

Juego

pensamiento y lenguaje



Este profundo análisis sobre las características del juego y las observaciones e investigaciones practicadas sobre el juego ha llegado a constituir todo un clásico para la renovación pedagógica y los estudios del desarrollo y la evolución de la infancia.

Jêrome Bruner

El diálogo, entre quienes investigan sobre el desarrollo infantil y quienes se dedican al trabajo diario con niños

y niñas pequeños en educación infantil, tiene una enorme importancia y debe ser renovado continuamente. Ha habido un notable progreso en los conocimientos aportados por biólogos, psicólogos y lingüistas sobre el desarrollo humano, conocimiento que es muy relevante para nuestra forma de orientar la educación y el juego de los niños pequeños.

Vivimos una época en la que se está produciendo una convergencia de intereses respecto a la infancia, tanto teóricos como prácticos, y me honro en poder participar en dicha convergencia. Disponemos de una ocasión excepcional para lograr un intercambio de ideas entre la investigación y el conocimiento práctico. El tema del que yo voy a tratar es la relación entre juego, lenguaje y pensamiento. Intentaré ser breve, no porque no haya una gran cantidad de investigaciones sobre el tema, sino porque quisiera que hubiera tiempo para ocuparnos de sus consecuencias prácticas, es decir, cómo organizar el juego de los grupos infantiles, de forma que les ayudemos a desarrollar sus potencialidades y a vivir de un modo más pleno su vida.

Empezaré con un esquema de las que considero cuestiones fundamentales del juego infantil.

En primer lugar, el juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos. En un sentido muy profundo, el juego es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, aunque se trate de una actividad seria. Es, en cierto modo, una actividad para uno mismo y no para los otros y, por ello, es un medio excelente para poder explorar. Es más, el juego es en sí mismo un motivo de exploración.

En segundo lugar, la actividad lúdica se caracteriza por una pérdida de vínculo entre los medios y los fines. No es que los niños no perciban los fines, ni que dejen de utilizar los medios para llegar a ellos, sino que muy a menudo cambian estos fines para que encajen con medios que acaban de descubrir, o modifican estos medios para que se adapten a fines nuevos. Y no es que lo hagan así sólo porque se encuentran con dificultades a la hora de llevar a cabo una actividad concreta, sino que realizan estas modificaciones porque son una consecuencia directa de la misma satisfacción que proporciona el juego. De forma que éste no sólo es un medio para la exploración sino también para la invención.

Además, y muy relacionado con los puntos anteriores, una de las características del juego es que no está excesivamente vinculado a sus resultados.

Los niños modifican aquello que están tratando de lograr, y permiten a sus fantasías que sustituyan esos objetivos. Si estas modificaciones no son posibles, el niño se aburre enseguida con la actividad. Si observamos a un niño pequeño amontonando bloques de madera, nos sorprenderá la diversidad y riqueza combinatoria de su juego. Es sin duda una oportunidad para poner en funcionamiento esta capacidad de combinación, que no tiene paralelo en otra esferas.

En tercer lugar, y a pesar de su riqueza, el juego no sucede al azar o por casualidad. Al contrario, se desarrolla más bien en función de algo a lo que he llamado «un escenario».

Recordemos el famoso ejemplo de las niñas gemelas de Sully, cuando una de ellas le decía a la otra: «vamos a jugar a las gemelas», para dedicarse a continuación a desarrollar un tema en el que el objetivo general consistía en compartir absolutamente todo en términos de igualdad. Ciertamente existe una gran distancia entre este tema y lo que sucede en la vida diaria. Y, sin embargo, este «escenario» de igualdad total, es una forma de idealización de la vida. No siempre resulta así de fácil percibir el escenario de un juego infantil, pero siempre vale la pena observar con detalle para poder descubrirlo.

Utilizando las palabras de Joyce, podemos decir que el juego es «una epifanía de lo ordinario, una idealización, un puro dilema».

En cuarto lugar, se dice que el juego es una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje, en el que se interioriza el mundo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo. En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo. Es una actividad extremadamente importante para el desarrollo, y volveremos a ella más tarde. Debido a ello, el juego tiene un poder especial y que, a veces, puede resultar un tanto aterrador.

