

Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar

Rosario Ortega Ruiz(*)



RESUMEN

El artículo plantea la necesidad de investigar y conocer el desarrollo socioafectivo dentro del contexto educativo escolar, y propone tomar como modelo de intervención educativa, para este objetivo, el juego sociodramático que los niños realizan espontáneamente, justificándolo a partir de las cualidades que éste tiene para ser un contexto de comunicación e interacción en el que se aprende de forma afectivamente positiva el mundo de los otros, sus perspectivas y sus emociones. Propone a su vez el modelo narrativo del que habla Bruner como sistema de representación del conocimiento que se refiere a la vida de relación interpersonal.

Educación para el conocimiento y la comprensión de los otros

“El pensamiento comienza muy a menudo como una forma de diálogo con los demás que después continúa como diálogo interior”. Bruner, J. (1984).

La comprensión del entorno social como un entramado de relaciones humanas, el desarrollo de actitudes positivas hacia los otros, la adquisición de hábitos de comunicación interpersonal, el conocimiento y la comprensión de los sentimientos y emociones ajenos y su relación con los propios, el desarrollo de la propia identidad personal y el dominio sobre los propios sentimientos, constituye un campo de desarrollo personal en el cual la escuela incide de forma importante y del cual la comunidad educativa no siempre tiene

conciencia. El entramado de relaciones personales contribuye de forma determinante al establecimiento del clima psicossocial del aula y el centro, y éstos constituyen el ecosistema humano en el que tiene lugar el proceso de desarrollo personal al cual la escuela aspira, o debería aspirar. Todo ello a su vez está incluido en el proceso socializador que la educación escolar realiza. Aunque, quizás, asistimos al olvido de estos temas como consecuencia del énfasis que ponen en lo instrumental las perspectivas educativas basadas en los aspectos cognitivos del currículum, olvidando que la escuela tiene como meta el desarrollo integral de los alumnos, y no sólo la transmisión de conocimientos e información.

La educación escolar, sobre todo en los niveles básicos, debe ir dirigida a mediar

(*) Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
Avda. Ramón 4y Cajal, 1-2ª planta.

positivamente todos los desarrollos posibles (Vygotski, 1986), y de éstos, el socioafectivo, por su incidencia en la personalidad del sujeto, es uno de los más importantes. Sin embargo, con frecuencia los centros escolares, y las aulas, no ofrecen a sus habitantes (profesores y alumnos) el mejor escenario para disfrutar de relaciones afectivas y de comunicación social, lo suficientemente ricas y creativas, que mediatizan, con su influencia, el proceso de adquisición de valores, hábitos, actitudes, conocimientos y destrezas, que podamos considerar progresivas y positivas para el ser humano del futuro.

La escuela sigue siendo el lugar donde se aprende, a veces dolorosamente, que ser querido y respetado es un proceso que, siendo vital para el individuo, no depende únicamente de cada uno.

Entre el mundo de los afectos y el mundo escolar con frecuencia no hay la armonía necesaria. A veces falta sensibilidad y otras, sencillamente, conocimientos sobre la vida afectiva.

Hacia un constructivismo socioafectivo

El constructivismo interactivo, que nos muestra hasta qué punto el niño es protagonista principal en la construcción de sus conocimientos, parece estar calando en la nueva cultura de innovación educativa (Coll, 1991). Sin embargo, no está haciendo lo propio en el campo del desarrollo socioafectivo. Ambito que aparece, en nuestro entorno, huérfano de teorías iluminadoras de la práctica, si exceptuamos algunas interesantes aportaciones como las de Santos Guerra (1982, 1984, 1990). Los profesores empiezan a aceptar que los conocimientos se construyen de forma interpersonal en situaciones interactivas que ayudan al niño a poner en relación sus ideas con las de los demás; pero esto sólo es posible en un contexto en el cual las relaciones personales sean ricas en estímulo,

los, y ofrezcan un clima de sentimientos y confianza idóneo para que cada niño y niña pueda, en diálogo con los demás, construir también su propio mundo afectivo, su propio estilo de ser y de comprender a los otros, su propia identidad personal y social. La comunidad educativa debe adoptar, también, para el desarrollo sociopersonal, una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987) y constructivista (Kelly, 1955), (Mead, 1934) y llevar a los centros y las aulas los instrumentos conceptuales y prácticos necesarios para que estos sean lugares donde la comunicación y la amistad sea posible. Sólo así, el aula y el centro serán considerados por los alumnos lugares habitables, positivos y ricos afectivamente.

De hecho, así está planteado a nivel teórico por los ideólogos de la reforma educativa. Por ejemplo, referido al tema de los contenidos, cuando se menciona el término, abarca un amplio espectro referido a hechos, conceptos, procedimientos, principios, valores, actitudes y normas que se ponen en juego en la práctica escolar". (Coll, 1987). Sin embargo, en la actualidad, la observación de la vida real de las aulas y los centros escolares y el análisis que podemos hacer de la cultura relacional en la escuela, nos refleja una vida cotidiana centrada en la transmisión de información de marcado carácter academicista, en el control sobre la adquisición de la misma a través de evaluaciones y exámenes continuos, y en el olvido de la vida afectiva y de relación social, como asuntos de interés educativo.

