

CÓMO SE JUEGA EL NIÑO CUANDO JUEGA

Las raíces de la actividad lúdica



Dra. Myrtha Chokler

*Distribuido para Euskal Herriko Pikler-Lóczy Sarea
por cortesía de la autora*

El juego es en principio un derecho del niño [1], una actividad inquietante y placentera esencial que contribuye a su construcción subjetiva.

En el proceso complejo de constitución de la identidad uno de los instrumentos privilegiados es el juego y, a temprana edad, particularmente el juego corporal, sensoriomotor y simbólico, cuyos diferentes niveles permiten el despliegue y el dominio de la motricidad, la estructuración del espacio, el conocimiento y la comprensión progresiva de la realidad, al mismo tiempo que facilita la expresión de sí mismo y la elaboración y simbolización de deseos, temores, potencialidades y fantasías conscientes y no conscientes.

El primer nivel de actividades autónomas tiene como eje el descubrimiento y apropiación del cuerpo, la sensoriomotricidad, el placer del movimiento, y desde ahí, influyen en la organización, la estructuración, desestructuración y reestructuración de la imagen del cuerpo, del esquema corporal y de la imagen de sí.

Todos los niños sanos juegan. La actividad y el jugar son funciones vitales, como la respiración, centradas en la necesidad de acción y en el principio del placer, placer por el descubrimiento y placer por la comprensión y el dominio progresivo del mundo y de sí mismo. Por lo tanto, como todo sujeto que se defina como tal, el niño sano, desde muy pequeño juega, *quiere, puede y sabe* jugar, de acuerdo a su nivel madurativo y con sus propios instrumentos.

Indispensablemente es el adulto quien garantiza las condiciones para que todo niño pueda desplegar plenamente su impulso lúdico: la seguridad afectiva del niño, su motricidad libre y materiales, espacio y tiempo suficientes. Impulso lúdico que surge por la propia pulsión epistémica que se expresa en la iniciativa del niño, movido por una fuerte motivación interna, ligada a la necesidad esencial de adaptación al medio y de comprensión del mundo circundante.

Las primeras interacciones del lactante con el adulto son fuentes originarias de placer. Reasegurado afectivamente por la calidad del vínculo de apego, el niño despliega una serie de acciones sensoriomotrices y cognitivas, base de sus futuras actividades lúdicas, en un proceso de semiosis indisociable, construyendo signos y cadenas de significantes, asignando significados cargados de afecto y de sentido.

El niño no sólo trata de constatar la existencia de las cosas, de conocer y de adaptarse activamente a la realidad. Más aun, intenta fundamentalmente comprenderla y recrearla.

El juego es indispensable para el desarrollo afectivo emocional, intelectual, motor y social del niño, al mismo tiempo que constituye su vía natural de expresión, **aunque jugar por jugar y para jugar es su valor principal**. Motor y resultado al mismo tiempo del jugar son la iniciativa personal, el interés y el placer.

El juego sólo es tal en la medida en que es libre. Sólo así, libre, puede cumplir sus funciones y garantizar el desarrollo de los complejos procesos en los que está implicado. Jugando el niño explora, experimenta e incorpora las nociones básicas acerca de sí mismo, de los otros y del mundo; aprende a conocer y dominar su cuerpo, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a comprender los fenómenos de su entorno, a manipular y a construir, a establecer relaciones con otros, a comunicarse y a hablar, a expresar sus deseos, sus miedos y sobre todo a elaborar sus conflictos. Todos estos procesos subjetivos y aprendizajes ocurren a nivel no consciente, mientras juega, afianzando el núcleo más íntimo de sí mismo y de su identidad.

El juego para el niño no es un ejercicio para... ni un ensayo para.... ni una preparación para tareas o roles futuros, sino **una manera de ser en el mundo hoy, aquí y ahora, el juego es su vida, aunque no toda la vida es juego....**

De la vivencia, la exploración, la experimentación de simples objetos, la resonancia emocional y el placer compartido luego con otros niños o con el mundo de los adultos, los niños se plantean preguntas, al principio no verbales, construyen sus conocimientos, comparan resultados, cuestionan e inquietan a los demás, trazando sus propios caminos para aprender, de acuerdo a sus potencialidades globales, a sus competencias y a sus intereses.

