

# El maestro y el juego

André Michelet

## El enfoque tradicional del juego

Desde hace algunos decenios se perfila y se desarrolla cada vez más rápidamente un movimiento que aboga porque se incorpore el juego a todos los niveles de la enseñanza escolar. Esta idea, que sólo se funda en unas pocas experiencias concretas, preocupa hoy a la gran mayoría del personal docente. No se trata tanto de hechos como de la evolución de una opinión, a la que contribuyen nuestros conocimientos sobre la psicología infantil y una evolución incierta de la pedagogía.

Como reacción, los partidarios de las tradiciones bien arraigadas de la enseñanza multiplican sus críticas vehementes, que tampoco tienen mucho fundamento, a la enseñanza por medio del juego. ¿Cómo deberá y podrá el maestro tomar posición ante un fenómeno que puede convertirse rápidamente en campo de batalla de la pedagogía?

A decir verdad, los elementos de información de que dispone son aún demasiado generales, vagos e incompletos, y si se opone a la idea o la acepta se debe más a convicciones

personales que a argumentos bien fundados. El desconocimiento del juego no es culpa del maestro. En efecto, las teorías del juego que se le han presentado cuando ha querido informarse, son insuficientes, inadecuadas y, con frecuencia, contradictorias. Si consulta a los filósofos descubrirá, por ejemplo, que el juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada dentro de ciertos límites determinados de tiempo y lugar, según una regla aceptada libremente pero totalmente obligatoria, que tiene un fin en sí misma" [Huizinga, 1951]. Si consulta otras obras, por ejemplo, la de un psicoanalista, leerá que la ilusión primordial transmitida por el juego pertenece a la omnipotencia arcaica [Gut-ton, 1973]. Y el pedagogo se pregunta con toda sinceridad cómo puede aplicar en su clase semejante fenómeno psicológico.

No existe ninguna síntesis. Caillois [1958], a quien se cita siempre que se habla de juego, reconoce que «las innumerables obras sobre la naturaleza del juego, sobre la psicología del juego y sobre la clasificación de los juegos no tratan del mismo tema», y él mismo lo aborda a continuación de manera original.

En la práctica, es decir, a nivel de los programas oficiales elaborados por los teóricos de la pedagogía actual, reina, en términos generales, la más completa ignorancia sobre el juego. A propósito de las directrices de la enseñanza francesa,

---

\* André Michelet (Francia). *Presidente del International Council for Children's Play. Es director de una Fundación para la educación y la investigación sobre las deficiencias mentales. Director de la revista L'éducation par le jeu et l'environnement. Autor de: Les outils de l'enfance (2 vol.) y de un estudio titulado "Le matériel pédagogique" en Histoire mondiale de l'éducation.*

escribe Leif [1960]: "Sería vano enumerar los diversos proyectos de reforma del sistema educativo a no ser para invitar al lector a que descubra (...) que en las disposiciones que se proclaman no se habla para nada de juego." Por su parte, Legrand [1972] observa, respecto de la pedagogía oficial, que "le es completamente ajena la integración del juego como medio de educación". Esto no sólo se aplica a las directrices, sino que se inscribe en la estructura arquitectónica de la escuela y en el recinto escolar que, en términos generales, ignora la apertura al mundo y al juego.

No obstante, famosos pedagogos han hablado del juego y algunos incluso lo han aplicado. ¿Cómo han de interpretarse esos ejemplos? En algunos teóricos se manifiesta una oposición categórica que representa más una opinión fundada en el desprecio que en la búsqueda de un conocimiento profundo. Así Alain [1932], a quien se cita frecuentemente, escribe con suficiencia: "No creo en esas lecciones demasiado divertidas que son una especie de continuación de los juegos; son ilusiones de personas que jamás aprendieron su profesión." Cuando se cita a autores que han estudiado el juego en la escuela, surgen Château [1961] y su obra: *Le jeu de L'enfant*. En el prefacio, Guillaume, otra autoridad de la enseñanza moderna, dice del niño: "Se contenta con jugar sólo por impotencia."

Una de las vías más dinámicas de la enseñanza actual se inspira en Freinet [1960] y en sus conceptos de juego-trabajo y de trabajo-juego, que analiza detenidamente en varios capítulos de una de sus obras principales. Ojalá se hubiera atendido a la declaración que precede e introduce esos capítulos: "Sobre todo para los principiantes, disponemos en la actualidad de excelentes

métodos y de un material ingenioso, basados exclusivamente en el esfuerzo creador mediante el juego, que han probado su eficacia!" ¿Qué han probado? Por desgracia, tan sólo el fracaso total de una forma de educación que se ha traducido en este envilecimiento de la juventud y en esta pasividad de todo un pueblo que parece haber olvidado para siempre las vías del dinamismo y la virilidad".

Así pues, no es de extrañar que al buscar una enseñanza activa, las generaciones actuales, siguiendo el ejemplo de su maestro, se hayan perdido en discusiones inútiles sobre las ventajas respectivas del juego-trabajo y del trabajo-juego, sin creer realmente en ellas. Esto ha frenado y viciado considerablemente la práctica del juego en la escuela, incluso entre quienes estaban más capacitados para incorporarlo a la enseñanza.

