

ello resultara posible, revelarían al profesor cómo los procesos mentales estimulados a lo largo del aprendizaje escolar se introducen en el interior de la mente de cada niño. El descubrimiento de esta red evolutiva subterránea e interna de los niños en etapa escolar es una tarea de suma importancia para el análisis psicológico y educacional.

Otro rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que, aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el curso del desarrollo infantil, ninguno de los dos se realiza en igual medida o paralelamente. En los niños, el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra sigue al objeto que la proyecta. En la actualidad, existen unas relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos evolutivos y de aprendizaje, que no pueden verse cercadas por ninguna formulación hipotética invariable.

Toda materia escolar posee su propia relación específica con el curso del desarrollo infantil, una relación que varía a medida que el niño va pasando de un estadio a otro. Ello nos conduce directamente a un nuevo examen del problema de la disciplina formal, esto es, a la importancia de cada tema en particular desde el punto de vista de todo el desarrollo mental. Evidentemente, el problema no puede resolverse utilizando una fórmula, es preciso llevar a cabo una investigación concreta, extensa y distinta basada en el concepto de la zona de desarrollo próximo.

CAPÍTULO VII

EL PAPEL DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

La definición del juego como una actividad placentera para el niño resulta inadecuada por dos razones. Primero, porque existen muchas actividades que proporcionan al pequeño mayores experiencias de placer que el juego, por ejemplo, el succionar un chupete aunque ello no lo sacie. Segundo, porque hay juegos en los que la actividad no es placentera en sí misma, por ejemplo, juegos que únicamente producen placer si el niño encuentra interesante el resultado; éstos suelen predominar al final de la edad preescolar y al principio de la etapa escolar. Los juegos deportivos (no solamente los deportes atléticos, sino también otros juegos en los que uno puede ganar o perder) a menudo van acompañados de disgusto si el resultado es desfavorable para el niño.

Al igual que no podemos considerar el placer como una característica definitoria del juego, me parece que las teorías que ignoran el hecho de que el juego completa las necesidades del niño desembocan en una intelectualización pedante del juego. Hablando del desarrollo del niño en términos generales, muchos teóricos han desdibujado erróneamente las necesidades del pequeño (comprendidas en su sentido más amplio para incluir todo aquello que pueda inducir a la acción). A menudo describimos el desarrollo del niño como el desarrollo de sus funciones intelectuales; todo niño se presenta ante nosotros como un teórico que, caracterizado por un nivel más alto o más bajo de desarrollo intelectual, pasa de un estadio a otro. Pero si ignoramos las necesidades

del niño, así como los incentivos que lo mueven a actuar, nunca podremos llegar a comprender su progreso de un estadio evolutivo a otro, porque todo avance está relacionado con un profundo cambio respecto a los estímulos, inclinaciones e incentivos. Aquello que antes constituía el mayor interés para el bebé, carece ahora de toda importancia para el niño que comienza a dar sus primeros pasos. La sucesiva maduración de las necesidades es un tema central en esta discusión, porque no podemos ignorar el hecho de que el niño satisface ciertas necesidades a través del juego. Si no somos capaces de comprender el carácter especial de estas necesidades, no podremos entender la singularidad del juego como forma de actividad.

Un niño pequeño tiende a gratificar sus deseos de modo inmediato; normalmente el intervalo que va entre el deseo y su satisfacción suele ser muy corto. No encontraremos ningún niño por debajo de los tres años que desee hacer algo en los días siguientes. Sin embargo, al alcanzar la edad escolar, emergen numerosas tendencias irrealizables y deseos postpuestos. Por mi parte, estoy convencido de que si las necesidades que no pudieron realizarse inmediatamente en su tiempo no surgieran durante los años escolares, no existiría el juego, ya que éste parece emerger en el momento en que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables. Supongamos que un niño muy pequeño (de unos dos años y medio de edad) desea algo, por ejemplo, ocupar el puesto de su madre. Lo desea en seguida, inmediatamente. Si no logra obtener aquello que anhela hará una patalera, pero después puede desviarse su atención hacia otra cosa y calmarlo, hasta conseguir que olvide su deseo. En los comienzos de la edad preescolar, cuando hacen aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se reiene todavía la tendencia a la inmediata satisfacción de los mismos, característica del estadio precedente, la conducta del pequeño sufre un cambio. Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño; éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños

y es totalmente ajeno a los animales. Representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción. El viejo proverbio que dice que el juego del niño es la imaginación en acción ha de ser invertido: para los adolescentes y niños en edad escolar la imaginación es un juego sin acción.

