

# El juego en el preescolar desde la fenomenología del mundo social

## Play in Preschool from the Phenomenology of the Social World

José Marcos Partida Valdivia  
INVESTIGADOR INDEPENDIENTE, MÉXICO,  
marcos.maj7@gmail.com  
ORCID 0000-0002-4439-4203

### RESUMEN

El juego se ha establecido como un principio pedagógico para el logro del aprendizaje en el nivel educativo de preescolar. Sin embargo, parecen ser escasos los trabajos que se han ocupado por estudiarlo desde un enfoque fenomenológico. En el presente escrito me propongo ofrecer algunas reflexiones que invitan a concebir a la fenomenología de Alfred Schutz como una perspectiva viable para indagar en este tema, concibiendo el juego como una experiencia que sucede en el mundo social. Argumento que los postulados de este autor permiten generar un análisis minucioso sobre el sentido del juego para el niño, lo cual se enlaza estrechamente a estructuras que operan en la conciencia e intervienen en procesos de aprehensión y comprensión.

Palabras clave: educación preescolar, jardín de niños, juego, fenomenología del mundo social

### ABSTRACT

The play has been established as a pedagogical principle to achieve learning at the preschool educational level. However, there seem to be few works that have been concerned with studying it from a phenomenological approach. This paper aims to offer some reflections that conceive Alfred Schutz's phenomenology as a viable perspective to investigate this issue and the play as an experience within the social world. It argues that this author's postulates allow a meticulous analysis of the meaning of the play for the child to be generated, which is closely linked to structures that operate in consciousness and are involved in processes of apprehension and comprehension.

Keywords: preschool education, kindergarten, play, phenomenology of the social world

## INTRODUCCIÓN

El juego tiene una estrecha relación con la pedagogía implementada en lo que se denomina en diferentes contextos como preescolar o jardín de niños (UNICEF, 2018). Sus orígenes como institución formativa frecuentemente se sitúan en el siglo XIX, a partir de la propuesta pedagógica de Froebel (Aguirre, 2019). Aunque trabajos recientes han enfatizado en las posibilidades de la óptica fenomenológica para el campo de la educación (Aguirre y Jaramillo, 2012; Ospina y Betancourt, 2018; Joubert y Van der Merwe, 2020; Farrell, 2020), parecen ser pocas las contribuciones que se han preocupado por indagar en la experiencia del juego en niños de edades tempranas desde este mismo enfoque.

Ante ello, en este escrito me propongo analizar el juego de preescolar desde un punto de vista fenomenológico. Recorro a las reflexiones desarrolladas por Alfred Schutz, quien a partir de la psicología fenomenica inaugurada por Edmund Husserl (1949), centra su interés en la experiencia del sujeto dentro de un entorno social preestablecido. De esta forma, este trabajo intenta destacar algunas potencialidades de la fenomenología para analizar el sentido del juego en niños de preescolar.

Parto de la revisión de algunos planteamientos clásicos sobre el juego en la infancia. Específicamente, inicio con los presupuestos filosóficos de la *paideia* expuestos en la obra de Platón, y finalizo con la revisión de algunas contribuciones efectuadas en el siglo XX desde el campo disciplinar de la psicología, las que han tenido un impacto especial en las concepciones pedagógicas sobre el juego infantil en la actualidad.

Argumento que estas perspectivas no parecen agotar por completo la discusión en torno a la experiencia del acto de jugar y el sentido que esta actividad tiene para el menor. Esto es visible a partir de la revisión de los planteamientos expuestos por Johan Huizinga (1980) en su obra *Homo ludens*, en los que sostiene la importancia de analizar el juego en términos de su significado. Los argumentos de este filósofo holandés sirven como base para reconocer que el proyecto fenomenológico de Alfred Schutz es justamente una alternativa viable para dilucidar este tema.

## PERSPECTIVAS CLÁSICAS SOBRE EL JUEGO EN LA INFANCIA

Platón es uno de los primeros pensadores en escribir sobre el juego, en sus planteamientos sobre educación (*paideia*),<sup>1</sup> destaca la importancia de cultivar el alma a través de la formación. Sostiene que el *ontos* del alma del niño, necesita del juego:

los párvulos que están recibiendo la educación obtendrían un beneficio que no sería pequeño. La forma de ser del alma de tres, cuatro, cinco y hasta de seis años necesita de juegos, aunque es necesario ya aplicar correctivos para que no se vuelvan caprichosos, sin humillarlos (Platón, 1999, p. 19).

Platón agregaba que debían imponerse a los menores ciertas restricciones; además, consideraba que el juego tendría que ser inventado por los mismos niños bajo supervisión de nodrizas. En este enfoque, parece existir un interés por dejar jugar libremente al niño, pero a su vez, también plantea mecanismos de control y vigilancia por parte del adulto. Esto, como un probable reflejo de las profundas convicciones morales y racionales que caracterizan su legado filosófico. De manera subsecuente, sostenía que a partir de los seis años era necesario dividir a los niños según su sexo, a fin de continuar su formación en lectoescritura, en habilidades para la guerra<sup>2</sup> y en las artes.

Posteriormente, Jan Amos Comenius, una de las figuras importantes dentro del pensamiento pedagógico occidental, también destacaría la importancia del juego. En el capítulo XXIX titulado Idea de la escuela común de su obra Didáctica magna señala:

Debe ponerse cuidado en que todo ello esté adecuado a la índole de la edad pueril, que por su naturaleza se inclina a lo alegre, divertido y propio de juego, y mira con repugnancia lo serio y demasiado

<sup>1</sup> Concepto que la cultura griega de ese tiempo asumía como un proceso educativo y de crianza en favor de los ideales del *areté*.

<sup>2</sup> Platón parece sugerir que la formación en estas capacidades “será en caso de que estén de acuerdo” (Platón, 1999, p. 20).

severo. Para que aprendan lo serio, o lo que más tarde ha de serlo, y con facilidad y de buen grado puede aprenderse, habrá que mezclar en todo lo útil a lo agradable, y con estos atractivos casi continuos se dominarán las inteligencias y se les llevará por donde se quiera (Comenius, 1986 p. 288).

En el siglo XVII este autor avizoraba la importancia de incentivar el juego como una medida alternativa a las prácticas de enseñanza predominantes, evitando procedimientos de enseñanza estrictos, lo que ya se aprecia de forma más nítida en la denominada escuela nueva o escuela activa surgida en el siglo XIX (Narváez, 2006).

Ya en la ilustración, Platón tendría influencia especial en una de las figuras más relevantes sobre la educación: Jean-Jacques Rousseau, para quien los postulados de *La República* de Platón eran “el tratado educativo más hermoso que se haya hecho” (Rousseau, 1762, pp. 13-14). Este filósofo suizo planteaba la necesidad de dejar al niño expresarse y ser libre, a fin de desarrollar sus facultades humanas. El hombre tenía que amar y cultivar la infancia, además de “favorecer su juego, sus placeres, su amable instinto” (Rousseau, 1762, p. 149).