Se ha de reconocer que las fuentes y las referencias son a menudo bastante confusas, incluso en los autores más convencidos. En varias obras recientes que abordan el problema del juego en la escuela se alude al método Montessori [1935], conocido en todo el mundo y aplicable al conjunto de la educación, desde las clases de párvulos hasta los últimos cursos de la enseñanza secundaria, y que se basa en un material importante. Ahora bien, no se trata de materiales para jugar. María Montessori desterró el juego de la enseñanza y consideraba los juguetes como "algo, sin duda, inferior en la vida del niño", y el juego en sí mismo como una "actividad ociosa", una degradación del esfuerzo de conocimiento y una pérdida de energía.

No obstante, Séguin [1895], a quien María Montessori reconoce como su

maestro, había escrito: "Los libros no pueden enseñar a los niños lo que los juguetes les inculcan. Las naciones que tienen más juguetes son también las que tienen más individualidad, idealismo y heroísmo." Séguin afirmaba que el juego es "el acto más espontáneo de la infancia y mucho más aún: es para el niño la realización libre y voluntaria de una función fisiológica y psicológica; es algo sagrado".

Sin embargo, Claparède [1922] y Decroly [1978], creadores de una de las pedagogías más modernas, la única que integra realmente el juego en la enseñanza, entendido como "el puente que une el niño a la vida más allá de los muros del recinto escolar", estimulan en el niño el deseo de actuar, que "depende de la necesidad general que caracteriza al niño y que es una necesidad de juego. Presentando en forma de juegos las actividades que se les quiere hacer realizar es como mejor se motivan tales actividades". Decroly inventa una forma de integrar el juego en la escuela, a saber, "los juegos educativos". Ahora bien, este término ha sido muy denigrado por numerosos maestros, empeñados muchas veces en que juego y educación son términos antinómicos que, si se conjugan, destruirán necesariamente tanto el valor del juego, si es que lo tiene, como el de la enseñanza.

### **¿Puede la pedagogía actual prescindir del juego?**

En todos los aprendizajes espontáneos es natural y esencial recurrir al juego. Son pocas las subculturas que rechazan esa actividad de asimilación mediante "la ficción" y la imitación, que se ajusta progresivamente para integrar las técnicas y las tradiciones. El primer diálogo del

niño con el adulto se realiza a través de los juegos de las nodrizas, cuyo contenido consciente a inconsciente se está redescubriendo gracias a la psicología: apertura hacia el cuerpo, hacia el gesto, hacia el lenguaje. Sin embargo, cuando una sociedad piensa en institucionalizar la educación, destierra el juego y sólo tiene en mente un sistema riguroso y austero de transmisión de información. Muy pronto se negó todo carácter propio al pensamiento infantil y se pretendió formarlo a partir del sistema de razonamiento propio del maestro, o más exactamente, a partir del acervo de conocimientos propios de la sociedad adulta. El medio empleado tradicionalmente para esa transmisión es un sistema de símbolos: palabras, números, imágenes, que constituyen la materia casi exclusiva de la actividad escolar. Ahora bien, hace poco decía Ferraroti [1985]: "Los símbolos suponen que se haya tenido relación directa con la realidad que simbolizan. El sentido de una palabra, de un número a incluso de una imagen sólo puede darse mediante una experiencia directa y una operación de la inteligencia. La escuela considera que el niño ya ha experimentado el mundo y se limita a hablar de él. "

Las sociedades tecnológicas y las grandes concentraciones humanas se alejan cada vez más de esa experiencia, y la pedagogía clásica se ve así arruinada en su fundamento mismo. No obstante, tenía una larga tradición y a lo largo de los siglos se había generalizado, humanizado, adaptado e, incluso a veces, había aceptado el juego como un incentivo agradable o como una sonrisa a la infancia.

Viví personalmente esa experiencia en la escuela primaria. Mi padre era maestro y estaba enamorado de su profesión. ¿Qué

lugar ocupaba el juego en su enseñanza? En todo caso, la rodeaba de todas sus iniciativas paraescolares: viajes, teatro, sociedades deportivas. Nosotros la rodeábamos de recreos y de largas veladas de juegos en la escuela y alrededor de ella. Así, las tareas y lecciones, por tradicionales que fueran, podían ser un trabajo. Todo se conjugaba armoniosamente.

No hay sólo una buena pedagogía. Se acepte o no el juego, hay buenos y malos maestros, buenos y malos ambientes. Y la enseñanza sólo puede producirse en armonía con el ambiente del niño. La pedagogía actual tiene un fundamento histórico sólido y una larga experiencia, pero el medio ambiente se desmorona en relación con ella: es decir, se modifica, se hace más complejo, y la ruptura sería trágica si la pedagogía no evoluciona.