Por último, y es algo absolutamente fundamental, el juego proporciona placer, un gran placer. Incluso los obstáculos que, con frecuencia, establecemos en el juego nos proporcionan un gran placer cuando logramos superarlos. Los obstáculos parecen necesarios pues, sin ellos, el niño se aburre enseguida. Por eso habría que aceptar que el juego tiene alguna cualidad que comparte con otras actividades como las de

resolución de problemas, pero de una forma mucho más interesante. A menos que tengamos en cuenta que los juegos es una fuente de placer, estamos errando en nuestra reflexión sobre él.

Quiero referirme ahora a la utilización que hacemos del juego, aunque acabe de reconocer su carácter de actividad libre, inherente a él. Y me refiero a estos usos, porque es frecuente que recurramos al juego para obtener otros fines. Cuando lo hacemos, debemos ser conscientes del riesgo que corremos con ello. Vamos a ocuparnos primero del uso que se hace del juego para instruir a los niños en los valores de nuestra cultura, por muy sutil que esta utilización sea. Partamos, por ejemplo, de la competición y de la competitividad que, con ella, fomentamos. Muchas veces utilizamos la competición para enseñarles cómo deben competir de una forma honesta, a veces desde una edad muy temprana. Concedamos incluso que Waterloo se ganó en los patios de recreo de Eton. Sin embargo, los niños de Tengu, en Nueva Guinea, juegan a juegos que no finalizan con el triunfo de una de las partes, sino cuando ambos equipos han logrado la igualdad. No nos sorprenderá encontrar que este énfasis en la igualdad es también una de las características de la sociedad adulta Tengu. ¿Tendrá algo que ver, esta diferencia de énfasis respecto a la competitividad, con las diferencias entre nuestra sociedad y la sociedad Tengu, en tanto que sociedades adultas? Pienso que afirmar lo así sería ir demasiado lejos. Pero, con todo, esta forma de utilizar el elemento competitivo parece fundamental para predisponer a los niños de sociedades muy determinadas a la toma de postura tan competitiva que deberán adoptar de alumnos. No cabe la menor duda de que el juego es un modo de socialización que prepara para la adopción de papeles en la sociedad adulta. Y es importante tomar conciencia de ello, para saber cuanta competitividad estamos fomentando en los niños. Cuando menos para no hacerlo en grado tan alto que llegue a ahogar el carácter libre y espontáneo de aquel.

Porque una cosa es utilizar el juego como agente de socialización, de una forma espontánea, y otra muy distinta el llegar a explotarlo, en el sentido literal de la palabra. Igualmente, hay que tener presente esta utilización del juego, cuando lo fomentamos pensando que esta actividad tendrá un valor terapéutico para el niño. Quizá suene muy fuerte esta manera de decirlo pero, en cualquier caso, es mejor expresarlo así que

fomentarlos sin ser consciente de ello. Y, sin duda, el jugar con otros niños tiene una función terapéutica. Cuando menos les ayuda a encontrar más fácilmente su propio lugar en las actividades sociales de la vida adulta. Sabemos, por las investigaciones realizadas con monos aislados, criados en el laboratorio, que si se les permite unos veinte minutos de juego diario con otros monos, no mostrarán, como les ocurre a los que permanecen aislados, una pérdida total de su capacidad para interactuar con otros animales, ni mostrarán un decremento de su inteligencia, como también les ocurría a aquellos. Veinte minutos diarios de juego es todo lo que se necesita para mantener la salud mental de estos pobres animales. Pero organizar el juego con la única finalidad de mantener la salud mental de nuestros niños puede tener el peligro de que olvidemos, por el camino, algo que es igualmente importante: la necesidad de que el niño no sea privado de su iniciativa. Gracias a Dios y a la evolución, es prácticamente imposible privar a los niños de forma total de esta acción, por mucho que pretendamos organizarles el juego en beneficio de su salud mental. Pienso que aún no sabemos lo suficiente como para pretender desempeñar el papel de grandes ingenieros de la conducta y organizar la de los sujetos más jóvenes (o más débiles) ni en éste, ni en ningún otro campo.

