

Mientras esperan ser atendidos, los chicos juegan

Proyecto “Relatos de la espera”

Resulta evidente la vigencia que tiene la temática del juego y sus fuertes implicancias en los campos de la educación y salud.

En el presente trabajo pretendemos rescatar los aportes de los diversos investigadores acerca del juego, reflexionar sobre la temática y aportar nuestra experiencia. a partir del proyecto denominado “Relatos de la espera”, que desarrollamos en una sala pediátrica de un centro de salud y acción comunitaria.

Diversos investigadores presentan al juego como un factor trascendente en el desarrollo de los niños. En estas páginas tomaremos la convergencia y la divergencia entre ellos y mostraremos cómo este marco teórico nos sirvió para retroalimentar la práctica; para comprender, favorecer y apuntalar el desarrollo de los niños interviniendo desde el juego

Este proyecto preventivo denominado “Relatos de la espera”, funciona los días jueves a partir de las 13,30 hs. Es un espacio de juego en donde acompañamos la espera de padres y chicos, ya que a partir de las 15 hs se comienzan a repartir los turnos para ser atendidos. La población que concurre allí es de bajos recursos económicos y mayormente viven en el barrio de Colegiales.

Según ciertos relatos, las transiciones de roles que algunas madres vivieron produjeron cambios marcados en sus conductas; así como también el cambio de entorno o la modificación de la posición social que vivieron algunas de ellas al dejar su casa o país, o al perder el trabajo. En relación con las madres, en este espacio nos ocupamos de proporcionarles información, reforzamos sus iniciativas facilitando la formación de relaciones nuevas y acompañamos el daño que produce, en algunos casos, la ausencia de sus esposos.

Marco teórico

1- El juego

Compartimos con Winnicott la idea de que *“El juego es una experiencia que es siempre una experiencia creativa, es una experiencia que se desarrolla en el continuo espacio temporal, una forma de vida”*.

El juego es natural, universal; es una actividad esencial en la vida del niño que favorece su crecimiento. Es cuerpo en acción y actividad simbólica. Hay en todo niño una capacidad potencial de juego. Es jugándose, que el juego puede transformarse y es jugando, que el individuo puede descubrir sus nuevas posibilidades. El niño en el juego invierte el cuerpo y más tarde el pensamiento constructivo.

El juego tiene su lugar en el espacio potencial entre el bebé y la madre. El niño juega sobre la base de que la persona a quien ama y que es digna de confianza, se encuentra cerca y sigue estándolo cuando se la recuerda.

Existe un desarrollo directo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido, y de allí a las experiencias culturales. El lugar en el que el juego y la experiencia cultural se posicionan, depende para su existencia de las experiencias vitales. Por eso surge una necesidad de protección de la relación bebé-madre y bebé-padre en la primera etapa del desarrollo de todos los niños de modo que pueda formarse ese espacio potencial en el cual, gracias a la confianza, el niño estará en condiciones de jugar de manera creadora.

A qué nos referimos cuando hablamos de “niño”. Nuestra concepción de niño considera a la persona con sus competencias, con su identidad, con sus características de ser, pensar y operar en el mundo. Rescata el valor de no sofocar sus iniciativas y el derecho de ejercer libremente sus movimientos. De esta forma se favorece el sentimiento de autonomía.

Consideramos a la persona como un sujeto pleno de derechos. Es por ello que adherimos a lo que propone Daniel Calmels: *Jugar es un hecho de autoría, el jugar no se corrige, no se tacha, no se califica*.

La relación de los juegos con el desarrollo de las aptitudes del niño ha inspirado teorías opuestas que intentan explicar el juego mediante su evolución. Una invoca al pasado (sucesión de la especie humana / reproducción de la filigénesis por la ontogénesis) y otra al futuro (convierte al niño en adulto siguiendo un ciclo regulado por condiciones fisiológicas / los juegos serían la preconfiguración y aprendizaje de actividades futuras).

El niño repite en sus juegos las experiencias que acaba de vivir. Su comprensión es una asimilación de los demás a sí mismo y de sí mismo a los demás, en donde la imitación (selectiva en alto grado) juega un papel importante. Esta imitación no es indiscriminada, se

refiere a personas que tiene prestigio para él, que están cerca de sus sentimientos; así el niño se convierte en esos personajes y manifestará sus sentimientos.

Algunos juegos pueden dejar remordimientos, pero mayormente el sentimiento de lo permitido se impondrá sobre el de la prohibición.

En relación a las reglas del juego: parecería una necesidad exterior cuando representa el código impuesto por todos a cada uno de los participantes del juego que realizan en común.

En el juego interviene la esperanza del triunfo que para ser completo debe experimentarse y darse a conocer. En el juego sustituye el triunfo en estado puro, el mérito o la suerte que no dura más que un juego. La ficción forma parte del juego, el niño alterna ficción y observación.

