la inmediata reflexión del autor: "Deberemos tener más confianza en la actividad de juego simple y espontáneo que lo tenga más cercano a la naturaleza. La tecnología tiende a usar siempre más la tecnología para corresponderse con sí misma" (21), representando el contraste insalvable entre método clínico y pedagogía científica, y más que entre Gesell y Montessori, entre juego tradicional, como espontanei-

(12) GESELL, A.: *Op. cit.*, trad. ital., Milán, Bompiani, 1950, pág. 525. (Hay traducción española, *El niño de cinco a diez años*, Buenos Aires, E. Paidós, (N. del T.)

(13) Id., *ibid.*

(14) Id., pág. 526.

(15) Id., *ibid.*

(16) Id., *ibid.*

(17) Id., pág. 532.

(18) Id., pág. 533.

(19) Id., pág. 530.

(20) Id., *ibid.*

dad y libertad subjetiva de comportamiento y de iniciativa, y juego montessoriano, como sumisión pasiva a un material y a una técnica de empleo.

“El juego—para concluir con Gesell—manifiesta su exuberancia con la risa, la bulla, la euforia” (22). ¡Qué contraste con las lecciones de silencio” de las “Case dei Bambini”!

Después de tal acercamiento venimos a encontrarnos indudablemente frente a la *instantia crucis*—para expresarnos con los acostumbrados términos baconianos—de esta nuestra crítica.

El juego montessoriano es muy otra cosa del juego tradicionalmente entendido; esto es, del juego, que también bajo fórmulas y presentaciones diversas y contrastantes ha reconocido siempre, sin embargo, como *conditio sine qua non* la absoluta indeterminación de la actividad infantil, sea como fuere, ligada a la fantasía, a los instintos, a las exigencias orgánicas, a la incoherencia y a cualquier otro factor típico de la formación de la personalidad. Montessori, en cambio, presenta un concepto de juego totalmente inédito y aceptable sólo con muchas reservas y profundo análisis interpretativo. El juego montessoriano, por primera vez en la historia del pensamiento humano, admite explícitamente una fundamentación determinista de la actividad lúdica y elimina en los hechos la distinción clásica juego-trabajo. El juego tradicional es una pérdida de tiempo pura y simplemente. Y esto no es bastante. En rigor, es una actividad profundamente deseducativa, que frustra y retarda el desenvolvimiento natural y racional del individuo, puesto que desperdicia inútilmente la edad apropiada para una recta formación humana e ignora completamente la función de los períodos sensitivos de la mente absorbente del niño. El individuo en la edad infantil atraviesa particulares períodos, que podemos llamar “de afianzamiento”, para su recto desenvolvimiento. Son períodos regulados por la madre naturaleza y ponen en condiciones al niño para alcanzar determinadas perfecciones y adquirir cierta habilidad (leer y escribir después de los tres años, por ejemplo). Pasado inútilmente el período sensitivo, el desenvolvimiento del individuo extravía su ritmo normal: se vicia, se retarda y compromete su verdadera formación. Y en estos períodos sensitivos tienen necesidad de un adecuado y bien estudiado material para su desarrollo, representado precisamente por el famoso material científico escogido por María Montessori.

Llegados a este punto es fácil comprender cómo la aceptación del método de la pedagogía científica depende esencialmente de un cambio radical de posición respecto a nuestros conceptos tradicionales de juego y de educación. A la indeterminación típica, esto es, a la libertad y a la autonomía más completa del juego, que se reconoce

a cada forma del proceso lúdico en el pensamiento pedagógico de cada época y latitud, se reemplaza el más coherente determinismo, que considera al indeterminismo como defecto y causa degenerativa del proceso formativo del hombre. De ese modo, viendo tales intuiciones revolucionarias aun a través del color del cristal de nuestras convicciones seculares, la libertad y la espontaneidad, entendidas siempre en el pensamiento occidental como factores intrínsecos del desarrollo humano y fundamento teórico de la espiritualidad de la persona, vendría a representar, en fin, una regresión del desarrollo o una desviación de su cauce natural, que retardaría o anularía en el niño, “padre del hombre”, su verdadera y genuina conformación a la naturaleza. Y Montessori, finalmente, después de milenios de educación imperfecta, o mejor, de ciega e ignorante deseducación, habría encontrado “los medios” para reconducir al hombre sobre el camino de su gran destino humano, trágicamente ignorado hasta ahora. La humanidad a través de los tiempos se recreaba en el juego concebido como actividad ateleológica, impulsiva, fragmentaria, incoherente, profundamente debilitante y reversiva para el desenvolvimiento adecuado de la naturaleza humana. Y de aquí el origen de la perenne infelicidad del hombre, de su anormal estado natural, de sus condiciones de vida antinaturales, de sus egoísmos, de su infinita miseria. Porque el niño es el padre del hombre y de la humanidad y habiendo ignorado siempre nosotros las vías naturales y genuinas de su desarrollo, habíamos dado vida a una humanidad disminuida, imperfecta, privada de los bienes concedidos por la madre Naturaleza, depauperada de la cualidad fundamental que hace del hombre un ser verdaderamente humano. En esto se viene a encontrar la doctora en una posición análoga—si no idéntica—a la de Rousseau. La educación negativa, con todas sus paradojas, quería ser una protesta contra la sociedad corrompida y corruptora, el estandarte optimista de un retorno a la Naturaleza. Emilio debía dar vida a una sociedad de buenos, de puros de corazón, de incorruptos, pues el hombre posee en lo íntimo de su corazón una originaria bondad y perfección, que sólo debe ser dejado libre de expresarse en la Naturaleza, en plena autonomía, sin intervenir coacciones no naturales que perjudican irremediabilmente el desenvolvimiento vigoroso de tan ilimitada perfectibilidad.

Digamos que en Montessori hay una postura análoga—no idéntica—, ya que se postula la perfectibilidad del hombre y la posibilidad natural de alcanzar tal perfeccionamiento humano no con la práctica de la no intervención, como en la concepción negativa del ginebrino; por el contrario, postulando propiamente una maciza y organizada intervención, tampoco del adulto, es decir, del educador, sino del material de desarrollo, que es el

(22) Id., pág. 534.

único factor indispensable y determinante de la perfectabilidad del hombre, esto es, de la realización autónoma de la verdadera y más profunda naturaleza individual. La cual, de otra forma—abandonada a sí misma y desconociendo las misteriosas “vías de la perfección”, los períodos sensitivos y el material científico correspondiente—, degenera y se quema y pierde irrevocablemente su verdadera vocación humana.

A esta altura parece evidente cómo la concepción montessoriana debe necesariamente o ser aceptada en su totalidad o rechazada en forma radical, sin términos medios ni subrepticias actitudes cómodas, y principalmente, como ella, no va enteramente estudiada y valuada *pro verbis*, sino analizando escrupulosamente los resultados a través de indagaciones clínicas—a lo Gesell—en sujetos de diversas generaciones. Una idea de este género expresó hace muchos años un gran biólogo norteamericano, Alexis Carrel, en su famoso libro *Man, the unknown* (23), cuando afirmó que sólo después de muchos años se podrían valorar con certeza los resultados del sistema Montessori. El mundo científico, por el contrario, siempre se ha comportado unilateralmente con respecto a este método educativo. Por una parte, lo han aceptado incondicionalmente, sin siquiera aplicarse al problema de si la práctica montessoriana pudiera ser perjudicial, aunque mejorara el integral desarrollo humano y las condiciones básicas de la vida biológica y espiritual; y de ahí ha surgido la inmensa difusión del método en todo el mundo, multiplicándose extraordinariamente por millares las escuelas montessorianas en los más remotos lugares de la tierra. Por otra parte, existe una oposición casi fanática basada en una crítica cerrada en los límites infranqueables de las concepciones tradicionales; una crítica que—por agotarse en los acostumbrados giros de la pedagogía clásica—desenvuelve un análisis “in vacuo”, sin capacidad de síntesis verdaderamente valorada. Nos encontramos en presencia del mismo fenómeno histórico representado por la primera crítica antirrousseauiana. Voltaire, Helvetius, Gerdil, Capponi y así todo el siglo XIX, golpeaban a Rousseau en sus aspectos más paradójales y en el fragmentarismo de sus intuiciones particulares. Esta primera línea de críticos arrojaban sus flechas para poner en ridículo la incoherencia analítica del ginebrino. No se necesitaba agudeza, en verdad, para individualizar las imperfecciones de Rousseau bajo este aspecto. Ha sido ésta una desinteligencia que ha hecho época en la historia del pensamiento. Kant lo quería por sentir todo el fascinante y profundo valor ético de la concep-

ción rousseauiana. Hoy, como ya lo sabemos, esta crítica conserva un limitado valor didáctico. Emilio ahora es entendido como el símbolo de la autonomía educativa del individuo, y nada más se admite en aquel pequeño niño y en las íntimas contradicciones del pensamiento rousseauiano. La crítica generalmente se articula en esquemas preconcebidos surgidos de la ciencia oficial; mientras que sería necesario abandonar los “ídola” de nuestras posiciones mentales para crear una nueva visión prospectiva del fenómeno.

Así como Rousseau—para continuar con nuestro parangón—se arrojaba contra la sociedad corrompida, Montessori se declara contra el mundo del adulto incapaz de comprender y ayudar a la infancia. Así como Rousseau quería reformar la sociedad, Montessori quiere redimir al hombre y mejorar la humanidad por medio de una liberación del niño de las causas que deforman su desarrollo. Así como Rousseau quería sustraer a Emilio de la sociedad y del maestro tradicional, Montessori quiere sacar al niño del mundo innatural del adulto y de los educadores responsables de la devastación de la conciencia infantil. Para Rousseau la naturaleza era la única maestra que permite el desenvolvimiento integral y espontáneo del proceso natural; para Montessori el material científico y el ambiente adaptado artificialmente son los factores determinantes de tal proceso de formación. Y se podría continuar en la comparación. El núcleo de la cuestión consiste en el hecho de que así como Rousseau, en la historia de la pedagogía occidental, viene a trastornar los términos de la relación maestro-escolar y a fundar una nueva teoría de la educación, poniéndose drásticamente contra todo el mundo oficial de la cultura, así también Montessori opera una radical inversión de la relación educativa, esbozando una condición de renovación virtual, que podría señalar la iniciación de una nueva época en los hechos de la educación, quizá sin tener siquiera pleno conocimiento crítico. Por esta razón es inútil insistir que si se continúa la crítica a nuestra pedagoga con los instrumentos lógicos y conceptuales derivaríamos en una *Lebensanschauung* (24), sujeta también, en el tiempo, a posible superación; como, del mismo modo, si nos ponemos a defenderla con esos medios para hacerla quedar decorosamente en el cauce de la oficialidad pedagógica.

La concepción montessoriana—y el concepto de juego que no puede representar el talón de Aquiles o la intuición más coherente de la doctora—está profundizada y analizada en los resultados, digamos, alcanzados a través de diversas generaciones, antes que con argumentaciones apo-

(23) CARREL, A.: *L'uomo, questo sconosciuto*, traducción italiana, Milán, Bompiani, 1943, 19.^a ed., página 70. (Hay traducción española, *El hombre, ese desconocido*. (N. del T.)

(24) Podemos considerar el término de la filosofía alemana aplicado por el autor como “intuición de la vida”. (N. del T.)

dícticas de escritorio; la valoración, por tanto, deberá emerger "ex re ipsa" y no de una abstracta crítica interpretativa.

¿Podremos mejorar la humanidad como era el sueño de la fundadora? ¿Será esta de Montessori una "nueva educación para un mundo nuevo" como ella afirmaba? ¿Es verdad que los niños aman el saber por instinto humano y que el juego puede constituir por eso una actividad vacía de sentido, así como íntimamente inútil y nociva por el recto desenvolvimiento humano, lo que no sería de desear? ¿Acaso no estamos, sin metáforas, en los umbrales de una era impensadamente nueva, que podríamos definir, sin caer en el absurdo, de "era cósmica", necesitada de medios de formación íntegramente nuevos, no siendo ya idóneos aquellos que, por secular tradición, representaron los instrumentos formativos del hombre terrestre? Indudablemente, la humanidad de mañana, con las enormes posibilidades ofrecidas por la ciencia en acción, deberá plantear el problema de adecuar su preparación a las exigencias de una vida biológica y espiritual completamente diferente de la actual. Y entonces el método Montessori podría presentarse como un primer esbozo rudimentario de una investigación epistemológica tendiente a dar un vuelco nuevo al desarrollo de la raza humana.

El último análisis, y, desde luego, sin pretender introducir la fantasía en la ciencia pedagógica, la era que se va definiendo espacial, ¿no da la razón a Montessori y hace viva la exigencia de abandonar fórmulas educativas que no responden en

absoluto a la verdadera y congenial formación del hombre? Estas observaciones pueden hoy hacer sonreír; mañana podrían ser una realidad, como, por otra parte, ha ocurrido siempre en la historia del pensamiento.

Esta nueva prospectiva, del todo extraña, por otra parte, incluso al pensamiento montessoriano, podría representar, además de una grandiosa superación de la misma finalidad prevista por la pedagoga italiana—aquí comprendida las de la última Montessori (25)—, la primera presentación histórica de una pedagogía científica que, abandonando esquemas superados e inactuales de desarrollo, se ponga sobre el camino de una investigación objetiva de los nuevos medios formativos, fundados no ya sobre el juego pasatiempos y sus entrenamientos teóricos de una época histórica y biológicamente superada, sino sobre la ciencia concreta del hombre como organismo psicofísico y su posibilidad de desarrollo integral y de adaptación a las relaciones situacionales al presente difícilmente concebibles: lo que representaría una profunda revaloración del tan despreciado biogismo naturalístico de María Montessori y el primer incierto capítulo de una historia nueva de la educación humana.

Y los numerosos críticos del montessorianismo, en este punto, vendrían a encontrarse en los mismos papeles de los famosos doctores de Salamanca antes del gran viaje colombino.

(25) VALITUTTI, S.: *L'educazione e la pace nel pensiero di M. Montessori*, Roma, 1955, en la revista "Vita dell'Infanzia".

EL JUEGO EN LA CONCEPCION EDUCATIVA DE O. DECROLY

*Problemas de Psicología y Pedagogía. Capítulo
"El juego".*

No nos detendremos aquí en las teorías expuestas para explicar la significación de este instinto porque lo que domina la cuestión es que *se trata de un instinto y, por tanto, de una disposición innata que provoca reacciones espontáneas bajo la influencia de estímulos adecuados, instinto que, como todos los demás, provoca un estado agradable o desagradable, según que sea o no satisfecho.*

Sin embargo, recordamos que las diferentes teorías no se excluyen, sino que se complementan o responden más especialmente a una forma limitada de juego: así las hipótesis de la recapitulación, del preejercicio o de la vicarianza suponen todas un exceso de energía, aplicándose el preejercicio más al niño y la vicarianza al adulto.

Lo que importa subrayar aquí es la función especial del grupo indicada más arriba, o sea una función de preparación, de anticipación, que da sobre todo apoyo a la hipótesis del preejercicio de Gross.

El hecho de considerar el juego como asociándose a todas nuestras tendencias confirma el carácter de esa función; se comprende por esto cuál es su gran valor en el desarrollo infantil.

Mostremos por algunos ejemplos que el juego está bien ligado con todas las demás tendencias: a la necesidad de alimentos (juego que recuerda las comidas, juego que consiste en probar nuevas

sustancias); a la necesidad de movimiento (juegos de carreras, de movimientos sin objetos); al amor propio (juegos de colecciones); al instinto sexual (flirt, baile, cortejo); al instinto maternal (juego de la muñeca); al instinto grupal (juegos de sociedad, juegos que recuerdan los juegos grupales de los adultos); a los instintos de defensa (juegos de persecución, de guerras, de justicias, de ladrones); a la imitación.

Se pueden así prever todas las formas de juegos posibles; desde los juegos individuales hasta los sociales o en relación con la conservación de la especie; desde aquellos que están en relación con los instintos primarios hasta los que lo están con los instintos secundarios. No hay que olvidar, sin embargo, que la evolución de las capacidades perceptivas y motrices interviene para permitir a las influencias estimulantes del medio ejercer su acción y a los movimientos necesarios producirse de manera más o menos perfecta; el niño mal dotado desde el punto de vista sensorial o motor no podría satisfacer su deseo de jugar de la misma manera que el que está bien dotado desde dichos puntos de vista.

Lo que es preciso subrayar todavía respecto al juego es su papel de preparación a la actividad seria; *forma, pues, en realidad la transición entre la actividad instintiva, en un sentido restringido, y el trabajo.*

EL JUEGO: SU CONCEPTO Y VALOR

ETHEL BAUZER

*Juegos de recreación. Ruy Díaz. Buenos Aires,
1966.*

"¿Qué es el juego?"

Cuando se habla de la recreación en la escuela se piensa en juegos. No obstante ser tan conocidos y recordados, parece interesante afirmar, en principio, su concepto, para examinar después su

valor. Conviene, de entrada, diferenciarlos del juego libre, no organizado, con que se los confunde tan frecuentemente. Las últimas son actividades lúdicas espontáneas y no sujetas a reglas, sufriendo modificaciones constantes en su desarrollo, al sabor de los intereses del momento y de los

estados de ánimo o caprichos de los que en ellas participan. Se encuentra mucho en nuestros patios escolares, durante el recreo (las "carreras", los juegos de comadre, etc.), en las calles (jugar con tierra o agua, etc.). En ellas no hallamos una evolución constante y regular, ni maneras formales de proceder y ni siquiera un punto culminante a perseguir. Sus resultados son, en cierta forma, imprevisibles.

Los juegos, en tanto, se caracterizan por los siguientes elementos:

- cierta organización... Presuponen pocas reglas más o menos complicadas, prefijadas y obedecidas por todos, habiendo, generalmente, penalidades para los infractores;
- determinada evolución—donde hay fases regularmente previstas—, culminando generalmente en la victoria de la habilidad, de la velocidad o de la fuerza;
- conciencia de los objetivos a perseguir, los cuales van desde el simple toque al fugitivo,

antes de que alcance la base, hasta dejar de tomar una pelota, a fin de que un compañero de bando, mejor colocado, pueda marcar un punto para el grupo; y

- alguna forma de competición—cuya intensidad es muy variable, yendo desde una pequeña disputa con la pelota, en "¡Corre, compadre!", hasta una lucha entre bandos, como en el "Doble relevo".

En una tentativa de definición, podemos decir que los juegos son formas de comportamiento recreativo que tienden a seguir un patrón, formado y compartido por varios individuos. Suelen ser actividades sociales donde los participantes, individualmente o como miembros de un equipo, intentan, por habilidad y por suerte, alcanzar determinado objetivo, sujetándose a las normas que regulan el juego. En la mayoría de ellos los participantes tienen adversarios que, al perseguir la meta, procuran, simultáneamente, impedir que los demás la alcancen."

JUEGO, REALIDAD Y FANTASIA

L. J. STONE y J. CURCH

El preescolar de dos a cinco años.

"JUEGO" es el término que usamos para referirnos a cualquier cosa que hagan los niños y que no pueda ser incluida entre los asuntos serios de la vida: dormir, comer..., vestirse o desvestirse, lavarse, ir al médico o al dentista, realizar pequeñas tareas. Pero en los años preescolares el juego cambia por lo menos en cuatro aspectos. Primero, el niño convierte en juego todo lo que hace: come con el mango de la cuchara o del tenedor, quiere ponerse los vestidos al revés..., finge tener hambre a la hora de dormir y estar cansado en la mesa, "se olvida" de cómo se hacen ciertas cosas y comete "errores" que lo obligan a comenzar de nuevo una actividad... Segundo, parecería haber una seriedad nueva en los juegos del niño, como si probara deliberadamente papeles para aprender y experimentar los estilos de vida que representan. Tercero, si bien se deja absorber por el juego hasta el punto de que se enoja con otro niño que no desempeña bien su papel, o trata de comerse el pastel de barro que ha hecho, reconoce que el juego—el fingimiento—es un reino distinto del mundo real en el que se ejerce un poder genuino y donde las acciones tienen consecuencias irreversibles. No entiende las acciones del mundo real—por ejemplo, no tiene ninguna idea acerca del origen del dinero y de las funciones que cumple—, pero sabe que puede influirlo muy poco. Cuarto,

la cada vez más amplia gama emocional del niño y sus conocimientos y la aptitud intelectual crecientes le dan un mayor alcance a su imaginación, tanto en el sentido de jugar con ideas y posibilidades como en el de imaginar entidades y situaciones distintas de todas las que ha experimentado. Como hemos dicho, su juego se vuelve cada vez más social, más colaborador y, al final de los años preescolares, más cooperativo.

No disminuyen en el niño preescolar las anteriores actividades del juego de placer sensorial, del juego de habilidades, del juego afectivo-social y las diversas combinaciones de éstos; pero el motivo dominante de los años preescolares es el juego dramático, la representación de papeles y de temas que son primeramente tomados de la vida doméstica y, luego, en medida cada vez mayor, del mundo en general y del mundo de la fantasía. Investigaciones de Singer indican que la capacidad para la fantasía es uno de los aspectos importantes en que los niños normales difieren de aquellos que dan libre curso a cualquier impulso, incluyendo los impulsos violentos y destructivos. Pensamos, además, que el juego dramático es un importante método de aprendizaje y, para la identificación, un medio para saber cosas acerca de los demás y probar cómo podría ser como ellos y, también, para conocerse a sí mismo.

Pero, desde el punto de vista del niño, las gratificaciones del juego dramático parecen residir en la sensación mágica de poder y participación, que no puede conocer todavía en el mundo real. Recordemos, sin embargo, que nos referimos a niños de nuestra cultura de clase media. No sabemos de qué modo se elabora el juego dramático en otras culturas; en muchas sociedades "primitivas", por cierto, una verdadera participación y el aprendizaje de los papeles adultos—por ejemplo, de mendigo, bailarín, recolector de alimentos, cocinero, nodriza—comienzan a edad temprana.