El juego es además un medio para poder mejorar la inteligencia, según alguno de los usos que de él hacemos. Pero, aunque volveremos más tarde sobre este tema, existirían aquí las mismas dificultades para poder actuar como ingenieros de la conducta que en el caso anterior. Hay, por tanto, múltiples razones para aconsejar que dejemos al niño libre, en un medio honesto y rico en materiales, con buenos modelos culturales a los que poder imitar. Habría además un argumento práctico en favor de este punto de vista, en favor de una cierta tranquilidad que no nos lleve a empujarles y a forzarles a adquirir una determinada conducta que consideramos adecuada en un momento dado. Y voy a apoyarlo con los resultados de un experimento que realicé en colaboración con K. Sylva y P. Génova. Los niños que estudiamos tenían entre 3 y 5 años. Se les pedía que realizaran una tarea que les interesó mucho: obtener una tiza de color que estaba en una caja transparente, situada a cierta distancia de ellos y a la que no podían llegar con el brazo. La regla del juego consistía en alcanzar la tiza permaneciendo sentados en la silla, es decir, a distancia. Tenían

a su disposición algunas varas, algunas pinzas y algunas cuerdas. La solución del problema consistía en construir una vara más larga, uniendo dos de ellas mediante las cuerdas o las pinzas. Si el niño no lo conseguía por sí mismo, le dábamos algunas pistas. Y, si éstas tampoco le ayudaban lo suficiente, le proporcionábamos otras nuevas hasta que lo lograba. Las primeras pistas consistían en decirle algo así como: «¿Estás pensando en algo que te pudiera ayudar a solucionarlo?». Y las últimas pistas eran algo así como: «¿has pensado en la posibilidad de unir dos palos?». Al final todos los niños lograban solucionar el problema, aunque en algunos casos fuera necesario guíles materialmente para que lo hicieran. Les aseguré que la tarea les llegó a interesar de verdad. Dividimos a los sujetos en tres grupos. En el primero se les permitió un periodo de juego antes de iniciar la tarea, en el que tuvieron la oportunidad de manipular las varas, las cuerdas o las pinzas del modo que quisieron. Al segundo grupo se le proporcionó una pequeña demostración pedagógica, explicándoles cómo se podían unir dos varas mediante una cuerda o una pinza. El tercer grupo se familiarizó sencillamente con el material con el que iban a jugar después, y se les proporcionó alguna pequeña demostración de cómo era dicho material. Nos las ingeniamos para que todos los niños estuvieran expuestos al material durante el mismo periodo de tiempo aunque, evidentemente, la calidad de dicha familiarización dependiera del grupo al que perteneciera cada niño. Veamos lo que ocurrió con cada grupo. El primero, que tuvo la oportunidad de poder jugar con el material antes de solucionar el problema, lo solucionó mejor que los otros dos grupos. Les llamaremos, a los niños de este grupo, los «verdaderos jugadores». No sólo resolvieron más a menudo el problema, sino que hicieron mejor uso de las sugerencias y claves que se les proporcionaron y tuvieron una mayor resistencia a abandonar la tarea cuando se encontraron con dificultades. Tuvieron una mayor capacidad para soportar la frustración. En conjunto, parecían afrontar mejor la tarea, sabiendo cómo empezar de un modo sencillo, con menor tendencia a intentar hipótesis complicadas, etc. Y, cabe preguntarse, ¿Por qué lo hicieron tan bien, los verdaderos jugadores?... En primer lugar porque parecían menos frustrados que los de los otros grupos, sin importarles que fallaran sus esfuerzos, ni parecían avergonzarse cuando fracasaban en algo. Por eso mismo podían empezar de un modo sencillo, no les importaba aceptar sugerencias y claves de los

