



Creatividad y juego libre: buscando antídotos a la sociedad del rendimiento

Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo final de grado
Montevideo, 20 de marzo de 2021

Estudiante: Brunella Bursi, C.I: 4.968.117.0

Tutora: Prof. Adj. Mag. Sylvia Montañez Fierro

Revisora: Prof. Adj. Mag. Virginia Masse

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Contexto socio-histórico.....	5
Creatividad: Tatarkiewicz y el recorrido de un concepto.....	8
Creatividad, acatamiento y el lugar del otro: de Winnicott a Honneth.....	9
El juego.....	12
El lugar del juego en las instituciones educativas.....	14
Marco institucional de la educación en primera infancia.....	17
Reflexión situada: un caso a partir de mi experiencia laboral.....	20
Exactamente iguales.....	20
Infancias laborians.....	22
Expresión sujeta.....	23
Reflexiones finales.....	25
Bibliografía.....	28

Resumen

Esta monografía realiza un análisis de la trascendencia del juego, el desarrollo de la creatividad y el lugar del otro en la primera infancia, resaltando su rol fundamental para el pleno desarrollo de niñas y niños. Ubicándose en un contexto sociocultural e histórico cada vez menos propenso a promover espacios de libertad creativa que no estén asociados a un mandato de productividad y rendimiento, hace un cruce de teorías, que se nutre además de la experiencia de la autora como docente y auxiliar docente en instituciones educativas de primera infancia en Uruguay, problematizando la implementación de los programas educativos estatales.

Palabras clave: educación, primera infancia, juego, creatividad, sociedad del rendimiento.

Introducción

La creatividad, aunque suele ser entendida usualmente limitada al campo de lo artístico, lo trasciende. Si bien durante el siglo XIX remitía únicamente a este campo (Tatarkiewicz, 2001), hoy en día, como veremos, es un concepto que puede abarcar todas las esferas de la actividad humana. Donald W. Winnicott, cuya teoría del juego es la base de este trabajo, lo expresa de esta forma: “*La creatividad que me ocupa aquí es universal. Corresponde a la condición de estar vivo*” (Winnicott 1971:96).

Es en este sentido que Winnicott (1971), en el marco de su trabajo acerca de los objetos y fenómenos transicionales, plantea una teoría que le permite afirmar la existencia de dos formas de estar en el mundo, una creativa y una acatadora. La primera, asociada a una forma saludable, implica un sujeto que tiene incidencia creadora en el mundo que lo rodea, generando el sentimiento de una vida que vale la pena ser vivida. La segunda, calificada por el autor como enfermiza, refiere a una posición pasiva del sujeto, que se adapta sin intentar modificar el entorno. La teoría subraya, además, el lugar crucial del juego para el desarrollo de la creatividad en la primera infancia, momento de suma relevancia en la construcción saludable del sujeto. Expandiendo el marco teórico, la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1997) es a su vez una concepción que valida estas apreciaciones, ya que la identificación de un *otro* es también esencial en ese desarrollo subjetivo.

Esta monografía, parte de la teoría de Winnicott para desarrollar una reflexión acerca de la trascendencia de los espacios de juego libre en la primera infancia, en nuestro contexto social. Si nos basamos en la ya clásica formulación de *modernidad líquida* de Zygmunt Bauman (2003), junto con el pensamiento de Byung-Chul Han (2017) y su texto *la Sociedad del Cansancio*, el contexto actual es cada vez menos propenso a promover espacios de libertad creativa que no estén asociados a un mandato de productividad y rendimiento. En esta presentación analizamos y consideramos el lugar de la promoción de esta concepción de creatividad como derecho, expresada en la *Convención sobre los derechos del niño* (ONU, 1989), y centrándonos en Uruguay, en el *Programa de educación inicial y primaria* (2008) y el *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (2014).

A su vez, con el objetivo de enriquecer el análisis reflexivo, buscaremos su intersección con mi práctica laboral como docente y auxiliar docente en instituciones educativas de primera infancia, ya que es desde esa experiencia personal que nace la preocupación que orienta esta reflexión. Es necesario aclarar que la inclusión de la experiencia personal a través del caso planteado, no implica en ningún sentido una pretensión de generalización de las circunstancias que serán descritas al conjunto del sistema educativo, ni que de ella se extraigan conclusiones finales. Lo que se busca, es que esta experiencia aporte para movilizar la teoría, situando en un contexto concreto algunos de los puntos centrales que se desarrollan previamente.

Contexto socio-histórico

La presente monografía surge en gran parte de inquietudes que se fueron despertando a lo largo de mi formación y experiencia laboral como docente y auxiliar docente en educación inicial, en un conjunto de instituciones educativas privadas, todas ellas de contexto socioeconómico medio-alto. Luego de diez años de trabajo en este área, con niños y niñas de entre uno y cinco años de edad, se me presentan diferentes preguntas respecto a qué sujeto se busca formar desde estas instituciones y las consecuencias que tiene la perspectiva de la formación en primera infancia, en la clase de subjetividad reinante en nuestra sociedad. Es por eso que es necesario comenzar con una reflexión sobre el contexto socio-histórico en que esta experiencia toma cuerpo, y para eso tomamos como referencia los enfoques conceptuales de los filósofos Zygmunt Bauman y Byung-Chul Han.

Han (2017) en *“La sociedad del cansancio”* plantea que lo que Foucault denominó sociedades disciplinarias, reinantes en el siglo XX, se transformaron en el siglo XXI en las sociedades del rendimiento. Las anteriores, compuestas por hospitales, psiquiátricos, escuelas, fábricas, se caracterizaban por la negatividad, en el sentido de los mandatos de la prohibición, la obligación y la obediencia, que eran los criterios dominantes de ese contexto. En cambio, las sociedades del rendimiento se desprenden de forma progresiva de esa negatividad. Se transforma ese deber ser, ese *estar obligado a*, en “si querés, podes” y se despliega un sin fin de posibilidades. El “éxito”, en los términos de esta sociedad es entonces responsabilidad de cada uno. Dice Han: “Los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley. A la sociedad disciplinaria todavía

la rige el no. Su negatividad, genera locos y criminales. La sociedad de rendimiento, por el contrario, produce depresivos y fracasados.” (Han, 2017:26-27)

El exceso de estímulos al que estamos sometidos constantemente, dice el autor, nos mantiene en permanente acción. Surge el multitasking como algo novedoso y propio del hombre tardomoderno, pero esa hiperatención que requiere la realización permanente de múltiples tareas, no es nada más que un retroceso a un estado primitivo, un estado cercano a la animalidad. Son los animales en supervivencia quienes se mantienen en estado de alerta casi en todo momento. Mientras se alimentan, por ejemplo, se encuentran atentos a la aparición del depredador. De esta manera, el sujeto sumergido en esta sociedad “no puede sumergirse de manera contemplativa en lo que tiene enfrente porque al mismo tiempo ha de ocuparse del trasfondo” (Han, 2017:34).

