

**Discursos acerca del juego y la infancia:
apuntes sobre la difusión de una narrativa moderna
(Colombia 1930-1950)¹**

Speeches about games and childhood:

Diffusion notes about modern narrative

*Yeimy Cárdenas**

Resumen

En la primera mitad del siglo XX en Colombia, los discursos acerca de la infancia se relacionaron con las discusiones sobre el juego como forma privilegiada para educar. Si bien la relación infancia-juego permite advertir la fuerza que el escolanovismo tuvo como directriz del hacer escolar, lo que se intenta resaltar en el artículo es el lugar del juego como aparato discursivo que difundió nociones y preceptos modernos para concebir, nombrar y educar a la infancia. Para ello se desarrollan tres apartados: uno referido a generalidades de la relación infancia y juego en el ideario moderno; otro centrado en la diada infancia-juego en Colombia, en el período de análisis y, finalmente, un apartado que condensa algunos rastros sobre los modos en que el juego operó como portador y difusor de imágenes de infancia cargadas de referentes pedagógicos, psicológicos, médicos, así como de una narrativa moderna.

Palabras Clave: Infancia; juego; educación.

Abstract

In the first half of the XX century in Colombia, childhood speeches were related to the game as a privilege way to educate speeches. While, the childhood-game relation allow us to perceive the New Education, force that it had as a scholar directive, what is tried to be stand out in the article, is the place of the game as speech-stuff that spread modern perceptions to conceive, name and educate the childhood. In order to make that, three different segments are developed: one is referred to the relation between childhood-game in the daily idealism; other is centered in the Colombian childhood-game dyad, in the analysis period, and finally, one that mixes some traces of the paper that the game played as a carrier and spreader of images filled of pedagogical, psychological and medical references, so as a modern alternative.

Key words: Childhood; game; education.

*Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) e investigadora del Grupo de Educación y Cultura Política. Coordinadora de la línea de investigación "Infancia, Cultura y Educación". Doctora en Educación, Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de las universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional.
E-mail: ypalermo@pedagogica.edu.co; cabetoloca@yahoo.es

Introducción

En la actualidad pareciera que la relación entre el estatus infantil, los juegos y los juguetes obedece a la “naturaleza” de la infancia. No obstante, una lectura en clave histórica permite comprender que tal relación constituye una configuración, paradigmáticamente moderna, que realizó la psicologización y pedagogización de lo infantil. Un proceso que en el caso colombiano encuentra antecedentes fundamentales entre los años treinta y cincuenta, en tanto momento de despliegue de una de las oleadas más intensas de modernización.

A continuación se presenta un análisis que surge del intento de comprender la relación entre la historia de la infancia, del juego y los juguetes en Colombia, entre 1930-1950, articulando aspectos generales de dicha trama en la narrativa moderna de la pedagogía y la educación.

En efecto, tal relación ha sido indagada en sus transformaciones en diferentes épocas y culturas, desde abordajes disciplinares diversos. Soportes como la iconografía, elaboraciones de corte biográfico, cultura material y múltiples expresiones de la vida popular han enriquecido las consideraciones acerca del juego y los juguetes como artefactos que anuncian modos particulares de relación con los niños y, de este modo, como artefactos que compendian el afianzamiento de perspectivas científicas en la delimitación de la infancia. Una delimitación que ha evidenciado una estrecha relación con la configuración de la escuela y la familia en un sentido moderno y, de manera más puntual, con la forma en que la pedagogía se relacionó con preceptos psicológicos que realzaron la importancia de los respaldos científicos del método —de la enseñanza—, del aprendizaje basado en el estudio de la naturaleza del niño y de la educación basada en la acción.

En esta lógica, lo que en adelante se denomina como discurso acerca del juego sugiere su reconocimiento como un artefacto cultural, y entonces histórico, que deviene del afianzamiento de un modo *genérico* de entender la infancia en el campo de los especialistas y, simultáneamente, apunta a reconocer su lugar como un discurso que fue determinante en la popularización de un modo de entender la infancia y del intento de establecer pautas para mediar la relación adulto-niño. Aspectos que, vale aclarar, se sitúan en la comprensión de los

discursos acerca del juego como aspectos comprometidos, pero no determinantes de la construcción de los procesos identitarios de los sujetos infantiles. Eso es, indudablemente, otra arista de la relación entre los discursos acerca del juego y la infancia, de la que no es posible ocuparse en este artículo, por la densidad que implica situar dicha relación en los modos en que los sujetos —niños— se dilucidan en el terreno de las prácticas sociales y culturales.

En coherencia con lo dicho, a continuación se presentan, en primer lugar, algunas generalidades de la relación entre el discurso acerca de la infancia y el juego en el marco de preceptos pedagógicos que se conciben como paradigmáticos en la institución de un ideario moderno; en segundo lugar, algunas referencias propias de las discusiones que se dieron en Colombia, entre los años treinta y cincuenta, y finalmente algunas evidencias de los modos en que la díada infancia-juegos constituyó un discurso que popularizó una narrativa moderna en el contexto de análisis.

Historia de la infancia y el juego: pedagogía y psicología en la trama de la doctrina evolucionista, la escuela pragmática y el movimiento 'neopedagógico'

Indiscutiblemente, al abordar la relación entre la historia de la infancia y el juego no se arriesga nada nuevo, pues el mismo Philippe Ariès (1987)² dedicó todo un capítulo a la cuestión, y diversos autores, desde perspectivas diferentes, se han referido al tema desde inicios del siglo XX, tal como lo hizo Walter Benjamin (1989).

