

FICCIONES COMPARTIDAS: EL JUEGO ENTRE NIÑOS Y ADULTOS

* EMILIANO URTEAGA



01-30-05 • Dirección General de Culturas Populares

La infancia es para la psicología, lo que el amazonas es para la antropología: el lugar en que la naturaleza humana se encuentra libre y pura, en su estado originario. Ahora, igual que la selva, pareciera que la infancia se encuentra amenazada de extinción. La creencia en que los niños y los salvajes comparten formas primitivas de pensamiento la encontramos explícitas en Taylor, como argumento para establecer razas de desarrollo inferior.¹ Entre nosotros solemos decir que bajo los influjos del alcohol el borracho regresa a su mente inocente y, al igual que el niño, siempre dice la verdad. En este horizonte narrativo un lugar común es la comparación de procesos de pensamiento de los niños y creencias supuestamente no racionales: animismo, superstición y magia. Un ejemplo lo encontramos en un texto de Piaget editado originalmente en 1964, dice el psicólogo suizo, refiriéndose a la interacción del niño con el adulto que: "A pesar de someterse al adulto y situarlo muy por encima de él, el niño pequeño lo reduce a menudo a su propia escala, a la manera de ciertos creyentes ingenuos con respecto a la divinidad..."²

El niño como adulto inmaduro es una de las ideas de la psicología clásica que muy bien ha encajado con las representaciones

más cotidianas que tenemos los adultos de la infancia. La veta utópica de esta idea inicia con el *Emilio* de Rousseau, donde aparece por primera vez la imagen explícita en el pensamiento occidental del niño en "actividad libre". Después, a principios del siglo XX, la pedagoga María Montessori llevaría a la práctica los ideales del pensador ilustrado: "Descubrimos que la educación no es algo que el maestro hace, sino que es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en los seres humanos... la actividad individual es uno de los factores que estimula y produce desarrollo".³ El legado de Montessori no sólo va a influir el programa educativo, también marcaría el camino metodológico de estudio del niño, representado, en primer lugar, por Piaget y la escuela de Ginebra. Así el foco de atención y las situaciones de laboratorio se abocarían a observar e interpretar la "actividad espontánea".

La imagen del niño como individuo aislado (en el mejor de los casos) y como "psique" independiente que busca a toda costa su acomodación a las circunstancias (en el peor), me parece la parte científica del imaginario que tenemos de la infancia, en el cual el niño o la niña representan una alteridad a veces bastante radical, y donde sus voces no se escuchan: el entendimiento entre adultos y niños se puede caracterizar como un problema intercultural. Mi intención en esta ocasión es aportar algunos elementos para la reflexión sobre nuestras teorías adultas de la mente del niño, y la importancia de las actividades compartidas entre pequeños y grandes, a partir de observaciones propias e investigaciones psicológicas relacionadas con el juego.

El juego es una de esas características que utilizamos para delimitar nuestras diferencias con la infancia. Creemos que la actividad lúdica genuina es propiedad de los pequeños, y a veces le atribuimos una dosis de necesidad: "Una infancia sin juego no es feliz". Claramente resulta que lo que es y lo que no es juego tiene delimitaciones culturales. En el caso de un tipo de juego que llamamos "juego de reglas", característica que comparten el fútbol y las damas chinas, la competencia nos parece natural. Sin embargo, las cosas no son tan así, por ejemplo, entre los niños Tengu, de Nueva Guinea, existe un juego de reglas que no termina con el triunfo de uno de los equipos, sino cuando ambos logran la igualdad.⁴

El juego en la psicología clásica ha sido una actividad privilegiada para investigar la mente en estado "salvaje". Así por ejemplo, aprovechando procesos psicológicos indispensables como la representación simbólica, existe toda una tradición clínica de terapia de juego, donde se presupone que el niño en interacción libre con juguetes (como muñecas y casitas) expresará en forma "pura" la trama de su vida emocional. Una creencia asociada a ello es la de que los juguetes contienen en sí mismos las propiedades de la actividad lúdica, así se supondría que el niño (como Robinson en su isla) descubriría por sí mismo en la pelota todo el conocimiento histórico del juego de fútbol soccer.

