



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

IMPORTANCIA DEL JUEGO COMO EXPRESION CREATIVA
EN LA EDUCACION DEL NIÑO PREESCOLAR

T E S I S
QUE PARA OBTENER
EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
MARIA DE LOS ANGELES ALICIA GONZALEZ BOLAÑOS



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



L5053.08
UNAM.35
1981

M: 34328

Tip. 724a

A: "TI..."

T. Ps. 2426

A mis Padres:

Elvira Bolaños de González

y

Zeferino González Diego.

A mis Hermanos.

RECONOCIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a la Lic. Lilian Dabdoub Alvarado, asesora de esta tesis quién me orientó en su elaboración. Asimismo agradezco a todos y cada uno de los miembros del jurado que me ayudaron con sus valiosas sugerencias y colaboración: Mtro. Fernando García, Lic. Gabriela Delgado, Lic. Piedad Aladro y Lic. Frida Díaz.

"Soy adulto
y jugué con niños, ayer
Terrible violación.
Cuando se es grande
no se juega, me enseñaron...
Yo jugué con niños, niños
y nadie me entendió.
Sólo ellos...
que gozaron la presencia
de un adulto
que puede volverse niño
por un rato y ser como ellos,
niño, niño.
Al salir del juego,
yo, adulto,
comprendí, de pronto,
en la calle,
que jugar es lo más lindo
que hice de niño
y lo más terrible
que perdí, yo adulto".

Anónimo.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I. ASPECTOS GENERALES DEL JUEGO.	1
A) ¿Por qué juega el niño?	2
B) Teorías del juego.	3
B.1) Teoría del Atavismo de Stanley-Hall	
B.2) Teoría del Ejercicio Preparatorio -- de Karl Groos.	
B.3) Teoría del Descanso	
B.4) Teoría del Exceso de Energía	
B.5) Teoría del Ejercicio Complementario	
B.6) Teoría Psicoanalítica	
B.7) Tesis de Jean Châteaueu.	
C) El juego dentro de la teoría del desarrollo de Jean Piaget.	11
D) Cómo se ha definido al juego.	21
E) Relación Juego-Trabajo.	28
F) El juego y la creatividad.	32
G) El papel del juego en la educación actual.	44
CAPITULO II. IMPORTANCIA DEL JUEGO CREATIVO EN LA EDUCACION PREESCOLAR.	48
A) El juego y el aprendizaje.	54

A.1) Funciones del juego en la edad preescolar.	58
A.2) Clasificaciones de juego	77
A.3) Papel de los juguetes en las - actividades lúdicas.	89
B) El juego como expresión artística.	99
B.1) La expresión artística en los niños	100
B.2) El arte y la expresión creativa	114
CAPITULO III. OBSTACULOS DE LA EDUCACION PARA LA CREATIVIDAD.	121
A) La familia y los obstáculos para la creatividad.	124
B) Factores educativos que inhiben la - creatividad.	130
C) La sociedad y los obstáculos para la creatividad.	139
CAPITULO IV. ALTERNATIVAS PARA UNA PSICOPEDAGOGIA -- CREATIVA.	142
A) Los padres y la estimulación de la - conducta creativa.	144
B) El papel del educador en el proceso de estimulación de la creatividad en el preescolar.	158
C) Importancia del juego en el plan de actividades del jardín de infantes.	171
CAPITULO V. RESUMEN Y CONCLUSIONES.	182
APENDICE.	193
BIBLIOGRAFIA.	196

INTRODUCCION

El estudio del juego ha sido abordado a partir de distintas disciplinas dando origen a enfoques diversos como el biológico, psiquiátrico, psicoanalítico, antropológico, sociológico, pedagógico, psicológico, etc., muy especialmente estos tres últimos, se ocupan con extraordinario interés, considerándolo instrumento básico en la estructuración de la educación preescolar. El campo de esta última aún se encuentra abierto a investigaciones, ya que ninguna de las teorías expuestas hasta la fecha parece poder explicar de una manera satisfactoria todo lo que ha podido observarse en relación al juego como expresión creativa en los niños.

La expresión creativa es tan compleja que ha sido necesario recurrir a los distintos enfoques e investigaciones que se han dado. Mi intención al hacer una revisión de los mismos es tomar aquellos aspectos que me parecen relevantes para el desarrollo del niño y que son postulados en esos distintos enfoques para conformar un planteamiento coherente y global. Este esfuerzo puede auxiliar para lograr el máximo desarrollo del niño preescolar, al introducirlo gradualmente del juego al trabajo y ver esta relación juego-trabajo como una continuidad dentro del proceso educativo enseñanza-aprendizaje.

En atención a la creciente amplitud que la discusión sobre el tema del juego y la creatividad van adquiriendo, especialmente en el ámbito de la educación y en particular en el nivel preescolar, -- surgió la inquietud de realizar este trabajo.

En el capítulo I se hace una revisión de las teorías del - juego, como ha sido definido este, su relación con el trabajo y la - creatividad, y el papel que desempeña en la educación actual.

En el capítulo II ^{pag 149.} se trata de analizar distintos tópicos - que hacen alusión a la importancia del juego creativo en la educa -- ción preescolar, tales como: su relación con el aprendizaje, sus fun -- ciones, clasificaciones, el papel de los juguetes y el juego como ex -- presión artística.

En el capítulo III ^{pag 122} se mencionan algunos obstáculos que in -- hiben y afectan el desarrollo de la creatividad, tomando en cuenta - que la educación preescolar, no es sino un eslabón en la educación - del individuo y que engloba a la familia, a la escuela misma y a la - sociedad. Y la tarea que presenta distinguir entre juego creativo y - no-creativo, así como, identificar a niños creativos.

En el capítulo IV ^{pag 113} se dan algunas alternativas con respecto a la estimulación de la creatividad, de esta manera se hacen algunas sugerencias tanto a padres de familia como a los educadores, ya que los niños necesitan cierta ayuda para el desarrollo de su creativi -- dad en esta etapa de transición tan importante para ellos, como lo -

han señalado varios autores que se mencionarán. Con esto no quiero - decir que los niños vayan a convertirse en pequeños genios o en in- ventores de cosas nuevas, sino que hay que acostumbrarlos a encon -- trar por sí solos las soluciones a los pequeños problemas prácticos- que plantea la vida cotidiana, encauzándolos de esta forma por el ca mino de la libre expresión. Y esto se logrará en la medida en que se elabore un plan de actividades en el que esencialmente se tengan en- cuenta los intereses y necesidades de los párvulos en función funda- mentalmente de su contexto social.

En el capítulo V se incluyen las conclusiones de esta te-- sis después de efectuar un somero análisis de la información, que en síntesis espero contribuya a una mejor comprensión del juego como fa- cilitador de la creatividad y pueda de algún modo reafirmar su impor- tancia en la educación como uno de los medios para educar al niño -- preescolar, así como motivar a los educadores a interesarse por el de sarrollo de los medios de expresión creativa en la etapa preescolar.

Finalmente se anexa un Apéndice que contiene el Cuadro 1,- en el cual se trata de resumir gráficamente la evolución del juego - según Piaget dentro de su teoría del desarrollo intelectual, inclu-- yendo asimismo las etapas de la expresión artística según Lowenfeld- y Brittain. En este apéndice se incluye también una clasificación de los juegos y juguetes típicos infantiles.

Uno de los objetivos iniciales de este trabajo es poder -- presentar diferentes puntos de vista acerca de la función lúdica y -

la expresión creativa como medios didácticos importantes en el desarrollo del niño, de tal forma que auxilie y oriente a los educadores en el desempeño de sus actividades docentes, así como, a pedagogos, psicólogos y maestros interesados en el tema.

CAPITULO I

ASPECTOS GENERALES DEL JUEGO

- A) ¿Por qué juega el niño?
- B) Teorías del juego.
 - B.1) Teoría del Atavismo de Stanley-Hall.
 - B.2) Teoría del Ejercicio Preparatorio de Karl Groos.
 - B.3) Teoría del Descanso.
 - B.4) Teoría del Exceso de energía.
 - B.5) Teoría del Ejercicio Complementario.
 - B.6) Teoría Psicoanalítica.
 - B.7) Tesis de Jean Château.
- C) El juego dentro de la teoría del desarrollo de Jean Piaget.
- D) Cómo se ha definido al juego.
- E) Relación juego-Trabajo.
- F) El juego y la creatividad.
- G) El papel del juego en la educación actual.