Quizás lo que resulta relevante del presente análisis son las aperturas a la problematización en el campo de la educación y la pedagogía, donde las alusiones a la infancia y sus procesos educativos insisten en la naturaleza lúdica de los niños y en la educación infantil como un hacer inalienable del juego como método, dejando de lado que se trata de un armazón eminentemente moderno que ha sido fundamental en el empoderamiento de eso que llama Julia Varela (1992) las pedagogías psicológicas, refiriéndose a aquellos idearios en expansión que enfatizan en la necesidad de adaptarse, no sólo a las necesidades e intereses

infantiles, sino también a sus motivaciones y deseos. Pedagogías que, por su parte, resultan esenciales para el análisis de la constitución histórica de la infancia en tanto, dice la autora, se derivan de las pedagogías correctivas que signan el inicio del siglo XX, y las cuales demarcan entre otros aspectos: una transición de dispositivos propios de un poder disciplinario a un nuevo tipo de psicopoder; la apropiación y el despliegue de las propuestas educativas realizadas por los ilustrados, particularmente, la propuesta de Rousseau y el paidocentrismo; el establecimiento de la obligatoriedad escolar para los hijos de los pobres, en tanto niños anormales —“insolentes, indisciplinados, inquietos, habladores, turbulentos, inmorales y retrasados” (p.17)— y, de este modo, pedagogías que al preocuparse por lo anormal de la infancia, desde referentes psicológicos y médicos, contribuyeron a la significación de la escuela como laboratorio de observación, al cuestionamiento del modo “tradicional” de educar y a la reconsideración de los métodos, los materiales y la disposición de los espacios y tiempos para educar³.

En suma, las pedagogías correctivas, dice Varela (1992), se corresponden con los postulados del movimiento de la Escuela Nueva, en el que resultó fundamental la delimitación de la infancia desde referentes psico-biológicos que acentuaron un sentido de la educación acorde a las características naturales de los individuos y, en esta lógica, el juego se reconoció como expresión y medio fundamental para la educación de los niños.

El énfasis en una educación respetuosa de la naturaleza infantil, que asegurara una sociedad mejor de la que estaba dejando la educación tradicional, y el despliegue del juego como expresión y medio educativo para la infancia, tiene un referente importante en planteamientos psicológicos y, en particular, en los aportes de Édouard Claparède (1873-1940), quien recapituló y desarrolló en su obra, —especialmente en el trabajo “La educación funcional” ([1931], 2007)—, los referentes de la renovación pedagógica, deslindando el sentido de la infancia y su educación, reconociendo la importancia del juego en el desarrollo de las “tendencias naturales del niño” y de su inteligencia, propendiendo por una

adaptación que permitiese “ejecutar las reacciones necesarias para prevenir una ruptura del equilibrio biológico” (p. 15).

En este sentido, es necesario enfatizar que se trata de una perspectiva específicamente biológica de la psicología, que se nutre de las teorías científicas más relevantes en la primera mitad del siglo XX, tal como se aprecia en las definiciones de la educación y la infancia funcional en la obra de Claparède (2007):

“La educación que se propone desarrollar los procesos mentales considerándolos no en sí mismos, sino en cuanto a su significación biológica, a su papel, a su utilidad para la acción presente y futura para la vida. La educación funcional es la que toma la necesidad del niño, su interés por alcanzar un fin, como palanca de la actividad que se desea despertar en él” (p.41).

Una noción de educación, que tal como el mismo Claparède explicó, no era nueva, pues acogía los aportes de Dewey (1859-1952) y de antecesores que plantearon, siglos atrás, la importancia de que la educación se basara en el contacto con la naturaleza, especialmente, cuando de niños se trataba. Antecesores entre los que el autor destaca a Rabelais (1483-1553) y Montaigne (1533-1592), al protestar contra la camisa de fuerza escolástica; a Comenio (1592-1670), al defender la educación natural del niño; a Ratich (1571-1635), al considerar la violencia como una intervención que contravenía la naturaleza del aprendizaje; a Fenelón (1651-1715), al plantear la educación atractiva y a Rollin (1661-1741), al proponer hacer amable el estudio (Claparède, 2007).

Para Claparède, lo que denotaba la actualización de la noción de la educación funcional, en pleno siglo XX, y la hacía revolucionaria era el fundamento psicológico como base del edificio de la educación. Vale precisar, fundamento de corte biológico que, en palabras del autor, se oponía a la psicología racional — “filosófica, introspectiva, descriptiva y situada en la idea de que el espíritu tiene una existencia independiente: vivir por y para sí misma”—, y a la psicología fisiológica y experimental por “el limitado sentido” que se había dado a estas designaciones (p. 42-43). El valor de la psicología biológica, como referente de la educación, se fortaleció porque permitió justamente considerar, experimentar y

observar la necesidad de acción del ser y reconocer la importancia de la adaptación del individuo al medio, en coherencia con los preceptos del pragmatismo y la teoría de la evolución.

En lo que respecta a la infancia, las preguntas acerca de qué es un niño y para qué sirve la infancia permitieron a Claparède retomar los aportes de Rousseau para insistir en su delimitación como un período protegido por la naturaleza —según indican las características de debilidad, necesidad de amor, de piedad, de protección del niño—, y “útil para el individuo y la especie” (p. 102), en consonancia con las ideas *darwinianas*.

Desde estas perspectivas, la utilidad de la infancia para la evolución, según Claparède se ratificaba en los planteamientos de autores como Fiske (1874) y Gross (1896). El primero por definir la infancia en virtud de la “plasticidad” que la caracteriza y la hace favorable para el desarrollo de las facultades físicas y mentales; y el segundo por relacionar la importancia del juego para el desarrollo de los animales y, de este modo, por considerar la infancia como “el período que sirve para el ejercicio de las aptitudes que el adulto necesitará más tarde” (p. 102).