En el juego dramático el niño se pone en el lugar de otras personas. Lo vemos vestirse con ropas de adultos, jugar a la mamá, al nene o al doctor, servir el té, hacer el papel de bombero o de almacenero, fingir que es un conejo o un tigre y ser simultáneamente el piloto y el avión, la locomotora y el maquinista. Aparentemente, lo atraen más los papeles que implican actividades visibles y claramente funcionales. Los oficios de ama de casa, bibliotecario, empleado de estación de servicio, carpintero o conductor de una topadora pueden ser comprendidos inmediatamente, por lo menos superficialmente, y luego emulados.

Tal vez el padre que es profesional... lo lamenta; pero no puede sorprendernos que al niño no le parezcan atractivos ni interesantes los papeles de empleados de oficina o abogado. La adhesión del niño a los aspectos exteriores de un papel, con escasa comprensión de su esencia, se manifiesta en los errores que comete, y que suelen ser divertidos...

... En el juego dramático colectivo, los niños preescolares cambian rápidamente de papeles, sin dar la sensación de hacer nada forzado, a veces en respuesta a las exigencias del juego, y otras veces porque simplemente se cansan de un papel determinado. El bebé sale de su cochecito y anuncia que va a ser la mamá; la mamá anterior se introduce en el cochecito, o decide tal vez que es el papá, siempre que el niño acepte ser el bebé. Obsérvese que en un principio los niños no sienten ninguna necesidad de asumir papeles correspondientes a su mismo sexo. A los tres años comienzan a darse cuenta de las diferencias físicas entre los sexos, y no tienen todavía una noción estable del modo en que se relacionan las diferencias biológicas con los roles definidos socialmente.

EL JUEGO COMO RECREACION

ALTON PATRIDGE

La recreación infantil. Capítulo "La recreación",
página 14. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.

... Designa toda clase de distracción fuera del trabajo, para cualquier edad. Las actividades recreativas infantiles se denominan ordinariamente juegos. En este estudio incluiremos el juego como parte del concepto más amplio de recreación.

... La determinación de una cosa como recreación o trabajo no depende de lo que hace la persona, sino de la razón (o finalidad) que fundamenta su acción. Los investigadores del desarrollo, unánimemente, estiman el juego como vital, vale decir indispensable, para el desenvolvimiento del ser humano. El ritmo acelerado de la vida moderna torna esencial el programa recreativo saludable para una vida bien equilibrada. Como joven, como ciudadano y más tarde como padre, la personalidad humana logrará mayor dignidad y más íntegra adaptación si el plan de vida incluye un programa de recreación saludable y constructivo. Aunque así lo reconocen todos los educadores, no existe todavía un programa orgánico de educación adoptado por las instituciones escolares.

He aquí los motivos por los cuales importa proporcionar al niño adecuadas ocasiones para jugar:

1) Si el juego es vivaz y enérgico, suministra al niño un ejercicio que de ninguna otra manera hubiera podido lograr. Se halla tan extendida la exigencia del juego entre los humanos, que ya los antiguos psicólogos lo incluían en la lista de los instintos. Lo cierto es que el juego espontáneo es una peculiaridad universal de la infancia y está estrechamente asociado con el desarrollo muscular, coordinación de movimientos, asimilación, desasimilación y otras funciones vitales.

2) El juego con otros niños procura experiencia en las relaciones sociales. Mientras juega con los compañeros el niño aprende cooperación, descubre el derecho ajeno y cómo conducirse dentro del grupo social. La sociabilidad, en efecto, se adquiere mediante el aprendizaje, lo mismo que el hablar, el leer o el escribir. La vida del juego ofrece una oportunidad real para el desarrollo social y no tiene sustituto adecuado...

3) El juego es necesario para la salud mental. Carecemos de pruebas científicas del influjo de la recreación en la vida psíquica de una persona. Pero las autoridades en higiene y desarrollo infantil señalan la gran importancia de la recreación.

ción y la consideran indispensable para la obtención de una personalidad equilibrada. En la vida recreativa el individuo tiene ocasión de perseguir sin trabas sus aficiones, de construir su propio "yo" libre de las rígidas experiencias del mundo que lo rodea.

Veinticinco años ha, cuando se establecieron los fundamentales principios educacionales, se consideró importantísima finalidad escolar la preparación destinada a "emplear dignamente el tiempo libre". Desde entonces existe una acentuada tendencia hacia un programa recreativo más adecuado en las escuelas. Ha quedado ahora bien establecido: 1) que la juventud en general, en todas las etapas de la vida, está mal preparada para la recreación constructiva; y 2) que el arte de la recreación debe aprenderse como se aprende a leer, escribir o manejar las tablas de multiplicar.

Un reciente estudio acerca de las actividades recreativas de adultos varones ha mostrado que quienes se recrean con trabajos manuales los aprendieron y practicaron cuando niños; y que aquellos que no los hicieron entonces, tampoco los hacen cuando adultos. Esto parece indicar, en primer lugar, que un programa recreativo adecuado pide actividad y aprendizaje de actividades que puedan proseguirse a lo largo de la vida... La persona bien preparada para una vida recreativo-constructiva habrá explorado sus propias capacidades probándolas en variadas actividades no obligatorias. A esto sólo puede llegarse enfrentando sistemáticamente a los niños con actividades recreativas, y en tales condiciones que los diviertan y desarrollen sus habilidades.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LOS MODOS LÚDICOS

Los modos de jugar varían de acuerdo con la inteligencia del individuo. Si bien no han podido comprobarse definidas correlaciones entre nivel intelectual y juego, los niños más brillantes tienen una mayor variedad de juegos, prefieren los que requieren más inteligencia o encabezan el grupo de jugadores con mayor frecuencia que los niños apagados y aún que los de término medio. Los estudios no indican si, considerados en conjunto, los niños sobresalientes prefieren juegos menos osados, pero la experiencia enseña que en todo grupo el niño más capaz halla obstáculos para sus aficiones, diferentes a las de los otros. Por esta razón debe incluirse a los más destacados en grupos de su propio nivel, so pena de malograr su vivaz espontaneidad para los juegos, de tanta importancia para su desarrollo físico y mental.

Cualquiera sea su inteligencia, todo niño aprenderá a divertirse con un juego vivaz y enérgico;

pero los juegos atléticos marcadamente competitivos, más que la diversión, acentúan la rivalidad y el esfuerzo por triunfar, lo cual torna imposible la diversión para los que quieren jugar por el propio juego.

Hay otras diferencias individuales que parecen derivar de la familia (escasa o numerosa, del puesto del niño en la familia, del lugar de ésta en la comunidad y también del sexo. Los niños que tienen varios hermanos o hermanas, por lo general, tendrán más ocasiones de aprender cooperación y técnicas de juegos. Sin embargo, esta generalización debe aplicarse con cautela, pues existen especiales circunstancias que pueden afectar al niño. Por ejemplo: el niño que sólo tiene hermanas no se beneficia con los juegos de éstas.

Las costumbres imponen los juegos en nuestra sociedad; las niñas juegan a las muñecas; los niños, al fútbol y a las bolitas. Los estudios muestran que las diferencias vinculadas con el sexo son más débiles en los primeros años; y que en la actualidad las niñas propenden a participar en los deportes enérgicos tradicionales de los varones.

Los investigadores del crimen y la delincuencia han sentido que existe una correlación entre el juego (falta de espacio, ocasiones y guía) y el porcentaje de delincuencia. Como el juego es en la infancia una necesidad, no tiene nada de extraño que los niños quieran jugar pese a todos los inconvenientes. Donde quiera que se hallen inventarán o copiarán juegos de otros niños. Cuando éstos infrinjan las prerrogativas de los adultos, éstos los mirarán como delito. Pero el niño seguirá jugando, de acuerdo con su requerimiento de autoexpresión. Esta circunstancia puede convertirse en un juego en el que los niños tratan de ser más listos que los adultos, actitud que más tarde también se asumirá respecto a la autoridad y la ley, preparando así el terreno para la verdadera delincuencia. Es ésta una de las razones por las cuales, si quiere educarse inteligentemente, las escuelas deben ocuparse de la vida recreativa de los niños. Las actitudes antisociales manifestadas en las clases pueden ser meras expresiones de esta lucha de los niños contra los adultos, consecuencia inevitable de condiciones lúdicas inapropiadas e insalubres.

Una cantidad de casos ha hecho ver claramente que los niños de vecindades en decadencia, si son bien dirigidos, pueden responder, y responden bien, a los juegos.

Este es otro de los motivos por los que resultan tan eficaces los Boy Scouts, Girl Scouts, campamentos y clubs juveniles. Colocan al adulto en situaciones desde las cuales pueden dirigir los intereses lúdicos por cauces donde ambos—adultos y niños—, en lugar de trabajar divergentemente, lo hacen de conformidad hacia idéntica meta.

¿JUEGO O TRABAJO?

GUY JACQUIN

La educación por el juego. Capítulo I. S. E. Ate-
nas, S. A., 1958.

El juego es la actividad más importante de la infancia. El juego es para el niño lo que el trabajo es para el adulto. Para educar al niño necesitamos en absoluto comprender lo que el juego representa para él, para que le pueda servir el juego, qué fuerzas lo impulsan a jugar aun cuando esté enfermo...

Si no se ha comprendido claramente todo eso, es imposible comprender al niño mismo. ¿Y cómo tratar de educarlo sin antes haber comprendido su mentalidad. Nuestra educación quedaría siendo empírica, de tanteos, entregada al azar y cargada de errores pedagógicos demasiado frecuentes...

JUEGO DEL NIÑO Y TRABAJO DEL ADULTO

Para saber exactamente lo que es el juego, vamos a tratar en primer lugar de delimitar su esfera entre todas las actividades llamadas "serias"

El trabajo adulto, al que se contraponen el juego, se entiende aquí en el sentido de trabajo profesional de un hombre encargado de una tarea interesante, porque está adaptado a su carácter y a sus facultades.

1. Las características del trabajo es ser *utilitario*; se trabaja con miras a un resultado que se desea; el ebanista trabaja en fabricar una mesa; el cartero trabaja en seleccionar y repartir las cartas porque eso es útil.

El juego del niño no es utilitario, aun cuando juegue a que es ebanista o cartero. Y de él no queda casi nunca un resultado tangible.

2. El trabajo adulto es *interesado*; en general, es para ganar dinero; por consiguiente, por un fin extrínseco al trabajo: hacer que viva su familia.

El juego del niño es gratuito, no se realiza con miras a un fin extrínseco, lleva su finalidad en sí mismo y el niño no tiene de esto clara conciencia: es una finalidad de alegrarse.

3. El trabajo del adulto *está impuesto desde fuera* por un patrono, o por un cliente que quiere tal o cual mercancía.

El juego del niño es gratuito, no se realiza con miras a un fin extrínseco, lleva su finalidad en sí mismo y el niño no menos. Un juego que no quiso al principio no "suelta amarras" si después no lo quiere de veras. Un juego que no ha aceptado se estrella.

4. El trabajo adulto *no es siempre grato e interesante*; barrer a diario la casa y lavar las mantillas del nene no son cosas agradables para una mamá.

El juego del niño le proporciona siempre un placer, incluso un juego a través de matorrales espinosos... El verdadero juego encierra siempre el placer moral de la dificultad vencida.

JUEGO DEL NIÑO Y JUEGO DEL ADULTO

1. *El juego del adulto es un desfogue*, un derivativo que hace descansar por el cambio de actividad. El descanso no se da forzosamente en la inacción; también se descansa de su trabajo jugando.

El juego del niño es a veces un desfogue, recreo entre dos clases. Pero:

a) Cuando el niño tiene verdaderamente necesidad de un desfogue se entrega a sus peores juegos, los que muy pronto degeneran en desorden, batallas y atropellos contrarios a todas las reglas de juego. Cuando el niño no tiene más que un cuarto de hora de expansión entre dos clases, durante las cuales ha tenido que permanecer inmóvil, no se entrega principalmente al juego, sino a una actividad ruidosa y desordenada capaz de apaciguar sus nervios.

b) El juego se da en el niño antes de la edad escolar, antes de todo trabajo obligatorio, antes de toda necesidad verdadera de desfogue: así se da entre los tres y los seis años. Que el juego

pueda, pues, ser un medio de desfogue para el niño es innegable; pero no se puede de esto inferir que es únicamente esto.

c) Muchos juegos, lejos de ser un desfogue, constituyen para el niño un gasto considerable, una tensión nerviosa, intelectual (juegos de adivinanzas) o muscular, que repite a lo largo del día. Un niño sano debe de estar cansado cuando llega la noche y dormirse no bien se acuesta.

2. El juego del adulto suele ser triste (juegos de azar, sobre todo) cuando no se debe a un esfuerzo personal.

El juego del niño es siempre alegre porque se pone en movimiento su personalidad (en seguida veremos cómo).

3. El juego del adulto es una compensación de un desequilibrio; el hombre sedentario juega al tenis o al fútbol para ejercitar su cuerpo poco ocupado con su trabajo de oficina. El comerciante juega a resolver un crucigrama para soltar su espíritu después de una jornada de operaciones o ventas.

El juego del niño es equilibrado; de ordinario no trata de compensar lo que quiera que sea, porque el niño lo elige según sus impulsos y no con un fin deliberado. Se basta a sí mismo y constituye la actividad esencial de la infancia.

4. El juego del adulto es una actividad de lujo, como el arte. El juego del niño es una actividad indispensable, vital.

TRABAJO DE NIÑO Y JUEGO DE ADULTO

Tenemos aquí que distinguir grados, porque en el trabajo-servicio impuesto so pena de castigo y el juego loco de un niño que corre a través del campo hay toda una gama de placeres y de aburrimientos...

1. Mamá está pelando guisantes. Ese es un trabajo bastante fastidioso. Totó ayuda con sus cuatro años y se pone a imitar a mamá, y encuentra muy divertido sacar esas bolitas de su cáscara. ¡Para él eso es un juego!

¿Por qué? Porque esa actividad es para él gratuita (¡poco le importa la comida de mediodía!), no impuesta (¡ah!, si su madre le hubiese mandado mondar guisantes, ¡tal vez no sería igual!) y muy agradable porque es nueva para él y fuente de mucho orgullo: hace lo que mamá, ¡y tan bien como ella!

2. Totó tiene cinco años. Hace seis meses que su juego preferido consiste en "escribir", es decir, en emborronar grandes hojas de papel con líneas onduladas, muy vagamente paralelas. Y, sin embargo, lleno de orgullo, Totó ha aprendido de su padre cómo podía firmar. "Una raya con un sombrero así, una redondela, otra barra con sombrero, otra redondela: ¡ya está!" ¡Es un juego formidable! En seguida hay Totós en zig-zag y manchosos en todas las partes y mamá no está contenta. Pero Totó, ¡está tan pagado de sí!

3. Un año después, Totó empieza a ir al colegio. Es muy conmovedor. Al principio lo encuentra divertido, como todo lo que es nuevo. En diciembre todavía le interesa... porque se acercan las vacaciones de Navidad. Pero en febrero se hace muy duro y muy serio. Totó, desde hace cuatro meses, aprende a leer, no sin derramar muchas lágrimas ni sufrir muchas reprimendas (¡bueno!, leves y compasivas) de la maestra. ¡Y es un trabajo estrafalario!...

... "Totó, ¡es preciso que sepas escribir antes de las vacaciones largas!" Ya no es un juego gratuito, elegido, aceptado con el gusto de lo que es nuevo... Ha llegado a ser un trabajo de niño, obligatorio y dirigido.

DESARROLLO DEL NIÑO Y CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO EN LA EDAD PRE-ESCOLAR

M.^a ASUNCIÓN PRIETO

Juegos y juguetes educativos en la edad preescolar.
Magisterio Español. Madrid, 1968.

Las actividades del juego del niño vienen en función de su propio desarrollo. Y como éste es vivo, cambiante, difuso, homogéneo, continuo y sutil en su aprehensión, el juego participa de estos mismos caracteres al venir configurado por los distintos modos de reaccionar del menor.

No obstante, pese a esa sutilidad del crecimiento, podemos distinguir—con el riesgo que supone

acotar en un organismo vivo—patrones convencionales de comportamiento en estos primeros años.

Examinaremos los rasgos de evolución madurativa del niño de dos a cinco años inclusive, tomando como ejes directrices los tres sectores en que se vierte la conducta infantil:

- a) *Sector motriz.*
- b) *El lenguaje y aprendizaje, como instrumentos de acomodación y relación con el medio ambiente.*
- c) *El sector de sus relaciones sociales.*

Tomamos como pauta estos tres sectores, al parecernos ésta la vía más directa de entendimiento del niño pequeño. "Toda la tarea de la comprensión del niño escolar se vuelve más interesante y productiva si dirigimos la atención no hacia sus aptitudes, sino hacia el proceso de organización del crecimiento." (Gessel.)

DOS AÑOS DE EDAD

a) A esta edad tiene el niño una mente eminentemente motriz; sus alegrías son paralelas a sus reacciones musculares masivas. Va adquiriendo su cuerpo un mayor equilibrio postural.

b) En el plano de la comunicación, presta mayor atención que en las edades anteriores a una misma tarea; a ello coadyuva el haberse extendido el campo de acción de su memoria. Comienza a distinguir objetos porque ya es pensante (puede coger una silla no sólo para subirse a ella, sino también para coger otra cosa subiéndose a ella). Sabe asociar el signo—sonoro y simple—con lo significado. Puede poseer hasta mil palabras—de cosas, personas y acciones—, sabiendo formar juicios negativos. Su capacidad imitativa es grande. Imita mejor los objetos colocados en horizontal que en vertical, junto a pobreza de imaginación.

c) Su conducta social gira en torno a la palabra "mío", con sentido egocéntrico, sin saber distinguir entre él y los demás. Va teniendo una idea difusa de primacía social, que fortalece su "yo", a medida que aumentan sus percepciones sociales.

Características de los juegos a esta edad

— Siente satisfacción en juegos de movimientos por él provocados. La pelota, figuras mecedoras y otros objetos móviles: carrito rodante, animalitos de arrastrar, etc.

— Porque su atención es más estable, manipula y toca sus juguetes—cajas de cartón, encajes de figuras cónicas, grandes bolas para ensartar, cubos huecos, cubiletes—con el consiguiente gozo funcional.

Por su mimetismo de carácter horizontal, colocará sus cubos como trenes.

— Como su imaginación es pobre, no sabrá doblar y plegar papeles; pero sí debe facilitarse al niño de esta edad gran cantidad de papeles para rasgar. Ello le permitirá poner en funcionamiento los músculos de las manos, aunque sus reacciones musculares sean masivas.

— Por ese sentido incipiente del "yo", le atrae la muñeca y el osito, que le permitirán dramatizar las relaciones madre-niño, ayudándole en el despliegue de su "yo", hasta ahora nebuloso. El oso es el animal bípedo por él preferido, tal vez por su cuerpo grande e indiferenciado.

— Por su actividad motriz masiva, sus objetos de juego serán grandes.

— Porque no tiene sentido social, no necesita la compañía de otros para jugar.

TRES AÑOS

a) La actividad motriz masiva cede. Se hace más sedentario. Tiene mayor control de sus movimientos. Corre más veloz y sabe dominar su velocidad. Mejor equilibrio y notorio progreso encefalo motor.

b) En la vida de acomodación y relación con el medio hace aparición su sentido de la forma, aunque no reconoce colores. E igualmente de los espacios; sabe emparejar formas con espacios por imitación. Lingüísticamente, su mundo se enriquece con la palabra-frase. Dice Gessel que el niño de dos años adquiere palabras y a los tres las usa, lo que ocurre en función de su mayor adaptación social; de ahí sus continuas preguntas.

c) Al ser la palabra un medio de intercambio, el niño, con su dominio, se hace más sociable. Con la madurez del lenguaje, aunque se pierda en soliloquios—las palabras casi siempre las dirige a sí mismo—, aprende a escuchar. Y al mismo tiempo a reconocer a los demás como personas. Aparecen manifestaciones de colaboración y adaptabilidad, bien que al lado de otras egoístas y autoconservadoras.

Características de los juegos a esta edad

— Puede manipular con diversos materiales de encajes, siempre que no tengan excesivas complicaciones de formas y espacios.

— Hacen aparición los juegos sedentarios: casas de muñecas, tienda, vehículos grandes de madera o plástico, el Zoo, la muñeca, etc.

— Juegos con materias amorfas (barro, arena, agua), en cuya manipulación, sin pretensión artística, tiene ocasión de desarrollar los músculos finos de la mano, con la consiguiente repercusión favorable en los mecanismos futuros de habilidad para la escritura.

— Al aparecer la dimensión vertical, el material de construcción puede ser utilizado no sólo para construir trenes, sino también torres y puentes.

— Puede hacer simples trabajos de plegado de papel, sabiendo plegarlos a lo largo y a lo ancho. Ejercicio también adecuado para dar elasticidad a los músculos finos de la mano. Puede igual-

mente completar figuras simétricas, que aguzarán su reflexión.

→ Al saber controlar sus movimientos y velocidad puede usar el triciclo.

→ Al aparecer en su mundo de relación rudimentarias manifestaciones de colaboración y adaptabilidad puede realizar juegos con dos, tres y cuatro niños. Pequeños teléfonos, bolos, pelota. Y multiplicidad de juegos espontáneos con este reducido número de participantes.

→ Aprovechando su poder imitativo puede realizar pequeños trabajos de ayuda. Montessori permite a los niños de tres años poner la mesa. Pueden hacer recados sencillos, pelar guisantes, limpiar el polvo, etc., con mucho gozo por parte de los pequeños.

