



Tiempo de Educar

ISSN: 1665-0824

teducar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Aquino, Francisco; Sánchez de Bustamante, Inés
Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista
Tiempo de Educar, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 1999, pp. 131-153
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100207>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL JUEGO Y LA CREATIVIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA CONSTRUCTIVISTA

*Francisco Aquino e
Inés Sánchez de Bustamante*

RESUMEN

Este artículo analiza algunas relaciones que existen entre el juego y la creatividad como actividades fundamentales del desarrollo infantil. Ambos conceptos están íntimamente vinculados y han sido incorporados a la educación desde hace muchos años como elementos conceptuales y prácticos, con suerte diversa.

Se define el juego a partir de ideas propuestas por estudiosos del tema, sus características y las etapas por la que atraviesa, enfocadas sobre todo desde una perspectiva piagetiana.

ABSTRACT

Reflections about child games and creativeness from the standpoint of constructivism. This article analyzes the relationships among games and creativeness as fundamental activities for child development. Both concepts are closely related and have been included into education for a long time, as conceptual and pragmatic entities.

Child game is defined upon proposed ideas from masters in the area, its attributes and the stages it implies are viewed from the standpoint of Piaget.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se plantean las relaciones que existen entre los conceptos de juego y creatividad como actividades humanas fundamentales en las etapas iniciales de la educación.

En ambos casos se trata de elementos conceptuales y prácticos que la escuela ha buscado integrar desde hace muchos años, con suerte muy diversa. En primer lugar, una escuela formalista y utilitaria ha hecho del juego una forma solapada de tarea, quitándole frecuentemente su propia esencia; sin embargo los intentos serios que se han realizado a través de

sucesivas propuestas ubican en un lugar preeminente a las actividades lúdicas. Hace pocas décadas, Piaget, al referirse al juego, decía con agudeza e ironía que era aquella especie de *basura mental* confinada al ámbito del recreo. Ahora vemos que al tratar de darle relevancia al juego, se le llama como tal a infinidad de tareas formales mal disimuladas con este nombre, o se pretende que el juego reemplace a toda la actividad escolar. No estamos de acuerdo con ninguna de estas posturas.

El juego, incluso el realmente libre, debe tener un tiempo y un espacio en la escuela, pero no puede reemplazar todas las actividades escolares. Lo importante es, en cualquier caso, que los maestros intenten hacer agradables e interesantes estas actividades sean o no juegos.

En cuanto a la creatividad, concebirla y buscar la mera inspiración como única meta no basta para formar seres humanos más plenos y felices. En nombre de esta concepción se hacen múltiples intentos por darle cabida, en una escuela demasiado rígida y centrada en las tareas específicas, una escuela *utilitarista*, donde ser creativo equivaldría a ser más eficiente. El esfuerzo del sujeto, para ser creativo y alcanzar sus metas, escapa a la repetición mecánica, al hábito y al adiestramiento con que suelen enfocarse muchas actividades relacionadas con aprendizajes formales o escolarizados.

Por eso es necesario separar la noción de creatividad en el niño como respuesta personal a los desafíos que le presenta la realidad, de la culminación creativa que es la inspiración del genio, que termina por imponerse como si fuera la única forma posible de entender la creatividad para todos los seres humanos.

En los siguientes apartados, se desarrollan conceptos que nos acercan a estos importantes temas de la educación inicial.

EL JUEGO

El juego es básico para un adecuado y normal desarrollo del niño, por eso es preciso que esté presente en sus actividades cotidianas. El respeto a su deseo de jugar, de inventar y de crear es uno de los elementos

fundamentales de los que debe partir toda educación basada en el respeto a los intereses y características del niño.

Existe una variedad casi infinita de juegos, presentes en todas las culturas y en la vida de los hombres, por lo que también son innumerables las definiciones sobre este aspecto fundamental del quehacer humano. En todas se evoca un ambiente de diversión, de relajamiento, de descanso, sin apremios ni consecuencias para la vida formal.

Por jugar se entiende toda actividad hecha por puro placer y la gratuidad es su característica fundamental. Se juega por el gusto de jugar y esta misteriosa cualidad del juego lo hace contraponerse con otras actividades utilitarias o relacionadas con la productividad, sobre todo con el trabajo.

En este sentido se ha visto al juego infantil como un preludio del trabajo; dice una antigua reflexión: *el juego es el trabajo del niño*. Sin embargo tal concepto tiene aristas y enfoques particulares según cada cultura; detenernos en este punto nos llevaría a la necesidad de definir el trabajo y esta tarea no se contempla en el presente análisis.

Caillois (1986) clasifica los juegos en cuatro secciones principales, que son: juegos de competencia, juegos de azar, juegos de simulacro o de mímica y juegos de vértigo.

Entre las propuestas que definen al juego, tenemos la de Huitzinga:

“Acción voluntaria realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y espacio, según una regla libremente consentida pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí misma, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría”. (En Caillois, 1986, p.28).

Para Wallon “el juego del niño normal se parece a la exploración jubilosa y apasionada que tiende a probar la función en todas sus posibilidades” (Wallon en Aquino, 1996, p.113).

Caillois dice que "... esa gratuidad fundamental del juego es claramente la característica que más lo desacredita...el juego no produce nada, ni bienes ni obras". (Caillois, 1986, p.7).

Para Piaget el juego ocurre por una "... relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de allí un sentimiento de virtuosidad o potencia". (Piaget, 1979, p.126).