Desde este punto de vista, resulta evidente que el placer derivado del juego preescolar está regido por motivos distintos de la simple succión del chupete. No obstante, ello no quiere decir que el juego surja siempre como resultado de todo deseo insatisfecho (como, por ejemplo, cuando el niño quiere subirse a un coche de alquiler, pero no puede satisfacer su deseo de modo inmediato; y se cierra en su habitación y hace como que está conduciendo un coche). Sin embargo, raramente suceden las cosas de esta manera. Por otra parte, la presencia de estas emociones generalizadas en el juego no significa que el niño comprenda los motivos que facilitan la aparición del mismo. En este aspecto, el juego difiere sustancialmente del trabajo y otras formas de actividad.

Así pues, al establecer criterios para distinguir el juego infantil de otras formas de actividad, concluiremos diciendo que en aquél el niño crea una situación imaginaria. Esta idea no es nueva, en el sentido de que las situaciones imaginarias en el juego han sido siempre aceptadas; sin embargo, al principio se las consideraba únicamente como un ejemplo de las actividades lúdicas. La situación imaginaria no constituía una característica definitoria del juego en general, sino que era tratada como un atributo de las subcategorías específicas de aquél.

Estas ideas las encuentro insatisfactorias en tres aspectos. En primer lugar, si se considera que el juego es simbólico, existe el peligro de que sea equiparado como una actividad semejante al álgebra; es decir, tanto el juego como el álgebra podían ser considerados como un sistema de signos que generalizan la realidad, sin otorgarle ninguna de las características que yo creo que son específicas del juego. El niño se situaría como un algebrista incapaz todavía de escribir los símbolos, pero en condiciones de representarlos mediante la acción. Estoy convencido de que el juego no es exactamente una acción simbólica en el sentido es-

tricto del término, de modo que es imprescindible averiguar el papel de la motivación en el juego. En segundo lugar, este argumento que subraya la importancia de los procesos cognoscitivos olvida no sólo la motivación que impele al niño a actuar, sino también sus circunstancias. Y, por último, las aproximaciones realizadas hasta ahora no nos ayudan en absoluto a comprender el papel que desempeña el juego en el posterior desarrollo.

Si cualquier tipo de juego representa la realización en forma lúdica de tendencias que no reciben inmediata gratificación, los elementos de las situaciones imaginarias se convertirán automáticamente en parte del tono emocional del juego. Examinemos la actividad del niño durante el juego. ¿Qué significa la conducta del pequeño en una situación imaginaria? De sobra es sabido que el desarrollo de juegos con reglas comienza al final del período preescolar y se extiende a lo largo de la edad escolar. Una serie de investigadores, aunque no pertenecientes al campo del materialismo dialéctico, se han aproximado a esta solución por la línea recomendada por Marx cuando afirmó que «la anatomía del hombre constituye la clave de la anatomía del mono». Iniciaron sus estudios e investigaciones de los primeros juegos del niño a la luz del juego basado en una serie de reglas que se desarrolla más tarde, concluyendo, a partir de lo observado, que el juego que comporta una situación imaginaria es, de hecho, el juego previsto de reglas.

