

Bonifacio Lanzani

Módulo "D"



MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARIA DE EDUCACION

**DISEÑO CURRICULAR
PARA LA
EDUCACION PRIMARIA COMUN**

1986

la validez *ideal* de los valores y las normas. Y validez “ideal” quiere decir *discursivamente racional* (discutible).

Este orden post-convencional se llama así, justamente, porque critica o pone en cuestión la obviedad de los valores y las normas, y los juzga desde un orden racional e ideal: *el deber ser*.

Ganado este principio universal, racional y formal, quedará el adolescente —ya prácticamente adulto— con la difícil tarea de *aplicarlo*, interpretando las situaciones socio-culturales concretas y eligiendo su proyecto de vida.

Recién aquí podemos hablar de *autonomía*, que se constituye en el término ideal del desarrollo moral, cuando va acompañado de un *autocontrol*, con ansiedad mínima, y de una *empatía pro-social* que genera ayuda y no sentimiento de culpa.

Este proceso cognitivo en la moral supone defender la razón frente al escepticismo axiológico, y permitirá —al madurar— tanto el poder *generalizar*, frente al relativismo de los valores, como el *formalizar*, es decir, desprenderse críticamente de los marcos culturales y de las formas de vida individuales, como, finalmente, *aplicar* los principios y las normas a las situaciones concretas. Es decir, permitirá adquirir un “punto de vista moral”, en sentido estricto.

3.5.1. ¿Cómo educamos?

Es importante hacerse cargo del momento del desarrollo moral que cada niño está pasando. ¿Respetamos las diferencias individuales y socio-culturales, capitalizándolas para un crecimiento del juicio moral de los niños?

Es importante también hacerse cargo de nuestro rol en el crecimiento moral del niño.

¿Tenemos, como docentes, suficiente conciencia del rol de modelo adulto en los juicios morales, y del efecto de inducción que nuestra autoridad y disciplina genera en los niños?

En la tarea cotidiana, finalmente, podemos preguntarnos:

¿Educamos para que el niño madure un compromiso libre y racional con los valores, normas y principios? ¿Educamos para la libertad?

¿Aprovechamos las muchas situaciones de conflicto de valores y/o normas para despertar en los niños el examen de las posibilidades de superación de esos conflictos?

¿Contenemos la ansiedad? ¿Modelamos la empatía? ¿Educamos para que los niños alcancen más fácilmente el punto de vista moral?

¿Qué relación guarda la disciplina escolar con el aprendizaje moral del niño? ¿Buscamos que el niño interiorice las normas con la menor ansiedad posible? ¿Adecuamos las normas y/o sanciones al nivel evolutivo de los niños? ¿Aprovechamos las faltas disciplinarias para inducir un crecimiento moral del niño?

3.6. El juego en la vida escolar

Cuántas veces, en distintas circunstancias, nos habremos sorprendido con ganas de jugar...

¡Jugar nosotros, los grandes!

“Aprovechá ahora, que sos chico, porque después...” Después las obligaciones, las preocupaciones, la falta de tiempo. Y una sociedad que ya hace mucho que sobrealora la productividad, la eficiencia, el consumo hasta el punto de hacernos olvidar —o de no dejarnos aprender— que el jugar es inherente al hombre y no está restringido a una edad determinada, que es una actividad en la que gana un especial nivel de autonomía, de creatividad, de placer y de participación social. Lo lúdico manifiesta que el hombre “transgrede” con su imaginación creadora los límites que el determinismo de su dependencia natural y cultural le imponen. Lo importante es entender que esta “transgresión” lúdica es un modo de asegurar posibilidades de acción, un modo de redefinir cognitivamente un medio, un modo de ampliar las posibilidades de comunicación social, un modo de encontrar placer tanto con el lenguaje, como con los objetos, como con el cuerpo propio, como con el contacto con los semejantes.