Las principales características del juego infantil que se deben tener en cuenta para comprender al niño que juega son:

1. En el juego hay un contenido de placer; el que juega disfruta.
2. El juego agota su finalidad en sí mismo, no es utilitario ni busca concretarse en otras áreas.
3. El juego es espontáneo, se elige libremente y nadie puede obligar a nadie a jugar.
4. El juego, en especial el simbólico, al hacer *como sí*, tiene una significación indirecta que posibilita que mediatizado por el símbolo, de cauce a la imaginación.
5. Todo juego es social por definición: prepara al niño para los roles sociales y le permite comprender el mundo de los adultos.

Por otra parte, Piaget (1979) hace una clasificación del juego infantil que está en relación con el desarrollo de la inteligencia y sus etapas:

1. EL JUEGO EJERCICIO. La inteligencia sensorio-motriz, que se desarrolla desde el nacimiento hasta el año y medio o dos años integra paralelamente el juego-ejercicio, que tiene como característica principal el placer funcional.

Estos juegos permiten ejercitar las funciones que a través de la repetición llevan a una adaptación de los esquemas sensorio-motrices elementales. Cuando el bebé hace la sustitución de un objeto evocado por uno presente (chuparse el dedo en lugar del pezón por ejemplo), comienza a

figurar las bases de la conducta simbólica, del *como sí* que se desarrollará más tarde.

Los juegos de esta etapa, que son los primeros en aparecer, son también los más inestables porque como surgen conjuntamente con cada nueva adquisición, y éstas son muy cambiantes, los juegos también lo son. "...los juegos de ejercicio simple, después de un apogeo durante los primeros años, disminuyen absoluta y relativamente de importancia con el progreso de la edad..." (Piaget, 1979, p.197).

Aunque algunos juegos de ejercicio son durables, esto se debe a que siguen ligados a situaciones que reaparecen posteriormente, como los juegos de combate o los que tienen que ver con los aspectos motores básicos y sus combinaciones. Por ejemplo, las destrezas deportivas y las acciones cotidianas de adaptación que requieren movimientos. Esto, siempre de acuerdo a Piaget, obedece a tres cambios importantes, que son:

1. El niño pasa de ejercicios simples a combinaciones sin objetivo y luego a las que tienen finalidad, por lo que el juego de ejercicio se convierte en juego de construcción y de éste hay un paulatino deslizamiento al trabajo por lo que se extingue como juego.
2. Estas construcciones pueden engendrar imitaciones simbólicas o, al usar símbolos, integrarse al juego simbólico.
3. Cuando el ejercicio se vuelve colectivo, se puede regular y se convierte así en juego de reglas.

El juego de ejercicio no desaparece, sino que se integra a los tipos de juego de las etapas posteriores.

2. EL JUEGO SIMBÓLICO. Dice Piaget que el juego simbólico señala el apogeo del juego infantil y corresponde más que ningún otro a la función esencial que el juego cumple en la vida del niño. Teniendo que adaptarse al mundo de los adultos que no comprende, es

“... indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real

al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo...” (Piaget, 1993, p.65).

O sea que el niño, en el juego simbólico utiliza una serie de significantes propios contruidos por él y que se adaptan a sus deseos. Se estructura conjuntamente con las otras funciones de representación que son la imitación diferida, el lenguaje y el dibujo, que hacen posible la anticipación y la evocación.

Su característica más importante es la ficción, el *cómo sí*, que permite que por sustitución se pueda rellenar, inventar, modificar o adaptar lo desconocido a las necesidades infantiles. Se internalizan así los roles sociales, al mismo tiempo que se canalizan los conflictos, tensiones y angustias con que se enfrenta el niño.

Del mismo modo que el juego de la etapa anterior, el juego simbólico pierde su carácter de actividad central, a medida que el niño crece. Para Piaget, esto obedece a tres razones:

1. El interés del niño, a través de la utilización de los símbolos se desplaza cada vez más hacia la realidad que lo rodea y, por lo tanto, la ficción se vuelve cada vez menos necesaria, ya que él pasa a ser un elemento activo de su entorno y participante de lo social.
2. Al compartir los símbolos con sus pares, hacen su aparición las reglas y los juegos correspondientes.
3. Existe una disminución gradual del juego, en general, porque los intereses del niño se han desplazado hacia los fines socialmente aceptados, hacia el aprendizaje, y al ampliarse su horizonte social, los juegos del *como sí* pierden relevancia.

3. EL JUEGO REGLADO. Los juegos de reglas son los únicos que escapan a esta ley de *involución*, no se pierden o reducen con el paso del tiempo y, aunque sea de forma relativa, son los únicos que no solamente persisten en el adulto, sino que se desarrollan con la edad. El respeto por las reglas y su cumplimiento para poder jugar, nos muestra en el niño que ya ha internalizado lo social y que disfruta de ello.

EL JUEGO Y LO CORPORAL

El juego y el cuerpo se relacionan en su evolución a través de la actividad física que le resulta fundamental al niño para acceder placenteramente al conocimiento de la realidad: vivencia, percepción sensorial y movimiento se asocian con el juego en sus primeras etapas, porque es desde su cuerpo que el ser humano debe establecer los primeros mecanismos de adaptación a la realidad.