Podríamos ir incluso más lejos y asegurar que no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado. La niña imagina ser su madre y la muñeca su hija; en consecuencia, está obligada a observar las reglas de la conducta materna. Sully señaló que especialmente los niños pequeños podían hacer coincidir la situación lúdica con la realidad.¹ Describió un caso en que dos hermanas, de cinco y siete años, se decían: «Vamos a jugar a ser hermanas.» Estaban jugando en una situación real. En algunos casos, me ha

resultado relativamente sencillo descubrir este tipo de juego en los niños. Es muy fácil, por ejemplo, encontrar a un niño jugando a ser niño mientras que la madre desempeña el papel de madre, es decir, jugando a lo que cada uno es en realidad. Sin embargo, como asegura Sully, existe una diferencia esencial: la niña que está jugando trata de ser como ella cree que debe ser una hermana. En la vida real la niña se comporta sin pensar que es la hermana de su hermana. En el juego de ser hermanas ambas están entascadas en la representación de sus respectivos papeles; el hecho de que decidan jugar a ser hermanas las obliga a respetar unas reglas de conducta. Únicamente las acciones que se ajustan a estas reglas pueden ser aceptadas en la situación de juego: se visten del mismo modo, hablan igual, en resumen, llevan a cabo todo aquello que pone de relieve su relación de hermanas ante los adultos y extraños. La mayor, cogiendo a la pequeña de la mano, le cuenta cosas acerca de las demás personas: «Esto es de ellos, no nuestro.» Ello significa: «Mi hermana y yo hacemos las mismas cosas y nos tratamos del mismo modo, pero a los demás los tratamos de manera distinta.» En este ejemplo vemos cómo se acentúa la idea de igualdad en todo, que está relacionada con el concepto de hermana que posee la niña; como resultado del juego, la niña comprende que las hermanas tienen una relación entre sí distinta de la que mantienen con las demás personas. Aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego.

¿Qué es lo que quedaría del juego, si éste se estructurara de tal modo que no se produjera nunca ninguna situación imaginaria? Quedarían las reglas. Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquel tipo de reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria. Por ello, la noción que sostiene que el pequeño se comporta de modo arbitrario y sin reglas en una situación imaginaria es sencillamente errónea. Si el niño está representando el papel de madre, debe observar las reglas de la conducta materna. El papel que el niño desempeña, y su relación con

1. J. Sully, *Estudios sobre la infancia* (en ruso), Moscú, 1904, p. 48.

el objeto (si el objeto ha cambiado su significado), estarán siempre sujetos a las reglas correspondientes.

Al principio, parecía que la única tarea del investigador al analizar el juego consistía en descubrir las reglas ocultas del mismo, pero se ha demostrado que los llamados juegos puros con reglas son esencialmente juegos con situaciones imaginarias. Del mismo modo que toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria. Por ejemplo, jugar al ajedrez crea una situación imaginaria. ¿Por qué? Porque el alfil, el rey, la reina y las otras piezas sólo pueden actuar de una forma determinada; porque el defender y comer piezas son conceptos puramente ejedrecísticos. Aunque en el juego del ajedrez no exista ningún sustituto directo de las relaciones de la vida real, se da, no obstante, un cierto tipo de situación imaginaria. El juego con reglas más simple desemboca inmediatamente en una situación imaginaria en el sentido de que tan pronto como el juego queda regulado por unas normas, se descartan una serie de posibilidades de acción.

Del mismo modo que al principio señalamos que toda situación imaginaria contiene reglas, aunque de forma velada, hemos demostrado también el caso inverso: todo juego con reglas encierra en sí una situación imaginaria, aunque de forma velada. La evolución a partir de juegos con una evidente situación imaginaria y ciertas reglas ocultas a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes señala el desarrollo del juego del niño.

ACCIÓN Y SIGNIFICADO EN EL JUEGO

La influencia del juego en el desarrollo del niño es enorme. El jugar en una situación imaginaria resulta totalmente imposible para un niño de menos de tres años, puesto que es una nueva forma de conducta que libera al pequeño de las coacciones a que se ve sometido. La conducta de un niño muy pequeño está determinada en gran medida —y sobre todo la de un bebé— por las