Según el planteo de Han, en estas condiciones no hay lugar para el avance de la cultura. No se logra la atención profunda y contemplativa en ninguna actividad, hay que estar constantemente atendiendo múltiples cosas simultáneamente, y esa atención dispersa, ya que debe cambiar el foco continuamente frente a los diversos estímulos que nos llegan, no deja nunca lugar a la aparición del aburrimiento, el cual es importante para los procesos creativos.

En “Modernidad Líquida” Bauman (2003) propone pensar la sociedad contemporánea utilizando la metáfora de liquidez y fluidez. En el contexto actual, dice, los cambios se viven de modo constante, inestable. Estos cambios no están atados al tiempo, se derraman, se filtran, se desplazan fácil y rápidamente y están asociados a la liviandad. Está hablando del mundo globalizado, donde todo permanece en constante cambio, los vínculos, el mercado, la política. Todo esto, se contrapone claramente a la idea de algo sólido, pesado, estable y difícil de cambiar.

Si pensamos la sociedad en estos términos, aparece nuevamente la necesidad de mantenerse en alerta, prestando atención constantemente a los eventos de ese entorno, y eso, por supuesto, es generador de estrés y cansancio. En esta sensación de fluidez, regida por lo efímero, parecería que no hay lugar para la contemplación, para detenerse en un lugar, volviendo a Han, no hay lugar para el aburrimiento, y para que de ese aburrimiento surjan posibilidades creativas.

El cansancio al que alude Han, y que podemos conectar con la fluidez a la que está sometido el sujeto que Bauman caracteriza, nos aísla y nos divide socialmente, nos agobia y destruye las posibilidades de construcción de comunidad y cercanía social.

En consecuencia, si no se logra un tiempo para la relajación, incluso el aburrimiento, y por el contrario se busca incesantemente pasar de una actividad a otra, como líquidos en constante movimiento, sin momentos de pausa, es probable que los sujetos tiendan a estar en el mundo de forma automatizada, sin problematizar el quehacer cotidiano, actuando mecánicamente.

En relación a pensar la creatividad, Han se expresa acerca de la danza y lo plantea en relación al caminar y al correr. Estos últimos no implican nada novedoso, en cambio, la danza traza un movimiento nuevo. Al decir de Han: *“Correr no constituye ningún modo nuevo de andar, sino un caminar de manera acelerada. La danza o el andar como si se estuviera flotando, en cambio, consiste en un movimiento del todo diferente. Únicamente el ser humano es capaz de bailar.(...) En comparación con el andar lineal y rectilíneo, la danza, con sus movimientos llenos de arabescos, es un lujo que se sustrae totalmente del principio de rendimiento.”* (2017:36-37)

De acuerdo a estos autores, podemos sostener entonces que vivimos en un mundo donde lo que importa es el rendimiento vinculado a una lógica mercantil, a partir de la cual se debe producir constantemente, rendir lo máximo y mejor posible, y los niños y niñas, por supuesto, no están excluidos de esta realidad. Por el contrario, parecen ser las primeras víctimas. Una de las preguntas que podemos hacernos es ¿desde dónde y en qué aspectos se les está pidiendo que rindan más? Una de las sospechas de las que parte esta reflexión es que, en estos términos, rendir más, puede venir de la mano con dedicarle cada vez menos tiempo al juego, a las prácticas artísticas, y a todas aquellas actividades vinculadas al ocio y la recreación.

Partiendo de este marco general, en lo que sigue nos enfocamos en el lugar que juega la primera infancia en todo esto, y su relación con el desarrollo de la creatividad. Sin embargo, antes de continuar con el análisis, presentaremos un breve recuento sobre el significado del concepto de creatividad, que por la complejidad que trae y la centralidad teórica que va a tomar en adelante, es necesario hacer.

Creatividad: Tatarkiewicz y el recorrido de un concepto

“Puede decirse que el hombre está condenado a la creatividad.”

Władysław Tatarkiewicz (2001:296)

La palabra creatividad, utilizada tan comúnmente en la actualidad, es un término relativamente nuevo y en el transcurso de su historia ha sufrido diversas modificaciones.

Wladyslaw Tatarkiewicz (2001) en *“Historia de seis ideas”* señala que en la antigüedad el concepto no existía. Ni siquiera se utilizaba aún la referencia a la creatividad en el arte, puesto que se consideraba que los artistas debían limitarse a imitar las cosas que ya se encontraban en la naturaleza. No se concebía la idea de la creación de algo nuevo, pues según los griegos, los artistas se regían por determinadas leyes y normas que guiaban su producción. La única excepción para los griegos eran los poetas, ya que el poeta era el único que fabricaba, aunque no estaba catalogado como artista. Los poetas, en este sentido, eran libres para crear.

La religión cristiana es la que introduce el término *“creator”* como sinónimo de Dios, *“creatio ex nihilo”*, crear a partir de la nada. Este término se continuó utilizando únicamente en este sentido hasta el periodo de la ilustración (S.XVIII-XIX). Durante el siglo XIX la idea de la creación a partir de la nada desaparece, y surge la idea de lo novedoso, en el sentido de fabricar algo nuevo, en lugar de fabricar algo de la nada. Finalmente se comienza a emplear la expresión *“creator”* para hacer alusión a las artes y queda reducido exclusivamente a lo referido a estas. Creador pasó a ser sinónimo de artista, y es allí cuando surgen expresiones como creativo y creatividad, referidas al artista y a sus obras.

Es en el siglo XX, cuando el término creador comienza a aplicarse a toda la cultura humana. No sólo los artistas tienen la posibilidad de ser creativos, sino que comienza a entenderse como una capacidad inherente al ser humano: *“la creatividad es posible en todos los campos de la producción humana”* (Tatarkiewicz 2001:288). Sin embargo, sostiene el autor que el concepto de creatividad mantiene estas tres interpretaciones planteadas anteriormente, creatividad divina, creatividad artística y creatividad humana.

Tatarkiewicz aclara que relacionar la creatividad únicamente con lo novedoso, es también un tanto reduccionista. Si bien todo lo creativo supone algo novedoso, no sucede lo mismo

a la inversa. El concepto de creatividad implica algo más que solo novedad, “consideramos personas creativas aquellas cuyo trabajos, no son solo nuevos, sino que además son la manifestación de una habilidad especial, una tensión, una energía mental, un talento o un genio” (Ibid, p. 294). En este sentido, la energía mental y lo novedoso serían las dos formas de medir la creatividad, pero ninguna de las dos son cuantificables, no se pueden medir.