El ser humano debe entender, integrar y, por supuesto, aprender a utilizar su cuerpo y el juego le permite ejercitarlo, porque el niño se involucra en el juego como una totalidad. Gracias al cuerpo es posible el contacto con el medio externo: la percepción y la acción son, entonces, parte fundamental en el niño que juega. Su herramienta inicial primordial es el cuerpo.

A la vez, este mismo cuerpo es el continente simbólico de un sujeto, que guarda la historia de su estructuración como tal, que tiene partes que le gustan más o menos, que conoce o desconoce, que cuida o no, que enferma, que padece con el sujeto, que guarda las experiencias más primitivas, aparentemente olvidadas de su historia y de su relación con los otros. Hacia adentro, hacia el sujeto, guarda sus enigmas más antiguos.

Hacia afuera, hacia los otros, el cuerpo es un mediador de lo social y un elemento de la comunicación, ya que puede transmitir belleza, elegancia, esfuerzo o sentimientos de alegría, tristeza, placer, etcétera.

Las primeras percepciones del bebé son pedazos de su cuerpo, una mano, un pie, que él ignora que le pertenecen. También pedazos del cuerpo del otro: un seno, una boca, una cara (la de la madre). Todo esto asociado a las experiencias de placer y displacer: calor, afecto, hambre, sueño, dolor. Todo es confuso y desorganizado para el bebé.

“Este caos está habitado por un pueblo de sombras, de pedazos de cuerpo sin nombre que, en luchas ciegas, continuamente padecen y se apaciguan; caos de dolores y sonrisas que nada, nunca, podrá ordenar bien” (Leclaire, 1990, p. 78).

Estos fragmentos del cuerpo del bebé en los primeros meses de vida acosan y angustian siempre, porque siempre van a significar como un continente desconocido dentro de uno mismo, que tiene que ser descubierto. Pero hay partes que no se descubren nunca, cosas que se saben pero que no se reconocen, hay secretos que amenazan, hay lugares que se asignan a veces a disgusto; es la historia que cada uno tiene y repite a lo largo de la vida, a veces sin quererlo o sin darse cuenta, por eso aparecen *cosas viejas* en situaciones nuevas.

La madre pone cierto orden en la vida del bebé. Como la imagen de un espejo, devuelve a su niño con la mirada, su totalidad como sujeto. Pero puesto que también ella tiene su historia, deja para su hijo en las sombras unas cosas, y proyecta luz sobre otras de acuerdo con su deseo y no con el del niño.

“... la complejidad de los fantasmas infantiles, ese mundo aterrador que rige la vida infantil, no se caracteriza por su simpleza y...es... el proceso cognitivo adulto, la vida intelectual, una forma de ordenamiento de ese caos inicial que se define tanto por su complejidad como por su riqueza”. (Schenquerman, 1981, p. 77).

Las vicisitudes de cada historia individual conforman una realidad psíquica que construimos y rehacemos toda la vida, que habitamos y nos habita en lo corporal, y es desde este punto que interpretamos la realidad de los objetos que nos rodean, en la que se entremezcla lo real con lo imaginado.

Es por eso que cuando vemos jugar a un niño debemos recordar que su experiencia corporal está invadida por lo imaginario, por lo afectivo, por fantasías o fantasmas que lo atraviesan y que, en cada juego, en cada objeto que manipula, pone en movimiento todo este complejo mundo interno. El juego y lo corporal establecen, entonces, intrincadas relaciones que no se pueden entender de manera simple.

EL JUEGO Y LO SIMBÓLICO

El significado de lo que observamos, percibimos y hacemos es difícil de descifrar, porque las experiencias de cada uno, sobre todo las primeras, nunca llegan a la conciencia. Existen dos tipos de simbolismo; uno

consciente, cuya significación es conocida por el sujeto y otro inconsciente, cuyo significado está oculto para el sujeto.

“Sin duda existe ya en el dominio real del juego infantil, manifestaciones de un simbolismo más recóndito, que revelan en el sujeto preocupaciones que ignora a veces él mismo”. (Piaget, 1979, p.233).

Sin embargo, no se trata de dos simbolismos separados, sino de que todo símbolo es a la vez consciente e inconsciente, es decir que puede conjuntar además de una significación inmediata y comprendida por el sujeto, significaciones más profundas que escapan momentáneamente de la conciencia o que nunca han estado en ella.

Como ejemplo podemos mencionar que el niño que se pone los zapatos de papá está jugando *como sí* fuera el papá. Si le preguntamos nos va a decir que lo hace porque quiere ser como su papá. El simbolismo de los zapatos entonces puede ser consciente, pero hay una parte en relación con porqué quiere ser el papá, que se enraíza profundamente en la situación triangular edípica (padre-madre-hijo) que él desconoce, que provoca sentimientos de celos, de envidia, de deseo de quedarse con la madre, que van a ser ignorados por el sujeto tal vez para siempre.

Lo que el juego permite, a través de la utilización de símbolos, sean o no conocidos por el sujeto, es la liberación de la tensión que generan los conflictos, mediante una solución de compensación o de final feliz, a gusto del que juega y acorde con sus necesidades afectivas. “El conflicto entre la obediencia y la libertad individual es por excelencia la cruz de la infancia” (*idem*, p.202).