condiciones en las que se desarrolla la actividad, tal como han demostrado los experimentos de Lewin y otros.² Por ejemplo, la demostración de Lewin acerca de la enorme dificultad que supone para un niño pequeño el darse cuenta de que ha de ponerse de espaldas a una piedra si quiere sentarse en ella, ilustra hasta qué punto un niño pequeño se halla limitado en cada una de sus acciones por obstáculos situacionales. Resulta difícil imaginar un contraste mayor con los experimentos de Lewin poniendo de manifiesto las limitaciones situacionales de la actividad que lo que observamos en el juego. En éste el pequeño aprende a actuar en un terreno cognoscitivo, más que en un mundo externamente visual, confiando en las tendencias internas e impulsos en vez de hacerlo en los incentivos que proporcionan las cosas externas. Un estudio realizado por Lewin acerca de la naturaleza motivadora de las cosas para los niños pequeños concluye afirmando que las cosas mismas dicen al niño lo que éste debe hacer: una puerta le exige ser abierta y cerrada, una escalera ha de subirse, y un timbre ha de sonar. En pocas palabras, las cosas poseen una fuerza motivadora inherente respecto a las acciones del niño pequeño y determinan su conducta de tal modo que Lewin llegó a concebir la idea de la creación de una topología psicológica: expresó de modo matemático la trayectoria de los movimientos del niño en un terreno de acuerdo con la distribución de las cosas.

La raíz de las limitaciones situacionales impuestas al pequeño reside en un factor básico de conocimiento característico de la primera infancia: la fusión de los impulsos y la percepción. A esta edad, la percepción no suele ser un rasgo independiente, sino más bien integrado de la reacción motora. Toda percepción es un estímulo para la actividad. Desde el momento en que una situación se comunica psicológicamente a través de la percepción, y que la percepción no se halla separada de la actividad motora y motivadora, resulta totalmente comprensible que, con el conocimiento estructurado de esta forma, el niño se vea limitado por la situación en la que se encuentra.

2. K. Lewin, *Dynamic Theory of Personality*, p. 96.

Sin embargo, en el juego, las cosas pierden su fuerza determinante. *El niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve. Así, alcanza una condición en la que el niño empieza a actuar independientemente de lo que ve.* Algunos pacientes con lesiones cerebrales pierden la capacidad de actuar independientemente de lo que ven. Si tenemos en cuenta tales pacientes, comprobaremos que la libertad de acción de la que gozan los adultos y los niños más maduros no se adquiere en un abrir y cerrar de ojos, sino que ha de atravesar un largo proceso de desarrollo.

La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación. Los experimentos realizados y la observación día a día muestran claramente que *para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente.* Si le pedimos a un niño de dos años que repita la frase «Tania está de pie» cuando Tania está sentada frente a él, cambiará la frase por «Tania está sentada». Podemos hallar esta misma situación en ciertas dolencias. Goldstein y Gelb describieron una serie de pacientes que eran incapaces de afirmar algo que no fuera cierto.³ Gelb expone el caso de un paciente zurdo que era totalmente incapaz de escribir la frase «puedo escribir bien con la mano derecha». Al asomarse por una ventana en un día hermoso no podía repetir «hoy hace un tiempo horrible», sino que decía «hoy hace un día estupendo». A menudo nos encontramos también con que un paciente con problemas de lenguaje es incapaz de repetir frases que carezcan de sentido, como, por ejemplo, «la nieve es negra», mientras que pueden repetir perfectamente otras frases igualmente difíciles en su construcción gramatical y semántica. Este profundo vínculo entre la percepción y el significado puede observarse en el proceso del desarrollo del lenguaje en los niños. Si le decimos a un niño la palabra «reloj», en seguida empezará

a buscar el reloj. Originariamente, la palabra significa una determinada localización espacial.

La primera divergencia entre los campos del significado y la visión suele darse en edad preescolar. En el juego el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo. La acción, de acuerdo con las reglas, está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos. Ello supone un cambio tan radical de la relación del niño con la situación real, concreta e inmediata, que es difícil subestimar su total significación. El pequeño, no hace esto en seguida porque le resulta terriblemente difícil separar el pensamiento (el significado de la palabra) del objeto.

El juego proporciona un estadio transicional en esta dirección cuando un objeto (por ejemplo, un palo) se convierte en el punto de partida para la separación del significado de la palabra caballo del caballo real. El niño todavía no puede desglosar el pensamiento del objeto. El problema del niño es que para poder imaginar un caballo, tiene que definir su acción mediante el uso de «el-caballo-en-el-palo» como punto de partida. La estructura básica que determina la relación del niño con la realidad se halla, en este punto, radicalmente invertida, porque cambia la estructura de sus percepciones.

