

Juego, pensamiento y lenguaje

Jerome Bruner

Estoy plenamente convencido de la necesidad de establecer un diálogo constantemente renovado entre los que se esfuerzan por interrogarse sobre el comportamiento de los niños y los que cada día trabajan con ellos en grupos de juego, guarderías, etc. Yo pienso, en lo que concierne al desarrollo infantil, que los biólogos, los psicólogos y los lingüistas han hecho progresos muy rápidos que están en estrecha relación con la forma en que orientamos nuestra educación y nuestras actividades de juego. Estamos viviendo una época en que se observa convergencia entre las preocupaciones de los teóricos y de los que practican la pedagogía y es un privilegio participar en dicha convergencia. Creo que se nos brinda una oportunidad especial para intercambiar nuestras ideas acerca de la investigación y la práctica.

Me propongo tratar el tema de la relación entre el juego, el lenguaje y el pensamiento, y procuraré ser breve. No es que no haya investigación sobre el tema a la cual podamos remitirnos, puesto que se ha hecho mucho en este campo, sino que

* Jerome Bruner (*Estados Unidos de América*). Titular de la cátedra G.H. Mead en la *New School for Social Research*, Nueva York; también fue titular de la cátedra Watts de psicología en la *Universidad de Oxford*. Autor de numerosas obras y estudios sobre la educación, la psicología, los problemas del conocimiento, el desarrollo cognoscitivo del niño, etc. Entre sus obras más recientes: *Play: Its role in evolution and development*; *Communication as language*; y *In search of mind: Essays on autobiography*.

prefiero reservar más tiempo para examinar las implicaciones prácticas de este tema: cómo organizar las actividades de juego de los niños en los grupos de juego para ayudarles a desarrollar su potencial y vivir más plenamente.

Quisiera comenzar sintetizando lo que me parece que son las funciones fundamentales del juego en la actividad de los niños .

En primer lugar, en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos. En el fondo, el juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes para el niño. Se trata, en suma, de una actividad que se justifica por sí misma. En consecuencia, el juego es un excelente medio de exploración que de por sí infunde estímulo.

En segundo lugar, el juego se caracteriza por una conexión bastante débil entre los medios y los fines. No es que los niños no busquen una finalidad y no empleen medios para obtenerla en el juego, sino que a menudo cambian de objetivos cuando ya están actuando, para adaptarse a los nuevos medios o viceversa. Tampoco es que los niños actúen así solamente porque se les

* Este artículo se basa en una conferencia dictada por invitación de la *Preschool Playgroups Association of Great Britain* (Asociación de Grupos de juegos Preescolares de Gran Bretaña) en la reunión anual de Llandudno, Gales, celebrada en marzo de 1983.

presentan obstáculos, sino por emoción y júbilo. El juego sirve como medio de exploración y también de invención.

Otra cosa que tiene estrecha relación con lo anterior es la característica del juego según la cual los niños no se preocupan demasiado por los resultados, sino que modifican lo que están haciendo dejando libre paso a su fantasía. Si no pueden cambiar, los niños se aburren rápidamente con esa actividad. Si se observa a un niño amontonando bloques de madera, uno se quedará sorprendido de la diversidad y la riqueza de combinaciones que introduce en el juego, lo que brinda una oportunidad sin par de enriquecer la banalidad.

En tercer lugar, a pesar de su variedad, el juego rara vez es aleatorio o casual, sino más bien, por el contrario, parece como obedecer a un plan. Recordemos el famoso ejemplo de las dos hermanitas gemelas de Sully, en que la una le propone a la otra "jugar a las gemelas", y a continuación desarrollan un juego que consiste en compartirlo todo con completa igualdad, bastante distinto de lo que sucede en la vida normal. Sin embargo, es interesante ver que este plan de completa igualdad es una forma de imitación idealizada de la vida. A veces estos planes son más difíciles de discernir, pero siempre vale la pena observar con atención cuál es la finalidad formal de un juego. Según Joyce, el juego es a veces una epifanía de lo ordinario, una idealización, un dilema puro.