Rousseau tendría una influencia especial en el pensamiento pedagógico posterior, como en la obra de Johan Heinrich Pestalozzi, quien se esforzó por establecer un “método de enseñanza y psicológico” (Pestalozzi, 1889, p. 98). Pestalozzi declara haberse interesado por descubrir las leyes de la naturaleza humana, ya que éstas debían regir el proceso de enseñanza. Concibió un método con el que fuera posible incentivar las facultades elementales del hombre, como la “facultad de emitir sonidos... facultad de percepción [y la] facultad de percepción determinada” (Pestalozzi, 1889, p. 114).<sup>3</sup> Recurre al juego como un recurso para la enseñanza infantil, como lo señala en su obra *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*:

permanezco aquí también fiel a mi principio de no dar jamás a un juicio humano una apariencia de madurez prematura, sino que utilizo el conocimiento improbable que tienen los niños de tales o

<sup>3</sup> La primera se refiere a la enseñanza de sonido a través del habla, el sonido cantado, las palabras y la gramática y la segunda a la enseñanza de las unidades, el contar y el cálculo.

cuales palabras abstractas simplemente como un trabajo de memoria y como una especie de alimento ligero suministrado al juego de su imaginación y a su facultad de presentir. Al contrario, para los objetos que nos son conocidos directamente por nuestros cinco sentidos y respecto a los cuales, por consecuencia, es necesario enseñar a los niños lo más rápidamente posible a expresarse con precisión (Pestalozzi, 1889, pp. 129-130).

En la carta X, dentro de la enseñanza de la nomenclatura —como parte del estudio de las palabras—, describe: “Yo presento al niño las palabras en el primer libro de lectura, en el diccionario, y aun aquí he recurrido a series que, aproximando lo más posible las formas análogas, hacen del paso a la lectura el juego más fácil y más sencillo” (Pestalozzi, 1889, p. 204).

Más tarde, Friedrich Froebel, influido por el pensamiento educativo de Pestalozzi, sentaría las bases del preescolar o jardín de niños (Aguirre, 2019). Este autor alemán escribiría diversas obras y métodos, en las que el juego tendría un papel esencial:

El juego es la etapa más alta del desarrollo del niño en este momento; porque es una representación libremente activa de lo interno, la representación de lo interno a partir de la necesidad de lo interno mismo. El juego es el producto más puro y espiritual del hombre en esta etapa, y es a la vez la prefiguración e imitación de la vida humana total, de la vida interior, secreta y natural en el hombre y en todas las cosas (Froebel, 1885, p. 30).

En 1837 fundaría en Bad Blankenburg (Alemania) el sistema de *Kindergarten* (jardín de infancia o jardín de niños), que atendería niños de entre 3 y 7 años de edad. Froebel parece haber condensado y materializado en el jardín de niños las diversas concepciones generadas de siglos atrás sobre la importancia del juego en la infancia.

A inicios del siglo XX una de las autoras más importantes sobre la educación infantil fue María Montessori. Desarrolló un método pedagógico centrado en el niño, alimentado por sus conocimientos en biología, medicina, filosofía y otras disciplinas. Montessori señalaba la importancia de cubrir las necesidades afectivas y psicológicas

del menor, lo que en siglos anteriores había sido olvidado por la mirada del adulto: “El niño no es un ser extraño que el adulto puede considerar desde el exterior, con ciertos objetivos. El niño es la parte más importante de la vida del adulto. Es el constructor del adulto” (Montessori, 2006, p. 23). En cercanía a la visión de Pestalozzi y Froebel, el juego también es un elemento importante en la propuesta pedagógica de Montessori:

Si se observa a un niño de tres años, se ve que siempre juega con algo. Esto significa que va elaborando con sus manos e introduciendo en su conciencia lo que su mente inconsciente ha absorbido antes. A través de esta experiencia del ambiente, con apariencia de juego, examina las cosas y las impresiones que ha recibido en su mente inconsciente (Montessori, 1916, p. 68).

Parece ser que, en esta concepción de Montessori, ya se esbozaba la dimensión experiencial del juego, implicando un desenvolvimiento en su ambiente más complejo de lo aparente, como un proceso de desarrollo importante para el desarrollo de habilidades físicas y mentales.

Aproximadamente en el mismo periodo en que Montessori desarrolló sus obras, Lev S. Vygotsky construiría una perspectiva psicológica-sociocultural sobre el aprendizaje, pero su obra no tendría impacto en Europa sino hasta años más tarde (Kozulin, 1990). Para este autor bielorruso, el juego es fundamental en el desarrollo del niño: “el juego no es la característica predominante de la infancia, pero es un factor principal en el desarrollo” (Vygotsky, 1978, p. 101). Consideraba que era poco preciso conceptualizar el juego como una actividad meramente placentera, era necesario asumirlo como algo asociado a la imaginación, al deseo, a la interacción con objetos, a significados y a una acción bajo reglas implícitas.

El juego da al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionar sus deseos con un “yo” ficticio, con su papel en el juego y sus reglas. De esta manera, los mayores logros de un niño son posibles en el juego, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moral (Vygotsky, 1978, p. 100).

Para Vygotsky, el juego es un aspecto de la imaginación, pero no del todo definido por este proceso psicológico. Desde su perspectiva, el juego resuelve la tensión que se genera en el niño al tener deseos que le son imposibles de cumplir por su edad. Por ejemplo, el niño que desea conducir un coche como lo hacen los adultos, pero al no poder hacerlo, juega con algún objeto donde él mismo puede introducirse simulando estar en un coche, como puede ser una caja de cartón. Sostiene que, inicialmente, durante el juego, la acción domina el significado sobre las cosas. Esto sugiere que un niño no podrá asumir de forma imaginaria cierto objeto que no se asocie a una determinada acción. De manera gradual, esta relación de acción-significado se invierte: el significado subordinará a la acción, lo que favorece al desarrollo del juego de forma simbólica en el niño.

Desde la postura de Vygotsky, el juego es una actividad simbólica, pero no en su sentido exacto, ya que él mismo enfatiza que una actividad simbólica podría considerarse el dominio del álgebra (un niño de preescolar difícilmente podrá comprender y realizar este tipo de operaciones) (Vygotsky, 1978). En contraparte, la denominación de actividad simbólica del juego, se refiere a que el niño es capaz de operar bajo pautas de comportamiento, acciones y significados sobre los objetos que socialmente el niño ha internalizado. Estos aspectos de índole social, de cierta forma, reglamentan el juego y hacen posible un actuar de forma imaginaria; como el caso de una niña que juega a ser mamá, al jugar es probable que se comporte de manera similar a como en su contexto social una madre lo hace, esto implica que dentro del juego prevalecen “reglas ocultas” (Vygotsky, 1978, p. 96), derivadas de patrones socialmente aprendidos por la niña y que determinan su juego.

En ese mismo sentido sobre el juego, Vygotsky señala que esta actividad propicia la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978, p.102), es decir, la zona donde el niño se coloca en un ámbito donde potencialmente podrá ampliar el nivel de desarrollo hasta ese momento logrado. Esta concepción del juego y *zona de desarrollo próximo* está sustentada por la idea de que el juego es un factor imaginativo que permite al niño experimentar un comportamiento superior al grado de desarrollo. Por ejemplo, jugando a conducir un coche el menor

puede mejorar sus habilidades psicomotoras, puede aprender colores o puede comprender la importancia del seguimiento de reglas.

Jean Piaget es otro importante teórico sobre la infancia y el juego del siglo XX. Sus contribuciones permitieron concebir el aprendizaje infantil desde el punto de vista psicológico-cognitivo. Piaget considera que alrededor de los 2 a los 7 años, el niño se encuentra en un periodo *preoperatorio* o *preoperacional*. A estas edades ocurre el desarrollo de la función simbólica en el pensamiento infantil, lo cual se ve reflejado en su juego. Esta función consiste en que el niño es capaz de actuar y comprender su mundo a través de la representación del símbolo (Piaget e Inhelder, 1997), lo que posibilita desvincular la acción del pensamiento. Para comprender esta función, Piaget señala algunas conductas que surgen casi de manera simultánea en estas edades y se vinculan al juego: la *imitación diferida*, el *juego simbólico*, el *dibujo*, la *imagen mental* y la *evocación verbal* (Piaget, 1991).