Como ya he señalado en los capítulos precedentes, un rasgo especial de la percepción humana (que surge a una edad muy temprana) es la llamada percepción de objetos reales, es decir, no sólo la percepción de colores y formas, sino también de significado. Esto es algo que no tiene analogía en la percepción animal. Los seres humanos no ven solamente algo redondo y negro con dos manecillas, sino que ven un reloj y pueden distinguir una cosa de otra. De este modo, la estructura de la percepción humana podría expresarse de modo figurativo como una proporción en la que el objeto es el numerador y el significado es el denominador (objeto/significado). Esta proporción simboliza la idea de que toda percepción humana se elabora a partir de percepciones generalizadas más que aisladas. Para el pequeño el objeto domina en la relación objeto/significado, mientras que este último se halla su-

3. Véase K. Goldstein, *Language and Language Disorders*, Grune and Stratton, Nueva York, 1948.

bordinado. En el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo del caballo real, se invierte esa proporción y predomina el significado, siendo la relación significado/objeto.

Ello no quiere decir que las propiedades de las cosas como tales no tengan significado. Cualquier palo puede ser un caballo, pero, por ejemplo, una postal no puede ser nunca un caballo para un niño. La afirmación de Goethe de que en el juego cualquier cosa puede convertirse en cualquier otra es totalmente incorrecta. Por supuesto, para los adultos, que son capaces de hacer uso consciente de los símbolos, una postal puede ser un caballo. Por ejemplo, si quiero mostrar la situación de alguna cosa, puedo colocar una cerilla y decir: «Esto es un caballo.» Ello será suficiente. En cambio, para un niño es imposible; una cerilla no puede ser un caballo, porque, a lo sumo, hay que utilizar un palo; debido a la falta de libre sustitución, la actividad del niño es juego, no simbolismo. Un símbolo es un signo, pero el palo no funciona como signo de caballo para el pequeño, quien retiene las propiedades de las cosas pero cambia su significado. Éste, en el juego, se convierte en el punto central y los objetos se mueven desde una posición dominante a una subordinada.

Durante el juego, el niño opera con significados separados de sus objetos y acciones acostumbradas; sin embargo, surge una interesante contradicción en la que funde las acciones reales y los objetos reales. Esto caracteriza la naturaleza transicional del juego; es un estadio entre las limitaciones puramente situacionales de la temprana infancia y el pensamiento adulto, que puede estar totalmente libre de situaciones reales.

Cuando el palo se convierte en el punto de partida para separar el significado de «caballo» de un caballo real, el niño hace que un objeto influya semánticamente al otro. El pequeño no es capaz de desglosar el significado de un objeto, o una palabra de un objeto, si no es a través del hallazgo de un trampolín en otro objeto. La transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa; lo que en realidad ve no es la palabra, sino lo que ésta designa. Así pues, para un niño, la palabra «caballo» aplicada a un palo

significa «aquí hay un caballo», porque mentalmente ve al objeto tras el término que lo designa. Un importante estadio transicional en la operación con significados se produce cuando el pequeño actúa primero con significados que con objetos (como cuando actúa con un palo como si se tratara de un caballo). Más tarde lleva a cabo estos actos conscientemente. Este cambio se interpreta en el sentido de que antes de que el niño adquiriera el lenguaje gramatical y escrito, sabe perfectamente cómo hacer las cosas, pero ignora que lo sabe. No domina estas actividades de modo voluntario. Durante el juego, el niño utiliza espontáneamente esta capacidad de separar el significado de un objeto sin saber lo que está haciendo, al igual que ignora que está hablando en prosa, pero sigue hablando sin prestar atención a las palabras. De este modo, a través del juego el niño accede a una definición funcional de los conceptos u objetos, y las palabras se convierten en partes integrantes de una cosa.

La creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en la vida del pequeño, sino más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales. La primera paradoja del juego estriba en que el niño opera con un significado alienado en una situación real. La segunda es que en el juego el pequeño adopta la línea de menor resistencia —hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer— y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia someténdose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego.