En cuarto lugar, se dice que el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, en contraste con el aprendizaje, mediante el cual interiorizamos el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros mismos. En el juego nosotros transformamos el mundo de acuerdo con

nuestros deseos mientras que en el aprendizaje nosotros nos transformamos para conformarnos mejor a la estructura del mundo. El juego es una actividad sumamente importante para el crecimiento, como veremos más adelante. Jugar da una sensación muy particular de omnipotencia que puede ser embriagadora y a veces incluso aterradora.

Por último, no hace falta decir que el juego divierte y que divierte mucho. Incluso los obstáculos que se ponen en el juego para superarlos divierten. En realidad, esos obstáculos parecen necesarios, porque de lo contrario el niño se aburriría muy pronto. En este sentido, yo creo que podemos asimilar el juego a la resolución de problemas, pero en forma más agradable, quiero decir que si no consideramos que el juego es fuente de diversión, no entenderemos realmente de qué se trata.

Quisiera decir algo ahora acerca de los usos que se hacen del juego, aunque acabo de afirmar que el juego es libre y aparentemente sin objetivo. Se da el caso de que, aunque el juego sea espontáneo, a veces utilizamos el juego para lograr otros fines que podemos tener en mente. Es una tendencia inevitable, pero sucumbimos a ella a nuestro propio riesgo.

Veamos primero la forma en que se estructura el juego para inculcar a los niños, por sutilmente que se haga, los valores de nuestra cultura. Por ejemplo, pongamos el caso de la competencia y la competitividad. Nosotros solemos incitar a la competencia en los juegos y naturalmente nos servimos del juego para enseñar a los niños esta noción, y ello desde muy temprana edad. En el juego se enseña a ganar, pero, por ejemplo, los

niños de Tengu, Nueva Guinea, tienen juegos que no terminan nunca con la victoria de una de las partes, sino con la igualdad de los dos campos. No es, pues, extraño constatar que esta importancia que se le da a la igualdad es también característica de la sociedad adulta de Tengu. ¿Esta diferencia de énfasis en la competitividad en el juego es lo que hace que nuestra sociedad y dicha sociedad de Nueva Guinea sean tan diferentes como lo son? No; eso sería ir demasiado lejos. Sin embargo, la forma en que se aborda la competitividad en los juegos de los niños contribuye ampliamente a desarrollar en ellos una actitud competitiva cuando son adultos. Es indudable que los juegos de los niños reflejan algunos de los ideales que prevalecen en la sociedad adulta; y el juego es una forma de socialización que prepara para ocupar un lugar en la sociedad adulta. Todos estamos de acuerdo en que es importante saber hasta qué punto se ha de fomentar la competitividad en los juegos de los niños sin sobrepasar el límite a partir del cual el juego deja de ser libre. Una cosa es servirse del juego como agente de socialización de forma espontánea y otra cosa es explotarlo.

Al fomentar diferentes formas de juego en el niño estamos pensando de manera más o menos explícita que dicha actividad cumplirá una función terapéutica. Quizás sea esto un poco exagerado, pero más vale decirlo con énfasis que pasarlo por alto. Obviamente, jugar con otros niños tiene un papel terapéutico importante o, de cualquier forma, un papel importante para preparar a los niños a los enfrentamientos sociales de su vida adulta. El estudio del comportamiento de monos aislados criados en laboratorios muestra que si juegan veinte minutos diarios con otros monos, no pierden su capacidad intelectual y su sociabilidad, a

diferencia de los que están completamente aislados. Veinte minutos diarios de juego libre es lo único que se necesita para salvar la cordura a estos pobres animales.