No obstante se están dando ciertos pasos hacia una mayor apertura de la escuela al mundo del desarrollo sociopersonal. El hecho de que algunas comunidades autónomas en sus propuestas de diseños curriculares incluyan ámbitos de intervención dirigidos al desarrollo de los aspectos sociopersonales abre ciertas esperanzas en

una escuela más libre, humana y formativa, siempre y cuando estos diseños no se burocraticen y se conviertan en una extraña asignatura de "convivencia" o en un adoctrinamiento ideológico.

El diseño curricular y la intervención educativa para el desarrollo sociopersonal

El Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Comunidad Andaluza incluye, relacionado con otras áreas, un ámbito para la educación de la vida en sociedad que tiene un carácter específico. En sus palabras: "radica en el conocimiento de los aspectos sociales de la experiencia más actuales e inmediatos, ligados al contexto escolar, a la experiencia personal del alumno y a las situaciones de aprendizaje en el aula, así como a las relaciones interpersonales y grupales que se producen en este contexto". (Jiménez y otros, 1989, pág. 412).

Los conocimientos sobre sí mismo y los otros tienen especificidad escolar, como dominio de conocimiento y desarrollo, y son aspectos que no son tratados en otras áreas del currículum, más que colateralmente y algunos casi nunca son tratados concretamente; por ejemplo, la información y formación sobre cómo los seres humanos se desarrollan; cómo funcionan los sentimientos propios y extraños; qué podemos esperar de los otros en depende qué circunstancias personales; qué implicaciones personales tiene vivir en un tipo u otro de familia; por qué nos sentimos culpables o tristes; cómo afecta a nuestra vida ser niño o niña, blanco o negro, ser el hijo mayor o el menor de la familia. En definitiva, comprenderse mejor a sí mismo y a los otros, pocas veces tiene un hueco en la actividad escolar.

Consideramos interesante la inclusión

de este nuevo ámbito como parte de la educación primaria, sin embargo cabe el riesgo de interpretarlo como una forma de aumentar el currículum con una asignatura para la convivencia, y no se tome conciencia de la necesidad de atender el desarrollo de los aspectos afectivos como fines específicos de la Educación.

La experiencia de comunicación e interacción social que el aula y el centro proporcionan cada día a los miembros de la comunidad escolar constituyen los marcos que metafóricamente hemos llamado "ecosistemas sociales" (Ortega, 1990), y que articulan la vida de relación personal favoreciendo o dificultando el desarrollo afectivo de los alumnos. Es en estos marcos de relaciones cotidianas donde el proyecto educativo debe incidir directamente. Los contenidos no tienen sentido si no se organizan unidos a las formas concretas de desarrollarlos. Así, no se pueden explicar el valor de la autoestima y de la libertad de decisión, sino a través de relaciones donde los niños sean estimados y puedan ejercer la libertad para elegir. La escuela es un contexto sociocultural, un 'microclima' social específico con sus normas y claves concretas, una subcultura que muy pronto se aprende y en la cual los niños desarrollan sus habilidades personales para sobrevivir lo más airosamente posible. Desgraciadamente, no todos lo consiguen; los que fracasan en este intento, que por otro lado suele coincidir en muchos casos con los que fracasan académicamente, pierden en ello algo más que un diploma; con frecuencia, se pierden a sí mismos como seres sanos y equilibrados social, mental y afectivamente.

La forma en que se realicen los procesos escolares para cumplir estos fines no es algo secundario; muy al contrario, los contenidos y los métodos en este ámbito concreto se presentan como aspectos inseparables de una misma realidad.

En el Diseño Curricular de Educación primaria de la comunidad andaluza se subraya que: "el mantenimiento de interacciones satisfactorias con el mundo social es fruto de una serie de destrezas psicosociales que permiten al individuo hacerse entender por sus semejantes y comprender el significado de los actos de otro". Y más adelante: "las relaciones con los otros suponen un adecuado conocimiento de uno mismo y una confianza en la propia competencia, así como una capacidad de ponerse en el lugar que los otros ocupan y el conocimiento de los roles que desempeñan". (Jiménez, y otros, 1989, pág. 412).

Estas destrezas y habilidades para el adecuado conocimiento propio y ajeno, y la adquisición de confianza en la propia competencia para ponerse en lugar de los otros, no se adquieren sin una inclusión expresa en el proyecto docente de objetivos y metas educativas en este amplio campo del desarrollo sociopersonal, y sin preparar a los profesores claramente para ello.