El niño puede jugar en la acción - *puede jugarse en la acción*- en la medida de su relativa seguridad respecto de lo ya integrado en sí mismo. Puede jugar a perder de sí y del otro lo que ya posee íntimamente o sabe certeramente que puede recuperar. Puede jugar el equilibrio y el desequilibrio en condiciones de íntima seguridad. Juega a arrojarse, caer o saltar cuando ha constituido con firmeza una imagen unitaria y suficientemente sólida de su cuerpo. Antes de ello, las fantasías de ruptura de la unidad de sí mismo, junto a la pérdida de los referentes espaciales provocan inseguridad, y suelen desencadenar diferentes estado de intensa angustia. Sus expresiones más frecuentes son el bloqueo, la ansiedad, la excitación desmedida, la impulsividad motriz, la desorganización o la inhibición. Estas emociones van dejando huellas que bloquean la atención, perturban la disposición para los aprendizajes y estimulan los desbordes y la agresividad.

Tres etapas en el juego del niño

- 1º. Los tres primeros años de vida constituyen un período esencialmente instituyente de la subjetividad, sensoriomotor-cognitivo.
- 2º. Desde aproximadamente los 3 a los 6 años la consolidación de la estructura de continuidad de sí mismo y del otro elaborada sincrónicamente a la socialización ampliada, permiten la integración de iniciativas compartidas y la aparición de un verdadero juego ficcional.
- 3º. Desde los 6 años en adelante la estructura subjetiva se prepara para la integración de la ley social, de las reglas y de los ideales colectivos

Primera etapa: Las actividades pre-lúdicas en los albores del jugar:

- Durante los cuidados cotidianos se producen intensas interacciones recíprocas. Los primeros objetos de atención para el niño son, indudablemente, el rostro, las manos, el cuerpo y la ropa de las personas significativas que observa, intenta tomar, aferra y explora. Es la actitud del adulto, el goce o la risa, el desafío, lo que transforma esta actividad en "juego".

- Luego, el objeto interesante es el propio cuerpo del niño, el descubrimiento de sus manos inicialmente y de otras partes después, su utilización como objeto de succión y de apaciguamiento lo impulsan a la reiteración y reproducción de sensaciones.
- Más adelante, como indicador de una etapa de maduración del vínculo de apego, aparece un objeto privilegiado que puede sustituir parcialmente, un escaso tiempo, al adulto significativo en su función de acompañamiento o de consuelo y se constituye como “objeto transicional” [2].

De la mano como objeto de conocimiento a la mano como instrumento para conocer y jugar [3]

El descubrimiento, primero, y la utilización después, de sus propias manos como objeto de exploración y de juego, constituye un hito fundamental en el desarrollo infantil. Comienza ante una aparición casual de la mano, como un objeto cualquiera dentro del campo visual, algo que anteriormente no atraía para nada la atención y que ahora capta su interés. Cuando, por movimientos inintencionados, reflejos, la mano entra o sale del campo visual, el bebé intenta recuperarla nuevamente. En ese momento, la mano se convierte en objeto “pertinente” de exploración, de conocimiento.

El logro de ubicar voluntariamente ante sus ojos una de las manos, o las dos, y el posterior dominio de esa coordinación, implica la integración propioceptivo-visual y emocional de ese circuito: objeto atractivo, afecto que conduce la percepción visual, kinestesia, huella mnémica y motricidad voluntaria. Es una circularidad integrativa en proceso del esquema corporal, de la unidad de la imagen de sí cargada de emociones y de afectos.

Se puede pensar que, al principio, el bebé “no hace mover intencionalmente su mano”, sino que mira atentamente la mano que se mueve. Esta conducta evoluciona rápidamente con gestos más complejos. Pronto comienza a “hacer mover” las manos ante sus ojos. Las aleja, las acerca, generalmente de a una, abre y cierra los dedos, agarra o engancha una mano con la otra, la desengancha, descubre y perfecciona movimientos de sus manos y de sus dedos que más tarde explorará con los objetos.