El concepto creatividad se expande cada vez más. Hoy en día, la valoración social positiva de la creatividad, según el autor, se debe a que “producir cosas nuevas amplía el marco de nuestras vidas, (...) es una manifestación del poder de independencia de la mente humana, (...) de su individualidad y singularidad.” (Ibid, p. 294).

En síntesis, la noción alude, ya no exclusivamente a la vinculación con el arte, sino a un espectro más abarcativo, desde una forma activa de vincularse con el mundo, a partir de la cual es posible incidir en él y modificarlo, hasta una disposición frente a los problemas, que busca eludir las respuestas repetidas. La creatividad es, por todo esto, un factor determinante en la libertad de las personas.

Creatividad, acatamiento y el lugar del otro: de Winnicott a Honneth

En línea con aquella construcción amplia del concepto de creatividad y rechazando una concepción reduccionista, la teoría de Winnicott (1971) propone entenderla poniendo el foco en la actitud del sujeto frente a la realidad exterior. A partir de eso, establece que existen dos formas de estar en el mundo: a una la llama *creativa*, y a la otra *acatadora*.

La primera implica un sujeto que toma una postura activa y tiene incidencia en el entorno que lo circunda, generando que, gracias a la apercepción creadora, “el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse” (Winnicott, 1971:93). La segunda forma de existencia, en contraposición, refiere a la relación pasiva del individuo con la realidad exterior. El sujeto se adapta al mundo con sentimiento de inutilidad, por lo que el autor lo vincula con la percepción del individuo de una vida no digna de ser vivida. El vivir de esta manera, por lo tanto, está vinculado con la enfermedad (Ibid.).

Conectando con las ideas planteadas anteriormente de Han y Bauman, podemos suponer que el sujeto acatador tal como lo expone Winnicott, es funcional a la sociedad de

rendimiento imperante en la actualidad, ya que se presenta frente a la vida con actitud pasiva y de adaptación, sin cuestionar lo que el mundo le ofrece. La creatividad ofrece una vía de escape para el sujeto que se encuentra alienado y aislado en una sociedad que propone que todo es posible y que tan solo depende de uno alcanzar las metas que se propone.

Según Winnicott la creatividad es universal y corresponde a la condición de estar vivo, pero es necesario que el sujeto se desarrolle en un ambiente propicio que le permita convertirse en una persona con actitud creativa. Los primeros años de vida son fundamentales en este aspecto, y, ya que en ese momento vital prevalece la dependencia, la relación con un otro (especialmente de quien cumple el rol de figura materna, en términos de Winnicott) se hace extremadamente relevante.

Para entrar en la relación entre la teoría de Winnicott y la relación de la primera infancia con el lugar de la otredad, resulta pertinente introducir muy brevemente la noción de reconocimiento desarrollada por Axel Honneth (1997). Al igual que Winnicott para este autor el otro tiene un rol fundamental, es a través del otro que, en una relación intersubjetiva se deviene sujeto. Es el reconocimiento de un otro, lo que hace que un sujeto se conforme como tal, autónomo e interdependiente socialmente.

Honneth toma la idea de reconocimiento postulada por Hegel en sus escritos durante el periodo de Jena, haciendo referencia a la necesidad que tienen los sujetos de que se los reconozca, lo cual facilita el proceso de construcción de la identidad. En contraposición a las ideas desarrolladas por Maquiavelo y Hobbes, quienes entienden al Hombre como egocéntrico, ocupado únicamente de sus intereses, egoísta, ambicioso y en una lucha constante de todos contra todos por la autoconservación, Hegel entiende que la lucha que tienen los sujetos es por el reconocimiento recíproco. Esto trae consigo cierta tensión moral que se pone de manifiesto en la vida social (Montañez, 2012:78).

La idea de lucha por el reconocimiento de Honneth sirve para desentrañar las experiencias de injusticia social, y plantea que existen tres esferas donde se pone en juego el reconocimiento, a saber: el amor, el derecho y la solidaridad. Las diferentes experiencias de humillación y menosprecio que sufren los sujetos, implican falta de reconocimiento o fallas en este, provocando diferentes tipos de daño. En la esfera del amor, el daño se provocará

en la autoconfianza, en la esfera del derecho, en el autorrespeto, y en la esfera de la solidaridad, en la autoestima.

El amor en este caso, se entiende en referencia a las relaciones amorosas primarias en las cuales estriban fuertes lazos afectivos y los sujetos se reconocen recíprocamente como necesitados, *“en la experiencia recíproca de atención amorosa los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional”* (Honneth, 1997:118). Esto se vincula con lo que Winnicott expresa respecto a la relación primaria del bebe con la figura materna en ese estado denominado como de dependencia absoluta, donde lo que predomina es una relación simbiótica entre ambos. Con el pasar del tiempo la madre y el bebé irán separándose progresivamente y el bebe podrá así comenzar a diferenciarse del mundo que lo rodea, pasando a un estado de dependencia relativa (Winnicott, 1971). Si los cuidados que le brinda la madre al bebe son sostenidos en el tiempo y la separación es realizada lentamente y con paciencia, estarán dadas las condiciones para que el bebe desarrolle lo que Honneth denomina “autoconfianza”.

La siguiente esfera que Honneth destaca es la del derecho. Todos los sujetos son reconocidos jurídicamente como iguales miembros de una sociedad, portadores de derechos y responsabilidades. Si se les reconoce como personas libres e independientes, esto genera autorrespeto. En la tercera esfera, que es la de la estima social, lo que se pone en juego es la valoración que la sociedad hace de ese sujeto en particular, la valoración de los aportes específicos y únicos que cada uno puede hacer. Si uno es valorado socialmente también valorará al resto de las personas y se generará un ambiente de solidaridad, y esto genera autoestima (Honneth, 1997).

Vemos como esta intersección del pensamiento de Winnicott y Honneth nos ayuda a entender la relevancia de los lazos sociales en la formación de la personalidad, remarcando la necesidad de la existencia de un otro con el que el sujeto se vincula desde el amor, el respeto y la solidaridad, para poder desarrollarse en forma creativa y saludable, de cara a una convivencia social en armonía. Volveremos sobre este punto más adelante.

El Juego

“El jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro (...) tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer (...) como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer.”

Donald W. Winnicott (1971: 65)

El juego cumple un rol absolutamente central en la construcción de una personalidad creativa. En lo que sigue, iremos profundizando en su importancia, sobre la base de que en el marco de la teoría de Winnicott, es el juego lo que ocupa el lugar por excelencia de formación de la creatividad en la primera infancia. Entonces, relacionando ya las teorías expuestas y retomando el pensamiento de Winnicott (1971), vemos que la idea de creatividad está estrechamente relacionada con la noción de juego. La pregunta que responde este apartado, es por qué sucede esto desde un punto de vista técnico, y cuál es la relación entre el espacio de juego, el objeto transicional, y la formación de la creatividad.