CUATRO AÑOS

a) En lo motriz, mayor equilibrio corporal. Le agradan los riesgos motóricos; saltos, antes en vertical que en horizontal. Le gusta ir por raíles, porque le es imposible ir individualizando sus movimientos: piernas, tronco, brazos. Hace ejercicios que exigen una fina coordinación de movimientos.

b) Consigue una generalización no sintética, sino consecutiva y combinativa. Su mente es más laboriosa y activa que lógica. Por eso le gustan sus construcciones de lenguaje prolijas y profundas. Su pensamiento es literal, no analógico. Hace preguntas de "por qué" y "cómo", pero sin interesarle la explicación en sí, sino por el mero hecho de ser conocidas o no por su mente. Su concepto numérico es muy limitado. Conoce "uno", "dos" y "muchos". No distingue entre verdad y ficción.

Características de los juegos a esta edad

→ Puede haber complicados juegos en horizontal y vertical con las diversas baterías de juegos sensoriales y motores. Ensartado de perlas finas, que adiestrarán sus movimientos individualizados.

→ Zanjas para saltar, trepadores, toboganes. Juegos organizados, muy sencillos, de pelota. Regar y plantar. Trompo, aro, barrera.

→ Por su poder generalizador, pero ilógico, se le ocurren muchas cosas, aunque desiste al no poder dar con los detalles precisos. Por eso deben seleccionarse los juegos para evitar posibles frustraciones.

→ Por su mayor facilidad de expresión puede hacer sencillos ejercicios de trabalenguas, dramatizaciones fáciles, juegos de disfraces, teatro de títeres.

→ Por su placer de jugar con otros niños, le satisfacen los juegos de colaboración: canto, ron-

das, escondite, tiendas. En ocasiones buscará el recurso del adulto. Encuentra satisfacción en realizar trabajos artísticos en colaboración con otros niños.

→ Como afirmación de sí mismo, le gusta guardar los juguetes por sí solo. Deben existir siempre armarios, cajones o grandes cajas donde pueda recoger sus juguetes como estímulo al hábito de orden.

CINCO AÑOS

a) Motóricamente su equilibrio completo le da seguridad, tomando menos precauciones en sus movimientos. Da saltos en todas las direcciones. Ha completado la asimilación de lo oblicuo.

b) En el aprendizaje puede realizar juicios prácticos respecto al orden de sucesión y orientación, aunque sin capacidad sintética. Ello le permite ser aficionado al cuento, porque puede ya seguir su trama. Va perfilando el sentido de tiempo con las nociones de ayer y mañana, cifrando en estas coordenadas muchos de sus juegos. Es más realista. Conoce de antemano la idea que va a plasmar en su papel. Su avance realista le permite modular bien las frases (2.200 palabras, término medio) con preposiciones, adverbios y conjunciones. Puede distinguir hasta diez objetos. Pregunta ya para saber. Su realismo es absoluto y egocéntrico; es absoluto porque no distingue lo físico de lo psíquico, es egocéntrico porque no sabe reconocer su propio pensar como distinto del mundo circundante. De ahí su animismo y ceguera a la reciprocidad.

c) El egocentrismo, en esta etapa de desarrollo, significa asimilación con el mundo circundante, compatible, por tanto, con el deseo de relación. Decididamente prefiere la vida en compañía de otros niños. Si no tiene compañeros reales, los imagina. Es capaz de trenzar amistades estables. En las relaciones con los demás tiene seguridad en sí mismo, confianza en ellos y conformidad con lo que los demás le digan.

Características de los juegos a esta edad

→ Dado que ha adquirido equilibrio y seguridad completos en sus movimientos puede usar la bicicleta, saltar zanjas en todas las direcciones. Goza con los columpios, toboganes, tiiovivos, trepadores. Puede realizar juegos diversos y espontáneos de destreza física en compañía de otros niños. E igualmente bailes, danzas, rondas.

→ Le agrada el recorte y plegado de figuras. Este ejercicio, al mismo tiempo que afina la sensibilidad de los músculos finos de la mano, le dará ideas fundamentales matemáticas, base de trabajos posteriores cuya finalidad es el ajuste perfecto de la forma. Puede hacer mosaicos de

papel. Como tiene gran equilibrio motriz en sus manos, puede mover el papel en vez de las tijeras.

— Puede y tiene interés en realizar algo preconcebido: *puzzles*, material de componer, encajar y adosar. Dominós de figuras e ideas. Puede resolver dibujos con errores. Loterías. Dominós de números. Sabe construir pueblecitos. Juegos de posiciones y combinaciones. Jugando así, además de las finalidades en que venimos insistiendo, se alumbran valores morales. Su actividad se va acoplando a una exigencia exterior: el modelo, en cuya consecución se exigen, sin perturbaciones para el niño, hábitos de orden y disciplina y una incipiente tensión de voluntad.

— Por su sentido realista gozará con la tienda,

cacharros de buen tamaño para cocinar, etc. Le agrada el orden y la exactitud y por eso desea terminar sus juegos.

— Por esa asimilación con el mundo circundante, asimismo, le gustan los cuentos fantásticos, cuya trama comprende al poder formular juicios prácticos. El mismo desea dramatizar los cuentos. El guiñol adquiere un alto valor. Como tiene mayor dominio de lenguaje, le gustan las recitaciones, trabalenguas y acertijos.

— Le agrada más el juego socializado que el individual y prefiere trabajar en equipo: murales, mosaicos de papel, trabajos con piedrecitas, lanas, etc.”

II. TEORIAS EXPLICATIVAS DEL JUEGO

¿POR QUE JUEGA EL NIÑO?

J. CHATEAU

Psicología de los juegos infantiles. Kapelusz. Buenos Aires, 1958.

¿Por qué juega el niño? ¿Será para divertirse, para obtener un goce sexual? De ninguna manera, ésos son los juegos de nenes que hemos convenido en dejar a un lado o bien una actividad seria que no tiene nada que ver con el juego. Y esas observaciones nos llevan a una idea importante: en el fondo, el juego del nene y la actividad seria, manantial de goce sensorial, son del mismo orden; de una parte y otra es el goce sensual el que rige el acto. Se trata, pues, más de una actividad práctica que de una actividad lúdica y estamos obligados a no ver en los pretensos juegos del nene más que pseudo juegos... El juego verdadero es algo muy distinto...

Ante todo, presenta un carácter de seriedad en el que, por lo común, no se repara suficientemente. El niño, sobre todo en sus primeros años, gusta a menudo de “hacerse el loco”, de “divertirse”, pero siente bien la diferencia entre hacerse el loco y jugar (entre el *fooling* y el *play*, dicen los ingleses). El juego es serio, posee muy a menudo reglas severas, comporta fatigas y a veces conduce al agotamiento. No es una simple diversión, es mucho más. El niño que juega al médico se lo toma tan en serio que no puede admitir burlas... A ello se debe que el niño puede llegar en sus primeros años a absorberse en su papel tan bien, que se identifica momentáneamente con el personaje que él representa...

Es muy cierto que se trata de casos excepcionales. Pero si la creencia, la fusión total con la situación arbitrariamente imaginada es rara, no se

puede negar la existencia de ella. Recuerdo los llantos convulsivos de un niño en un jardín de infantes, que afirmaba que había sido mordido por un juguete de madera, en el que veía un pato; no había en ello, por cierto, ningún fingimiento. Por excepcional que sea tal confusión, atestigua ampliamente la importancia de la actividad de juego en la conciencia infantil. El niño que juega verdaderamente no mira alrededor de sí como lo hace el jugador de naipes en un café, se sumerge totalmente en el juego, puesto que es una cosa seria.

Esta seriedad del juego infantil es, sin embargo, distinta de la seriedad de lo que llamamos, por oposición al juego, la vida seria. Para comprender la naturaleza del juego infantil nos hace falta, pues, precisar esta actitud lúdica, tan misteriosa y tan llena de encantos...

Todo pasa como si el juego operara en el mundo un corte, separa del ambiente el objeto lúdico para borrar todo el resto. Sólo aparece claramente a la conciencia lo que está en el proscenio; el fondo se esfuma hasta el punto de desaparecer a veces completamente: de ahí la ilusión. El juego constituye así un mundo aparte, un mundo que ya no tiene más su lugar en el vasto mundo de los adultos: es un universo distinto. No se ven sino los títeres que desfilan sobre la escena y se ignoran los artistas escondidos entre telones. El teatro conservará algo de esta desvinculación...

Estoy en el juego, ya no estoy en el mundo de los adultos. Poseo en adelante un mundo para mí,

mundo en el cual puedo ejercer mi soberanía: puedo ser el padre, el maestro, el rey... Por el juego me agrando escapándome del dominio, en el cual no era más que un sujeto, que un niño...

Se comprende, pues, que el juego pueda, por uno de sus aspectos, ser evasión y compensación. También el adulto busca a veces en el juego el olvido de sus penas y una grandeza ilusoria... El niño, que sabe que es pequeño, intenta también realizarse en su mundo lúdico.

Pero esta fuga fuera de lo real no es siempre evasión... Todo proyecto, en efecto, es, ante todo, desvinculación del mundo ambiente...

El juego participa también de esta naturaleza del proyecto. Jugar a la madre y a la hija es ejercitarse en el plano de lo imaginario para la realización concreta futura. El mundo del juego es entonces una anticipación del mundo de las ocupaciones serias. Sin duda se nos dirá que el niño no ve tan lejos, que el juego no es un adiestramiento. Ya lo hemos dicho. Pero la prueba del juego realiza de hecho un adiestramiento involuntario. El juego prepara para la vida seria, como lo ha visto Groos. En consecuencia, se puede concebir el juego como un rodeo que conduce finalmente a la vida seria, como un proyecto de vida seria que la bosqueja de antemano. Por el juego el niño conquista esa autonomía, esa personalidad y hasta esos esquemas prácticos que necesitará la actividad adulta. No los adquiere frente a cosas concretas y difíciles de manejar, sino frente a sustitutos imaginarios. Opera como el futuro aviador, que se ejercita primero con un *home-trainer* antes de arriesgarse a conducir realmente un avión. El juego es un rodeo por lo abstracto: cocinar con piedras es más sencillo que cocinar con la realidad, pero en esta manera de conducirse más sencilla se forma ya la futura cocinera.

El niño puede jugar al adulto porque está en un mundo distinto al del adulto y porque en ese mundo el adulto ya no puede intervenir realmente. Si, como lo pensamos, el juego está íntegramente regido por el deseo de "hacerse" el adulto o, por lo menos, el grande, se comprende que esta desvinculación que opera la actividad lúdica sea indispensable para el juego. Esta desvinculación es lo único que permite no temer una comparación—siempre desfavorable—entre la realización verdadera en el plano lúdico y el modelo del plano de los adultos... Es la evasión ante una posible comparación y nada más.

En muchos casos esto sería decir demasiado, pues el juego infantil no es siempre imitación del adulto. La actitud de desvinculación es entonces, sin duda, parcialmente, una fuga ante la actitud burlona del adulto, pero este aspecto es muy secundario. El aspecto principal es un aspecto creador. La desvinculación lleva al niño a un mundo en el cual es omnipotente, en el cual puede crear.

A un mundo en el que las reglas de juego tienen un valor que no tienen en los adultos...

... Sin duda se nos objetará que en los juegos de los más pequeños la ilusión es intensa y como si la sufriera; en ellos parece que el niño estuviera como desvinculado del ambiente a pesar de él, puesto que parece ignorarlo completamente. Y estas observaciones van a permitirnos ahora entrar a considerar directamente el problema esencial de la actitud lúdica.

Es una actitud de mala fe, en el sentido de que mientras juego me niego a ver lo que realmente veo; este palo no es un palo, sino una espada... Y ocurre que a causa de esta actitud de mala fe llego a olvidar completamente lo que he decidido no tener en cuenta: creo realmente que es un lobo y tengo miedo y grito. Jamás un pintor cuyas representaciones son muy superiores llegará a gritar de miedo delante de un cuadro en el que haya pintado un lobo. Es que para él el signo continúa siendo un signo; si hay también desvinculación en la actitud estética, ésta es de una naturaleza muy distinta; no hay en ella ninguna mala fe, ninguna tentativa de hacer que lo real se desvanezca en provecho de la simple representación real.

Pero no basta en forma alguna hablar de una actitud de mala fe. No faltan, en efecto, actitudes de mala fe que no tienen nada que ver con los juegos. Se trata en ellas de una actitud de mala fe de una naturaleza muy particular. Puede haber mala fe cuando se niega a ver un hecho preciso o un aspecto particular de un problema dado..., pero esta mala fe es sólo un velo que arrojo sobre ciertos hechos... Por el contrario, en el juego es sobre el universo entero que echo un velo, no exceptuando más que el dominio del juego. Rechazo lejos de mí el mundo ordinario, el mundo de los adultos, el mundo del trabajo. No guardo sino esta pequeña porción del universo que me interesa y que he recreado por mis símbolos de juego. Quiero ignorar durante algún tiempo el duro mundo en el cual estoy constreñido y como sujeto; me aferro a ese otro mundo en el cual soy como un rey. La eliminación es, por consiguiente, más amplia y también más difícil.

"Sé muy bien que esto no es cierto, pero no quiero que me lo digan", me confesó un día un chiquillo. Es una definición de mala fe. El niño se quiere engañar a sí mismo. Pero este engaño no se limita a un punto secundario. Rige toda la acción, orienta todo el alma. El juego, cuando llega a realizarse plenamente, corta, pues, todos los lazos entre el dominio lúdico y el universo; es lo que ocurre en los ejemplos de ilusión citados más arriba... Todo sucede como si en esos instantes por la actitud lúdica el mundo estuviera restringido a un dominio inmediato, en el cual puede funcionar lo arbitrario de la imaginación... El jugador recorta el universo, y porque lo recorta

puede dar un nuevo sentido a los objetos: lo que es palo en el universo entero puede ser espada en el dominio del juego...

La mayoría de las veces el jugador conserva el sentimiento del ambiente, sabe que juega y que en seguida tendrá que hacer otra cosa... Pero siempre, en todo juego, subsiste la resolución de borrar lo que no forma parte de él. Esta resolución puede ser más o menos firme, pero sin ella el juego se desvanecería...

El juego no adquiere un sentido sino por la limitación del campo cognoscitivo, que proviene de la actitud de mala fe... La seriedad del juego tiene, por tanto, un sentido muy diferente de la seriedad, que en mi trabajo hace que me olvide del resto del mundo. Es una falsa seriedad, en el sentido de que procede como si el juego fuera una cosa esencial, como si el mundo se redujese a mi juego. Es por mi propia iniciativa, y no por el deber que me incumbe de trabajar, que borro el resto del mundo. Copio en mi juego la seriedad del trabajo. El juego es, pues, un calco de trabajo, pero un calco limitado a un dominio restringido y que por ello resulta insuficiente. Es un pseudo-trabajo, que comporta una pseudo-seriedad...

Y por esa seriedad ambigua que es su seriedad, el juego se aproxima a la vez al trabajo, que copia por su aplicación, y al sueño, al que se

aproxima por la limitación del campo cognoscitivo. Ora predomina uno de los caracteres, ora el otro. El juego se mueve entre la pura ficción del sueño y la realidad del trabajo. O más bien participa de los dos a la vez, y a veces sucede que sea a la vez trabajo y sueño, como en el caso del niño que cocina seriamente. La seriedad del juego no se revela, pues, solamente en los juegos que recurren a una existencia real (compañeros, bicicleta, etc.); se la encuentra también en los juegos de ficción...

Hay en el dominio de los juegos infantiles uno privilegiado, en el que aparece a plena luz ese motor esencial de la actividad lúdica: es el dominio de los juegos ascéticos. ¿Cómo puede ser que a los niños les guste pellizcarse, morderse, pincharse con agujas, tirarse de los cabellos o de las orejas, tomar bebidas repugnantes o comer comidas nauseabundas, torturarse alumbrándose con el sol, guardando equilibrio sobre un pie, deteniendo la respiración, hurgando un diente enfermo o arrancándose costras?...

Si el juego es serio y puede llegar hasta el ascetismo se debe, por consiguiente, a que compromete a todo el ser, que es una manifestación de la personalidad entera. Dicho de otro modo: el juego es, ante todo, una prueba. Y porque es una prueba el niño busca un público y se gloria en todos sus aciertos.

III. TIPOS DE JUEGOS

DIVERSAS CATEGORIAS DE JUEGOS

E. CLAPAREDE

Psicología del niño. Capítulo "El juego". Ed. Librería Beltrán. Madrid, 1927.

Consideremos ahora algunos de los juegos del niño; veremos que todos desempeñan una función psicológica o fisiológica conforme a la teoría de Groos. Unos ejercitan los *procesos generales* de la vida mental, como la percepción, la motricidad, la ideación, el sentimiento; otros se dirigen a las *funciones especiales*: la caza, la sociabilidad, la imitación.

1. JUEGO DE LAS FUNCIONES GENERALES

1. *Juegos sensoriales*.—Los niños sienten un placer, sobre todo los pequeños, con el simple hecho de expresar sensaciones. Les divierte probar las sustancias más diversas, "para ver a qué saben"; hacer ruido (silbato, castañuelas, caja de música); examen de colores... Los pequeñines juegan a tocar, a palpar los objetos.

2. *Juegos motores*.—Estos juegos son invulnerables; unos desarrollan la coordinación de movimientos (juegos de destreza, juegos de manos, juego de pelota...); otros, su fuerza y su prontitud (gimnasia, carrera, salto...). Los movimientos del lenguaje toman también parte en esta especie de juego.

3. *Juegos psíquicos*.—Se dividen en juegos intelectuales y juegos afectivos. Los *juegos intelectuales* son los que hacen intervenir la comparación o la reconocimiento (lotería, dominó), la asociación por asonancia (juegos de rima), el razonamiento (ajedrez), la reflexión o la invención (enigmas, adivinanzas, charadas), la imaginación creadora (invención de historias, dibujos). La imagi-

nación desempeña un papel inmenso en la vida del niño, mezclándose a todas sus ocupaciones. Ocupando, como ocupa, un lugar de primer orden en la vida mental del hombre, es importante que se ejercite desde un principio... No hay necesidad de recordar mucho esa fantasía de una riqueza inagotable, de la cual da pruebas el niño cuando, por ejemplo, reviste el menor objeto de todas las cualidades que le placiera que peseyese; cualquier pedazo de madera puede representar, a sus ojos, un caballo, una locomotora, un hombre... Anima las cosas, personifica las letras del alfabeto, se atribuye las personalidades más diversas y transfigura la realidad hasta ilusionarse a sí mismo...

Una última especie de juego intelectual es la *curiosidad*, que puede definirse con Groos como una experimentación intelectual o un juego de la atención. ¿Por qué es curioso el niño?... ¿Por qué quiere conocer el porqué y el cómo de todas las cosas?

... La naturaleza no ha puesto en nosotros el conocimiento innato de las causas y de los efectos de los fenómenos, sino el deseo y el medio de procurárselo, lo que es mil veces más precioso. Ese deseo que toma la forma de una interrogación nace del sentimiento de incomodidad que provoca en nosotros la no comprensión de las cosas, es decir, su mala adaptación, y el medio de satisfacerlo es la observación, la experimentación, la investigación del mecanismo de las cosas. Pues bien: la curiosidad no es otra cosa sino el ejercicio preparatorio de este instinto inquisidor...

En los *juegos afectivos* se halla el gusto en suscitando emociones hasta desagradables. El dolor divierte a veces, si es aceptado voluntariamente... El sentimiento estético se halla desarrollado por

numerosos juegos (dibujo, pintura, modelado, música).

El miedo alimenta también muchos juegos: historias de bandidos, que hacen erizarse los cabellos...

El ejercicio de la *voluntad* constituye diversos juegos infantiles, como, por ejemplo, el juego de imitación... Citemos aquí solamente los juegos de inhibición, que consisten en una detención voluntaria, en una represión de los movimientos. Poseen gran importancia porque el hombre adulto, cuanto más civilizado es, más debe retener sus impulsos...

2. JUEGOS DE LAS FUNCIONES ESPECIALES

Son todos bien conocidos, y bastará mencionar algunos a título de ejemplos:

1. *Juegos de lucha*.—Luchas corporales, luchas espirituales...

El instinto de lucha interviene en la mayoría de los juegos, si no como el móvil principal, sí como el móvil adicional (ajedrez, tenis, balompié, ascensión a una montaña, etc.). Los juegos físicos o de destreza se hallan casi siempre sostenidos por el sentimiento de que se bate uno contra una dificultad o que se quiere vencer su propia torpeza...

Entre estos juegos de lucha es, acaso, entre los que es necesario colocar los *juegos de azar*, que en todos los tiempos han tenido, sobre todo entre los adultos y también entre los niños, tan poderoso atractivo...

Lo *cómico* ha sido considerado como una especie de deseo de molestar, y el deseo de molestar es un juego de combate...

2. *Juegos de caza*.—Se hallan en primer lugar

los juegos de persecución, el escondite, etc. Después vienen los que recuerdan más de cerca a la caza real: cogida de nidos, persecución de moscas y mariposas, cogida de frutos o de flores. Pueden colocarse aquí todos los instintos de coleccionamiento, tan desarrollados en las especies animales que se tienen que aprovisionar para el invierno. Este instinto conduce al niño a los juegos de colecciones: colecciones de sellos, de insectos, etc... El niño colecciona por el placer de juntar objetos. Prefiere la cantidad a la calidad...

3. *Juegos sociales*.—Entran en este grupo la camaradería, los paseos hechos en común, la formación de campamentos, de clases, de pequeñas sociedades infantiles a imitación de las de adultos, con presidente, secretario, etc., así como todos los deportes colectivos. La mayoría de los juegos concurren, por otra parte, indirectamente, al desarrollo de los instintos sociales.