La *imitación diferida* tiene sus bases en el periodo anterior, el *sensoriomotor* (cuando el niño es capaz de imitar el movimiento de la mano de un adulto al interactuar con él). En contraparte, es en el *periodo preoperatorio*, cuando la imitación aparece sin que sea necesario que el modelo de imitación esté presente, por ejemplo:

el caso de una niña de dieciséis meses, que ve a un amiguito enfadarse, gritar y patear (espectáculos nuevos para ella) y que, por sólo una o dos horas después de su marcha, imita la escena riéndose, esta imitación diferida constituye un comienzo de representación, y el gesto imitador, un inicio de significante diferenciado (Piaget e Inhelder, 1997, p. 61).

El desarrollo del *juego simbólico* en el niño conserva un papel importante en el proceso adaptativo, de asimilación y acomodación; es decir, funge como un escenario, medio o vehículo de interacción con la realidad. El planteamiento de Piaget otorga una especial importancia a la interacción del niño con los objetos del mundo para lograr el aprendizaje. Considera que el niño, en el trayecto de comprensión de su entorno, transforma los objetos de su alrededor mediante el juego (objetos materiales y representaciones simbólicas) para adaptarlos a su yo, por ejemplo, la niña que juega a ser médico o a la comidita.

En cuanto al *dibujo*, Piaget lo concibe inicialmente como el intermediario entre el juego simbólico y la imagen mental, manteniendo así una función simbólica (Piaget e Inhelder, 1997). Apoyado en los estudios de Georges H. Louquet, plantea que esta función constituye una representación de su realidad, como el resultado de haber desarrollado la capacidad de utilizar símbolos. Describe que el dibujo del menor transita por un proceso evolutivo en relación con su comprensión de la realidad.

Sobre la *imagen mental* señala que sucede como una imitación interiorizada por el menor, no como producto de la capacidad perceptiva o imaginativa, sino derivada de la acción imitativa en la realidad. Distingue dos tipos de imágenes mentales: *imágenes reproductoras* e *imágenes anticipadoras*. Las primeras son aquellas que hacen remontar al niño a sucesos pasados a través de recuerdos. Las segundas constituyen una representación sobre las posibles derivaciones o resultados que conllevarían ciertas situaciones o ciertos objetos.

La *evocación verbal* es el quinto aspecto que Piaget considera un logro más de la *etapa preoperacional* vinculada al juego. Consiste en la evocación de eventos no actuales de manera oral. Para describir este rasgo, señala que el niño desarrolla su lenguaje aproximadamente a la par de la aparición de la función de representación simbólica, lo cual plantea la estrecha relación entre la expresión verbal y el pensamiento; por lo que se desarrolla la capacidad de representación de algún objeto de la realidad sin necesidad de que esté presente. Él mismo lo ejemplifica mediante una niña que es capaz de reproducir el “¡miau!” (Piaget e Inhelder, 1997, p. 61) de un gato, sin que el animal se encuentre en la situación.

## EL SIGNIFICADO DEL JUEGO PARA EL NIÑO EN LAS PERSPECTIVAS CLÁSICAS<sup>4</sup>

El tema del juego como experiencia y su significado para el menor de preescolar no parece estar agotado por completo por las anteriores perspectivas, que podemos definir como clásicas. Es preciso recono-

<sup>4</sup> Existen más autores que a lo largo de la historia han contribuido a valorizar el papel del juego a nivel pedagógico, sin embargo, su ausencia se debe a que describirlos a todos ellos resultaría un trabajo sumamente extenso que excedería los propósitos del presente escrito.

cerlas como perspectivas que han sostenido el valor pedagógico del juego y que hasta hoy siguen siendo algunos referentes importantes dentro de la educación infantil (Ballén, 2010; Chavarría, 2012; Coll, 2012; Arias *et al.*, 2017; Dafermos, 2018; Aguirre, 2019).

Hablando en especial de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, cabe mencionar que sus posturas mantienen un carácter naturalista que permea sus respectivas concepciones sobre el juego. Es decir, sus propuestas se orientaron a sostener la importancia de la enseñanza tomando en cuenta las condiciones naturales del ser humano y su mismo entorno (Luque, 2006; Runge, 2010; Aguirre, 2019); sin embargo, el carácter experiencial del juego en el niño no está plenamente clarificado.

Lo anterior también es visible en la propuesta pedagógica de Montessori, sin embargo, encontramos que esta autora hace un énfasis en el aspecto vivencial del juego y su incidencia a nivel mental, aunque no profundiza más al respecto. Por su parte, Piaget, a partir de su epistemología genética, brinda una explicación interesante sobre el juego en términos cognitivos que explican el desarrollo simbólico en el niño, en apego a un proceso de adaptación al entorno; sin embargo, la constitución de significados a partir de la experiencia de juego no es un tema desarrollado en su obra.

Vygotsky proporciona una mirada alternativa a las concepciones naturalistas y cognitivistas sobre el juego (Lucci, 2006; Perinat, 2011; Nilsson *et al.*, 2018). Efectúa un énfasis en el carácter social y cultural del proceso de desarrollo mental, donde el juego tiene un papel medular. A pesar de sostener que el juego simbólico se da a partir de que el niño es capaz de dominar significados que subordinen acciones, parece ser que no indaga más al respecto. Únicamente sostiene que el desarrollo psíquico superior surge a partir de la interacción del niño con su entorno, con base en la mediación del signo y la herramienta. Por lo tanto, ni la experiencia de juego, ni el papel de la conciencia dentro de esta actividad son temas esclarecidos.

La notable influencia que estas ópticas tienen sobre la educación en preescolar en la actualidad y la ausencia de una discusión concreta en cómo opera la conciencia durante la experiencia de juego, parecen sugerir que esto ha propiciado que, hoy en día, sean pocos los trabajos que se hayan preocupado por indagar en el

significado del juego infantil. Esta misma apreciación es congruente con lo expresado por Johan Huizinga en su obra *Homo ludens*,<sup>5</sup> donde criticaba aquellos intentos por explicar biológicamente el juego y encontrarle un lugar dentro de la vida del hombre, olvidando otros aspectos que, desde su punto de vista, eran importantes y a la vez difíciles de describir, como el significado que tiene para el sujeto que juega:

incluso en sus formas más simples a nivel animal, el juego es más que un mero fenómeno fisiológico o un reflejo psicológico. Va más allá de los confines de la actividad puramente física o puramente biológica. Es una función significativa, es decir, tiene algún sentido... La psicología y la fisiología se esfuerzan por observar, describir y explicar el juego de los animales, de los niños y de los adultos. Tratan de determinar la naturaleza y significación del juego para asignarle su lugar en el plan de vida. Los numerosos intentos de definir la función biológica del juego muestran una variación sorprendente... Todas son sólo soluciones parciales del problema... La mayoría de ellos sólo tratan incidentalmente la cuestión de qué es el juego en sí mismo y qué significa para el que juega. Atacan el juego directamente con los métodos cuantitativos de la ciencia experimental sin primero prestar atención a su cualidad profundamente estética (Huizinga, 1980, pp. 1-2).