Con este acumulado teórico, Claparède fue un referente paradigmático en la imposición del sentido de la infancia como el “estado” sin el cual la raza humana hubiera perecido, por lo que enfatizó en la necesidad de corregir este organismo infantil.

La infancia definida desde la lógica del organismo o como órgano y como función en desarrollo, fue determinante de las discusiones e iniciativas educativas. En este horizonte de sentido el desarrollo fue entendido como “un ejercicio continuo de los órganos que se tiene que desarrollar”, un ejercicio que la naturaleza “quería así” y, por el cual disponía un período reservado para lograrlo (la infancia) y una lógica razonada (p. 104), en la que el juego resultaba fundamental:

“Es necesario, pues, respetar la infancia, dejar libre curso a sus movimientos impetuosos, y es una equivocación considerarlos como teniendo que ser reprimidos: `Dejan actuar largo tiempo a la Naturaleza antes de meteros a actuar en su lugar, por miedo a contrariar sus

operaciones'. Lo que al pedante le parecerá tiempo perdido es, en realidad, tiempo ganado: '¿No supone nada ser feliz? ¿No supone nada saltar, jugar y correr todo el día?' (p. 104).

Esta noción de infancia fue fortalecida a principios del siglo XX por tres fuentes teóricas: la teoría evolucionista, el pragmatismo y el movimiento neopedagógico. Fuentes que si bien, podían tener métodos, en cierto modo, opuestos, llegaban a conclusiones idénticas sobre la importancia funcional y la autonomía de la vida infantil. En palabras de Claparède:

"Diversos autores de todos los países han expresado de un modo más o menos consciente, más o menos claro, más o menos profundo, una concepción funcional de la educación que implica una concepción funcional de la infancia. En Francia, los señores P. Lecombe, Le Bon, Laisant, De Fleury, C. Wagner, la señorita Dugard, son —quizá sin saberlo— magníficos representantes del funcionalismo, lo mismo que M. Brunot, cuando pide una pedagogía del lenguaje menos escolástica y mecánica, más viva, más fundada en la experiencia del lenguaje, y M. Quenioux, cuando reclama una enseñanza del dibujo que tenga en cuenta las etapas naturales del dibujo infantil. La señora Montessori y la señorita Francia en Italia; Kerschensteiner en Múnich, promotor de las Arbeitsschulen (o escuelas de trabajo que se oponen a las Buchschulen, o escuelas librecas); Berthold Otto, director de escuela de una ciudad de Prusia (...) los fundadores de las escuelas nuevas pueden todos, y por diversos títulos, ser colocados en la cohorte de los protagonistas de una concepción funcional de la infancia y de la educación" (p. 106-107).

Las nociones de educación e infancia funcional representan un referente de la modernización de la teoría educativa y pedagógica, así como de la escolarización misma de los niños, no sólo por condensar planteamientos teóricos fundamentales de finales del siglo XIX y principios del siglo XX y por configurarse de cara a profundos cuestionamientos a los modos convencionales de educar a los infantes, sino también por estar atravesadas por la tensión entre una educación naturalista y una educación fundamentada en intervenciones científicas. Tensión que signó, de manera especial, lo referido a los métodos y, en particular, lo concerniente al juego como medio educativo, tal como puede advertirse en las discusiones de varios representantes del escolanovismo. Montessori (1937), por ejemplo, señaló que la autoeducación constituía un principio fundamental de su método educativo, porque permitía estimular y aprovechar los ejercicios de la vida práctica gracias a que los niños estaban en la

“bendita edad de los juegos” (p. 215). No obstante, reconocía que se trataba de un principio problemático por efecto del avance técnico de la civilización que, cada vez más, ofrecía una variedad de juguetes que estimulaban la inteligencia, pero los cuales bloqueaban las posibilidades reales y naturales de la infancia. De allí las valoraciones de Montessori sobre los modos de ser de los niños y sobre la normalidad:

“(…) en los países en que la industria del juguete no es tan avanzada, se encuentran unos niños distintos, son más tranquilos, sanos y alegres. Se inspiran en las actividades que los rodean, son seres normales que tocan y utilizan los objetos que utilizan los adultos. Cuando la madre lava o hace el pan, las hogazas, el niño la imita. Es una imaginación, pero inteligente, selectiva, a través de la cual el niño se prepara para formar parte de su ambiente. No se puede poner en duda que el niño debe hacer cosas para fines propios. La tendencia moderna es dar al niño la posibilidad de imitar las acciones de los adultos de su familia o comunidad, proporcionándole objetos a la medida de su fuerza y de sus posibilidades, y un ambiente en el cual pueda moverse, hablar y dedicarse a una actividad constructiva e inteligente” (p. 215).

La tensión entre una educación naturalista e intervenida fue afianzada por la intensificación del proceso de industrialización y en él por la *estetización* y *cientifización* de la vida familiar y de lo cotidiano. El acceso a productos especializados, incidió de manera importante en el despliegue de discursos científicos y, en el caso de la infancia, en la difusión de miradas especializadas acerca de la educación de los niños.

Infancia y preceptos pedagógicos modernos en Colombia (1930-1950): el juego, una actividad natural

Entre 1930-1950, en Colombia, los preceptos de la pedagogía moderna orientaron las discusiones e iniciativas en torno a la educación de la población infantil. Específicamente, el ideario de la escuela nueva, contribuyó a focalizar la infancia desde lo que, dice Caruso (2001), se puede describir como el fortalecimiento de la “cientifización del conocimiento del niño”, a través de un “radical psicologismo” y “una actitud positiva hacia la naturaleza infantil” (p. 99), en estrecha relación con el proyecto de invención de un nuevo orden social y,

puntualmente, de un nuevo orden familiar y escolar que aportará a la construcción de una nación moderna.