Entre el primero y el segundo trimestre, mientras el niño ejercita sus manos, recoge información sobre las sensaciones que los objetos provocan en ellas, cuando los toca, roza, o aferra, sus posibles movimientos al contacto con ellos y con relación a formas, peso, texturas y sobre el placer o displacer que experimenta en eso. La atención está centrada, en esta etapa, sobre todo en la mano como objeto de conocimiento, en un proceso de descubrimiento, incorporación, ensayo, ejercitación y dominio progresivo. Esto le permitirá luego, desplazando el interés central de la mano hacia el objeto, transformarla en herramienta, cada vez más hábil, para la exploración, la experimentación, y la utilización de los elementos a los que accede. Por esta razón es conveniente que las pueda investigar ampliamente, todo el tiempo que desee, con la mayor comodidad, desde una postura que garantice su sensación íntima y total de equilibrio [4].

Desde los dos o tres meses de edad el bebé estira la mano hacia el objeto, lo empuja, mira cómo se mueve, lo toma, lo palpa, lo toquetea con ambas manos, lo sacude, lo da vuelta, lo aleja, lo lleva hacia el rostro, a la boca, se aferra a él, lo pasa de una mano a la otra. Por lo tanto son aconsejables todos aquellos objetos livianos, a su alcance, fácilmente prensibles, seguros, no demasiado pequeños para que los pueda tomar, tal vez por azar, llevarlos a la boca y chupar, sacudir y golpear sin ningún riesgo de hacerse daño, que no estén atados o fijados a otros más inaccesibles: pañuelos de algodón de colores brillantes, argollas y otros pequeños objetos suaves de tela lavable.

La exploración y la manipulación, desde aproximadamente el cuarto mes, ya es una actividad autónoma compleja. Basada en una incitación interna, fuerte y persistente, propia del niño,

aparece espontáneamente cuando en el entorno se han dispuesto las condiciones de seguridad afectiva, calma, espacio, juguetes... **El objetivo primordial parece ser experimentar, en principio, las sensaciones provocadas por estos objetos en sus manos y en su boca y luego apropiarse del objeto para sí.**

El niño, a partir del segundo semestre, complejiza la acción dirigiendo su atención de manera predominante **hacia la búsqueda de efectos** de su manipulación sobre los objetos, **hacia la comprensión de las relaciones físicas y topológicas**, y no sólo a la exploración de las sensaciones que éstos provocan a sus manos. Se interesa en un objeto, experimenta alejarlo, frotarlo contra el suelo o a pasarlo de una mano a la otra siguiéndolo con la mirada. Es un primer paso para luego arriesgarse a soltarlo para poder recuperarlo. Poco después soltar y retomar se transforman en un juego intencional repetido. Se interesa más tarde en dos objetos simultáneamente haciéndolos entrar en relación, golpeando un objeto contra otro, sostenidos uno en cada mano, o golpea un objeto que sostiene en una, con otro más lejano. Coloca un objeto en el otro, experimenta cómo es al sacudirlo, volcarlo, darlo vuelta, compara uno con otro en innumerables variantes.

Cuando el niño comienza a desplazarse (estirándose, rodando, reptando, en cuadrupedia, de rodillas o de pie) va a alcanzar, rozar con la punta de los dedos, tomar, arrastrar, empujar juguetes, arrojar lejos, recoger, etc. Experimentar las propiedades físicas de los objetos, relacionarlos entre sí, cubrir y descubrir objetos, vaciar y luego llenar recipientes, dispersar y juntar, introducir y sacar objetos de adentro de otros, voltear y apilar son actividades significativas desde el punto de vista de la constitución de sí, del espacio propio, del adentro y del afuera, de lo cercano y lo lejano, de la presencia y la ausencia.