Ante tal panorama, la fenomenología de Alfred Schutz aparece como una perspectiva que puede contribuir a dilucidar este asunto sobre el juego. Las razones que conducen a tal idea, es que esta teoría se orienta al estudio de la experiencia del sujeto recurriendo a un análisis minucioso de la conciencia<sup>6</sup> y en la que el significado es una pieza central. Reflexionar desde esta postura sobre el significado del

<sup>5</sup> Para este autor holandés, el término *Homo sapiens* es una denominación poco apropiada porque se restringe a caracterizar al hombre únicamente por sus facultades intelectuales. Ante ello, propuso el concepto *Homo ludens*.

<sup>6</sup> En este escrito se habla de conciencia en términos de intencionalidad propuestos por Husserl (influido por Franz Brentano), en el que se plantea que la conciencia del sujeto es intencional porque siempre está referida a algo dentro de la experiencia. Esta concepción de intencionalidad no significa buscar hacer algo o lograr un propósito. Es distinta de la noción de conciencia que significa darse cuenta de algo o tener preocupación por algo, por ejemplo, tener conciencia sobre el cuidado del medio ambiente.

juego para el niño en edad de preescolar, posibilita reconocer diferentes aspectos que subyacen a esta experiencia estrechamente relacionada con el proceso de aprendizaje.

## LA FENOMENOLOGÍA DEL MUNDO SOCIAL DE ALFRED SCHUTZ

Para entender el pensamiento de Schutz resulta imprescindible comprender el proyecto fenomenológico inaugurado por Edmund Husserl a inicios del siglo XX. Tal como lo describe acertadamente Gros (2016), Schutz puede ser considerado un fenomenólogo poco común, debido a que se trata de un sociólogo que encontró en la fenomenología una enorme riqueza para estudiar el tema del significado, lo que no había sido aclarado por la sociología comprensiva de Max Weber (Schutz, 1972).

En su camino hacia dilucidar estos vacíos de conocimiento, se encontró con la psicología fenomenológica de Edmund Husserl, que permitía estudiar cuestiones sobre el sentido y la experiencia subjetiva. Desde el punto de vista de Schutz, las ciencias sociales “necesitaba[n] una base filosófica adicional” (Schutz, 2011, p. 1); así expresaba su convicción y preocupación por investigar fenómenos sociales con un profundo rigor, en pos de seguir procesos de investigación rigurosos y sólidamente fundamentados.

Hablar del pensamiento de Schutz puede resultar una tarea sumamente extensa; incluso al tratar de explicar su teoría en términos sencillos, se corre el riesgo de simplificar la complejidad de sus postulados. Tomando en consideración estos señalamientos, para los fines de este trabajo me permitiré destacar algunos de sus aspectos más importantes, que se remontan a la fenomenología husserliana: el *acervo de conocimiento*, las *tipicidades*, la *significatividad*, la *experiencia temporal* y las *relaciones apresentationales* del signo que fundan la capacidad de simbolización. Éstos son elementos que operan en procesos de aprehensión y comprensión de las vivencias que tienen lugar en el mundo social, los que podemos asumir como sustratos del proceso de aprendizaje del niño relacionados con la experiencia de juego.

## LEBENSWELT Y ACTITUD NATURAL

Conviene partir de lo que la tradición fenomenológica concibe como *Lebenswelt* o mundo de la vida, que es ese mundo en el que nacemos y nos desenvolvemos: el país, el estado, la comunidad o el barrio; “es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre” (Schutz y Luckmann, 2003, pp. 60-61). Detrás de la noción del *Lebenswelt* podemos destacar dos premisas muy importantes:

1. es un mundo en el que no he elegido nacer, simplemente nazco y me desarrollo en él hasta mi muerte;
2. es un entorno de carácter social que está previamente organizado y por ello predeterminado. Algunos rasgos de esta predeterminación son el lenguaje, las prácticas, las costumbres o usos que en un contexto son asumidos como válidos.

Este mundo en el que nos conducimos está caracterizado por dos elementos adicionales que conviene señalar: la vivencia del mundo de la vida en actitud natural y su carácter *intersubjetivo*. La *actitud natural* es una concepción planteada originalmente por Husserl y de la cual habló en una de sus obras más reconocidas: *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (Husserl, 1949).

La “realidad” la encuentro —es lo que quiere decir ya la palabra— como estando ahí delante y la tomo como tal como se me da, también estando ahí. Ningún dudar de datos del mundo natural, ni ningún rechazarlos, altera en nada la tesis general de la actitud natural (Husserl, 1949, p. 69).

Esta tesis es la parte medular del proyecto de Schutz, en el que se interesó a fin de dar solvencia a los problemas detectados en la sociología comprensiva de Weber, dando lugar a su propuesta fenomenológica que se caracteriza fundamentalmente por indagar en el tema de la *actitud natural* y su mismo proceso de constitución dentro de la vida en sociedad. La *actitud natural*, puede ser entendida

como esta postura que asumimos al estar inmersos en el contexto que experimentamos día a día, de manera presupuesta, de forma habitual o de manera cotidiana, sin que para nosotros implique constantemente dominar aquellas rutinas y cosas que ya conocemos:

Designamos por esta presuposición todo lo que experimentamos como incuestionable; para nosotros, todo estado de cosas es problemático hasta nuevo aviso. Por supuesto, aún tenemos que considerar la circunstancia en la cual se puede poner en tela de juicio lo que hasta ahora se suponía (Schutz y Luckman, 2003, p. 25).

Esto quiere decir que en esta realidad eminente en la cual me encuentro, no requiero elaborar juicios de reflexión profundos sobre lo que cotidianamente vivo: no tengo que volver a dominar las actividades que realizo habitualmente, como volver a aprender cómo se utiliza un lápiz o cómo funciona el teclado de una computadora. El juego del niño en la edad de preescolar puede ser asumido como una vivencia en el *mundo de la vida* en *actitud natural*. En cualquier lugar donde el niño se encuentre, existe una tendencia constante hacia el juego. Podemos observar que en diferentes ámbitos de la esfera social: en el hogar, en la escuela o en el parque, frecuentemente los niños se involucran y desarrollan juegos de manera independiente o en colaboración con otros.

Para una educadora de un jardín de niños podemos ejemplificar esta *actitud natural* en las múltiples rutinas que realiza dentro de la clase; al ser ya conocidas y dominadas, la docente no necesita regresar al proceso de comprensión por el cual transitó, o bien, no tiene que volver a aprender ciertos conocimientos que son parte de su trabajo habitual. Por ejemplo, no tiene que explicitar a su conciencia por qué los niños de preescolar requieren una enseñanza de las matemáticas de forma específica o diferente de como se le podrían enseñar a un adulto.

La *actitud natural* adquiere su manifestación en las acciones que efectuamos basadas en nuestro sentido común, hasta que algo se nos presente como fuera de lo habitual o como problemático, a tal grado que la conciencia deba aclararlo. Por ejemplo, si en mi práctica educativa busco enseñar los colores a un niño con diagnóstico de

trastorno del espectro autista y jamás me había enfrentado a un caso de este tipo, mi conciencia recurrirá a mis experiencias previas para dominar lo que la nueva vivencia me plantee.