2- El desarrollo infantil y el juego

Según los aportes teóricos de Wallon, en el desarrollo del niño ciertas actividades que se manifiestan desde el nacimiento lo hacen mostrando una sucesión de superioridad. Si la función motriz aparece temprano, la del conocimiento intelectual aparece más tarde; pero esta sucesión de preponderancia funcional sólo puede ser precisada por el estudio de la maduración sucesiva de los centros nerviosos. A lo largo de su desarrollo, el niño está dominado por aquella de sus funciones que nace y se manifiesta. A cada edad sus actividades responden a un tipo de comportamiento. En este desarrollo, el paso de un estadio a otro no sólo es una ampliación sino una reorganización; actividades que son preponderantes en una etapa se reducen y, a veces, se suprimen aparentemente en la siguiente. Entre ambas parecería producirse una crisis capaz de afectar la conducta visible del niño quien se encontrará frente a situaciones de elección entre un tipo de actividad nuevo y otro viejo.

En cada etapa, que continúa su maduración, se produce una explosión de actividades que el niño manifiesta en sus juegos y la función pone a prueba sus posibilidades hasta el límite es donde se integra en una función superior. El comportamiento típico preponderante que especifica cada estadio está determinado por las posibilidades internas del niño y por las condiciones exteriores de su existencia. Si se producen interrupciones en el desarrollo psíquico del niño, las manifestaciones del mismo impondrán un tipo de comportamiento a las reacciones del sujeto, las que perseguirán conseguir su uniformidad y alcanzar cierta perfección formal.

Si la interrupción del desarrollo psíquico es masiva, todas las manifestaciones de actividad se constituyen uniformemente en un mismo periodo y no se adaptan a estímulos que no estén en relación con ellas mismas. Por otro lado, la interrupción puede ser compatible con cierta diversidad funcional donde se da una función dominante que suele corresponder a una edad ya pasada. En este caso, el comportamiento puede distinguirse por un determinado tipo de efectos, que puede estar marcado por la actividad constante de una función que no ha dejado el estado lúdico y la causa de su actividad está en ella misma.

El estudio de las etapas del niño Wallon las distribuye entre las características de unos campos funcionales que son: la afectividad, el acto motor, el conocimiento y la persona; entre los cuales hay una sucesión de preponderancia y en torno a ellos se distribuye el estudio de las etapas que recorre el niño, y por ende de los tipos de juegos que aparecen en ellas. Los campos funcionales que se extienden entre las reacciones puramente afectivas y las de la persona moral, se dirigen hacia las realidades del exterior: realidades presentes y actuales o ausentes e imaginarias. En las primeras, las relaciones se constituyen por reacciones motrices, que pueden ocurrir a niveles diferentes, como reacciones circulares o la inteligencia práctica; es el campo del acto motor. En las segundas, el objeto al no ser aprehensible, está representado por un medio y bajo una forma cualquiera. Es en el campo del conocimiento que la imagen se forma y se mantiene gracias a la fuerza que le da la acción motriz o verbal. El lenguaje, hecho posible por la maduración y el ambiente humano, va a ejercer una influencia considerable sobre la evolución de la persona y del conocimiento.

Para Wallon, los estadios son unos conjuntos de comportamientos que realizan un equilibrio entre las posibilidades actuales del niño y las condiciones de vida propias de cada periodo. Las etapas sucesivas del desarrollo no son perfectamente homogéneas cada una, ni completamente dispares entre sí. En cada uno se integran múltiples y diversas actividades bajo la dirección de una función dominante que definen el estadio. Cada estadio sumerge sus raíces en el estadio precedente y se conserva, aunque bajo otra forma, en el estadio siguiente, según el mecanismo de la integración funcional. Los estadios están definidos los unos con relación a los demás -o sea en su sucesión cronológica- y por las leyes y factores de desarrollo que determinan y dan cuenta de los cambios que definen su sucesión.

Wallon describió una serie de estadios del desarrollo funcional del niño, que son: impulsivo, emocional, sensoriomotor y proyectivo, del personalismo, categorial y, de la pubertad y adolescencia.

La evolución ocurre en el dominio de la percepción y del conocimiento. Surge el pensamiento categorial, con la capacidad de variar las clasificaciones, definir distintas propiedades. Aparece una aptitud para proseguir más tiempo en una misma actividad, que Wallon llama autodisciplina mental. Esto lo observamos en la sala de espera, especialmente en niños que seleccionan juegos de tablero, cartas, etc. y lo comparten con niños de su misma edad.

En cualquier etapa el niño es una unidad indisociable que, en la sucesión de sus edades ocurridas a través de contrastes y conflictos, será factible de modificarse y ampliarse.

Desde nuestro enfoque, coincidimos con Wallon pues utiliza un enfoque pluridimensional, en contrapartida de Piaget, quien utiliza un enfoque unidimensional, cuyas estructuras cambian y las funciones no varían.