Pero organizar el juego principalmente con el objetivo de fomentar la salud mental de los niños es también correr el riesgo de perder algo muy importante. Aquí se presenta otra vez el peligro de "confiscar la iniciativa del niño, pero gracias a Dios y a la evolución es difícil quitar la iniciativa del niño" para organizar los juegos en beneficio de su salud mental. Yo no pienso que sepamos lo suficiente como para manipular así a los niños en ese campo o en cualquier otro.

También se puede considerar que el juego es una forma de desarrollo intelectual, pero de esto hablaremos más adelante. A este respecto, se corren los mismos riesgos de manipulación. De hecho, nada parece mejor que dejar que el niño juegue libremente en un entorno apropiado, con materiales ricos y buenos modelos culturales en que pueda inspirarse. Creo incluso poder afirmar a todos aquellos que obligan a sus hijos a jugar, no sin escrúpulos, para obtener tal o cual comportamiento, que no hay razones para que se sientan culpables, al contrario.

Les hablaré, como prueba de ello, de un experimento que llevé a cabo con mis dos colegas Kathy Silva y Paul Genova. Nosotros estudiamos a niños de tres a cinco años de edad, que es precisamente el grupo de edades con que se trabaja aquí en la Asociación de Grupos de juegos Preescolares. Les habíamos asignado una tarea interesante: el niño tenía que coger un pedazo pequeño de tiza de color que se hallaba en una caja transparente colocada

a cierta distancia fuera de su alcance. La regla del juego consistía en que el niño tenía que coger la tiza sin levantarse del asiento. Los niños podían utilizar distintas cosas: palitos, ganchos, cuerda. La solución del problema consistía en armar un palo largo juntando los palitos cortos con los ganchos o con la cuerda. Si el niño no podía resolver el problema de una vez, le dábamos indicios hasta que por fin llegaba al resultado. Comenzábamos preguntándole "¿Estás pensando en algo que te pueda ayudar a resolver el problema?", y al final le decíamos: "¿Se te ha ocurrido que puedes juntar dos palitos?" Por último, todos los niños resolvían el problema, aunque a unos teníamos que guiarlos hasta que daban con el resultado. Puedo decirles que esta clase de juego les gusta muchísimo a los niños.

Dividimos a los niños en tres grupos. Al primer grupo lo dejamos jugar un rato antes de decirle que hiciera lo que le pedíamos, y durante ese tiempo los niños pudieron jugar libremente con los palos, con el gancho y con la cuerda. En el segundo grupo hicimos una pequeña demostración pedagógica explicándoles cómo se podían juntar dos cuerdas con un gancho, etc. En el tercer grupo, presentamos sencillamente a los niños el material con el que iban a jugar y les mostramos brevemente en qué consistía. Procuramos que todos los niños tuvieran aproximadamente igual cantidad de tiempo para examinar el material, aunque evidentemente la diferencia de familiarización difería cualitativamente según el grupo en que estuvieran los niños.

Veamos ahora cómo actuaron los niños de los tres diferentes grupos.

Los niños del grupo que pudo jugar con el material antes del ejercicio resolvieron el problema mejor que los niños de los otros dos grupos. Llamemos a estos niños del primer grupo "jugadores auténticos". Estos no sólo tuvieron un mayor índice de aciertos, sino que también utilizaron las sugerencias y las insinuaciones que les hicimos mejor que los demás niños. Además, los "jugadores auténticos" tenían mucha menos tendencia a abandonar el ejercicio comenzado cuando tropezaban con algún obstáculo, es decir, que estaban más armados contra las frustraciones. En general, daban la impresión de arreglárselas mejor. Iban directamente a lo más simple y fueron los que menos imaginaban hipótesis complicadas, etc.

¿Por qué les fue tan bien a los "jugadores auténticos"? En primer lugar, estos niños, al ejecutar el ejercicio, parecían menos frustrados que los demás. No parecían temer el fracaso ni quedar mal. Eso fue lo que les ayudó a comenzar por las hipótesis más simples y también aceptar las insinuaciones y sugerencias con mayor facilidad que los demás niños. Los "jugadores auténticos" consideraron la tarea como una invitación a jugar con un problema, sin preocuparse de aparentar eficacia y sin miedo por su amor propio. Podían obrar libre y creativamente.