Comprenderse a sí mismo y comprender a los otros y saber hacer y conservar a los amigos, saber como tratarlos, conocer y respetar las leyes concretas y cotidianas del funcionamiento democrático en el juego social, tomar decisiones respetando el punto de vista del otro, son procesos psicológicos importantes a los que la educación escolar debería atender contribuyendo así al desarrollo personal de los niños. Por otro lado, quizás a partir de esto, podríamos ir más allá del propio entorno y adquirir una dimensión de comprensión de los fenómenos y problemas de la humanidad, que están hoy presentes en la vida cotidiana a través de los medios de comunicación; ésta también nos parece una parte importante de la responsabilidad educativa que los profesores tenemos, y que sólo puede atenderse a través de la vida cotidiana de relación en los centros y las aulas.

Nada se aprende en el vacío sino como parte de un clima que es fundamentalmente humano, pero que puede ser deshumanizador si no se atiende adecuadamente a los aspectos socioafectivos que acompañan todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Investigar el desarrollo socioafectivo en la educación escolar

Consideramos que las metas educativas para este ámbito no deben dejarse a la improvisación e intuición espontánea del profesor en su trato personal con los niños, sino que deben ser objeto de estudio e investigación, y estar presentes, como tales, de forma explícita en los proyectos educativos de los centros. Otra cosa es si deben incorporarse como objetivos expresos de contenido al curriculum, o deben tenerse en cuenta en general en todos los aspectos del mismo a través de la organización escolar, de las actitudes y los métodos educativos de los profesores, del sistema de normas, convenciones y disciplinas, del estilo de relaciones, etc. que se da en el aula y en el centro. La organización escolar deberá incluir el análisis y la investigación sobre dinámica y estructura socioafectiva referida tanto a los alumnos como a los profesores y a ambos entre sí.

La psicología del desarrollo, Flavel y Ross (1981), Delval (1983), Linaza, Enesco y Turiel (1989), Coll, Palacios y Marchesi (1990), ha aportado en los últimos años información suficiente para sugerirnos que gran parte de la comprensión que los niños realizan sobre el medio social que les rodea es susceptible de ser objetivada y estudiada previamente y desde ahí realizar un tratamiento de estos aspectos en la escuela de carácter más riguroso. Hoy sabemos, por ejemplo, que la capacidad infantil para comprender normas democráticas no se adquiere finalmente más que a través de la comprensión de que las nor-

mas son convenciones o acuerdos que pueden derogarse por decisión de los implicados y que algunas de ellas, las que suponen justicia y otros valores, sobrepasan las meras decisiones caprichosas. Este es un proceso psicológico que va desarrollándose paulatinamente de forma evolutiva, pero la participación en la toma de decisiones colectivas puede de hecho, potenciar esta capacidad para comprender la importancia de tener en cuenta la perspectiva del otro, mientras que recibir las normas sin explicación potenciará la idea de que es de la autoridad de donde emanan todas las reglas, con independencia de su bondad.

El conocimiento del contexto social y el desarrollo de habilidades personales para insertarse bien en él, puede y debe ser objeto de investigación en la escuela, tanto en relación al curriculum escolar, como a la formación de los profesores en este ámbito.

No creemos que sea necesario dar "lecciones" sobre como comprender el humor de los demás, pero tampoco creemos que las "lecciones" sean la única vía de presentar el contenido en los procesos educativos, ni de cubrir las metas educativas. Pensamos que los contenidos a transmitir y desenvolver en este ámbito de la vida de relación social son casi siempre de naturaleza psicológica o psicosocial y, en este sentido, requieren un enfoque que implica de forma concreta disponer de conocimientos psicológicos sobre los otros y la forma de actuar con ellos: comprenderlos, aceptarlos y quererlos. Conocer y comprender a los otros en todas sus dimensiones y roles sociales; ser sensibles a los sentimientos y emociones ajenos; saber manejar la propia vida afectiva y emocional, los conflictos de relación con los demás; avanzar en el autoconcepto y autoestima personal; desarrollar sentimientos de empatía y solidaridad ante los otros, etc.,

constituye un campo de trabajo educativo que requiere la aportación de la Psicología al curriculum escolar si se quiere partir de conceptos estables y generales, y se pretende encontrar los procedimientos adecuados en los cuales apoyar la intervención de los profesores. Esto no quiere decir que sean los psicólogos los profesionales a quienes corresponda esta tarea; también en este ámbito debe ser el profesor el que, a través de su intervención concreta en la actividad escolar y de la reflexión investigativa sobre los temas concretos de su aula y su centro, articule contenidos, procesos y metas, en forma adecuada, para incidir en el desarrollo socioafectivo de sus alumnos, y en el suyo propio. En todo caso, es la formación psicológica de los profesores la que debe estar en la base de su capacidad para diseñar proyectos educativos y estrategias de intervención en este área.

La Psicología de la Educación que deben estudiar los profesores debería prepararles fundamentalmente para ello. Reducir la Psicología de la Educación a una psicología de la instrucción es simplificar el papel de ésta en el proceso educativo. Esto vendría a ser como reducir la educación a la tarea de enseñar contenidos o dictar lecciones.