Desafortunadamente para la pedagogía, no se trata de que se adapte, sino de que evolucione. Debe armonizarse con las transformaciones de la sociedad y tomar conciencia de que no posee ningún valor por sus principios, sino únicamente por sus resultados. En determinadas culturas, una educación tradicional auténtica puede ser válida, en otras sería ineficaz y perjudicial.

La pedagogía actual sigue existiendo gracias a los reflejos de su pasado, procurando absorber de un modo a otro los descubrimientos relativos a la evolución técnica y científica, pero los reflejos de su pasado no son capaces de integrar adecuadamente ni lo audiovisual, ni los grandes medios de comunicación, ni la informática ni el juego. Ferraroti agrega a este respecto: "Esto no impide desarrollar un lenguaje formal correcto o aprender la matemática y la lógica, sin comprender la relación de los símbolos

con la realidad. En efecto, las operaciones formales están unidas a centros nerviosos diferentes de los centros en los que se realiza la representación mental y los dos tipos de operaciones pueden disociarse. Cuando se produce esta disociación, el alumno ejecuta correctamente lo que se le pide, pero no es capaz de iniciativa alguna."

Puede concebirse el juego como el vínculo entre las operaciones formales y las representaciones mentales, pero ¿cómo armonizar sus procesos con los procedimientos de una pedagogía tradicional? El maestro actual ha caído en esa trampa y con frecuencia se encuentra ante este dilema: seguir siendo lo que es y prescindir del juego o entregarse con frenesí a la recuperación del fenómeno lúdico. Pero el juego, por su esencia misma, no puede "recuperarse". No obstante, se le ofrecen otras vías positivas.

### **Las pedagogías activas no existen sin el juego**

Nuestro objetivo aquí no es hacer la apología de una a otra forma de enseñanza, sino comprender por qué, en la labor de educar, no se puede prescindir de las reglas estipuladas en la carta de la escuela activa: ser un entrenador, y no un "enseñador", movilizar la actividad del niño, abrir la escuela a la vida y partir de los intereses profundos del niño. Es toda una revolución que hace tambalear a la enseñanza: su centro no es más la pedagogía sino el niño.

¿Qué es el juego en la escuela? Nada menos que uno de los aspectos de esa revolución, un elemento que no puede separarse de ella, ya que está intrínsecamente unido al respeto de la

persona del niño y de sus necesidades: juego, libertad, actividad, tres términos que no pueden separarse sin perder su sentido.

En 1840, Séguin se preguntaba: "¿Por qué los niños no pueden acudir a las escuelas con las manos llenas de las cosas que más les interesa?" ¿Cuántos maestros se interesan hoy en día, como punto de partida de la educación, en lo que es inspirado por el niño? Con demasiada frecuencia los maestros llevan casetes, diapositivas, "juegos educativos" y "talleres"; siempre son ellos los que llevan en lugar de recibir.

La pedagogía actual brinda mucho al niño, pero sus aportaciones se diluyen en las técnicas antiguas.

Se han abierto camino nuevas tendencias, a veces extremas: la escuela en la que reina el alborozo o la enseñanza libertaria. Pero en la mayoría de los casos, la institución escolar ha edulcorado esas tentativas. Una de sus orientaciones actuales es integrar la creatividad y el juego, pero la escuela, incluida la enseñanza preescolar en la que el juego está autorizado, preconiza y aborda con frecuencia la creatividad y el juego mediante nuevas argucias "técnicas" o de "no intervención".

Paradójicamente se dan casos en los que para proteger la idea que se tiene del juego infantil, se llega a prohibirlo en la escuela. Si, por ejemplo, sentamos el postulado de que "el juego es una actividad gratuita", podremos escribir con la Sra. Rabecq-Maillard [1969], lo siguiente: "A partir del momento en que se vuelve educativo, el juego, actividad gratuita por excelencia, sin otro fin que el juego mismo y la diversión que conlleva, deja de ser juego. En el momento en que

se pide que el juego desarrolle tal actitud o incrementa los conocimientos de un sujeto en un campo determinado, deja de ser un juego."

¿Se habrán equivocado Decroly, los psicólogos geneticistas y todos los partidarios de la escuela activa? ¿Los "juegos educativos" no son más que una ilusión peligrosa, como pretenden algunos maestros? ¿Serán sólo un medio de "materializar el pensamiento" [Compayre, 1901], un obstáculo a toda "creatividad" y al juego mismo, que sólo encontrarían sus materiales en la soledad intelectual en que a veces se pretende dejar al niño?

Si se lleva hasta la paradoja, y se da el caso, la concepción del papel del juego en la educación podría traducirse de la manera siguiente: el juego no es trabajo, puesto que el trabajo no es libertad, luego trabajo (escolar) y juego son incompatibles. Pero hay otra paradoja, a saber, la posición igualmente extrema (virulenta hace algunos años) de quienes han descubierto que el juego es la vía real de la autoeducación del niño. Han afirmado sin matiz alguno que todo intento de inmiscuirse en el juego del niño constituye una violación de su personalidad, que jugando libremente aprende solo, aprende todo y que la única verdadera educación consiste en reivindicar su derecho al juego, en proteger su juego, pero sin ocuparse nunca de él. Los extremos se juntan para crear un abismo entre el juego y la enseñanza.

