

# El juego como instrumento para la imposición de un proyecto educativo

Nancy B. Villanueva V.\*

*Resumen: varios estudiosos han afirmado que el juego es una actividad importante para el desarrollo infantil. Retomando este argumento, la educación preescolar institucionalizada se define como un espacio pedagógico en el cual se promueve el aprendizaje mediante actividades lúdicas. Pero mientras los especialistas hablan del juego infantil espontáneo, en algunos jardines de niños públicos observados éste se utiliza como un instrumento para la imposición de un proyecto educativo y cultural.*

*Abstract: several scientists have stated that playing is an important activity for child development. Following this argument, institutionalized preschool education is defined as a pedagogical space in which learning is promoted through playing. But while specialists talk about spontaneous playing, in some public kindergartens, playing is used as an instrument for imposing a cultural and educational project.*

**A**sumiendo la importancia que diferentes estudiosos de la infancia otorgan al juego en la activación de procesos de aprendizaje, la educación preescolar institucionalizada históricamente se ha definido como un espacio pedagógico en el cual se promueve el aprendizaje mediante la realización de actividades lúdicas; como un espacio en el que los niños aprenden jugando. Sin embargo, las propuestas de los especialistas son diferentes a la manera como se ejecutan las actividades «lúdicas» pedagógicas en los jardines de niños públicos observados. En éstos el juego es simplemente un mecanismo empleado para la imposición cultural, para la realización de un proyecto educativo.

Partiendo de esta afirmación, en este trabajo intento mostrar los diferentes usos que las educadoras hacen del juego en el desarrollo de las actividades pedagógicas y analizar las nociones de juego y trabajo transmitidas por

\* Universidad Autónoma de Yucatán

ellas y la dicotomía o ambivalencia juego/trabajo presente en las mismas actividades. Al margen del discurso oficial acerca de la función y los objetivos de la educación preescolar, resulta interesante conocer la dinámica de imposición de concepciones, normas, valores y definiciones acerca del mundo social al interior de los jardines de niños.

No incluyo por el momento el juego como actividad lúdica entre pares, aunque es un campo de análisis sumamente interesante porque permite conocer el aprendizaje, las percepciones y sentimientos acerca del mundo sociocultural en el que viven los niños. Esta problemática será abordada en trabajos posteriores, pues forma parte de un proyecto de investigación más amplio que estoy realizando.

Abordo este estudio desde una perspectiva microsocia y desde un enfoque interpretativo para conocer la lógica implícita en las actividades escolares y verbalizaciones de las docentes, los mensajes, nociones y significaciones que éstas inculcan sobre la realidad social y cultural. Es decir, intento determinar, como diría Geertz,<sup>1</sup> «las estructuras significativas socialmente compartidas» por las educadoras en virtud de las cuales organizan y promueven la realización de las actividades pedagógicas. Por lo tanto, los elementos centrales de análisis son: las interacciones cotidianas niños-docentes; las características específicas de las actividades ejecutadas; las estrategias generadas por las docentes para vencer la resistencia infantil y realizar su proyecto educativo y cultural. También tomaré en cuenta las respuestas de los niños a la imposición cultural.

Las estrategias de las docentes se ubican dentro de un proceso de negociación con los niños en el contexto de relaciones jerárquicas en las que el poder<sup>2</sup> no se concentra sólo en un lado de la relación. Niños y educadoras emplean los recursos con los que cuentan (los niños, por ejemplo, el llanto; las educadoras, su autoridad) para la realización de sus deseos.

La información etnográfica para el análisis subsiguiente se obtuvo mediante la observación de la vida cotidiana y la práctica docente de un jardín de niños ubicado en una colonia semimarginada del norte de la ciudad de Mérida, Yucatán. A éste asisten hijos de trabajadores asalariados, sin trabajo fijo y desempleados. La mayoría de los padres y madres de estos niños son

<sup>1</sup> Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México, 1987, p. 26.