4. *Juegos familiares*.—Podrían denominarse así los juegos que reposan sobre el instinto materno o doméstico. El puesto de honor corresponde al juego de la muñeca, el más extendido y también el más antiguo, que pone en movimiento, a la vez que el instinto materno, el de dominación y de autoridad y el de imitación...

5. *Juegos de imitación*.—La imitación es un precioso auxiliar del juego. Distingamos aquí dos matices: el *juego de imitación* o *imitación juego*, en el cual el niño imita por el placer mismo de imitar (por ejemplo, el juego del mono: un niño hace gestos más o menos raros, y los demás deben imitarlo lo más exactamente posible); y el *juego con imitación*, en el cual la imitación tiene, sobre todo, por objeto suministrar elementos para el cumplimiento del juego. Así, por ejemplo, en sus luchas, los niños simulan pieles rojas si una de estas tribus se halla por aquellos días en el campo de feria.

LA INICIACION A LA ACTIVIDAD INTELECTUAL Y MOTRIZ POR LOS JUEGOS EDUCATIVOS

DECROLY Y MONCHAMP

La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos. Beltrán. Madrid, 1932.

... La serie de juegos que en él (en este libro) describimos no son, en su mayor parte, sino ejemplo de modelos susceptibles de guiar a los educadores deseosos de construirse un material.

Estos juegos no son más que un fragmento en el método y realizan sólo una parte de lo que los juegos pueden proporcionar como medio de educación; no deben, como tampoco los procedimientos ideovisuales de lectura y escritura, ser tomados en todos los casos por el método entero. Son el fruto de la experiencia de más de veinticuatro años...; concebidos con un espíritu psicológico, basados en las nociones adquiridas concernientes al papel del instinto lúdico en el desarrollo del niño, han recibido la sanción de la práctica.

Su valor se ha confirmado por la extensión que han tomado en los jardines de la infancia las clases primarias de retrasados y aun de normales, aquí y en el extranjero (1)...

LA INICIACION A LA ACTIVIDAD INTELECTUAL Y MOTRIZ POR LOS JUEGOS EDUCATIVOS

En la descripción de nuestros juegos hemos adoptado el orden siguiente:

I. Juegos que se refieren al desarrollo de las percepciones sensoriales y de la aptitud motriz. Comprenden:

A) Los juegos visuales clasificados bajo los títulos: 1. Juegos de colores. 2. Juegos de formas y de colores. Distinción de formas y colores. Distinción de formas y colores combinados. 3. Distinción de formas y direcciones.

(1) *Ibid.* Cfr. prólogo.

- B) Juegos visuales motores.
- C) Juegos motores y auditivo-motores.

- II. Juegos de iniciación aritmética.
- III. Juegos que se refieren a la noción de tiempo.
- IV. Juegos de iniciación a la lectura.
- V. Juegos de Gramática y de comprensión del lenguaje.

JUEGOS QUE SE REFIEREN AL DESARROLLO DE LAS PERCEPCIONES SENSORIALES, DE LA ATENCION Y DE LA APTITUD MOTRIZ

Con este título distinguimos una serie de ejercicios y juegos destinados a desarrollar en el niño las aptitudes sensoriales. Decimos "aptitudes" y no "sentidos" porque los ejercicios llamados sensoriales, más que desarrollar los sentidos, enseñan al niño a registrar sus impresiones, a clasificarlas, combinarlas y asociarlas con otras. Además, provocan su atención voluntaria sobre las cualidades de los objetos; le hacen adquirir conciencia de cuanto cae bajo el dominio de sus sentidos, formar su juicio y actuar según las conclusiones de éste. Ejercitando al niño en la distinción sensorial mediante ocupaciones adecuadas, nos hemos propuesto fijarle una idea, una imagen viva.

Con este propósito hemos evitado en la confección de nuestros ejercicios todas las formas geométricas abstractas para reemplazarlas por otras vivas que, además de la noción sensorial,

recuerdan al niño actos u objetos conocidos, y son, por consiguiente, capaces de excitar su interés y atención...

Hemos escogido para un mismo juego objetos que se prestan a la formación de conceptos abstractos a una clasificación; así, en un ejercicio, nos servimos de series de frutos; en otro, de piezas de vajilla; en otro, de vestidos, etc.

El niño realiza casi inconscientemente comparaciones y asociaciones, y el juego le da ocasión a recuerdos, abstracciones y juicios. Las nociones sensoriales de forma, de color o de aspecto no se le presentan desnudas, aisladas, despojadas del ambiente de vida con que las encuentra asociadas siempre en la realidad.

Insistimos nuevamente en que no nos proponemos con los ejercicios sensoriales que el niño llegue a distinguir con perfección las infinitas diferencias de las cualidades, como, por ejemplo, el color. Nuestro fin es desenvolver la atención voluntaria sirviéndonos de la espontánea, graduando convenientemente los ejercicios.

Muchos juegos exigen una atención que se ha llamado "conjugada" porque el niño es impelido a fijarla a la vez sobre muchos de los objetos presentados. En este sentido sirven de preparación seria a los ejercicios escolares, principalmente a la lectura y, sobre todo, al cálculo. Hemos descrito exclusivamente los juegos de orden visuales porque, en la práctica, hemos comprobado que son los más útiles, los que se prestan mejor a la individualización y cuyo material se multiplica más fácilmente. No excluimos los juegos para las otras funciones perceptivas, principalmente aquellos que utilizan las sensaciones cutáneas asociadas a las sensaciones motrices. Muchos de los juegos aquí descritos pueden servir para ello, puesto que en ellos se vendan los ojos.

A. JUEGOS VISUALES

1. JUEGO DE COLORES

Los juegos para la distinción de los colores y sus combinaciones son cuatro.

Juego I. Las pompas de jabón.

Juego II. La pelota.

Juego III. La niña de paseo.

Juego IV. Los buenos amigos.

2. JUEGOS DE FORMAS Y DE COLORES. DISTINCIÓN DE LAS FORMAS Y COLORES COMBINADOS.

La noción de la forma es una noción derivada; no es tan simple como la sensación de la luz, de sonido, de calor, resultante de la función específica de tal o cual nervio. Resulta de la asociación de muchas impresiones sensoriales, de las que las más frecuentes son las producidas por el sentido artículo-muscular, principalmente de la mano y de

los músculos oculares y por el sentido visual (color, luz).

No nos detenemos en las múltiples consideraciones que resultan del enunciado de este principio; insistimos únicamente sobre la importancia de hacer actuar mucho al niño para darle las impresiones sensoriales más completas y numerosas sobre las cosas que le rodean, a fin de que las nociones de forma que reciba tengan toda la precisión deseada. Para llegar a este resultado reunimos en una caja toda suerte de objetos diferentes de frecuente uso. Esta caja se pone a disposición de los niños, que juegan libremente, palpan, manosean y lo examinan todo, y aprecian multitud de impresiones sensoriales que vienen a ser la base de los conceptos de formas. Les haremos manejar los mismos objetos teniendo los ojos vendados.

Esto no basta, sin embargo; el niño puede reconocer muchas cosas en su estado natural y ser incapaz de distinguir las representadas abstractamente sobre el papel. El paso de la noción de una forma bajo sus tres dimensiones a la noción de la misma dibujada en dos dimensiones, no es tan fácil como se cree, y ciertos niños presentan mucha dificultad para distinguir los dibujos. Por eso es conveniente representar las formas naturales conocidas bajo las tres dimensiones, a fin de familiarizarles con un lenguaje tan abstracto como el dibujo.

Lógicamente obrando en el estudio de la forma, deberíamos colocar primero los ejercicios sensoriales, visuales, motores o motores puros, y pasar en seguida a los visuales que se refieren a la forma, por ser éstos más abstractos que aquéllos.

FORMAS Y COLORES ASOCIADOS

Los ejercicios combinando la forma y el color son, en general, más fáciles que los que versan únicamente sobre la forma; en efecto, los elementos de diferenciación son más numerosos y, por eso mismo, más fácil de determinar el objeto.

Juego I. Los objetos coloreados.

Juego II. Las escenas coloreadas.

Juego III. Juegos de paciencia.

Juego IV. Juegos de escenas incompletas.

Juego V. Los zuecos.

Juego VI. Los jarros.

Juego VII. Clasificaciones combinadas.

Juego VIII. Los objetos que faltan.

3. DISTINCIÓN DE FORMAS Y DIRECCIONES

I. Las formas

El mismo objeto tiene un color uniforme en cada juego.

Juego I. Los vasos.

Juego II. El gimnasta.

Juego III. Los niños.

II. Las formas y las direcciones

La siguiente serie de ejercicios se refiere a la orientación y a la perspectiva; es decir, a la aptitud para conocer abstractamente sobre un plano la tercera dimensión.

- Juego IV. El pájaro en la jaula.
- Juego V. La mesa y la pelota.
- Juego VI. La silla y el jarro.
- Juego VII. La silla.

B. JUEGOS VISUALES MOTORES

Los ejercicios visuales motores son, en nuestra opinión, los más importantes para la educación de los insuficientes intelectuales. Ocupan al niño de un modo activo, fijan su atención, la mantienen por la multiplicidad de excitaciones sensoriales, de las que son el punto de partida, y le agradan más que los otros. Desenvuelven, además, su lógica elemental por la comprobación natural de los errores cometidos...

Estos ejercicios proporcionan a la vez las ocupaciones más elementales y los trabajos de lógica y de razonamiento más complejos.

Los juegos visuales exigen por parte del niño ciertas reservas de adquisiciones intelectuales, mediante las cuales es capaz de comparar y de comprender lo que se le pide... Es necesario, pues, dar a estos niños una preparación, que consiste en habituarlos a la actividad y a cierta disciplina mental, sin las cuales no es posible la educación.

- Juego I. Los bloques.
- Juego II. Los cubos.
- Juego III. La clasificación.
- Juego IV. El encajado de cubos.
- Juego V. Los bastidores.
- Juego VI. Las figuras de madera.
- Juego VII. El picado.
- Juego VIII. Los bastoncitos.
- Juego IV. Cajas de sorpresas.
- Juego X. Armadura o reconstitución de objetos.

C. JUEGOS MOTORES Y AUDITIVO-MOTORES

La mayor parte de estos juegos se realizan vendando los ojos a los niños...

Los ejercicios puramente motores son excelentes, porque dan al niño conciencia clara de sus movimientos y de las sensaciones de que son éstos el punto de partida. Para sostener su interés y, por consecuencia, su atención, se le permite que compruebe con la vista los resultados de sus sensaciones táctiles, haciendo de estos ejercicios un juego de conjunto para estimularle por la emulación...

Un ejercicio especialmente motor es el siguiente:

- I. Juego de los sacos.

D. JUEGOS DE INICIACION A LA ARITMETICA

La enseñanza del cálculo... pide por parte del niño más atención consciente, al mismo tiempo que la intervención de aptitudes superiores de comparación, de representación, de análisis y de generalización.

Sin hacer aquí la psicología del cálculo elemental, nos parece necesario llamar la atención sobre la importancia de los procesos de representación mental en la formación de las ideas de número. Parece que en estas actividades el sentido visual juega un papel primordial, que conviene tener presente, no olvidando las otras nociones sensoriales y, sobre todo, las motrices, que están íntimamente asociadas, procurando multiplicar los ejercicios visuales que se refieren a los primeros conceptos de los números.

La representación mental que nos permite evocar la imagen de una cosa, en ausencia de esta cosa; la vista o la audición simple del nombre que la designa, es la base de la formación de nuestros juicios y de nuestros conceptos. Nuestros esfuerzos deben dirigirse en la educación intelectual a provocar y a desenvolver esta vocación, a fin de proporcionar al niño materiales numerosos, precisos y ricos, que han de servirle para formar sus conceptos de unidad y de clasificación...

El concepto de número es complejo, necesita el análisis, la comparación frecuente y repetida; y para darle toda su amplitud debe presentarse bajo aspectos variados.

Hemos combinado una serie de juegos, algunos de los cuales entran a la vez en la categoría de musculares y visuales...

Antes de comenzar el estudio de las nociones elementales de número, iniciamos al niño en la mayor parte de los ejercicios sensoriales indicados en el capítulo precedente. Es preciso que previamente haya aprendido a ver, a comparar, a analizar, que su atención se haya desenvuelto. La mayor parte de los pedagogos no desconocen el trabajo mental que supone en el niño normal el conocimiento de los cinco primeros números, que suele adquirirse a lo sumo a los cinco años. El niño normal realiza por sí mismo, y con frecuencia sin conocimiento de lo que le rodea, una porción de comprobaciones, de comparaciones, de experiencias que determinan en su cerebro la formación de imágenes de representación mental; y después de numerosas tentativas y de olvidarlos repetidas veces, adquiere definitivamente la noción de los números 3, 4 y 5. Necesita aproximadamente un año para cada adquisición.

El niño anormal, apático, irregular, no hace por su iniciativa ninguna experiencia: es preciso proporcionarle constantemente excitaciones exteriores adecuadas, a fin de que encuentre un ali-

mento intelectual preparado y fácilmente asimilable.

No es ocasión de hacer constar las distintas etapas porque pasa el niño para adquirir las nociones de los números... Nos limitaremos a indicarlas, porque en ellas nos hemos inspirado para idear y clasificar nuestros juegos.

1. Noción de la presencia y de la ausencia.
2. Facultad de diferenciación y de identificación.
3. Estado de repetición.
4. Noción de pluralidad y de unidad, noción de dos.
5. Noción de tres.
6. Facultad de comparación de los tamaños continuos (estado de síntesis).
7. Noción de cuatro (estado de análisis y de síntesis).
8. Noción de cinco: primera noción de la fracción.

Los primeros ejercicios que permiten asegurar que el niño ha dominado las dos primeras etapas son objeto de lecciones generales, o más bien de juegos de conjunto, y divierten mucho a los alumnos (nosotros nos servimos con frecuencia de caramelos); después a esconderlas en un rincón de la sala de juego o del patio de recreo, prometiendo una ligera recompensa a quien las encuentre. Para buscarlas ha de conservar el niño la imagen mental del objeto desaparecido. Se comprueba fácilmente quiénes no la posean porque no buscan.

- | | | |
|-------|-------|---|
| Juego | I. | Caja de sorpresa. |
| Juego | II. | Las cajas de clasificación. |
| Juego | III. | Los frutos. |
| Juego | IV. | Los objetos pequeños. |
| Juego | V. | Los botones. |
| Juego | VI. | El servicio de mesa. |
| Juego | VII. | Las toras de abotonar. |
| Juego | VIII. | Los niños. |
| Juego | IX. | Los juguetes. |
| Juego | X. | Los objetos minúsculos. |
| Juego | XI. | Primer juego de análisis; adición concreta. |
| Juego | XII. | Los paisajes. |
| Juego | XIII. | Las bandas de tela. |
| Juego | XIV. | Las cifras. |
| Juego | XV. | Descomposición por adición. |
| Juego | XVI. | Los dominós. Expresión de la adición. |

Ejercicio XVII. Los pies y las patas. Ejercicio intuitivo de multiplicación, y su expresión abstracta.

- | | | |
|-------|--------|-----------------------|
| Juego | XVIII. | La división. |
| Juego | XIX. | La moneda. |
| Juego | XX. | Complemento de sumas. |
| Juego | XXI. | Las pequeñas compras. |

E. JUEGOS QUE SE REFIEREN A LA NOCIÓN DEL TIEMPO

La noción de tiempo es la resultante de una multitud de sensaciones y de experiencias, y... se desenvuelve muy tarde en el niño.

Dinet y Simón, en sus *tests* para medir el grado de desenvolvimiento intelectual, esperan la edad de seis años para pedir al niño la distinción de la mañana de la tarde, y la edad de ocho años para la fecha del día.

En los irregulares, la noción del tiempo es, pues, con la noción de número, la más difícil y la más lenta de adquirir. Cada mañana, al principio de la clase, se llama la atención del niño sobre el día de la semana, la víspera y el día siguiente; en el curso del día se le hace fijar en la sucesión de las comidas, de las horas de clase, de los recreos y del sueño. Por la repetición diaria o semanal de ciertas ocupaciones semejantes, comienza el niño a hacer distinciones entre los momentos del día primero; entre los días de la semana, después.

Se le facilita esta representación por el empleo de calendarios ilustrados de varias clases.

- 1.º Un círculo dividido en 24 partes representa el día; varios dibujos indican la sucesión de las ocupaciones, y una aguja móvil, el momento del día.
- 2.º Otro círculo dividido en siete sectores presenta en dibujo las particularidades de la semana...
- 3.º Un tercer grupo representa el mes dividido en 31 partes, y otro el año con sus particularidades. Esta especie de cronómetros se suspenden de la pared, y la maestra puede utilizarlos haciendo que los mismos niños corran la aguja...

Para realizar los ejercicios relativos a la hora poseemos un juego que tiene por título:

Juego XXII. ¿Qué hora es?

F. JUEGOS DE INICIACION EN LA LECTURA

...El método que empleamos... parte de la idea, interesante y viva, expresada por la frase y la palabra, para llegar en el momento deseado, por el análisis, a la sílaba y a la letra; y, finalmente, por la síntesis, a la reconstitución de nuevas palabras.

Así es que por el juego despertamos en el niño el interés por las lecciones de lectura y nos servimos de las palabras que expresan las cosas que le agradan.

- | | | |
|-------|------|-----------------------------------|
| Juego | I. | Los juguetes. |
| Juego | II. | Las órdenes escritas. |
| Juego | III. | Las escenas familiares. |
| Juego | IV. | Lotería de grabados y de nombres. |
| Juego | V. | Las cajitas. |
| Juego | VI. | Las tablas. |

FUNCIONES DE LOS DISTINTOS TIPOS DE JUEGOS

R. E. RARTLEY, L. K. FRANK y R. M. GOBENSON
Cómo comprender los juegos infantiles. Ediciones
Hormé. Buenos Aires.

Se acentúa a lo largo de este libro el valor psicológico del juego y, más concretamente, su aplicación terapéutica en los casos necesarios. Sin hacer una clasificación exhaustiva de los juegos, trata, con suficiente extensión, el juego dramático, juego de construcción, juego de agua y juego de arena.

Diversas funciones del juego dramático.—Referido a niños de tres a cinco años*: “A través de esta actividad el niño cuenta con una oportunidad para: 1) imitar a los adultos; 2) encarnar roles de la vida real en forma intensa; 3) reflejar relaciones y experimentar; 4) expresar necesidades apremiantes; 5) liberar impulsos inaceptables; 6) invertir roles habitualmente asumidos; 7) reflejar el crecimiento, y 8) elaborar problemas y experimentar con soluciones...”

“Cualquier tema o rol indica por sí mismo alguna diferencia particular de grupo o alguna pauta de personalidad específica, alguna preocupación o un problema. El tema es simplemente la materia prima que le resulta adecuada al niño para expresar lo que necesita expresar, sea porque es oportuno en ese momento o por la cualidad de los sentimientos que despierta en él. Si estamos alerta al significado peculiar que cualquier muestra de juego dramático tiene para un niño particular, debemos observar cuándo y cómo ocurre, su cualidad emocional y a quiénes involucra; y debemos relacionar estas observaciones con lo que sabemos sobre sus antecedentes y

relaciones. Este esfuerzo por comprender resultará invariablemente provechoso para la maestra y el niño”, pp. 34, 53 y 54.

Los juegos de construcción. — “La atracción que ejercen las piezas de construcción, superior a la de todos los otros materiales, es común, aunque no universal. Su flexibilidad y facilidad de manejo se han mencionado a menudo como característica, pero lo cierto es que poseen otra característica que no se ha acentuado suficientemente. En contraste con la dactilopintura, la pintura de carteles y el juego con agua, las piezas de construcción parecen no encerrar ninguna amenaza para el niño que las utiliza por primera vez... El atractivo que encierra su limpieza también es importante, sobre todo teniendo en cuenta que muchos niños en los grupos preescolares ya han aprendido a identificar la suciedad con lo malo.

Las piezas constituyen un excelente medio para lograr que un niño nuevo o tímido se sienta cómodo. En el rincón de la construcción puede trabajar solo o en forma paralela, o en cooperación activa con otros, según el mismo prefiera... Los niños temerosos, preocupados por la higiene, o que desconfían de los adultos como consecuencia de sus exigencias exageradas, se benefician particularmente con la facilidad de logro que proporcionan las piezas. Basta sacarlas del estante para impresionar al medio ambiente; basta colocar una sobre otra para alcanzar la satisfacción de crear algo sin provocar ansiedad...

Para atraer al niño tímido hacia una mayor actividad conviene guardar las piezas cerca de materiales que puedan utilizarse fácilmente para la elaboración de juegos...

La combinación única de expresión creadora y dominio que ofrece el juego de la construcción parece ser prácticamente irresistible...

El juego de la construcción no sólo alienta a los niños a realizar su primera actividad, sino que también les ayuda a aumentar su autoestimación. De pronto comprenden que son capaces de hacer cosas valiosas, lo cual constituye un paso de fundamental importancia en el camino hacia la madurez...

Los bloques de la construcción sirven como un vínculo efectivo entre la magia observada en el mundo externo y la magia anhelada de sus propias fantasías y deseos...

¿Qué puede hacer la maestra? ¿Cómo puede ayudar al niño a obtener de él todo el beneficio posible?... En general, pensamos que la respuesta radica en proporcionar cuatro cosas en abundancia: espacio, materiales, actitud permisiva y la atención alerta de la maestra...

Las piezas de construcción ofrecen una gran variedad de valores lúdicos. Se las utiliza para satisfacer necesidades de "aventura y riesgo", para "explosiones amorfas" y como objetos sustitutos de la hostilidad, para necesidades de seguridad y pasividad, para el contacto social y la intimidad, para expresar fantasías y explorar la realidad. Constituyen, quizá, el menos amenazador de los materiales con que se cuenta en el programa preescolar y, desde algunos puntos de vista, ofrecen los indicios de conducta que la maestra puede utilizar con mayor provecho para evaluar el desarrollo del niño y su propio papel en relación con el crecimiento ulterior." (Del capítulo IV.)