El desarrollo personal no debe concretarse exclusivamente en el llamado "conocimiento social". Saber qué se puede esperar de los otros en un momento dado no es equivalente a tener una actitud positiva hacia los otros; comprender su punto de vista, no se puede reducir a estar seguro de lo que el otro vé, o de como el otro interpreta un hecho. Los estudios sobre perspectiva social, desde Piaget hasta hoy mismo, no dan respuesta exacta al problema de la comprensión social y de la formación para la solidaridad y el respeto mutuo. A su vez, paradójicamente, la capacidad de tener sentimientos positivos y

solidarios hacia los otros es mucho más temprana de lo que la cognición social podría hacernos pensar. Dunn y Kendrick, (1986), han mostrado cómo niños entre uno y dos años son perfectamente capaces de mostrar sentimientos de empatía y comprensión afectiva hacia sus hermanos y padres.

Antes de comprender totalmente el comportamiento del otro, ya somos capaces de ponernos afectivamente en su lugar, y después de comprenderlo cognitivamente, somos perfectamente capaces de ignorarlo afectivamente. La escuela debe perseguir no sólo el conocimiento social sino el desarrollo de la afectividad social y de la sociabilidad; no sólo la habilidad social, sino el desarrollo de actitudes solidarias hacia los otros; no sólo el conocimiento propio sino la autoestima y el respeto personal.

Dos modelos de pensamiento para comprender el mundo. La lógica del relato

Bruner (1988), en su extraordinaria obra de madurez *Realidad mental y mundos posibles*, nos explica que hay dos modalidades de pensamiento y de funcionamiento cognitivo. Cada una de las cuales brinda modos característicos y diferentes de ordenar la experiencia vivida y nos proporciona interpretaciones sobre la realidad conocida. La modalidad paradigmática trata de ordenar el mundo que conocemos y la experiencia cotidiana a través de un sistema lógico ideal de descripción y de explicación formal y se preocupa de conocer la verdad explicando las causas

generales, comparando los hechos acaecidos con los esquemas establecidos como modelos. A través del paradigma de pensamiento lógico buscamos argumentos coherentes que nos permitan afirmar que el caso particular se ajusta al esquema general previamente considerado verdadero. Es el camino de la razón objetiva, es la lógica del lenguaje socializado, es la vía del curso académico por excelencia.

Otra modalidad de conocer y comprender la realidad utiliza el modelo narrativo, el relato y la lógica de los hechos que ocurren con el devenir del tiempo y el suceder de las cosas de la vida. Se comprueba este modelo comparando la coherencia de los hechos con la experiencia anterior, sin mayor repugnancia hacia lo insólito, siempre que éste sea coherente internamente en la exposición del suceso. El relato convence por su verosimilitud, al ajustarse a la verdad vivida, humanamente experimentada o experimentable. El drama, el cuento, la narración, el suceso, nos aparecen como auténticos si en su estructura y desarrollo, lo que sucede es interesante y posible, si desde su propia lógica de suceso, tiene significado.

“La narración y la forma de pensamiento que ésta lleva aparejada -el drama de los proyectos humanos y sus vicisitudes- irá adquiriendo una importancia creciente como forma de abordar la comprensión del mundo”. Bruner, J. (1984), pág. 204.*)

El ámbito del modelo paradigmático está constituido por la serie infinita de mundos lógicos que puedan verificarse desde lo observable y medible. El ámbito del modelo narrativo lo constituyen los mundos posibles desde el deseo de que

(*) Tomado de: Consideraciones sobre la reforma escolar. Versión en español a cargo de J. Palacios: en Bruner J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*.

sean creíbles, aunque no necesariamente verdaderos. El espacio y el tiempo son las coordenadas del suceso, que sólo exige para ser efectivo, que el drama pueda circular con credibilidad interna.

Estos dos modelos de pensamiento y de desarrollo cognitivo evolucionan de forma diferente; el modelo lógico-paradigmático evoluciona de lo particular a lo general, eliminando rasgos específicos. El modelo narrativo se detiene en lo concreto y específico, quedando el referente general o esquema de origen como marco desde el cual lo particular tiene sentido específico. La riqueza de detalle en el suceso, manteniendo el sentido de la acción, es un ideal en este modelo.

El modelo lógico-paradigmático procura eliminar de su discurso los sentimientos y percepciones personales (los llamados elementos subjetivos); el modelo narrativo circula en la savia de las emociones universales, acentuando las particulares; las razones sentimentales tienen una fuerza extraordinaria en la lógica del discurso narrativo: "lo hizo porque lo amaba", explica suficientemente la conducta particular de un enamorado; "era su mejor amigo" es razón explicativa para entender un suceso humano.

En el discurso paradigmático la acción es consecuencia de una operación lógica que controla todos los elementos posibles, mientras que en el discurso narrativo, acción y pensamiento están vinculados como vasos comunicantes, sin más control, que el que el narrador quiera establecer: sentir, hacer, pensar, forman una totalidad situacional y concreta que puede ser también universal. Desde el contenido de la conciencia se acentúa, a su vez, la acción que implica al pensamiento, que ya no está libre de aquella, y los sentimientos hacen el resto. Baste recordar los momentos estelares de las tragedias clásicas o la efectividad informativa de los episodios cómicos.