A) POR QUE JUEGA EL NIÑO?

Existe una preocupación general en muchas etapas de la historia de la psicología y ramas afines para conocer y explicar qué cosa es el juego, actividad fundamental de la niñez, la más importante y la que ocupa mayor tiempo al niño.

En buena parte de las definiciones notamos que los autores piensan principalmente en los juegos de los adultos, por lo que se ve la necesidad de separar las características propias de los juegos de la infancia. Hace ya tiempo que, los pedagogos, psicólogos y ---- otros investigadores de educación se han interesado en la naturaleza de estas actividades a las cuales se entrega el niño espontáneamente.

¿Por qué juega el niños?. De las preguntas que podemos formular sobre el juego, quizá esta sea la más importante. De ahí el -- considerable número de respuestas muy diferentes, que surgen. Las divergencias no provienen de una mayor o menor justeza en la observación de los hechos, sino que resultan de una mayor importancia concedida a un aspecto determinado. Efectivamente, la dificultad estriba aquí en decidir cuál aspecto es secundario e irrelevante, cuál, por el contrario, es relevante y pleno de significación.

De esta manera, para mejor caracterizar la naturaleza del juego infantil, habría que intentar ver qué utilidad representa el -

juego para el individuo. A este respecto se suele admitir la exposición planteada por Claparède (61) sobre las diversas teorías. A continuación revisamos los principales puntos de dichas teorías:

B) TEORIAS DEL JUEGO.

B.1) Teoría del Atavismo de Stanley-Hall (1902).

El juego es tan viejo como la humanidad misma, y su evolución ha sido paralela al de la civilización. Sin duda podemos volver a encontrar en los juegos de los niños ciertas formas ancestrales, - donde se descubren los mismos instintos -caza, lucha y otros- y los mismos ritos -fórmulas mágicas de las cancioncillas, poder de emitir ciertos gestos, etc.,- como lo hicieron hace miles de años los primeros pobladores de la tierra. Estas observaciones han hecho que aparezca la Teoría del Atavismo, es decir, que de acuerdo con la "Ley - Biogenética" de Hackel: "El desarrollo embrionario del niño es una - breve recapitulación de la evolución de la raza" (13,42). Según esta teoría los juegos no son otra cosa que vestigios de actividades de - generaciones anteriores que aparecen transitoriamente y en forma rudimentaria: así los juegos de caza, después de haber tenido importancia entre los 6 y 9 años, poco a poco ceden el lugar a los juegos sociales, de la misma manera en que la humanidad ha pasado de una so-
ciedad cazadora a una sociedad fundada en estados organizados.

De la tesis de Stanley-Hall, Piaget menciona tres aspectos

esenciales:

- 1) "Los juegos se suceden según etapas de edades relativamente constantes y definidas por el contenido de las actividades lúdicas.
- 2) Estos contenidos corresponden a actividades ancestrales cuyo orden de sucesión ha sido el mismo en el curso de la historia humana.
- 3) El juego de los niños tiene por función liberar a la especie de estos residuos apremiando a un tiempo el desarrollo de etapas superiores" (51).

Agrega Piaget, que un punto importante propuesto por Stanley-Hall, se refiere a las etapas de edades regulares relativas al contenido mismo de los juegos. Y que sobre este aspecto, los hechos han anulado a la teoría. No porque no haya una sucesión regular en la evolución de los juegos con la edad, puesto que esto lo ha reconocido Piaget en su teoría del desarrollo al hablar de la evolución y clasificación de los juegos, lo cual trataremos más adelante. En este caso, es necesario distinguir el contenido del juego de su estructura. Al respecto dice Piaget, que el contenido se refiere a los intereses lúdicos particulares ligados a tal o cual objeto (muñecas, animales, construcciones, máquinas, etc.) y que la estructura es la forma de organización mental: ejercicios, símbolos, reglas y sus variedades. Pero, según la doctrina de Stanley Hall, el contenido mis-

mo sería heredado y daría lugar a leyes de sucesiones análogas a las leyes embriológicas. Sobre este punto no se conserva nada de los resultados de la escuela de Hall y en la actualidad se admite que el contenido de los juegos es asunto de participación con el medio ambiente y no resurrección hereditaria.

En cuanto a la estructura, apunta Piaget que "en la medida en que se puede admitir cierto paralelismo entre conductas infantiles y conductas que se presentan en el desarrollo filogenético o en los comportamientos "primitivos", o hay herencia, que se limita a las funciones más generales o bien, la semejanza interesa el detalle y, entonces ya no puede hablarse de herencia sino solamente de convergencias debidas al hecho de que las mismas causas producen los mismos resultados. Por ejemplo, si la capacidad de construir símbolos es, sin duda, el producto de mecanismos hereditarios, no se podría deducir de esto que ciertos símbolos hayan sido transmitidos desde los "primitivos" hasta nuestra época. Cuando se comprueba que ningún lenguaje jamás ha sido hereditario (mientras que al contrario la capacidad de adquirir un lenguaje articulado lo es sin duda) urge encontrar a las convergencias posibles entre el primitivo y el niño una explicación más sencilla que la de los caracteres adquiridos. Pero no es necesario buscar muy lejos, puesto que los llamados "primitivos", y aun los verdaderos primitivos paleolíticos o terciarios, han sido también niños antes de ser adultos. Permanezcamos, pues, sobre el tema de la psicología del niño para explicar el simbolismo y

tendremos más probabilidades de alcanzar fenómenos generales que si apelamos a una herencia de los contenidos y aun de las estructuras - como tales" (51).

Sintetizando, esta teoría afirma que los juegos vuelven a dar cabida a instintos que por efecto de la evolución se tornaron -- inútiles. El niño en forma inconsciente, volvería a hallar preocupaciones que tuvieron sus antepasados.

Si hay analogía entre el desarrollo de los juegos infantiles y el desarrollo de las actividades humanas la causa reside simplemente en que las diversas funciones humanas no pueden desarrollarse en cualquier orden.

Apoyándonos en observaciones planteadas por Château, podemos decir entonces, que el juego depende de la educación y la invención, y de acuerdo al papel que una y otra han desempeñado en la sociedad a la cual pertenece el niño, serán notoriamente diferentes la naturaleza y la forma de los juegos.

B.2) Teoría del Ejercicio Preparatorio de Karl Groos (1896).

En esta teoría se considera que los instintos heredados, - sobre todo en el hombre, se hallan insuficientemente desarrollados - para cumplir desde el principio su misión. El juego permite entonces el desarrollo de esta función instintiva; es para Groos "un ejercicio de preparación para la vida seria"(13). Tiene por principal mo--

tor los diversos instintos que gracias a él completan su desarrollo.

Efectivamente, existen instintos primarios -así los cabritos juegan a golpearse la cabeza mientras que los gatitos saltan sobre una hoja seca llevada por el viento o sobre una pluma mecida en el extremo de un hilo. Pero aunque sólo fuese por la variedad en la exploración, el juego del niño es diferente del juego de animal.

Con respecto al juego funcional de la primera infancia, -- Château señala, que tienen efectivamente ese carácter de preejercicio que menciona Groos. Ya que la actividad que comportan los juegos funcionales permiten a cada movimiento (o acción) explorar su dominio y extenderse para originar nuevos resultados. Por lo tanto, en la actividad lúdica del niño hay algo impreciso e inestable que ignora el animal.

El juego, concluye Groos, no conduce a una meta determinada, es producido por una necesidad específica. El ser humano y el animal, juegan por el juego en sí, y no por una necesidad intrínseca a cada especie.

B.3) Teoría del Descanso. (13)

Esta teoría está relacionada con una concepción tradicionalista de la educación que equipara el aprendizaje y la productividad con el trabajo y el descanso con el juego.

El juego como descanso se aplica con más propiedad a la vi

da del adulto, al cual le proporciona reposo tanto físico como mental. Contrariamente a lo que observamos en los pequeños que juegan desde que amanece, sin que en su caso, se pueda hablar de fatiga -- previa. Así, el descanso interviene en el juego del niño como factor secundario. No puede negarse que el recreo hace que el niño descanse del trabajo de clase, pero lo importante del recreo no es tanto el "descanso" sino el cambio de actividad, para poder tener la atención del niño en la siguiente actividad escolar. Sabemos que -- una situación prolongada sin cambio hace que se "diluya" la atención. Sin embargo si el niño juega durante los recreos, no es de -- ninguna manera con el fin de descansar.