Alrededor de los 18 a 24 meses la manipulación deja de ser una actividad relativamente independiente para verse integrada en un juego complejo más organizado. Ha pasado de una exploración táctilo-motriz, en la cual predominaba la organización e interrelación emocional, perceptiva táctil, kinestésica y multisensorial, **hacia una actividad sensoriomotriz** cuya base sigue siendo la manipulación pero cuya finalidad, interés y significación en el desarrollo afectivo y cognitivo es más complejo y diferenciado, **volcado a las relaciones de los objetos en sí y entre sí, o en el objeto como intermediario en las relaciones sociales.**

El extremado desarrollo de la habilidad manual (por la maduración de la corteza cerebral y de las vías de asociación) y el de las representaciones mentales, que se sustentan recíprocamente, aseguran el ajuste progresivo de las experiencias de manipulación tendientes a una meta autopropuesta, cuyo proyecto, planificación, anticipación están relacionadas con las crecientes competencias de atención y observación selectiva y persistente.

La presentación de las diversas formas manipulatorias difieren mucho entre sí. Se han descrito más de 100 sólo en el primer año del niño. Las más frecuentes al principio son: sostener-mirar, golpear el objeto contra algo, apretar y soltar de manera repetitiva, pasar un objeto de una mano a la otra, dejar caer-retomar, dar vuelta y hacer mover con una mano, tocar-palpar.

La expresividad mímica y gestual da cuenta de percepciones, imágenes, afectos y encadenamientos de significaciones y de pensamientos, surgidos de la infinita variedad y sutileza del juego manual, inscriptos y disponibles en su psiquismo. La exploración visual y la manipulación, al mismo tiempo terreno de experimentación y modo de expresión de la vivencia emocional del niño, son fuentes de un feed-back recíproco durante el cual se elaboran sistemas complejos de representación y semiotización.

Muchas actividades se convierten en juego: explorar, experimentar y repetir actividades de tipo sensoriomotor, que inicialmente tienen un fin adaptativo, pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional, del descubrimiento y del perfeccionamiento, para ensayar y consolidar lo adquirido. Aparecen desplazamientos múltiples, deslizamientos, pivoteos, rotaciones, giros,

balanceos, estiramientos, trepados, equilibrios y desequilibrios autoproducidos, si se cuenta con un espacio suficientemente amplio y especialmente seguro.

De la misma manera que la inhibición o regresión del lenguaje en un niño es una señal importante y significativa de sufrimiento ante una pérdida o una separación grave, la cantidad y en particular la calidad del juego manual se ve disminuido notablemente cuando el niño debe soportar cambios de vida que lo desorganizan. En este sentido las actividades manuales son más sensibles que las posturales. Las más frágiles son naturalmente las formas más recientemente adquiridas, a excepción de sacudir, soltar, tomar y aferrar que en lugar de disminuir muestran, en esos casos, un crecimiento importante que puede llegar a la estereotipia.

El simbolismo en germen en el pensamiento infantil se esboza desde muy temprano a través de las primerísimas imitaciones de acciones: las ecopraxias, las ecomimias y las ecolalias [5]. Pero es indudable que va a hacer eclosión en la etapa siguiente:

Segunda etapa: desde los dos hasta los seis años.

Este es un largo y matizado período, con múltiples subetapas señaladas por variadas transformaciones psíquicas, durante el cual el niño agrega a la exploración y experimentación cada vez más compleja del mundo circundante, la utilización de un incipiente y luego abundante simbolismo. Los albores del juego simbólico se encuentran en el inicial juego de aparecer y desaparecer: “¿dónde está?, aquí está”; en la imitación gestual o mímica mimetizada, no representativa. Más tarde el niño toma algunos elementos de escenas y objetos de la vida real, los procesa, los transforma, reproduce fragmentos, recreándolos de acuerdo a sus inquietudes, necesidades, cuestionamientos y significación.

Desde el punto de vista psicológico el juego “juego” es una actividad original caracterizada por la formación de situaciones “como si”. Mientras juegan los niños utilizan y movilizan significaciones que se desprenden de las cosas o de las acciones reales. Los símbolos adquieren su sentido en una **actividad de metamorfosis del objeto**, que se va contruyendo mediante el reconocimiento, por sus parámetros más definidos, de ciertos atributos de los objetos de la realidad, y su inmediato desplazamiento hacia otros objetos: La propiedad de “hacer como que”.....una maderita larga “es” una cuchara que golpea contra un objeto que “hace de plato”; una caja de cartón se convierte entonces en un camión, un aro de mimbre en el volante de un auto, un bastón en un caballo, un recipiente deviene a veces una olla, otras, un barco o una cama, etc. El niño, por la vía de la metamorfosis recrea los objetos, comienza a sistematizar sus experiencias y a reflexionar sobre ellas, juega los papeles sociales de las personas y actividades que lo rodean, despliega emociones, saberes, atributos, actitudes y proyecta fantasías acerca de los roles de papá y mamá, maestro, médico y eso le permite poner en escena, vivenciar controlar y elaborar conflictos imaginarios.