adultos, etc. Concibían la tarea como una invitación a «jugar» con el problema, sin tener que demostrarse continuamente que estaban haciendo grandes esfuerzos, ni tener que atender continuamente a su propia autoestima. Aunque reconozco que este es un experimento muy sencillo es, al mismo tiempo, una especie de microcosmos de la vida misma. Recordemos la hipótesis del gran historiador holandés Huizinga, según la cual la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica, o pensemos en los grandes laboratorios de física de Cambridge, dirigido por Lord Rutherford, o de Copenhague, dirigido por Niels Bohr, que eran lugares conocidos por su buen humor, por sus continuas bromas y por su ambiente relajado. Quizá nuestros verdaderos jugadores, como aquellos físicos, se han beneficiado del espíritu que proporciona la actividad lúdica. Pero pasemos de los experimentos con niños pequeños y de las anécdotas de los físicos en sus laboratorios y consideremos por qué los seres humanos son capaces de llegar a dominar algo tan complejo como la lengua materna. Pienso que también aquí vamos a encontrar un factor fundamental en esta actitud del juego del niño que facilitara el logro de este milagro. No nos dejemos



confundir por ese aspecto del lenguaje que es innato. Existe, sin duda, un aspecto innato en el lenguaje. Pero recordemos también que hay una gran parte de él que ha de ser adquirido a través del ensayo y de la experiencia. Pensemos en la sutileza que supone entender una frase como «serías tan amable de pasarme la sal» donde, evidentemente, nos nos están preguntando sobre los límites de nuestra amabilidad sino que nos la están pidiendo de un modo que reconoce el carácter voluntario de

nuestra acción al acceder a su petición. He pasado los últimos diez años estudiando cómo los niños adquieren estos usos del lenguaje y quiero referirme aquí a alguna de las conclusiones de este estudio que, me parece, tienen que ver con lo que aquí estamos tratando. Una de las primeras, y más importantes, es que la lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica. Sucede a menudo que, las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados, aparecen en primer lugar en contextos de juego. Si nos fijamos por ejemplo en uno de los primeros usos del condicional utilizados por un niño de tres años, que decía a otro niño: «Si eres bueno y me das tus canicas te doy mi pistola», veremos que pasará mucho tiempo antes de que esta complicada forma del lenguaje pueda ser utilizada en situaciones más serias de la vida diaria. Según mi experiencia, es en las situaciones de juego donde, en general, aparecen las primeras estructuras de predicado complejas, los primeros ejemplos de elipsis, de anáforas, etc. Hay algo en el juego que promueve la actividad combinatoria, incluyendo la combinatoria intrínseca a la gramática y que subyace a las expresiones más complejas de la lengua. Aparte de esto, para el dominio que el niño logrará de su propia lengua, tiene mucha importancia el que no se deriven consecuencias graves de los errores que pueda cometer. Si los adultos o los niños mayores insisten en que el pequeño diga correctamente una determinada expresión, esto sólo dará lugar, en la mayor parte de las ocasiones, a que cierto tipo de expresiones se supriman y no vuelvan a intentarse en una buena temporada. Hay un aspecto de la adquisición del lenguaje, en sus primeras etapas, que es verdaderamente importante para fomentar esta adquisición y que, sin embargo, plantea un dilema. El tipo de habla que las madres utilizan para animar al niño a participar en la conversación se llama técnicamente «habla infantil» (*Baby Talk*). Es un tipo de habla que se establece al mismo nivel del niño, un habla que, en ese momento, ya es capaz de entender. ¿Cómo puede entonces aprender su lengua a partir de expresiones que YA entiende? Este es el dilema. Su solución es sencilla: la importancia de este lenguaje infantil consiste en que le permite intentar combinar, de formas distintas, los elementos del lenguaje que ya conoce, para producir emisiones más complejas y para conseguir, con el lenguaje, cosas distintas de las que ya ha logrado. El niño no sólo está aprendiendo el lenguaje sino que