<sup>2</sup> Entiendo el poder, a la manera de Giddens, como la capacidad para actuar en relación con las necesidades e intereses propios y para influir en los demás para la realización de los deseos de quien lo ejerce. El fundamento de este poder no es necesariamente económico o político. Este autor lo define como «el puede» que media entre las intenciones o necesidades y la realización concreta de los resultados buscados... como la capacidad para asegurar resultados donde la realización de estos resultados depende de la actividad de otros...» Anthony Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires, 1987, pp. 111-114.

migrantes procedentes de la zona henequenera del estado de Yucatán. Sin embargo, la interpretación que asumo y ofrezco se apoya también en una investigación anterior realizada en otro jardín de niños de una colonia del noroeste de la misma ciudad, en la cual vive mayoritariamente población de clase media.<sup>3</sup>

### Importancia del juego para el desarrollo infantil según los especialistas

Los especialistas opinan que el juego es una actividad universal que corresponde a la salud (quien no jugó no es una persona saludable), facilita el crecimiento, las relaciones de grupo y es una forma de comunicación.<sup>4</sup>

A través de él, el niño mejora su coordinación corporal y acrecienta su conocimiento al explorar el mundo;<sup>5</sup> se constituye como persona aprendiendo a diferenciarse de los demás, adquiere una identidad al confrontarse con ellos y, al mismo tiempo, incorpora las actitudes y significaciones sociales de los otros con los que interactúa;<sup>6</sup> es la matriz del aprendizaje porque favorece el desarrollo de la capacidad para el pensamiento abstracto,<sup>7</sup> «está en el corazón de toda invención», por lo cual no debe restringirse a actividades imitativas, a la rudeza y a la travesura.<sup>8</sup>

Debido a estas características, los autores arriba mencionados, entre otros, proponen el juego como el instrumento pedagógico más adecuado para activar el desarrollo psicomotor, afectivo, social e intelectual de los humanos, sobre todo en los primeros años de su vida. G. H. Mead afirma que en la educación de los niños generalmente se usa como método el trabajo (*work*), al cual define como una actividad que utiliza medios para alcanzar objetivos previamente planeados. En su lugar propone como un método más apropiado la utilización del juego (*play*), por su característica espontaneidad y por no buscar conscientemente objetivos determinados. Esto no significa, dice, que deba dejarse al niño a merced de la suerte. Por el contrario,

<sup>3</sup> Nancy Villanueva, *Institución, discurso y práctica docente en la educación preescolar. Análisis de la vida cotidiana de un jardín de niños*, tesis de maestría, ENAH, 1991.

<sup>4</sup> D.W. Winnicott, *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1996.

<sup>5</sup> Anthony Giddens, *Sociología*, Alianza Universidad, Madrid 1991, p. 99.

<sup>6</sup> George H. Mead, *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, México, 1990.

<sup>7</sup> Piaget según Judith Hansen Friedman, *Sociocultural perspectives on Human Learning. Foundations of educational anthropology*, Waveland Press, Illinois, EUA, 1990, p. 11. Según Daniil B. Elkonin, *Psicología del juego*, Visor, Madrid, 1980, pp. 131-132, aunque Piaget conectó el juego con el paso de un intelecto sensoriomotor a un pensamiento en nociones, concibió el símbolo lúdico como un lenguaje individual del niño, es decir, producto de una naturaleza interna no social.

<sup>8</sup> *Idem*.

se debería disponer de estímulos que respondan al crecimiento natural de su organismo. Por lo tanto, propone una educación relacionada con la experiencia del niño, para que pueda sentirla como algo suyo. Y aunque considera el juego como una actividad espontánea, ésta debe ser estimulada, mas no dirigida.<sup>9</sup>

Winnicott valora el juego como espacio de actividad creadora y de formación de la personalidad. Afirma: «en el juego, y sólo en él, pueden el niño y el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador».<sup>10</sup>

Para que esto ocurra, advierte, el juego debe ser espontáneo y sin la intervención de personas responsables como organizadoras o directoras. De otro modo implicaría que no se reconoce a los niños la capacidad de jugar creativamente.<sup>11</sup>

De la exposición anterior se puede deducir que el juego se concibe como la actividad infantil por excelencia (aunque los adultos puedan jugar, se considera que han perdido esa capacidad y el tiempo que dedican a esta actividad es menor), por lo cual se define con características que se juzgan propias de la infancia: espontaneidad, imaginación, creatividad, placer, necesidad psicofisiológica, forma de comunicación y expresión de la interioridad.