Por rudimentario que sea (estoy de acuerdo en ello) este experimento constituye un microcosmos de la vida. Recuerden la teoría del gran historiador holandés Huizinga para quien la cultura humana emergió de la capacidad del hombre para jugar y para adoptar una actitud lúdica. O piensen, por ejemplo, en esos grandes laboratorios de física de lord Rutherford en Cambridge o de Niels Bohr en Copenhage: lugares conocidos por su buen humor, donde abundan las bromas y

se cuentan chistes. Quizás nuestros "jugadores auténticos", como esos alegres físicos, han sabido aprovechar los grandes beneficios espirituales que nos da el juego.

Pasemos ahora del pequeño mundo de los experimentos con niños o con famosos físicos y consideremos cómo pueden los seres humanos cumplir la formidable tarea de aprender a hablar la lengua materna. Porque yo pienso que podremos también encontrar ahí que el juego tiene un papel considerable en el dominio del milagro del lenguaje por parte del niño. No nos confundamos con la faceta innata o congénita del idioma: obviamente, este aspecto existe, pero no olviden que el dominio del lenguaje se adquiere mediante el ejercicio y la experimentación. Nosotros hemos aprendido toda clase de cosas sutiles. Por ejemplo, cuando nos dicen "¿sería usted tan amable de alcanzarme la sal?", no están midiendo los límites de nuestra amabilidad sino pidiéndonos la sal de una forma que nos mueve a obedecer. Yo he pasado mucho tiempo en estos últimos diez años estudiando cómo adquieren los niños los usos del lenguaje y deseo exponerles algunas de mis conclusiones relacionadas con los temas que estamos tratando.

Una de las primeras y más importantes conclusiones es que la lengua materna se aprende más rápidamente en una situación lúdica. Se suele dar el caso de que las expresiones idiomáticas gramaticalmente más complicadas aparecen primero en actividad de juego. Tomemos como ejemplo uno de los usos más sencillos del condicional de un niño de tres años que le dice a otro: "Si eres bueno y me das las bolas, yo te doy la pistola." Pasa mucho tiempo antes de que se use un lenguaje tan complicado como

éste en las situaciones prácticas y más tensas de la vida ordinaria. Según mi experiencia, generalmente es en situaciones lúdicas donde uno encuentra por primera vez las complicadas estructuras del predicado, la elipsis, la anáfora, etc. Hay algo en el juego que estimula la actividad combinatoria en general, y particularmente la actividad combinatoria propiamente lingüística que interviene en la elaboración de las expresiones más complicadas del lenguaje. Aparte de eso, es muy importante para que el niño domine su propio idioma que los posibles errores no traigan demasiadas consecuencias. Los enfrentamientos con los adultos o con niños mayores que se empeñan en que el niño pequeño hable correctamente conducen muy frecuentemente a que éste deje de lado algunas expresiones y no las use durante algún tiempo.

Hay un aspecto de la adquisición temprana del lenguaje que tiene extraordinaria importancia en el enriquecimiento de la lengua. Nos hallamos ante una situación paradójica. El lenguaje que utilizan las madres para incitar a sus hijos a hablar es lo que se suele llamar "balbuceo", es decir, lenguaje de bebé, que éste puede entender, ya que se sitúa a su nivel. Pero, ¿cómo puede aprender el niño su lengua materna a partir de este lenguaje primitivo? La situación es paradójica, pero la respuesta es fácil. El interés del balbuceo es que permite que el niño pruebe las distintas combinaciones lingüísticas que ya posee para articular mensajes más complejos y hacer algo distinto con los elementos de discurso que ya domina. El niño no solamente está aprendiendo *el lenguaje* sino también su *utilización* combinatoria como instrumento de pensamiento y de acción. Pero para poder hablar del mundo de

forma combinatoria, el niño debe ser capaz de jugar con el mundo con esa desenvoltura que propicia la actitud lúdica.