Esta manera de pensar, sin embargo, es la opinión más común y ordinaria, probablemente porque es la que requiere menos esfuerzo para comprenderla sin que por ello sea más cierta.

B.4) Teoría del Exceso de Energía (Schiller-Spencer).

Según esta teoría, se juega porque las actividades del -- trabajo han dejado todo un capital de energía intacto. El juego es, entonces, la utilización de una energía excedente. No obstante, se puede observar que los niños juegan hasta el límite extremo de sus fuerzas e inclusive estando cansados. Por su parte Châteaueu hace notar que "lo que caracteriza a la actividad lúdica no es la energía empleada, sino la dirección especial que se da a esa energía"⁽⁶¹⁾. ¿Por qué la necesidad de gastar energía superflua conduce al niño -- hacia el juego y no hacia otra forma de actividad?.

B.5) Teoría del Ejercicio Complementario⁽⁶¹⁾.

Según Lange, el juego mantiene los hábitos adquiridos recientemente, renovándolos. Según Carr, permite desplegar las tendencias que dormitan en los individuos. Ese despliegue se presentará como un lujo que el ser humano se ofreciese a sí mismo, lujo al cual las necesidades de la vida no le habrían permitido aspirar. Así explicaría el carácter de gratuidad del juego que culmina en un ardiente desbordamiento de alegría y triunfo.

B.6) Teoría Psicoanalítica.

Según esta teoría, el juego permite dar cabida a tendencias que el grupo social considera peligrosas o hasta perjudiciales y acerca de las cuales se ejerce una especie de veto colectivo. El individuo no se atreve a satisfacer esas tendencias a pesar de la necesidad que siente de hacerlo. El juego le procura entonces una satisfacción derivada, en forma más o menos encubierta.

El juego es para los psicoanalistas un medio a través del cual las tendencias reprimidas encuentran una forma de ejercerse. "El niño se revela con toda su frescura y espontaneidad mientras juega. En esos momentos no sabe esconder nada de los sentimientos que lo animan"⁽¹³⁾.

En esta teoría también se llama la atención acertadamente acerca de la función compensatoria del juego. Al respecto el niño -

corrige la realidad, modificándola según sus deseos; igualmente anu la experiencias penosas o inquietas volviendo a vivirlas ficticia-- mente y asimilándolas fuera de su marco angustioso.

B.7) Tesis de Jean Ch[^]ateau (13).

Esta tesis es resultado de múltiples observaciones, direc-- tas o mencionadas por maestros. Los niños, dice Ch[^]ateau fueron ob-- servados en una actividad en que se puede pensar que se hallaban to talmente libres, es decir que eran ellos mismos. El escenario de es tas actividades era el patio de recreo, en el cual el papel del ob-- servador, se concretaba a una simple vigilancia en previsión de --- cualquier riesgo de accidentes. De esta manera, los niños no se su-- jetaron a un modelo impuesto ni a un juez ante quién rectificar su-- comportamiento. Las conclusiones de Ch[^]ateau son sumamente valiosas. Según el autor, infancia y juego deben unirse tan estrechamente, -- que preguntarse por qué juega el niño es preguntarse por qué es ni-- ño. Las señales exteriores del juego son ya una manifestación favo-- rable para esa aproximación.

Agrega Ch[^]ateau que, "la infancia es preparación para el - estado adulto del hombre". En gran parte, el niño se prepara para - ese estado en el juego, lo que agrada al niño es la novedad del po-- der que explora en el juego y que por él descubre. Por ello, dice - el autor: "El goce lúdico no es sólo un goce de la actividad, lo -- que sería definirlo en forma demasiado amplia; no es un goce de la-

actividad en sí lo que sería confundirlo con el verdadero goce funcional que el niño ignora. Es el gozo de la actividad como triunfo, que le permite afirmar su yo. Es un goce moral". Esto aparece claramente en el niño después de los tres años. Dos características del juego lo expresan en especial: su seriedad y su ocasional ascetismo.

El juego es ante todo una prueba. Y por eso el niño después de los tres años, está siempre en busca de un público, debido a que este le permite probarse a sí mismo su grandeza; por eso también, alrededor de los siete años, el niño se aparta de los adultos para ir hacia los niños de su misma edad.

C) EL JUEGO DENTRO DE LA TEORIA DEL DESARROLLO DE JEAN PIAGET.

En cuanto al papel del juego en el desarrollo infantil -- dentro de la teoría de Piaget nos centraremos en los dos primeros períodos: de la inteligencia sensorio-motriz y preoperatoria; fundamentalmente en este último que enmarca la edad preescolar sobre la cual ni los mismos precursores y fundadores de la educación preescolar y de los jardines de niños se han puesto de acuerdo acerca de cuáles son los años que abarca esta edad. Por ejemplo:

- Federico Froebel, recibía en sus escuelas niños desde un año de edad.
- María Montessori, consideraba que un jardín de niños está hecho para pequeños de 3 a 6 años.

- Ovidio Decroly, recibía niños de 2 a 8 años.
- Rosa Agazzi, recibía niños de 3 a 6 años.
- Margaret Mc.Millan, recibía niños de 2 a 7 años.
- La Escuela Maternal Francesa, atiende a niños de 2 a 6 años de edad.
- La Educación preescolar en México, atiende a niños de 5 años.

1) Período de la Inteligencia Sensorio-motriz.

Este período se extiende del nacimiento a la aparición de la función semiótica, esto es aproximadamente a los dos primeros años de la existencia. Se divide en seis estadios (Ver apéndice Cuadro 1).

El niño recibe las primeras impresiones de los diferentes sentidos en desorden, y es incapaz de delimitar sus propias respuestas reflejas. En el transcurso de este periodo alcanza poco a poco las condiciones sensomotoras y los ajustes para percibir y manipular objetos en el espacio y en el tiempo y encontrar conexiones casuales entre ellos. El recién nacido percibe el mundo en función de los objetos fijos que existen en el espacio y en el tiempo, gradualmente va superando la etapa refleja, asimismo incorpora nuevos elementos por medio de la reacción circular entre estímulos y respuestas, no obstante sus actividades son sólo de repetición de lo que ha realizado antes. A los 4 meses, coordina las acciones

de tocar y mirar, aprendiendo que al empujar un juguete que cuelga de su cuna lo hará balancear y sonar. De este modo una vez aprendida la acción será repetida una y otra vez, convirtiéndose en juego.

El "placer funcional" y el "placer de ser causa"⁽⁵¹⁾, surgen de la repetición de acciones a medida que se les va dominando - durante los sucesivos estadios de este período. El juego ya no es - tan sólo una repetición de lo que tuvo éxito, sino que es una repetición con variaciones, apareciendo esto de los 7 a 12 meses. De -- los 12 a los 18 meses existe una sistemática experimentación activa, encontrándose además, que las diversas posibilidades de actuación - con los objetos se han coordinado, señalando el inicio de una exploración sistemática, y de búsqueda de todo lo nuevo. Al final de este período se hace posible la acción en ausencia de los objetos, y con ello la simbolización, la simulación y el artificio que desarrollaremos más adelante.

Puede decirse, que existe juego desde el momento en que - el niño, por propia iniciativa, desarrolla una actividad que parece proseguirse por la actividad misma.

En la obra de Piaget "La formación del símbolo en el niño"⁽⁵¹⁾ *Piaget 1979*, el juego es definido como una conducta que se caracteriza por la primacía de la asimilación sobre la acomodación y la imitación es una conducta en la cual la acomodación prima sobre la asimilación.

Piaget presenta tres categorías sobre la evolución misma - del juego:

— 1.- LOS JUEGOS DE EJERCICIO. Estos tienen que ver con la - ejercitación de todas las habilidades motoras, las cuales se van con solidando justamente, gracias al juego. Estos juegos el autor los di vide en tres clases:

— 1a. CLASE. La de los juegos de simple ejercicio.- Corres-- ponden al período sensoriomotor y no suponen ninguna técnica particu lar, se limitan a reproducir tal o cual conducta generalmente adapta da a un fin utilitario. Pero esa conducta en este caso, está fuera - de su contexto y el niño la repite sólo por el placer de ejercer su poder. Este tipo de juego caracteriza a los estadios II a V, en el - curso del VI aparece el juego simbólico. Así J⁺, de 2 años, 8 meses y 2 días, llena una cubetita de arena, la vuelca, con la pala desha ce el montón y vuelve a empezar; así durante casi una hora; a los 3- años y 8 meses se ata y desata los zapatos con expresión de satisfac ción; hace poco que aprendió a hacerlo.