Por su parte, el juego plantea demandas al niño constantemente para evitar el impulso inmediato. A cada paso el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si de improviso pudiera actuar espontáneamente. En el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar. El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego. Alcanza el mayor despliegue de poder cuando renuncia a una atracción inmediata en el juego (como por ejemplo a un caramelo, que las reglas prohíben comer porque representa algo no

comestible). Generalmente, un niño se subordina a las reglas renunciando a algo que desea, pero aquí la subordinación a una regla y la renuncia a una acción impulsiva inmediata constituyen los medios para alcanzar el máximo placer.

Así pues, el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo. La noción de Spinoza acerca de «una idea que se ha convertido en deseo, un concepto que se ha transformado en pasión», encuentra su prototipo en el juego, que es el reino de la espontaneidad y la libertad. Respetar las reglas es una fuente de placer. La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de auto-limitación y auto-determinación, como dice Piaget, y no una regla que el niño obedece como si se tratara de una ley física. En pocas palabras, *el juego brinda al niño una nueva forma de deseos*. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un «yo» ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad.

SEPARACIÓN DE ACCIÓN Y SIGNIFICADO

Ahora, podemos decir exactamente lo mismo acerca de la actividad del niño que lo que afirmamos en cuanto a los objetos. Al igual que teníamos la proporción objeto significado, tenemos también el quebrado acción significado. Mientras la acción domina el desarrollo temprano, esta estructura queda invertida; el significado se convierte en el numerador y la acción ocupa el lugar del denominador.

En un niño de edad preescolar, la acción domina en un principio sobre el significado, siendo comprendido sólo a medias. El pequeño es capaz de hacer más cosas de las que puede comprender. Sin embargo, a esta edad la estructura de una acción emerge en lo que el significado es determinante, aunque éste influya la conducta del niño dentro de los límites establecidos por los ras-

gos estructurales de la acción. Los niños, cuando juegan a que están comiendo de un plato, han aprendido ya a realizar acciones con sus manos, reminiscencias de la acción real de comer, mientras que aquellas acciones que no describen el acto de comer son totalmente imposibles. El gesto de extender las manos hacia atrás en lugar de tenderlas hacia adelante, hacia el plato, resulta imposible, puesto que dicha acción tendría un efecto destructivo para el juego. El niño no se comporta de modo puramente simbólico en el juego, sino que desea y realiza sus deseos dejando que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia. El niño, al mismo tiempo que desea, lleva a cabo sus deseos. Al pensar, actúa. La acción interna y externa son inseparables: la imaginación, interpretación y voluntad son procesos internos realizados por la acción externa. Todo lo que se ha dicho acerca de la separación entre el significado y los objetos, es igualmente aplicable a las acciones del niño. Un niño que da patadas al suelo e imagina que está montando a caballo, ha invertido la proporción acción significado por la de significado acción.

La historia evolutiva de la relación entre significado y acción es análoga a la historia del desarrollo de la relación significado/objeto. Para poder desglosar el significado de la acción de la acción real (montar a caballo, sin tener oportunidad de hacerlo), el niño necesita un trampolín en forma de acción para sustituir la acción real. Mientras que la acción empieza como numerador de la estructura acción significado, ahora se invierte la estructura y el significado se transforma en numerador. La acción se relega a un segundo plano y se convierte en el trampolín; el significado se separa de nuevo de la acción mediante otra acción distinta. Este es otro ejemplo del modo en que la conducta humana depende de operaciones basadas en significados, cuyo motivo inicial del comportamiento se halla totalmente separado de su cumplimiento. No obstante, la cesión del significado respecto a sus objetos y acción tiene diversas consecuencias. Del mismo modo que el operar con el significado de las cosas nos lleva al pensamiento

abstracto, el desarrollo de la voluntad y la capacidad de llevar a cabo elecciones conscientes se producen cuando el pequeño opera con el significado de las *acciones*. En el juego, una acción sustituye a la otra, al igual que un objeto reemplaza a otro.