En célebres trabajos de lingüísticas como los de Ruth Weir y Katherine Nelson se han analizado las "conversaciones" de niños pequeños que hablan solos después de que los meten en la cama con las luces apagadas. Estos monólogos nocturnos son verdaderos pequeños experimentos en que el niño está llevando el lenguaje hasta los límites máximos de su combinabilidad. Según observaba Ruth Weir, su hijo Tony encadenaba frases como éstas: "sombbrero mamá", "sombbrero azul mamá", "¿azul sombrero mamá? no, no, no". Tony era el ejemplo clásico del aprendiz empírico de gramática. Y cuando Emmy, la hija de Katherine Nelson, que se pasaba cinco minutos explorando todas las posibilidades de la frase pronunciada por su parte antes de acostarla ("solo los niños pequeños lloran, tú eres una niña grande y las niñas grandes no lloran"). Las variaciones que la niña hace sobre el tema son testimonio de su esfuerzo, medio en serio y medio jugando, hasta llegar al significado de la frase del padre.

Así pues, nos enfrentamos con esta interesante paradoja: lo que permite a un niño desarrollar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua o de la forma de razonar, sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y con el pensamiento.

Pienso que ahora es posible preguntarnos, de manera concreta, si podemos o debemos intervenir en los juegos que tienen lugar en nuestros grupos recreativos y escuelas infantiles, y de qué modo. Voy a citar un informe que publicamos acerca de la organización y

funcionamiento de grupos recreativos y jardines infantiles en Gran Bretaña a finales de los años setenta. Quisiera recordarles los resultados porque me gustaría presentarlos de un modo algo diferente con relación a nuestros propósitos.

Como ustedes saben muy bien, durante la última generación se desarrolló una curiosa teoría acerca de las características del juego y de cómo se debería organizar el juego en los grupos. Esta teoría se fundaba en la creencia de que ciertas actividades, son realmente lúdicas mientras que cualquier cosa organizada o que inhiba la espontaneidad no es *realmente* juego. Además, el juego *verdadero* tenía que estar libre de toda restricción impuesta por adultos y ser completamente autónomo con respecto a ellos. El juego verdadero, en una palabra, era un puro producto de la espontaneidad individual. Sus soportes típicos eran los colores, el barro, el agua, la arena, etc. A mi parecer, esta teoría del juego era de inspiración principalmente terapéutica, en el sentido de que el juego tenía como finalidad liberar de cualquier presión al niño, aunque también tenía un cierto toque de romanticismo a lo Jean-Jacques Rousseau.

Desde el principio de nuestra investigación en situaciones ordinarias de grupos de juego comenzamos a estudiar qué producía en realidad un juego variado y complejo entre los niños sin preocuparnos por las teorías de moda. Procedimos a nuestras observaciones con el rigor que exigen los experimentos serios, con la esperanza de averiguar algo de lo que a los niños realmente les gusta hacer, sus temas y materiales favoritos y qué hace que su juego sea rico y variado. Como algunos recordarán, hicimos miles de observaciones utilizando las técnicas

más modernas. Al final, como investigadores modernos que somos, metimos los datos en una computadora y le hicimos preguntas bien precisas. Por ejemplo, pedimos a la computadora que dedujera qué clases de actividades y en qué circunstancias el juego duraba más y cuándo daba lugar a un mayor número de variaciones sobre un tema. (No es que esto sea muy difícil de encontrar por sí mismo, pero cuando uno tiene miles de observaciones por clasificar, la computadora ayuda). Los resultados fueron bastante interesantes.