En este período sensoriomotriz la imitación funciona en -- presencia del modelo solamente.

+ Las letras: J, P, V, K, L, se refieren a las iniciales de los nom- bres de los niños en los cuales realizó Piaget sus observaciones.

11) Período de la Inteligencia Representativa y Preoperatoria.

Este período se extiende de los 2 a los 7-8 años y en él se distinguen dos estadios de desarrollo:

PRIMER ESTADIO: Del pensamiento preconceptual (2 a 4-5 -- años).

En este estadio se enmarcan:

2a. CLASE de los juegos de ejercicio. La de las combinaciones sin finalidad. La diferencia entre estas nuevas conductas y las anteriores radica en que el niño no se concreta a ejercer actividades ya adquiridas, sino que realiza nuevas combinaciones que no son otra cosa que extensiones del ejercicio funcional característico de la 1a. clase. Abarca aproximadamente de 2 a 5 años, dan lugar posteriormente a los juegos simbólicos. Por ejemplo, (P.), de 3 años, 11 meses, se entretiene largamente ensartando bolitas en las varillas del ábaco, pero sin plan ni orden, mezclando los colores. --- Igualmente palpa y deforma la pasta de modelar sin construir ni representar nada. Apila los elementos chatos de un juego de volúmenes y, sin plan, deshace lo hecho.

3a. CLASE de los juegos de ejercicio. La de las combinaciones con fines lúdicos. Estas combinaciones desde sus inicios tienen una finalidad lúdica. Por ejemplo, a los 5 años y 2 meses, (V.) se entretiene saltando en una escalera de arriba hacia abajo y vice

versa. Después combina los movimientos sin finalidad, y se propone saltar desde el suelo a un banco salvando una distancia cada vez mayor. K., de 5 años y 6 meses, lo imita entonces colocándose del --- otro lado del banco. Acaban de saltar en los dos extremos opuestos del banco y correr por él, al encuentro el uno del otro, siendo uno de ellos rechazado por el choque. Observemos que al llegar aquí este juego, que se ha hecho social, se transforma en juego con reglas. Abarca aproximadamente de los 5 a 7 años.

Los juegos de ejercicio que constituyen la forma inicial del juego en el niño, como observamos, no sólo son característicos de los dos primeros años. Por el contrario, surgen durante toda la infancia, cada vez que una nueva facultad motriz se adquiere.

2.- LOS JUEGOS SIMBOLICOS. El símbolo implica la representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante. Por ejemplo, el niño que mueve una caja imaginando un automóvil, representa simbólicamente a este último por la primera y se satisface con una ficción, puesto que el lazo entre el -- significante y el significado es totalmente subjetivo. Aparece ---- aproximadamente en el segundo año de vida.

La imitación en este período es propiamente representativa: "La imagen interior precede al gesto exterior, el cual la copia como un 'modelo interno' que asegura la continuidad entre el modelo real ausente y la reproducción imitativa"⁽⁵¹⁾.

Los juegos simbólicos atraviesan por tres estadios. Piaget los describe así:

1er. ESTADIO.

- Tipo 1-A. Proyección de esquemas simbólicos en objetos-nuevos. El niño atribuye a otros y a los esquemas mismos el esquema con el cual se ha familiarizado, o sea, que hace una generalización de la conducta aprendida. Así, J., de un año y 6 meses, dice a su perrito "llora, llora" y ella imita el llanto. Días después hace -- llorar al oso, al pato, etc. Cuando tiene un año, 7 meses y un día, hace llorar al sombrero.

- Tipo 1-B. Proyección de esquemas de imitación en nuevos objetos. La estructura de estos juegos es similar a los del tipo -- precedente de los cuales son complementarios. Son también proyecciones de esquemas simbólicos a nuevos objetos para sustituir su objetivo habitual, estos esquemas han sido tomados de algunos modelos -- imitados y no directamente de la propia acción. Por ejemplo, L., de un año, 7 meses y 12 días, simula leer un periódico, indica con el dedo ciertos lugares de la hoja que tiene y murmura en voz baja. -- Cuando tiene un año, 8 meses y 2 días, simula hablar por teléfono, -- luego hace que telefonee su muñeca (haciendo voz nasal). En los siguientes días, telefonea con cualquier objeto (una hoja, por ejemplo, a manera de tubo).

- Tipo II-A. Simple asimilación de un objeto a otro. En este caso las asimilaciones se presentan directamente y ocasionan el juego o le sirven de pretexto. Por ejemplo, J., de un año, 9 meses y 3 días, toma una caja vacía y la hace ir y venir mientras dice "autómóvil". Cuando tiene un año, 9 meses y 20 días, se llena una mano de conchitas y dice "flores".

- Tipo II-B. Asimilación del propio cuerpo al de otro o -- cualquier objeto. Aquí se puede decir que empieza propiamente hablando el "juego de imitación". Por ejemplo, J., a los 2 años y 6 meses, es su hermanita y ella imita la acción de mamar. A los 2 años, 3 meses y 22 días, L., es el cartero; L., de 2 años, 4 meses y 7 días, dice: "yo soy chuquette", una amiguita a la que no había visto en -- los últimos días. A los 4 años y 3 meses L., imita un ruido como campanada. Le pido -dice Piaget- que suspenda, pero sigue. Entonces le cubro la boca con mi mano. Me rechaza indignada, pero siempre con el torso erguido y me dice: "No hagas eso. Soy una iglesia"⁽⁵¹⁾.

En el llamado "juego de imitación", el objeto significativo es el propio cuerpo ("soy una iglesia"), pero no hay en esto otra cosa que una diferencia de instrumentos y, como se observa hay imitación en todo juego simbólico.

- Tipo III-A. El de las combinaciones simples. Es prolongación de los tipos II (A y B) pero con construcciones de escenas completas. L., de 2 años, 7 meses y 22 días, inventa sola una larga ---

escena en que lava, seca y plancha sábanas de sus muñecas, luego baña a éstas, con detalles bien imitados.

- Tipo III-B. La asimilación de lo real por medio de la -- ficción simbólica se prolonga en combinaciones compensatorias. En este caso una acción prohibida es ejecutada ficticiamente, comprendiendo que las combinaciones simbólicas anteriores vienen a reforzar el desarrollo. Así, J., a los 3 años, 11 meses y 15 días, cuando se le ha prohibido ir a la cocina a causa de los recipientes de agua caliente que hay allí. Ella inventa la historia de un niño que se iba a la cocina, "que se hizo a un lado cuando Odette pasó con el agua caliente" y después, "no fue más a la cocina"⁽⁵¹⁾. La historia concluye con una aceptación simbólica.

- Tipo III-C. El de las combinaciones eliminatorias. Ante situaciones penosas o desagradables, el niño puede o bien compensarlas o bien aceptarlas transponiéndolas simbólicamente. A J., de 3 años, 11 meses y 21 días le impresiona la vista de un pato muerto y desplumado en la mesa de la cocina; al otro día -cuenta Piaget- encuentro a J. sola, tendida e inmóvil en el diván de mi escritorio, con los brazos pegados junto al cuerpo y las piernas dobladas y ante las preguntas: ¿Pero qué haces J.? ¿Te sientes mal? ¿Estás enferma?" la niña responde: "No, soy el pato muerto"⁽⁵¹⁾.

SEGUNDO ESTADIO: Del pensamiento intuitivo (de 4-5 a 7 -- años).

2o. ESTADIO, de los juegos simbólicos.

El juego adopta entonces la forma de una combinación simbólica y ordenada y se caracteriza por el cuidado en la imitación - exacta de lo real. Por ejemplo J., de 6 años, 7 meses y 5 días construye un establo con baldosas superpuestas, con tirantería de madera, puerta, etc., y coloca al lado un estanque. Las vacas son piedras de color y los robles piedrecitas. Al final, logra un cuadro - bastante coherente. Además, la niña se muestra capaz de simbolismo colectivo. Piaget observa que J., a los 4 años y 7 meses, jugando - con una niña de 10 años, se adapta perfectamente a todos sus juegos, comida, familia, etc. El juego se caracteriza también por la diferenciación y el ajuste de los papeles.