Un estadio, para Wallon, es un momento de la evolución con un determinado tipo de comportamiento predominante. Para Piaget es un proceso más continuo y lineal; en cambio, para Wallon, es un proceso discontinuo, con crisis y saltos apreciables. Wallon propone un sistema de estadios para el estudio del desarrollo psicológico del niño que, a diferencia de otros autores, presentan una sucesión discontinua, en donde en el paso de uno a otro se observa una reestructuración; actividades preponderantes en un estadio quedarán suprimidas en el siguiente. El desarrollo no se logra por la sumatoria de progresos orientados en una dirección, sino que presenta oscilaciones, ritmos, cambios de dirección y de nivel; por ello Wallon define las leyes del desarrollo: alternancia funcional y preponderancia funcional. Estas leyes definen la naturaleza y significación de cada uno de los estadios como los mecanismos y las modalidades de su sucesión y de su encadenamiento.

En su obra, Wallon cita a Kant para quien el juego es “una finalidad sin un fin”, una realización que busca realizarse en sí misma.

Janet se refiere como “la función de lo real” sin la cual no hay acción auténticamente completa. Mediante la función de lo real, los actos se integran en el conjunto de las circunstancias que los hacen eficaces.

Lev Vygotski describe el papel del juego en el desarrollo del niño.

El niño satisface ciertas necesidades a través del juego. Al comenzar la edad preescolar, cuando aparecen deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y aún persiste la tendencia a la satisfacción inmediata, el niño entra en un mundo ilusorio e imaginario, donde los deseos irrealizables tienen su lugar; ese mundo es el *juego*. La imaginación es un nuevo proceso psicológico para el niño, una forma específicamente humana de la actividad conciente. Surge de la acción, para los adolescentes y niños la imaginación es un juego sin acción.

Cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque no estén explícitas. El papel que el niño desempeña y su relación con el objeto están siempre unidos a las reglas correspondientes. También todo juego con reglas encierra una situación imaginaria. El niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve. En el juego el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas.

El juego proporciona un estadio tradicional cuando un objeto se convierte en el punto de partida para la separación del significado de la palabra del objeto, del objeto real.

Un rasgo de la percepción humana es la percepción de objetos reales de modo figurativo, como una proporción en que el objeto es el numerador y el significado el denominador. Esta relación se invierte cuando predomina el significado y un objeto se convierte en el punto de partida para el concepto de otro objeto. La transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa. A través del juego el niño accede a una definición funcional de los conceptos u objetos.

El niño en el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar, renunciando a lo que desea. Respetar las reglas es una fuente de placer.

Vygotski plantea la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros sea más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí mismo. *La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.* Esta zona define las funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente; y la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. La ZDP permite trazar el estado evolutivo dinámico. Lo que en un momento se encuentra en la ZDP, en el futuro será el nivel real de desarrollo.

Coincidimos con Bronfenbrenner, quien considera que factores inmediatos y distantes influyen en el desarrollo integral del niño.

Su modelo de desarrollo ecológico muestra claramente al individuo y su medio como partes de un sistema de red, cuyas influencias son mutuas y circulares. A medida que el niño crece, va perteneciendo a diversos microsistemas al mismo tiempo.

Comprobamos en "Relatos de la espera" cómo el abordaje en red a menudo acarrea la activación del mesosistema institucional y abre nuevos canales de cooperación. Para mejorar la calidad de vida de una comunidad en forma adecuada y coherente, es necesario que en el espacio vincular de encuentro se produzca una real relación dialéctica entre dos tipos de conocimientos distintos, complementarios y legítimos.

Un espacio y un tiempo para el juego

1- "Relatos de la espera"

En nuestro proyecto de trabajo construimos un espacio físico y relacional con el propósito de permitir que, por intermedio del juego, la autonomía se desarrolle, se manifieste; donde el niño pueda moverse libremente, explorar el espacio y los objetos a su alrededor, sin riesgos, ofreciéndole las mayores condiciones de seguridad, tanto desde el espacio físico, como desde lo afectivo, evitando el peligro de accidente y las prohibiciones por parte del adulto. Por ello, al observar cuáles son los comportamientos y el momento de la evolución mental de cada niño, ofrecemos un ambiente que ponga en marcha los mecanismos que posee el niño para satisfacer las necesidades propias de su momento del desarrollo. Este medio es capaz de ofrecer aquellos elementos que satisfagan las necesidades del niño tanto en lo fisiológico, como en lo motor y postural, en la comunicación, en la exploración y en el vínculo de apego.

Al hablar de nuestra práctica hicimos referencia a la actividad autónoma; pero ésta no se refiere a la soledad. Precisamente es lo contrario, surge ante la presencia de un adulto observador y significativo que, atento a las necesidades y posibilidades de cada niño, acompaña y facilita el proceso de desarrollo. Por ello, "...una buena proporción de adultos y niños, junto con una generosa provisión de juguetes y libros, promoverá un nivel promedio de desarrollo cognitivo..."asimismo, "...el entorno debe permitir la interacción del adulto con el niño, y debe proporcionar materiales para las actividades que el niño puede realizar, por sí mismo o junto con el cuidador...".