"Los beneficios del juego con agua. Quien haya observado a un niño de tres años lavar, enjuagar y retorcer con deleite un par de zóquetes de muñeca, no puede dudar de la irresistible atracción que el agua ejerce sobre los pequeños. La total concentración del niño en esa actividad, y el efecto casi hipnótico que tiene sobre él, hacen pensar de inmediato en la fascinación de una catarata o de las olas que se elevan y caen sobre la playa...

Teniendo en cuenta esa fascinación, cabría esperar que el agua ocupara un lugar destacado en los programas para niños de grupos preescolares y jardín de infantes. Sin duda, es fácil de obtener y no implica mayores gastos. Es una de las pocas sustancias básicas con las que los niños urbanos cuentan todavía para sus actividades de exploración. Se presta a una variedad de actividades y ofrece amplias posibilidades de manipulación y aprendizaje; encierra algo más valioso: el con-

centrado deleite y el alegre entusiasmo de los niños cuando juegan con agua...

La resistencia de la maestra al juego con agua tiene posiblemente varias fuentes. Quizá cuando niñas sufrieron las limitaciones impuestas al juego con agua y cosas sucias en todos los hogares de la clase media... En otro nivel, podemos comprender fácilmente su renuncia, en vista de las dificultades que implica ordenar una habitación donde se ha jugado con agua. Sin embargo, es fácil hacer de la limpieza una parte del juego. (Sin duda, uno de los motivos por los que los niños se muestran tan dispuestos a poner orden y limpiar todo después de utilizar arcilla y dactilopintura, es el de que dicho proceso involucra el uso del agua...)

Tal como se utiliza en este estudio, el término juego con agua se refiere a un período de uso libre y sin limitaciones de agua, durante el cual el niño sumerge diversos objetos, vierte líquido, hace pompas de jabón o, simplemente, salpica o agita el agua para producir movimiento. Una tina grande de metal sirve muy bien para estos movimientos, pero también pueden utilizarse palanganas pequeñas o tazones. Si es necesario emplear recipientes bastante pequeños, conviene contar con ellos en número suficiente como para que cada niño tenga uno propio a fin de evitar interferencias. El jabón y otros agentes productores de espuma constituyen accesorios valiosos para enriquecer el juego. Otros elementos útiles son recipientes para verter el agua, material absorbente; como esponjas y tela, y objetos que flotan...

Evidentemente, conviene que la atmósfera sea tan libre como resulte posible, de modo que los niños puedan desarrollar el juego de acuerdo con sus propios conceptos y necesidades. Si es necesario establecer límites, ello debe hacerse desde el comienzo para evitar confusiones...

Para resumir, el juego con agua encierra múltiples valores y puede ser utilizado para numerosos fines en el programa preescolar y de jardín de infantes. En cuanto al desarrollo de sensaciones y sentimientos, ofrece una experiencia más variada y un placer más intenso que cualquier otro material, exceptuando la dactilopintura; en lo relativo al desarrollo intelectual, aporta su enorme flexibilidad y amplias oportunidades para experimentar y explorar. Estimula al niño inhibido y tranquiliza al explosivo... Muchos niños que han tenido problema en la situación de grupo comienzan su adaptación a través del juego con agua...

En casi todos los programas del grupo debería ser posible aprovechar los valores del juego con agua. Sólo se necesita un mínimo de supervisión adulta, una variedad de materiales y accesorios, un marco que disminuya en lo posible interferencias entre los niños y largos períodos interrumpidos de juego...

Tenemos motivos para sugerir que el niño que

se aferra al juego con agua y lo usa en forma repetida siguiendo las mismas pautas o en torno al mismo tema, necesita ayuda especial para encontrar otras vías de expresión, y aliento especial para crecer y superar los placeres de la infancia.” (Del capítulo V.)

“*Lo que la arcilla puede hacer por el niño.*—En los últimos años la arcilla ha cumplido dos funciones distintas entre los que se ocupan de niños muy pequeños. Para las maestras de los grupos preescolares, constituye una materia prima con la cual se pueden hacer cosas, enfoque éste que resulta adecuado dentro de un marco educativo que acentúa el desarrollo de habilidades, tanto manuales como verbales. Los terapeutas la utilizan con evidente éxito, como un instrumento proyectivo, ya que constituye un medio para comunicar dificultades interiores en el caso de niños pequeños, que no pueden expresarse verbalmente...”

Etapas en el uso de la arcilla.—En primer lugar es algo para explorar y para hacer experimentos. Los pequeños parecen acercarse a ella con una actitud del tipo ¿qué es eso? Para los pequeños ello equivale a preguntar ¿qué se puede hacer con eso?, y la arcilla se convierte en algo que vale la pena examinar y tocar: la comen, la huelen, se la ponen en la cara o se la meten en la nariz; le dan palmaditas, la aporrear, la cortan en trozos, la golpean con objetos duros, la arrojan sobre el piso y la pisotean...

En la segunda etapa la arcilla constituye un material con ciertas cualidades características y únicas que el niño ya ha descubierto. Sigue dedicándose a la manipulación sin intención de crear un objeto. La masa de arcilla constituye un medio para la experiencia sensorial inmediata y no una materia prima. Pero incluso de mayor importancia es la satisfacción obtenida de dejar una huella positiva en el material cuando se le golpea, se le amasa o se le arranca en pedazos...

En la tercera etapa la arcilla constituye una materia prima que puede convertirse en cualquier otra cosa, por lo común, pero no siempre en forma intencional. El niño puede comenzar con una simple manipulación, crear así una forma accidental y darle un nombre. Podríamos llamar a esto la fase de proceso-producto en vista de la doble fuente de satisfacción. Con todo, el producto se maneja como una entidad en sí mismo, no como una representación de otra cosa...

La cuarta etapa es la que la mayoría de las maestras dan por sentada desde el comienzo. Aquí los niños manifiestan una intención de hacer algo con arcilla, y comprenden que no se trata del objeto mismo, sino sólo de una representación de él...

Por desgracia, algunas maestras pasan por alto el hecho de que el trabajo en arcilla comprende distintas fases, y tratan a un niño como si hubiese

alcanzado una etapa posterior, cuando en realidad permanece aún en la fase previa...

Los límites de edad que caracteriza cada una de las etapas mencionadas son sumamente fluidos. En algunos casos la etapa de manipulación se extiende hasta finales del cuarto año de vida. En otros, el comienzo de la fantasía puede observarse antes de los tres años. Puesto que la mayoría de los niños han estado sometidos a la insistencia de la maestra con respecto al logro de un producto significativo y a las influencias de otros chicos que creaban formas específicas a las que daban un nombre, resulta imposible determinar cuáles serían los límites resultantes de un desarrollo espontáneo. Con todo, a juzgar por los registros, parecería que la mayoría de los niños que han tenido alguna experiencia de grupo con arcilla llegan a la etapa del objeto alrededor de los cuatro años...

La arcilla puede prestar valiosos servicios, tanto a la maestra como a los niños. Los niños agresivos, que a menudo constituyen los problemas de manejo más difíciles para la maestra de un grupo, la buscan espontáneamente y la utilizan con vigor... En cuanto al niño inhibido, el trabajo con arcilla en un grupo le ofrece una oportunidad para llegar a conocer a sus compañeros y para experimentar sentimientos de compañerismo con respecto a ellos, sin la necesidad de responder a impactos sociales directos, que quizá aún no esté en condiciones de manejar...

Quizá la fuente más importante de interferencias con respecto a la utilidad potencial de la arcilla como medio de autodescubrimiento radique en el desconocimiento, por parte de la maestra, del significado que ese material tiene para el niño. La exagerada importancia que atribuye a los productos que reciben un nombre, a menudo desconcierta y frustra al niño pequeño, ya que éste no puede comprender de qué habla la maestra, y ésta, evidentemente, no comprende lo que el niño experimenta. En lugar de hablar del objeto creado por el niño, convendría que la maestra acentuara la actividad a que está dedicado. “Nos estamos divirtiendo mucho, ¿no es así?”, hará vibrar una cuerda más significativa que: “¿Qué estás fabricando?”

La costumbre de ofrecer a los niños modelos para copiar, o de mostrarles qué deben hacer con arcilla, a menudo ejerce un efecto paralizante y, en algunos casos, devastador...

Si la maestra no considerara el período de juego con arcilla como una actividad que sirve para que los niños no hagan travesuras, y lo tomara en cambio como un legítimo camino para la exploración, la expresión y la autoafirmación, que posee significados únicos para cada uno de los niños que intervienen en él, estamos seguros de que haría lo necesario para ofrecer esa oportunidad extra.” (Del capítulo VI.)

LOS JUEGOS CON ARENA Y AGUA...

CELIA C. DE GERMANI

Teoría y práctica de la educación preescolar.
EUDEBA. Buenos Aires, 1969.

“¿Por qué la arena y agua son considerados materiales básicos? En diferentes tiempos y en diferentes culturas estos materiales fueron universalmente usados por los niños. Es interesante redescubrir hoy, en una época científica, que la arena, el agua y el barro poseen las virtudes de una experiencia multisensorial que, según dice Frank, ‘refuerza en los pequeños el desarrollo del yo’. Las experiencias sensoriales preceden y sientan las bases de posteriores habilidades para comprender y manipular símbolos abstractos.”

Tanto la arena como el agua son materiales inestructurados que no requieren habilidad especial y al mismo tiempo satisfacen al niño por el dominio que de ellos va logrando. Bender comenta: “La plasticidad de estos materiales es un excelente medio para expresar la motilidad en los niños pequeños.”

El barro y la arena húmeda permiten expresar emociones: por ejemplo, descargar impulsos agresivos y facilitar la relajación, y une a la alegría genética el placer de explotar, de imitar a los adultos, de destruir, acciones indispensables en la experiencia de todo niño pequeño. Los más inmaduros, cuya poca capacidad de atención los impulsa a mariposear de una actividad a otra, encuentran en los juegos repetidos de arena y agua la posibilidad de organizarse y concentrarse alrededor de “algo” durante un tiempo prolongado.

Esta actividad, considerada como “experiencia sensorial básica”, permite además un interesante aprendizaje por medio de la experiencia. Descubre las propiedades y posibilidades de cada elemento por separado o mezclado con otro. Es en este momento cuando la maestra debe intervenir para facilitar la deducción y la generalización de las propiedades que el niño ha descubierto por “sí mismo”. Además de proporcionar los recursos que estimulan la imaginación y la fantasía, con estos materiales se realizan tareas muy próximas a la realidad, como limpiar el piso, las mesas, lavar los pinceles y “pintar con agua las paredes a brocha gorda”, amasar con barro, construir con arena, etc.

Para acercarse a estos elementos, algunos niños, especialmente los más inhibidos, deben pasar por un período que podemos llamar previo. A ellos la maestra les puede sugerir tareas, tales como limpiar una mesa, o preparar la arcilla o las pin-

turas con agua como medio para entrar en contacto con estos materiales y encontrar en ellos una actitud más deshinibida...

Es muy importante asignar a este tipo de tareas un período suficientemente largo y sin interrupciones en la planificación semanal para que la actividad demuestre sus verdaderos valores.

Para los juegos de agua facilita la labor tener en el aula una mesa baja que sirva de apoyo a una batea, fuentón o bañera para bebés. Es muy importante que los niños estén protegidos con un delantal de material plástico, con mangas largas (especialmente en invierno). Conviene tener a mano y al alcance de los niños un par de toallas y un secador para el piso. Un equipo de accesorios colocados bien cerca del sector destinado a las tareas con agua, por ejemplo: jarras medidoras, latitas de diferentes tamaños, abiertas por una y por ambas bases, coladores, cucharas de madera..., frascos de plástico de diferentes tamaños..., una colección de objetos que flotan y otra de cosas que se hundan, muñecas de goma y vestidos para lavar, botellitas plásticas y sorbetes de material plástico, colorante vegetal y jabón en escamas.”

* “*Dramatización espontánea*”. La dramatización espontánea es una forma de juego libre. En este tipo de juego el niño refleja la experiencia del hogar, imita, descarga y expresa las cosas que le preocupan. Juega a ser objeto, imita la vida de los adultos o de otros niños asumiendo esos diferentes roles...

Este tipo de juego señala el comienzo del juego en grupo, cuyo grado de perfección dependerá en cada caso del nivel de madurez alcanzado por los “jugadores”.

Otro de los importantes valores de la dramatización libre en el jardín de infantes es el relacionado con la higiene mental y el crecimiento emocional, cuyo acento estaría puesto en la relación interpersonal entre el niño pequeño y los adultos, que desempeñan el rol de maestras...

La dramatización libre es juzgada como un verdadero instrumento de crecimiento, pero para que mejor sirva a sus fines son necesarios dos factores: a) que la maestra posea ciertos conocimientos acerca de la situación familiar real de cada niño y de los cambios que puedan tener un significado importante para él, como el nacimiento de un nuevo hermano, un viaje del padre..., y

b) que los pequeños cuenten con libertad para actuar, libres de interferencias y dirección, y también de interrupciones. Es por ello que para desarrollar esta actividad se prefiera el período de juego libre, es decir, el de mayor duración, sin importar demasiado que se cumpla fuera o dentro del salón...

Sólo la maestra, a través de su capacidad de percibir a cada niño en su individualidad, de su finura psicológica para captar los procesos básicos vitales y de su habilidad en el manejo del grupo, puede llegar a cumplir las funciones que en potencia contiene la dramatización espontánea.

Elementos que facilitan la sugestión y caracterización de los roles.—El juego de la familia es una de las dramatizaciones libres que en todos los tiempos ha encantado a los niños. Para darle un carácter de mayor realidad es conveniente que los muebles del rincón de la casita—simples, pero fuertes—sean de tamaño apropiado para el preescolar y no para muñecas. Con objeto de aislar este sector de los demás resulta útil usar paneles o biombos de dos o tres hojas...

Trajes del mundo de la fantasía: payaso, rey, reina, hada, superhombre, etc., predisponen al juego imaginativo y creador. Pero también interesa brindarles elementos del mundo de la realidad: equipos de enfermera y de doctor, delantal de cocinera...

Otros elementos de usos múltiples son los cajones o bancos largos, que sirven para instalar un "negocio" y cuya mercadería podría buscarse entre el material de desecho, y objetos tales como escaleras, cajones de fruta y un equipo de grandes bloques huecos, que el niño adaptará a las necesidades de su propio juego.

Los vestidos y disfraces pueden estar colgados cerca del rincón de la casita y ordenados de tal

manera que los niños puedan sacarlos sin pérdida de tiempo...

Construcción con bloques.—La construcción con bloques es una tarea fundamental en todo plan escolar. Varias son las razones por las cuales los niños pequeños las prefieren de entre otros materiales. Con esta actividad el niño resuelve problemas de equilibrio, de representación, discriminación, tamaño, número, diseño, y adquieren un mayor desarrollo de la coordinación muscular mediante la manipulación de las distintas formas.

Por otra parte, el juego con bloques tiene un gran valor como medio de expresión de sentimientos y fantasías...

Pero es preciso distinguir varios momentos en el juego con este material, según la edad de los pequeños: para los niños de dos o tres años es equivalente a elementos tales como plastilina, pinturas o crayons, y lo utilizan, como a éstos, con fines exploratorios para descubrir combinaciones de forma y tamaño; luego pasan a una etapa más constructiva, en que lo usan para crear estructuras con ritmo y equilibrio, y, finalmente, entre los cuatro y cinco años, lo emplean para reproducir obras con el objeto de dramatizar determinadas situaciones, como, por ejemplo, cuando construyen casas, trenes, barcos, etc....

Este material de construcción es además muy valioso para alcanzar la integración social...

Para que esta actividad resulte provechosa son necesarios:

a) Espacio adecuado, b) suficiente cantidad de bloques y de material complementario y c) adecuada actitud de la maestra...

Material complementario: autitos, animales salvajes, soldados, personas, botes, todos de tamaño reducido y proporcionado al de los bloques; además una considerable cantidad de cubitos pintados con los colores primarios de 2,5 cm. de lado.

JUEGO LIBRE Y JUEGO DIRIGIDO

GUY JACQUIN

La educación por el juego. Atenas, S. A. Madrid, 1958, págs. 10 y 11.

"EL JUEGO LIBRE

El niño juega muy a menudo sin dirección alguna de una persona mayor. Se entrega con entusiasmo a los juegos que inventa o que ha aprendido por tradición de sus compañeros. Pero los

juegos que se dejan por completo a su albedrío ofrecen varios defectos, que perjudican a su éxito y a su valor educativo:

- la falta de variedad; parece que a los niños les gusta la rutina tanto como la novedad.

Se entregan a un juego hasta la saciedad y no saben ya qué hacer después. Su imaginación creadora es pobre en inventar, sobre todo cuando están en grupo, y si no tienen modelos que copiar o reglas que seguir, no saben renovar sus juegos;

- o bien, a la inversa, carecen de estabilidad, mariposean sin perseverar jamás en ningún camino, no se detienen en ninguna ocupación duradera y acaban por zozobrar en el incurable aburrimiento de los que no llegan a tener asiento;
- la falta de organización perjudica al resultado de los juegos en grande. El niño no es psicológicamente capaz de síntesis y de coordinaciones complicadas. Socialmente no está todavía en condiciones de cooperar con compañeros numerosos dedicados a tareas diversas. Los cabecillas capaces de explicar un juego en grande y de arbitrarlos son muy raros si no se les ha formado para esta función. Hay numerosos cabecillas naturales (para los pequeños juegos sencillos y tradicionales), pero hay pocos que, dejando a un lado su fama de buenos jugadores, sean capaces de dirigir un juego; son excelentes modelos, pero malos jefes;
- la falta de caridad, debida a cualidades sociales que todavía no han dado fruto, provoca brutalidad en los muchachos, trampas en las chicas. Acusan a los fulleros, desprecian a los más débiles y alaban la fuerza, no ayudan a los peor dotados y cada cual juega en provecho propio.

EL JUEGO DIRIGIDO

Los niños notan muy bien los anteriores defectos por sí mismos, y si se encuentran con un joven que les inspire confianza, no se avergüenzan de pedirle que organice sus juegos.

Cuando el niño es capaz de entregarse a él a fondo, el juego libre tiene el valor de un pedestal para la personalidad infantil, como todas las actividades que se abandonan a su completa iniciativa: el hombre no se asienta sino pasando por la autonomía.

Pero cuando el niño se halla todavía incapaz de autonomía completa, el enorme interés de juego dirigido es el que le permite en todo momento el grado máximo de libertad y de autonomía de que puede ser portador.

En el juego dirigido debe el adulto, en efecto, proponer mejor que decidir. Una vez elegido el juego no es ya más que un árbitro y un apoyo. El niño queda en libertad en todo momento de negarse a luchar o de comprometerse a su modo. Así aprende a hacer uso de su libertad en el marco rígido de las reglas del juego y de los obstáculos materiales.

El niño en la vida diaria es aplastado por el poder del adulto. El juego, por contra, le permite expansionarse, porque padres o educadores no son ya en él los dueños omnipotentes ante los cuales no se atreve, no puede hacer nada; en el juego el adulto obedece a las mismas reglas que el niño.

Los pequeños evolucionan con una intensa alegría en la esfera del juego, porque es un terreno hecho a su medida, que tácitamente les está reservado."

EL NIÑO ACTOR Y EL JUEGO DE LIBRE EXPRESION

MICHEL SMOLL

Prólogo del texto del mismo nombre. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1962.

En una plaza o en el campo, en su pieza o sobre la acera, en el patio de la escuela o en la playa, el niño juega. ¿A qué juega? Seguramente al fútbol, a las bolitas, a la comba..., pero también a los *cowboys*, a los indios, a Robín Hood, al almacén, al médico, al papá y a la mamá. Estos últimos son los juegos que nos interesan, aparentemente sin reglas, representativos del mundo verdadero del niño.

Los niños son adultos en pequeño; todas sus aspiraciones están dirigidas hacia el universo inac-

cesible de los mayores. El niño juega "al adulto" a través de lo que tenga de más representativo, lo "dramatiza" de algún modo para forjarse la ilusión de estar libre, de mandar o de decidir.

El adulto debe a estos juegos de la infancia la mayor parte de su formación social; se acuerda de ellos inconscientemente comprando armas, vajilla en miniatura o muñecas para sus hijos. Ahora bien, aunque el niño experimente cierta alegría al poseer esos accesorios de juego, se las arregla muy bien sin ellos...

Si a menudo el accesorio provoca el juego, no es un elemento básico del mismo; es un buen auxiliar, pero fácilmente transformable, según las necesidades de la causa, y basta muy poco para convertir a un *cowboy* en mosquetero.

Ese maravilloso poder creador del niño, que le permite encerrarse en el mundo ideal del juego y vivir siguiendo el hilo de las ideas, lo debe, sobre todo, a un don natural de observación puesto al servicio de una imaginación siempre creadora.

El niño es un ser nuevo. Todo lo que ve, lo que siente, lo que adivina, consciente o inconscientemente, es una novedad y, por consiguiente, se halla revestido de un interés particular.

- Observación sensorial primero, generadora de formas, de masas, de colores, de sonidos...
- Observación intelectual después, que desarrolla la curiosidad y la reflexión. Curiosidad rara vez satisfecha, renovada sin cesar y que molesta bastante al adulto a la edad del "¿por qué?" Reflexión natural más que razonada, que permite *al niño hallar por instinto*, fuera de toda lógica, la solución de un problema.
- Observación afectiva, en fin, que toca las cuerdas más sensibles de ese ser aparentemente superficial y despierta los sentimientos más complejos.