3er. ESTADIO, de los juegos simbólicos.

Se inicia hacia los 7 u 8 años para terminar hacia los 11 ó 12, se observa la declinación del simbolismo en favor de los JUEGOS CON REGLAS. Este tercer estadio pertenece al III Período de la Inteligencia OPERATORIO-CONCRETA.

En el cuadro I del Apéndice trato de resumir gráficamente la evolución del juego según Piaget, dentro de su teoría del desarrollo intelectual.

D) COMO SE HA DEFINIDO AL JUEGO.

Dedicarnos a estudiar en el niño sólo el crecimiento, el desarrollo de las funciones sociales, cognoscitivas, afectivas, motoras y de comunicación sin tener presente el juego, sería descuidar ese impulso irresistible por el cuál el niño se forma a sí mismo.

Al revisar la bibliografía concerniente al tema, encontramos innumerables connotaciones para el término "JUEGO".

En el niño, escribe Claperède, "el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida. Es la única atmósfera en la cual su ser biológico puede respirar y, en consecuencia, puede actuar (...) la infancia sirve para jugar y para imitar"⁽¹³⁾.

Hetzer (1979), Leif y Brunelle (1978), Mack (1979), Mayesky (1978), entre otros autores al estudiar el juego están de acuerdo en una cosa acerca de su significado. No existe ninguna definición que pueda describir el verdadero significado de este término. Por lo tanto, el mejor modo de definir el juego es no definirlo en lo absoluto, sino enumerar sus características. (41,45)

El pasar revista a las diversas finalidades del juego nos va a permitir responder a las preguntas siguientes: ¿Cuáles son las características y funciones propias del juego del niño?. Recurriremos a obras y artículos de psicólogos contemporáneos, tales como Piaget, Wallón, Châteaueu, por citar a los más conocidos.

Más allá de las técnicas expuestas, la investigación actual descansa sobre la observación prolongada de niños aislados o de grupos de niños que juegan en condiciones muy variadas, pero siempre en forma espontánea.

A los investigadores, el juego se les muestra como la actividad más natural del niño. En la obra de Piaget "La formación del símbolo en el niño"⁽⁵¹⁾, como ya ha sido mencionado, el juego es definido simplemente como cualquier conducta que se caracteriza por la predominancia de la asimilación sobre la acomodación. Y que lo contrario del juego es la imitación, la cual es definida como una predominancia de la acomodación sobre la asimilación. Frecuentemente Piaget⁵¹(15), aplica los términos de "asimilación distorsionada" y "asimilación libre" al juego de los pequeños. La primera ocurre cuando los objetos tienen características puramente subjetivas determinadas por los intereses del juego momentáneo del niño. Por ejemplo; una caja se "deforma" en un gato, una piedrita en un perro etc. La asimilación libre se refiere a la "combinación de símbolos" no relacionados a juegos o episodios imaginarios. Por ejemplo, el niño se imagina que un tallo de alguna planta es un termómetro y una caja una tina de agua; él sumerge el termómetro a la tina para probar la temperatura del agua. Son precisamente estos procesos de distorsión y de asimilación libre los que unen al juego con la creatividad.

Para Wallón, el juego es: "Toda ocupación que no tiene -- otra finalidad que ella misma: éste es el caso de los ejercicios a los que se entrega el niño pequeño. Si a menudo resulta de éstos un aprendizaje funcional, es porque sí, sin ser perseguido, sin la intención de la meta que permitirán alcanzar... El hecho de toda forma de actividad naciente no es otro que el de convertirse en su propio objeto. Esta forma de actividad se encuentra estimulada por su novedad; su reciente aparición sólo puede traducirse por los efectos que consigue producir. Hace su entrada en el terreno de las --- otras actividades sin estar aún integrada... Más tarde, necesitará las disposiciones, más o menos sutiles, de un juego para convertirla en sí misma, desprendiéndola momentáneamente de toda asociación-utilitaria. En sus principios es un juego espontáneo y necesario" - (77).

Esta característica del juego, de ser "una finalidad sin fin", o mejor dicho, "una realización que no tiende a realizar otra cosa diferente de sí", que menciona Wallón se puede explicar a través de todos los ejercicios que realizan los pequeños: movimientos que no parecen tener otra razón de ser, pero que lo preparan para la prensión de objetos y caminar; balbuceos que emite el bebé y de los cuales posteriormente surgirá el lenguaje; garabatos que son el inicio del dibujo y escritura, etc.

Según la concepción de Wallón, el significado de la actividad lúdica infantil es, el de utilizar todas sus fuerzas en ese -

momento de acción, ya que no pueden revelar su empleo posterior. Así, todo el mundo puede observar que cuando un adulto propone al niño una tarea a su medida y éste puede apreciar el resultado, disfruta enormemente de lo conseguido -por ejemplo, pelar alguna fruta, poner la mesa, imitando a los adultos-. Para los niños no existe en este caso -- distinción entre juego y trabajo. El juego precede al trabajo, pero se ejecuta fuera de él y lo prepara. A veces resultará muy difícil -- distinguir entre ambos.

De esta manera el juego ha ido pasando de ser una actividad principal, a ser una actividad secundaria. El juego es casi toda la actividad espontánea del niño, y en el adulto laborioso no es más que un incidente en su actividad. El papel que cumple el juego en la infancia es el que cumple el trabajo en la madurez. Considerando este desplazamiento progresivo, podemos comprender por qué el juego puede ser, a la vez serio y futil.

Así, en el juego dice Wallón, la seriedad está implícita en el niño, que se entrega por completo a la actividad que realiza, mientras que la futilidad parece pertenecer al adulto que tiene mayores ocupaciones y más pesadas tareas. Es importante el beneficio que se puede obtener en educación, de estas características del juego, actividad infantil, a la vez libre y gratuita, pero sería hasta tal punto que, a veces, en las escuelas maternas, parece imposible separar el juego del trabajo. El niño que juega es serio; entendiendo esto como-

que no deja que lo distraigan, que no consagra a su actividad una -- atención superficial o con reservas, en una palabra está en lo que - hace, se ha puesto en ello por entero. Esta seriedad del juego infantil es sin embargo distinta de la seriedad de lo que llamamos, por -- oposición al juego, la vida seria. Jugar a la madre y a la hija, es ejercitar en el plano de lo imaginario para la realización concreta-futura. El mundo del juego es entonces una anticipación del mundo de las ocupaciones del adulto.

Hasta el momento, se ha visto, sobre todo, la acción en el juego, pero hay que tener cuidado de no olvidar su importancia afectiva: el juego es fuente de alegría. Y hay que recordar que esta palabra originariamente significa risa y algarabía. Tiende a esta di--versión por el placer que le procura; pero el verdadero juego no es ni desorden ni agitación pasajera; conduce a un resultado que puede ser simplemente el colocar un cubo sobre otro, o la confección del - traje de una muñeca, o el delicado montaje de un mecano. Incluso --- cuando el bebé repite por juego las palabras que su madre pronuncia, existe un resultado. De esta forma, la alegría del juego es a menudo la de un éxito; aunque este sentimiento sea muy fugaz, tendrá para - el futuro del niño un gran significado. La actividad lúdica puede -- considerarse como un conocimiento que se irá afirmando cuando los pe- queños reemplacen en su comportamiento de jugadores, los juegos tur- bulentos e improvisados por los juegos con reglas. (13,61)

Es así como llegamos al sentido profundo del juego infantil, donde todo el ser del niño está implicado desde sus instintos - hasta sus actos, sus sentimientos y sus pensamientos. Toda la personalidad del niño se expresa en su juego. Al respecto agrega Château: "Ser uno mismo, es la meta del juego; ser uno mismo es, casi siempre ser más que uno; de esta forma, el juego, que es una prueba de personalidad, se convierte también en la conquista de sí... El hombre apenas se define por lo que es; se define por lo que no quiere ser... - Siempre encontramos el mismo deseo de superación" (13).

Por lo tanto, el juego, es una función esencial en la vida de los niños, que ellos ejercen espontáneamente y sin ayuda; pero podemos satisfacer su necesidad de actividad poniendo a su disposición los objetos indispensables, para favorecer su autoexpresión. Las faltas y los errores que el educador no sepa superar en el terreno de los juegos de los pequeños, pueden modificar el comportamiento del adulto futuro.