En la primera infancia, podemos ubicar el juego en un “*espacio potencial* entre el bebé y la madre” (Winnicott, 1971:65), este *espacio potencial* se encuentra en la zona intermedia que se genera entre la realidad psíquica interna y la realidad exterior. Cada individuo posee una realidad interna y un exterior el cual es compartido con el resto de los individuos. Entre estos dos planos, existe la zona intermedia de experiencia, en la cual contribuyen y se relacionan la realidad interna y la externa, lo subjetivo y lo percibido de manera objetiva (Ibid.).

Es en esta zona donde primero se ubicaran los fenómenos transicionales, entendidos como la primera posesión de objeto, que el niño no reconoce como propio pero tampoco como ajeno, estos objetos transicionales que el niño adopta, le ayudarán a comenzar a identificar un exterior separado de su realidad interna, el no-yo (Ibid., p.20-21). Luego, esa zona primeramente ocupada por fenómenos transicionales, pasará a ser ocupada por el juego, y más adelante por la cultura.

El juego comienza en el momento en que el objeto que se encontraba fusionado con el bebé (objeto transicional), pasa a ser percibido por él en forma objetiva. Para que este proceso suceda, nos dice Winnicott, es necesaria la figura materna, que oscila entre ser lo que el niño necesita y ser ella misma. Si esto se da por un tiempo adecuado y sin grandes

interrupciones el niño vive esa experiencia como algo cercano a lo mágico, por la percepción de control que consigue a partir de la confianza en la madre, y le hace sentir en cierto sentido omnipotente (Ibid., p. 71).

A partir de que se afianza esa relación de amor con la figura materna el niño comienza a jugar solo. Ya no es imprescindible que se encuentre presente la figura de amor porque al evocarla, existe. Y es así como el niño comienza a disfrutar de la superposición de dos zonas de juego, al principio la madre se adapta al juego del bebé y poco a poco va introduciendo su propio modo de jugar. *“Así queda allanado el camino para un jugar juntos en una relación”* (Winnicott, 1971, p. 72).

En este punto se hace muy visible la relación de esta construcción de confianza y de relación temprana con el exterior, y la importancia de que se desarrolle en forma saludable, con las habilidades que luego podrá adquirir el individuo para estar en el mundo de forma creativa. De hecho, tanto en el momento de los fenómenos transicionales en la primera infancia, como en los desarrollos posteriores de los niños y niñas, no estamos hablando de otra cosa que de su relación con la exterioridad, es decir, la forma -más o menos autónoma, más o menos independiente, en fin, más o menos creativa y saludable- en que se relacionan con el mundo que los rodea.

Es interesante como lo anterior dialoga con el aporte de José Luis Linaza (2013), en relación al rol de la figura materna. Según él, la madre se encuentra en un lugar destacado entre esos primeros objetos por los cuales el niño se interesa, ya que se comporta de manera distinta a como se comportan los objetos físicos. En los juegos de interacción social (para mencionar alguno de ellos: dar palmas, “acá está, acá no está”, nombrar los dedos de la mano, entre otros) se puede evidenciar la evolución del desarrollo del niño, que en un principio lo vivencia de manera pasiva, siendo el adulto quien guía los juegos, pero a medida que transcurren los meses se van invirtiendo los roles y el niño comienza a tomar la iniciativa. Ese cambio en los papeles, *“es posible porque el niño capta la estructura de la interacción en la que ambos jugadores desempeñan actividades complementarias”*. (Linaza, 2013:105)

Más adelante con la aparición de los juegos simbólicos el cambio que se evidencia es aún mayor, los objetos y las acciones pasan a simbolizar lo que no está presente. Es el caso de jugar con piedritas que representan alimentos, o una rama que hace de espada, etc. La

condición del juego simbólico es hacer “*como si*”, representando simultáneamente ficción y realidad, aunque este no es su objetivo: “*La meta de estos juegos, de todo juego, es la acción, actuar, no imitar*” (Ibid, p.106).

A través del desarrollo de este tipo de juego el niño representa escenas de la vida cotidiana que observa o experimenta, haciendo alusión a los diferentes roles sociales y reproduciéndolos. De esta forma el juego tiene un lugar destacado como dispositivo de transmisión cultural, entendiendo al niño como un miembro activo de su cultura.

El problema es que ese rol destacado, suele ser instrumentalizado, como veremos, de diferentes maneras. Linaza (2013), por su parte, toma posición enfatizando la crítica a las aplicaciones del juego infantil para su contribución a otros aspectos, como el desarrollo cognitivo, social, lingüístico, o afectivo. A partir de estas investigaciones, cada vez más habituales, la valoración del juego queda limitada al aporte que realiza a otras áreas, perdiendo relevancia el por sí mismo, como espacio de libertad característico de la infancia. En la mayoría de las instituciones educativas, los adultos a cargo reconociendo la influencia positiva del juego en el desarrollo infantil, intentan intervenir y controlarlo, transformándolo en una actividad distinta, dominada y dirigida por ellos. Este fenómeno, al provocar una pérdida de protagonismo de los niños, implica que el juego deja de ser tal. El adulto, ya sea educador, padre/madre, etc., interviene convirtiendo el espacio de juego según su propia visión, pero no según lo que el niño experimenta como juego. El autor insiste en el lugar que debe ser protegido para el juego por sí mismo, “*hasta como un derecho de reciente reconocimiento*” (Ibid., p.106).

El lugar del juego en las instituciones educativas

La Convención sobre los derechos del niño, aprobada por Naciones Unidas en noviembre de 1989, reconoce, en su artículo nro. 31, “*el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento*” (ONU, 1989).

En este sentido, Noelia Di Gregorio y Déborah Vitoreira (2012), manifiestan que el juego es definido como un derecho esencial y es necesario para el desarrollo integral de las personas. Destacado como motor de la infancia, el juego constituye el modo privilegiado de expresión y comunicación con los demás. Al decir de las autoras: *“Se trata de considerar a los niños como sujetos de derecho con necesidades e intereses propios, como protagonistas activos de su propia realidad con capacidad de transformarla transformándose”* (Di Gregorio & Vitoreira, 2012:68).

Es común que la lectura de este artículo de la convención haga referencia a situaciones extremas de explotación infantil, como el trabajo forzado en edades tempranas, entre otras, viéndose gravemente vulneradas estas normas. Sin embargo, podemos considerar la vulneración de este derecho en relación a situaciones menos extremas, donde el límite entre garantizar o no un derecho es más difuso. Hoy en día los niños y niñas pasan gran parte del día dentro de las instituciones educativas, y por lo tanto, es necesario promover instancias para que sea posible el juego. Cuando hablamos del sistema educativo de un país y sus instituciones, es el Estado quien debe garantizar el derecho de los niños a jugar.