Hay ciertas emociones que el niño no domina: la alegría y el enojo se manifiestan ruidosamente, pero hay otras que guarda en su fuero íntimo y que enriquece cada día con nuevas observaciones, y éstas constituirán, tal vez, un día el fondo mismo de su personalidad.

Rico por todo lo que observa y registra, el niño es dueño de un mundo libre, que se complace en recrear alrededor de sí. Esta libre creación es el fruto de su inagotable potencial imaginativo. La realidad del mundo que lo rodea preside la concepción de sus juegos, pero transpuesta a su mundo personal, simplificada por las necesidades de la causa, recreada con los medios de "a bordo", en cierto modo sublimada por su imaginación.

Llevad a los niños al circo, al teatro, al cine; durante toda la función su conducta es la de unos espectadores ideales, en el sentido de que sus reacciones están desprovistas de ideas preconcebidas, de juicios intelectuales o hasta de sentido crítico. Lo que ellos perciben es la vida, el movimiento, el

color, el ruido, y sus impresiones se manifiestan al terminar el espectáculo, cuando se identifican en el juego con lo que acaban de ver.

La realidad se encuentra con el sueño, fuera de leyes y convenciones. Lo que el niño ve es verdad, y él ve todo lo que puede ser útil a su juego: una rueda vieja entre las manos le basta para imaginar todo el resto del "Jaguar" que estaría conduciendo sobre la pista de Montlhéry.

El niño se cuenta una aventura y la pone en escena con todas las aptitudes creadoras que ello implica: un simple esquema basta para reproducir la decoración ideal y todos hemos vivido en esas confortables "casas" trazadas con tiza sobre la acera, todos hemos viajado en esos automóviles excavados en la arena de las playas.

Esa *mis en scène* se completa, se perfecciona, si el juego abunda en alternativas, y lo ficticio adquiere literalmente la fuerza de lo real cuando la "pieza por episodios" ocupa un lugar cotidiano en la vida del niño...

¿Acaso no es todo posible en el mundo de la ficción?

Así es que, por sí mismo y dentro de sí mismo, el niño afirma una personalidad dinámica y una sinceridad en la interpretación que el mejor de los actores le envidia.

Pero ¡ay!, poco a poco ese mundo de ficción, adonde puede retirarse a voluntad, desaparece bajo el peso de los estudios, las limitaciones sociales, las convenciones y los deberes: la visión realista del adulto suplanta progresivamente el sueño del niño.

Sería imperdonable si dejáramos agotarse esa fuente de energía creadora sin tratar de encauzarla con un fin educativo hacia el desarrollo de la creación artística.

Hay que conservar al niño ese poder de evaluación que encuentra en el mundo del juego y hacerle descubrir las técnicas por medio de las cuales pueda tomar conciencia de sus posibilidades instintivas y cultivar en él todas las cualidades que le convertirán en creador.

Con este fin, y este fin sólo, el juego dramático es uno de los medios más seguros para conservar al niño el gusto de la creación generosa que le procura el juego, desarrollando sus aptitudes de imaginación, de reflexión, sensibilidad, sentido social, en el libre desenvolvimiento de su cuerpo y de su espíritu.

A nosotros, los educadores, nos incumbe "jugar el juego" y establecer poco a poco sus reglas.

CLASIFICACION DE JUEGOS (CHATEAU). («L'e Jeu de L'enfant». París, 1955.)

CLASES	EJEMPLOS	EPOCA DE APARICION	EPOCA DE FLORACION
I.—JUEGOS NO REGLADOS			
A) JUEGOS DE INTELIGENCIA CONCRETA.			
1.— <i>Funcionales</i>	De succión, de moverse, gorjeo	Un mes.	1. ^a infancia.
2.— <i>Hedonísticos</i>	Con objetos brillantes, sonajero	1. ^a infancia.	1. ^a infancia.
3.— <i>Exploración</i>	Exploración del propio cuerpo, del otro; marchas, transportes o acarreos, de asustar	1. ^a infancia.	1. ^a infancia.
4.— <i>Juegos de manipulación</i>	Con la arena, con las cajas	1. ^a infancia.	Fin 1. ^a infancia.
B) JUEGOS DE AFIRMACIÓN DE SÍ.			
1.— <i>De destrucción</i> ...	Derribar, romper, cortar papel, arrancar un palo.	1. ^a infancia.	1. ^a infancia.
	<i>De desorden</i>	Deshacer una fila, terquedades	2. ^a infancia. 3. ^a infancia.
2.— <i>De violencia</i>	Bajar una pendiente, gritar, peonza, correr	2. ^a infancia.	3. ^a infancia.
II.—JUEGOS REGLADOS			
A) JUEGOS DE GRUPO REDUCIDO.			
1.— <i>Juegos figurativos.</i>			
a) De imitación...	1.—La escuela, la mamá, el circo, el zoo, de bautizos, tienda, seleccionar cosas	Fin 1. ^a infancia.	2. ^a infancia.
	2.—Aviones, trenes, pelotas, conejos, jabalíes, escondites, carretas ...	2. ^a infancia.	3. ^a infancia.
b) De ilusión	Dibujo, historias contadas, caballo de madera, muñeca, silbato	Fin 1. ^a infancia.	2. ^a y 3. ^a infancia.

CLASES	EJEMPLOS	EPOCA DE APARICION	EPOCA DE FLORACION
2.—Juegos objetivos.			
a) De construcción	Cubos, hacer una cabaña, el mecano, juegos con arcilla, silbato	1. ^a infancia.	2. ^a y 3. ^a infancia.
b) De trabajo ...	Pesca, costura, jardinería, comiditas, arreglo de la casa	Hacia tres años.	3. ^a y 4. ^a infancia.
3.—Juegos abstractivos			
a) Con la regla arbitraria	Juegos de equilibrio, subir escaleras hacia atrás, andar a la pata coja, caminar por el borde de aceras	Fin 2. ^a infancia.	Fin 2. ^a inf. y comienzo 3. ^a
b) Proezas	Repetir palabras difíciles, hacer cosquillas, aros, juegos de enlaces, máscaras, cuerda de cercarse, indios, peonza, la cometa	Fin 2. ^a infancia.	Comienzo 3. ^a infancia.

DIFERENCIAS SEXUALES EN LA REALIZACION DEL JUEGO

Terman, después de realizar una amplia encuesta (*Genetic Studies of Genius*), llegó a determinar lo que ha designado "el coeficiente de masculinidad" de ciertos juegos; 24 coeficientes en total. De 13 a 21 se enmarcan los juegos preferidos por los chicos; por debajo de 13, las preferencias de las niñas. Estos son los resultados obtenidos:

- 21: marcha.
- 20: cometa, bicicleta, bolitas, box, fútbol, lucha.
- 19: trompo, baseball, máquinas.
- 18: pesca.
- 17: arco y flechas, esquí, asociación.
- 16: zancos, jardinería, basket.
- 15: aro, natación, remo, caza, hacer restaurar un látigo, carrera, salto, hockey.
- 14: salto del carnero, tobogán, camping,

- equitación, bolos, pelota (de mano), ajedrez, billar, chaquete.
- 13: gavilán, el zorro y las ocas, croquet, volleyball, dominó, cartas, mapas de historia o de geografía, anagramas.
- 12: correo, el zorro y los perros, tenis, autores, monigotes de paja.
- 11: Mancha, escondite, cuatro esquinas, iglesia, rompecabezas (juegos de paciencia).
- 10: Martín Pescador, rondas, el gato y el ratón, salto a la cuerda, adivinanzas, oficios mudos.
- 9: danza, costura, el almacenero.
- 8: tejido o ganchillo.
- 6: escuela.
- 5: cocina, madre e hija.
- 4: rayuela.
- 3: disfraces.
- 2: muñeca.

DIFERENCIAS SEXUALES EN EL JUEGO DRAMÁTICO (*)

"Ya a los tres años parece haber una neta división en el tipo de rol desempeñado por niñas y varones. Las niñas prefieren casi exclusivamente el juego de la casita, pero dentro de esta área, aparentemente limitada, el número de roles es sorprendentemente grande. Se turnan para encarnar la mamá, la niñera, los vecinos y las visitas; preparan la comida para los chicos y cuidan de ellos, pasean por el parque, limpian la casa, lavan y planchan la ropa, se visten para salir, etcétera. Los varones recurren en general a variaciones sobre un tema limitado: el dominio de los vehículos. Son capitanes de buque, pilotos de avión, conductores de coche y ómnibus, y, a veces, cuidan de esos vehículos como mecánicos. La comparativa escasez de roles entre los varones puede deberse a una falta de contacto directo con estas tareas, pues sólo las han experimentado como espectadores. En cambio, las niñas no sólo han vivido una enorme variedad de situaciones domésticas, sino que también se las ha alentado a asumir muchos de los roles en la vida real.

Estas observaciones plantean un interrogante de cierta importancia: ¿por qué tiene lugar esta división entre niños y niñas en una edad tan temprana? Si se responde que la temprana infancia es una época de identificación por exce-

(*) R. E. HARLEY y otros: *Cómo comprender los juegos infantiles*. Ediciones Hormé. Buenos Aires, 1965. Capítulo II.

lencia, en la que los niños afirman su identificación con los adultos de su propio sexo, ¿por qué sucede que los varones encarnan el rol de padre tan pocas veces?...

Las consecuencias de estas diferencias sexuales para las relaciones domésticas y sociales son sin duda muy serias. Si los varones no aprenden a verse a sí mismos como padres, ¿se convertirán alguna vez en hombres de familia? Y si la división de los sexos tiene lugar a una edad temprana, ¿cómo haremos para asegurar en la vida posterior la posibilidad de compartir y comunicarse?

En busca de una explicación más acabada de estas pautas lúdicas divergentes, discutimos la situación con un grupo de supervisores de centros escolares. Dichos supervisores volvieron a analizar el material destinado al juego de la casita en sus propias escuelas y descubrieron que por lo común estaba destinado a sugerir obligaciones hogareñas femeninas y no actividades apropiadas para un varón. Debido al predominio del personal femenino en estas escuelas, no se había pensado en la posible inclusión de los varones en el juego de la casita. Sin embargo, en cuanto se agregaron elementos como ropas masculinas, zapatos, sacos y gorras, así como cajas de herramientas, viandas, pipas y otros accesorios masculinos, los niños participaron con mucha mayor frecuencia. Cuando se introdujo el juego con agua en relación con el equipo doméstico (batidoras, ollas, latas de galletitas, estropajos y platos), la atracción del juego doméstico para los varones aumentó aún más."

EL JUEGO Y LAS EDADES

JUEGOS	AÑOS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Juegos funcionales													
Juegos hedonísticos													
Juegos con lo nuevo													
Juegos de destrucción													
Juegos de desorden y de ímpetu													
Juegos figurativos													
Juegos de construcción													
Juegos de regla arbitraria													
Juegos de proezas													
Juegos de competencia													
Danzas													
Ceremonias													

JEAN CHATEAU: *L'enfant et le jeu*.

OBJETIVOS DE UN PROGRAMA DE JUEGOS ORGANIZADOS

ETHEL BAUZER MEDEIROS

Juegos de recreación, I. Ed. Ruy Díaz, S. A.
Buenos Aires, 1966.

FUERZA Y COORDINACION DE MOVIMIENTOS

(Desarrollo de fuerza, resistencia física y habilidades neuromusculares)

Objetivos generales

Acentuar el uso vigoroso de los grandes músculos como estímulo al crecimiento del niño.

Propiciar la habilidad de mantener el equilibrio durante el movimiento corporal de controlar su cuerpo, pudiendo moverse con facilidad y seguridad en el patio de recreo entre los demás.

Fortalecer brazos y piernas.

Alcanzar un poco de coordinación entre los movimientos de las manos y los ojos.

Formar hábitos de cuidado de su persona y su salud.

Objetivos inmediatos

Favorecer la participación del niño en actividades vigorosas, que soliciten su cuerpo entero y demanden buena coordinación de los grandes músculos.

Desarrollar la habilidad de caminar con desenvoltura, de correr sin caer, de trepar y saltar sin perder el equilibrio.

Dar impulso a la habilidad de hacer rodar una pelota, de lanzar objetos grandes y livianos (pelotas y bolsitas de maíz), y de tomar tales cosas utilizando más las manos que los brazos (no tomarlos contra el abdomen).

Estimular la habilidad de marchar según ritmos variados (música o palmas), de correr con más rapidez, de perseguir a los otros y escapar de su persecución sin caer tan a menudo.

Desarrollar la habilidad de alternar los pies al subir y bajar escaleras y salticar.

Estimular la habilidad de hacer construcciones más altas y estables con bloques de cortar y recortar, pintar, dibujar, pegar, doblar y modelar.

Enseñar la importancia del descanso adecuado. Dar hábitos higiénicos (lavar las manos y el material después de jugar) y desarrollar prácticas para evitar accidentes (no dejar juguetes en el camino ni poner objetos donde puedan caerse, mirar por donde corren, no colocar cosas en la boca, ojos ni oídos, guardar el material al término de los juegos, limpiar el suelo que se ensució con grasa para evitar caídas).

SOCIALIZACION Y CONDUCTA

(Desarrollo del dominio emocional y progreso en la adaptación social; evolución en el sentido de la autodirección)

Objetivos generales

Dar experiencias de convivencia con niños de su propia edad, fuera del ambiente protegido del hogar, para que aprendan reglas del juego de la vida.

Ayudar a cada niño a descubrir su lugar dentro del grupo. Familiarizar al niño con los juegos comunes de su grupo cultural.

Desarrollar hábitos de orden y la comprensión de la necesidad de organización.

Mostrar la importancia de los cuidados con respecto a la seguridad ajena.

Promover buenas relaciones entre el hogar y

el jardín de infantes, enseñando actividades recreativas que el niño pueda repetir en casa.

Familiarizar al niño con el patio y otros locales de recreación en el jardín de infantes.

Darle oportunidad de participar con alegría de actividades de grupo y de ser feliz en la compañía de otros niños.

Satisfacerle el deseo de encontrar protección, seguridad y cariño fuera del hogar, lejos de su grupo primario familiar.

Ofrecerle una atmósfera feliz en la que pueda crecer, recibiendo tratamiento adecuado a sus intereses y capacidades.

Estimular el gusto por las actividades manuales y rítmicas.

Objetivos inmediatos

Estimular la formación de buenos hábitos de jugar y trabajar en grupos (aunque de pocos niños).

Enseñar a competir con los otros y a saber participar en los juegos.

Formar hábitos de cortesía con los compañeros de edad y enseñar a compartir sus cosas con algunos amigos.

Iniciar alguna cooperación dentro de grupos pequeños y llevar a la aceptación (temporaria) de papeles secundarios en los juegos.

Empezar a formar el hábito de ocupar bien sus horas libres con juegos divertidos y bien aceptados por la sociedad.

Enseñar a ordenar el material de juegos y a guardarlo. Delegar de a poco, responsabilidad en las actividades de grupo (tareas simples) y estimular la iniciativa.

Llevar al niño a respetar los derechos y privilegios de los otros, a cumplir con sus deberes, a esperar su turno y a no empujar ni arrastrar a los compañeros en los juegos.

Desarrollar el sentido de respeto a la autoridad (de los padres, maestro, director) y por la organización escolar.

Ayudar al niño a que aumente la confianza en sí mismo, sintiéndose querido por los demás y aceptado por el grupo.

Enseñarle a ser agradable en la convivencia social, aprobando lo que los demás hacen bien para recibir el mismo trato de parte de ellos.

Dar oportunidad de éxito (y desarrollo de seguridad emocional) en los juegos, planeando actividades a la altura de las capacidades de los niños.

Fomentar la actitud de querer hacer las cosas bien y hasta el fin.

Desarrollar la actitud de apreciar las cosas bonitas y bien hechas.

Ofrecer oportunidades variadas para actividades manuales y para movimientos rítmicos distintos.

COMPRESION Y CAPACIDAD CREADORA

(Favorecimiento de la autoexpresión a través de los juegos)

Objetos generales

Fomentar la dramatización en los juegos. Instigar la curiosidad intelectual, la manera de ampliar las experiencias del niño y hacer crecer sus intereses.

Favorecer la imaginación creadora y estimular la capacidad de llegar a soluciones personales, no copiadas.

Desarrollar el lenguaje del niño y enriquecerle el vocabulario.

Habituarlo a atender las órdenes y a prestar atención.

Desarrollar la capacidad de pensar para resolver situaciones problemáticas.

Objetos inmediatos

Ofrecer oportunidades para juegos variados de "haz-de-cuenta".

Fomentar la observación, la atención más prolongada y cierta memorización intencional.

Incentivar la adaptación de los juegos a situaciones nuevas y favorecer interpretaciones individuales de las situaciones lúdicas.

Llevar a los niños a entender que un juego bien hecho es más divertido y que da más satisfacción cuando cada cual juega lo mejor posible.

Mostrar que las peleas estropean un juego, y que cuando todos permanecen atentos hay más tiempo para jugar.

Destacar la significación de los símbolos y señales comunes de la vida diaria, y la manera acertada de reaccionar ante ellos.

Ayudar al niño a superar el lenguaje egocéntrico y a usar cada vez más y mejor el lenguaje como instrumento social.

Auxiliarlo para que hable con claridad, pronunciando bien las palabras y con precisión creciente.

Llevarlo a aprender a escuchar a los otros con atención.

Estimular el planeamiento de tareas simples y el examen crítico de las dificultades encontradas.

Llevarlo a valorar su conducta en situaciones más difíciles.

IV. ENCUESTA SOBRE EL JUEGO EN LA EDAD PREESCOLAR

En colaboración con la O. M. E. P. (Organización Mundial de Educación Preescolar) estamos realizando una encuesta sobre el juego, extensiva a todas las maestras de España, abarcando los distintos aspectos del juego y centrada en los años preescolares.

Las conclusiones no son definitivas, ya que hasta el momento sólo se han revisado 300 protocolos en espera de la recepción de los restantes. Considerando los datos de los referidos protocolos, se llega a las siguientes conclusiones:

- *A los tres años*, teniendo en cuenta el índice de repetición, el juego más atractivo para los niños de ambos sexos es el realizado con arena, tierra y agua. Como utensilios se utilizan cubos, palas, palos y las propias manos. Toman parte en estos juegos el 40 por 100 de los niños y el 30 por 100 de las niñas.
- De similar interés son los juegos de movimiento:
 - 20 por 100 con pelotas.
 - 20 por 100, arrastrar móviles.
 - 20 por 100, juegos con su propio cuerpo.
 - 12 por 100, toboganes, balancines y otros juegos de jardín.
- A continuación, los de construcción y manipulación, usando distintos materiales: cajas vacías, tacos, piedras, cubos, dados, bolas, etc. (20 por 100).
- Los juegos dramáticos son más habituales en las niñas casi siempre en los roles de mamá y ama de casa (con muñecas, cochecitos, cacharritos de cocina, etc.).
- En los niños de tres años sólo se citan tres casos de juegos de guerra.
- *A los cuatro años* los juegos dramáticos son los más repetidos; en las niñas representan-

do roles de mamás, un 48 por 100, y de ama de casa, un 27 por 100 (con casitas, cacharritos, hogar).

Los juegos de disfraces hacen su aparición en las niñas y los de oficios por el siguiente orden decreciente: maestra, enfermera, peluquera.

- Los niños juegan a la guerra con gran incremento respecto a los tres años. Asumen roles de soldados, indios, cow-boys, con índice del 20 por 100.
- En los juegos de movimiento admiten ya a los compañeros y, casi siempre, los realizan en grupo. En las niñas aparece la comba, 4 por 100; las rondas y corros, 20 por 100, y los juegos de pelota, 15 por 100.
- Los juegos de movimiento de mayor incidencia en los niños es el fútbol (con pelota o balón), 22 por 100; de carreras de competición con otros niños, 7 por 100, y de triciclo, 4 por 100.
- Los juegos manipulativos y de construcción (con tacos, rompecabezas, piedras, arquitecturas, etc.) lo realizan en esta edad, por igual, niños y niñas.

Los juegos de parque, toboganes, balancines, etcétera, se citan sólo ocasionalmente.

- *A los cinco años* el juego que sigue ocupando más a las niñas es el de mamá y ama de casa, con un ligero descenso respecto a la edad anterior, 40 por 100 (realizado con muñecas y demás accesorios), y el de ama de casa, 33 por 100 (con cacharritos y demás accesorios propicios al juego). Hay que añadir lo de coser vestiditos, que antes no aparecía, 8 por 100. El juego de los oficios se ha incrementado bastante: maestra, enfermera, peluquera, tendera, 20 por 100; jur



gar a las maestras y a los colegios tiene una gran atracción para las niñas.

- El juego de las guerras es preferencial en los niños de cinco años, en los roles ya citados, con algún incremento respecto a la edad de cuatro años, 25 por 100.
- Sigue en interés el juego de pelota, balón, fútbol, con índice de 34 por 100. Muy repetido también, entre los juegos de movimiento, es el de marchas y carreras, 24 por 100. Los juegos de jardín, trepadores, columpios, etc., se citan hasta un 8 por 100.

Para modelado, jardinería, recortado, se dan índices de repetición del 12 por 100.

En las niñas se ha incrementado el juego de comba hasta un 14 por 100.

Los juegos de arena y agua han disminuido considerablemente, según la encuesta de referencia, 10 por 100, y los de construcción ofrecen, asimismo, un notable descenso.