Sin embargo un padre interesado en que su hijo o hija practiquen este juego sabe bastante bien que la cuestión no depende nada más de que aprenda a pegarle a la bola, al principio la niña debe aprender también la existencia de la portería y del gol, y eso no lo logra con el simple actuar espontáneamente sobre la pelota. Vemos que el juego no es una actividad aislada y natural, en el caso del fútbol (como muestra la investigación de unos alumnos)⁵ parece existir un

* Licenciado en Psicología. Actualmente es profesor en la Facultad de Psicología de la UNAM y en la Universidad Pedagógica Nacional en el área de Psicología Educativa.

vínculo estrecho entre la cualidad de la participación del niño y sus habilidades en el juego, y las valoraciones y expectativas adultas, así como también del conocimiento que el niño tenga del "mundo del fútbol" (jugadores, equipos, campeonatos).

La actividad lúdica a veces se mezcla en las relaciones cotidianas de niños y adultos en formas que llegan a pasar desapercibidas. Registré la siguiente anécdota mientras viajaba en un microbús atestado al medio día. Un niño de aproximadamente tres años y una señora que por la edad parece su abuela, sentados cerca de la puerta del micro, tienen una interacción que a muchos les resultará familiar:

Él niño tiene un objeto de plástico en las manos, que él y la señora llaman "gallina". El niño encierra el objeto en una mano y le pregunta a ella "¿dónde está?", ella le pide que le diga de esta forma "¿dónde está la gallina, en la izquierda o en la derecha?", de inmediato el lo repite. El rostro de la señora se transforma, no sabe qué mano elegir, y con un tono de incertidumbre en la voz nombra la izquierda. El niño extiende su mano izquierda vacía y muestra la derecha con la "gallina". "¡Ah, estaba en la derecha!", dice ella sorprendida.

En paralelo, la señora, hace cuentas con un lápiz y una pequeña libreta. El niño va a empezar de nuevo, primero había guardado la "gallina" en su mano izquierda pero rectifica, comprueba que ella no está observando y la esconde en la derecha. Una vez listo repite "¿dónde está la gallina, en la izquierda o en la derecha?". Ella voltea hacia las pequeñas manos, que no alcanzan a cubrir todo el objeto, y con un gesto deliberado en el rostro muestra su duda sobre cuál mano escoger. Finalmente pregunta "¿en la izquierda?". El pequeño encantado abre la izquierda vacía y no puede contener un "¡te gané!". "¡Eres un tramposo!", contesta jocosamente la señora.

En el siguiente intento, él solicita: "cierra los ojos". Ella muestra sus ojos cerrados, entonces el pequeño esconde la "gallina" adentro de su playera, y emocionado hace la misma pregunta. Ella intenta la izquierda, y él muestra las dos manos vacías gritando "¿dónde está, dónde está la gallina!". Ella juguetona le hace cosquillas en el estómago, "¡en tu panza, tramposo, me engañaste!", "no es cierto", "si es cierto", "no es cierto", "si es cierto", "no es cierto"...

Recuerdo que cuando intenté este juego por primera vez con mi hija la interacción fue muy diferente, digamos que la señora y el niño de la anécdota son expertos jugadores. Hay muchas partes de la anécdota que interpretar, pero hay una que me resulta particularmente enigmática: ¿por qué la mujer finge que las manos del niño esconden el objeto, y después finge que no sabe en que mano se encuentra?,

¿el niño no "sabe" que la mujer "sabe" dónde está el objeto? Aquí hay un comportamiento intencional, la mujer parece buscar que el niño crea que la está engañando, y el niño fabrica varias estrategias para engañarla (revisar con la mirada que ella no observe, variar el escondite del objeto). Por supuesto que si mi propia experiencia cultural no me indicara qué papel está jugando cada uno, no podría ni escribir ni interpretar de esa forma lo que ocurrió.

Los objetos, sobre los que los niños desarrollan su actividad, contienen un significado cultural que no puede ser descubierto sin la mediación de los adultos. En la vida cotidiana, un mundo algo distinto al que creó la psicología clásica para explicar el desarrollo infantil, la actividad de los niños y en especial la actividad lúdica es mediada por los significados que las acciones y los objetos tienen para los adultos, significados construidos históricamente. Pero, una vez que uno empieza a interpretar lo que hacen los niños y adultos como actividades de naturaleza social se corre el riesgo de lo que yo llamo la "abstracción estructural", esto es zanjar la discusión ya no a partir de *a priori*s individuales como la hacía la psicología clásica (como dice un maestro, "Una vez que uno dice que alguien tiene un complejo de Edipo mal resuelto, no hay más que discutir"), sino congelar la reflexión utilizando *a priori*s culturales.