La actividad lúdica es también una primera introducción a las formas sociales de la vida del niño. La aparición de reglas a cierta edad, la necesidad de tener en cuenta a los compañeros de juego, le muestran al niño la existencia de prohibiciones y le obligan a tomar conciencia de los demás. (13, 61, 76).

Recordemos un hecho al que no se le da todo su debido significado: los juguetes, indispensables en gran cantidad de juegos, -

tienen empleos y propiedades específicas que hay que descubrir para utilizarlos; este conocimiento de los objetos, este interés que se introduce en el dominio de las cosas, enriquece de forma indispensable para nuestra época la experiencia del niño y abre su espíritu al mundo de los adultos y de la tecnología. (28,55,61)

Concluyendo, las características del juego son:

- Primeramente es libre, se puede jugar cuando se quiere.
- Es una actividad espontánea y natural de la vida del niño. Los adultos no tienen que decir a los niños "como" y "a qué" deben jugar.
- Autodirigido. El juego es determinado y dirigido por el pequeño, no por los deseos e intereses del adulto.
- Es una actividad en la que los adultos no deben esperar resultados cuantitativos. Los que están inmersos en esta actividad sólo esperan jugar, explorar y manipular. Para ellos, los fines, van surgiendo en el transcurso de la experiencia lúdica y se van desarrollando en la medida en que son probados en la acción. En este sentido no generan bienes materiales ni servicios, al menos tal como lo hace el trabajo en nuestra sociedad. Los resultados nunca son fijos a menos que sean predeterminados por el adulto.
- Es una actividad total. Los pequeños se concentran totalmente al participar en sus juegos. Por lo tanto puede durar unos cuantos minutos o pueden continuar por varios días.
- Es algo sensible a los niños. El juego puede parecer rui

dosos y los niños hondamente atentos y sin embargo puede suspenderse fácilmente a consecuencias de la entrada de otros niños o de sugerencias por parte de los mayores.

- Es una actividad creativa. Su fantasía e imaginación -- transforma un objeto en otro, le concede a las cosas -- una vida distinta, una realidad diferente de la que podría imaginar el adulto.
- El juego en este período es altamente individualista. - No olvidemos que un niño en edad preescolar pasa del -- egocentrismo a la interacción social. Este grado de interacción social aumenta con la edad. El párvulo al carecer aún de habilidad verbal, no interactúa con sus -- compañeros de juego. No puede comunicar sus sentimientos a otros, se distrae fácilmente y no sabe reconocer las necesidades y disposiciones de sus compañeros de -- juego. No obstante disfruta teniendo a otros niños jugando cerca de él. El aumento de la habilidad de comunicación, la capacidad de reconocer los derechos de otras personas y la capacidad para aplazar los deseos personales, permite al niño relacionarse mejor con sus compañeros de juego a la vez que se inicia en los juegos con -- reglas.

E) RELACION JUEGO-TRABAJO.

Después de haber analizado algunos aspectos importantes -- sobre el juego infantil, efectuaremos algunas reflexiones sobre la conceptualización de la relación Juego-Trabajo y argumentar que ésta debe ser vista como una continuidad dentro del proceso educativo.

Hetzer (1979), Château (1977), Wallón (1978), Bosch y Col (1978), Makarenko (1979), entre otros autores dicen que la diferencia entre el juego y el trabajo no es tan grande como varias personas piensan. Ya que un buen trabajo se asemeja a un buen juego y viceversa, es decir que el juego desempeña en el niño el papel que el trabajo desempeña en el adulto.

Aparentemente la seriedad se halla del lado del trabajo: la necesidad dirige la elección de actividades y le fija sus objetivos. El juego, ciertamente, se desarrolla en libertad; el niño hace lo que quiere, pero la actividad que desarrolla es gratuita. El trabajo por el contrario, se caracteriza por su utilidad no sólo por ser la única fuente de remuneración, sino principalmente por que el trabajo se traduce en realizaciones que cada cual puede consumir directa e inmediatamente. El trabajo resulta de una motivación que -- tiende a obtener bienes (materiales, económicos, etc.) y para dar buen cumplimiento a las tareas laborales, hay que vigilar porque no intervengan sino los aspectos útiles y utilizables de la persona para la buena ejecución de esas tareas. (13,26,28,44)

Las actividades lúdicas proporcionan al niño alegría y satisfacción por la acción realizada, en la que ha desplegado esfuerzo tanto físico como mental, al igual que ocurre en el trabajo que brinda una alegría y satisfacción semejante. Ahí encontramos la similitud entre el juego y el trabajo. (13, 28, 44)

La principal diferencia radica en que mientras el trabajo traduce la participación del hombre en producción social, económica (material) o cultural el juego no persigue fines de esta índole, pero se vincula con ellos en forma indirecta al habituar al infante a los esfuerzos físicos y mentales necesarios para el trabajo. Es decir que llegamos al trabajo a través del juego. (6, 13, 28, 44).

La semejanza estriba entonces a nivel psicológico entre ambos, ya que el trabajo en el adulto desempeña un papel fundamentalmente socio-económico.

Cabe mencionar aquí el argumento de Groos: "el juego prepara para la vida seríá" y: recordar a Chateau, cuando dice que "la infancia es preparación para el estado adulto del hombre". En gran parte, el niño se prepara para ese estado en el juego y por el juego.

De esta manera la educación del futuro ciudadano debe desarrollarse ante todo en el juego al cual se le vincula una gran importancia educativa por cuanto prepara al niño para el trabajo, el que lo va sustituyendo en forma gradual. Así, se puede argumentar que la relación juego trabajo debe ser vista como una continuidad dentro del proceso educativo.

Al introducir al niño en el trabajo, Hetzer (1979), señala que se deben tener presente y respetar las siguientes peculiaridades de los pequeños:

1) El niño actúa impulsado por sus necesidades momentáneas. Sigue a un impulso "íntimo" y no a las imposiciones "exteriores". Dilatará algún tiempo aún para comprender la obligatoriedad - que el trabajo requiere, ya que en su nivel de evolución es más importante el juego que el trabajo por lo que no debemos obstinarnos en que trabaje, pues lo único que conseguiremos será coartar esa actividad impidiéndole así vivir con seguridad de acuerdo con su propia naturaleza y según su propia necesidad.

2) El niño puede realizar algunas tareas apropiadas a su necesidad. Hagámoslos trabajar cuando están dispuestos para ello. - Estimulémoslos en sus pequeños logros.

3) Para que el niño aprenda a distinguir poco a poco entre el trabajo y el juego, hay que enseñarle claramente la diferencia entre las dos áreas. Debe saber que un trabajo una vez aceptado, ha de ser ejecutado correctamente.

4) Las faltas que se cometan en la realización del trabajo se deben tratar con comprensiva tolerancia, debido a que es el inicio en ese mundo laboral, y las dificultades de adaptación son inevitables.

5) La actitud que los niños tomen ante el trabajo depende definitivamente del tipo de experiencias que tengan al efectuar sus tareas. Pero también dependen del tipo de comportamiento que observen en los adultos que trabajan.

6) Deben aprender a respetar el trabajo de los adultos y - saber hasta qué punto su propio bienestar depende del mismo. De acuerdo a su evolución hay que enseñarle las áreas en que ya es capaz de rendir y las actividades en que requiere ayuda debido a sus limitaciones. Un niño conducido de esta manera reconocerá desde temprana edad la necesidad de la división del trabajo y la cooperación, que exige a cada uno según sus fuerzas, y sabrá que el trabajo sólo se puede realizar gracias a la colaboración de varias personas.

7) Por medio de la valorización de su tarea y del premio que le demos por ellas, le enseñamos que el trabajo no sólo es rendimiento en la comunidad sino, también, para la comunidad. De vez en cuanto es conveniente premiar su trabajo, por ejemplo con algún dulce, demostrándole así que éste no sólo exige esfuerzos, sino que también proporciona un beneficio material. Pero deberíamos hacerle notar una y otra vez que el trabajo es algo que hacemos también para los demás y lo lograremos en la medida en que le demostremos la alegría y el placer que nos causan sus pequeñas tareas, haciéndolo participar asimismo en tareas colectivas para propiciar un sentimiento cooperativo.