El problema del juego en la escuela es también un dilema académico entre "juego libre" y "juego dirigido". No obstante, todos los que analizan con objetividad el problema del juego en la escuela han descartado el término de

juego libre, que para ellos significa juego abandonado, así como el de juego dirigido, que efectivamente ya no es juego, y en su lugar han adoptado la noción de juego acompañado.

Kamenov [1985] escribe: "Afirmamos que el maestro no debe controlar el juego. Si esto significa que el maestro no debe tener una función preponderante en el proceso del juego ni debe imponer el juego a los niños, estamos de acuerdo; pero si, por el contrario, significa una actitud de abandono, no lo aceptamos. Las investigaciones han demostrado que durante el juego es indispensable una verdadera interacción entre los educadores y los niños. Si el término libertad implica una actitud pasiva, el abandono de una dirección sobria y de una ayuda complaciente o la oposición a toda disciplina, que conduce a la anarquía, tal libertad fijará a los niños en su infantilismo y detendrá su desarrollo, lo que equivale a encarcelarlos y no a liberarlos."

Precisamente en estas condiciones se abre al maestro la vía del juego. Contando con esa posibilidad, deberá hacer use de ella con una nueva pedagogía.

### **Hacia una pedagogía del juego**

Incumbe al maestro una grave responsabilidad. Su misión es enseñar al niño disciplinas precisas, transmitirle nuestra cultura y lograr determinados objetivos. Debe rendir cuentas. Convencido de la importancia del juego, ¿cómo va a utilizarlo para responder a su misión? Si el juego es "un instrumento de la infancia" instrumento con el que los niños aprenden espontáneamente, y además instrumento en manos del educador para influir sobre el niño, será necesario que el maestro aprenda y

domine las técnicas para utilizar ese instrumento y conozca su tecnología. Nuestra tecnología de la enseñanza se llama pedagogía y ésta empieza apenas a descubrir lo importante que podría ser el juego y cómo servirse de él. Caillois [1958] tiene razón cuando afirma que las múltiples obras sobre el juego no tratan del mismo tema. Lo que se denomina juego es un fenómeno que implica un gran número de actos de la existencia, que se refiere al campo de lo consciente y de lo inconsciente y que, por esa razón, reviste aspectos múltiples.

No todos son aprovechables para la enseñanza; el malentendido se debe a un problema de vocabulario. Presentar determinados aspectos muy diferentes del juego y, además, integrar otros procesos mentales bajo el mismo término, genérico, acaba por despojarlo de todo su sentido, ya que cada una juzga el juego a partir de uno de sus aspectos y dirá que otras facetas de ese complejo fenómeno no son juego.

Tal es el caso de los juegos educativos: ¿juego o no juego? La cuestión sólo se plantea en una concepción estrecha y anticuada del juego, que únicamente podrá discutirse si unos conceptos más apropiados tienen para todos la misma acepción. Nuestras posibilidades semánticas, tan escasas y tan variables de una lengua a otra, ponen de manifiesto en qué medida se ha despreciado y descuidado el juego en relación con la cultura a incluso en relación con la psicología. Es un lugar común, con el que se han entretenido muchos filósofos, comparar game con play y hacer el paralelismo entre el juego de un mecanismo, el juego de la política, el juego de los colores, etc. Pero en el aspecto que los interesa, si un niño descubre las leyes geométricas que

permiten encajar una cosa dentro de otra, o se apasiona por efectuar implicaciones lógico-matemáticas con bloques, ¿podrá decirse que está jugando? ¿Se denominará juego o bien trabajo, por falta de vocabulario apropiado, la intensa satisfacción que experimenta el niño al descubrir con "material educativo" los grandes procesos de la inteligencia humana? El juego, así se denomina esa actividad, se inscribirá entonces en una perspectiva mental mucho más amplia que el juego tal como lo entendemos habitualmente, y es precisamente ese fenómeno el que interesa a la enseñanza.

También es un lugar común decir: el mismo niño va a eliminar una angustia disparando con una pistola de madera, va a reunir a otros niños para imitar la escuela, va a imaginar, al empujar un auto en miniatura, que es un gran piloto, o va a conferir a su oso todos los atributos míticos de un jefe indio venerado: todo eso es ciertamente juego, pero ¿es el mismo juego?