El hecho de que el juego sea una actividad socialmente mediada no da el derecho a subsumir a sus participantes a partir de categorías abstractas. Esta forma de pensar se parece a la que tienen algunos adultos sobre la virtud o nocividad de los juguetes u objetos en general a los que están expuestos los niños. Es común la idea de que ver televisión o jugar juegos de video deteriora la mente infantil, y en cambio que ciertos juguetes como los rompecabezas o el ajedrez contienen una especie de poción mágica para el crecimiento intelectual.

Sin embargo, lo que se observa en las situaciones de juego es una plasticidad creada por los participantes en la que los objetos, las acciones y sus significados son en gran parte modificados por los intereses específicos de las personas que juegan. Si bien el juego no es natural y espontáneo, una de sus características es brindar apertura a la actividad social. En lo que sigue, me interesa enfocarme a un mecanismo específico que permite esta plasticidad, y a cómo al utilizarlo, niños y adultos podemos co-construir "mundos posibles", según la frase de Bruner, mundos que estimulan las capacidades humanas que nos interesan como la creatividad, la autonomía y el conocimiento, y que no dependen de formas empíricas específicas, sino de las cualidades que toma la organización de la actividad conjunta.

Volvamos a la anécdota del microbús, ¿qué características de actividad lúdica encontramos en la interacción del niño y la mujer? Y ¿podría esta interacción cotidiana tener importancia para el desarrollo mental del niño? Podemos ver que la actividad tiene una



Fotógrafo no identificado / Culhuacan, D.F. / ca. 1970 / Sin número • Fototeca CNMH - CNCA - INAH



XIX/12/A • Alicia Ahumada Salaiz. *Escobas de Palma*. Tetla, Yhualica, Hidalgo, 1983. Fototeca-Escuela Nacional de Antropología e Historia. Fondo Curso de Fotografía Antropológica.

especie de *formato* que consiste en esconder-preguntar-advinar-verificar. Conocer esta secuencia es indispensable para la participación de ambos, y cada punto de la secuencia contiene a su vez una pequeña estructura. En el caso de la pregunta "¿Dónde está la gallina, en la izquierda o en la derecha?", el adulto le indica al niño la versión correcta, digamos extendida de la oración. Éste es el único momento en que los participantes se detienen por la parte operativa del juego, en el resto de la anécdota la interacción fluye, ambos comparten los significados específicos al juego. Así cuando la mujer decide "Está en la izquierda", el niño no pregunta ¿A qué te refieres con la izquierda?, sino que parece entender que esa es la forma abreviada de decir "La gallina debe estar en tu mano izquierda". Con esta fluidez me refería antes a que se trata de dos expertos.

La interacción puede estar funcionando para potencializar las habilidades lingüísticas del pequeño, pero hay algo más crucial: el juego permite a ambos manipular creencias, gracias a una pequeña dosis de ficción compartida. A cada intento el niño requiere preparar su jugada antes de preguntar, y si bien no podemos inferir lo que pasa por su mente cuando rectifica en el segundo intento, o cuando decide esconder el objeto en su playera, sí podemos observar que realiza estrategias concretas para evitar que el adulto vea dónde queda el objeto, y varía el escondite. Ese comportamiento indica que el pequeño "sabe" que el otro no debe "saber" el escondite, en otras palabras el niño tiene el conocimiento tácito de que en el momento de hacer la pregunta "¿En qué mano está?", el que pregunta "conoce" la respuesta y el otro "no la conoce". Conocer o no conocer la localización del objeto es un fenómeno invisible, al que podemos llamar creencia. La maravilla de este juego para los niños de tres a cuatro años consiste en que su finalidad es engañar al otro, y para engañar bien la manipulación de su creencia es indispensable.

En términos académicos se dice que el niño, en gran parte gracias al adulto, está construyendo una "teoría de la mente", una teoría personal de cómo los otros (y él mismo) actúan en función de sus creencias, deseos y en general estados "internos".⁶ Por ejemplo, cuando el niño rompe la regla de esconder el objeto en las

manos, y decide ocultarlo debajo de su playera, juega con la creencia de la mujer de que encontrará la "gallina" siempre en una de las dos manos. Además el logro en el engaño tiene una parte emotiva importante, el niño grita de júbilo y no puede contener mostrar de una sola vez ambas manos. Lo que nos indica la investigación es que la "teoría de la mente" es vital para el desarrollo de la comprensión inter e intrapersonal, esto es el entendimiento de los otros y de sí mismo.