Las secuencias de juego que duraban más y que eran más variadas y más elaboradas se obtenían con materiales cuya estructura se podría denominar "finalitaria" es decir, eran formas de juego cuyos medios conducían a un fin. En su mayoría, se trataba de actividades y materiales con los que el niño podía *construir* algo. Además, el niño podía ir apreciando el progreso de esas construcciones sin instrucciones ni ayuda de los adultos. Tengo que decirles que el agua, la arena, el barro y los colores no estuvieron en los primeros renglones de la lista de materiales que producían esta forma de juego constructivo y elaborativo. Esos materiales, aunque son muy importantes, no favorecen la actividad combinatoria de que hemos hablado. Para llegar a ella, se necesita que haya una relación recíproca entre medios y fines.

La segunda respuesta que nos dio la computadora, lo que no dejó de sorprendernos, fue que la presencia del adulto era un elemento que favorecía una concentración prolongada y una elaboración compleja. No quiero decir con ello que los adultos deben mirar por encima del hombro a los niños y tratar de dirigir sus actividades, sino estar al

alcançe del niño y proporcionarles la seguridad de que el medio es estable y continuo, pero también alentarlos y darles información en caso de que la necesiten. Si el adulto interviene bruscamente y le quita la iniciativa al niño, el juego se hace más aburrido. En cierta forma, creo yo, esta presencia complaciente del adulto o del compañero es semejante al papel que juega el adulto en el desarrollo del lenguaje a que aludíamos anteriormente.

Supongo que desearán saber que el tercer secreto que nos comunicó la computadora ya lo conocíamos muy bien, aunque durante un tiempo fue negado en las teorías de moda de los últimos años. Podríamos resumirlo con esta fórmula: una persona es un caminante solitario, dos son compañía y tres son una multitud. Hablando más seriamente, dos niños que juegan juntos pueden intercambiar ideas, tratar de ponerse de acuerdo, elaborar estructuras según les convenga y jugar todo el tiempo que crean necesario. A un solo niño le es difícil mantener un juego durante mucho tiempo y tres niños forman evidentemente una multitud que se distrae, en la que ninguno puede hablar el tiempo necesario para imponer su opinión. Basta con fijarse en dos niñas pequeñas que están jugando a tomar el té debajo de una manta extendida entre dos sillas. Son capaces de imaginar una escena que sorprende por lo sutil y lo rica. Una dice: "¿Quieres una taza de té?, querida", y la otra contesta: "Bueno, pero espera un momento que está sonando el teléfono". Cuando la que contesta al teléfono regresa, la compañera dice: "¿Era una amiga tuya?", y la otra contesta: "No, era la costurera", y la conversación sigue durante cinco minutos. Es quizás más difícil saber por qué los niños que actúan solos tienen tanta dificultad para mantener a concentración. Yo pienso que la respuesta está

relacionada con algo que han observado todos los estudiosos del desarrollo infantil en los últimos cincuenta años: el pensamiento y la imaginación comienzan frecuentemente en forma de diálogo con un compañero y, sin la ayuda de otro compañero, desaparece, por lo menos en los primeros años. El desarrollo del pensamiento puede estar determinado en gran medida por la posibilidad de diálogo, que se va interiorizando hasta ser capaz de seguir su curso dentro de la propia mente.

Quisiera decirles, en lo que hace a la riqueza del juego, cuál a sido una de las últimas conclusiones de nuestro estudio, que debo confesar me sorprendió. Si un niño de una clase o de un grupo tiene que participar en un momento del día en alguna actividad intelectual de cierto nivel, entonces el niño tendrá juegos más variados y más elaborados cuando vaya a jugar solo. Es como si la actividad lúdica colectiva de los niños de la clase sirviera de modelo para la actividad espontánea de juego de los niños cuando van a jugar solos.