No obstante, si el maestro lo respeta, lo comprende y lo acepta con mucha delicadeza, ese poder de asimilación a imaginación permitirá al alumno abordar con una intensa motivación aprendizajes que se consideran áridos. Y esto no sólo en el niño de corta edad: la participación real del adolescente, a incluso del adulto, en los llamados juegos de sociedad o de estrategia es un motor igualmente poderoso. Las hipótesis sobre el juego, según las cuales éste sería la liberación de un exceso de energía, el reequilibrio de los instintos o la recapitulación del atavismo ancestral, no permitan considerarlo como un instrumento pedagógico válido. Los conocimientos más recientes de uno de sus aspectos no autorizan a pensar que el juego es para el niño el medio esencial de apropiación de la

cultura y de asimilación de las técnicas y los conocimientos del mundo en que vive. El maestro tradicional aportaría tan sólo información. Sin que lo sepa el educador, es esencialmente mediante el juego como hasta ese momento el niño, el adolescente a incluso el adulto dominan y asimilan lo que el educador les presenta, hasta vivirlo realmente, superar la memorización, el reflejo, lo convencional e integrarlo de manera vivida, intensa y generalizable en su pensamiento y en sus actos.

Para apropiarse algo tiene que haber algo que tomar; para crear, algo que transformar. Así, el juego no excluye, ni mucho menos, el ejemplo, la palabra o las aportaciones didácticas, sino que modifica su aspecto. Lejos de suplantarlo a la enseñanza, aparece como el elemento de una simbiosis necesaria con su contenido para aumentar su eficacia.

Comienza así a surgir la necesidad de una psicopedagogía del juego a incluso de una patología del juego: como todo lo humano, el juego puede presentar formas desviadas que pueden aportar mucho a la educación especializada e incluso a la educación general.

Numerosos educadores e investigadores han analizado este problema. Disponemos en la actualidad de unas cuantas experiencias, algunas de ellas ya antiguas, que permiten efectuar un primer balance. Se perfila un gran movimiento: las instancias superiores de educación han creado en diversos países comisiones de estudio sobre los juegos y los juguetes, así como sobre las condiciones de su incorporación a la enseñanza; las universidades crean cátedras de etnología, historia, psicología... en una palabra, el conjunto de las ciencias del juego. Grupos de maestros realizan experimentos. Se establecen vínculos, todavía frágiles, con

los profesionales del juguete. Se constituyen organismos para coordinar y orientar los trabajos, por ejemplo, el International Council for Children's Play.

Puesto que el conocimiento y la pedagogía del juego no pueden disociarse de todos los descubrimientos actuales relativos al niño, todos esos trabajos se basan en los nuevos descubrimientos de la psicología, en particular la psicología genética que, con Piaget, ha abierto un vasto campo de investigaciones y debates. Muchas disciplinas, hasta hace poco ajenas al juego, se integran en él con aportaciones nuevas; tanto las investigaciones de Montagnier [1978], que se inspiran en la etología y en los procesos de comunicación no verbal, como las de Plat [1983], aportan el punto de vista de la biología y la ergonomía. Los primeros resultados obtenidos han sido algunas realizaciones que contribuyen a la concepción de los ambientes de juego, de los juguetes, del contexto y los materiales de enseñanza.

La pedagogía interactiva sitúa las relaciones del juego con su ambiente. La fenomenología devuelve al juego su contexto humano, despojándola de su condición de hecho psicológico aislado que durante tanto tiempo lo mantuvo al margen de las ciencias humanas. En el artículo antes citado, Ferraroti se subraya la importancia de la emoción (estrechamente vinculada a las situaciones lúdicas) en el aprendizaje de disciplinas consideradas tan "intelectuales" como las matemáticas y la ortografía. Sería prematuro un inventario exhaustivo en este vasto campo que evoluciona sin cesar. Pero lo que nos sigue faltando es la confirmación de todas estas hipótesis.

Sostengo que el juego contribuye a la instrucción del niño y a la estructuración de su pensamiento, pero no tengo prácticamente ninguna prueba. Una actitud objetiva exige la verificación de las teorías propuestas, la comprobación de la importancia del juego, la definición a identificación de sus medios, sus límites y las condiciones de su eficacia. Tal evaluación debe ser uno de los aspectos de la pedagogía, pero sigue siendo uno de los menos evidentes por lo que al juego se refiere.

Disponemos de investigaciones sobre el aumento de eficacia de la enseñanza cuando se recurre al juego, entre las cuales figuran las siguientes: estudio experimental de los correlativos de la imaginación y las actividades cognitivas [Yawkey y Yawkey, 1982], contribución del juego al desarrollo de la organización espacial [Rost, 1978] y contribución del juego a la adquisición de técnicas intelectuales [Kamenov, 1985]. Estas investigaciones, realizadas en condiciones rigurosas con grupos de control, análisis de grabaciones y estadísticas, no resuelven sin embargo un gran número de incertidumbres. Al analizar los resultados de numerosas investigaciones y en particular de sus propios trabajos, van Der Kooij [1979; 1983] concluye: "Los estudios ulteriores deberán preocuparse más por los problemas de validación. Nuestros datos muestran claramente la inutilidad del método tradicional en el que el juego se remite a categorías de observación." Insiste particularmente en "la dificultad de distinguir los aspectos afectivos y cognostivos del juego, por su enorme intrincación", que hace que tanto la psicología como la pedagogía del juego nos planteen problemas que no pueden resolverse en el estado actual de nuestros conocimientos.