Por último, el modelo narrativo requiere con frecuencia el apoyo de contextos que refuercen el sentido del discurso; el escenario bien establecido favorece el desarrollo de la escena; la escena congelada en un tiempo y en un espacio el devenir del suceso. El modelo paradigmático fija la operación en condiciones generales o premisas desnudas de elementos concretos; estas condiciones deben ser universales y fijas para todas aquellas operaciones que tengan la misma naturaleza o pertenezcan a la misma clase. Las interpretaciones del modelo paradigmático deben ser verificables, las del modelo narrativo deben ser verosímiles.

El modelo narrativo representa bien el conocimiento sobre sí mismo y los otros

La psicología de Piaget fue un ejemplo de descripción y explicación evolutiva sobre cómo la mente humana se dota del modelo paradigmático. En la teoría piagetiana se busca, como meta ideal, llegar a disponer de verdadera capacidad lógica para poder representar el saber en forma de operaciones matemáticas. El desarrollo cognitivo de los niños es la historia de una mente que intenta comprender el mundo creando formas cada vez más generales con leyes más abstractas y jerárquicas y utilizando el lenguaje al servicio de este proceso.

Pero la experiencia vivida, y la predicción de los hechos inmediatos en los espacios concretos donde se desarrolla nuestra vida cotidiana, impulsan nuestro pensamiento hacia otras lógicas. La lógica narrativa se presta bien a la interpretación de los hechos que suceden entre la gente en sus relaciones personales, en un contexto espacio-temporal, en unos escenarios concretos, con unas emociones y unos sentimientos particulares. Este modelo nos permite reconstruir el pasado y disponer de representaciones para pronosticar el futu-

ro. Para comprender a los otros y a nosotros mismos en las situaciones concretas en las que podemos encontrarnos. El modelo narrativo es más útil que el paradigmático para representar el conocimiento sobre los otros y uno mismo, porque, finalmente, aprendemos que el ser humano no siempre actúa con la lógica con la que interpreta los hechos, sino que el contexto, su historia personal y la interpretación subjetiva de los rasgos de la realidad que en su momento son más sobresalientes, influyen decisivamente en la idea que se va formando de ella, sobre todo de realidades tan complejas y mudables como la realidad social. La propuesta de Bruner es que el desarrollo psicológico es como un camino complejo de lucha del sujeto por comprender el mundo y comprenderse dentro de él. Para esto hay que aceptar que el niño a cualquier edad utiliza al menos estos dos grandes modelos de interpretación: el paradigmático o camino hacia la lógica conceptual y el narrativo o camino hacia la comprensión del mundo socio-cultural en el cual está inmerso. Ambos modelos con ser distintos no son alternativos ni excluyentes en el sujeto, aunque haya sujetos más narrativos o más paradigmáticos estos modelos son sólo herramientas de conocimiento universal para los seres humanos; uno y otro son útiles.

El juego dramático y el modelo narrativo como marco para el desarrollo afectivo y la comunicación

Hemos dado este rodeo, sobre la teoría de los dos modelos de Bruner, para volver al tema del desarrollo sociopersonal en el contexto escolar, con la intención de que se comprenda lo que queremos decir, cuando afirmamos que el juego dramático es un buen marco o escenario para el desarrollo socioafectivo y la comprensión del

mundo social en la que el niño vive, y justificar, de este modo, la propuesta educativa de utilizar el juego como marco de relaciones para el desarrollo socioafectivo en la escuela.

Efectivamente, si aceptamos con Bruner que la narrativa, y por ende la dramática, son modelos humanos de procesar la información que la vida y la experiencia cotidiana nos proporcionan. Si concedemos al pensamiento simbólico la importancia que la historia de la cultura le da a la capacidad de jugar con símbolos, debemos empezar a considerar, como por otro lado se está haciendo, (ver Nelson y Gruendel, 1979; Nelson y Seidman, 1989; Bretherton, 1984), que los juegos dramáticos, que se despliegan como sucesos que ocurren en lugares concretos, protagonizados por personajes conocidos a los que les pasa algo interesante, (es decir, tienen una trama), pueden ser considerados escenarios naturales donde se practica con el modelo narrativo para interpretar los hechos humanos. Sobre todo los fenómenos de interacción y comunicación personal de la gente en la vida cotidiana, los sentimientos que estos procesos despiertan en sus protagonistas, los conflictos que se suscitan y la forma de resolverlos lo mejor posible.

Desde que Vygotski estableciera la perspectiva socio-histórica sabemos, (ver Vygotski, 1934/79 y 1933/80 y Elkonin 1980), que el juego es una de las formas que el niño utiliza para comprender los sistemas de relaciones, de valores y otras claves de la cultura inmediata que les rodea.