En la experiencia real de la vida las soluciones a este conflicto son la sumisión, la rebeldía o una cooperación que exige cierto número de renunciamientos. En el juego, en cambio, los conflictos más difíciles y dolorosos pueden ser solucionados tomando las medidas más extremas, en las que entran la fantasía y la magia a solucionar el problema. O sea, en este espacio entre la realidad y la ficción, la magia y la necesidad, lo imaginado y lo posible, la salida que el niño construye para controlar la realidad es producto de su creatividad, que ha empezado a estructurar y a formar desde mucho antes.

Otro elemento fundamental ligado al juego es el animismo, que es una característica del niño en la etapa simbólica -de año y medio a cinco a siete años-, por la cual atribuye vida a los objetos. "Recordaremos que el niño, en sus primeros años de juego, no suele trazar un límite muy preciso entre las cosas vivientes y los objetos inanimados y que suele tratar a su muñeca como si fuera de carne y hueso" (Freud, 1973, p.2493). Esta condición transforma a veces las experiencias cotidianas y las lúdicas en situaciones que provocan sentimientos de miedo y angustia, por la aparición en lo familiar y conocido de elementos de lo siniestro.

En el curso de nuestro desarrollo individual, todos hemos pasado por una fase correspondiente al animismo de los pueblos primitivos. En ninguno de nosotros esto ha transcurrido sin dejar restos y trazas capaces de manifestarse en cualquier momento y, por tal motivo, lo que hoy nos parece siniestro, evoca recuerdos de ese tiempo. Esta vivencia de lo siniestro se da "... cuando se desvanecen los límites entre fantasía y realidad; cuando lo que habíamos tenido por fantástico aparece ante nosotros como real; cuando un símbolo asume el lugar y la importancia de lo simbolizado..." (*idem*, p.2500).

Es por eso que lo siniestro produce una doble fascinación, presente en algunos juegos: por un lado lo temido, lo familiar que vuelve como desconocido y amenazante y, por otra parte, la atracción que ejerce lo desconocido, vivido como peligroso por el sujeto, pero que lo subyuga y lo desafía. Podemos citar como ejemplo los juegos tradicionales de monstruos que persiguen, los de correr y ser alcanzados, los disfraces (payasos, *Santa Claus*, caretas, etc.), los muñecos malos que cobran vida y, en general, los mitos y creencias sobre extraterrestres, vampiros y todo lo satánico.

EL CUENTO Y LO SIMBÓLICO

En relación muy estrecha con el juego simbólico aparece el cuento, en especial los de hadas, duendes, genios, los de objetos animados y los de animales que personifican seres humanos, todos participan del campo de lo maravilloso y de la creatividad infantil. Por lo que las características que se señalaron anteriormente para el juego se pueden aplicar al

cuento: para que una historia mantenga la atención del niño debe divertirlo y excitar su curiosidad, pero para enriquecer su mundo interno debe estimular su imaginación. Oscilar entre la verdad y la fantasía y jugar a que se cree que lo imaginario es real, una especie de mentira-verdad, un *como sí*, compartida por el relator y los oyentes.

Voizot dice que “Igual que sucede en el juego, los cuentos infantiles permiten estructurar el lenguaje interno: se produce todo un remodelamiento, una nueva organización de la vida fantasmática” (Voizot, 1985, p.131). Con gran facilidad los niños se identifican con los personajes de los cuentos, los viven como si fueran reales al mismo tiempo que saben que no lo son. Las luchas entre los buenos y los malos les hacen vivir aventuras imaginarias que enriquecen su vida interior y permiten la expresión de sentimientos de distinto signo.

“¡Cuéntame un cuento!...”: cuando en nuestra relación con los niños, escuchamos este pedido, no sabemos realmente todo lo que un cuento pone en movimiento en el interior de ese niño que lo solicita. El deseo de escuchar el relato tiene que ver con elementos de la afectividad, con la necesidad de controlar una realidad amenazante, como medio de ejercicio del lenguaje, del juego y, por lo tanto, de la creatividad. El niño muestra mucho interés en el relato y está muy atento, aunque haya escuchado la historia muchas veces. El que el final sea siempre el mismo, le permite comprobar que nada ha cambiado y eso le da seguridad. Es por eso que si intentamos variar algo, él rápidamente nos hará la corrección y nos regresará a la historia original.

Elizagaray (1975) establece una serie de intereses según las distintas edades, que es necesario respetar para elegir los materiales adecuados para relatarles a los niños. Habla de una edad rítmica, que comprende de tres a seis años en que el niño está fascinado por lo que descubre a su alrededor y sus personajes favoritos son los conocidos y familiares. “Su reino es el de la sencillez, el de la inmediatez y el de la realidad que lo rodea; sus padres, otros niños, los animales domésticos y los objetos de uso cotidiano” (Elizagaray, 1975, p.28). Este es el tiempo de nombrar las cosas, por eso les gustan los cuentos de repetición, con rimas, con sonidos de animales, etcétera.

La segunda etapa es la edad imaginativa, que a veces coexiste con la anterior, en la que tiene mayor preponderancia la imaginación y la fantasía; por lo que se aleja de lo familiar y le encantan los cuentos de hadas y de personajes fabulosos y sobrenaturales. Muchas veces cuando se relatan cuentos de hadas, duendes o brujas, los niños preguntan para confirmar que estos personajes no existen y entonces es necesario recordarles que solamente viven en los cuentos.

La tercera etapa es la edad heroica, en la que el niño deja atrás su fantasía, aunque nunca totalmente, y quiere participar en sus propias aventuras. Esto es entre ocho y 12 años. Es en esta etapa donde una buena literatura infantil capturarán a un lector para siempre, un lector que ame y disfrute de esa actividad.