está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio. Para llegar a ser capaz de hablar sobre el mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar, con el mundo y con las palabras, de un modo flexible. Exactamente del modo que la actitud lúdica permite. Existen estudios de lingüistas, como R. Weir o K. Nelson, que han registrado las conversaciones de niños pequeños una vez se les ha acostado y se les ha apagado la luz. Estos soliloquios en la cama proporcionan pequeños experimentos de una gran pureza, en los que el niño está forzando su lenguaje hasta los mismos límites de su capacidad combinatoria. En los experimentos de Weir, su hijo decía frases como éstas: «mamá sombrero», «mamá sombrero azul», «mamá sombrero azul... no, no, no». Anthony constituye un ejemplo clásico de un aprendizaje espontáneo de la gramática. O el caso de Emy, la niña de K. Nelson, que dedicaba cinco minutos de habla a forzar los límites del significado de una emisión de su padre cuando, justo antes de llevarla a la cama, afirmaba que sólo lloraban los niños pequeños, que las niñas grandes como ella ya no lloraban. El número de modificaciones que la niña llevó a cabo sobre la frase constituyen un monumental esfuerzo, mitad jugando, mitad en serio, para llegar al significado de la emisión de su padre. Nos enfrentamos, por tanto, con el interesante problema de que no es tanto la instrucción, ni en el lenguaje ni en el pensamiento, lo que permite al niño desarrollar sus poderosas capacidades combinatorias, sino la honesta oportunidad de poder jugar con el lenguaje y con su propio pensamiento.

Volvamos ahora al problema práctico de si nos podemos convertir en ingenieros del juego y de cómo hacerlo, en el caso de que fuera posible. Me voy a basar en un Informe que publicamos sobre la organización de escuelas infantiles y *playgroups* (organizaciones voluntarias de padres que reúnen periódicamente en un local a un pequeño grupo de niños en edad preescolar para que interaccionen y jueguen entre sí), tal y como funcionaban en Gran Bretaña durante los últimos años de la década de los 70. Sé que muchos de ustedes conocerán el Informe, o al menos así lo espero, pero no voy a dejar de referirme a él porque quiero hacerlo en un contexto un poco distinto, en relación con el tema que ahora estoy tratando. Se ha desarrollado en la última generación una curiosa ideología sobre la naturaleza del juego y sobre cómo se

puede dirigir éste en los grupos infantiles. Esta ideología se basa en la creencia de que existen una serie de actividades que son realmente juego. Cualquier cosa o actividad que tenga una estructura, o que inhiba la espontaneidad, no sería realmente juego. Es más, el verdadero juego necesitaría que no existiera limitación alguna por parte de los adultos, ser autónomo de su influencia. El juego sería algo que proviene del interior del individuo y habría una serie de materiales que darían lugar a sus formas más típicas: la pintura de dedos, la plastilina y la arcilla, la arena, el agua, etc. Sospecho que la base de esta ideología es fundamentalmente terapéutica y que se diseñó para aliviar de toda presión al niño y tiene, al mismo tiempo, al propio tiempo, un cierto toque de romanticismo inspirado en el propio Jean Jacques Rousseau. En nuestra investigación sobre los grupos de juego, comenzamos por estudiar cuáles eran de hecho las situaciones que producían un juego más rico y más elaborado en los niños, sin suscribir en absoluto la ideología que estamos comentando. Llevamos a cabo nuestras observaciones con gran rigor y con la seriedad que requiere cualquier experimento, tratando de conocer qué es lo que hacían los niños, qué temas y qué materiales preferían, cuáles eran los que producían un juego más rico y elaborado. Como saben ustedes llevamos a cabo miles de observaciones, con las técnicas más modernas y, como era de esperar, en investigadores que se precien de estar al día, terminamos introduciendo nuestros datos en un ordenador para preguntarle a continuación cuestiones tan agudas como: «qué tipos de actividades y circunstancias producían los episodios más largos de juego», «cuáles de estos juegos estaban compuestos de elaboraciones más complejas sobre un tema», etc. No es que sea difícil hallar estas respuestas por uno mismo pero, cuando se tienen tal cantidad de observaciones, el ordenador ayuda mucho. Las secuencias de juego más largas y más ricas, las más elaboradas, se producían con materiales que tenían una estructura a la que llamamos «instrumental». Se trataba de episodios que englobaban unos medios para poder llegar a un fin. Más en concreto, eran actividades y materiales que permitían al niño poder construir algo. Es más, eran construcciones cuyo progreso podía ser apreciado por el propio niño sin instrucciones o sin recurrir al adulto. Tengo que señalar que ni el agua, la arena, la plastilina o la pintura de dedos se encontraban entre los primeros lugares de estos