Creemos que el ser humano no es un mero producto de su medioambiente y de los acontecimientos, sino que es capaz de transformar la realidad y, más aún, es capaz de crearla...

Miramos a cada sujeto en su singularidad y a partir de ella, ayudamos a construir junto a la familia las condiciones necesarias para un desarrollo saludable. Es a través del juego que esto se vehiculiza.

Mientras acompañamos el juego de los chicos, las mamás nos reclaman propuestas de juegos de estimulación. De esta forma, ellas desean intervenir para favorecer, promover e impulsar el desarrollo de sus hijos.

Muchas quieren que los aconsejemos sobre qué tipo de juguetes comprar, qué les pueden ofrecer a sus hijos, sobrinos o nietos a determinadas edades o que brindemos explicaciones acerca de por qué juegan a arrojar, por qué nunca se quedan quietos, etc. Es significativo cómo esta población tiene este tipo de inquietudes con un bajo nivel de instrucción y logra darle al juego un lugar especial en la vida de sus hijos.

Algunos adultos se sienten imposibilitados de involucrarse en el juego de los chicos y simplemente los observan jugar con nosotros.

Siempre es trascendente que las personas a cargo de acompañar el juego de los niños estén tranquilas y muestren al bebé o al niño su interés, motivación y alegría, ya que el chico percibe muy bien las reacciones afectivas y los estados de ánimo de la gente que lo rodea. Es por ello que debe tenerse en cuenta que las personas involucradas en el juego tienen un rol fundamental en el desarrollo del niño.

En la sala pediátrica nos encontramos también con padres nerviosos, ansiosos, que sacuden sus piernas, se paran, caminan, y desde esta perspectiva no se involucran en el juego de sus hijos; es más, se muestran fastidiosos por el ruido y el movimiento incesante que genera el juego de los niños y los sancionan. Otros se quedan sorprendidos observando cómo nosotras avalamos los desplazamientos de los juguetes, ya sea porque los chicos los arrojan o los desparraman por todo el espacio de juego.

Bronfenbrenner propone, en relación al ambiente en que se colocará al niño, "...un entorno físico que ofrezca oportunidades para la locomoción y que contenga objetos que el niño pueda utilizar en la actividad espontánea, la disponibilidad de cuidadores que interactúen con el niño

en una variedad de actividades, y la disponibilidad de una figura parental con la que el niño pueda desarrollar un fuerte apego”.

Algunas mamás nos narran la imposibilidad de ofrecerles un espacio de juego similar en sus hogares, por cuestiones de higiene, porque el espacio es compartido con otros adultos que no lo permiten, o porque conviven con situaciones de violencia y prefieren que sus hijos estén en sus cunas o andadores. Es por ello que muchas mamás acuden a este espacio de juego semanalmente, *aún cuando no vienen* a hacer atender a sus hijos.

“Si uno de los miembros de una diada experimenta un cambio evolutivo, es probable que al otro le ocurra lo mismo”. A partir de nuestro trabajo acompañamos el cambio reforzando lo positivo en la relación con sus hijos.

“La capacidad de una diada para funcionar efectivamente como contexto de desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de otras relaciones diádicas con terceros”.

Si consideramos que jugar es la manera que tienen los bebés y niños de conocer el mundo, entonces jugar es vivir, es una experiencia creadora constante, es crecer.

Los primeros juegos son con la mamá, con su cuerpo, con sus manos, con la voz, piel a piel, pero las maneras de jugar van cambiando a medida que los chicos se van desarrollando.

En nuestra práctica hemos podido observar distintos tipos de juegos, tales como los que plantea Calmels. En el primer año de vida el bebé chupa objetos, los manipula, los golpea, los arroja, y así logra ir desplegando todas sus potencialidades y posibilidades afectivas e intelectuales.

Desde el inicio del primer año, cuando el niño logra movilizarse con cierta independencia, elige aquellos juguetes que puede transportar, arrastrar o empujar y todos aquellos objetos que se parezcan a los de uso cotidiano como cocinas, juegos de té, de doctor. También en esta etapa los niños suelen querer disfrazarse. Cuando ya cumplieron los tres años de vida y hasta los cinco años, los niños prefieren escuchar música para cantar y bailar, mirar videos infantiles, jugar con muñecos o trenes y dibujar y pintar. Ya con cinco años, los chicos optan por los juegos de mesa, las cartas o los dados, los juegos de ingenio y las pelotas o raquetas.

Existe aquello que se llama los juegos de crianza que es una denominación general que puede utilizarse básicamente para hablar del juego corporal. En estos juegos corporales, lo que no interesan tanto los objetos sino el cuerpo, juegos de sostén, otros los juegos de ocultamiento y un tercero los juegos de persecución

Los juegos de sostén son aquellos donde al niño se le producen variaciones en su sostén como sentarlo sobre el empeine del pie, el mecimiento, el alzarlo y bajarlo, sentarlo sobre los muslos, llevarlo a cococho. Por eso muchas veces son los padres quienes toman al niño y lo elevan. Lo importante de estos juegos es que introducen un temor y al mismo tiempo la forma de elaborarlo, que introducen al niño en lo ficcional.