También, desde los estudios cognitivistas más puros, aparece como evidente que no todo proceso cognitivo se corresponde con una forma lógica de representación (Jhonson Lair, 1984), sino que más allá, y más acá, de la lógica de clases y del proceso de comprensión de lo estable y lo va-

A: Cogemos cada una nuestro niño, porque es que, si no, se lían, dadle de comer (cogiendo maternalmente un muñeco).

M: Esta ya ha comido (llevando el plato y la cuchara a la cocina).

A: Anda hija, que son más pesados...

M: Ahora el mío se va a dormir aquí (colocando al muñeco en la cama).

M: El desayuno.

A: No, qué haces hija, esto es el fregadero.

M: Yo voy a fregar los platos.

A: El niño se ha dormido; ahora ustedes se van al parque, ¡venga!

M: Yo es que tengo que fregar los platos (protestando).

En estos juegos, los niños y niñas entre los cuatro y los ocho años, practican con su conocimiento social espontáneo, a través de conversaciones y acciones conjuntas, sobre lo que pasa a la gente corriente en la vida cotidiana; buscando dentro de la conversación puntos de acuerdo, y negociando con los otros el significado individual que cada proceso o cada actividad tiene, incluido el efecto afectivo y la modulación emotiva de los hechos.

El lenguaje que los niños utilizan en sus conversaciones, dentro de los juegos dramáticos, busca mantener el nivel de coherencia y de acuerdo en las ideas que allí se expresan (Giffin, 1989), lo que apoya la idea de que éstos son juegos que potencian el acuerdo social y la comprensión de unos niños por otros, y por ende, el fortalecimiento de las relaciones afectivas de amistad y comprensión.

Hemos podido observar (Ortega 1988) hasta qué punto el lenguaje, que los niños utilizan en sus conversaciones lúdicas, está adaptado a la búsqueda del acuerdo social, no sólo en lo referido a lo que son las cosas sino a lo que debemos sentir ante ellas. Para ello, los niños recurren al uso de funciones metacomunicativas y utilizan

complejos recursos lingüísticos para lograr guiar la conversación hacia la comprensión, por parte del compañero, del punto de vista propio, negociando continuamente el significado de lo que se representa y de lo que se quiere decir, hasta llegar a darle sentido social y coherencia dramática a la acción conjunta.

El juego dramático es un buen ejemplo, a nuestro modo de ver, de desarrollo natural del pensamiento narrativo, que articula bien la modificación evolutiva de las estructuras del conocimiento, con la adquisición y progreso de las habilidades sociales de comunicación, y la expresión de afectos y emociones, convirtiéndose, así, en un marco de interacción social, donde se producen actividades y procesos que están cargados de significación personal, cognitiva, afectiva y emocional. Los niños se proporcionan estos microclimas socioafectivos para jugar con sus conocimientos y sus afectos de forma unitaria e integradora.

El juego es, sobre todo, una actividad autoelegida y autodesarrollada que es considerada por los niños como una acción libre y espontánea; el papel del juego como marco específico de relaciones sociales, en el cual tiene lugar un tipo de comunicación interesante, y un contexto socioafectivo particular, no ha sido suficientemente explorado en los ámbitos escolares; y así, la actividad del recreo es, posiblemente, la situación escolar peor conocida por profesores, y adultos en general.

Desde la psicología vygotskiana (Vygotski, Luria y Leontiev, 1986), las actividades espontáneas de comunicación, expresión e interacción, adquieren particular relevancia como escenarios de desarrollo. El concepto de área de desarrollo próximo se está destacando como de gran utilidad para comprender, de qué forma, la participación en actividades, que se realizan conjuntamente entre "expertos" y novatos,

riable (lógica de la conservación), las estructuras del conocimiento están influidas por el contenido de lo que se conoce, y las formas de representación de los procesos sociales, están particularmente imbricadas en las formas que adquieren los contextos en los que estos se producen.

La mayor parte del pensamiento cotidiano de los niños se ocupa en representar, y tratar de comprender, lo que ocurre a su alrededor, y ésto se representa mejor en un código narrativo y conversacional que en un código lógico o paradigmático.

“Una gran parte del pensamiento cotidiano (y prácticamente todo el pensamiento social) no sigue el paradigma lógico, sino que es de naturaleza narrativa y dramática”. Bruner, J. (1984)(*)

A todo ello se le ha llamado también conocimiento espontáneo. Pero desde una perspectiva constructivista, ¿cabe diferenciar el conocimiento espontáneo, del conocimiento no espontáneo cuando se tratan estos temas pensando en la intervención educativa y en el aprendizaje escolar?. ¿Podemos apoyarnos en otro conocimiento que no sea el que el alumno “trae puesto” cada día al aula? El conocimiento espontáneo hace referencia a diversos ámbitos del saber, y del saber hacer, pero el saber sobre uno mismo y los otros ocupa gran parte de esta representación espontánea del mundo, la gente y el sí propio. Todo esto es un conocimiento espontáneo y de uso diario.