## **La formación de los maestros... y de los alumnos**

Si se quiere introducir el juego en la escuela, hay que proceder necesariamente a la reestructuración de una pedagogía que se nutra de esos aportes a interrogantes, lo que exige una nueva formación del personal docente.

La tarea no es fácil. Leif y Brunelle [1960] escriben: "Nos parece que la fusión que se observa hoy en día en la escuela entre el juego y el trabajo sólo ha sido posible mediante una perversión del juego y una aberración del trabajo: se implanta en el primero la austeridad que se le imputa al segundo, con la esperanza de que éste resulte más alegre gracias al primero."

Así, el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sévres, Francia, organizó en 1972 el primer coloquio sobre las interferencias que pueden darse entre el juego y la enseñanza. Su objetivo era limitado, ya que se trataba únicamente de "apoyar el proyecto de abrir toda institución educativa a la vez al trabajo y al juego como a dos actividades ciertamente complementarias, pero diferentes". Leif y Brunelle constatan que "la tarea fue difícil. La fuerza de la costumbre es tal que los participantes se encontraban muy a menudo durante el proceso de reflexión ante la funesta alternativa de inventar nuevas formas de servirse de la actividad lúdica o de abogar, en relación con el ludismo rehabilitado, por una no intervención totalmente no dirigista, lo que culminaba en el silencio teórico".

Las opiniones no evolucionan con rapidez. En las actas del coloquio "El juego y la enseñanza", organizado en París en 1985 por la revista *L'Education*

*par le jeu*, se lee: "Si el juego en la escuela maternal no plantea ningún problema serio, los maestros de primaria y secundaria han dado muestras de desconcierto e incluso a veces de auténtica inquietud cuando han querido introducir el juego en su clase." Se trata, sin embargo, de voluntarios que actuaban por propia iniciativa.

En ese coloquio no se trató el juego como una panacea universal o como un "truco" pedagógico, y la idea que los participantes tenían del juego quedó bien reflejada en esta declaración: "Es necesario tener en cuenta algunas restricciones, entre otras, permitir jugar cuando así se ha decidido y no cuando el niño quiere, pues de lo contrario se puede caer en la anarquía; además, será necesario orientar el juego, poner límites. No se trata de suprimir, sino de organizar dentro de un marco determinado."

Algo que no admiten con facilidad los maestros que incluso están convencidos de la utilidad del juego, ya que va contra la formación que han recibido, es que el juego no se impone ni se limita, pues no se puede considerar con los términos frecuentemente privativos de la pedagogía clásica. Los maestros abordan un fenómeno nuevo con sus procesos habituales de razonamiento y siguen pidiendo al juego una relación directa de causa a efecto: si he enseñado una regla de ortografía, hago un dictado y contabilizo los errores; si he dado una clase de historia, les haré preguntas para ver si la recuerdan. El maestro ha sido enseñado a pensar en términos cartesianos. Para él, la enseñanza sólo se realiza en un terreno claro, el de lo consciente, por lo demás reducido. Ahora bien, en el ámbito del juego hay una parte muy importante de procesos inconscientes y de simbolización.

Así pues, el enfoque del juego y su comprensión, incluso elemental, deben dejar lugar a una parte aleatoria en las convicciones del maestro e introducir en ellas las hipótesis del psicoanálisis y de la experiencia existencial, en una palabra, todas las hipótesis del psiquismo humano en su complejidad.

Es comprensible que esta exigencia desconcierte y asuste a algunos maestros y que éstos prefieran a veces contentarse con la concepción complaciente que en el siglo xviii saturaba la enseñanza de juegos de la oca o de loterías educativas, para terminar renunciando al juego.

La verdadera pedagogía del juego es ciertamente más compleja, pero sencillamente humana. Una vez asimilada, se presentará como un campo armonioso en el que podrán dialogar espontáneamente el alumno y el maestro. Respetará las necesidades educativas y aportará métodos.

Disponemos ya de técnicas pedagógicas que permiten entrar paulatinamente en la esfera del juego y fundamentan su práctica. Una de ellas es el empleo de los juegos educativos, no los que ofrecía en forma material una enseñanza tradicional disfrazada, ni los que orientan implacablemente el pensamiento del niño hacia la "respuesta correcta", sino los que dan cabida sobre todo al descubrimiento personal, a la organización, a la capacidad de combinar y a la creatividad. La enseñanza autoritaria y la enseñanza programada pueden adoptar el aspecto de máquinas de jugar o de material educativo, al igual que la enseñanza abierta al pensamiento divergente y al juego. Legrand [1972] subraya "la naturaleza del juguete educativo como proyecto pedagógico concretizado": el

maestro deberá aprender a reconocer en él su propio proyecto pedagógico.

No sólo los juegos y juguetes elaborados por los propios alumnos tendrán cabida en la escuela, sino también los producidos en fábricas, ya que éstos reflejan prácticamente todos los aspectos del mundo en el que viven el niño y el adolescente. Los juguetes enseñan muchas cosas cuando el niño juega espontáneamente, pero éste podrá descubrir mucho más si se le ayuda.