Cuando el chico es más grande, y llega el padre o la madre a la casa, y el niño es el que siempre está presente porque el que se va es el padre; cuando el que se va vuelve, el que está, no está: se esconde. “Carlitos no está”. Ese juego va a dejar preparada una instancia para otro juego colectivo que es la escondida, una forma que tienen de reconocimiento del espacio, de monitoreo y es un trabajo de control de la ansiedad fantástico, expresa Calmels.

Surgen inquietudes de las mamás, acerca del por qué del juego de sus hijos a determinadas edades. Podemos explicarlo desde varios autores: Piaget y Wallon, que han investigado sobre las diferentes etapas o estadios que atraviesa el niño en su desarrollo y es en el juego donde podemos apreciar las características de esas etapas.

Tal como lo plantea Piaget, los niños atraviesan por distintos estadios. Cada uno de ellos señala un progreso parcial, en donde se produce una progresión continua a través del mecanismo de asociación y de asimilación. En relación a Wallon, cada estadio tiene sus raíces en el estadio anterior y se conserva, aunque de otra forma, en el estadio siguiente.

Observamos el juego de los niños en la sala de espera y tomamos algunos registros para luego analizarlos.

2- ¿A qué juegan los chicos?

Joaquín (15 meses) juega arrastrando un autito acompañado de su mamá, lo deja y arrastra un bloque por el piso.

Se sienta y mira los juguetes del piso, gira su cuerpo y mira arrastrar un auto a un nene más grande, de 8 años.

Toma 2 bloques con rueditas y mira al adulto que simula hablar por teléfono, estira su mano y agarra el teléfono, grita cuando el nene más grande le toca sus juguetes. Toca el cable del teléfono enroscado y mete los dedos dentro del mismo. Con una mano toca el teléfono y con la otra toca los cables.

Gira su cuerpo, está sentado con las piernas extendidas y sostiene el teléfono con ambas manos, mira y dice “¡eh!”, al nene que juega cerca suyo.

Cada vez que el niño de 8 años se acerca invadiendo su espacio, Joaquín grita. Sigue sosteniendo el teléfono y gira su cabeza mirando lo que sucede a su alrededor.

Esta inmóvil con el teléfono en la mano. Se levanta y se acerca a una estación de servicio de juguete, trata de poner un objeto dentro, pero se le dificulta y se va al lado de su mamá. Le lleva un auto y se lo muestra, otro nene se lo quiere sacar, él cambia de posición el auto, se queja y lo oculta con su cuerpo. Su mamá le da papas fritas, él se sonríe.

Ezequiel (18 meses) acompaña a un adulto que le ofrece ir en búsqueda de un caballo - hamaca. Le toca la nariz con un dedo y el juguete se balancea. Le apoya su pie en la base del juguete y lo hace balancearse cada vez más rápido. Luego retira el pie y mira cómo sigue balanceándose. El adulto se sube al caballo, él lo mira y se va caminando por entre los juguetes y niños. Se le cae una carta pequeña de la mano y tras dar varios pasos mira su mano buscándola.

La mamá lo pone en el caballo, se hamaca y se ríe, mira las dos manijas. Se detiene, mira a los otros chicos jugar o hacia donde se escuchan voces fuertes. Vuelve a hamacarse y se impulsa con los pies en el suelo. Se detiene, gira con el caballo y vuelve a hamacarse. Gira otra vez hacia el adulto que le habla. Le preguntan: “¿Cómo hace el perro?”. Él responde: “guau, guau, guau” y golpea con sus manos los costados de la cabeza del caballo.

El adulto pregunta: “¿quién quiere dibujar?”, él extiende sus brazos hacia arriba. La mamá le dice: “yo te saco”, y lo alza poniéndolo luego en el suelo.

Espera el lápiz, lo acomoda, lo da vuelta. Da vuelta la hoja. Apoya una mano en la hoja y con la otra realiza trazos en diversas direcciones. Cambia el marcador. Con gestos, pide una lapicera del adulto. Cuando la recibe, la observa, le toca la punta y traza sin sacarle la tapa.

Se le ofrece un marcador, lo toma y lo ubica. Se pone panza abajo y traza en la hoja. El adulto se pone las tapas de los marcadores en los dedos y se las muestra. El se las saca y se las pone en sus pulgares. Se mira los dedos. Se toca las puntas de las tapas entre sí y las golpea en el suelo.

Se sienta junto a otro nene que le habla y él lo mira mientras sostiene un auto en su mano. Intercambian onomatopeyas.

Observa jugar al nene y al adulto lanzándose autos por el suelo, sigue con la vista el auto. Fricciona dos autos entre sí. Empuja un auto hacia el adulto.