Los valores numéricos no pueden tomarse en un sentido absoluto; el tanto por ciento indica cuántos niños de cien juegan un determinado juego, pero no en exclusividad de la realización de otros. Además, de hecho, en la elección de los juegos concurren muchos factores en los que

una encuesta de carácter más general no puede pormenorizar. Así muchos juegos de escasa incidencia, caso de los de jardín (balancines, columpios, toboganes, etc.), no pueden realizarse en muchas escuelas, simplemente porque no existen las instalaciones de los mismos, descartándose, por consiguiente, la opción de los niños a ellos. Otro tanto puede ocurrir con los juegos de construcción y manipulativos, en que la falta de los materiales apropiados dificulta las actividades lúdicas consiguientes. Aparte de la oportunidad con que se ofrecen los distintos juegos al niño está el papel de la maestra y sus preferencias, que pueden cumplir o dificultar los intereses e inclinaciones naturales de los niños.

De los datos recogidos sí podemos hacer una primera estimación relativa a la diferenciación sexual. Se observa, aún en estas primeras edades, que las niñas prefieren los juegos más tranquilos y los niños los más violentos. Así, el juego dramático de las niñas de mayor preferencia es el de asumir el rol de "mamá" y "ama de casa", y el de los niños el de "guerras" y "luchas". En los juegos de movimiento las niñas prefieren los más lentos y de ritmo: "rondas" y "corros", y los chicos los más movidos de "luchas", "marchas" y "carreras". Ello coincide con las conclusiones de Terman (*Genetic Studies of Genius*), en cuya encuesta al respecto llegó a determinar lo que ha designado "el coeficiente de masculinidad" (véase pág. 43 de este trabajo). Chateau, en su libro *Psicología de los juegos infantiles*, abunda en la misma idea.

SEGUNDA PARTE.-El juguete en la edad preescolar

NOTAS

NORMAS PRACTICAS RESPECTO A LA ADQUISICION Y USO DE LOS JUGUETES DOCUMENTOS

1.ª Son adecuados los juguetes que permiten variación y se prestan a desplegar las habilidades creadoras del niño y no lo son los que restringen estas habilidades. Será adecuada la muñeca con vestidos de quitar y poner, y no lo será la de vestidos fijos; serán adecuados los cacharritos de buen tamaño donde puedan hacerse comiditas, y no lo serán los que tengan comida fijada; serán adecuados los vehículos grandes de material separado de cargar y descargar, y no lo serán los cochecitos de piezas fijas, inútiles a toda manipulación. A este respecto, quedan relegados los juguetes de cuerda, que convierten al niño en mero espectador.

2.ª Cuanto más pequeño es el niño, los juguetes han de ser de mayor tamaño. Los juguetes minúsculos escapan a sus posibilidades perceptivas.

3.ª Los juguetes sencillos son los más adecuados, pues es más fácil realizar en ellos el traspaso de sentimientos y permiten mayor apertura a la reflexión del niño. La pelota—"monitor del niño", que llama Froebel—fue encontrada en una tumba de Tebas, manteniendo en su uso una antigüedad de cuatro mil años. Algo parecido ocurre con la muñeca. Esto nos demuestra que los ingenios de fabricación no modifican las estructuras psico-fisiológicas del niño.

4.ª Los mejores juguetes son los que permiten entrar en juego el mayor número de sentidos y proyectar con más autenticidad las primeras emociones del niño.

5.ª Los juguetes han de ser de colores sólidos y de material resistente. Los juguetes que rompen fácilmente resultan más caros y pueden producir frustraciones en el niño.

6.ª Se ha de cuidar mucho que el juguete sea estético. Un muñeco bello, que se parezca lo más posible a un niño de verdad, será siempre pre-

ferido a un muñeco grotesco, en el que la niña proyectará con dificultad su sentido de maternidad, y que, indudablemente, lesionará su sentido de lo estético. Los muñecos del teatro de títeres pueden ser perfectamente criaturas encantadoras, y no monstruos que induzcan a temor.

7.ª El niño no tiene la experiencia necesaria para elegir sus juguetes, lo que ha de tenerse muy presente. Si bien el criterio selectivo del adulto ha de ser establecido a partir del uso y goce que encuentre el niño en sus juguetes. Al respecto se ha realizado una experiencia muy interesante. Se llenaron de juguetes dos habitaciones. "Una, con los juguetes mecánicos más encantadores y apasionantes: trenes y autos, aviones y tanques, eléctricos o de cuerda; animalitos y muñecas a cuerda que saltaban y corrían, pájaros que cantaban. El otro cuarto estaba lleno de ladrillitos, herramientas, cajas y tablas, y todos los equipos de construcción imaginables, incluyendo los de meccano. Luego se dejó en libertad de elegir juguetes a una cantidad de niños tomados al azar y de diferentes edades. Durante los primeros días, todos los niños eligieron la habitación donde estaban los juguetes mecánicos. Luego les llamó la atención el otro cuarto..., y allí se quedaron. Durante semanas y semanas construyeron y edificaron, precisamente con los mismos juguetes que los modernos educadores y psicólogos consideran adecuados."

8.ª No debe darse al niño excesivo número de juguetes. El niño requerido por múltiples estímulos no puede centrar su atención ni conseguir el gozoso efecto del juego. El niño rodeado de muchos juguetes está en desventaja respecto al que tiene pocos y adecuados, que aprende a familiarizarse con cada uno de ellos, mejorando su habilidad para pensar y discurrir.

9.ª No pueden darse pautas fijas en el uso de los juguetes, ya que el niño encuentra en ellos

más usos que los proyectados por el fabricante. Cuanto más inteligente e imaginativo es el niño, más usos dará a sus juguetes.

10.ª No pueden establecerse edades fijas e inflexibles en el uso de los juguetes. Hay juguetes que absorben la atención del niño durante muchos años—la pelota, la muñeca, juegos de construcción y tantos otros—, pero irá creando respecto a ellos nuevos propósitos y descubrimientos.

11.ª No deben establecerse tabús en el uso de los juguetes. Son ideas generalmente convencionales las que hacen que el adulto no permita al niño varón jugar con las muñecas. Los gustos se van diferenciando a medida que el niño crece, y no tienen nada de particular esos usos indiferenciados, que, en el caso concreto de la muñeca, puede favorecer el instinto de paternidad.

12.ª En el uso de los juguetes no deben darse al niño excesivas advertencias negativas: “¡Que te vas a manchar!” “¡Que te vas a caer!” “¡Que se puede romper!”...

Concluiremos afirmando que todo juguete, si es adecuado, es educativo, aunque existan juguetes con esta expresa finalidad.

Queremos dar a continuación una lista de juguetes o complejos de juguetes con los que debe estar equipada una Escuela de Párvulos:

- Muñeca con su cuna y ropitas.
- Pelotas grandes y brillantes.
- Batería de material de juegos sensoriales, motores y de observación.

- Batería de juegos para la educación artística.
- Complejos de juguetes con unidad de interés; los llamados, generalmente, “rincones” dentro del aula de clase, de tan poderoso estímulo para el niño:
 - cocinita con cacharros y accesorios,
 - la tienda o supermercado,
 - taller de carpintería,
 - el zoo,
 - el parque móvil,
 - la peluquería,
 - el equipo de guñol.
- Arena, barro y agua.

En el jardín o patio:

- Casa de muñecas grande, donde puedan entrar dos niñas con sus juguetes (muy propicia para juegos de ficción).
- Algún vehículo, instrumento u objeto en desuso, apasionante para el niño, en el que pueda manipular con entera libertad, realizando juegos reales y de ficción: el coche viejo, la barca desechada, el tonel, la mecedora, etc.
- Trepadores, toboganes, tío-vivos.
- Pequeña balsa para juegos con agua y barro.

M.ª ASUNCIÓN PRIETO

DOCUMENTOS:

I. ASPECTOS DEL JUGUETE

LOS JUGUETES

E. PARTRIDGE

La recreación infantil. Capítulo "Los juguetes".
Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.

¿Qué importancia tienen los juguetes en la vida del niño? Tanta como nuestra propia actitud respecto al juego. Difícil será hallar una concepción más exacta del juego que la expresada en este párrafo: "El niño que juega todo el día no pierde el tiempo. Se halla ocupado en su educación. Aprende a hacer haciendo, experimentando, cometiendo errores. Su mayor interés consiste en explorar las cosas, manejarlas, descubrirlas, saber lo que debe esperar de ellas. Durante este proceso va elaborando también los hábitos de sentir, pensar y actuar que, en última instancia, definirán su personalidad."

El juego es, por lo tanto, un elemento insustituible en el aprendizaje. Para extraer todo el beneficio posible de sus oportunidades de jugar, el niño debe tener un sitio dedicado al juego, otro para guardar los juguetes, alguien con quien jugar y algo con qué jugar.

¿Cómo saber si los juguetes con que el niño cuenta son apropiados? Existen varias clasificaciones acerca del valor educativo de los materiales de juego, pero no nos ocuparemos ahora de cuestiones teóricas ni de terminología. Lo importante es tener la certeza de que dispone de elementos de juego adecuados a todos los aspectos de su desarrollo. ¿Cómo describir esos aspectos?

Recurriremos a la clasificación siguiente: 1) de movimiento; 2) de manipulación; 3) de creación y construcción; 4) dramáticos, y enumeraremos bajo estos cuatro títulos algunos de los juguetes

indispensables para los niños preescolares. A este respecto conviene recordar la afirmación de Dorothy Van Alstyne, basada en sus observaciones: "Todos los preescolares, cualquiera que sea su sexo, gustan de los mismos materiales de juego cuando se les da libertad para elegirlos."

He aquí, pues, nuestra lista de algunos juguetes:

1) *De movimiento.*—Triciclos, carros, escalas para trepar, columpios, hamacas, cubos de distinto tamaño, aptos para que el niño pueda introducir uno dentro de otro mientras juega.

2) *De manipulación.*—Grandes cuentas de madera, tableros con fichas (redondas, cuadradas, triangulares, etc.), rompecabezas de colores (límtese el número de piezas y la dificultad del armado) que representen animales y escenas comprensibles para el niño, conos coloreados y piezas sueltas que permitan construir objetos sencillos.

3) *De creación y construcción.*—Lápices de colores, tijeras de punta redondeada, pinturas lavables y pinceles, arcilla, arena y juguetes de arena, un banco o mesa de trabajo, pedazos de madera, clavos de cabeza grande, un martillo y un serrucho. Las actividades creadoras nunca son completas sin música y literatura. Si hay en casa un tocadiscos pueden seleccionarse algunos discos para que el niño vaya adquiriendo gusto por la música. Su sentido del ritmo se favorece po-

niendo a su alcance instrumentos sencillos: un tambor, un par de platillos, una pandereta y hasta unas campanillas o un triángulo. También debe oír poesía y cuentos sencillos, breves y relacionados con su limitado ambiente inmediato.

4) *Dramáticos*.—La observación de las escenas y actividades del hogar estimula las actividades lúdicas del niño, de modo que ya a los cuatro o cinco años puede reproducirlas con el agregado de elementos imaginativos. Entre los juguetes especialmente indicados para el juego dramático pueden citarse: una escoba..., un muñeco irrompible, un cochecito para pasearlo, vestidos... Pueden agregarse utensilios de cocina... Entre los juegos dramáticos figuran asimismo los animales de madera y los artefactos con ruedas (trenes, camiones, ómnibus y aeroplanos de madera).

Es de suma importancia recordar que el modo como use el niño los juguetes dependerá de su accesibilidad, de si se le permite jugar durante lapsos ininterrumpidos y del lugar destinado al juego. Cualquiera de los materiales antes citados pueden utilizarse dentro o fuera de la casa. El momento y la forma en que el niño los emplee deben decidirse de acuerdo con el clima, el espacio disponible en la casa, en el jardín, en el patio, etc. Naturalmente, lo ideal es que los juegos se realicen al aire libre y al sol, siempre que sea factible. Cuando el clima permite las actividades al aire libre durante todo el año, debe cuidarse que no todas sean de movimiento. Por el contrario, en regiones frías o en las grandes ciudades, donde los niños deben vivir confinados buena parte del año, suele observarse la tendencia a restringir sus actividades físicas. No olvidemos, pues, que todos los niños de edad preescolar necesitan experimentar con las cuatro categorías de materiales de juego.

Para la selección de los juguetes conviene tener presente los siguientes criterios:

1) *¿Es seguro?* ¿Ofrece peligro de que se rompa? ¿Sus esquinas son redondeadas? ¿Tiene bordes agudos?... Si el niño es aún muy pequeño (y se lleva aún los juguetes a la boca): ¿Se emplean tintes vegetales en la pintura?...

2) *¿Es atractivo?* ¿Mejorará la apreciación

artística del niño el conocimiento y el uso de ese juguete?... ¿Son atractivos sus colores?

3) *¿Es higiénico?* ¿Puede lavarse periódicamente con agua y con jabón? ¿Tiene una superficie lisa que evite la acumulación de polvo?

4) *¿Es durable?* ¿Soportará los golpes, empujones y exceso de carga a que estará sometido en manos del niño? ¿Su construcción es sólida?

5) *¿Es sencillo?* ¿Tiene adornos y decoraciones innecesarios? ¿Puede el niño usarlo con facilidad sin ayuda y vigilancia de personas adultas?

6) *¿Es de tamaño y forma apropiados?*... El niño ha de poder usarlo con agrado y comodidad.

7) *¿Es fácilmente adaptable?* ¿Puede usarse de diferentes maneras en combinación con otros juguetes? ¿Posee cualidades que lo hagan utilizable durante mucho tiempo?...

8) *¿Es estimulante?* ¿Excita el interés del niño hacia juegos constructivos, de acuerdo con su nivel de desarrollo, o es demasiado difícil para que pueda apreciarlo? ¿Estimula sus intereses y actividades?

Una vez hallado un juguete que presente por lo menos algunas de estas cualidades (preferéanse los que reúnan todas), debe volver a recordarse la finalidad más importante: que el niño aprenda jugando. Es preciso que adelante en los cuatro aspectos: movimiento, creación o construcción e imitación y dramatización; pero también aprenderá, entre otras cosas, a jugar solo y con otros niños, a compartir, a esperar turno, a ser simpático, comprensivo y cortés. Necesita adquirir hábitos de concentración, de limpieza y de orden; aprender a cuidar sus juguetes y a usarlos de manera constructiva. Por medio del juego debe adquirir incesantemente nuevos conocimientos acerca del mundo en que vive, de modo que en el lento proceso de su desarrollo ocupe siempre el lugar que le corresponde en el desenvolvimiento de la vida, y tenga muchos y variados intereses que satisfacer.

JUGUETES. JUEGOS EDUCATIVOS

E. CLAPAREDE

Psicología del niño y Pedagogía experimental. Capítulo "El juego", pág. 454. Ed. Librería Beltrán. Madrid, 1927.

Por poderosa que sea la tendencia del juego en un niño, sucede con frecuencia que el niño no sabe "a qué jugar". El impulso está presente, pero falta un pensamiento que lo sistematice en una actividad coordinada...

Al principio puede parecer inoportuno intervenir en los juegos del niño, puesto que por esencia el juego es una actividad libre y espontánea, y que, como ya hemos visto, imponer al niño un fin que alcanzar es destruir el atractivo mismo del juego. Pero esta intervención resulta muy bien si va acompañada de la habilidad necesaria; no se trata de imponer al niño un fin que no desea, sino solamente ayudarlo a encontrar los medios de conseguir el fin a que aspira...

Si se desea que los niños jueguen no hay que olvidar suministrarles los medios para ello, es decir, procurarles, ante todo, espacios libres en los cuales puedan moverse sin temor a ser atropellados..., y donde encuentren elementos necesarios para la elaboración de sus juegos (arena, agua, montículos, árboles para ocultarse tras ellos, etc.).

Uno de los mejores medios de estímulo para el juego es el *juguete*... Que un juguete sea hecho por un niño o que se le dé completamente hecho, su función es la misma: estimular el juego y sostenerle, creando motivos de actividad y ocasiones para fantasear. Un buen juguete debe, pues, ser un punto de partida; debe dejar lugar a la iniciativa del niño, ofrecer un alimento a su imaginación. Con frecuencia los juguetes demasiado confeccionados, las muñecas que andan solas y dicen "papá" no divierten a los niños más que los otros, y, con frecuencia, fuera del momento de admiración que producen al verlos

por primera vez, divierten mucho menos. Y es que los juguetes no tienen más valor que el de las cualidades que la fantasía les presta; si tienen demasiadas cualidades por sí mismos, esto restringe las posibilidades de interpretación de que podrían ser objeto, y al propio tiempo su valor lúdico disminuye.

Por desgracia, con demasiada frecuencia... se dan a los niños juguetes caros y complicados y de menor valor lúdico...

No debe tampoco el niño tener solamente entre las manos más que juguetes demasiado rudimentarios. Porque el juguete no sólo tiene como función desarrollar su fantasía. Su papel es también el de iniciar en los misterios de la realidad y enseñarle a tomar en cuenta sus exigencias.

Después de la cualidad de los juegos habrá que examinar su cantidad. ¿Es nocivo proporcionar al niño un número demasiado grande de juguetes, o, por el contrario, esto favorece y estimula el juego?... Se admite, generalmente, que un número demasiado grande de juguetes sacia al niño y le anima a cambiar frecuentemente de juego, sin perseverar en ninguno. Creemos que es mejor, si un niño posee muchos juguetes, no dárselos más que sucesiva y temporalmente, como hacen por instinto la mayor parte de los padres. El niño siente un vivo placer en volver a ver el juguete que ha sido ocultado a su vista durante algunas semanas o algunos meses. Existen, bajo este respecto como bajo tanto otros, grandes diferencias según los niños. Unos se cansan pronto de sus juguetes y reclaman constantemente otros nuevos; otros, por el contrario, sacan partido de ellos con una ingeniosidad renovada cada día, y otros prefieren

los juegos en los cuales no intervienen verdaderos juguetes...

Todos los juegos son, por su esencia misma, educativos. Se reserva, sin embargo, el nombre de juegos y de juguetes educativos a ciertos juegos o juguetes combinados, de manera que procuren un desarrollo sistemático al espíritu o inculquen determinados conocimientos positivos

Citemos como juguetes de este género todos los "juguetes científicos" que inician las leyes físicas (juegos de óptica, de electricidad, de "física recreativa", etc.) y los juegos empleados en las escuelas froebelianas (tejido, pegado, etc.), o los destinados a la educación de los mentalmente débiles, muchos de los cuales gustan en sumo grado a los niños normales.

II. TIPOS DIFERENTES DE JUGUETES

EL JUGUETE Y LAS EDADES

STEN HEGELER

Cómo elegir los juguetes. Capítulo II. Paidós.
Buenos Aires, 1965.

Dos años

... Los más adelantados podrán andar en triciclo, pero dado que ésta es una edad de mucho movimiento, conviene comprar uno muy resistente. Otro juguete nuevo es el "martinete". Es más complicado, pero un apasionante juego de carpintero. Una creación casi genial, y que también encanta a los mayores, es un juego que llaman Kiddicog: una tabla con piezas verticales, grandes ruedas dentadas de material plástico que encajan en estas piezas y una rueda dentada con una manija. Cuando se da vueltas a la manija todas las ruedas giran. El juguete no tiene nada, pero ejerce una fascinación mágica. Algo semejante puede decirse de Billie y sus siete barriles, y de la gallina con los pollitos, ambos variantes de los enigmáticos huevos chinos que muchos recordamos de nuestra infancia. El juguete de atornillar y destornillar consiste simplemente en un palo largo con una rosca y varias tuercas para poner y sacar, pero que para el niño de dos años no es tan "simplemente"... En esta época los niños pueden comenzar a enhebrar cuentas, y es bueno que dispongan de dos docenas de éstas, de madera, con una agujeta larga y rígida en cada extremo de la cinta...

Alrededor de los dos años y medio un niño

puede comenzar a hacer construcciones con pequeños bloques plásticos o ladrillitos de goma que encajen unos en otros... A esta edad el entusiasmo por los trenes alcanza la cima, y coches y locomotoras grandes y resistentes les dan gran placer.

Tres años: construcciones y experimentos

Los niños comienzan a usar juegos de ficción, con muñecas y osos, y a investigar el mundo con más detalle...

... A los tres años, tanto varones como niñas, imitan las acciones de la vida doméstica: como barrer, escarbar, lavar y quitar el polvo, que les resultan ocupaciones emocionantes, y para las cuales se deben facilitar herramientas y utensilios fáciles de usar. Algunos fabricantes de juguetes parecen creer que los niños son hadas etéreas y que sólo hacen uso de las cosas a "manera simbólica", de modo que fabrican cosas imposibles de utilizar adecuadamente y que no son más que lejanas representaciones de cepillos o escobillones.

Los niños de esta edad pueden empezar a jugar con plastilinas. Es preferible que sea toda

del mismo color, pues de otro modo no harán más que mezclarlos formando un terrón de aspecto marmolado. Los pequeños de tres años empiezan generalmente por hacer bolitas, a las que llaman huevos, manzanas, pelotas, etc. A esta edad pueden también manejar rompecabezas sencillos, de unas pocas piezas. Entre los tres años y medio y los cuatro, un conjunto de clavos con martillo es también un juguete muy sencillo y adecuado.

A los tres años el niño comienza a convertirse en un ser social, y ya puede jugar un poco con los de su propia edad. Se fabrican dominós con figuras y juegos de bolos, que se cuentan entre los primeros juguetes de esta edad. También es casi la época de los coches a pedal, de cuatro ruedas, que tampoco son baratos, si es que uno desea comprarlos de calidad. Es importante que todos los juguetes que se usarán al aire libre sean inoxidable, y que tuercas y tornillos no sean fáciles de sacar. Un arca de Noé con animales, así como los sencillos animalitos de granja, también son muy interesantes.

Algo espléndido para jugar—y relativamente barato—es una escalera de madera para trepar...

Cuatro años: el mundo se ha vuelto más grande y menos seguro

... Es la edad en que los ladrillitos de construcción se usan con gran capacidad inventiva y para toda clase de propósitos. Aparecen también compañeros imaginarios que juegan con el niño. Tanto a las mujercitas como a los varones les encanta vestirse con la ropa del padre y de la madre. Imaginación y realidad se mezclan y confunden, y no se los ha de castigar por eso.