Leif y Brunelle, que se han dedicado a investigar la esencia del juego, mencionan, para el ludismo adulto, tres características: la mencionada de la “transgresión”, el “permiso” (para la des-preocupación) y la “tregua”.

Si pensamos en el contexto histórico que hemos vivido todos los que en la actualidad somos maestros, podemos observar largos años en los que la situación económica "no nos da tregua", la situación socio-política no nos ha "permitido transgredir".

Esta obvia contradicción entre la esencia del juego y el ámbito en que él pueda darse nos han alejado como protagonistas del mismo. Porque el juego es una posibilidad del individuo y es, además, parte del contenido socio-cultural que define el medio humano. Si el hombre juega es porque la cultura también se juega y, de alguna manera, son los distintos juegos del hombre los que crean y continúan la cultura o, al menos, revelan su sentido.

Comencemos estas notas con la siguiente constatación: hoy son pocos los adultos que juegan.

Sin duda podemos anticipar una hipótesis: este panorama tiene alguna relación con la ausencia del juego infantil en la institución escolar.

Pero, comencemos por nosotros...

¿Qué nos pasa ante la posibilidad del juego espontáneo de nuestros alumnos? ¿Hay situaciones que nos producen temor para darle lugar? ¿Nuestra experiencia de "manejo de grupo" está circunscripta a un espacio reducido? Si los niños juegan, ¿tenemos que jugar con ellos? ¿Nos da un poco de vergüenza? ¿Pérdida de imagen, de autoridad? ¿Hay más peligros para la seguridad personal de los niños?

Cualquiera de estos problemas —y puede seguirse la enumeración— forma parte de nuestra realidad. Y para cualquier intento de cambio tenemos que partir de ella. No negarla, ni ignorarla, ni transferirla a situaciones más impersonales.

Si comprendiéramos la importancia de jugar, nosotros y ellos, si tuviéramos ganas de intentar, nosotros y ellos, podría ser una gran oportunidad.

Porque el juego espontáneo es desestructurado, porque es imprevisible la dirección de la creatividad de los niños. Y es esto imprevisible lo que, además de darnos un poco de miedo, nos motiva respuestas nuevas, nos ayuda a mirarnos distinto, a conocernos mejor, a dar más de nosotros.

Y así, nosotros y ellos nos igualamos en un compromiso entre creativo y respetuoso, en distintas líneas de acción, pero con esa gran oportunidad de darnos tiempo, de descubrir juntos el cómo hacer, en definitiva: crecer juntos. Entonces vamos a comenzar a explicarnos por qué es tan importante el jugar.

Las ciencias humanas en general, y, en especial, aquellas se centran en el movimiento del niño, profundizan cada vez más en la consideración del juego como la expresión cabal del ser humano, en la doble e inseparable dimensión: en tanto ser único, singular, irrepetible, y en tanto ser social, interrelacionado, comunicativo, hacedor y heredero de normas, costumbres y conocimientos.

Significado del juego en la vida del niño

La situación de juego es lo que por naturaleza le corresponde; constituye el puente que le permite transitar de un mundo natural que lo envuelve y del cual aún no se diferencia, al mundo que le es ofrecido (entre otros ámbitos, por la escuela), estructurado en normas, pautas, acuerdos tácitos, formas reguladas del lenguaje, etc., pasando por el propio mundo, donde descubre lo que puede y no puede, los límites que las cosas le imponen, las posibilidades que ofrecen la audacia y la paciencia para conseguir algo. En este propio mundo tan singular descubre la necesaria presencia de la justicia como norma y la ley como forma de regular la acción comprometida.

Sabe que puede elegir, pero percibe que su mismo elegir tiene un límite como es el control que surge de las naturales y necesarias relaciones de convivencia. Obrar con absoluta libertad y controlarse, innovar y acatar las reglas del juego, mantener la independencia como derecho adquirido y respetar en el otro igual derecho, descubrir y descubrirse, constituyen el movimiento pendular del juego en cuanto es por esencia actividad.