Pero no todos los estudiosos de la infancia consideran que los niños son por naturaleza y de manera espontánea imaginativos y creativos. La antropóloga Margaret Mead no comparte esa opinión. Ella afirma: «Quienes creen que todos los niños son naturalmente creadores, de imaginación innata y que sólo necesitan libertad para desarrollar ricas y hermosas formas de convivencia, no hallarán en la conducta de los pequeños manus una confirmación de su creencia».<sup>12</sup>

Para Margaret Mead las formas de pensamiento y comportamiento infantil dependen de factores culturales y sociales, y éstos tienen su origen en el pensamiento de los adultos.<sup>13</sup>

Elkonin tampoco concuerda con la visión naturalista (biologicista) de la infancia y del juego. Este autor, concibe el juego, no como un producto espontáneo de la naturaleza infantil, sino como una forma de expresión y recreación del grado de interiorización de la cultura y la sociedad por parte

<sup>9</sup> María Jesús Úriz Pemán, *Personalidad, socialización y comunicación*, Prodhufi, Madrid, 1993.

<sup>10</sup> Winnicott, *op cit.*, p. 80.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>12</sup> Margaret Mead, *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Paidós, Barcelona, 1985, p. 13.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 210.

del niño. Por lo tanto, el juego está vinculado con los procesos de simbolización, los cuales son sociales y culturales, no naturales. Además, el juego, dice, «aparece con la ayuda de los adultos, y no de manera espontánea».<sup>14</sup>

Encontramos aquí dos enfoques y concepciones diferentes respecto a la infancia y al juego como actividad infantil. Pero independientemente de la interesante discusión que podría desarrollarse a partir de estos distintos enfoques, por el momento solamente quiero opinar que mientras el niño va aprendiendo a jugar y a expresarse simbólicamente a través de esta actividad mediante su interacción con niños mayores y con adultos, la espontaneidad puede estar presente de manera coyuntural. Es decir, aunque la precisión de Elkonin en cuanto al origen, motivaciones y razones del juego infantil me parece pertinente, por espontáneo también puede entenderse el móvil inicial de la actividad en determinado momento: quiénes inician, deciden y organizan el juego. De modo que sin concebirlo como un producto natural del proceso madurativo del niño que evoluciona, al igual que éste, por etapas determinadas y universales, como sugiere Piaget<sup>15</sup> —a quien, entre otros, critica Elkonin—, podemos hablar de la espontaneidad del juego infantil. Es así como quiero entender las recomendaciones pedagógicas de los autores arriba mencionados.<sup>16</sup>

Sin citar de manera explícita a los teóricos en los que se basa, aunque incluye una bibliografía general, el programa de educación preescolar vigente (SEP, 1992) otorga una importancia central al juego y a la creatividad en el proceso educativo en los jardines de niños. Asume el juego como un espacio en el cual el niño expresa su interioridad, lo que sabe, lo que siente, pero también como un espacio para aprender, inventar, crear. Por lo tanto, propone que no se pida a los niños seguir instrucciones o que reproduzcan mecánicamente alguna tarea, para no inutilizarlos como personas o atraparlos en la creatividad de otros. Pero, ¿cómo se llevan a la práctica cotidiana estas recomendaciones?

## El uso del juego en los jardines de niños

Históricamente la educación preescolar se ha definido como un espacio pedagógico que promueve el desarrollo integral y armónico del niño, en un ambiente de respeto a sus deseos, intereses y necesidades. Y considera que una de estas necesidades esenciales es el juego. A pesar de esta ideología y de los esfuerzos muy laudables de las educadoras por mostrarse cariñosas y pacientes con sus alumnos, de acortar la distancia social entre ellas y éstos

<sup>14</sup> Elkonin, *op cit.*, p. 162.

<sup>15</sup> Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México 1961.