Lo que parece estar haciendo el adulto es fingir que el niño la engaña, lo que en cierta medida significa que lo engaña también al hacerle "creer" que la está engañando. De paso tiene un contacto afectivo con el niño sincronizadamente, las cosquillas vienen en el momento cumbre, ni antes ni después. Vemos que esta pequeña interacción tiene unas cualidades poderosas para potenciar distintos aspectos del desarrollo del niño. Sin embargo, no siempre fluye la interacción entre niños y adultos como en esta pareja, no siempre tenemos la sensibilidad que muestra la señora del microbús para ajustarnos a la necesidad e interpretación del niño, y lo que observamos es más bien esa "imposición" del punto de vista del adulto, que señalaban Montessori y Piaget como perjudicial para el pequeño.

Varias investigaciones han demostrado que las características de la vida urbana están generando que la posibilidad de participar en situaciones como la que analizamos se reduzcan cada vez más.⁷ La tendencia no sólo es a que los niños interactúen cada vez menos con los adultos, sino que las interacciones se empobrecen en calidad y en diversidad. La diferencia y el poder que tiene la mediación del adulto puede mostrarse con dos ejemplos de investigación sobre recepción de medios electrónicos.

1. Al parecer basta media hora a la semana en que el adulto comparta con el niño la sesión de TV (haciendo preguntas, hablando sobre lo que están viendo) para que el niño potencialice drásticamente sus habilidades de recepción crítica de los contenidos y la forma de la programación, en comparación a niños que no cuentan con esta media hora.

2. El niño que pasa varias horas al día frente al televisor juega menos, y cuando lo hace, juega a acciones tipificadas y éstas son pobres y repetitivas: parece estar copiando los modelos que presentan los anuncios de juguetes. Sin embargo, cuando un adulto estructura el juego fuera del marco televisivo, el niño se nutre de la realidad social y su juego se enriquece.⁸

Existe un tipo de juego que emerge en la edad preescolar, tiene su apogeo hacia los 5-6 años, esto es que se vuelve una actividad central para el niño, y después se ve desplazado, por ejemplo, por los juegos de reglas como los deportes. Se trata del juego de roles: jugar a la comidita, al doctor, a la tiendita, al salón de belleza, etc. Para el que lo haya olvidado converse con un niño de esa edad y pregúntele ¿a qué te gustaría jugar? En el juego de roles se desarrolla una actividad en la cual las relaciones sociales del niño se reconstruyen sin su utilidad "real".⁹ En esos juegos es donde los padres con una inclinación feminista ven con desespero que su hija, para la cual desean una vida sin modelos "patriarcales", es feliz haciendo de princesa. Hay un vínculo estrecho entre la construcción de la identidad y las funciones psicológicas en estos juegos. En su cara cognitiva, el juego de roles es vital para el desarrollo de la función simbólica, cuando el niño dice que su escoba es su caballo y la monta está estableciendo el vínculo genético entre el signo y el símbolo, al igual que la palabra escrita, la escoba se parece muy poco a lo que representa, el caballo. También en el juego de roles, que es hartamente placentero, vemos la relación entre el juego y el arte, la creatividad que puede desplegarse en el juego tiene que ver con la posibilidad de:

"evocar y elaborar imágenes de objetos, personas y lugares ausentes, pasados y futuros... mediante recursos narrativos y retóricos... lo que supone la capacidad de ir más allá de las representaciones convencionales... con formulaciones originales que no deben ser sin embargo aleatorias, idiosincráticas e intransferibles, sino identificables y significativas para los demás."¹⁰

Son estas posibilidades las que se están limitando cuando empobrecemos las relaciones sociales de los niños, no se trata ni de la televisión, ni de los video juegos, ni de la violencia en las calles por sí mismos, sino que al transformarse la estructura de las actividades sociales niños y adultos nos quedamos sin los instrumentos (juegos, tradición oral, participación del niño en actividades adultas) y a cambio sólo tenemos las posibilidades del mercado.