En este proceso —de invención—, la atención, preparación y control de todo aquello que concernía a la infancia se generalizó como prácticas determinantes del adecuado desarrollo físico, intelectual y moral de los niños. De este modo, las prácticas de su cuidado pasaron a ser objeto de orientación especializada, a través de manuales, artículos de circulación general, productos de uso específico para los infantes y la publicidad de dichos productos, en tanto los anuncios constituyeron una suerte de textos que coadyuvaban en la popularización de referentes científicos para las prácticas de crianza y educación infantil.

En los manuales, por ejemplo, se brindaban consejos que abarcaban el cuidado desde el período prenatal, hasta las especificidades del desarrollo físico, intelectual y moral de los infantes. En los artículos —de circulación general— se difundían las ideas de los grandes pedagogos de Europa y Estados Unidos, enfatizando en los aportes a la educación infantil. En este tipo de publicaciones fue evidente la generalización de la idea del afecto y del cuidado, ciñendo la infantilización a la idea del amor incondicional y constriñendo sus expresiones modernas a la especialización de todo aquello que guardaba o podía guardar relación con el universo infantil. El “culto ferviente al niño” fue considerado como el valor característico de la vida moderna y, de la mano de éste, resultó claro todo lo que se desplegaba:

“Entre tanta frivolidad, entre tanto egoísmo, entre tanto aturdimiento como caracterizan al siglo actual, hay que poner en el otro platillo de la balanza el amor al niño, la preocupación por cuanto con el niño se relaciona. ¿Hubo en otra época una inclinación tan marcada hacia lo infantil? Si miramos panorámicamente el estado actual del mundo, veremos comprobadas estas afirmaciones de modo pleno. En juguetería se hacen hoy verdaderas maravillas. Existe hoy un teatro infantil, como un cinematógrafo infantil, como un deporte infantil. Pero está preocupación por el niño no está solamente en los aspectos amables, frívolos, de entretenimiento y recreo. Vive, además —y ello es lógico— en el aspecto grave, serio, del tema: en la cultura infantil, en la medicina infantil y en la educación infantil.

(...) Y todo en la vida es una aspiración a formar un tipo de niño cada vez más bueno, más sano, más inteligente. Acaso la razón recóndita, subconsciente, de esto, la hallemos en que la humanidad se ha convencido de que por el camino de los hombres no cabe esperar nada para bien

humano y de que sólo los niños, llenos de pureza y de nobleza, sabrán hacer los que no pudieron hacer sus padres" (Cromos, 1932: 39).

Evidentemente, de la mano de los preceptos educativos modernos, el afecto hacia el niño se constituyó en un argumento común para llamar a las madres a modernizar sus prácticas o respaldar científicamente sus modos de crianza, en aras de asegurar un infante bueno, sano, inteligente y bello. En este llamado, los juguetes adquirieron un lugar especial, toda vez que estaban ligados al despliegue de una acción "natural" y trascendental en la infancia: el juego.

En palabras de Herrera y Buitrago (2010), el discurso acerca del juego contribuyó a que "la educación de lo físico del niño" alcanzara "la fuerza suficiente para ocupar el mismo lugar de las otras educaciones"⁴ y, más aún, para obtener un lugar de principal importancia en tanto se le endilgó la "garantía del mejor y mayor desarrollo infantil" (p. 68).

La importancia del juego y la hiperespecialización del referente de la medicina, hizo de este un discurso apropiado para valorar los límites de lo normal y lo anormal (Herrera y Buitrago, 2010). Así, la relación infancia-juego se constituyó como mecanismo eficaz para desplegar preceptos pedagógicos, morales, médicos y psicológicos en la sociedad, en general, contribuyendo a la configuración de todo un mercado para la atención a la infancia. Jiménez (2008) afirma:

"(...) la niñez, convertida desde cierta perspectiva pediátrica en la edad del juego, defendía su importancia y el ambiente que esta actividad propiciaba para el desarrollo psíquico e intelectual del niño. Los juguetes educativos ayudaban a la nueva mamá en la difícil tarea para que el niño aprendiera los conocimientos que la sociedad cada día mostraba como más complejos. La idea de dejar jugar en la medida adecuada, con los objetos precisos, coadyuvaron en la difusión de la idea del desarrollo de la infancia y de la importancia de disponer de los mejores medios para el aprendizaje y adaptación de los niños al medio ambiente" (p. 175).

El juego operó en el despliegue de consideraciones sobre la crianza, la educación, las necesidades y las posibilidades del infante y, por tanto, en el despliegue de un modo de familia y sociedad. En este sentido, cabe señalar que si bien el afinamiento del sentido educativo del juego justifica que el análisis histórico se

haya circunscrito a la escuela, a las teorías del aprendizaje y a su valor como recurso didáctico escolar, este énfasis ha dejado un vacío en el análisis del papel del juego como productor de una sensibilización y racionalización de la vida cotidiana en la sociedad en general, en tanto portador y difusor de imágenes de infancia cargadas de referentes pedagógicos, psicológicos, médicos y, por ende, de una narrativa moderna, signada por ideas acerca de la educación, el aprendizaje y la formación de los niños en un sentido especializado.

El juego como portador y difusor de una narrativa moderna: el niño libre y feliz

A partir del análisis de publicaciones seriadas —Revista Cromos, Periódico El Tiempo y El Siglo—, que circularon en Colombia, entre los años treinta y cincuenta, se identificaron artículos referidos al tema (juego), noticias, secciones especializadas para la infancia y, también, una importante producción de anuncios publicitarios basados en la imagen del niño que juega. En el conjunto de estas alusiones al juego fue posible entrever imágenes de infancia articuladas a los discursos de la medicina, la psicología, la escuela nueva, la industria, entre otros, que dan cuenta de cómo los modos de ser niño que se legitimaron en el proceso de modernización en Colombia en las décadas de interés, fueron entretejidas en la dicotomía de lo sano y lo enfermo, lo bello y lo feo, lo cómodo y lo incómodo, lo elegante y lo ordinario, los adinerados y los pobres, lo inocente y lo peligroso, la felicidad y la tristeza, lo natural y lo artificial, la piedad y la crueldad, entre otros.