En general, como mencionaba Linaza, el juego que se busca fomentar dentro de las instituciones educativas es el que tiene el propósito de enseñar algo, y se utiliza como mediador entre el aprendizaje y el niño. Esto no está mal de por sí, al contrario, puede funcionar como una buena forma de generar conocimiento en niños y niñas, el problema está en que ese tipo de juego, el que tiene un propósito educativo dirigido específicamente a alguna otra área del desarrollo, sea el único que se planifica dentro de las instituciones educativas. El juego libre queda en segundo plano y se utiliza muchas veces como un breve momento de ocio, para después poder continuar trabajando y aprendiendo lo que según los parámetros concebidos por las instituciones educativas, es relevante para el rendimiento cognitivo.

Lidia Fernández (2001) entiende a las instituciones como objetos culturales portadores de cierta cuota de poder social, que a partir de la utilización de lo colectivo como regulador del comportamiento individual, preservan la forma en que se encuentra distribuido el poder, manteniendo el orden social como si fuera el orden de la naturaleza (Fernandez, 2001:17). Así, las instituciones educativas buscan amoldar a los sujetos a modelos preestablecidos, según el contexto sociohistórico donde se encuentren, desconociendo los deseos

particulares de cada uno (Ibid., p.25). Es esperable que la negación o frustración de estos deseos traiga consigo algún tipo de ejercicio de la violencia.

De esta manera, de acuerdo con Fernandez (2001) los espacios educativos se constituyen como lugares de poder, al estilo de la formulación clásica de Michel Foucault en Vigilar y Castigar (1976), donde a pesar de ser la cárcel el terreno central del análisis, el ámbito educativo es uno más de los dispositivos de disciplinamiento y normalización de las sociedades.

Es desde esta perspectiva que tiene que entenderse la problemática de los espacios de libertad creativa que las instituciones educativas promueven o dejan de promover. Es a partir de esto que podemos preguntarnos cómo influyen las decisiones que toman las instituciones educativas en la formación de la primera infancia, en la construcción y el sostenimiento de las llamadas sociedades del rendimiento. Es razonable suponer que la depresión y el estrés del que hablaba Han (2017) no son fenómenos que de golpe se presentan en la adultez. La cultura del emprendedurismo, el “sí se puede”, la autoexplotación asociada al rendimiento que nos atraviesa como sociedad, estamos en condiciones de sostener, tienen algo que ver con cómo se formula y se regula la educación de la primera infancia, tanto en el marco de cada centro educativo en particular, como en el control que el Estado hace del sistema educativo en general.

Es claro que a partir de este estudio, que tiene énfasis en la discusión teórica, no vamos a poder sacar conclusiones empíricas sobre en qué medida la generalidad de las instituciones educativas en Uruguay desarrollan de una u otra manera la creatividad de los niños y niñas a su cargo. Lo que se propone en los dos próximos apartados es un aporte a la discusión de estos temas con las herramientas con las que contamos. En primer lugar, de un análisis de cómo es abordada la perspectiva de formación en los documentos y programas educativos que regulan la formación en primera infancia a nivel nacional. En segundo lugar, a la luz de este análisis, sigue una reflexión a partir de mi experiencia laboral en instituciones educativas.

Marco institucional de la educación en primera infancia

A continuación se presenta una reseña de los aspectos más relevantes de los documentos que rigen el marco curricular de la educación en Uruguay, preocupándonos especialmente por lo que concierne a la educación de la primera infancia. Se presta atención en particular a la Ley General de Educación (Ley N° 18.437, 2008), el Programa de Educación inicial y primaria (ANEP, 2008), y el “Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años” (Presidencia, et.al., 2014).

En el año 2008, fue promulgada la Ley general de Educación N°18.437. En su artículo N°13, establece estos como algunos de los fines de la educación: *“Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. (...) La formación de personas que sean reflexivas, autónomas, solidarias y que tengan un rol protagónico en la construcción social y cultural. (...) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos (...) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona. (...) Estimular la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica.”* (Ley General de Educación, 2008).

Respecto al cometido específico de la educación inicial, en su artículo N°24 establece lo siguiente: *“(...) estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.”* (Ley General de Educación, 2008).

Los fines expresados en estos documentos, dejan en evidencia que pretenden promover un tipo de institución educativa que, en primer lugar, se adapta y atiende las necesidades de las infancias. Las intenciones que allí se expresan ponen de manifiesto el interés de que una institución educativa, además de democratizar el conocimiento, cumpla el rol, entre otros agentes culturales, de formar personas.

A partir de estos cometidos y principios que se establecen en la ley, es creado el Programa de Educación inicial y primaria (ANEP, 2008), como documento oficial donde se delinea la selección de saberes que deben ser enseñados en las escuelas. El Programa propone

como función de las escuelas: *“(...) formar a las personas para que se desempeñen como ciudadanos participativos, críticos y productivos”*.

Respecto a la Educación inicial, definida como la que contempla a niños y niñas de tres, cuatro y cinco años de edad, se propone la creación de “situaciones educativas que permitan vivenciar emocionalmente el espacio, los objetos y su relación con el *otro*.” (ANEP, 2008:14) y respecto al juego plantea: *“El juego como metodología didáctica privilegiada. El juego simbólico para facilitar la comprensión del mundo y de las relaciones sociales a través del “hacer como sí” y el juego por el juego mismo para la estructuración de la personalidad en un marco de libertad.”* (Ibid., p.14).

En el apartado “solidaridad versus competitividad” se manifiestan los desafíos a los cuales se enfrenta la educación en la actualidad, inserta en una sociedad fuertemente fragmentada, donde impera el individualismo y la competitividad fomentados por el modelo capitalista, el cual *“(...) deshumaniza a través de la pérdida de la historicidad, la subjetividad y el descreimiento en las utopías.”* (Ibid., p.24).

El programa plantea que frente a esto, la educación puede tomar dos posturas, una sería asumir pasivamente el modelo hegemónico imperante, contribuyendo y manteniendo un funcionamiento individualista y competitivo de la sociedad y la cultura, y la otra sería contribuir en la construcción de un modelo contrahegemónico que se fundamente en los principios de solidaridad y cooperación. *“En esta segunda postura la concepción de hombre se orienta a recuperar su humanidad, conocerse a sí mismo, comprender a los otros, conocer la vida, comprender la gente, lo que implica la construcción de un saber intersubjetivo en el proceso de formación de una personalidad cooperativa y solidaria.”* (Ibid., p.24).