<sup>16</sup> Mead, *op. cit.*, y Winnicott *op. cit.*

(varias los llaman «amiguitos»), los jardines de niños observados no se caracterizan por desarrollar relaciones democráticas e igualitarias entre las docentes y los niños. Las relaciones de dominación están presentes aunque se usen mecanismos más sutiles y no abiertamente impositivos.

El juego ocupa un lugar privilegiado en estos mecanismos de dominación por ser, como ya vimos, uno de los componentes de la ideología que define la labor docente en la educación preescolar. A través del juego se realizan los procesos de «domesticación» infantil en este espacio pre-institucional,<sup>17</sup> que no es abiertamente autoritario debido a toda la ideología que lo rodea de manera específica y tradicional, a diferencia de los niveles educativos posteriores.

Con esta finalidad, en el jardín de niños el juego se usa de diferentes maneras. Es un artificio empleado por las educadoras para:

- Hacer atractivo el ingreso a la escuela,
- Hacer placenteras las actividades pedagógicas,
- Vencer la resistencia de los niños,
- Inculcar paulatinamente la noción de trabajo.

## I

Las educadoras seducen a los niños de nuevo ingreso que no quieren entrar a la escuela, diciéndoles con un tono de voz entusiasta mientras los introducen a la fuerza separándolos de su madre, —aunque parezca contradictorio, los jalan o empujan sutilmente hacia la escuela—<sup>18</sup> «vente porque vamos a jugar. ¿No quieres jugar con nosotros? En el salón tenemos juguetes. ¿No los quieres ver?». La mayoría de las veces los niños continúan llorando hasta por una o dos horas pidiendo ir con su madre a su casa. Conforme pasan los días lloran durante menos tiempo en cada clase, pero no acceden a participar en las actividades. Las educadoras les dan un trato especial durante el tiempo que dura su resistencia, el cual puede ser de varios días o semanas. De considerarlo necesario, los sientan aparte del grupo, junto a ellas o en la silla de su escritorio. Mientras tanto no les exigen realizar las actividades impuestas a los demás, les ofrecen juguetes, cuentos e incluso, ocasionalmente, dulces o chicles. Ellas tratan de ganarse su confianza para lograr que accedan a quedarse en la escuela sin llorar.

<sup>17</sup> Lo llamo espacio preinstitucional en virtud de su carácter no obligatorio en el sistema educativo nacional.

<sup>18</sup> Esta actitud de las educadoras en parte se debe a que necesitan el ingreso de niños a la escuela para poder justificar su plaza. Por lo general, tienen menos alumnos de los que deberían según la normatividad institucional.

Después, los van invitando a participar en las actividades. Ya que aceptan incorporarse al grupo, paulatinamente les van pidiendo que se apeguen a las normas inculcadas y exigidas a los demás. Esta situación se ejemplifica con los siguientes dos casos:

*A) (19-septiembre-1994) José Federico es un niño de cuatro años y medio de edad. Hoy fue su primer día de clases. Él y su familia acaban de llegar a vivir a la colonia. Vienen de Tizimín, Yucatán. De modo que el medio le parece doblemente extraño. No conoce a nadie y es la primera vez que asiste a la escuela. No quiere quedarse, llora y pide irse con su mamá. En el salón le dan agua supuestamente para tranquilizarlo. Al rato deja de llorar pero no acepta participar en nada. Sólo se queda sentado y observa a los demás mientras lo ignoren. Cuando la educadora llevó a los niños al sanitario, él no accedió ir. Cuando ésta le ofreció plastilina, él encogió los hombros como contestación de «no quiero». Al poco rato tomó la plastilina por sí solo. Se le veía contento y más relajado mientras la manipulaba. Al darse cuenta, la educadora se le acercó y le comentó: «Está muy bonito lo que haces. Pero mira, la plastilina debe ponerse sobre estas tablitas para que no se manche la mesa».*

*Durante los siguientes días José Federico continuó llorando al entrar a la escuela. Después de unas semanas entraba contento y se mostraba orgulloso de estar allí.*