En los años treinta, es notoria la aparición de artículos decididamente orientados a enseñar acerca del valor del juego en la vida de la infancia, a defender la naturaleza infantil y, en ella, a realzar la imagen del niño libre y espontáneo. Así, por ejemplo, en el artículo “Dejemos que jueguen los niños”, publicado en 1931, se evidencia el realce de un modo de ser de la infancia teñida de un discurso naturalista y rousseauiano, es decir pedagógico, pero también médico.

“Los gritos, las risas y las expresiones joviales de los niños llenan ya de algarabía los parques y jardines públicos. Son el saludo más cordial y emocionante de la primavera. Es que ha llegado el momento de los aires puros y libres, dando fin a la reclusión en los hogares modestos, acaso angostos e insaludables; el momento de poder correr a sus anchas en un ejercicio higiénico y fortalecedor de sus miembros, sin el peligro de unos aires fríos traicioneros, que podían ser fatales para su débil constitución.

La llegada de la primavera produce una explosión de alegría en las almas, un desbordamiento de júbilo en los seres... Es la vida lozana y generosa; la lucha por la existencia más fácil, menos ensombrecida por el duro esfuerzo... Para los adultos, para los hombres, los hábitos vivificadores de la primavera son un rejuvenecimiento, un despertar de energías aletargadas por el hosco invierno; para los niños, es la vida libre y plena. El correr a sus anchas por parques y jardines; la alegría del juego, el gozo del sol magnífico y bienhechor, una mayor riqueza de glóbulos rojos, salud, vitalidad” (Cromos, 1931: 8).

Evidentemente, se trataba de un texto escrito para otro contexto, pero tal precisión no se hacía en la revista, quizás en razón de que apuntaba a la referencia de un asunto universal. No tanto a la demostración de “la importancia del juego infantil”, pues se daba por hecho que “todos, padres y preceptores”, sabían de sus grandes virtudes y sus beneficios, sino a la referencia al “niño en el juego”, como ser libre, “que manifiesta con toda libertad; muestra sus sentimientos, sus ansias, su manera de ser, sin reservas ni hipócritas cautelas” (Cromos, 1931:8).

Esta suerte de definición del niño que juega, según lo posibilita y exige su naturaleza —sabia y buena, pero también desordenada— sirvió, tal como se lee en el artículo, a la delimitación de un rasgo de normalidad. Por ello mismo, el juego fue signado como actividad privilegiada para la observación de lo anormal e incluso para diagnosticar el futuro del niño:

“El juego es la acción más natural y espontánea de la infancia, y, por eso mismo, donde ésta muestra sus cualidades y defectos internos. Por eso los pedagogos modernos conceden una importancia trascendental al juego, tanto que se ha dicho que el niño que no juega es una incógnita de la educación.

Por estas y otras muchas razones es por lo que se propugna hoy, siguiendo los dictados de la Pedagogía moderna, que el espíritu de la escuela sea de libertad, pues sin ella, en los niños faltará el desenvolvimiento espontáneo, haciendo con ello inútil toda labor educadora. Por otra parte, todos hemos

observado a los niños en sus libres expresiones, y en ellos hemos podido sorprender rasgos admirables de nobleza y generosidad que reflejaban ya una grandeza de alma incipiente, que había de desenvolverse mediante una labor educadora, y también evidentes señales del fermento de pasiones en desorden. Froebel, al proclamar con Rousseau y Pestalozzi el principio de la Naturaleza, ya puso de manifiesto la profunda significación que tiene el juego en la infancia. En los juegos elegidos espontáneamente por los niños se revela ya su porvenir. "Los juegos de esa edad —dice el fundador del Kindergarten— son los retoños de toda la vida del hombre; pues éste desarrollándose en ellos, revela en los mismos las más íntimas disposiciones de su interior. Toda la vida del hombre, hasta su postrer aliento, toda esta vida serena, sombría, pacífica o turbulenta, activa y fecunda, o inerte y estéril, tiene su origen en esta época del hombre niño" (Cromos, 1931:8).

La referencia a los aportes de pedagogos modernos fue común en los artículos que circularon en el período y, de este modo, frecuente en las exhortaciones que se hacían a los adultos en relación con el juego y la infancia:

"Dejemos, pues, que jueguen los niños; que alegren los parques y jardines con sus risas y sus alegrías, en una expansión franca y cordial. El niño, ante la hermosura de la primavera, con sus aires templados y bondadosos no la exuberancia de la vegetación, cuando todo se despierta en una explosión de vida, feliz y alegre, con el optimismo de la salud física y moral ha de experimentar el goce de una existencia generosa llena de promesas" (Cromos, 1931: 8).

La relación entre estas imágenes de infancia y de niño con el discurso biológico y una pugna civilizatoria fue también objeto de textos publicados en los años treinta, caracterizados, entre otras cosas, por la alusión a autores que desde diferentes perspectivas teóricas reivindicaban el juego como rasgo de la evolución de la especie y la infancia como momento fundamental para desplegar esa actividad humanizadora y civilizatoria:

"Desde el punto de vista biológico y social, 'el juego se nos aparece como un hecho importante que permite clasificar los seres en la jerarquía de las especies', dice M. Brunschwig. Los animales inferiores no juegan. La tendencia al juego en el ser vivo prueba que es capaz de elevarse a ciertas horas por cima de la preocupación material de su existencia. En la especie humana, la aparición del juego marca el paso del estado de barbarie primitiva al estado de civilización. '¿Cuál es —ha dicho Schiller— el fenómeno con que se anuncia en el salvaje la iniciación a la humanidad? Es el amor a la apariencia, la inclinación al adorno y al juego. Mientras la necesidad gobierna y solicita la inauguración queda absolutamente encadenada a la realidad; no se desarrolla hasta que la necesidad no ha

logrado satisfacción completa... El hombre no es completo mientras no juega’.