¿Cuáles son los rasgos esenciales de esta actividad?

- a) Es una actividad básicamente gratuita e improductiva, es decir, el juego es por el juego mis-

- mo: el niño juega porque juega, aun cuando pueda incluir en su desarrollo complejas construcciones intelectuales, técnicas o sociales.
- b) Es una actividad social irreductible a otras, que depende en su significado lúdico de pautas culturales de interacción.
 - c) Es una actividad libre, voluntaria, atractiva y placentera.
 - d) Es una actividad que moviliza las emociones, netamente expresiva, que lleva ineludiblemente al diálogo corporal, oral, imaginado, con los demás y con los objetos.
 - e) Es una actividad creativa.
 - f) En el juego, el niño ejercita posibilidades.
 - g) En el juego, finge, simula o imagina situaciones, generalmente bien precisas, pero despojadas de las correspondientes a la vida real.
 - h) En el juego, se constituyen un tiempo y un espacio especiales, que se sustraen al tiempo y al espacio "cotidiano".

Pensemos que en el juego, entonces, desde su inicio, se establece una relación del niño con el objeto de su juego: busca las maneras de abordarlo, siente la necesidad (gozosa siempre) de conocerlo. Por lo tanto, no es posible pensar que algo nuevo no le suceda en el proceso de juego: sabe más de otras cosas, duda, evoca, encuentra sus propias limitaciones. Y eso es aprender: a ser más auténticamente niño y a conocer lo que no es él, lo que son las cosas, lo que es el otro.

¿Qué pasa con el juego en nuestra sociedad y en la escuela?

Una sociedad que exige de sus individuos entre doce y quince horas diarias para poder meramente "sobrevivir", que basa sus relaciones productivas en la competencia y en el afán de tener más, que registra un alto índice de control social y de violencia gratuita, no es, precisamente, un clima favorable al juego.

No hay espacios adecuados, ni tiempos, ni estímulos para jugar (cfr. cap. de Educación Física, puntos 4.4. y 4.5.).

De alguna manera, la escuela "sería", el nivel primario, que prepara los hombres del mañana, reproduce esta negación. Desde un punto de vista antropológico, J. M. Cagigal sostiene: "frente a una concepción pedagógica predominante durante mucho tiempo de que el niño era fundamentalmente un proyecto de adulto, hoy prevalece la tesis de que el niño, parte de que razonablemente sea considerado como un futuro adulto, es, sobre todo, una realidad plenamente justificada en sí misma. Y que cuanto más se respete al niño en cada período de su evolución, mayor es la garantía de acierto en el futuro adulto".¹

La escuela, es cierto, no es un lugar definido institucionalmente por el juego, sino por un proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero no quiere decir que deba ponerse en contra del juego, ni —obviamente— que sea sustituida por el juego, sino que, como institución, debe estar A FAVOR DEL JUEGO, como parte de sus funciones de socialización, producción de conocimientos y elaboración crítica de otras instancias educativas. Y esto nos lleva a analizar la presencia del juego en la escuela.

El empleo del juego como recurso de enseñanza tiene cumplido un siglo. Quiere decir que la posibilidad de aprovechar su potencial no se ha desestimado.

Pero el juego, en la escuela, tiene dos historias: la de su empobrecimiento hasta convertirlo en un rígido recurso didáctico, sin autenticidad, y la de su sanción, porque no es trabajo, hace perder el tiempo útil, no prepara para la vida adulta.

Convengamos que no es lo mismo jugar que aprender, y aprender "como si" se jugara. El "como si" indica ya una situación ficticia, porque el niño sabe tan bien como el docente, que lo que tiene que hacer es aprender, lo que está "previsto" mientras se representa un juego.

Es necesario, pues, puntualizar algunas relaciones: a) juego y aprendizaje; b) juego y distensión o descarga, y c) juego y trabajo.