Según L.S. Vygotsky la actividad lúdica es, de hecho, una acción global que influye profundamente las características de la zona proximal de desarrollo de cada individuo. Esto significa que el niño vive experiencias de las cuales no es realmente consciente. Las operaciones mentales son conducidas, a esta edad, por las significaciones que atribuye, dominadas por sus sentimientos, deseos y necesidades y no por la conciencia del acto.

El niño aprende a aprender con los fenómenos que opera durante su actividad lúdica, entre ellos las metamorfosis de los objetos en juguetes y sus funciones. Así reconoce los objetos personales cargados emocionalmente en experiencias íntimas, de los objetos multipersonales y de los impersonales, movilizandolos significaciones y relaciones socio-culturales.

Los juegos corporales se complejizan y perfeccionan: equilibrios y desequilibrios, trepados, saltos, caídas, carreras, unidos a un personaje, a una mímica, en los escenarios propios del juego simbólico, en su narratividad, apuntan a la afirmación de sí y a su diferenciación del otro.

Son propios de esta etapa:

- la propia fabricación de objetos
- los juegos de destrucción, construcción y reconstrucción simbólica del otro ligados a la relación con el adulto y con los pares,
- los juegos de presencia y ausencia (aparecer-desaparecer, las escondidas), ligados a la constitución de la permanencia de sí, del otro y del objeto,
- los juegos de persecución (atrapar y ser atrapado, de devorar y ser devorado, el lobo, el cocodrilo), ligados a ansiedades y fantasías primitivas,
- los juegos de omnipotencia y de identificación con el yo ideal,
- los juegos de identificación con el agresor y de cambios de roles.
- La construcción de casas y refugios como extensión y proyección de la imagen de sí,
- la identificación sexual y la integración de los roles sociales que se presentan a menudo con características diferentes en varones y niñas:
 - En las niñas suelen predominar, aunque no son excluyentes, los juegos centrípetos de aproximación al cuerpo, de repliegue gestual, de abrazos, de envolturas del cuerpo, juegos de cuidados corporales y de reparación, de coordinación y destreza manual, juegos con muñecas y disfraces elaborados.
 - En los varones suelen predominar juegos de expansión, de competición motriz, de poder y fuerza, de acrobacia, de velocidad, de apertura y extensión del cuerpo, de contacto, invasión y agresión con fusiles, espadas, los disfraces generalmente son menos elaborados y sólo necesitan un elemento que represente simbólicamente sus atributos.

El juego simbólico, primer pasaje a una “distanciación emocional”, opera en un proceso “descentramiento” en el sentido piagetiano de manera similar a los armados de objetos y a las construcciones arquitectónicas, como un pasaje del juego centrado en el propio cuerpo a la producción mediatizada del cuerpo: torres, encastres, rompecabezas, juegos de armar recortar, dibujar, pintar, pegar, modelar, unidos a canciones infantiles, cuentos y relatos, son precursores imprescindibles de un pensamiento más elaborado con manipulación de variantes y operación de símbolos, requeridos para el aprendizaje del lenguaje, de la lectura, de la escritura, de las matemáticas, de las señalizaciones urbanas, como así también para la comprensión y la integración de los valores, de las reglas y de leyes sociales y su expresión simbólica propios de una etapa ulterior .