Ahora es el momento de comprarles algún juguete de construcción, tal como los ladrillos que se articulan. Es de señalar aquí que la evolución más importante a los cuatro años será la capacidad de usar herramientas, pero verdaderas, aunque en miniatura: martillo, pinzas y serru-

cho. También deben tener clavos, trozos de madera y un lugar donde puedan usarlos sin el inconveniente de que ensucien un poco. Esto es importante.

Hay también otros juguetes como las muñecas y casa de muñecas, aunque con frecuencia los niños preferirán arreglar ellos mismos las cosas en una casa vieja. Los títeres de mano atraen mucho a los niños más imaginativos. También es bueno proveer a los niños de esta edad de herramientas de jardinería y quizá de una canastilla de semillas... Es también la edad en que los niños empiezan a desear un monopatín de dos ruedas y a jugar con letras y números, pero no se ha de tratar de forzar este interés si no se presenta todavía... También una linda y sólida grúa es un espléndido juguete, que se puede usar tanto afuera como dentro de las habitaciones, y si es posible con un pequeño imán en el extremo de la cuerda... Una cuna de muñecas, grande y sólida, sería apropiada; pero, al igual que con los cochecitos de muñecas, hay que asegurarse de que tenga un buen mecanismo de seguridad para que los niños no se aprieten los dedos...

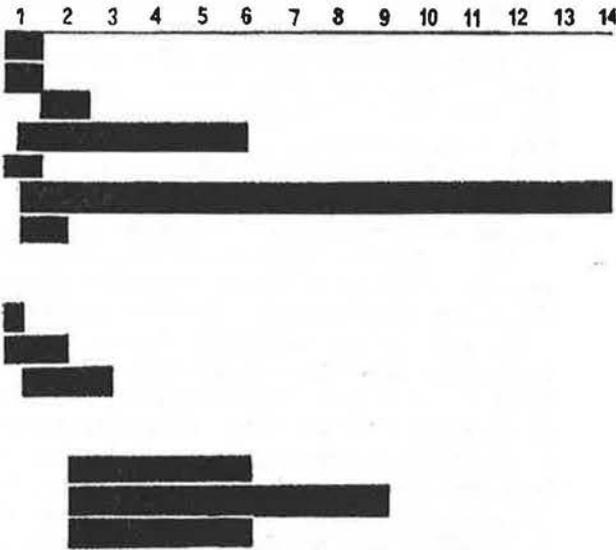
Cinco y seis años: casi personas mayores

... En realidad, no hay juguetes nuevos para esta edad, nada en especial. Hay algunos juegos que pueden practicarlos los más adelantados, como el ludo.

Es la edad de los zancos, equipos de buceo, patas de rana y juegos de pelota al aire libre. Son también muchos los que a esta edad desean juguetes mecánicos, pero no será mucho el tiempo que jueguen con ellos...

Hay todavía toda clase de posibilidades entre los juguetes para los grupos menores: un pequeño caleidoscopio, más herramientas, más juguetes de construcción, el diábolo, el yo-yo, un buen palo de cricket.

**JUGUETES ADECUADOS PARA
CADA EDAD (*)**



Juguetes indispensables. ●●
Juguetes importantes. ●

EDAD DEL LACTANTE :

Collar de bolitas.
Figuras de encaje. ●●
Sonajero, matraca, anillo de morder, chupete
Animalitos flotadores.
Juguetes musicales.
Pelotas, pelota de trapo. ●●
Muñeca de trapo. ●

LA CRIATURA EMPIEZA A CAMINAR :

Animalitos de hule.
Animalitos de arrastrar.
Cubos huecos, cubiletes para construir torres.

EDAD DEL JARDÍN DE INFANTES :

Pequeños automóviles de madera. ●
Camiones grandes de madera. ●●
Trenecito de madera.



Hamaca, calesita.
Carritos, vagoncitos cerrados.
Ositos y otros animalitos. ●●
Escoba, cepillo, tina y otros elementos afines.
Balde, palitas y moldes para cajón de arena. ●●
Juegos de construcciones de madera.
Triciclo.
Carrito con caballo.
Vehículos de madera. ●
Silla mecedora.
Carretón.
Muñecas y muñecos de gran tamaño. ●●
Vestidos para muñecas, muebles y valijitas. ●●
Canastilla, cuna y cochecito para muñecas. ●
Pizarra, tiza y borrador.
Colores para pintar a la aguada.
Bloques y estilos para grabar sobre cera. ●●
Cubos de madera. ●●
Juguetes para montar y armar.
Elementos de construcción. ●
Material para componer, encajar y clavar. ●
Perlas para ensartar.
Juguetes sueltos para formar pueblecitos, etc.
Monopatín. ●
Cochecito de carreras.
Muñequitos con su ajuar.
Casita de muñecas.

(*) La extensión de los bloques de los diagramas marca las edades de aparición y término, aproximadamente, de los distintos juegos preescolares.

Analicemos este tipo de material según los siguientes criterios:

a) ¿Da garantías de seguridad? ¿Está libre de aristas peligrosas o astillas?

b) ¿Es fuerte y durable?

c) ¿Incita la imaginación del niño y lo estimula a pensar?

d) ¿Le sugiere los elementos familiares del mundo de los adultos?

e) ¿Estimula la actividad muscular?

f) ¿Requiere manipulación, experimentación y construcción?

g) Satisface la curiosidad y facilita la actividad creadora?

h) ¿Propicia el uso del lenguaje y la comunicación de ideas?

El material didáctico que reúna estas condiciones satisface buena parte de las necesidades infantiles.

El rol de la maestra será el de presentarlo, pero sin enseñar cómo se emplea ni sentarse a jugar con los alumnos. Sólo debe permanecer cerca para mantener cierto orden y para ayudar en algún caso especial. El material debe ser presentado en bandejas, cajas sólidas o canastos, colocados en la mesa frente a cada silla. En una estantería abierta se guardará el resto de los juguetes para que cada niño pueda cambiarlo cuando lo desee y dejar en su lugar la bandeja usada.

LISTA DE MATERIALES SEGUN SUS FUNCIONES

a) MATERIAL DE MANIPULACIÓN

Por medio de este material los niños pueden aprender a superar los obstáculos, a precisar y concentrar su interés en alguna cualidad particular, que al ser aislada del conjunto más complejo permite ser analizada:

- Cajas de clasificación.
- Cuentas y otros materiales para enhebrar.
- Mosaicos.
- Rompecabezas.
- Encaje plano de figuras.
- Loterías.

- Dominó.
- Pirámides de encaje con diferentes dificultades respecto de forma, gradación de tamaño, con eje y sin él.

Elementos de construcción y equilibrio:

- Equipos de bloques macizos.
- Equipos de bloques huecos.
- Pequeñas piezas de colores.
- Bloques perforados de forma variada.
- Ladrillitos para enchufar.

Juguetes desarmables:

- Juegos para armar y desarmar: autos, locomotoras, camiones, casas...

b) MATERIALES QUE FAVORECEN EL JUEGO DRAMÁTICO

Son juguetes que favorecen la imitación del mundo adulto a través de "jugar a ser":

- Elementos para disfrazarse.
- Varios teléfonos.
- Cajas registradoras.
- Bolsas para compras.
- Balanza de platillos.
- Bancos para usos varios.
- Muñecas.
- Bañeras.
- Equipos para lavar y planchar.
- Cocina y batería.
- Juego de té.

c) MATERIALES PARA EXPERIMENTAR

- Instrumentos musicales.
- Equipos para juegos con arena y agua.
- Resortes de autos.
- Materiales para la mesa de ciencia.
- Tablero con diferentes cerraduras.
- Cajas con restos de relojes.
- Museo: se va formando con aparatos que los niños hacen durante el curso del año.

d) MATERIALES AUDIOVISUALES PROPIAMENTE DICHOS

III. ANEXO LEGISLATIVO SOBRE EL JUGUETE

DECRETO 2061/1969, de 16 de agosto, por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico.

Los actuales sistemas pedagógicos tienden cada día a dar mayor importancia al valor formativo del juego en la educación de los niños, hasta el extremo de afirmar que es la actividad esencial del niño en sus primeros años.

Esta actividad ofrece excelentes oportunidades para el desarrollo físico, intelectual, social y emocional del niño y constituye un valioso medio para conocer la psicología y evolución infantil.

La industria del juguete, que ha captado la importancia de esta actividad del niño y la influencia que sus creaciones pueden ejercer en el campo de la educación, ha hecho del juguete un instrumento de gran valor en el quehacer pedagógico.

Interesa que padres y educadores adquieran conciencia de este hecho y valoren la importancia de la selección del juguete con miras a la formación del niño.

Por ello, independientemente de reconocer la importante función que en beneficio del niño realiza el juguete recreativo, parece aconsejable establecer unas normas que orienten y estimulen la producción de juguetes para que respondan plenamente a una finalidad formativa, inspirada siempre en un criterio de flexibilidad que no coarten la imaginación creadora de los artistas.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día catorce de agosto de mil novecientos sesenta y nueve,

DISPONGO:

Artículo primero.—Son juguetes de interés pedagógico los que, de acuerdo con los distintos ni-

veles de edad, pueden contribuir a la formación del niño.

Artículo segundo.—Los juguetes a que se refiere el artículo anterior se clasificarán en las siguientes categorías:

a) Juguetes educativos: Aquellos que, además de su carácter meramente recreativo, coadyuvan de una forma espontánea al desarrollo de las facultades del niño.

b) Juguetes didácticos: Aquellos que pueden ser utilizados como valiosos instrumentos pedagógicos en los primeros niveles de la enseñanza.

Artículo tercero.—El Ministerio de Educación y Ciencia, previos los asesoramientos técnicos que estime convenientes en orden al estudio, evaluación y promoción del “juguete de interés pedagógico”, promulgará dentro del plazo de seis meses, a contar desde la publicación del presente Decreto, un Estatuto del “juguete de interés pedagógico”, teniendo en cuenta en todo caso lo que se disponga por los Ministerios de Industria y de Comercio dentro de sus respectivas competencias.

Artículo cuarto.—El Estatuto a que se refiere el artículo anterior determinará las características específicas que deben reunir los juguetes educativos y didácticos, las normas procedimentales para obtener la correspondiente clasificación y los distintos tipos de certificados de clasificación.

Artículo quinto.—La actual Feria del Juguete y las que reúnan los requisitos que se señalen en el Estatuto a que se alude en los artículos anteriores podrán ser declaradas de interés pedagógico por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con los Ministerios de Industria y de Comercio.

(B. O. E. de 29-IX-1969.)

ESTATUTO DEL JUGUETE DE INTERES PEDAGOGICO

ORDEN de 16 de marzo de 1970 por la que se aprueba el Estatuto del juguete de interés pedagógico.

El Decreto 2061/1969, de 16 de agosto (*Boletín Oficial del Estado* de 29 de septiembre), por el que se regula la clasificación del juguete, determina en su artículo tercero la promulgación del Estatuto del juguete, teniendo en cuenta lo dispuesto por los Ministerios de Industria y de Comercio dentro de sus respectivas competencias, en el que deberán fijarse las características de los juguetes, el procedimiento de clasificación, tipos de certificado y cuanto se considere conveniente para el mejor desarrollo de la producción de juguetes con finalidad formativa.

En su virtud, este Ministerio ha dispuesto:

CAPITULO PRIMERO

CARACTERÍSTICAS DE LOS JUGUETES

Artículo 1.º Son objeto del presente Estatuto los juguetes que, de acuerdo con los distintos niveles de edad del niño, puedan contribuir a su formación.

Art. 2.º Estos juguetes se clasificarán en las siguientes categorías:

a) Juguetes educativos que coadyuven de forma espontánea al desarrollo de las facultades del niño.

b) Juguetes didácticos que puedan ser utilizados como instrumentos pedagógicos en los primeros niveles de la enseñanza.

Art. 3.º Para que un juguete pueda ser clasificado como educativo precisará reunir las siguientes características:

a) Deberá estar fabricado con materiales duraderos, no inflamables, que permitan indefinida-

mente su lavado; de tacto agradable, de gran resistencia al uso y ausente de toda toxicidad.

No debe tener puntas, ni esquinas ni bordes cortantes.

b) Los colores deberán ser limpios, simples y vivos.

c) El juguete educativo ofrecerá al niño diferentes tipos de posibilidades:

1. De participación. Que le incite a hacer algo con él, le ayude a imaginar nuevos usos del mismo y desarrolle su creatividad.

2. De descubrimiento. Que le permita un enriquecimiento en las nociones de las formas, los colores, los sonidos, las ideas.

3. De estructuración. Que le estimule a crear libremente situaciones y ambientes.

4. De relación, imitación y convivencia, facilitándole poner afecto y exteriorizar sus instintos.

d) El juguete educativo deberá poder adecuarse a una determinada edad del niño.

Art. 4.º El juguete didáctico deberá tener, además de las características señaladas para el juguete educativo, las siguientes: (

a) Que permita al niño el manejo inteligente y objetivo del mismo y que le lleve a un aprendizaje activo de la materia en que se fundamenta.

b) Que, mediante su uso, los niños hagan manipulaciones y medidas, realicen trabajos prácticos que les inicie en la experimentación y estimule en ellos al hábito de una incipiente investigación.

c) Que sea adecuado su manejo dentro del marco de la enseñanza, favoreciendo la participación colectiva.

d) El juguete didáctico está ideado especialmente para la enseñanza de determinadas disciplinas o quehaceres, aplicados a los distintos niveles, y, mediante su uso, se ejercita el niño en una actividad instructiva y, al mismo tiempo, eminentemente formativa.

CAPITULO II ORGANIZACIÓN

Art. 5.º Como Organismo para la clasificación del juguete de interés pedagógico, se crea en el Ministerio de Educación y Ciencia la Comisión Técnica del Juguete, con ámbito nacional.

Art. 6.º La Comisión Técnica funcionará en Pleno y en Comisión Permanente.

El Pleno de la Comisión estará constituido de la forma siguiente:

Presidente: El Director general de Enseñanza Primaria.

Vicepresidente: El Subdirector general de Orientación Pedagógica.

Secretario Técnico: De libre designación del Director general.

Vocales: Un Inspector central de Enseñanza Primaria, un representante del Ministerio de Industria, un representante del Ministerio de Comercio, el Presidente de la Agrupación Intersindical de Fabricantes de Juguetes, como representante de la Organización Sindical; el Presidente de la Feria del Juguete, cinco Vocales, designados por el Ministerio a propuesta de la Dirección General de Enseñanza Primaria entre personas destacadas en el estudio del juguete y su aplicación práctica; dos Vocales, nombrados a propuesta del Ministerio de Industria; dos, a propuesta del Ministerio de Comercio; dos, a propuesta de la Organización Sindical; dos, a propuesta de la Feria del Juguete, y dos, entre personas relevantes de las Asociaciones de carácter familiar.

Actuará como Secretario adjunto un funcionario designado por el Director general de Enseñanza Primaria.

Art. 7.º Constituirán la Comisión Permanente: El Vicepresidente del Pleno, que actuará como Presidente, y los siguientes Vocales: El Secretario Técnico, el Inspector central de Enseñanza Primaria, dos, que pertenecerán al grupo de personas destacadas en el estudio del juguete; uno, representando al Ministerio de Industria; uno, al Ministerio de Comercio; uno, a la Organización Sindical; uno, propuesto por la Feria del Juguete, y uno, elegido entre las Asociaciones familiares.

El Secretario será el del Pleno.

CAPITULO III FUNCIONES

Art. 8.º Corresponde a la Comisión Técnica en Pleno:

a) Promover el perfeccionamiento del juguete

como instrumento pedagógico para su utilización en los Centros de enseñanza.

b) Proponer las modificaciones que considere necesarias en las características de los juguetes, según las innovaciones técnicas.

c) Establecer la valoración técnica de cada clase de juguetes para la calificación en relación a la edad, utilidad y desarrollo educativo del niño.

d) Fijar los diferentes tipos de certificados de clasificación que puedan concederse.

e) Informar las reclamaciones contra acuerdos de la Comisión Permanente en materia de calificaciones concedidas y certificados extendidos y elevar la propuesta a la Dirección General, que decidirá sin ulterior recurso.

f) Informar sobre el rendimiento de los juguetes adquiridos y utilizados y las experiencias en este aspecto.

g) Designar los Vocales del Pleno que han de constituir la Comisión Permanente.

h) Redactar el plan de actuación nacional y, en general, proponer cuanto considere adecuado a la producción, distribución y ensayos de los juguetes de interés pedagógico.

El Pleno se reunirá cuando lo considere conveniente y, preceptivamente, una vez al año.

Art. 9.º Corresponde a la Comisión Permanente:

a) El examen de los juguetes presentados y su clasificación en educativos y didácticos.

b) La calificación del juguete dentro de cada grupo, conforme a las normas establecidas por la Comisión Técnica, en cuanto a edades y función.

c) La expedición del certificado que corresponda a cada juguete; llevar el fichero de clasificación de juguetes con los datos que se especifiquen.

d) Cumplir los asuntos encomendados por el Pleno y ejecutar los acuerdos de éste.

e) Proponer al Pleno las medidas que considere más adecuadas para la utilización del juguete de interés pedagógico.

Se reunirá cuando se considere necesario por la marcha de los asuntos de su competencia y, por lo menos, cada dos meses.

CAPITULO IV

PROCEDIMIENTO DE CALIFICACIÓN

Art. 10. Los productores de juguetes que deseen obtener la clasificación de los mismos a efectos pedagógicos deberán presentar la solicitud mediante instancia dirigida al Director general de Enseñanza Primaria, Presidente de la Comisión, acompañada de los siguientes documentos:

a) Certificación del Ministerio de Industria de productor nacional, en la que se relacionen los materiales empleados.

b) Memoria descriptiva del juguete, que indique las características, el material empleado, el funcionamiento, edad escolar a que se destina y cuantas circunstancias considere convenientes para su utilización.

c) Ficha por triplicado en la que conste la denominación del juguete y datos esenciales. Se devolverá una al interesado, como resguardo de presentación; otra se unirá a la instancia, y la tercera, al juguete.

Podrán relacionarse varios juguetes en una instancia, pero se presentarán siempre tres fichas por cada uno, para su clasificación y calificación.

Art. 11. La Comisión Permanente acordará la clasificación del juguete en educativo o didáctico y concederá la calificación que corresponda, conforme a la cual se expedirá la certificación.

Art. 12. La calificación sobre el juguete deberá contener:

Número de Registro.

Clase del juguete (educativo o didáctico).

Denominación específica.

Para niños o niñas de ... años a ... años.

Calificación.

Fecha calificación.

Productor.

Los juguetes que sirvan para el desarrollo físico o intelectual de los niños minusválidos y subnormales tendrán clasificación especial adecuada, que constará en el certificado.

Art. 13. La Comisión Permanente podrá solicitar dictamen técnico en los casos que lo con-

sidere necesario para la mejor clasificación y calificación.

El plazo máximo de resolución de toda instancia será el de dos meses, desde su entrada en la Comisión Permanente.

Art. 14. Los acuerdos de la Comisión Permanente podrán recurrirse ante la Comisión Técnica en Pleno, para que con su dictamen se eleve a resolución del Director general. Si la Comisión Técnica no lo emitiese en el plazo de un mes, la Dirección General podrá resolver sin el dictamen, siendo firme el acuerdo.

Art. 15. Los productores sólo podrán mencionar en sus medios de difusión que el juguete está clasificado por el Ministerio, especificando únicamente el número de Registro y la fecha.

Art. 16. La certificación sobre el juguete de interés pedagógico será indispensable a partir de la presente para ser utilizado en las Escuelas de Enseñanza Primaria y para su adquisición por el Ministerio, a cuyo efecto se exigirá siempre, de modo expreso, este requisito.

CAPITULO V

EXPOSICIONES DE INTERÉS PEDAGÓGICO

Art. 17. A petición propia o de oficio el Ministerio podrá declarar de interés pedagógico las Exposiciones y Ferias de Juguetes que por su importancia para la enseñanza se consideren merecedoras de esta distinción.

Art. 18. Se autoriza a la Dirección General de Enseñanza Primaria para dictar las normas complementarias precisas al mejor cumplimiento de la presente Orden.

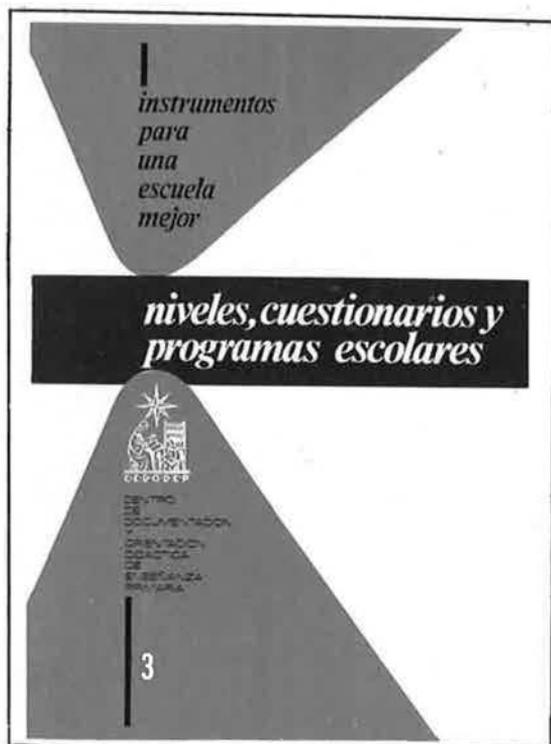
(B. O. del E. de 7 de abril.)



PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

NUEVA PUBLICACION



250 ptas.



250 ptas.



Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.

Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.
Pedro de Valdivia, 38 - 2.º izqda. Madrid - 6.