¿Cómo fluctúa el niño entre un objeto y otro, entre una acción y otra? Ello se realiza gracias a un movimiento en el campo del significado que subordina a sí mismo todas las acciones y objetos reales. La conducta no está limitada por el campo perceptual inmediato. Dicho movimiento en el campo del significado predomina en el juego. Por una parte, representa el movimiento en un campo abstracto (que aparece en el juego antes que la operación voluntaria con significados). Por otra, el método del movimiento es situacional y concreto. (Es un cambio afectivo, no lógico.) En otras palabras, el campo del significado aparece, pero la acción que en él se desarrolla se produce exactamente igual que en la realidad. Ahí reside la principal contradicción del desarrollo del juego.

CONCLUSIÓN

Me gustaría cerrar este comentario sobre el juego demostrando, en primer lugar, que el juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo. En segundo término, quisiera demostrar, asimismo, la importancia del cambio del predominio de la situación imaginaria al predominio de las reglas en la evolución del juego. Y por último, señalaré las transformaciones internas en el desarrollo del niño que acarrea el juego.

¿Cómo se vincula el juego con el desarrollo? Fundamentalmente, las situaciones cotidianas de la conducta de un niño son contrarias a su conducta en el juego. En el curso de éste, la acción se subordina al significado, pero, como es lógico, en la vida real la acción domina al significado. Por ello, es totalmente incorrecto considerar al juego como el prototipo de la actividad cotidiana de un niño, así como su forma predominante.

Este es el principal defecto de la teoría de Koffka. Considera al juego como el otro mundo del niño.⁴ Todo aquello que interesa al pequeño es la realidad del juego, mientras que lo que interesa al adulto es la realidad seria. Un objeto determinado tiene un significado en el juego y otro fuera de él. En el mundo del pequeño, la lógica de los deseos y de satisfacer las necesidades domina sobre todo, dejando de lado la lógica real. La naturaleza ilusoria del juego se transfiere a la vida cotidiana. Todo eso sería cierto si el juego constituyera la forma predominante de la actividad del niño. Sin embargo, resulta difícil aceptar la imagen que nos viene a la mente si la forma de actividad de la que hemos estado hablando se convirtiera en la forma predominante de la actividad cotidiana del niño, aunque sólo se transfiriera parcialmente a la vida real.

Koffka nos proporciona una serie de ejemplos para demostrar cómo un niño traspasa una situación del juego a la vida real. No obstante, la transferencia omnipresente del comportamiento del juego a la vida real sólo puede considerarse como un síntoma de enfermedad. El hecho de comportarse en una situación real como si se tratara de algo ilusorio es uno de los primeros signos de delirio. La conducta de juego en la vida real únicamente se considera normal en aquel tipo de juego en que los niños empiezan a jugar a lo que están haciendo en realidad, creando asociaciones que facilitan la ejecución de una acción desagradable (como cuando no quieren acostarse y dicen «vamos a jugar a que es hora de irse a la cama»). Así pues, tengo la convicción de que el juego no es el tipo de actividad predominante en la etapa preescolar. Únicamente las teorías que sostienen que un niño no tiene que satisfacer las exigencias básicas de la vida, sino que puede vivir en busca del placer, podrían sugerir que el mundo del niño es un mundo de juego.

Considerando el tema desde la perspectiva contraria, ¿podríamos suponer que la conducta del niño está siempre regida por el significado, que el comportamiento en la edad preescolar es tan árido que nunca es espontáneo porque el pequeño cree siempre

4. K. Koffka, *Growth of the Mind*, pp. 381 y ss.

que debería comportarse de otro modo? Esta estricta subordinación a las reglas es totalmente imposible en la vida real; sin embargo, en el juego resulta factible: de este modo, el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo.

Aunque la relación juego-desarrollo pueda compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. La acción en la esfera imaginativa, en una situación imaginaria, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo preschoolar. El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Sólo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño.

¿Cómo cambia el juego? Es de señalar que el pequeño comienza con una situación imaginaria que inicialmente está muy cerca de la situación real. Reproduce exactamente esta última. Por ejemplo, una niña que está jugando con una muñeca repite casi de modo idéntico todo lo que su madre hace con ella. Esto significa que en la situación original las reglas operan de forma condensada y abreviada. Hay muy poca cosa que pertenezca al terreno de lo imaginario. Por supuesto se trata de una situación imaginaria, pero sólo resulta comprensible si se observa bajo la luz de una situación real que ha sucedido verdaderamente. El juego está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido realmente que de la imaginación. Es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria.