En el ámbito educativo sucede con el cuento lo mismo que con el juego: en cuanto se transforma en una tarea formal, se acabó la diversión y el sentido mismo de estas actividades infantiles.

Dice Bettelheim (1988) que los cuentos dejan que el niño imagine cómo se puede aplicar a sí mismo la historia que escucha, ya que el cuento se desarrolla de manera similar a la forma en que los niños sienten y experimentan el mundo y por eso los cuentos de hadas son tan convincentes para ellos. Los cuentos consuelan mucho más que los razonamientos y opiniones adultas y para el niño es mucho más confiable lo que la historia le cuenta porque ese mundo coincide con el suyo.

“Cuando somos niños muy pequeños no necesitamos cuentos de hadas. La simple vida es suficientemente interesante. Un niño de 7 años se emociona porque se le dice que Tomasito abrió una puerta y vio un dragón. Pero un niño de 3 años se emociona porque le dicen que Tomasito abrió una puerta”. (Chesterton, en Tucker, 1985, p.128).

LA CREATIVIDAD

La creatividad fue un tema que interesó mucho a grandes pensadores, que trataron de explicarse cómo se daba el fenómeno de los genios y

buscaron entender qué hay dentro de esos hombres especiales que fueron y son tan importantes para el desarrollo de la humanidad.

En realidad el tema de la creatividad se ha puesto de moda en los últimos tiempos en diferentes áreas, siendo incluso objeto experimental de estudios sobre una posible medición de dicha cualidad, pero "... el tema de la creatividad es uno de los que han aportado menos luz que calor". Y también:

"Por diferentes motivos –desconocimiento del fenómeno y de las consecuencias del comportamiento propio, presiones sociales y estereotipias educativas—el adulto obstaculiza e incluso llega a suprimir los comportamientos creativos del niño". (Genaro Martínez en SEP, 1993, pp.112 y 114).

Dice Espriu (1993) que el interés por entender la creatividad humana data de hace mucho y ya había sido estudiada por los filósofos de la antigüedad, que la consideraban como una fuerza casi divina que empujaba al hombre a crear.

La misma autora menciona a Martín Buber, quien en 1925, reconoce que si bien la tendencia a crear alcanza su máxima manifestación en los hombres inteligentes, está, sin embargo presente, aunque sea en grado mínimo en todos los seres humanos. La considera como un potencial que se debe cultivar con la guía de un maestro, porque si bien no hay que reprimir la creatividad en el niño, no basta con dejarlo que se desarrolle solo.

En cuanto a lo genial, único e irrepetible, que se da sólo en algunos hombres, tal cosa sigue siendo una incógnita, pero la capacidad de hacer cosas nuevas, inventar o crear en todas las áreas de la cultura humana no es algo misterioso que tienen algunos elegidos y nadie más, sino que es un potencial humano que se puede desarrollar o no, de acuerdo con el ambiente en que el niño crece.

Hablando de la educación estética, se señala que la dificultad que se presenta para desarrollar la creatividad estética es determinar qué parte se debe conceder a la espontaneidad expresiva y cuál a la formación técnica: "...en estado natural, la creatividad estética es tan solo una

virtualidad, una potencialidad, una esperanza apenas; no se convierte en forma, expresión, lenguaje, sino por obra de un trabajo pedagógico". (Porcher, 1975, p.31). Pero este trabajo no debe equivocar su finalidad, no inculcar estereotipos, sino brindar instrumentos de expresión, no reprimir o suprimir la vida sensible, emocional o imaginaria, sino permitir que aflore y se manifieste con la peculiaridad de lo individual, en cada niño.

Hay entonces una relación dialéctica entre el deseo de expresarse por parte del niño -que tiene que ver con lo afectivo, con el placer por aprender-, y la necesidad gestada desde ahí que se transforma en interés por adquirir las herramientas y los recursos que den forma a tales deseos: "...el deseo de expresión ordena el aprendizaje de los medios de expresión, los cuales a su vez alimentan y apuntalan ese deseo". (*idem*).

Para Winnicott, el espacio privilegiado en el que se forma la creatividad es el juego. Él dice que el juego tiene un lugar y un tiempo, que sigue una serie de secuencias vinculadas con el proceso de desarrollo, en el que la presencia de la madre o la figura materna está dispuesta a participar activamente. Esto quiere decir que la madre está en este ir y venir que oscila entre lo que el niño tiene, la capacidad de encontrar y esperar, por parte de ella, a que lo encuentre. La experiencia que vive el niño en este caso genera cierta confianza en su madre y se va conformando así con ella un espacio de relación, que el autor llama "espacio transicional", que es un espacio intermedio entre lo real y lo imaginario en el que se desarrolla el juego y la idea de lo mágico. "Yo le denomino campo de juego porque el juego empieza en él. Es un espacio potencial que existe entre la madre y el hijo, o que los une". (Winnicott, 1992, p.72).

Señala que se debe recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia, y por eso es importante que los niños jueguen porque la aplicación de esta psicoterapia es inmediata y universal. "El juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida". O también "... en el juego, y sólo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador". (*idem*, 1992, p. 80).