Gran parte del éxito personal en la relación y en la comprensión de los demás en la escuela, está basado en la comprensión de la perspectiva de los otros, y en descubrir lo que se espera de nosotros en un momento dado. Por eso, el niño dedica

mucho tiempo a pensar y experimentar sobre estos asuntos (baste recordar el modelo interrogativo de las conversaciones escolares, Edwards y Mercer, 1988). Hay que saber contestar de acuerdo al sentido de lo que se nos pregunta, y estas habilidades, frecuentemente, van más allá de saber, o no saber, el contenido de la respuesta; el niño aprende a interpretar también el sentido “afectivo” de lo que el otro quiere decir con su pregunta, o con sus comentarios.

Hemos podido observar (Ortega 1988) hasta qué punto los temas, que los niños reproducen en los juegos sociodramáticos, hacen referencia a las ideas que tienen sobre la vida cotidiana de la gente y sus matices emocionales, y cómo, mientras juegan, buscan afianzar sus concepciones más útiles para que la comunicación sea eficaz. El juego dramático, en casi todos los casos, se desarrolla sobre contenidos que pertenecen a la experiencia directa de los niños en su entorno de relaciones personales, y en ellos se deslizan las tonalidades afectivas que acompañan a los roles. En estos juegos se reproducen escenas donde un padre y una madre discuten sobre las normas de convivencia; se llevan los hijos al médico; se da de comer a los niños; se compra y se vende; se hacen viajes y excursiones; se desayuna; se va a la peluquería; se lleva los niños al colegio; se va al trabajo; se ve la televisión; se arreglan los coches en el taller, etc.

Veamos un ejemplo de unos niños jugando a las casitas:

Conversación entre Miriam (5 años) y Ana (8 años).

M: Toma vengá (simulando que da de comer al muñeco).

(*) Tomado de: Consideraciones sobre la reforma escolar. Pág. 205 de la versión española en J. Bruner, (1988): *Desarrollo cognitivo y Educación*. Ed. a cargo de J. Palacios. Ed.

permite que los novatos se adiestren en tareas, que no podrían hacer solos, y adquieran seguridad personal durante su aprendizaje; y los "expertos" evalúen y reafirmen sus capacidades concretas para hacerse entender por los novatos. El mejor de los ejemplos de "área de desarrollo próximo" es el que se refiere a las conversaciones espontáneas de los niños pequeños con sus madres, en las cuales se adquiere y desarrolla el lenguaje (Bruner, 1983). Estos contextos específicos, dentro de los cuales tienen lugar los procesos naturales de aprendizaje y progreso personal, son poco habituales en el ámbito escolar; y, sin embargo, son muy frecuentes en las conversaciones y juegos espontáneos de los niños, perdiéndose de esta forma una rica potencialidad de desarrollo psicológico, que la escuela podría ofertar, si fuera más sensible a la propia trayectoria de elección de actividad de los niños.

Las investigaciones de Bruner sobre el lenguaje y comunicación, y sus estudios sobre educación y aprendizaje, (Bruner, 1988) han concretado el concepto de área de desarrollo próximo y caracterizado el concepto de formato o "marco psicológico", haciendo, del original concepto vygotskiano, un instrumento operativo para comprender la fuerte relación que existe, entre el desarrollo (entendido éste como un proceso general de maduración psicológica), y la educación (entendida ésta, como proceso intencional dirigido a la adquisición y el desarrollo de habilidades y conocimientos útiles para el progreso personal y social). El juego se convierte, así, en un marco natural para experimentar, si las concepciones y habilidades que se tienen sobre los fenómenos interactivos son útiles, y proporcionan el éxito en la tarea social de hacerse entender y querer. Es, a su vez, un buen marco para ensayar actitudes positivas y negativas, y ver qué efectos tienen en los otros nuestras interpreta-

ciones subjetivas de sus actitudes, ideas y emociones; manteniendo el control sobre los efectos que nuestros errores pueden tener en los otros. Dice Bruner que el juego es un campo de experimentación tanto instrumental (de resolución de problemas), como social (de comprobación de la propia habilidad), que, al estar sometido a normas más flexibles, permite aventurarse hacia terrenos de las relaciones interpersonales, que se evitan en las actividades serias por miedo a sus consecuencias. En el juego nos podemos equivocar, porque es jugando; es, pues, un buen laboratorio para practicar modelos de comunicación y de comprensión social.

A través del juego dramático, que los niños realizan espontáneamente, se adquieren habilidades de comunicación e interacción social, a la vez que se movilizan las concepciones infantiles sobre la vida cotidiana; convirtiéndose así en un buen escenario para practicar modelos de comprensión y comunicación social sobre las relaciones entre la gente, y la función social que éstas realizan.

Todo ello nos lleva a pensar que el contexto psicológico de los juegos dramáticos es particularmente posibilitador del desarrollo de la comunicación, la comprensión propia y del otro; y, por tanto, del desarrollo de habilidades sociopersonales y del desarrollo afectivo, de forma coherente con el progreso de los aspectos cognitivos sobre el mismo ámbito.