A medida que el juego va desarrollándose, vemos un avance hacia la realización consciente de un propósito. Es erróneo pensar

que el juego constituye una actividad sin objetivos. En los juegos de atletismo, uno puede ganar o perder; en una carrera, se puede llegar en primer lugar, en segundo, o el último. En pocas palabras, el propósito decide el juego y justifica la actividad. El objetivo, como fin último, determina la actitud afectiva del niño respecto al juego. Cuando está realizando una carrera, el niño puede encontrarse muy agitado o bien angustiado, y hallará poco placer porque el correr le resulta físicamente penoso, y si, por añadidura, es alcanzado, experimentará muy poco placer funcional. En los deportes, el propósito del juego es uno de sus rasgos dominantes, sin el cual no tendría atractivo; al igual que examinar un dulce, llevárselo a la boca, masticarlo y luego escupirlo. En este tipo de juegos, el objeto, que hay que vencer, se conoce por adelantado.

Al final del desarrollo, surgen las reglas, y cuanto más rígidas son, tanto mayores son las demandas que se exigen al niño; cuanto mayor es la regulación de su actividad, tanto más tenue y sutil se hace el juego. El hecho de correr simplemente sin un objetivo concreto o sin reglas resulta aburrido y no atrae a los niños. Por consiguiente, un complejo de rasgos originalmente no desarrollados surge al final del desarrollo del juego; rasgos que habían sido al principio simplemente secundarios o accidentales ocupan ahora una posición central al final, y viceversa.

En cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia.

Desde el punto de vista del desarrollo, el hecho de crear una situación imaginaria puede considerarse como un medio de desarrollar el pensamiento abstracto. El desarrollo correspondiente de las reglas conduce a acciones en cuya base la división entre el trabajo y el juego resulta factible, una división con la que todo niño se encuentra cuando accede a la etapa escolar.

Tal como manifestó un investigador, para un niño de tres años el juego es algo sumamente serio, tanto como lo es para el adolescente, aunque, evidentemente, en un sentido muy distinto

de la palabra. Para el pequeño, la seriedad en el juego significa que juega sin separar la situación imaginaria de la real. En cambio, para el niño en edad escolar el juego se convierte en una forma de actividad mucho más limitada, predominantemente de tipo atlético, que desempeña un papel específico en el desarrollo del niño, pero que para el preescolar carece de significado. Para el pequeño en edad escolar, el juego no desaparece, sino que se introduce en la actitud que el niño adopta frente a la realidad. Tiene su propia continuidad interna en la instrucción escolar y en el trabajo (actividad compulsiva basada en reglas). La esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales.

Superficialmente, el juego tiene poca semejanza con la forma compleja y mediata de pensamiento y voluntad a la que nos permite. Tan sólo un análisis interno y profundo permite determinar el curso de sus cambios y su papel en el desarrollo.

CAPÍTULO VIII

LA PREHISTORIA DEL LENGUAJE ESCRITO

Hasta nuestros días, la escritura ha ocupado un puesto muy restringido en la práctica escolar si la comparamos con el enorme papel que desempeña en el desarrollo cultural del niño. La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal.

Algo muy similar ha ocurrido con la enseñanza del lenguaje hablado a los sordomudos. Se ha concentrado toda la atención en la producción correcta de determinadas letras y su distinta articulación. En estos casos, los maestros de sordomudos no han discernido el lenguaje hablado tras estas técnicas de pronunciación; así pues, el resultado no ha sido otro que un lenguaje muerto.

Hay que aclarar esta situación de acuerdo con dos factores históricos: especialmente, por el hecho de que la pedagogía práctica, a pesar de la existencia de numerosos métodos para enseñar a leer y escribir, tiene todavía que alcanzar procedimientos científicos y más efectivos para enseñar a los niños el lenguaje escrito. A diferencia de lo que ocurre con la enseñanza del lenguaje hablado, en el que los niños avanzan espontáneamente, el lenguaje escrito se basa en una instrucción artificial. Este entrenamiento requiere una gran atención y un enorme esfuerzo tanto por parte