materiales que producían una forma constructiva y elaborada de juego. Estos materiales, aunque sean muy valiosos, no proporcionaban ese impulso hacia la actividad combinatoria del que hemos venido hablando. Para lograr este impulso se necesita el ir y venir de medios a fines y viceversa. Una segunda respuesta, dada por el ordenador, sobre los factores que producían una concentración prolongada y una rica elaboración del juego nos dejó absolutamente sorprendidos. Se trataba de la presencia de un adulto. No de un adulto que mirara por encima del hombro al niño, intentando dirigir su actividad, sino de alguien que estuviera cerca del niño, que le asegurara un ambiente estable y que, al mismo tiempo, le diera una seguridad y una información en el momento en que éste la necesitara. Si el adulto interviene excesivamente y le «roba» la iniciativa al niño, el juego se torna aburrido. Esta presencia de un adulto, que de algún modo sintoniza con el niño, es semejante al papel que desempeña el adulto en la adquisición del lenguaje y a la que ya nos hemos referido.

Supongo que les gustará saber que el tercer secreto de nuestro ordenador es algo muy bien conocido, aunque su existencia se niegue a veces en la ideología oficial de esta última generación. Se trata de que uno es soledad, dos compañía y tres multitud. Hablando más seriamente, dos niños que juegan juntos pueden intercambiar ideas, pueden negociar sus intenciones, pueden elaborar los temas a medida que lo necesitan, pueden continuar jugando todo el tiempo que les sea necesario. Un niño solo tiene la dificultad de sostener esa actividad de juego. Tres constituyen una multitud que distrae y en la que nadie es capaz de pisar en firme durante un tiempo suficiente como para llevar adelante la actividad. Si se observa a dos



niñas pequeñas jugando a tomar una taza de té bajo una manta que se apoya en el respaldo de dos sillas, veremos que son capaces de crear un «escenario» doméstico de una riqueza y sutileza sorprendentes. Una de ellas preguntará: «Te gustaría tomar una taza de té, querida», y la otra contesta: «Oh, sí, pero está sonando el teléfono». Al cabo de un rato preguntará la primera: «¿Supongo que sería alguna amiga, no?», y le contesta la otra: «No, era la modista, que ha vuelto a llamar». Y continuará así durante varios minutos.

Quizá es más difícil saber por qué el juego en solitario plantea tantas dificultades para mantener la concentración. Pienso que se relaciona con un aspecto que ha sido señalado por casi todos los investigadores del desarrollo infantil en el último medio siglo: el pensamiento y la imaginación requieren con frecuencia el diálogo con un interlocutor. Sin el apoyo de éste se colapsan fácilmente, al menos, en los primeros años. El desarrollo del pensamiento puede que esté, en buena medida, determinado por las oportunidades de diálogo, de modo que dicho diálogo puede llegar a interiorizarse y a continuar funcionando por sí mismo en la cabeza de cada individuo.

Déjenme referirme, por último, a un resultado del experimento sobre el origen de esta riqueza del juego. Debo confesar que fui el primer sorprendido por este resultado. Si un niño se encuentra en un grupo o en una clase que dedica una cierta cantidad de tiempo a una actividad que requiere de los niños un alto rendimiento intelectual, este niño mostrará una mayor riqueza y elaboración cuando, posteriormente, se encuentre jugando en solitario. Es como si el jugar juntos, en la clase, sirviera como modelo para una actividad de tipo espontáneo cuando el niño se encuentre solo.

Podemos plantearnos ahora si estos resultados, y los de otras investigaciones análogas, nos pueden ayudar a ser mejores ingenieros de la conducta infantil o, al menos, a organizar mejor un grupo de educación infantil. La respuesta no puede ser tan sencilla como quisiéramos. No cabe duda de que se puede mejorar el material y la atmósfera del juego, de modo que fomenten y mejoren la concentración de los niños y la riqueza de su juego. Para ello no hace falta gran cosa. Es el tipo de actividad que fomenta, por ejemplo, la PPA (*Preschool Playgrounds Association*) cuando anima a la compra de materiales mejores, de construcciones, y al uso de mejores enfoques sobre el juego infantil. Pero hay algo más