Para ésto, vamos a señalar que ciertos rasgos como la atracción, interés, exploración, ejercicio, placer, creación, no definen a una actividad especial sino que estarán presentes en cualquiera de estas actividades del hombre: ya sea en el juego, en el aprendizaje o en el trabajo, sin que esto signifique que no puedan diferenciarse.

- a) *Juego y aprendizaje*: los rasgos señalados pueden estar presentes en el planteo que los maestros pueden hacer de situaciones de aprendizaje (por ejemplo: situaciones problemáticas). Así, el niño se compromete íntegramente en la construcción del conoci-

¹ Cagigal, J.M. *Educación del Hombre Corporal*, Revista Perspectiva, Unesco N° 4, 1979.

miento. Pero no son juegos, porque ese compromiso del niño implica una intencionalidad y porque, en el juego, el aprender es una consecuencia involuntaria para el protagonista del mismo.

Pero hay otras situaciones de aprendizaje, a veces consideradas como "juego, en las que la atracción y el interés se buscan a través de la inclusión de la competición, estímulo externo a ese compromiso que mencionábamos del niño con su aprendizaje. Así se da prioridad a una nota —característica de ciertos juegos y de ciertas sociedades— pero adicionándole ingredientes adultos: la competición plantea una situación de "prestigio", de "obtención de recompensa" y no se plantea como una manera de saber hasta dónde se puede.

- b) *Juego y distensión o descarga*: El lugar que la institución escolar reconoce para el juego es *el recreo*. Y se lo reduce a una función de descanso, distensión, descarga. Demasiado poco tiempo; en la mayoría de las escuelas, además, demasiado poco espacio; una minimización que impide el necesario despliegue de tanta posibilidad y potencialidad.

Cuando este aspecto de la vida del niño es descuidado o desvirtuado, el juego se define como válvula de escape de la energía acumulada en clase. El juego se empaña entonces de dos notas que se han vuelto comunes: la agresividad y la trampa. Es decir, nace el contra-juego, que lleva a la formación de conductas antisociales, disociadoras, no solidarias, sin sensibilidad para percibir lo que es justo o injusto.

- c) *Juego y trabajo*: También el placer, la atracción, el ejercicio, pueden aparecer en el trabajo. Aún una misma actividad puede ser juego o trabajo, según cómo la viva el niño. Por ejemplo: la preparación de un fuego. Puede ser decidida por un grupo de niños como parte de su exploración del medio en un rato libre del campamento. Empieza y termina cuando ellos quieren. Es un juego. Pero si ese grupo tiene como tarea la preparación del almuerzo, "tendrá que" mantener ese fuego hasta que el objetivo sea cumplido. Puede suceder que en los dos casos sienta el mismo placer por hacerlo. Pero aquí es trabajo.

Pensamos que es importante diferenciar el juego y el trabajo. Pero no como actividades antagónicas, donde los rasgos de libertad, goce, creatividad se contraponen con la obligación, lo rutinario; donde una sirve para compensar los esfuerzos dedicados a la otra; donde una permite descargar las tensiones provocadas por la otra; donde el juego se comparte y beneficia al grupo, y el trabajo es para sí mismo, para la subsistencia. ¿No será que en este antagonismo está implícito el modelo social de trabajo como actividad alienada y alienante?

Tratemos de que el niño viva experiencias positivas de juego y de trabajo, y descubra cuántas de esas notas esenciales del juego son comunes al trabajo y cuánto trabaja sin proponérselo cuando juega. Es necesario vivirlo así para que más adelante, joven, adulto, siga jugando, y sepa que es posible un trabajo desalienado y se esfuerce por conseguirlo.

¿Qué hacer con el juego en la escuela?

Al comenzar este capítulo hicimos mención de la necesidad de reconocer la realidad como punto de partida para cualquier proyecto de cambio.

Aquí esbozamos una realidad social que no valora ni estimula el juego espontáneo. Una realidad más acotada, que es la de la institución escuela que se comporta en la misma dirección. Y allí adentro estamos los adultos: cada uno de nosotros, maestros, el equipo docente al que pertenecemos, y los padres. Y están los niños.