El segundo planteamiento –el carácter intersubjetivo del *mundo de la vida*–, significa que ese mundo frente a mis ojos y mis sentidos no se limita a experiencias internas (subjetivas) vivenciadas por mi *yo*, sino que también se constituye a partir de las experiencias externas (objetivas) vivenciadas por los demás en el *mundo de la vida*. Dentro de la fenomenología esto implica reconocer que tengo conciencia de mí mismo y sobre los demás de manera simultánea. Estas dos partes, que en apariencia parecen diferentes, se constituyen recíprocamente, se encuentran vinculadas de forma constante en términos corporales, ya que mi conciencia me posibilita reconocer otros cuerpos gracias a que yo mismo experimento una corporalidad propia, siendo mi cuerpo “un elemento fundamental de toda situación” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 112).

De esta manera, el *Lebenswelt* se encuentra conformado por sentidos intersubjetivos sobre los objetos dados a la conciencia, entendidos estos mismos en términos físicos o no (ideales o irreales); es decir, nos podemos referir a ellos como herramientas o artefactos de la vida diaria (silla, mesa, cuchara, automóvil, entre otros), o como conceptos o nociones que adquieren sentido dentro de la vida social: como los conceptos de amor, belleza, solidaridad, bondad o la maldad.

## EL ACERVO DE CONOCIMIENTO, TIPICIDADES Y SIGNIFICATIVIDAD EN LA EXPERIENCIA

Desde su nacimiento, el sujeto en el *mundo de la vida* se encuentra experimentando su entorno por medio de procesos de aprehensión y comprensión, que dan lugar al *acervo de conocimiento*, una estructura que se compone de sedimentos de experiencias pasadas. En una situación como, por ejemplo, aprender una palabra en un idioma que desconocemos, existe un proceso de captación sensitiva (aprehensión), al escucharla o verla escrita en algún lugar. En este proceso, la conciencia opera pasivamente, permitiendo remontarnos automáticamente a los sedimentos de experiencia del *acervo de*

*conocimiento* que resulten más pertinentes para dominar la vivencia en el presente.

La comprensión, implica un proceso de reestructuración del *acervo de conocimiento* ya conformado y que favorece al dominio de lo dado a la experiencia del sujeto a partir de la adquisición de nuevos sentidos, que estarán disponibles para afrontar diferentes situaciones futuras. Una niña que juega por primera vez con bloques de *Lego*, no está solamente captando con la vista el color de los objetos, sintiendo la textura por medio del tacto, escuchando el sonido que generan cuando los ensambla entre sí, o posiblemente probando con su boca el sabor del plástico del que están hechos dichos bloques, sino que, pasivamente, su conciencia se remite a las experiencias previas que se encuentran sedimentadas en su *acervo de conocimiento*. La experimentación de los bloques por vez primera, quizá le evoquen la utilización de piedras o cajas pequeñas de cartón con los que alguna vez pudo haber jugado.

Posteriormente, la manipulación o exploración de los bloques tal vez la conduzcan a idear nuevas formas de jugar que supongan acceder a nuevos conocimientos, como elaborar un puente o construir un robot; lo que puede ser concebido como un proceso de comprensión, en tanto que hay una reestructuración del *acervo de conocimiento* y un dominio mayor sobre los datos dados a la conciencia.

Como podrá observarse, la conciencia puede recuperar y traer a la situación presente algún sedimento dentro del *acervo de conocimiento*. La posibilidad de recuperar estos sedimentos para afrontar toda vivencia presente está vinculada al sistema de significatividades de la conciencia del sujeto, es decir, a los aspectos más relevantes de sus experiencias pasadas. Esto sugiere que los sedimentos son traídos por la conciencia a la situación actual en función del grado de *significatividad*<sup>7</sup>(Schutz, 1962).

Siguiendo el ejemplo anterior de la niña, podemos decir que, si la experimentación previa con rocas o cajas no fue relevante para ella, posiblemente ésta no tenga sentido para el dominio de la experiencia

---

<sup>7</sup>Schutz describe otras formas en que la significatividad opera dentro de la conciencia del sujeto, sin embargo, me he limitado a describir específicamente estos rasgos por los propósitos perseguidos en este trabajo.

actual con bloques de *Lego*, a tal grado que no resulte apropiada como dato de vivencias pasadas para asumir la experiencia del presente.

Nuestra capacidad de dominar situaciones presentes con base en eventos pasados que hemos tenido oportunidad de vivir, no implica que dichas experiencias pretéritas se encuentren sedimentadas sin organización o dispersas en la conciencia. Schutz reconoce que el *acervo de conocimiento* se encuentra ordenado por medio de tipicidades, es decir, mediante una especie de unidades (tipos), que se fundan en las vivencias experimentadas en el pasado y que articulan el conocimiento sobre algo en el *mundo de la vida*:

los objetos, personas, etc., reconocidos, fueron en algún momento experimentados “por primera vez”. Al hacerlo, como es obvio, no fueron captados simplemente en su existencia fáctica, sino también, al mismo tiempo, en su típico “ser de tal y tal modo” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 224).

El niño que juega con un palo de madera imaginando que monta un caballo y, al mismo tiempo, efectúa sonidos simulando el relinchar del animal, se deriva de sus experiencias pasadas, que pueden provenir de la experiencia de haber visto una situación semejante, que ha permitido generar una *tipicidad* sobre el caballo. Esta *tipificación* sobre el animal involucra conocimientos sobre diferentes cualidades o estimaciones sobre el comportamiento de ese ser vivo, lo que le permite establecer una distinción de otros animales como los gatos o los perros. Estas tipificaciones adquieren cierta evidencia en el lenguaje, sin embargo, Schutz enfatiza que éstas se desarrollan de forma pre lingüística:

la estructura de tipos es concebible en principio sin lenguaje, de igual modo que pueden concebirse también, en cierto sentido, experiencias “prelingüísticas”... las relaciones de fundación [de los tipos] son tales que la estructura del lenguaje presupone la tipificación, pero no a la inversa (Schutz y Luckmann, 2003, p. 224).

El planteamiento de la *tipificación*, como estructura de la conciencia antecesora a la adquisición del lenguaje, resulta sumamente

interesante para el ámbito pedagógico de preescolar, puesto que en esta etapa educativa con frecuencia el niño se encuentra en proceso de consolidación de esta habilidad comunicativa. Esto quiere decir que el niño, antes que dominar el lenguaje del contexto donde ha nacido, es un individuo capaz de vivir experiencias en carne propia, que se sedimentan y se tipifican en su conciencia. Tal vez en esta idea encontremos una explicación a lo que a menudo intuimos como maestros en la práctica educativa con niños de preescolar, ya que a partir de la observación de su juego ciertamente percibimos que los infantes comprenden más de lo que pueden expresar mediante palabras.

## EL CUERPO COMO PUNTO DE INTERSECCIÓN ENTRE LA TEMPORALIDAD INTERNA Y EXTERNA

Schutz se maravilló con los aportes sobre la *durée* de Henri Bergson (1963), que representaron reconocer en términos cualitativos la complejidad con que el individuo experimenta el tiempo. Esto mismo ocurrió al encontrarse con las reflexiones sobre la conciencia del tiempo inmanente de Husserl (1959), en las que este autor moravo elabora un análisis minucioso sobre la dación del tiempo a la conciencia del sujeto a partir de presentaciones (sensación), retenciones y protenciones. En su obra *Fenomenología del mundo social (Der sinnhafte aufbau der sozialen welt)*, Schutz argumenta que el tiempo implica una dimensión fundamental para el estudio del significado y la comprensión:

Aquí, y sólo aquí, en el estrato más profundo de la vivencia que es accesible a la reflexión, debe buscarse la fuente última de los fenómenos de “significado” (*Sinn*) y “comprensión” (*Verstehen*). Este estrato vivencial sólo puede develarse en la autoconciencia estrictamente filosófica. Por lo tanto, quien quiera analizar los conceptos básicos de las ciencias sociales debe estar dispuesto a embarcarse en un laborioso viaje filosófico, pues la estructura significativa del mundo social sólo puede deducirse a partir de las características más primitivas y generales de la conciencia. La investigación de esos estratos profundos se ha abierto felizmente ahora merced a los

grandes descubrimientos filosóficos de Bergson y Husserl (Schutz, 1972, p. 42).