Este documento tiene la clara intención de inclinarse hacia esta postura de emancipación de los sujetos, fomentando una posición crítica de la realidad, generando sensibilidad frente a las injusticias sociales, fomentando la creatividad y las capacidades de transformar el mundo que nos rodea.

En continuidad con el “Programa de Educación inicial y primaria” (ANEP, 2008) y el “Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses” (MEC, 2006) se crea el “Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a

los seis años” (Presidencia, et.al., 2014) plasmando en este documento una visión global de la primera infancia y poniendo de relieve la identidad propia de esta etapa y lo decisiva que es en la vida de las personas.

La primera infancia está compuesta por dos ciclos de vida, el primero que va desde el nacimiento hasta los 36 meses y el segundo desde los 3 hasta los 6 años. “La unicidad de la etapa se manifiesta en los aspectos que están presentes en ambos ciclos: los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras.” (Presidencia, et.al., 2014:8)

Este marco referencial intenta oficializar como referente que propicie la mejora de la calidad en la atención y educación de los niños y niñas uruguayos de 0 a 6 años, favoreciendo el desarrollo integral y la adquisición de los aprendizajes esperados en esta etapa. Dentro de los principios pedagógicos y metodológicos que son propicios de esta etapa me interesa destacar los siguientes: “el valor otorgado al juego en sí mismo y como estrategia para promover aprendizajes” y “el reconocimiento de cada niño/a como un ser singular y social” (Ibid., p.14). Concretamente sobre el principio del juego en la primera infancia, plantea que: “(...) es la actividad característica de esta etapa de la vida. Jugando, niños y niñas exploran, se entretienen, actúan, conocen, y aprenden de manera integral. La importancia que tienen las actividades lúdicas por sí mismas para los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años plantea el desafío de preservar el carácter libre, ameno, natural, espontáneo y significativo que posee el juego en las diversas oportunidades de aprendizajes.” (Ibid., p.15)

Lo que podemos destacar a partir del análisis de estos documentos, es que existe coherencia entre las teorías expuestas anteriormente y el marco que el Estado le da a la educación inicial en Uruguay. Los programas tienen un especial interés en expresar la necesidad de fomentar instancias donde pueda surgir el juego sin ser instrumentalizado, respetando la importancia del juego por sí mismo. Tal vez en contradicción con la sociedad del rendimiento, los programas educativos -al menos en la letra- no proponen formar sujetos acatadores.

Reflexión situada: un caso a partir de mi experiencia laboral

La conclusión extraída de la lectura de los documentos en el apartado anterior, va en contra de la intuición que yo tenía previamente a analizarlos. Esto se debe a que mi experiencia laboral en el ámbito educativo en la primera infancia tiene poco que ver con lo que estos documentos expresan. Esta contradicción me lleva a preguntarme, si mi experiencia es excepcional o a sospechar que lo que los documentos expresan en sus textos, está teniendo problemas para traducirse a la realidad. El presente apartado se dedica a explicar la fuente de esta sospecha y a poner en movimiento el marco teórico, profundizando la reflexión a partir de la práctica.

El caso que se presenta a continuación está construido entonces, a partir de mi experiencia laboral como docente y mayormente auxiliar docente en primera infancia, en diferentes instituciones educativas en Montevideo, a lo largo de diez años. La construcción del caso, a partir de tres situaciones que conservan la identidad de los centros en cuestión, intenta provocar la reflexión en tres líneas de pensamiento. Cada situación se presenta en una viñeta, y luego es analizada brevemente en el marco de las teorías que se desarrollaron previamente en el análisis. Más allá de la preservación de las identidades, los ejemplos están basados totalmente en la experiencia vivida.

Exactamente iguales

En el centro educativo A hay cinco grupos de nivel cuatro, de aproximadamente veinte niños/as cada grupo. El horario de entrada es a las 8:00 y el de salida a las 16:00. Los salones de cada uno de estos cinco grupos son exactamente iguales y el mobiliario que los ocupa también. Lo mismo sucede con las mesas, sillas, pizarrón y cajoneras donde cada niño/a donde guardan sus libros académicos (matemática, grafomotricidad, inglés, etc). La planificación que realizan las maestras también es exactamente la misma para los cinco grupos. Se enseña lo mismo, se lee el mismo libro, se realizan las mismas actividades plásticas.

En esta primera situación planteada podemos ver una clara tendencia a la uniformización de los sujetos. No parece haber lugar para el despliegue de las singularidades. Cuando se realiza exactamente la misma planificación para los cinco grupos, se está dando por hecho que a esos cien niños les interesa lo mismo, se motivan de igual manera, y esto, según mi experiencia, difícilmente es así.

Parece más razonable pensar, en cambio, que desde la institución educativa se imponen determinados intereses, determinada forma de motivar a sus niños y niñas, determinada forma de aprender. Se hace presente la preocupación de Lidia Fernandez respecto al poder que ejercen las instituciones educativas regulando el comportamiento individual, adaptando a los sujetos a formatos preestablecidos.

Pero principalmente, me interesa hacer referencia en este caso a lo que podemos interpretar como una falla en el reconocimiento, en lo que Honneth denomina esfera de la estima social. Esta esfera es la que se refiere a la valoración de los sujetos justamente por su singularidad, por lo que cada uno puede aportar como único. Cuando no se reconoce esa singularidad, siguiendo a Honneth, se pueden generar problemas en la autoestima y eso repercute socialmente, manifestándose en la falta de solidaridad entre las personas.

En esta misma línea el pensador inglés Herbert Read en su libro “Educación por el arte” (1991) cuando se pregunta acerca de la finalidad de la educación plantea que: “solo puede ser desarrollado, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo.” (Read, 1991:31).

El capitalismo promueve la individualidad y la competencia, y por el contrario, aquí se destaca la importancia del colectivo y el rescate de la singularidad, que hace que cada ser, sea un ser original. Read hace fuerte hincapié en que esa singularidad que hace a cada sujeto único, de nada sirven en el aislamiento, y que la finalidad de la educación a su vez que debe reconocer a cada sujeto en su singularidad e intentar rescatar y mantener esas particularidades de cada uno, debe ser integradora, “o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social.” (Read, 1991:31).

Infancias laborians

En el cronograma semanal que elabora la institución B (ver Fig. 1), vemos que cada minuto que pasan los niños/as en ella está programado para sacarle el máximo provecho a cada día, en términos del rendimiento académico.

Los talleres que se planifican al final de la jornada son: pensamiento computacional, expresión plástica, expresión corporal, cocina y juego.

El único taller que se encuentra fijo es el de juego, los viernes, el resto va rotando cada semana, y por lo tanto se repite cada tres semanas. Cada taller está planificado previamente, y se hace lo mismo en todos los grupos.