Lo que hace que un sujeto considere que la vida vale la pena vivirse es tener conciencia de la posibilidad de crear, de hacer cosas personales, diferentes a las que hacen los demás. “Por lo tanto, el impulso creador es algo que se puede entender como una cosa en sí misma, por supuesto, es necesaria si el artista quiere producir una obra de arte, pero también como lo que se encuentra presente cuando cualquiera –bebé, niño, adolescente, adulto, anciano o mujer– contempla algo en forma saludable o hace una cosa de manera deliberada...” (*idem*, p. 98).

En este proceso creativo el juego es un mediador fundamental: “El juego no prepara para ningún oficio definido; de una manera general introduce en la vida, acrecentando toda capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades”. (Caillois, 1986, p.18) .

Entonces, si concebimos el juego infantil como una actividad esencialmente constructiva y formadora, es posible acercarnos al concepto de creatividad a partir de él. En el juego se ponen en acción estructuras del pensamiento, a través de una construcción intrapsíquica propia de la realidad, puesto que cada ser humano debe hacer esta tarea por sí mismo; aunque para los adultos se trate de un conocimiento irrelevante.

IMAGEN E IMAGINACIÓN

El proceso de construcción de estos dos elementos de la formación del sujeto, que están íntimamente relacionados con la creatividad, se da en la fase del pensamiento intuitivo, entre los dos y siete años, si bien antes aparecen en el niño características sensorio-motrices que preparan estas funciones en el juego, en la imitación, en el lenguaje y en el dibujo.

Es en esta etapa cuando la acción adquiere un significado que no se agota en la ejecución puramente motriz, sino que queda contextualizado dentro de los complejos procesos de interiorización que sustentan el desarrollo de la inteligencia y la afectividad del ser humano.

Al mismo tiempo el rol que juegan los procesos de representación interna de la realidad no sólo permite la elaboración de las nociones y la inteligencia, sino que el pensamiento imaginario trasciende lo

instrumental para que el hombre se proyecte en el mundo que le rodea hacia las fronteras de lo nuevo, lo que aún se desconoce y también, por lo tanto, lo creativo que le permite ir más allá de sus propios límites. Al comienzo aparece la imagen, puesto que las percepciones y los movimientos nos transmiten la realidad y por medio de un acto adaptativo se interiorizan; de ahí que nos interese entender este primer concepto.

La imagen es una estructura que permite hacer presente una ausencia: el niño sustituye los objetos y las personas cuando no están presentes, evocándolos. No está localizada en el tiempo ni en el espacio; está contenida en un “recinto mental”, y su modo de traducción más común son las palabras. La complejidad de esta traducción está demostrada en que el discurso humano, a través del lenguaje, es siempre más de lo que quiere decir y siempre permite diferentes lecturas.

Hay una estrecha relación entre la percepción y la imagen, pero existen hipótesis de que la imagen puede tener un *lenguaje* propio. Es así que un tipo de imágenes, llamadas *eidéticas*, hacen que ciertos individuos o grupos humanos puedan captar y traducir lo que perciben aún sin comprender razonadamente el contenido de tales percepciones. Tal cualidad está siendo adaptada y aprovechada actualmente en la llamada *realidad virtual*.

La *percepción eidética* se ha estudiado en comunidades primitivas y rurales y en niños de diferentes países. Por ejemplo, ilustra Chateau, los niños tienen la facilidad de percibir y reproducir palabras o figuras totalmente ajenas a lo familiar. Y esta cualidad “...parece verse afectada por la asistencia escolar... pareciera que estuviéramos en presencia de una forma de memoria primitiva que desapareciera frente a la memoria verbal”. (Chateau, 1973, p. 253). Este fenómeno se ve también frecuentemente entre los deficientes mentales.

Para el autor citado, la aparición de la imagen tiene implicancias más amplias que en la teoría piagetiana, quien la contextualiza en el terreno de la génesis de la construcción operativa. Para el primer autor por el contrario, sería necesario tomar en cuenta cómo la imaginación invade el terreno de la *mentalidad operativa*.

La representación es una forma elemental de introducir en la mente percepciones y movimientos, como una especie de imitación interna de un hecho; que va a adquirir más y más sentido con las imágenes, como un continente de dominio sobre éstas: no se trata, entonces, de una especie de *álbum fotográfico mental*, sino de un mecanismo complejo para estructurar las experiencias perceptivas como una totalidad.

Por eso, a partir de las primeras formas del juego simbólico, que es un hacer *como sí*, producido por imitación, éstas representaciones adquieren riqueza y amplitud al nutrirse con la gran variedad de imágenes provistas por la percepción. Por ejemplo, el niño que hace como que duerme, al comienzo sólo imita gestualmente una acción que reproduce en otro contexto, y no ya por mera necesidad de dormir. Ésta actividad placentera se enriquece rápidamente en una función nueva: imaginar, que, dice Wallon: “Explota y se desborda en múltiples ornamentos”.

Poco a poco la imagen permite interiorizar la realidad y evocar y reproducir lo que es agradable. El *antes* aparece unido al *ahora* con cualidades vitales que el niño comprende o mejor dicho, aprehende.

Este *como sí* es un estado muy especial, que tiene algunas similitudes con la ensoñación sin que sea estrictamente lo mismo: para que el *cómo sí* sea otra cosa que la realidad, debe quedar ligado al mundo verdadero; es una especie de juego de espejos de la realidad, incluido en lo real, pero va mucho más lejos que lo real. Por eso “Lo imaginario sólo se define por lo real” (Chateau, 1976, p.276).