Se sube al caballo y estira tira los brazos a su mamá, que va y lo saca.

Milagros (12 meses) se aleja caminando rápido, la mamá la sigue y la baja de las escaleras, la trae alzada. Vuelve a irse, otro adulto la busca y la trae alzada con los pies en el aire. La sienta junto a los libros. Cuando le muestran una figura de un perro hace “¡uh!” y levanta las cejas, toma el libro y luego lo suelta para otro lado. Se para y se va a las escaleras, la mamá la agarra y la sienta con ella. Vuelve a correr, ella la busca y Milagros le agarra los pelos y grita fuerte con una sonrisa. La mamá le pronuncia palabras. Ella le responde: “¡ba, ba!!!”

Camina hacia una torre de bloques que armó otro nene. Se acerca, le apoya una mano en la parte de arriba y la derriba. Los bloques caen y ella los observa en el suelo. Agarra uno y se lo lleva a la boca. Empuja los bloques y los desparrama más. Gira su cuerpo y busca con la mirada los que salieron de su campo visual. Toma un sonajero, lo sacude en el aire y éste emite un sonido. Se detiene en su movimiento, mira el sonajero y vuelve a sacudirlo con más fuerza provocando más ruido.

Tatiana (2 años y 10 meses) se acerca a una cunita de juguete llena de muñecas, las saca de allí y las coloca en el suelo. Les habla mientras las levanta. A una de ellas la coloca en una bañera y juega a bañarla, pasándole la mano por la espalda y la cabeza. La alza, la muestra a los adultos y les dice que está limpita. Luego dice: “a dormir” y acomoda varios almohadones uno al lado del otro. Arriba de éstos va colocando las muñecas de a una por vez, una en cada almohadón. Al terminar busca una tela para taparlas y hace: “¡Shh!!!” a los adultos, señalando a las muñecas. Comenta que en su casa también hace dormir a su muñeca.

Análisis de los relatos

A través del juego podemos ver tanto la evolución afectiva y social del niño, como la cognoscitiva ya que son aspectos indisociables del mismo proceso.

Analizamos primeramente las actividades relatadas con los conceptos de la teoría de J. Piaget. Milagros, Joaquín y Ezequiel se encuentran en el estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica, sus juegos estarán determinados por las características del estadio en el que se encuentran. .

En su desarrollo, los niños van elaborando un conjunto de subestructuras cognoscitivas que servirán a construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, más reacciones afectivas elementales.

A los tres se los observa en situaciones de manipulación de objetos (variaciones intencionales con finalidad exploratoria) que tienden a la satisfacción práctica, al éxito de la acción. Utilizan percepciones y movimientos organizados en esquemas de acción, factibles de coordinarse entre sí por asimilación recíproca (futuras nociones o conceptos del pensamiento).

Hay búsqueda de los objetos que salen del campo de percepción, siendo éste un criterio para reconocer un principio de exteriorización del mundo material. Esto se manifiesta en sus conductas al llevar objetos de un lugar a otro, poner unas cosas sobre otras, al lado de otras o en otras.

Se los ve en sus juegos en un espacio general que contiene los demás espacios, las relaciones de los espacios entre sí y con el propio cuerpo. También aparecen situaciones donde se los observa tomando conciencia de su propia causalidad, siendo ellos mismos fuente de acciones sobre los objetos.

En sus juegos aparecen interacciones donde se observa la importancia del "otro" que acompaña, necesario para todo el proceso de desarrollo mental, psico-afectivo, social, biológico, que otorga posibilidades de asimilación (experiencias más allá de las percepciones), y medios de adaptación para que la acomodación de todos los aprendizajes (exactamente se trata de acomodación de esquemas y estructuras mentales que van a posibilitar ciertos aprendizajes) sea de la forma más adecuada, buscando la equilibración y re-equilibración constante que implica cada estructura.

Los niños manifiestan reacciones, respondiendo a estímulos que no han seleccionado ni buscado intencionalmente, sino que se les presentan fortuitamente y los convocan (un sonido, un estímulo luminoso, un roce táctil).

Alrededor del segundo año de vida aparece un conjunto de conductas de evocación de un objeto o un acontecimiento ausentes. En Ezequiel vemos la aparición de la función semiótica observable en la imitación diferida, el lenguaje naciente. En la imitación hay una prefiguración senso-motora de la representación. Representación en actos materiales, todavía no en pensamiento. Ezequiel se encuentra en transición entre el estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación y el estadio de las nuevas representaciones mentales.

Tatiana se encuentra en el estadio de la función simbólica y principio de la representación. En su juego simbólico hay representación. Con la imagen mental, la imitación ya no es sólo diferida, sino también interiorizada.

La representación se disocia de todo acto exterior y se transforma en bosquejo de acciones como una base del pensamiento.

El lenguaje brinda un contacto con los demás que supera la imitación y permite que la representación crezca apoyándose en la comunicación.

¿Cuál será la relación entre los estadios y el juego de los niños?