Hemos propuesto (Ortega, 1990) un modelo de intervención educativa para la educación preescolar y primaria, basado en la organización de escenarios de juego de protagonización de roles, y de representación de sucesos.

Dicha propuesta se realiza desde una perspectiva educativa que considera que el profesor puede y debe convertirse en un investigador de su propia práctica; y que los niños pueden adquirir sus conoci-

mientos, habilidades y madurez psicológica en contextos ricos en comunicación, tolerancia, amistad y cooperación, y en contacto con el marco sociocultural e histórico de la comunidad en la que vive; a ésto podría contribuir que el escenario escolar adquiriera las cualidades positivas del escenario lúdico. El juego es un buen modelo para ser incorporado al proyecto educativo como actividad al servicio del desarrollo socioafectivo; uniendo el conocimiento de los otros a la adquisición de habilidades para comprenderlos, a través de la práctica de comunicarse y hacer cosas divertidas con ellos.

REFERENCIAS

- BRETHERTON, I. (1984). *Symbolic Play*. Academic Press. O. Florida.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- BRUNER, J. (1983). *El habla del niño*. Paidós. Barcelona.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos en la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa. Barcelona.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Laia. Barcelona.
- COLL, C. (1988). Conocimiento psicológico y práctica educativa. Ed. Barcanova. Barcelona.
- COLL, C.; PALACIOS, J. Y MARCHESI, (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid.
- COLL, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía* nº 188, pps. 8-11.
- DELVAL, J. (1983). *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Laia. Barcelona.
- DUNN Y KENDRICK, (1986). *Hermanos y hermanas. Amor, envidia y comprensión*. Alianza. Madrid.
- EDWARDS, D.Y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona.
- ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Pablo del Río. Madrid.
- FLAVEL Y ROOS (1981). *Social cognitive development*. Cambridge University Press. Cambridge.
- GIFFIN, H. (1984). "The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality". en Bretherton, I. (Ed): 1984. *Symbolic Play*. Academic Press. Orlando, Florida.
- JIMENEZ, J. R. Y OTROS (1989). *Diseños curriculares de la reforma. Educación Primaria. Areas y ámbitos de conocimiento y experiencia*. Vol. II. Consejería de Educación. J. A. Sevilla.
- JOHNSON, P. N. (1984). "El pensamiento como habilidad", en Carretero y García Machuca, (1989). *Lecturas de psicología del pensamiento*. Alianza. 1984.
- KELLY, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. N. York W. W. Norton.
- MEAD, G. (1955). *Mind, self and society*. Chicago. University Press.
- NELSON, K. Y GRUENDEL, J. (1979). At morning it's lunchtime: A scriptal view of children's dialogues. *Discourse Processes*, nº 2, pps. 73-94.
- NELSON, K. Y SEIDMAN, S. (1984). "Playing with scripts". en Bretherton I. (ed) (1984) *Symbolic Play*. Academic Press, O. Florida.
- ORTEGA, R. (1988). *Juego y conocimientos sociales*. Tesis doctoral. U. de Sevilla. (Inédita).
- ORTEGA, R. (1990). *Jugar y Aprender*. Díada Editoras. Sevilla.
- ORTEGA, R. (1990). El grupo-aula como un sistema de relaciones socioafectivas. *Investigación en la escuela*, nº 10, pps. 51-61.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1982). *Yo te educo, tú me educas. Crónica de una experiencia*. Zero. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1984). *Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista y liberadora*. Zero. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la Escuela*. S. Publicaciones Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal. Madrid.
- TURIEL, ENESCO Y LINAZA (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Alianza. Madrid.
- VYGOTSKI, L. S. (1980). "Apuntes para unas conferencias de psicología de los párvulos",

en Elkonin (1980): *Psicología del juego*.
Pablo del Rio. Madrid.
VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los
procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Barcelona.
VYGOTSKI, LEONTIEV Y LURIA (1986).
Psicología y pedagogía. Akal. Madrid.

SUMMARY

This article establishes the need for research and knowledge of socioaffective development within the context of school education and proposes the sociodramatic games spontaneously played by children as a model to be followed in order to reach this aim, because of the qualities these games present for being a context for communication and interaction in which the world of others, their points of view and emotions are learned in an affectively positive way. It also proposes the narrative model according to Bruner as a system of representation of the knowledge which refers to the life of interpersonal relation.

RESUMÉE

Cet article établit le besoin de rechercher et arriver à la connaissance du développement socioaffectif dans le contexte éducatif de l'école et c'est pour atteindre cet objectif que l'on propose de prendre pour modèle d'intervention éducative le jeu sociodramatique que les enfants jouent d'une façon spontanée, en justifiant cette proposition par les qualités que le jeu offre comme contexte de communication et interaction où on apprend sur le monde des autres, leurs points de vue et leurs émotions de façon affectivement positive. On propose encore le modèle narratif dont Bruner parle comme système de représentation de la connaissance qui fait allusion à la vie de relation interpersonnelle.