*B) (6-octubre-1994) Algunos niños continúan llorando al momento de entrar a la escuela. Al rato de estar en el salón dejan de llorar. Hoy lloraron Dulce, Celeste y Lida. Esta última tiene cuatro años de edad. Es una niña de nuevo ingreso cuyo primo es alumno del otro salón. Lida estuvo sentada toda la mañana en la silla del escritorio de la educadora, excepto durante el recreo. No habló con nadie. La educadora la invitó a integrarse a las actividades, pero ella no accedió. Durante la mañana tres niñas fueron a pararse junto al escritorio. Al verlas la educadora les dijo que no debían estar allí, que se fueran a sus mesas. Lida no accedió. La educadora la dejó para evitar su llanto.*

## II

Para hacer placenteras las actividades pedagógicas, y que los niños accedan a realizarlas, éstas deben parecer divertidas, ser como un juego, como un cuento, debe haber intercambio verbal continuo, debe incorporarse tanto la motricidad fina (de manos y dedos), como gruesa, (de brazos y piernas). La representación (*performance*) también es un ingrediente importante. De esta manera se abordan las diferentes temáticas del programa educativo vigente y las que forman parte de la tradición docente en preescolar.<sup>19</sup> Por lo tanto, no se trata de actividades lúdicas

espontáneas, organizadas por los mismos niños, es decir, producto de su iniciativa, sino de actividades pedagógicas dirigidas por las educadoras que revisten la forma de juego. Como parte de estas actividades en el jardín de niños se juega a la casita, a la escuelita, etcétera. Mediante juegos y cantos las educadoras enseñan el concepto de número para designar cantidades, colores, formas, tamaños, texturas, nociones sobre la salud, el cuerpo, la naturaleza e inculcan normas, valores y hábitos. Ejemplo de una actividad de este tipo:

*La educadora dice a sus alumnos: ¿Quieren salir a jugar a la terraza? Los niños responden entusiasmados: ¡Sí! La educadora dice: Antes de salir metan sus sillas debajo de las mesas, sin arrastrarlas; deben alzarlas. Fórmense en fila. Primero deben salir las niñas y luego los niños.*

*En la terraza, entre otros juegos jugaron «cinco ratoncitos». A petición de la educadora los niños «formaron una rueda» y tres pasaron al centro. Luego preguntó: ¿cuántos faltan para que sean cinco niños? Mostró con los dedos de una mano los tres que ya estaban en el centro y con los de la otra señaló a los dos que faltaban. Uno o dos niños contestaron correctamente. Entonces pidió que dos niñas pasaran al centro para completar los cinco ratoncitos y eligió a un niño para hacer de gato. Éste se salió del círculo. Todos cantaron: «cinco ratoncitos de colita gris mueven las orejas mueven la nariz. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, corren al rincón porque ahí viene el gato a comer ratón». Los supuestos ratoncitos salen del círculo y el gato los persigue. Hacen varias repeticiones con otros niños como ratones y el gato.*

*Posteriormente con el juego de «Mando mando convento» la educadora da las siguientes órdenes: «Mando, mando convento que todos los niños corran hasta el cuadrado (en el piso hay varias figuras pintadas de diferentes colores). ¿De qué color es?» Un niño: «amarillo», otro: «azul». La educadora: «es azul». Con la misma fórmula fue ordenando que las niñas fueran al círculo naranja; los niños siguieran las huellas de pisadas pintadas en el piso; fueran a las líneas rojas; se colocaran en fila detrás de ella. Como no estaban bien formados, los formó y les dijo: «Ahora vamos a marchar. ¿Cómo marchan los soldados?» Muestra formas incorrectas y chuscas. Los niños se ríen. Muestra la forma correcta y empiezan a marchar al ritmo de uno, dos, ...*

En otros casos la educadora inventa cuentos (lo cual gusta a los niños), para transmitir conocimientos e inculcar hábitos, valores y normas.

<sup>19</sup> «Tradición docente en la educación preescolar», ponencia presentada en el XIX International Congress Latin American Studies Association, Washington, D. C., septiembre de 1995.