importante, y que tiene que ver con el personal de las escuelas infantiles y sobre cómo pueden fomentar la calidad del juego infantil. Hace falta muy poco para lograr pequeños milagros. Encontramos, por ejemplo, que si escuchan cintas grabadas de sus propias interacciones con los niños, muy a menudo este personal reconoce enseguida qué ha sido correcto y qué ha sido erróneo en esa interacción. Escuchando únicamente, son capaces de darse cuenta de en qué medida estaban subestimando o sobrevalorando lo que el niño podía hacer, su capacidad para asumir o mantener la iniciativa o la conversación. Se dan cuenta de en qué medida estaban dominando la situación, sosteniendo la actividad, etc. Los maestros de escuelas infantiles, una vez que han oído estas cintas, suelen decir cosas de este tipo: «Pero si no había escuchado lo suficiente como para saber qué es lo que estaban diciendo». O «tengo la impresión de que estaba funcionando como un bombero, perdiendo el tiempo de acá para allá, en busca de los problemas, en lugar de ayudar a los niños con sus propios proyectos». Estas personas conocen intuitivamente qué es lo que deberían haber hecho, pero las circunstancias se entrometen en esa actividad. Y no hace falta un psicoanálisis masivo para que esos maestros reencuentren su puesto en la actividad escolar. Por ejemplo, según los datos de nuestro ordenador, y para nuestra sorpresa, resulta que los niños de las escuelas infantiles sólo se dirigen al adulto una vez cada nueve minutos y, en general, estos intercambios son bastante superficiales. Algunas de estas pequeñas experiencias, en las que los maestros tenían la oportunidad de poderse observar en situaciones de interacción con los niños, fueron muy prometedoras. Algunos de ellos descubrieron que podían dividir el tiempo, de modo que siempre hubiera uno de ellos que pudiera estar libre de otras tareas para poder interactuar con los niños. Con ello se lograron grandes progresos en la calidad, la frecuencia y la longitud de sus conversaciones con los niños, y los maestros comenzaron a interesarse por los posibles cambios que pudieran introducirse en esas rutinas diarias. Una vez que se ha despertado ese interés, la toma de conciencia y las mejoras siguen de forma casi inevitable.

Dudo, sin embargo, que con ninguna de estas intervenciones nos estemos transformando en ingenieros de la conducta humana. No consisten más que en establecer una serie de situaciones que permitan un

enriquecimiento del juego. Sin embargo, estoy firmemente convencido de que un juego más elaborado, más rico y más prolongado da lugar a que crezcan seres humanos más completos que los que se desarrollan en medio de un juego empobrecido, cambiante y aburrido. Sólo en esa medida, supongo, se puede decir que actuamos como ingenieros humanos. O, quizá mejor, que somos seres humanos con un cierto, pero importante sesgo.

Voy a concluir de forma muy breve. El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía. Y del mismo modo que se puede arruinar un invernadero o un jardín por plantar en ellos excesivas plantas, se puede crear una atmósfera en la que ni el lenguaje ni el pensamiento puedan crecer ni puedan dar los frutos que, en condiciones normales, uno hubiera esperado de ellos. Y, por esta misma razón, hay de hecho muchas cosas que pueden hacerse para ayudar a este proceso de crecimiento.

Es necesario recordar que los niños cuando juegan no están solos y que no es mejor que estén solos, por mucho que necesiten también algunos períodos de soledad. Pero, igual que necesitan un cierto tiempo para ellos solos, necesitan también combinar las ideas que tienen en la cabeza con las que tienen en las suyas sus compañeros. Llamemos a esto una negociación, o como queramos, se trata sin duda de la sustancia, no sólo del juego, sino del pensamiento. No dejemos que la escuela cultive únicamente la espontaneidad del individuo, porque los seres humanos necesitamos también la negociación del diálogo. Este le proporcionará al niño modelos y técnicas con las que poder operar por sí mismo.

Por último, el juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a éste la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo. ■

Extraído de Jérôme Bruner: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 2002 (7.^a reimpresión), págs. 211-219.