Tercera etapa: desde los 6 años en adelante

La evolución del juego, los intereses y la experiencia social, además de la expansión de los juegos compartidos de exploración, investigación y producción de objetos, introduce el predominio en esta nueva etapa del **juego reglado socialmente**. Debemos señalar que las características de exploración y placer sensoriomotor, de imitación, de simbolización o de experimentación de roles sociales que van emergiendo en las etapas anteriores, desde los primeros meses de vida, se integran a nuevos juegos, se perfeccionan o se reestructuran pero no desaparecen. De hecho, aun en el juego de los adultos, es posible observar la presencia de los rasgos propios de las experiencias lúdicas precedentes. El tercer nivel de juegos, que se organiza después de los 6, 7, 8 años, está constituido por las actividades lúdicas regladas que exigen una mayor estructuración del yo, mayor descentramiento emocional, o, lo que es lo mismo, menor masividad de las proyecciones afectivas preconsciente o inconscientes, es decir: capacidad para ponerse en el lugar del otro, para la integración de la ley y para la comprensión de normas elaboradas de manera cada vez más simbólica y más eficaces en la socialización.

La maduración fisiológica y psíquica de la capacidad de la atención permite recién a esta edad atender, comprender plenamente e integrar consignas que no provengan exclusivamente de su propia motivación, que no surjan por propia iniciativa y, por lo tanto, adaptarse activamente a propuestas de los otros, pares o adultos. Por eso recién a partir de esta edad algunos niños pueden integrar la ley y, en consecuencia, producir y aceptar las reglas que todos los jugadores deben respetar. El juego reglado requiere comunicación, cooperación, tolerancia a la frustración, capacidad de espera, pues sin la labor y el entendimiento de todos no hay juego. Esto ayuda a una coordinación de los diversos puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y la superación del egocentrismo.

Esto no quiere decir que los niños no puedan, tal vez, someterse, adaptarse pasivamente, obedecer sin entender, con tal de sentirse aceptado por el otro, con tal de imaginarse inclusive que comparte la emoción o el goce del otro. Pero si no tiene suficiente maduración para sostener una atención concentrada, para ponerse durante cierto tiempo en el lugar del otro y controlar sus ansiedades desbordantes, le resulta prácticamente imposible imaginarse lo que el otro tiene en mente, qué se le propone en el juego o en el aprendizaje. Esto tiene claramente que ver con el proceso de descentración del que hablan tanto J.Piaget, como H. Wallon y tantos otros investigadores actuales.

Juegos reglados de manera compleja como la escondida, la mancha, sus variantes, juegos de ingenio y juegos de destreza motriz global, como las carreras, trepados, saltos, o de manipulación, memoria y estrategia como figuritas, cartas, bolitas, juegos constructivos, mecanos, de mesa, competiciones, ludo, oca, ajedrez, etc. requieren cierta maduración psicológica, afectiva, cognitiva y social. Y a su vez, también la refuerzan.

Juegos y juguetes apropiados a cada edad

Los niños pueden jugar mucho aún sin juguetes, pero requieren de espacio y generalmente de objetos, en particular cuando son pequeños. Dentro del juego, los juguetes desempeñan una función de apoyo, en especial los que permiten la variabilidad y la multiplicidad de significados. Algunos reproducen la realidad de manera tan precisa, miniaturizados o no, que, justamente por eso, son los menos indicados para el desarrollo de la imaginación y de la creatividad en los niños.

Los juguetes ya contruidos son objetos con valor simbólico, pero hechos específicamente para jugar a algo preestablecido y en general con funciones específicas, integradas ya en el mismo diseño. Por tal razón, los juguetes supercomplicados o ingenuamente primitivos o de apariencia demasiado llamativa imponen, de hecho, límites demasiado estrictos tanto a la actividad real como a la transferencia de significaciones. Muchos niños habituados, como dice Anna Tardos, a que los juguetes jueguen con ellos, en lugar de ellos con los juguetes, no pueden todavía y tal vez luego tampoco querrán superar esos límites. De esta manera la actividad lúdica se ve empobrecida por las condiciones fuertemente determinadas de algunos juguetes que van llevando los procesos de intimización y de autonomía hacia la superficialidad, la vaguedad, y hacia una atención flotante sin demasiados puntos de anclaje en la emoción, el descubrimiento, el pensamiento, la significación y la creatividad.