No hay ningún material para jugar, ni libros de cuentos dentro de los salones, todas estas cosas se encuentran en el pasillo, fuera del alcance de los/as niños/as.

Fig.1. Cronograma semanal

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 a 9:00	Act. académicas	No reglado	Act. académicas	No reglado	Act.académicas
9:00 a 10:00	No reglado	Act. académicas	Merienda y recreo	Merienda y recreo	
10:00 a 11:00	Merienda y recreo	Act. deportivas	Act. académicas	Psicomotricidad	Merienda y recreo
11:00 a 12:00	Act. académicas	Act. académicas		Act. deportivas	No reglado
12:00 a 13:00	Almuerzo	Merienda y recreo	Almuerzo	Almuerzo	Act. académicas
13:00 a 14:00	Act. académicas	Almuerzo	Taller	Act.academicas	Almuerzo
14:00 a 15:00		Taller		No reglado	Taller
15:00 a 16:00	No reglado		Act.académicas	Act.académicas	

La planificación y la organización de los espacios físicos dilucidan las prioridades de esta institución: no hay lugar para el juego. Retomando a Winnicott, el juego es fundamental para el desarrollo integral de los niños, sin embargo, la planificación constante de actividades, prácticamente sin descanso entre una y la otra, junto con la disposición a no tener elementos de juego dentro de los salones, hacen más dificultoso el surgimiento del juego libre. De esta manera, es difícil la aparición de algo creativo o novedoso, fuera de lo pronosticado.

Los momentos de pausa son importantes y necesarios, como sostiene Han (2017), para que pueda desplegarse una mirada hacia el interior, que ayude a descubrir y experimentar los propios intereses. Aquí. casi no hay oportunidad para la espontaneidad, todo está

previamente planificado, lo que prima es el rendimiento y la exigencia. De acuerdo con las ideas de Han, vemos a estos niños inmersos en la *sociedad del cansancio*, bombardeados constantemente con diversos estímulos que les requieren atención y los acercan a un estado de supervivencia primitivo.

Los niños deben adaptarse en todo momento a las propuestas que la institución les brinda y no al revés, como tal vez sería deseable. De esta forma volvemos a los planteos de Winnicott (1971), se está ofreciendo una realidad, un mundo al cual los niños se deben adaptar, de manera pasiva, sumisa, que no es permeable a modificaciones. Esa creatividad a la que hacía referencia el autor, que tiene que ver con una forma de percibir el mundo como pasible de modificación y que es universal e inherente a los seres humanos, necesita de la presencia de un otro y de determinadas condiciones para que se desarrolle. En esta situación, el contexto no sólo no está fortaleciendo la capacidad creativa, sino que la está coartando.

Expresión sujeta

En la institución C no hay una tallerista plástica, esta área se encuentra a cargo de las maestras.

Cuando se les propone a los niños/as realizar alguna actividad plástica, se les indican todos los detalles del producto final al que tienen que llegar, con qué material se realizará, qué colores usar o no usar. Muchas veces se les quita del alcance los colores negros, grises y marrones, porque “son feos”.

Incluso cuando la propuesta es -en teoría- de expresión libre y el niño/a decide finalizar, muchas veces la maestra le dice: “¿estás seguro?”, “¿por qué no pintas el sol un poquito más?”, “¿y si le agregas unas flores?”, “dale anda a terminarlo, no seas vago/a”.

Como ya fue mostrado, desde el renacimiento y hasta la actualidad la idea de creatividad y arte están asociadas. Si bien, con Winnicott (1971), entendemos a la creatividad como mucho más abarcativa que en lo respectivo al arte, en el espacio educativo esto se hace especialmente presente, ya que es muy común que se coloque la estimulación de la creatividad ligadas a las prácticas artísticas.

El caso de esta institución no es la excepción y en general pretende abarcar el desarrollo de la creatividad mediante la expresión plástica, aunque no cuenta con personal especializado en esta área, como sí ocurre con el resto de las disciplinas (psicomotricidad, ciencias naturales, educación física, expresión corporal). En consecuencia, son las maestras quienes deben hacerse cargo de la tarea. En suma, el tiempo para dedicarle a la expresión plástica no se encuentra estipulado en el cronograma semanal, por lo que se realiza cuando las maestras encuentran un momento que no interfiera con la planificación del resto de las actividades. Estos dos factores, la falta de personal especializado y de tiempo previamente asignado son indicadores de la relevancia que la institución le otorga a los espacios de expresión libre.

A su vez, lo que suele ocurrir con la expresión plástica es que muchas veces se tiende a su instrumentalización. Es decir, se utiliza como herramienta para estimular otras áreas del desarrollo, como por ejemplo, la motricidad fina. Así deja de tener un sentido en sí misma y pasa a ser un instrumento para otros fines, que no tienen que ver con el desarrollo de la creatividad, ya que difícilmente se pueda estimular la creatividad cuando las pautas se establecen rígidamente a priori.

Como adelanta la viñeta, muchas veces las propuestas de expresión plástica de carácter libre, tienen en realidad poco de libres. En espacios donde lo que debería primar es la flexibilidad, la diversidad y el reconocimiento de las singularidades, se espera un producto con un resultado determinado, desvalorizando las singularidades.

Esto nos lleva una vez más a Honneth. Por un lado, la desestimación de la singularidad en el desempeño del niño/a en el marco de una actividad de expresión libre, implica una falta de reconocimiento hacia esa producción y hacia el niño/a, con las consecuencias mencionadas en las líneas más arriba. Pero además, en el momento que el niño/a comparte su creación con la maestra, figura de referencia, y lo que se le devuelve es una pauta de corrección que rompe el presunto margen de libertad de la actividad, la experiencia se torna un tanto hostil. Podemos interpretar en este caso, que se genera una falta de reconocimiento en la esfera del amor (Honneth, 1997), ya que siendo la maestra una figura importante en la vida del niño, su valoración y el respeto por su trabajo son factores cruciales en la construcción de su autoconfianza.

Reflexiones finales

Este trabajo trató principalmente del cruce de distintas teorías que a priori pueden parecer lejanas, pero tienen, como vimos, importantes puntos de contacto. La intersección propuesta entre la teoría de los fenómenos transicionales de Winnicott y el enfoque sociológico de Han y Bauman, junto con el aporte que hace Honneth y la teoría del reconocimiento, son útiles para tematizar la importancia de la promoción de la creatividad en la primera infancia, y sus consecuencias, no sólo en desarrollo cognitivo de niños y niñas, sino a nivel de la sociedad en general. Es sobre esta base que luego se puso el foco en lo que sucede en el marco de las instituciones educativas, llegando incluso a introducir en la reflexión algunos puntos de una experiencia personal, trabajando en ese ámbito.