Séguin [1895] decía de ellos que son "el material por excelencia para dar clases". Conllevan efectivamente el aspecto afectivo y cognoscitivo del juego en su intrincación. En la mente de los adultos los términos «juegos" y "juguetes" tienen con frecuencia una connotación de puerilidad. No hay que olvidar que la psicología ha demostrado que antes de los 12 años el pensamiento no es capaz de elaborar un razonamiento totalmente abstracto y se refiere todavía a experiencias concretas. Los juguetes para los niños evolucionan con la misma rapidez que la técnica y, desde hace unos años, los juegos se han abierto a campos que les eran totalmente ajenos, por ejemplo, la simulación. .

Un aspecto esencial de la pedagogía que incluye el juego se orientará, sin duda, hacia los juegos de simulación adaptados a la enseñanza. Paradójicamente tales juegos provienen de los medios relacionados con la educación de adultos. Su pedagogía se está estructurando mediante experiencias realizadas en diferentes países. En África con Perier [1978], en Laos y en otras culturas con Martine Mauriras Bousquet [1984], que las armoniza con el conjunto del mundo lúdico. Existen ya manuales

con ejemplos y aplicaciones prácticas, como el de Taylor y Walford [1972].

Este es sólo un ejemplo de algunos procedimientos que se llevarán a la práctica en diversas formas, incluida ciertamente la informática. Pero los juegos sólo adquirirán todo su sentido y sólo serán realmente eficaces en clases abiertas a todas las posibilidades de información, experimentación y comunicación.

Siempre habrá maestros que rechacen el juego. Por ejemplo, los que están al servicio de una enseñanza "despiadada", tendencia que se está intensificando en los países industrializados, donde un número cada vez mayor de adolescentes se ve descalificado al egresar de la escuela. Es también la actitud de un reducido grupo, uno de cuyos representantes se expresaba hace poco en la televisión francesa en los siguientes términos: "Queremos ser maestros y nada más; nos negamos a responsabilizarnos de sus hijos." Hablábamos del desmoronamiento de la pedagogía clásica y nos encontramos en este caso frente a su naufragio total. Tales maestros jamás podrán aceptar el juego, ya que el juego es humanista.

No obstante, mientras que un mundo se plantea la difícil cuestión de una pedagogía renovada, se está formando otro, integrado por los países en desarrollo, del que podría surgir una pedagogía nueva. ¿Existen todavía culturas auténticas en las que se pueda implantar una pedagogía tradicional rodeada de sus valores? ¿Hay perspectivas de una nueva enseñanza que incorpore la espontaneidad del niño? Personas de diferentes países nos formulan preguntas sobre los juegos educativos, pero da la impresión, en

muchos casos, que esas preguntas no se refieren al fondo del problema sino a la forma: cómo imprimir libros, grabar cintas magnéticas o fabricar juguetes. Sería una lástima que esos países, enriquecidos con un fermento nuevo, sólo trataran de reunir, junto con los restos de una pedagogía tradicional, los medios técnicos que son una mera ilusión a que ésta se aferra. ¿Se puede contar con ellos, lo mismo que con la actividad de todos esos pequeños grupos convencidos que practican ya la pedagogía del juego?

Hay otro aspecto de la formación generalizada de los maestros que constituye un segundo escollo por superar, a saber, su compromiso personal. Hemos analizado la dificultad de abordar la pedagogía del juego en el plano del pensamiento; los mismos inconvenientes se presentan en el plano de la acción: la fuerza de la tradición es tal que los nuevos conceptos sólo pueden aceptarse a condición de que no vayan más allá de las puras palabras. La experiencia muestra que en los cursillos de educadores y maestros sobre la pedagogía del juego participa un público interesado que acude a informarse para volver a su trabajo con nuevas posibilidades; sin embargo, cuando se anuncia que se van a practicar determinados juegos que suponen una participación afectiva y corporal, se tropieza con diversas formas de resistencia: estudiar la posibilidad del juego no constituye ningún problema, pero al maestro puede resultarle difícil admitir que convertirse él mismo en jugador es la condición necesaria de esta nueva pedagogía. Un jugador que conoce mejor las implicaciones del juego y sabe armonizarlo con las demás exigencias de su misión y que es, por consiguiente, el líder de su clase; un jugador que ha bajado de su cátedra y que ha roto con los principios que le habían inculcado.

La tarea es tanto más compleja cuanto que muy pocos maestros jóvenes han jugado verdaderamente en su infancia y, en consecuencia, no pueden encontrar en sí mismos la inspiración necesaria para el juego. Pertenecen en su mayoría a las generaciones educadas en la "tierra de nadie" de los grandes conjuntos urbanos, que pasaban días enteros ante el televisor y aprendieron por sí mismos en colegios que bien podrían llamarse cuarteles.