Es así que el espacio de lo imaginario, donde se da el juego creativo, está enmarcado, da el límite y el referente con la realidad que lo circunda, como una pintura está limitada por el cuadro.

LA IMAGINACIÓN

Imaginar es ya, en cambio, una acción y una función, es un acto de sustitución, es tomar una cosa por otra, es un acto de simbolización donde se ponen en juego elementos de consonancia afectiva propios de cada sujeto: “La imaginación supone casi preguntas del sujeto sobre sí

mismo... una exploración del campo que contribuye a la elaboración de la personalidad al tiempo que esclarece el objeto exterior”. (*idem*, p.277).

Es por ello que la imaginación también aparece en toda anticipación de la realidad y todo plan de acción la pone en juego. Por lo cual, lo imaginario no sólo surge en la ensoñación y en la creación artística, sino también en toda elaboración de hipótesis científicas, que constituyen un *esquema anticipador*. “Es imposible concebir un pensamiento sin imaginación”. (Piaget, 1979, p. 236).

En el juego simbólico el niño puede controlar la realidad, manejarla, obedeciendo a una consigna interior que toma cuerpo en un proyecto personal. Es así que cada sujeto rellena ese “cuadro vacío”, mediador, que permite encontrar la distancia entre significativo y significado, lo cual ocupa buena parte de la infancia.

En esta búsqueda aparece lo imaginario como una forma de controlar lo que nunca se puede controlar del todo: entre lo familiar y lo desconocido, entre lo maravilloso y lo atemorizante no hay más que un paso. En ese terreno, realidad y ficción muchas veces nos confunde -también a los adultos- en su profundo significado afectivo.

Un ejemplo se da en los cuentos tradicionales, donde a veces el lobo puede resultar protector y la abuelita atemorizante, donde abundan las realizaciones de deseo, omnipotencia del pensamiento, animación de lo inanimado y los finales a gusto del niño.

Sólo por la imaginación la inteligencia se abre a nuevos horizontes y por ello el tránsito de la inteligencia sensorio-motriz al pensamiento adulto requiere de una prolongada etapa de transición. La fabulación es un rodeo necesario, pues nos ayuda a abarcar la inmensidad angustiante de la vida al contar en lo imaginario con un puerto seguro. Al mismo tiempo, la mayor parte de nuestra vida la pasamos casi exclusivamente en el mundo de lo imaginario.

LA CREATIVIDAD EN EL JUEGO

En una conferencia sobre creatividad (SEP, 1986), Piaget analiza este concepto y se hace dos preguntas en relación con este problema:

1. ¿Cómo puede surgir algo nuevo de algo que no estaba allí antes?
2. ¿Cuál es el mecanismo por el cual se produce algo nuevo?

En respuesta a la primera pregunta, señala que algunas personas son más creativas que otras y que en realidad no se sabe bien porqué. Atribuir la causa a factores innatos o hereditarios, según él, es eludir el problema porque no se conocen causas biológicas para explicar actitudes mentales.

En cuanto a la segunda pregunta cuestiona el criterio de que la creatividad sea precoz y exclusiva de los genios y menciona, como ejemplo, un caso de creatividad tardía en Kant; por otra parte señala que todo individuo que hace un trabajo siempre tiene algunas ideas nuevas, aunque sean muy modestas.

En todo caso, si en alguna etapa de la vida es menos posible diferenciar seres creativos de los que no lo son, es en la infancia.

Piaget relata cómo él mismo producía ideas nuevas y menciona tres condiciones que se daban en su caso:

1) Trabajar solo, ignorar al resto del mundo y desconfiar de cualquier influencia exterior.

Podemos relacionar esta característica con el juego simbólico infantil, donde se produce también ese *aislamiento*, un recorte de la realidad que en el adulto es, justamente, una forma de reactualización a estas primeras experiencias, y que abre paso a una productividad creativa aunque, por supuesto, distinta a la gratuidad del juego. Pero el mecanismo es en esencia el mismo.

2) Leer mucho de otras disciplinas.

En el juego infantil el hacer *como sí* nos lleva a una situación distinta a la habitual o conocida. Ver las cosas desde otras perspectivas tiene para el niño una profunda significación formativa y, en el caso del adulto intelectualmente creativo, enriquece su visión del área en que se especializa: todos sabemos que muchas teorías científicas han surgido de relaciones interdisciplinarias a menudo inesperadas o entre áreas del conocimiento aparentemente sin relación.

3) Tener en la mente ideas con las cuales confrontar (tener un adversario dice Piaget).

Este parámetro de comparación estaría representado a nivel infantil por la realidad que es ajena al juego. El adversario que es imaginario sirve para confrontarse con él como ante un espejo, del mismo modo que el niño tiene que confrontar el ámbito del juego con el de la realidad.

En cuanto al mecanismo por el cual se produce el acto creativo, Piaget dice que el desarrollo de la inteligencia es una creación continua: la inteligencia no es una copia fiel de la realidad, no está preformada por el objeto a conocer, sino que es una reacción constructiva del sujeto, la cual enriquece los objetos externos.