Piaget también propone en su libro una serie de estadios, cada uno consta de ciertas características:

- Recién nacido hasta 18/24 meses (previo al lenguaje y al pensamiento):

Estadio de los reflejos o ajustes hereditarios. Instintos, primeras emociones.

Estadio de las primeras costumbres motrices y primeras emociones organizadas, primeros sentimientos diferenciados.

Estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica. Regulaciones afectivas.

- Dos a siete años:

Estadio de la inteligencia intuitiva. Sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales. Sumisión al adulto.

- Siete a once/doce años:

Estadio de las operaciones intelectuales concretas. Inicio de la lógica y de los sentimientos morales y sociales de cooperación.

- Adolescencia:

Estadio de las operaciones intelectuales abstractas. Formación de la personalidad e inserción afectiva e intelectual en la vida adulta.

En cada uno de los estadios los juegos estarán basados en las posibilidades y los intereses propios de cada uno de los niños.

En el estadio de la inteligencia sensorio-motriz propiamente dicha, previo al lenguaje, previo al pensamiento interior, el juego se basará en la manipulación de objetos. Las variaciones producidas son intencionales con finalidad exploratoria a partir de reacciones circulares. Utiliza percepciones y movimientos organizados en esquemas de acción, factibles de coordinarse entre sí por asimilación recíproca. En esta fase se construyen las categorías de acción pura (no

como nociones de pensamiento): objeto – espacio – causalidad - tiempo. En el juego se observa el desarrollo de la afectividad, la objetivación de los sentimientos y proyección en otras actividades que no son las del yo: elección del objeto. Principio de simpatías y antipatías (desarrollo en siguiente periodo).

En el estadio siguiente se desarrollan sentimientos interindividuales (afecto, simpatía – antipatías). Aparición de sentimientos morales intuitivos (a partir de la relación adulto – niño). Regulaciones de intereses y valores (en relación con los del pensamiento intuitivo general).

En relación a los intereses surge la relación entre un objeto y una necesidad. Orientación de todo acto de asimilación mental, incorporando un objeto a la actividad del sujeto. Con el pensamiento intuitivo, los intereses se multiplican y diferencian. Aparecen sentimientos de auto-valoración. Las relaciones afectivas interindividuales condicionadas por el sistema de valores llevan al respeto hacia los adultos como un origen de los primeros sentimientos morales.

El estadio de los 7 a 12 años, coincide con el inicio de la escolaridad, produciéndose un hito en el desarrollo mental.

Observamos dentro del mismo contexto el juego de estos niños y sus preferencias: cartas, libros de cuentos y de actividades como acertijos, adivinanzas, etc., juegos de tablero y electrónicos individuales

De acuerdo con las preferencias de los chicos en cuanto a los tipos de juegos que solicitan, describimos a los niños de esta edad en un doble progreso en relación a la concentración individual y a la colaboración (complementarios y solidarios), empezando a liberarse de su egocentrismo social e intelectual.

Comprenden distintos puntos de vista del adversario y son capaces de buscar justificaciones o pruebas respecto a la propia afirmación.

El lenguaje egocéntrico desaparece y buscan explicaciones en el plano del pensamiento (conexión de ideas y justificación lógica).

En relación a las actitudes sociales se evidencia un cambio, por ejemplo en relación a los juegos reglados.

Principio de reflexión: el niño piensa antes de actuar (deliberación interior, reflexión exteriorizada).

En relación a la afectividad, el propio sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y de autonomía personal. Este nuevo sistema de valores representa en el ámbito afectivo el equivalente de la lógica en el caso de la inteligencia. En esta etapa, la afectividad se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y por la organización de la voluntad. El respeto mutuo (acuerdo explícito o tácito) conduce a una nueva organización de valores morales. Sentimiento de justicia, transformaciones relativas al sentimiento de la regla (aceptación no como producto de la voluntad exterior), honestidad, reciprocidad.

Para Wallon, el objeto de la psicología era el estudio del hombre en contacto con lo real, que abarca desde los primitivos reflejos hasta los niveles superiores del comportamiento. Plantea la necesidad de tener en cuenta los niveles orgánicos y sociales para explicar cualquier comportamiento, ya que el hombre es un ser eminentemente social. Por otro lado, expone que el desarrollo psíquico no se hace automáticamente, sino que necesita de un aprendizaje a través del contacto con el medio ambiente. Considera que la infancia humana tiene un significado propio y un papel fundamental que es el de la formación del hombre. En este proceso de la infancia se producen momentos críticos del desarrollo, donde son más fáciles determinados aprendizajes.

Según Wallon, la actividad propia del niño es el juego y se confunde con la actividad total del niño.

En el primer estadio se manifiestan juegos funcionales (movimientos simples que buscan resultados que domina la ley causa-efecto), luego aparecen los de ficción (actividad con interpretación más compleja), de adquisición (el niño es todo ojos y oídos) y de fabricación (el niño transforma y crea).