Lo que se pide al maestro de hoy es muchísimo más: los conocimientos que es necesario asimilar son más numerosos y complejos y evolucionan sin cesar; la sociedad misma experimenta cambios y perturbaciones constantes; los grandes medios de comunicación han invadido el mundo y, una vez pasado el entusiasmo, nada prueba que intervengan en la estructuración del pensamiento, en la creatividad ni en el desarrollo socioafectivo, si se considera la forma en que se presentan al niño y éste los absorbe.

La nueva función de la enseñanza ya no puede ser únicamente enseñar, sino, como se ha afirmado con frecuencia, enseñar a .aprender, a elegir, a organizarse. Ahora bien, va dirigida a alumnos que, en su mayoría, carecen de estabilidad y de capacidad de concentración. Muchos de ellos no saben ya jugar, lo que provoca un desequilibrio profundo de su personalidad y desilusión, cuando no agresividad hacia la sociedad y sus instituciones.

En las primeras perspectivas de una educación que tenía en cuenta el juego, hubo un momento en que éste se consideraba como una capacidad innata; pero esa potencialidad puede verse considerablemente perturbada por el entorno. Por otra parte, es evidente que el juego como contribución a la evolución

intelectual y social del niño es un fenómeno cultural. Ante las deficiencias del ambiente social y familiar, ¿no será acaso el ambiente escolar el que, antes de contar con la eficacia del juego, deberá empezar por enseñar a jugar? Practicar juegos, algunos de ellos no directamente orientados hacia las disciplinas escolares, contribuirá a despertar intereses en la vida de esos niños perturbados, a coadyuvar a que recuperen su equilibrio afectivo y a su integración social. Asimismo, para lograr que la enseñanza sea realmente eficaz, la escuela misma se verá obligada a compensar de algún modo la falta de experiencias vividas aportadas por los juegos espontáneos que se practicaban fuera de sus muros.

### Referencias

- ALAIN, Chartier E. 1932. *Propos sur l'éducation*. Paris, Rieder.
- CAILLOIS, R. 1958. *Les jeux et les hommes*. París, Gallimard.
- CHATEAU, J. 1961. *Le jeu de l'enfant*. Paris, Vrin.
- CLAPAREDE, E. 1922. Prefacio a la obra de A. Hamalde, *La méthode Decroly*. Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.
- COMPAYRE, G. 1901 . Histoire de la pédagogie. Curso dictado en la École Normale Supérieure de Fontenay aux Roses en 1901. En: A. Michelet, *Les outils de l'enfance*, tomo 2. Lausanne-Parts, Delachaux et Niestlé, 1972, p. 51-52.
- DECROLY, O1978. *Initiation á l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Paris, Delachaux et Niestlé. (Séptima edición revisada.)
- FERRAROTI, W. 1985. Symbole et réalité dans le problème éducatif. En: *L'éducation par le jeu et l'environnement*. Paris, n.o 17.

- FREINET, C. 1960. *L'éducation du travail*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- GUTTON, P. 1973. *Le jeu chez l'enfant, essai psychanalytique*. Paris, Larousse.
- HUIZINGA, J. 1951. *Homo ludens*. Paris, Gallimard.
- KAMENOV, E. 1985. Pour ou contre le jeu dans l'enseignement. En: *L'éducation par le jeu et l'environnement*. Paris, n.o 17.
- Kooij, R. Van der. 1979; 1983. Situation actuelle de la recherche sur le jeu; Le jouet et le jeu: méthode d'observation, stimulation du jeu. En: *L'éducation par le jeu et l'environnement*. Paris, n.º 5, 6, 11 y 12.
- LEGRAND, L. 1972. Prefacio. En: A. Michelet, *Les outils de l'enfance*. Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé, tomo I.
- LEIF, J.; BRUNELLE, L. 1960. *Le jeu pour le jeu*. Paris, Armand Colin.
- MAÜRIRAS BOUSQUET, M. 1984. *Théorie et pratique ludique*. Paris, Económica.
- MONTAGNIER, H. 1978. *L'enfant et la communication*. Paris, Éditions Stock.
- MONTESSORI, M. 1935. *L'enfant*. Paris, Desclée de Brouwer.
- PÉRIER, J. P. 1978. *Jeux pédagogiques et formation*. Paris, Unesco y Enda.
- PLAT, P. 1983. Bio-éducation et ludonomie. En: *L'éducation par le jeu et l'environnement*. Paris, n.ºs 12 y 13.
- RABECQ-MAILLARD, M. 1969. *Histoire des jeux éducatifs*. Paris, Nathan.
- ROST, D. 1978. Étude sur la contribution du jeu au développement de l'organisation spatiale. En: *L'éducation par le jeu et l'environnement*. Paris, n.º3.
- SÉGUIN, E. 1895. *Rapports et mémoire sur l'éducation*. Paris, Alcan.
- TAYLOR, J.; WALFORD, R. 1972. *Stimulation in the classroom*. Harmondsworth, Penguin.
- YAWKEY, T.; YAWKEY, M. 1982. Enquête expérimentale des corrélatifs de l'imagination, de la simulation et des connaissances chez les enfants âgés de cinq ans. En: *L'éducation par le jeu et l'environnement*. Paris, n.º 7.