Tomando como punto de partida estos dos fundamentos, sostuvo que el tiempo implica necesariamente reconocer —con base en el principio de intersubjetividad—, un tiempo interior y un tiempo exterior dentro de toda experiencia en el mundo social. En otra de sus obras ofrece un ejemplo que resulta idóneo para explicar este tema:

Y este suceso del vuelo del pájaro como acontecimiento del tiempo exterior (público) es simultáneo con nuestra percepción de él, que es un suceso de nuestro tiempo interior (privado). Los dos flujos de tiempo interior, el de él y el mío, son sincrónicos con el suceso del tiempo exterior (el vuelo del pájaro) y, por consiguiente, son sincrónicos entre sí (Schutz, 1962, p. 317).

Para Alfred Schutz, el cuerpo tiene un papel medular en sus reflexiones respecto al mundo social y respecto al tiempo. Sostuvo que en la vida de conciencia, nuestro propio cuerpo<sup>8</sup> es el punto de partida para captar todo lo que está a nuestro alrededor (como personas, árboles o artefactos), conducirnos en el espacio y experimentar la temporalidad.

—el cuerpo del Otro como campo expresivo, los movimientos corporales del Otro o su resultado, tales como los objetos culturales— son interpretados por mí como signos y símbolos de suceso en la conciencia del Otro... En esta actitud [natural], experimento el mundo como organizado en el espacio y el tiempo a mi alrededor, conmigo como centro. El lugar de que mi cuerpo ocupa en cierto momento dentro de este mundo, mi Aquí actual, es el punto de partida desde el cual me oriento en el espacio (Schutz, 2003, pp. 149-275).

<sup>8</sup> Este planteamiento está sostenido, a su vez, en los principios de “apresentación” (Husserl, 1996, p. 172) y “parificación” (Husserl, 1996, p. 176). Se refiere a una experimentación de algo en la realidad que alude a un elemento secundario que no se encuentra presente en la vivencia, un ejemplo de esto es que al contemplar la cara de una moneda, en nuestra conciencia se nos presenta implícitamente su lado opuesto.

En específico, en cuanto al tiempo y la corporalidad, señaló que el cuerpo es el punto de intersección donde el ser humano experimenta una temporalidad inherente a cada vivencia, mientras presupone simultáneamente que el tiempo también fluye para sus semejantes.<sup>9</sup> Además, dentro del mismo entorno, existe un flujo de tiempo que socialmente se encuentra establecido de manera *intersubjetiva*; un ejemplo de ello son los husos horarios implementados en diferentes lugares del mundo: “En la experiencia concreta, estos correlatos subjetivos de la trascendencia del tiempo del mundo se intersectan; mi duración interior se inserta a la vez en el tiempo del mundo y en el tiempo social, y se relaciona con el tiempo biológico del cuerpo” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 110).

Imaginemos un aula de clases de preescolar, donde la profesora propone a los alumnos jugar a *Simón dice*. Esto implica una situación que tiene como base la experimentación del tiempo de forma intersubjetiva, ya que la actividad favorece la coordinación de la propia conciencia del niño y sus semejantes (sus compañeros de clase y la educadora) en función de la experimentación del tiempo. Se vive el inicio –al momento en que la maestra explica las reglas al grupo–; el desarrollo –todos los jugadores tienen participación de alguna forma–, y el desenlace del propio juego –ya que desde el inicio de la actividad, se presupone que habrá un cierre o conclusión–. Aunque el juego esté compuesto por diferentes etapas, éstas no tienen sentido una sin la otra, se constituyen entre sí como correlatos, como momentos que adquieren sentido en conjunto, en la conciencia temporal sincronizada entre el tiempo interior y exterior.

El juego que se realiza en el salón de clases y coordina el flujo de conciencia de los participantes está, a su vez, enlazado al crecimiento que biológicamente se encuentran viviendo los niños y la misma docente. Mientras ocurren estas experimentaciones del tiempo, la jornada escolar tiene una delimitación establecida por el tiempo social, es decir, por una hora que está intersubjetivamente compartida entre quienes conforman el contexto donde ocurre una vivencia.

<sup>9</sup> Estas implicaciones sobre el tiempo interior y exterior, presentes en la noción de corporalidad de Schutz, también han sido discutidas desde otras perspectivas filosóficas. Por ejemplo, Jean-Luc Nancy (2001) ha ofrecido una interesante reflexión, en la que sostiene que el cuerpo expone la interioridad del yo. Para este mismo autor francés, el cuerpo es el “ser de la existencia” (Nancy, 2003, p. 15).

## SIGNO Y SÍMBOLO EN EL JUEGO DESDE LA FENOMENOLOGÍA DEL MUNDO SOCIAL

Otra de las facetas de la teoría fenomenológica del mundo social que conviene ser señalada es la referente a los signos y símbolos en la experiencia en el *Lebenswelt*. Merece una mención a propósito del carácter simbólico del juego hacia el cual han apuntado principalmente las perspectivas de Vygotsky y Piaget desde sus respectivos enfoques en el campo de la psicología.

Mientras toda experiencia es dominada por el sujeto a partir de sus estructuras de conciencia y la captación del tiempo, Schutz recupera también las reflexiones de Husserl sobre el signo, a partir de lo que este mismo autor denominó como “apresentación” (Husserl, 1996, p. 172). Esto significa que el individuo vive su vida diaria captando escorzos de lo que se le da en la conciencia y establece sobre eso mismo diferentes relaciones apresentacionales.<sup>10</sup>

En todos estos casos, un objeto, hecho o evento no se experimenta como un “yo”, sino como una representación de otro objeto que no se da en la inmediatez al sujeto experimentador. El miembro que se presenta “despierta” o “llama” o “evoca” al presente... Estas relaciones de presentación pueden darse en varios niveles: un objeto presentado puede a su vez apresentar a otro, hay signos de signos y símbolos de símbolos, etc. Además, la experiencia inmediata de presentación no tiene por qué consistir en la percepción del objeto físico: puede ser un recuerdo, un fantasma, un sueño, etc. (Schutz, 1962, p. 297).

La conciencia en el sujeto opera mediante signos y símbolos a partir de un principio de asociación, siendo capaz de parificar un elemento dado en una situación con otros aspectos más, presentes o no dentro de la experiencia. Esto puede ser ejemplificado en la labor educativa de preescolar, ya que el material de clase utilizado dentro de actividades de juego, como las figuras de animales, re-

<sup>10</sup> Schutz (1962) describe en su ensayo Símbolo, realidad y sociedad, que toda situación apresentacional está asociada a diversos órdenes: esquema aperceptual, esquema apresentacional, esquema referencial y esquema contextual o interpretativo.

fieren a un ser vivo que vive en un determinado lugar y conserva ciertas características que son comprendidas por el niño. Gracias a la intervención del acervo de conocimiento, tipicidades y a la significatividad dentro de la experiencia, la conciencia del niño va más allá de los rasgos físicos que él puede percibir en el material con que están hechas esas figuras o cualquier otro elemento que se le presente en una situación.