### III

Las educadoras también usan los juegos como un instrumento para captar la atención de los niños cuando éstos no se interesan en las actividades programadas y decididas por ellas. Éste es otro caso en el que usan el juego de «Mando, mando convento», mediante el cual van dando sucesivas órdenes para que los niños las ejecuten. Las órdenes van desde acciones que en primera instancia sólo implican movimiento y se emplean para divertirlos y captar su atención (agacharse, pararse, sentarse, brincar, etcétera) hasta normas para inculcarles hábitos como ordenar el salón. Después de varias órdenes, la educadora dice, por ejemplo: «Mando, mando convento que los niños recojan la basura que está en el piso y la pongan en los botes».

Otra de las actividades realizadas todos los días al inicio de la jornada escolar a manera de juego es la que llamo «ejercicios de atención». Estos incluyen diferentes cantos acompañados con mímica y la ejecución de órdenes que siempre empiezan con pararse de sus asientos, continúan con tocarse diferentes partes del cuerpo (manos a la cabeza, a los hombros, a la cintura, a la nariz, a los ojos, etcétera) y finalizan con sentarse o ir al sitio donde iniciarán la siguiente actividad pedagógica.

### IV

Del juego se va pasando paulatinamente a la noción de trabajo. Así las actividades pedagógicas se dan en una combinación entre el concepto de juego y el de trabajo. Juego porque es algo que intenta ser divertido, no demasiado serio. Trabajo porque son actividades que deben ejecutarse para aprender, para cumplir con la tarea y para tener derecho a salir al recreo.

Los niños quieren jugar. En la escuela se les enseña que primero deben trabajar. Las educadoras insisten en definir las actividades a realizar en el aula como trabajo. En un momento dado de la rutina escolar les dice: «Elijan el área en la que van a trabajar». Con esta orden la educadora se refiere, y los niños lo saben, a que ellos usen el material de alguna de las tres áreas del salón (área de la biblioteca compuesta por un mueble con cuentos ilustrados, área de construcción que contiene materiales ensamblables de madera o plástico y área gráfico-plástica con papeles, crayolas, plastilina, pegamento, tijeras, etcétera) para «leer» o ensamblar y armar o dibujar, iluminar, moldear. Estas actividades se denominan trabajo cuando forman parte y se realizan en el contexto de las señaladas en el programa educativo vigente (SEP, 1992) y que la educadora ha elegido para abordar ese día. Sin embargo, estas mismas actividades en otro momento y contexto, cuando se ejecutan después de

cumplir con el proyecto pedagógico, después del recreo y para completar el tiempo de la jornada escolar, se llaman juego. En este caso son actividades poco o nada vigiladas, excepto en lo que se refiere a la inculcación de normas como: los niños deben cuidar y guardar el material en su lugar cuando les deja de servir y antes de tomar otro, así como compartirlo, no acapararlo.

En otros documentos<sup>20</sup> me he referido a las diferencias entre las nociones de trabajo y juego como actividades dirigidas y actividades libres respectivamente. En la estructura de la rutina escolar las actividades dirigidas o trabajo siempre se ejecutan antes del recreo y las actividades libres o juego después de éste. Esta estructura tiene implicaciones que se reproducen en el discurso docente: «primero se trabaja y luego se juega», «para poder salir al recreo (otro espacio de juego) debe cumplirse antes con el trabajo.»

Por otra parte, como ya mencioné, las actividades dirigidas o trabajo, se ejecutan mezcladas con el ingrediente de juego para hacerlas más atractivas. Esta situación de ambivalencia crea confusión en los niños de entre tres y seis años de edad al no tener todavía suficientemente clara la diferencia entre lo que la educadora denomina juego y lo que define como trabajo. Ellos, al menos los que hablan y expresan sus deseos, consideran trabajo actividades manuales como: dibujar, moldear con plastilina, pintar, ensamblar piezas, armar, cortar, etcétera. Esto posiblemente obedece a que al terminar algún producto de estas actividades (dibujos, recorte de siluetas, etcétera), la educadora les dice: «Traigan sus trabajos para que los revise», o al final de la clase, «lleven sus trabajos a sus casas». Algunos niños no consideran trabajo el momento en el cual la educadora aborda algún tema contenido en el programa de educación preescolar vigente (SEP, 1992), a través del sistema de preguntas y respuestas. Cuando esta actividad no les interesa y les aburre, piden «trabajar», con lo cual se refieren a usar libremente los materiales de las áreas gráfico-plástica o de construcción. Esto puede ilustrarse con el siguiente ejemplo:

*(20-septiembre-1994) Como parte de las actividades pedagógicas contenidas en el citado programa, las educadoras juntamente con los niños deben elaborar un proyecto de trabajo para ejecutarlo posteriormente en varias clases sucesivas. Para ello la educadora pega un pliego de cartulina en el pizarrón. Mediante preguntas y respuestas va guiando a los niños a decir el nombre del proyecto y de las actividades a realizar para cumplir con éste, mientras ella los escribe en la cartulina. Luego pide voluntarios entre los niños, o va designando a algunos, para pasar a representar gráficamente, con dibujos,*

<sup>20</sup> Villanueva, «La práctica docente en la educación preescolar ¿Autonomía o control?» en, *Nueva Antropología*, volumen XIII, número 44, pp. 103-117, México 1993.

*esas actividades. La educadora pregunta señalando la cartulina: «¿Qué niño quiere pasar a pintar las actividades que vamos a realizar?» Un niño dice: «Yo quiero trabajar». La educadora contesta: «estamos trabajando pero tú no prestas atención. Ahorita vamos a pintar en nuestras hojas». Ella vuelve a preguntar: «¿Quién quiere pasar?» Nadie contesta. La educadora: «alguien tiene que pasar si no van a salir al recreo. Tienen que terminar el trabajo». Va nombrando diferentes niños pero nadie accede. El niño que había manifestado querer trabajar dijo: «Yo quiero pasar». La educadora contenta pidió un aplauso para él...*

Es interesante observar que pese a los esfuerzos de las educadoras por imponer un esquema de actividades, con las nociones y definiciones que implica, los niños no siempre siguen sus instrucciones, no siempre obedecen sus órdenes y, bajo ciertas restricciones, realizan sus deseos. Por ejemplo, cuando la educadora les pide dibujar algo relacionado con el tema abordado ese día, la mayoría dibuja otra cosa. Esto no siempre obedece a incapacidad, falta de comprensión o inconsciencia. En dos ocasiones escuché la oposición de los niños expresada verbalmente. Uno dijo: «aah, yo voy a dibujar un avioncito». Otro: «lo que yo quiera voy a dibujar». La educadora no escuchó o hizo como que no escuchó. No hizo ningún comentario y aceptó lo que estos niños hicieron.

En general, los niños se interesan poco en las actividades dirigidas, excepto en los juegos organizados a través de los cuales, como ya vimos, se inculcan conocimientos, hábitos y normas. Ellos prefieren «jugar material» y jugar o conversar con sus compañeros. Si esto ocurre fuera del salón, mucho mejor.

Para muchos niños, sobre todo para los más pequeños, uno de los principales atractivos de ir a la escuela es el área de juegos (superficie con arena y juegos metálicos como columpios, resbaladilla y balancín), al que educadoras y niños llaman «parque». Al entrar a la escuela muchos se van inmediatamente allí. Con frecuencia las educadoras les repiten: «No es el momento para jugar en el parque porque no es hora del recreo». Algunos niños aprovechan también las ocasiones en las cuales, por indicación de las educadoras, salen a la terraza o al patio para realizar las actividades dirigidas que forman parte del proyecto de trabajo de ese día, para irse al área de juegos. Por esta razón, cada vez que salen del salón para ejecutar estas actividades, las educadoras les advierten, entre otras limitaciones: «No está permitido irse a jugar al parque, pues de lo contrario entraremos de nuevo al salón». Es decir, «aplican restricciones».

La mayoría de los niños se relaciona mejor entre sí que con la educadora. Son los mismos niños quienes integran a los de nuevo ingreso al grupo y a

las actividades escolares. Al empezar a tener amigos en la escuela, éstos empiezan a sentirse más relajados. Algunos niños nunca se relacionaron con la educadora. Accedían participar en las actividades por invitación de sus compañeros, pero no respondían a las preguntas o invitaciones de la primera. Unos cuantos, por el contrario, intentaban conversar con ella inclusive durante el recreo.