En la vida del niño es donde el juego tiene principalmente un amplio campo. Cuando el niño juega da rienda suelta a sus aptitudes y revela las disposiciones más íntimas de su alma (...) Muchos pedagogos han comprendido esta importancia de los juegos en la vida de los niños. Montaigne dijo que ‘los juegos de los niños no son tales juegos; es preciso juzgarlos como sus actos más serios’. Froebel, a su vez, afirma que ‘el juego no es una cosa frívola para el niño, sino algo de una profunda significación’. Más recientemente, un filósofo alemán, Carlos Groos, en dos obras voluminosas, trató de poner de relieve el papel natural del juego. Según este autor, el juego sirve a todos los seres para hacer el aprendizaje de vida. Todos los juegos de los animales son premeditaciones de los actos serios de más adelante, pre ejercicios que tienen por objeto preparar al ser joven para su futura existencia. El niño se adiestra asimismo para su carrera futura simulando en sus juegos los actos del hombre. ‘Los juegos que los niños inventan por sí mismos deben considerarse como ejercicios útiles, no sólo al individuo, sino a la especie’. Y llegando hasta el final de su tesis, Groos sostiene la opinión en apariencia paradójica, de que la juventud no es el motivo del juego, sino el juego la razón de ser de la juventud. ‘Los animales —afirma— no juegan porque son jóvenes, sino que les es dada la juventud porque deben jugar’ (Cromos, 1933: 11).

Desde este tipo de alusiones fundamentadas acerca del juego y el niño, en las publicaciones seriadadas se advierte como se reconoció en tal relación una verdad esencial, por la cual en adelante no podría mirarse “como antes se hacía, el amor al juego sólo como la necesidad de distraerse y descansar, gastando el exceso inútil de actividad” (Cromos, 1933: 11).

Esta verdad fue divulgada y soportada en los autores más representativos en el tema pues, de hecho, los nombres a que se hacía referencia en las publicaciones de circulación general eran proponentes de los idearios de la educación moderna y, efectivamente, teóricos obligados en la formación de maestros. Esto ratifica cómo las teorías y discursos especializados sobre el juego, la infancia y la educación infantil circularon rápidamente en la cultura popular. La mención a Froebel, Rousseau, Pestalozzi y Gross en los artículos anteriormente citados son sólo una muestra de los nombres que se aludían en las publicaciones seriadadas para referirse al juego y a la naturaleza infantil.

Lo incontestable del juego como actividad esencial en el desarrollo del niño, entre los años treinta y cincuenta, desde los preceptos de la educación moderna, hizo de la imagen de los niños jugando, un modo específico de

representar el imaginario del niño feliz y, por tanto, de la infancia realizada. De ahí que la imagen fuese empleada para vender productos en nombre de la felicidad y alegría infantil.

La relación entre el juego y la idea de realización infantil fue resaltada también en artículos especializados. Así, por ejemplo, en un texto titulado "La importancia de los Juguetes" (Cromos, 1931: 8), se alude al juego como condición del estado de ánimo e inteligencia del niño, así como de su futuro y triunfo en la vida adulta:

"Los juegos conservan y aumentan la salud del cuerpo y recrean el espíritu de los niños. Es preciso que el niño juegue y se divierta. Ello es una necesidad que no se debe reprimir jamás sino dirigir, metodizar inteligentemente, puesto que se trata de formar un ser inteligente. De los juegos del niño depende muchas más veces de lo que se pudiera creer comúnmente, la carrera y el triunfo del hombre" (p. 8).

Al tiempo que se resaltó la importancia de esta actividad para el desarrollo físico-natural, también se exaltó su importancia para el desarrollo espiritual, por lo que resultó importante indicar sus características y advertir sus riesgos y límites:

"El juego del globo, el del trompo, los saltos a la cuerda, y todas esas diversiones tan inocentes como simpáticas, son preciosos. El baile, las rondas cantadas, apasionan a los chicos de ambos sexos y los inician en la vida social. Cuando los niños están en el campo, todos aquellos ejercicios y juegos deben conservarse. Ellos ayudan las influencias saludables del aire libre y rural.

Mas los juegos no deben servir como pretexto a reuniones infantiles. Bailes, matinés, donde se agrupan los jovencitos, algunos de los cuales tienen una salud incierta, no son muy indicados. Muchas enfermedades se propagan durante esas asambleas en lugares cerrados y estrechos. Si las salas de casa son mal ventiladas, no hagamos reuniones de niños" (Cromos, 1931: 8).

Si bien, la relación entre la infancia y el juego continuó teniendo presencia en las publicaciones seriadas —de diferentes formas—, es importante señalar que entre los años cuarenta y cincuenta se dio un cambio en el tratamiento del tema, pues a diferencia de la divulgación de la importancia del juego —característica de los años treinta—, se afianzó el discurso sobre su utilidad en el conocimiento, tratamiento y corrección del niño. En este sentido, la exhortación a observar y

regular el juego y los materiales para jugar se hicieron comunes. Así, por ejemplo, en un artículo titulado "Vigile los juegos de sus niños" se lee:

"Los juegos de los niños tienen mucha más importancia de la que usted cree. Vigíelos y aprenda a conocer por medio de ellos las inclinaciones de sus pequeños. Si quiere saber qué clase de personita es su niño, qué piensa, a qué le teme, qué cosas no le gustan, lo que lo mortifica o hiere, qué clase de padres cree él tener, en qué ocasiones necesita ser ayudado, sus juegos le darán respuesta a todas estas preguntas. Vigíelo y escúchelo, cuando él crea que está completamente sólo jugando libremente él expresará todos sus pensamientos, buenos o malos, los que no puede expresar en palabras" (El Tiempo, 1947: 14-15).