Sobre el símbolo, Schutz (1962) sostiene que el mundo de la vida es una región de sentido finito que se encuentra gobernada constantemente por proyectos de orden pragmático; ejemplo de éstos podrían ser el trasladarse de un lugar a otro, escribir un *e-mail* para comunicarnos o cocinar para alimentarse. En estos mismos proyectos se encuentran implícitas las relaciones de presentación mediante signos. Sin embargo, a partir de su acercamiento a la obra de William James (1994), argumenta que la conciencia también opera en otras regiones de sentido finito (además del propio *Lebenswelt*), siendo una de éstas el propio juego infantil:

es el significado de nuestras experiencias, y no la estructura ontológica de los objetos, lo que constituye la realidad. Cada región de sentido –el mundo supremo de objetos y eventos reales en los que podemos encajar con nuestras acciones, el mundo de las imaginaciones y fantasmas, como el mundo de juego del niño, el mundo de los locos, pero también el mundo del arte, el mundo de los sueños, el mundo de la contemplación científica–, tiene su particular estilo cognoscitivo. Es este estilo particular de un conjunto de nuestras experiencias lo que las constituye como una región finita de sentido (Schutz, 1962, p. 204).

Cuando las *relaciones presentacionales* trascienden la esfera práctica del mundo de la vida y se insertan en otras, entonces es posible hablar de la constitución de un proceso de simbolización. Al respecto, Schutz describe un ejemplo interesante: “El mundo de juego de la niña, siempre que no se le moleste, es su realidad. De hecho, ella es la madre y su muñeca su hija” (Schutz, 1962, p. 340).

Este tipo de trascendencias de la región de sentido pragmático del *Lebenswelt* hacia otras regiones, también se cumplen dentro de diversas situaciones de juego infantil, ya que el niño en edad de pre-

escolar puede utilizar una caja de cartón –captada como signo y con fines prácticos en el *mundo social*– para jugar a la casita o para jugar a que viaja dentro de una nave espacial. Es decir, la caja adquiere un significado diferente, dentro de una actividad que se consideraría se inserta en la *región de sentido de juego del niño* y la *región de sentido de fantasía*.

## APUNTES DE CIERRE Y PARA LA REFLEXIÓN POSTERIOR

He intentado hasta aquí ofrecer una perspectiva fenomenológica sobre el juego en el niño, centrando especial interés en el nivel educativo de preescolar, en específico en situaciones que pueden ocurrir dentro de un aula de clases. Su discusión como experiencia orientada al aprendizaje no parece agotarse por completo por las perspectivas clásicas que aquí han sido expuestas. En contraparte, la fenomenología de Schutz sí parece profundizar en este aspecto, al recurrir al estudio de la operación de la conciencia. Son dos motivos principales que nos permiten evidenciar su viabilidad

- Es una teoría que se focaliza en el estudio de la conciencia, en experiencias del sujeto en su mundo social, tal como lo son las situaciones de juego del niño.
- Es una empresa que profundiza en el estudio del significado de la experiencia para el sujeto, tomando como base el análisis de estructuras de la conciencia, además de brindar un fundamento a la corporalidad y a la experimentación del tiempo inherentes al juego.

Los planteamientos de la fenomenología del mundo social propuestos por Schutz, pueden conducirnos a reflexiones interesantes sobre el juego desde un punto de vista diferente de lo concebido por las perspectivas clásicas. Al recurrir a parte del legado fenomenológico iniciado por Husserl, automáticamente se adhiere al estudio de la donación a la conciencia de todo aquello que el sujeto vive dentro de la experiencia en el *mundo de la vida* y analiza el proceso de constitución de significados en el individuo.

Esta corriente fenomenológica encuentra en el juego un modelo apropiado para explicar diferentes nociones sobre la conciencia y, al mismo tiempo, sus aportes pueden enriquecer el juego como principio pedagógico. Los ejemplos con niños expuestos en el cuerpo de este escrito tratan de destacar cómo esta perspectiva contribuiría a dar un fundamento más sólido a la concepción sobre el juego en el ámbito educativo de preescolar.

En principio, nos permite apreciar que desde sus primeros años en el *Lebenswelt* (un mundo en el que el menor no decide nacer), el niño juega en una actitud natural en diferentes esferas de la vida social: en su hogar, en la escuela o en la comunidad. Aunque en el presente trabajo he optado por enfatizar en el juego y sus implicaciones para la práctica del jardín de niños, conviene mencionar que los planteamientos sobre el mundo de la vida permiten reconocer que esta actividad no se restringe a la escuela, por lo tanto, es un aspecto que merece ser reflexionado de manera posterior en futuros trabajos que indaguen en otros escenarios sociales como la familia y la comunidad.

Al tomar en cuenta que el niño durante el preescolar frecuentemente se encuentra en proceso de desarrollo del lenguaje, la fenomenología permite un acercamiento a los diferentes procesos que ocurren en la conciencia, los que apuntan a los procesos de constitución de sentido que se dan en el juego, teniendo como sustratos la experimentación del propio cuerpo y del tiempo. El acervo de conocimiento, la tipicidad y la significatividad aluden a procesos de captación y comprensión que ocurren en la conciencia. Son algunos fundamentos que aquí se han utilizado con el fin de lograr una exploración del sentido del juego para el niño.

La noción de acervo de conocimiento permite reconocer que el juego del niño de edad preescolar es una experiencia vivida en actitud natural, en la que se involucran sedimentaciones de experiencias que el menor ha tenido desde su nacimiento hasta llegar al jardín de niños. La experiencia de juego es dominada con base en el principio de significatividad, que opera en el acervo de conocimiento; esto quiere decir que no todas las experiencias previas se evocan en el acto de jugar, sino que en el transcurrir del juego, se van presentando datos con distintos niveles de relevancia en la conciencia del niño. Esto favorece que establezcan mediante el dominio sígnico

diferentes relaciones presentacionales, las que adquieren tal complejidad que posibilitan el juego a través de símbolos.

Ante los ojos de la fenomenología del mundo social, el juego no es una actividad desorganizada o sin sentido; por el contrario, es una experiencia que significa algo porque se remite a las vivencias pasadas del niño, las que se ordenan en la conciencia por medio de *tipicidades*. Como ya lo han mencionado diferentes autores desde diferentes enfoques, el juego tiene reglas implícitas. Desde la postura fenomenológica, es posible considerar que esta reglamentación tiene su base en la organización en tipicidades del acervo de conocimiento, puesto que los sedimentos de experiencia articulan conocimientos y generan determinaciones sobre lo dado en la experiencia. Por ejemplo, el niño que juega a ser astronauta, lo hace a partir de sus tipificaciones, lo que posibilita conducirse de forma lúdica bajo lineamientos presupuestos o implícitos que le permiten desarrollar un juego diferente al jugar al bombero o al médico, porque el sentido de ser un astronauta está ligado a diferentes rasgos sobre lo que implica ser tal personaje.

La fenomenología de Schutz nos permite avizorar que el juego conserva una propia dimensión temporal, que se experimenta en la vida de conciencia del niño de forma intersubjetiva. El jugar se constituye a partir de la vivencia de mi propio cuerpo y la captación del cuerpo de mis semejantes. El niño jugando en solitario o con otros en el *Lebenswelt*, es un yo corpóreo en el que siempre se intersecta la experimentación del tiempo social y biológico. Esto conlleva destacar tres puntos importantes.