Ahora podemos preguntarnos si estas conclusiones y otras análogas de la investigación pueden ayudar al organizador de un grupo de juego a educar mejor a los niños que les encomiendan. La respuesta no es tan sencilla como parece. No hay duda de que se *pueden* mejorar los materiales y el ambiente de los grupos de juego para favorecer la concentración de los niños y la variedad de los juegos. Es lo que hacemos en la Asociación de Grupos de Juegos Preescolares al fomentar la fabricación o la compra de mejores materiales y el uso de mejores métodos de juego. Pero hay algo más interesante que eso, es decir, la manera en que los monitores de grupos de juego y los

maestros de escuelas maternas pueden mejorar la calidad del juego de los niños. Sorprende ver lo poco que se necesita para hacer pequeños milagros. Por ejemplo, nosotros llegamos a la conclusión de que la simple escucha de una grabación del diálogo de los maestros con los niños (evidentemente sin intervención exterior) sirve para que los maestros vean lo que está bien y lo que está mal, por ejemplo, su tendencia a subestimar o sobreestimar la capacidad de los niños para tomar y mantener la iniciativa de una conversación, su autoritarismo, su laxismo, etc.

Los monitores de grupos de juego, después de haber escuchado la cinta de una sesión con los niños de su grupo, solían decir cosas como: "*Yo no escucho lo suficiente como para oír lo que están diciendo*", o "Parece como si yo me pasara todo el tiempo como un bombero, viendo dónde hay problemas, en lugar de ayudar a los niños en sus proyectos". Sabían intuitivamente lo que deberían haber hecho, pero a menudo no habían podido dominar la situación. No se necesita recurrir al psicoanálisis para volver a encarrilar a estos maestros. Por ejemplo, nos sorprendió que la computadora nos dijera que, por término medio, los niños pequeños de un grupo de juego hablaban al adulto sólo una vez cada nueve minutos, y que por lo general estos intercambios eran más bien superficiales. Algunos pequeños experimentos en que los monitores se veían a sí mismos enseñando fueron prometedores. Los monitores vieron que podían organizar el trabajo de forma que uno de ellos estuviera siempre disponible para una participación activa. Esto ayudó bastante a mejorar la calidad, la frecuencia y la duración de las conversaciones que los niños mantenían con ellos. Si los monitores se interesan por lo que se

puede hacer, habrá seguramente un progreso.

Dudo mucho que en cualquiera de estas intervenciones nosotros podamos verdaderamente convertirnos en ingenieros del alma humana. Nuestro papel consiste en crear situaciones que puedan enriquecer el juego. Estoy convencido de que el juego variado, elaborado y prolongado es más útil para los seres humanos que el juego pobre, vacío y discontinuo. Es en esta medida como puedo considerarme un ingeniero, o quizás simplemente un ser humano con extraños prejuicios.

Permítanme sacar algunas conclusiones muy breves: Jugar no es tan solo una actividad infantil. El juego para el niño y para el adulto es una forma de usar la inteligencia o, mejor dicho, una actitud con respecto al uso de la inteligencia. Es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía. Del mismo modo que uno puede asfixiar las plantas de un jardín o un vivero plantando mucho, también se puede crear una atmósfera en la que el lenguaje y el pensamiento no se desarrollen ni produzcan las flores que uno esperaría cultivar. A la inversa, hay muchos medios para ayudar al proceso del crecimiento.

Debemos recordar que los niños que juegan no están solos y que solos no es como están mejor por mucho que necesiten momentos de soledad. Pero, tanto como necesitan la soledad, necesitan también combinar las propias ideas que conciben solos con las ideas que se les ocurren a los compañeros. Llamemos a esto transacción o como se quiera, pero esta es la esencia, no sólo del juego, sino también del pensamiento. La escuela no debe cultivar únicamente la

espontaneidad del individuo, ya que los seres humanos necesitamos diálogo, y es el diálogo lo que brindará al niño los modelos y las técnicas que le permitirán ser autónomo.

Concluiré diciendo que el juego libre ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso de ser él mismo.