El valor, no sólo educativo, sino terapéutico del juego fue útil para resaltar que los niños podían sufrir de ansiedades, miedos, traumas y manías. En este sentido, la relación entre el juego y el desarrollo de la personalidad infantil cobró fuerza de la mano de las propuestas del kindergarten y, por ende, de los planteamientos de pedagogos representativos de la época. Desde esta perspectiva, fue común encontrar indicaciones psicológicas a los padres, sobre los comportamientos ante los juegos de sus hijos y sobre las interpretaciones de normalidad y anormalidad que se podían hacer de las actuaciones de los niños:

"Como padre, debe respetar los juegos de sus niños y jamás reírse de ellos. No interrumpa sus juegos innecesariamente. Si un niño es constantemente interrumpido, su capacidad creadora puede volverse nula y convertirse en un niño lleno de estúpida imaginación o en un muchacho francamente malo.

Para ayudarlo a que conozca mejor sus niños damos enseguida una lista de lo que indican los juegos: por ejemplo, dos niños que dicen, vamos a jugar al papá y a la mamá, y empiezan inmediatamente a reñir hasta acabar pegándose están dando una demostración pública de cómo sus padres se tratan en la intimidad.

Otro caso es el de un niño que acostumbre a romper los juguetes de los amiguitos, para el psiquiatra esta clase de niños está intensamente celosa de alguna persona. Cuando un niño no gusta de jugar, averigüe por que procede así; si necesita ser estimulado para que juegue, algo anda mal en él" (El Tiempo, 1947: 14-15).

La idea del juego como objeto de observación y corrección incidió en el reconocimiento de su valor como "puerta a importantes secretos que guardan los

niños en el fondo de sus mentes” (El Tiempo, 1947: 14-15) y los cuales sin mediación podían derivar en problemas de personalidad.

Desde esta perspectiva cobraron fuerza las indicaciones sobre la importancia de los objetos para jugar y sobre las mediaciones que debían hacerse entre el infante y los juguetes. En este sentido se dedicaron artículos a preguntas como: ¿debe usted quitar al niño los juguetes de la boca? o ¿debería obligarse a un niño a renunciar a sus juguetes?

Preguntas frente a las que la respuesta era categórica (no), aludiendo a la necesidad de proveer al niño de juguetes inofensivos, limpios y adecuados para la edad y formas de experimentación pero, también, insinuando las contravenciones que las prohibiciones y renunciaciones podían acarrear en el desarrollo del niño:

“La boca de un bebé es el medio a través del cual empieza a conocer mundo y su propio cuerpo, y es también su primera fuente de sensaciones de placer. No haga que asocie el temor con su afán investigador, regañándolo por llevarse a la boca cosas que no debería, quiteselas tan gentilmente como es posible y dele algo inofensivo en lugar de ello. Nunca se debe obligar a un niño a renunciar a algo que le produce placer ya que esto sólo logra aumentar la importancia que le concede e intensifica su idea de que usted no quiere que sea feliz y que por lo tanto no lo ama realmente. Una niña que continúa jugando con muñecas o un niño que se aferra a sus soldados de juguete más de lo que es común probablemente está teniendo problemas en adaptarse a las costumbres de otros niños, y este es el problema del que realmente debe usted encargarse. No prive a un niño de nada que tenga valor para él sin substituirlo por algo mejor” (El Siglo, 1952: 14).

Las indicaciones, cada vez más delimitadas, sobre el juego infantil fueron, indiscutiblemente, una forma de signar maneras adecuadas de crianza y, en ellas, imágenes de la normalidad de la infancia fundamentadas en la psicología. En este sentido el juego como regulación física y mental del mundo infantil constituyó un discurso en el que se configuró, de manera concluyente, la imagen de los niños normales, su desarrollo, necesidades e intereses; las prescripciones sobre el papel que debían tener los padres y las características de los objetos que debían proporcionar de acuerdo al desarrollo de sus hijos:

“El juego enseña al niño a decidir por sí mismo (...) A medida que el niño avanza en su evolución los juegos se van haciendo cada vez más complejos y van requiriendo mayor atención por parte suya.

Después de preocuparse por el aspecto físico, es necesario recordar que existe también el aspecto mental del niño que tantos padres descuidan por considerarlo demasiado pequeño para entender, desfavoreciendo así su normal desarrollo intelectual.

Con juegos tales como los rompecabezas, el niño no sólo tiene que ejercitar su habilidad manual sino también poner en juego su mente; lo mismo sucede con los mecánicos, que además desarrollan la actividad creadora.

La arena es uno de los juegos más recomendables para niños de la primera infancia, pues en él tienen que efectuar movimientos que desarrollan la habilidad manual y también creadora; en igual forma ayudan los juegos con plastilina y arcilla.

La mayoría de los padres descuida los juegos del niño por considerar que ellos pueden entretenerse por sí mismos. Aunque esto no es completamente erróneo. Tampoco puede decirse que es conveniente. Es necesario que de vez en cuando el niño juegue solo, pues así aprende a escoger y decidir por sí mismo; (...) pero no se lo puede dejar jugar siempre solo, pues acabaría por volverse reservado, poco social, en resumen un niño con trastornos de conducta” (Cromos, 1957: 14).