Los juegos, de edad en edad, señalan la aparición de funciones muy variadas. La progresión funcional que marca la sucesión de los juegos durante el crecimiento del niño es una regresión en el adulto (consentida).

Conclusión

“ Mientras esperan, los chicos juegan” versus “Los chicos vienen a jugar y ‘de paso’ se atienden”.

Una vez más el tema nos convoca a explotar un territorio tantas veces transitado.

Las autoras transcribimos nuestra experiencia en un nuevo escenario: la sala de espera de una salita barrial.

Tanto en nuestra experiencia como docentes, como en el ámbito de salud y específicamente en situaciones de juego, observamos que los niños satisfacen sus necesidades a través del juego. El juego es una infracción a la disciplina, el juego se disfruta, es una desintegración pasajera que supone la integración habitual.

Nuestra intervención se desarrolla en un espacio intermedio entre aquello a lo que jugaría el niño solo, y aquello a lo que puede jugar con una propuesta hecha por el adulto. Es en esta zona de desarrollo potencial en la que trabajamos; lo que el niño pudo con el adulto hoy, podrá solo mañana, y así iremos trabajando para avanzar cada vez un poco más.

Comenzamos la experiencia con algunas preguntas previas que intentamos responder.

A poco de comenzar a trabajar ampliamos el análisis inicial, a raíz de las “repercusiones” que este trabajo trajo.

La presencia del juego en la sala de espera provocó cambios en el clima del lugar.

Un día una enfermera nos dijo, con cierto fastidio y manifestándonos su molestia frente al *ruido* que este espacio ocasionaba: “no sé cómo lo aguantan (se refería a los chicos jugando); cuando ustedes no están los padres nos exigen a nosotras ese espacio”.

Nos hicimos cargo de este “nuevo clima” de donde surgieron nuevas inquietudes y nuevas certezas.

Nos sobresaltaba el revuelo que se armaba en la sala de espera cuando a las 15 hs. empezaban a repartir los turnos. **¿Por qué emanaba esa violencia?**

Los padres, madres, hermanos o abuelos se “tiraban a hacer la cola”, con “estallidos de violencia” que iban desde peleas subidas de tono a insultos.

“Difícil renunciar a la ilusión de la armonía, asumir que la violencia es parte de la experiencia subjetiva y colectiva y que los conflictos no sólo son inherentes a la condición institucional, sino que el modo de su elaboración y resolución es el motor de desarrollo y potencialidad de transformación”.

Con el correr de los encuentros semanales, el espacio de juego para los chicos fue llenado con avances y retrocesos.

El espacio fue “usado” por muchos vecinos que traían a sus hijos sólo a jugar y de paso se atendían; padres que ya se conocían de este espacio, padres que se saludaban al llegar, padres que nos preguntaban qué hacer, padres que miraban jugar al hijo de otro mientras otra madre buscaba su turno para ser atendido. De esta manera, se conformaron redes abiertas a nuevos ingresos.

El juego fue una alternativa creando participación y compromiso, en donde los padres encontraron un lugar para ser escuchados y los chicos recuperaron su derecho al juego.

En “El poeta y los sueños diurnos”, Freud dice: “acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio o más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él”. Nosotras agregaríamos “y también grato para su entorno”.

¿Y qué pasó con ese revuelo / violencia? Aún hay mucho que recorrer.

Cada conflicto interno superado implica un avance en el crecimiento grupal y una nueva instancia de maduración colectiva; a su vez, refuerza los vínculos asociativos en el grupo y permite fijar la atención en los conflictos más profundos en el abordaje comunitario de las situaciones problemáticas.

Alejandra López
Cecilia Francischetti

Bibliografía:

- Ajuriaguerra, J. “De la fusión a la individuación: modos de relación y de dependencia del niño con su entorno biológico. El juego”. En materiales para el estudio de la Psicomotricidad Operativa III.
- Bronfenbrenner, U. “La ecología del desarrollo humano”. Ediciones Paidós 1987.
- Calmels, D. “Juegos de crianza”. 1986. Ediciones Biblos.
- Compostella, S., Bassano del Grappa. “La dimensión del juego simbólico”. En material para el estudio de la Psicomotricidad Operativa II.
- Korinfeld, D. “Ensayos y experiencias”. Novedades educativas. Octubre 2000.
- Piaget, J., Inhelder B. “Psicología del niño”. Ediciones Morata. Duodécima edición 1984.
- Piaget, J. “Seis estudios de psicología”. Editorial Labor. Cuarta edición 1995.
- Tran-Thong. “Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva”. 1981. Pablo del Río Editor.

Prof. Alejandra López.
Lic. Cecilia Francischetti

- Vygotski, L. S. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Editorial Crítica 2000.
- Wallon, H. "La evolución psicológica del niño". Editorial Crítica. 5^{ta} edición, 1984,
- Winnicott, D. "Realidad y juego", Gedisa. Décima reimpresión: septiembre de 2003, Barcelona.