Así es como cada niño debe reconstruir un tipo de conocimientos y un tipo de inteligencia para sí mismo, puesto que el mundo exterior es entendido en función de las estructuras del sujeto y de su cultura, la cual recubre a la realidad en cuanto a una enorme cantidad de nociones que dan significado a los objetos y que el sujeto debe incorporar, como las nociones de forma, cantidad, orden, perspectiva, superficies, volúmenes, y así sucesivamente en orden de creciente complejidad. Este proceso es, para Piaget, un acto creativo y es por eso que hay una amplia variación individual en el desarrollo de los seres humanos.

En este sentido, el acto creativo se da sólo a través de un proceso de abstracción reflexiva. Aquí el autor marca una distinción entre la *abstracción empírica*, donde se hacen diferencias en la textura, tamaño o color de los objetos en función de la información que obtenemos de los

mismos y la *abstracción reflexiva*, donde a partir de estas primeras informaciones, extraemos propiedades de dichos objetos; por ejemplo el orden -dice Piaget- no nace de las piedras con que el niño juega, sino de la forma en que éstas son colocadas por él: las piedras están allí, pero no sumadas, ni hacen figuras geométricas por sí solas; el orden surge de la acción del sujeto.

Es a través de un largo proceso de reconstrucción de lo percibido y de múltiples experiencias, que le demuestran la regularidad sistemática visible de ciertos hechos, que el niño podrá construir la noción del orden y la sucesión espacial y temporal de los objetos y los acontecimientos. No tiene un reloj o un contador interno, debe construirlo, recrearlo: ahí tenemos un acto creativo.

La parte de la creatividad relacionada con el arte ocupa otro lugar y es motivo de muchos análisis, del mismo modo que otras formas primitivas de la intuición, pero los aspectos arriba señalados creemos deben tomarse muy en cuenta si debe hablarse de la creatividad, sobre todo de la del ser humano en formación: buscar el acto creativo en estado puro, puede empantanarnos en una búsqueda sin rumbo.

CONCLUSIONES

- ◆ La base de una actitud creativa está en la propia actividad del sujeto; nadie puede reemplazarlo, por supuesto tampoco ningún ingenio o aparato. De ahí que sean muy importantes las oportunidades que el medio le brinde para reconstruir, recrear el mundo que le rodea.
- ◆ El niño que haya tenido más oportunidades de ser creativo en el juego, tendrá mayores posibilidades de disfrutar sus propias conquistas, más suyas cuanto mayor participación haya tenido en el proceso de búsqueda y encuentro de resolución de los problemas, incógnitas y desafíos que cada situación le plantea.
- ◆ Las respuestas ante la vida pueden ser más o menos creativas en cada niño, pero de lo que estamos seguros es que éstas no se pueden medir, ni cuantificar o establecer patrones para elaborar cuestionarios o *test* que establezcan respuestas estereotipadas. Hacer esto atenta

contra el propio concepto y la esencia de la creatividad. No se puede medir el proceso sólo por el efecto o los resultados.

- ◆ Esta búsqueda de formar seres creativos va más allá de la absurda simplificación de proponer que *hagan lo que quieran* o preguntarles de inicio qué quieren hacer, como si esta pregunta totalmente abierta fuera la única vía de acceso; hay que recordar siempre que lo más importante no está en la forma en que se inicia el proceso creativo, sino en el proceso mismo. Lo que sí debe hacer tanto para el juego como para el desarrollo de la creatividad es dar un espacio contenedor, de seguridad, donde el niño pueda experimentar, inventar y crear.
- ◆ El último concepto arriba señalado implica también que el resultado de la acción no es necesariamente lo más importante. Esto es fundamental entenderlo en un medio como el nuestro, donde vivimos una escuela excesivamente utilitarista.
- ◆ Por último acordamos con Piaget que siendo el juego la actividad infantil asimiladora por excelencia, donde el niño encuentra la posibilidad de crear todos los elementos del entorno lúdico a partir de su imaginación, incluyendo los límites entre la realidad y el espacio y el tiempo del juego -que deben deslindarse para que éste exista-, es inevitable relacionar el juego con la creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aquino Casal, Francisco. (1997). *Para no aburrir al niño*, Trillas, México.
- Bettelheim, Bruno. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Grijalbo, México.
- Caillois, Roger. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, FCE, México.
- Chateau, Jean. (1976). *Las fuentes de lo imaginario*, FCE, Madrid.
- _____. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Elizagaray, Alga M. (1975). *En torno a la literatura infantil*, Instituto Cubano del Libro, La Habana.
- Esprui Vizcaíno, (1993). Rosa María. *El niño y la creatividad*, Trillas, México.

Freud, Sigmund. (1973). "Lo siniestro", en *Obras completas*, tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid.

Gómez Palacio, Margarita (compiladora). (1987). *Psicología genética y educación*, SEP, México.

Leclair, Serge. (1990). *Matan a un niño*. Amorrortu, Buenos Aires.

Piaget, Jean. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. FCE, México.

_____. e Inhelder, B. (1993). *Psicología del niño*, Madrid Morata.

Porcher, Louis *et al*, (1975). *La educación estética. Lujo o necesidad*, Kapelusz. Buenos Aires.

Schenquerman, Carlos. (1981). "Retorno al cuerpo e interpretación simbolizante", en revista *Trabajo del psicoanálisis*, vol. 1. núm. 1, s/editorial, México.

(1993). *Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar*, SEP, México.

Tucker, Nicholas, (1985). *El niño y el libro*, FCE, México.

Voizot, Bernard. (1985). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*, Ed. del Valle de México, México.

Winnicott, D.W. (1992). *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.