Es importante precisar que la psicologización y medicalización de las alusiones al niño que juega coexistió y afianzó un discurso profundamente sensible acerca de la infancia, de tal modo que la imagen del pequeño inquieto y travieso se vio fortalecida y matizada con expresiones afectuosas. Esta suerte de imagen fue aprovechada de manera especial en la publicidad. Así, por ejemplo, en un anuncio de leche Lactogeno, se aprecia el dibujo de un bebé sonriente, rodeado de juguetes y un texto que dice:

“Sano, robusto y alegre. Huracán es y anda siempre a gatas. Se arrastra por debajo de las camas, mete las narices en todo, revienta este muñeco, rompe aquel espejito, voltea al gato, quiere agarrar la luna... Cada fuga de la cunita es un porrazo; cada intento de subir a cualquier silla, otro. Tranquilo y sonriente, cuando no tiene un chichón muestra un arañazo, y a veces sale de no sé dónde con la carita tiznada como un carbonero. La verdad lisa y llana es que en la casa el dueño absoluto es él, y que todos, sin excepción, terminan por comérselo a besos” (Cromos, 1946: 19).

La somera revisión de imágenes de infancia que subyacen en los discursos acerca del juego, permite evidenciar la configuración de un modo de nombrar e intervenir a los niños y de este manera posibilita plantear la necesidad de

ahondar en la desnaturalización de las características que se atribuyen a los niños, a sus modos de aprender y a las formas genéricas en que, se supone, se relacionan con el conocimiento y el mundo. Comprender el discurso acerca del juego y la infancia como una configuración histórica producida y productora de una lógica moderna en el caso colombiano, coadyuva a contrapuntar los planteamientos que indican que el juego es “la” forma privilegiada de aprendizaje en la infancia, en la escuela y en las diferentes experiencias que se pueden permitirse a los niños en la sociedad. Indiscutiblemente, considerar que el juego constituye un método acorde por naturaleza, es no sólo recusar la trayectoria y las herencias teóricas que carga el discurso acerca del juego, sino también desconocer la infancia como un constructo cultural, que da cuenta de sujetos-niños que se forman, aprenden y se apropian del mundo, no sólo en situaciones de juego y, más aún, en actividades que desafían la infantilización y la naturalización de un modo único y singular de ser de la infancia.

Recibido: 1/12/2014

Aceptado: 8/12/2014

Notas

¹ Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación “Infancia, juegos y juguetes (Colombia 1930-1960): relaciones y tensiones para pensar la educación y lo educativo” (DSI-275-11), inscrito en la línea “Infancia, Cultura y Educación”, del grupo Educación y Cultura Política. Este proyecto fue financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (de Colombia) – CIUP- (2011-2013).

² A propósito de la relación entre historia de la infancia y la historia de los juegos Philippe Ariès (1987), dedicó el capítulo IV de su obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”. A través de la descripción de la infancia de Luis XIII, Ariès señala que en el siglo XVII los mismos juegos y juguetes eran utilizados por los adultos y niños y explica cómo la miniaturización de los objetos cotidianos, fue una actividad con finalidades decorativas apreciada por adultos y los niños. Ello le permite identificar que las muñecas entran muy tarde en la historia de la infancia y plantear, entre otras cuestiones, que estas constituyeron por mucho tiempo, un instrumento peligroso que se relacionaba con el hechicero, permitiendo entrever una representación con un profundo matiz cultural.

³ Julia Varela (1992), al analizar los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías, señala que para ello, es necesario tener en cuenta que en cada período histórico han sido diferentes las relaciones sociales y las relaciones de poder que inciden en “la organización y definición de los saberes legítimos, así como en la formación de subjetividades específicas” (p. 10). Esta perspectiva le permite identificar “tres períodos históricos distintos en los que se producen, a modo de tendencias, de tipos ideales, tres modelos pedagógicos: las pedagogías disciplinarias que se generalizan a partir del siglo XVIII, las pedagogías correctivas que surgen a principios del siglo XX en conexión con la escuela nueva y la infancia «anormal» y, en fin, las pedagogías psicológicas que están en expansión en la actualidad. Tres modelos pedagógicos que implican diferentes concepciones del espacio y del tiempo, diferentes formas de ejercicio del poder, diferentes formas de conferir un estatuto al saber, y diferentes formas de producción de la subjetividad” (p. 10).

⁴ En el análisis de Herrera y Buitrago (2010), una muestra del fortalecimiento del papel de la educación de lo físico, en el siglo XX en el país, es que en 1936 se incorporaron maestros formados en la

especialidad de la Educación Física a la escuela primaria. Para las investigadoras, la importancia del cultivo del cuerpo en los preceptos modernos de la educación coadyuvaron para que además de la especialidad de la educación física, se dispusieran los tiempos y los espacios escolares para que los infantes recibieran la formación en tal área.

Bibliografía

- ARIÈS, P. (1987) *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid.
- BENJAMIN, W. (1989) *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- CARUSO, M. (2001) "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la escuela Nueva", en Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires.
- CLAPARÈDE, E. (2007) [1931] *La educación funcional*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- HERRERA, X. y BUITRAGO, B. (2010) "Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX" en *Pedagogía y Saberes*, 33, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- JIMÉNEZ, A. (2008) "Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y Socialización, 1968-1984" en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 35, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- MONTESSORI, M. (1937) *El niño el secreto de la infancia*, Araluce, Barcelona.
- VARELA, J. (1992) "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo" en *Revista de Educación*, 298, Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid.

Publicaciones Seriadadas

- Revista Cromos. Bogotá, 1930-1950.
Periódico El Tiempo. Bogotá, 1930-1950.
El Siglo, Bogotá 1930-1950.