- El niño y sus semejantes viven simultáneamente –de acuerdo con sus propias estructuras de conciencia– diferentes momentos del juego que se constituyen de manera recíproca; es decir, el jugar siempre se relaciona con un presente inmediato, un pasado y un futuro que se funden en el fluir mismo de la experiencia de juego.
- Durante el juego, el niño y los demás participantes se encuentran creciendo biológicamente, es decir, tienen cambios fisiológicos que forman parte de una dimensión temporal más de la experiencia.

- En el contexto donde la situación de juego tiene lugar transcurre un tiempo socialmente establecido, el que se comparte de manera intersubjetiva y determina las horas, minutos y segundos.

Sobre el aspecto simbólico del juego visto desde la fenomenología del mundo social, conviene destacar que las relaciones presentacionales de los signos (que hacen posible la capacidad simbólica) y el juego infantil como una región finita de sentido, conllevan a tomar en consideración otra arista más dentro del juego y en la que, al parecer, se ha puesto poca atención: la conciencia. Esto puede brindar un panorama nuevo sobre el juego simbólico en el niño de preescolar, permitiendo enriquecer los aportes ya planteados sobre este tema desde otras perspectivas, como las expuestas por Piaget y Vygotsky.

Al mismo tiempo, las reflexiones de este trabajo invitan al análisis de los fundamentos sobre el juego expuestos en los planes y programas de preescolar en diferentes contextos. Sería interesante identificar puntos en común y discrepancias con respecto a la teoría fenomenológica, a fin de dar un mayor sustento a la base pedagógica del juego dentro de la educación preescolar.

## POSIBLES APORTES A LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL NIVEL DE PREESCOLAR

Los aportes de este trabajo permiten pensar diferentes formas de aplicar lo aquí discutido en la praxis educativa de preescolar. En primera instancia, lo que en este escrito me he propuesto destacar respecto a la fenomenología del mundo social de Schutz, no sólo busca profundizar en el valor pedagógico del juego en el jardín de niños; también revela la importancia de incentivar la reflexión filosófica en la formación de las educadoras del nivel preescolar. Aunque algunos programas de educación a nivel superior orientados a la formación de docentes de preescolar incluyen seminarios o asignaturas asociadas a la filosofía de la educación, considero que sería importante introducir más contenidos que aborden diversas perspectivas filosóficas sobre el juego. De esta forma se contribuiría a un trayecto

de formación más sólido, que provea de herramientas de análisis filosófico a las docentes, que les permita cuestionar y mejorar su práctica escolar cotidiana.

El juego como base de la práctica educativa en el preescolar y visto desde un punto de vista fenomenológico, nos permite constatar que este tema que no se encuentra limitado a ser una mera actividad recreativa o de ocio. Da cuenta de las movilizaciones que en la conciencia ocurren en función de ciertas estructuras, que se enlazan a aspectos de experimentación del cuerpo, el tiempo, los semejantes y diferentes relaciones a nivel semiótico. Esto permite tomar en cuenta la posibilidad de implementar las nociones aquí exploradas como fundamentos para el diseño de actividades de juego, con conocimiento sobre la complejidad y el carácter experiencial que este mismo conserva.

Las experiencias de juego en el jardín de niños, que son registradas en instrumentos como la bitácora o el diario de trabajo, pueden ser examinadas por la propia educadora a través de conceptos fenomenológicos como los empleados en este trabajo. Esta aplicación de la teoría fenomenológica serviría para retroalimentar la práctica educativa y realizar un seguimiento minucioso acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto último adquiere especial importancia en el contexto mexicano, donde el currículo de preescolar sustentado en los Aprendizajes Clave para la Educación Integral establece un proceso evaluativo de tipo formativo, basado en una valoración cualitativa respecto al logro de aprendizajes esperados.

## REFERENCIAS

- Aguirre, G. (2019). Un jardín para la infancia. Metáfora comeniana recreada en nuestros tiempos. *Historia y Memoria de la Educación*, (9), 319-341.
- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Arias, P., Merino, M., y Peralvo, C. (2017). Análisis de la teoría de psicogenética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión. *Dominio de las ciencias*, 3(3), 833-845.

- Ballén, R. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Diálogos de saberes*, (33), 35-54.
- Bergson, H. (1963). *Obras escogidas. Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia materia y memoria / la evolución creadora la energía espiritual / pensamiento y movimiento*. Madrid: Aguilar.
- Chavarría, M. C. (2012). ¿Está Montessori obsoleta hoy? A la búsqueda del Montessori posible. *Revista Rupturas*, 2(1), 58-117. <https://doi.org/10.22458/rr.v2i1.174>
- Coll, C. (2012). Grandes de la educación: Jean Piaget. *Padres y Maestros*, (344), 1-4.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna*. México: Akal.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical theory a dialectical perspective to Vygotsky*. Nueva York: Springer.
- Farrell, E. (2020). Researching lived experience in education: Misunderstood or missed opportunity? *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Nueva York: UNICEF <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Froebel, F. (1885). *The Education of man*. A. Salt Lake City: Lovell & Company.
- Gros, A. E. (2016). Alfred Schutz, un fenomenólogo inusual: una reconstrucción sistemática de la recepción schutziana de Husserl. *Discusiones Filosóficas*, 17(29), 149-173.
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens a study of the play-element in culture*. Oxfordshire: Routledge & Kegan Paul.
- Husserl, E. (1949.) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1959). *Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- James, W. (1994). *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Joubert, D., y Van der Merwe, L. (2020). Phenomenology in five music education journals: Recent use and future directions. *Inter-*

- national Journal of Music Education*, 38(3), 337-351. <https://doi.org/10.1177/0255761419881492>
- Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vigotski biografía de unas ideas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Luque, G. (2006). El naturalismo pedagógico y su influencia en el movimiento de la escuela nueva venezolana. *Investigación y postgrado*, 21(2), 201-229.
- Montessori, M. (1916). *L'autoeducazione nelle scuole elementari; continuazione del volume: Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. <https://archive.org/details/lautoeducazionen00montuoft>
- Montessori, M. (2006). *El niño el secreto de la infancia*. México: Editorial Diana.
- Nancy, J. L. (2001). La existencia exiliada. *Revista de Estudios Sociales*, (8), 1-4.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Nilsson, M., Ferholt, B., y Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary issues in early childhood*, 19(3), 231-245.
- Ospina, V., y Betancourt, J. (2018). Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. *Educación y humanismo*, 20(34), 294-311.
- Perinat, A. (2011). La propuesta socio-cultural de Vygotsky como alternativa a la vía del desarrollo biológico madurativo y a la corriente "espiritualista". *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5(2), 137-145.
- Pestalozzi, J. E. (1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Platón (1999). *Diálogos*, vol. 9 Leyes (libros XVII-XII). Barcelona: Gredos.

- Rousseau, J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. París: J. Néaulme.
- Runge, A. K. (2010). Pestalozzi revisitado: disquisiciones teórico-formativas sobre “psicologización” de la enseñanza, doctrina de la intuición, formación elemental, enseñanza elemental y educación elemental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6(2), 89-107.
- Schutz, A. (1962). *Collected papers I: The problem of social reality*. Leiden, Países Bajos: Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. México: Editorial Paidós.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (2011). *Collected Papers V*. Nueva York: Springer.
- Schutz, A., y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.