F) EL JUEGO Y LA CREATIVIDAD.

Debido a la complejidad de la creatividad es difícil proporcionar una definición universalmente aceptada, por lo cual es ne

cesario recurrir a los distintos enfoques e investigaciones que se han dado.

Guilford (1956), en su modelo de estructura del intelecto (14, 17), dice que no se puede postular un factor general de inteligencia, sino que existen al menos 120 facultades mentales que están interrelacionadas y constituyen en su totalidad el intelecto. En este modelo clasifica las habilidades en 3 categorías diferentes: Operación, contenido y producto.

Dentro de las operaciones del pensamiento se identifican la producción convergente -cuando hay una solución aceptada- y la divergente -cuando son varias las soluciones posibles-, esta última es ta relacionada con la creatividad.

Así, en el pensamiento divergente las cuatro expresiones - claves de las habilidades son: la fluidez, la flexibilidad, la origi nalidad y la elaboración. (14, 17, 35)

Fluidez.- La facilidad con que las ideas son generadas. La fluidez de pensamiento es demostrada por el número de ideas que surgen para un estímulo dado.

Flexibilidad.- Es la habilidad que tiene un sujeto que sin instrucciones previas, da respuestas que indican una facilidad para modificar y cambiar la forma original o la manera común de experimen tar las cosas y las ideas.

Originalidad.- Esta habilidad implica la creación de producciones que se consideren respuestas nuevas, únicas, etc.

Elaboración.- Es el grado de desarrollo de las ideas producidas. Esta se demuestra por medio de la cantidad y complejidad de los detalles mostrados en la ejecución de determinadas tareas.

Para Guilford la Creatividad es: un proceso de pensamiento que se pone de manifiesto con la entrada en escena de un sujeto a un problema o situación problemática; y cuya característica principal es la utilización del pensamiento divergente: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. (17)

Como observamos Guilford fue el primero en analizar las relaciones de la inteligencia y de la creatividad, identificando sus componentes elaboró un modelo de estructura del intelecto, que abrió las puertas a un gran número de investigaciones posteriores, algunas de las cuales mencionamos a continuación.

Getzels y Jackson (1962) realizaron un importante estudio para demostrar la dimensión cognoscitiva en los niños, que podría describirse como creatividad y distinguirse de la inteligencia general. No discuten el valor del C.I. en cuanto estimación, aunque señalan sus limitaciones. Sostienen que si bien el C.I. fue la mejor medida predictiva del éxito o del fracaso escolar, hay infinidad de variables que afectan las realizaciones escolares. Estos autores llegaron a la conclusión de que a un grado bastante alto de inteligencia-

(120 a 130 y más), la inteligencia y la creatividad eran suficientemente independientes para establecer discriminación entre ambas. Varios autores sostuvieron que tal afirmación no era justificada debido a los procedimientos inadecuados con que se obtuvieron los resultados y a la interpretación que se les dió. El grupo de niños era reducido y no representativo, y los instrumentos utilizados eran específicos y fuera de la norma.

Posteriormente, varios investigadores indicaron que la correlación entre las estimaciones de creatividad e inteligencia es mayor que la hallada por Getzels y Jackson. Tanto Torrance (1962) como Mackinnon (1962) convinieron en que por encima del C.I. de 120, una inteligencia mayor era causa de poca diferencia en la facultad creativa, y que la creatividad determinaba el éxito. Torrance describe como personaje familiar el sujeto con C.I. elevado que se desenvuelve bien en las tareas académicas pero es incapaz de pensamiento original. No siempre la receptividad significa creatividad, y Mackinnon descubrió en un estudio que los hombres y mujeres creadores en alto grado no podían distinguirse de sus contemporáneos por la calificación de las pruebas de inteligencia.

Wallach y Kogan (1965) realizaron una investigación más detallada y metodológicamente satisfactoria para obtener una evaluación digna de confiabilidad en conjunto, de la creatividad de los niños y la extensión en que es susceptible de distinción respecto a la

inteligencia. Emplearon el método de Getzels y Jackson de formar -- grupos de contraste en niños (de 10 a 11 años de edad) con elevada habilidad creativa y no muy elevada inteligencia, y viceversa. Los niños con "elevada creatividad - elevada inteligencia" eran capaces de ejercer control y libertad. Los niños con "elevada creatividad - baja inteligencia" se encontraban en agudo conflicto consigo mismos y asediados por sentimientos de insuficiencia. Sin embargo, en un clima libre de tensión podrían realizarse con compenetración. El -- grupo con "baja creatividad - elevada inteligencia" mostró intensa adhesión a las realizaciones escolares, que constituían su principal objetivo e interés en la vida. El grupo con "baja creatividad - baja inteligencia" era receloso. Wallach y Kogan concluyeron que -- existía una dimensión de fuerza intelectual independiente del factor general de la inteligencia y que se llamaba con gran propiedad "Creatividad".

Con respecto a estas investigaciones Powell (1973) dice:- "Estos hallazgos diversos indican relación definida entre el C.I. y las estimaciones de creatividad. La inteligencia y la creatividad - no son sinónimos en absoluto, pero no pueden existir la una sin la otra. No obstante, la presencia de una no es garantía de la presencia de la otra en grado idéntico. Se admite en general que existen las aptitudes de pensamiento creador y que pueden evaluarse".

Con respecto a la definición de "Creatividad", Powell dice que las numerosas definiciones disponibles se han concentrado en

cuatro factores:

1) RELACION DE ELEMENTOS. En estas definiciones se dice - que la creatividad consiste en "un proceso de ordenar realidades -- bien conocidas en relaciones nuevas de modo que puedan lograrse con mayor efectividad"⁽⁵⁶⁾. En este grupo se encuentran:

Getzels y Jackson (1966). Definieron la creatividad como- "elementos conectados, de los que habitualmente se piensa que son - independientes y disímbolas".

Mednick (1964). Creatividad es: "la formación de nuevas - combinaciones de elementos asociados que o bien satisfacen exigen- cias específicas, o son útiles en alguna forma".

2) CONFLICTO. Freud y sus seguidores insistieron en el pa- pel que desempeña el "conflicto mental" en el origen de la creativi- dad.

Así, Deutsch (1960), neo-freudiano, pensó que la creativi- dad era "defensa inconsciente contra la enfermedad mental".

Liam Hudson (1966) afirma la opinión general de que la -- creatividad "si no nace de la desdicha, nace con certeza de la in- quietud".

3) SOLUCION DE PROBLEMAS. Según esta opinión, el grado de creatividad depende de la sensibilización a los problemas y de su -

aptitud para considerar o visualizar una situación de problema.

Así, Margaret Wason (1968) define la creatividad "como me dio de operar cognoscitiva, estética y emocionalmente, que encuen-- tra problemas en una situación o materia y trata de solucionarlos".

Torrance (1966). Creatividad es: "Un proceso para hacerse sensible a los problemas, deficiencias, brechas en el conocimiento, elementos ausentes, desarmonía, y así sucesivamente: identificando el obstáculo, buscando soluciones, haciendo suposiciones, formulando hipótesis acerca de las deficiencias, probando y comprobando --- esas hipótesis y posiblemente modificándolas y comprobándolas; y fi nalmente comunicando los resultados".

Wollschläger (1976). Creatividad es: "La capacidad de --- alumbrar nuevas relaciones, de transformar las normas dadas de tal- manera que sirvan para la solución general de los problemas dados - en una realidad social".

La definición de Guilford mencionada anteriormente corres ponde a ese grupo.

4) MEDIO AMBIENTE. Las definiciones de este grupo conside ran que los factores del medio ambiente son de suma importancia pa- ra la creatividad.

Weinsberg y Springer (1967) explican la creatividad en -- términos del ambiente. "Proclaman que el fruto de un hogar que fo-

menta 'la expresividad sin tiranía' y la ausencia de dependencia total de hijos a padres vigoriza la individualidad".

Getzels y Jackson (1962) descubrieron la evidencia de una educación familiar más tolerante entre los niños creadores.

Liam Hudson (1966) afirma que las diferencias entre los pensadores convergentes y divergentes tienen su origen en la experiencia temprana del medio ambiente.

Hasta la fecha no hay un acuerdo general con respecto a lo que debe ser un "buen hogar" en el que se desarrollen pensamientos creativos.