Dado que las formas tradicionales de actividad significativa están desapareciendo, se hace cada vez más imperiosa la reflexión sobre el diseño de actividades "artificiales", en la casa, en la escuela y hasta en la calle. Aunque más que artificiales (las actividades humanas cualquiera que sean son artificiales por definición), se trataría de actividades de transparencia cultural. Una de las características que tienen las situaciones de juego en la vida cotidiana (como la que analizamos), es que *el propio proceso de lo que están haciendo* está casi siempre oculto para los participantes, el *cómo* y el *para qué* hacemos lo que hacemos rara vez es objeto de nuestra reflexión. La transparencia cultural se vuelve necesaria cada vez que fracasan las formas que tradicionalmente funcionaban para resolver los problemas cotidianos. La transparencia cultural implica no estar a merced de que las situaciones ocurran, sino hacer que ocurran y saber cómo es que ocurren.

Este tipo de conocimiento ha sido propiedad de las ciencias sociales con intereses casi siempre disciplinarios, pero ¿una madre de familia, que cuida de sus hijos mientras realiza una doble jornada, y su hijo de cuatro años podrían empezar a analizar las intenciones, instrumentos y formas de su actividad? Y ¿de qué les serviría hacerlo? Pensamos que sí es posible, aunque aún nos falta mucho camino. En un proyecto educativo que realizamos en un aula del municipio de Chimalhuacán, Estado de México, con niños de 4 y 5 años,¹¹ mostramos indicadores de que ayudarles a las niñas y niños a reflexionar su propia actividad no sólo les aporta mayores posibilidades para desarrollar los procesos clásicos como pensamiento matemático, lectoescritura y autonomía en el aprendizaje, también los equipa de mejor forma para mediar

a los adultos, por que el hecho de que ellos nos necesiten no anula su capacidad de decisión social.

Recuerdo aún con emoción el testimonio de aquellas madres de Chimalhuacán. La mamá de Felipe nos comentaba "Yo la verdad siempre pongo a Felipe a que me ayude en la casa, y él siempre ha sido muy cooperador, pero un día me dijo 'mamá, sí te voy a ayudar, pero porque no hacemos un plan de lo que vamos a hacer', y entonces él me enseñó cómo hacerlo".

Notas:

¹ Para una historia de la convergencia entre psicología, antropología y biología en las teorías modernas de mente y cultura ver Gustav Jahoda, *"Encrucijadas entre la cultura y la mente: continuidad y cambio en las teorías de la naturaleza humana"*, Madrid, Ed. Visor.

² Jean Piaget, "Seis estudios de psicología", México, Ariel, 1994, Pág. 37. Cursivas añadidas.

³ Citado en la revista "Educación 2001", núm. 92, enero 2003, Pág. 8.

⁴ Descrito en Jerome Bruner, "Juego, Pensamiento y lenguaje", en *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Ed. Alianza, 1995, Pág. 213.

⁵ José Jesús García Ramírez, Cervantes López Fabiola, Margarita Pérez Gómez, Yeni Santamaría Vázquez "Socialización del niño en escenarios deportivos", trabajo inédito correspondiente a la materia de Psicología del aula, Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

⁶ Ver Angel Riviere, *"La mirada mental"*, Buenos Aires, Ed. Aiqué, 1998.

⁷ Para una reseña ver Amelia Álvarez y Pablo del Río, "Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio del contexto escolar", en: Coll, Palacios y Marchesi (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación II*, Madrid, Alianza, 1990.

⁸ Para una reseña y análisis crítico de la investigación sobre la influencia de los medios en el desarrollo infantil, ver Pablo del Río, "Psicología de los medios audiovisuales", Madrid, Ed. Síntesis, 2000, cap.

⁹ Para una teoría psicológica NO clásica del juego de roles ver Daniil Elkonin, "Psicología del juego", Madrid, Ed. Visor, 1980.

¹⁰ Pablo del Río, *ibidem*, Pág. 336.

¹¹ Ver, Sánchez, J. M., Rodríguez, F., Urteaga, E., Morales, N., Aguilar, J., Aguirre, E. y Chávez, G. (2001) *El desarrollo psicológico de niños preescolares en una comunidad de aprendizaje*, en "La investigación educativa en México", México, COMIE: UPN.



Alfonso López Heredia / Calle Venecia esq. Miguel Hidalgo lado N, Mexcaltitán, Nayarit / Julio, 1976 / MDXVI-52
Fototeca CNMH - CNCA - INAH