La experiencia personal, sin embargo, cuando se coloca dentro del margen del análisis académico, debe ser tratada con especial cuidado para no caer en conclusiones apresuradas a partir de un conocimiento que es obviamente parcial. En esta línea, es interesante lo que esa experiencia puede aportar en términos de hacer aparecer preguntas que orienten a profundizar la investigación en distintos caminos.

Estas son algunas de las preguntas sobre las que una investigación de campo podría echar luz, a partir de la sospecha de que, al menos en algunas instituciones educativas, las lógicas del rendimiento se encuentran presentes guiando los objetivos formativos. ¿Están perdiendo terreno las instancias de juego libre en la educación inicial en Uruguay?, ¿Es similar la realidad de las instituciones públicas y las privadas en estos temas?

Si tenemos en cuenta que los programas estatales proponen o tienen la intención de generar personas solidarias, capaces de crear lazos sociales, que sean reflexivas y creativas, ¿cuáles son los mecanismos con los que cuenta el Estado para garantizar que esos programas se cumplan de la forma en que se propone?, ¿cuál es el margen de autonomía que tienen las instituciones educativas para aplicarlos?

Sumado a esto podría pensarse, por último, en un proyecto de intervención en instituciones educativas, con el objetivo central de problematizar el lugar de la creatividad en la formación inicial y la revalorización de los espacios de juego libre.

Para concluir, tanto Winnicott como Han, desde perspectivas disciplinares distintas, proponen en su teoría caracterizaciones de los tipos de subjetividad que produce o puede producir una sociedad moderna. A primera vista, si consideramos aquel sujeto que Winnicott llamó “*acatador*”, ese personaje pasivo y falto de creatividad, no parece tener mucho en común con el mandato de hiperactividad y exigencia productiva que describe Han en la Sociedad del Rendimiento. De hecho, pueden parecer antagónicos, pasividad por un lado, hiperactividad por el otro, sujeto pasivo versus sujeto activo. Sin embargo, el análisis nos permite ver claramente que esa hiperactividad de la que habla Han, implica al mismo tiempo, paradójicamente, una actitud pasiva del sujeto frente al mundo. Ese sujeto inmerso en la sociedad del rendimiento, se ve condenado a la exigencia. La autoexplotación que se inflige, como manifestación bajo nuevas formas de la explotación capitalista tradicional, sucede en el marco de su adaptación pasiva y acatadora al imperativo del rendimiento como mandato dominante. Desde esta óptica, la versión del sujeto acatador elaborada por Winnicott es altamente compatible con la sociedad que describe Han.

A partir de lo anterior, surge el siguiente dilema. Es explícita la preocupación de este trabajo frente a la posibilidad del avance de las lógicas del rendimiento en la formación de la primera infancia, que desprecian las instancias de juego libre para el desarrollo de la creatividad de todas las personas. No es una preocupación antojadiza, sino basada en la importancia destacada que la teoría le otorga a esta área de la educación inicial y su impacto a lo largo de toda la vida. Ahora bien, si la sociedad del rendimiento es una descripción adecuada del mundo en que vivimos, ese mundo es compatible con sujetos acatadores. Si ese es el mundo que los niños y niñas deberán enfrentar luego; si ese tipo de subjetividad pasiva y acrítica es la que se necesita para tener “éxito”; ¿no tiene razón quien argumenta que esos son los sujetos que el sistema educativo debe formar?

Es necesario cuestionar qué hay detrás de esa idea de “éxito”. Una podría preguntarse, para empezar, si los dueños de las grandes empresas que son los que se nos presentan como modelos a seguir, esas figuras de empresarios jóvenes, libres, son en realidad sujetos acatadores que simplemente se adaptan a lo que el entorno les ofrece. Parece haber -cuando menos- una disonancia entre el ideal que el capitalismo nos presenta, y el mandato que tan claramente describe Han.

La respuesta entonces, junto con el pensamiento que fuimos desarrollando en el cruce de los autores y concluyendo el análisis, es que estar en el mundo de forma creativa es

fundamental en nuestra constitución como seres humanos, y la forma en que se constituyan y desarrollen los lazos sociales desde la niñez, serán determinantes para el tipo de vida que cada persona pueda llevar adelante. La falta de espacios de libertad creativa genera dificultades en la salud mental infantil, además de fallas en distintos niveles del reconocimiento, dificultando el encuentro y haciendo la vida devenir más hostil.

En esta línea, las instituciones educativas, no se encuentran exentas de responsabilidad. Si consideramos, con justificación suficiente, que los espacios de juego son necesarios en la primera infancia para la construcción de personalidades creativas y no acatadoras, si entendemos al juego como parte fundamental en el desarrollo integral de niños y niñas, es pertinente entonces revisar el lugar que se le da actualmente dentro del sistema educativo uruguayo. Para eso, se han propuesto una serie de líneas de investigación que se desprenden de la presente reflexión.

Podemos terminar sosteniendo que los mandatos de la competencia y la exigencia del rendimiento extremo nos divide y aísla socialmente, contradiciendo uno de las ideas centrales que recorre el trabajo de Winnicott (1971), y que está presente en el pensamiento de Honneth: uno sólo puede hallarse a sí mismo, en relación con los demás.

La búsqueda del éxito prometido, no debería ser justificativo para despojar a las infancias de su derecho a jugar y a vivir plenamente. Vivir la vida de forma creativa, la dignifica y le da sentido. Todos deberíamos poder experimentar la existencia de esa forma.

Bibliografía

Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica

Di Gregorio, N., Viturera, D. (2012) Entre juegos: re-pensando la latencia. *Revista de la asociación de psiquiatría y psicopatología de la infancia y adolescencia*, 21.

Fernandez, L. (1991) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós, SAICF

Foucault, M (2002) *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI

Han, B. (2017) *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder

Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica

Linaza, J (2013, 28 de febrero). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/662399>

Montañez, S. (2012) *La crisis del reconocimiento : una discusión de la problemática social de la subjetividad vulnerable*. (Tesis de maestría) Universidad de la República. Uruguay

Read, H. (1991) *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós, SAICF

Tatarkiewicz, W. (2001) *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos

Winnicott, D. (2007). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971).

Documentos y programas referenciados

ANEP (2008). Programa de educación inicial y primaria. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Ley N° 18437. Ley general de educación. Diario oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 12 de diciembre de 2008

Ministerio de Educación y Cultura (2006), *Diseño curricular básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Montevideo. Recuperado de <http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/handle/repositorio/54>

ONU: Asamblea general, *Convención sobre los derechos del niño*, 20 de noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577. Recuperado de <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>

Presidencia (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>