Los niños necesitan materiales simples para el juego, con ellos siempre tendrán algo para explorar, construir y transformar. No necesitan costosos juguetes, pero sí que sean seguros, que su utilización no implique ningún riesgo ni ninguna precaución para la cual no esté preparado, que sean manipulables de manera autónoma y por supuesto, no tóxicos.

Los juguetes demasiado sofisticados, mecánicos y autopropulsados, que exigen movimientos simples y repetidos (ante un impulso, apretar un botón, todo lo hace el juguete y no el niño) son los que menos contribuyen a su desarrollo, ya que las posibilidades de transformación son muy reducidas. Si le ofrecemos un auto dirigido a control remoto, casi toda su actividad se reduce

a apretar el botón y a seguirlo, ya que no puede comprender el funcionamiento ni controlar el movimiento del coche en ese espacio; esto, como potencial actividad física y mental, es demasiado poco frente a las posibilidades que ofrecen algunos trozos de madera con los cuales el niño “fabrica” un auto, un garage, una pista que organiza su antojo y que puede representar muchas clases de diferentes de “autos” en infinidad de situaciones.

En un ambiente seguro los niños toman sus propias decisiones. Aprenden mejor de sus propias iniciativas, inquietudes y preguntas, que los llevan a evaluar sus acciones y buscar sus propios caminos para encontrar por sí solos las soluciones, procesando estrategias, obstáculos o errores.

Los niños también necesitan jugar solos. Poder hacerlo es un signo de salud mental. Desarrollar una idea, imaginar, crear, exige disponibilidad, tranquilidad, tiempo y concentración.

El juego con adultos es una importante forma de comunicación, pero la alternancia con el jugar solo o con pares permite que el niño dé curso a su propia fantasía con mayor libertad, sin depender o quedar fuertemente atrapado, condicionado, inevitablemente, por la mirada, las expectativas, las emociones y /o los juicios y prejuicios de los adultos.

Los niños, la televisión y los videojuegos

Si bien la televisión capta y entretiene a los niños, es bueno recordar que la presencia ante el aparato y la elección de los programas es responsabilidad de los adultos. En edades tempranas, hasta los 2 ó 3 años, la imagen de la televisión “fascina”, en el peor de los sentidos, dejando “aprisionado” al sujeto sin posibilidades de elegir, incapaz de separarse del estímulo ni de pensar. La televisión es particularmente inadecuada en esas edades: somete al niño, cuya necesidad esencial es el movimiento, la acción y la relación, a una situación de pasividad y de absorción masiva de estímulos, sin capacidad para analizar, comprender, comparar ni utilizar esas imágenes de manera creativa. Muchos productos de televisión dedicados a los niños sólo estimulan la adhesión emocional indiscriminada, la excitación, frecuentemente los temores y pánicos infantiles, por la calidad invasiva, intrusiva y pregnante de la imagen.

En este sentido es conveniente reflexionar acerca de los programas televisivos y los videojuegos, sobre los modelos y valores sociales que transmiten y jerarquizan, a veces subliminalmente y sobre la influencia que ejerce este medio audiovisual en la formación integral del niño.

La televisión, si se la recrea y fuera bien utilizada, sin embargo, podría convertirse, en edades escolares, en un instrumento interesante de información, de acceso al conocimiento, de identificación y de aprendizaje en un mundo más amplio y diverso.

Referencias

- [1] Ver Declaración Internacional de los Derechos del Niño
- [2] D. Winnicott, Realidad y Juego. Buenos Aires, Gedisa, 1972
- [3] Este párrafo ha sido tomado textualmente de la tesis de doctorado en Fonoaudiología sostenida por Myrtha Chokler en la Universidad del Museo Social Argentino en 1999 cuyo título es **Subjetividad y Comunicación**
- [4] Postura cómoda, acostado boca arriba, sin ropa u objetos que lo traben o lo distraigan o posturas a las cuales haya accedido por sí solo.
- [5] Las ecomimias son imitaciones de la mímica facial y las ecopraxias son imitaciones de los gestos que los niños pequeños hacen por la observación o la incitación del adulto (¿cómo hace conejito? ¿cómo llora el nene? ¿cómo hace chau o tortitas?) de la misma manera las imitaciones de sonidos onomatopéyicos constituyen las ecolalias de este período.