## Conclusiones

La ambivalencia entre el juego y el trabajo presente en las actividades escolares obedece a la conjunción de concepciones y disposiciones oficiales que no logran amalgamarse en una síntesis coherente en la práctica docente. La tendencia hacia el juego responde a la concepción o ideología sobre el quehacer docente en preescolar transmitida generacionalmente y en la publicidad dada a este nivel educativo en los medios de difusión para incrementar su matrícula. La tendencia hacia el trabajo es propiciada por la percepción de las educadoras en torno a su función en el proceso pedagógico (enseñar: acción que conciben bajo un modelo educativo conductista) y a las disposiciones de las autoridades educativas locales de cumplir con lo establecido en el programa de educación preescolar vigente, según su particular interpretación de éste. El primer elemento contribuye a inclinar la balanza hacia la noción de juego y los segundos hacia la noción de trabajo. Por otro lado, según hemos visto, aunque el juego es un elemento presente en las actividades escolares, éste más bien sirve como ardid, para hacer más fácil la imposición del proyecto educativo, para ir inculcando la noción de trabajo y definir la escuela como un lugar de trabajo.

Freud afirma que la habilidad para jugar con juguetes es una adquisición gradual y que al final de este proceso, cuando los niños tienen la capacidad de jugar constructivamente en grupo (cada quien realiza coordinadamente diferentes tareas), para llevar a cabo un plan preconcebido, su actividad se asemeja a lo que más tarde se llamará trabajo.<sup>21</sup> Sin embargo, la dinámica que adoptan las actividades pedagógicas en el jardín de niños estudiado, no corresponde con el panorama retratado por Freud. Esta autora habla de un desarrollo gradual y autónomo (de etapas madurativas), es decir, sin participación de un adulto instructor o docente. En esta escuela las actividades son dirigidas por la educadora, aparentemente ante la falta de iniciativa e interés de

<sup>21</sup> Anna Freud, *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*, Paidós, Barcelona, 1992, pp. 81-85.

los niños, pero sobretodo por la necesidad de abordar la temática del programa educativo. Además ella se apresura a denominar estas actividades como trabajo y a hacer sentir a los niños la obligación de ejecutarlas.

Desde el punto de vista de los niños, implícito en sus actitudes hacia las actividades dirigidas, éstas no son juego. El juego es libre, espontáneo y decidido entre iguales. La simple presencia de la educadora, quien además dirige y decide las actividades a realizar, aunque simule que éstas son decididas por los niños, impide que ellos las asuman como juego. Y mucho más si continuamente les recuerda que para poder salir al recreo deben cumplir con el trabajo.

En el jardín de niños el juego y el trabajo tienen sus propios tiempos y espacios, aunque ocasionalmente éstos se interpenetren. Se trabaja preferentemente antes del recreo y en el aula. Se juega preferentemente en el recreo, después de éste y fuera del aula.

Las educadoras no satisfacen las necesidades lúdicas de los niños, porque no saben cómo conciliar este objetivo, potenciando sus beneficios para la adquisición de conocimientos y habilidades, con la necesidad de la institución de legitimar su existencia en el sistema educativo nacional como una instancia pedagógica. Aunque hay un espacio y tiempo de juego en el recreo y las actividades libres, éstas no se supervisan ni estimulan.

Apoyándome en Geertz<sup>22</sup> quiero afirmar que los elementos que conforman las nociones de juego y trabajo en el jardín de niños son culturales en la medida en que corresponden al nivel significativo, simbolizado en las interacciones sociales y expresado en la rutina de clases. Las escuelas son espacios sociales y culturales que tienen un importante peso en la producción y reproducción de los sujetos sociales, en las concepciones que se transmiten y generan sobre la realidad social. Son, por lo tanto, un campo legítimo para el análisis antropológico, el cual ha sido poco atendido en nuestro medio. Existen pocos espacios académicos para discutir la problemática educativa desde una perspectiva antropológica. Con este trabajo quiero sugerir la pertinencia de esta línea de investigación.

<sup>22</sup> Geertz, *op. cit.*, pp. 81-85.