Si reconocemos al juego como actividad humana básica y una parte esencial del mundo de los niños, ¿qué hacemos?

No hay respuestas precisas... o quizás la respuesta sea: buscar!. Buscar juntos, reunirnos, formularnos hipótesis sobre posibilidades, compartir la búsqueda con los niños.

En primer lugar, es necesario conocer las condiciones para la aparición del juego infantil: un espacio y su contenido, un tiempo, una especial actitud adulta (cfr. Cap. Educación física, 4.4.).

También pensar que es una ocasión privilegiada para el conocimiento de los niños. Porque el juego pone en acción todo su potencial: sus habilidades motoras, su relación con las normas, su grado de socialización, su desarrollo mental, tanto intelectual como imaginativo. El maestro, como observador de los juegos, puede conocer a los alumnos más allá de los rendimientos escolares, y más allá de las comunicaciones puramente verbales.

Entonces podremos pensar:

- En intentar superar los obstáculos que impiden encontrar el tiempo escolar para el juego de los niños,
- En inventar soluciones que nos ayuden a superar la falta de espacios en la escuela para el juego; revalorizando los propios y buscando otros fuera de ella.
- En experimentar una actitud que favorezca el juego, que vaya construyendo un equilibrio entre:
 - La tutela y la libertad.
 - La discreción y la disponibilidad
 - El estímulo y la seguridad, para que el niño sepa que juega con sus pares sin el adulto, pero que, sin embargo, puede contar con él.
- En revisar los modelos escolares, con la intención de abandonar ciertas estereotipias que se repiten, por ejemplo:
 - Control exagerado o descontrol total.
 - Mensajes que tienden a condicionar la división de sexos.
 - Doble mensaje respecto a que son muy grandes para hacer ciertas cosas (ej. jugar) y muy chicos para otras (ej. ejercer cierta autonomía).
 - Separación rígida entre los niños más pequeños y los mayores.
- En pensar, de acuerdo con este último punto, en la riqueza potencial que implica el compartir los juegos entre niños de distintas edades. Los más pequeños, menos condicionados, ayudan de hecho por su mayor libertad y espontaneidad a que los más grandes puedan vencer ciertas inhibiciones. Y éstos, a su vez, pueden inventar juegos que los más chicos pueden recrear en la medida de sus posibilidades, ampliando así su "repertorio lúdico".
- En que nuestro temor por la seguridad de los niños puede generar dos actitudes: o nos inhabilita para posibilitar el juego, o nos lleva a un serio replanteo sobre los "límites".

Tengamos en cuenta que jugar no es descontrolarse y transgredir las normas por transgredirlas, sino que es trasladar el control y la normatividad a otro tipo de situación, generada desde las ganas de jugar, y desde la imaginación creadora y simuladora de los niños. Estas reglas convenidas con ellos, y la elaboración de los límites del jugar, derivados de las características de los espacios en los que juegan, darán el marco de seguridad más adecuado. Por ejemplo: previa observación del espacio físico, para reconocer las posibilidades que ofrece, determinación en conjunto de los juegos, en función de existencia de vidrios, columnas, escaleras, etc.. La intervención docente estará circunscripta a evitar riesgos no previstos y los que surjan del no cumplimiento de las normas establecidas en conjunto. Y también en los conflictos que no pertenecen al juego y que, normalmente, lo terminan. En este punto es importante que el maestro sepa cuándo los niños juegan y cuándo no juegan.

Finalmente, es fundamental la comunicación con los padres, para que éstos también comprendan y se comprometan con una propuesta que revaloriza el juego y el lugar que ocupa éste en la escuela. En este sentido, hay que terminar con los mensajes contradictorios. En la escuela no sólo se aprende y se trabaja. También se juega. En la escuela, el juego se integra a un proyecto pedagógico. Y esto es así, sencillamente, porque es una institución educativa.