Por lo revisado hasta el momento sobre la creatividad se observa que esta no es un factor único, sino que es un conjunto de habilidades diferentes y que los factores que se han tomado en cuenta para definirla están estrechamente relacionados. Y para los fines de este trabajo se retoma la definición de Powell:

"La creatividad es una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad en las ideas que capacitan al pensador para romper con las habituales secuencias de pensamiento iniciando diferentes y productivas secuencias, cuyo resultado origina satisfacción para él y tal vez para otros" (56).

Y teniendo en cuenta que la creatividad no está limitada a un contenido específico, puesto que no hay diferencia concreta en

el proceso creativo tal como se da en las actividades de expresión-artística o en las tareas científicas, se tiene como resultado de este proceso "un producto nuevo nacido de la calidad única de la persona y de su medio ambiente" (56). El producto obtenido puede ser nuevo para la sociedad, o solamente para la persona que lo produce, pero lo esencial es que cause satisfacción a su creador.

Así, tenemos por ejemplo, el gesto de satisfacción de un niño al contemplar su creación que demuestra el valor que tiene en sí la expresión creativa encausada a través del juego, son los bloques no estructurados los que se transforman en una casa; las taci-tas y platitos que forman parte de un cumpleaños; las ropas de los padres que los transforma en personas adultas, etc. Es decir que el juego debe tener el poder de facilitar la expresión creativa.

La motivación y el ánimo que despierta en el chico el poder ir creando cosas él mismo en su mundo, intentando nuevas posibilidades y situaciones no sólo favorece el desarrollo de su sentimiento de independencia sino que le otorgan la satisfacción que sólo nos permiten las creaciones propias. (25)

La expresión creativa exige un período de juego para alcanzar la fantasía y la realidad, período que Powell denomina "Prueba de la realidad".

A pesar de las exigencias de esfuerzos conscientes y de razonamientos para la solución de los problemas, el pensamiento ma-

duro y creador reclama, al menos un cierto grado, un período de plenitud de juego, de fantasía de los procesos primarios de pensamiento y del estilo de pensar de la niñez. (25, 56)

Así como en el pasado en algunas ocasiones en la actualidad, las actividades creativas se fomentan como válvulas de seguridad, para las tendencias reprimidas, en relación a sus ventajas terapéuticas y puramente educacionales. La ciencia actual lleva más lejos el proceso. A través del juego el niño aprende a dirigir y manejar su fantasía, sin que apenas se dirijan por separado los aspectos terapéuticos y educativos. (25, 56)

Cuando un niño juega habita en un mundo diferente. Que -- tiene relación con la realidad inmediata en algunas ocasiones, ya -- que en ella inspira sus personajes y las situaciones. El adulto tiene que respetar esta forma de ver las cosas y tratar de comunicarse en ese contexto con los niños con quienes desea comunicarse.

Se puede afirmar que en gran medida, el mundo de los juegos de los niños es el mundo del adulto, acompañado por el entorno de la fantasía infantil. (25, 28, 45)

Los objetos del juego suelen ser juguetes, objetos domésticos: cualquier objeto del mundo que lo rodea puede constituir un elemento de interés en un momento determinado.

Se puede afirmar sin duda alguna que son fundamentales, -- desde este punto de vista, los juguetes estimulan la expresión crea

tiva del menor y, no olvidar que todo objeto con el que interacciona el niño tiene propiedades didácticas. Aunque debemos tener en cuenta por otro lado, que la fantasía convierte la espada en caballito, un carro en casita, la capa en vela de un bote, por la inventiva del niño.

Más importante, que el juguete u objeto con el que se juega, por todo esto, es el clima creador y liberador, el ambiente propicio y la compañía, es decir el grupo, en el que se desarrolle el juego mismo. (25, 28, 45)

Powell (1973) agrega que "lo mismo al nivel de niño que al del adulto, la creatividad hace sus experiencias en el juego; alegre, espontánea actividad, que es importante válvula de seguridad para -- las tendencias reprimidas. En el juego los niños exponen explicaciones provisionales de fenómenos que, en otro caso, les frustrarían".

A través de él el niño comienza a conocer la realidad, a construir e inventar empleando su imaginación y a liberarse de las normas convencionales.

Esta actividad como comunicación servirá, de acuerdo con la edad, para que el niño tenga estímulos para convivir con los mayores, en otras ocasiones para que comparta los momentos de diversión y en su relación con los adultos para hacer cosas juntos, ejecutar proyectos que no se pueden comprar, por ejemplo para la celebración de una fiesta.

Los adultos podemos aprender muchísimo jugando con los niños conocer sus reacciones, sus avances, sus intereses y de esta manera comprender mejor su comportamiento y lo podremos orientar, --- alentar y reconocer más efectivamente y colaborar con ellos en el momento en que requieran apoyo, si analizamos bien todo lo que hemos - venido aprendiendo hasta ahora en torno al juego.

Inicialmente es necesario crear en el individuo la necesidad de desarrollar, no sólo una actividad creativa, sino también de adoptar una actitud creativa y ello se puede lograr suministrando -- fuentes generadoras de ideas y de acciones creativas, desarrollando la crítica constructiva, la adquisición de conocimientos en varios - campos, sensibilizándolo respecto de los estímulos ambientales y estimulándolo en el manejo de ideas y objetos, además del control de - las situaciones.

Mayesky (1978), Torrance (1971), Lowenfeld (1977), Hetzer - (1979), Château (1977), Glotón y Clero (1972), Powell (1973), entre otros están de acuerdo en que la creatividad es natural de manera potencial en los niños pequeños. No obstante es una habilidad que se - puede destruir fácilmente. Muy pocos son los maestros que reciben -- instrucción con respecto al significado de la creatividad o al modo - en que ésta puede ser estimulada en los pequeños. Esto es particularmente cierto en lo que se refiere a los educadores que trabajan en - los jardines de niños u otros centros educativos para niños. Debido-

a que estos centros están aumentando rápidamente en número y tamaño es especialmente importante la necesidad de maestros mejor preparados.

Las materias que requieren capacidad creativa son usualmente menospreciadas y se les considera poco prácticas; sin embargo pueden conducir y con frecuencia lo hacen más directamente a la motivación, dedicación y pertinencia. Son pocas las escuelas que actualmente hacen hincapié en este tipo de materias, que deben ser parte definida y necesaria de los programas.

G) EL PAPEL DEL JUEGO EN LA EDUCACION ACTUAL.

Hasta hace poco tiempo los juegos parecían ajenos a la educación. Se pensaba que algunas actividades lúdicas resultaban educativas si eran empleadas como complemento o una reafirmación de los conocimientos adquiridos mediante los recursos formales. (45, - 61)

En los establecimientos de Educación Preescolar, ante la evidencia de una necesidad vital de juegos en los párvulos, llegó a interpretarse en la práctica, como un recurso para el desarrollo de las facultades motoras o un medio para la asimilación de las ideas preconcebidas, por el educador y sus programas de trabajo pedagógico. Tal costumbre condujo a la mecanización de las actividades infantiles, mediante la utilización de patrones de conducta que resul

taban más útiles para el control y la autoridad que para el desenvolvimiento personal del niño. Los juegos eran utilizados como una dádiva o una gratificación a la obediencia infantil, considerándolos a la vez carentes de valor formativo. (6, 26, 28, 30, 41, 45)

Aunándose también aquí la insistencia de la pedagogía tradicional sobre las cualidades de receptividad y sobre el poder cuantitativo absorbente del niño necesario para asegurar su "formación". Basando de este modo sus métodos en la idea de que existe un conjunto de conocimientos y capacidades que el sistema ha decidido que -- sean transmitidas a todos los niños, por el bien de la sociedad o -- por el de los propios niños. (24, 29, 30)

En esta situación, todo parecía indicar que las finalidades de la Educación Preescolar no podían rebasar el marco general -- de un proceso de adaptación a la vida convencional y a los patrones de conducta que teniendo carácter infantil eran no obstante establecidos por la tradición y el criterio de los educadores adultos.

Anteriormente ya se ha afirmado que el juego es uno de -- los agentes formativos en la educación del niño. En él, el niño --- aprenderá que el pensamiento independiente y la confianza en la propia capacidad conducen más a la meta que el esperar que los padres -- o cualquier otra persona muestren la solución del problema. Kampüller (1978) dice que, cuanto más se eduquen la independencia y la -- libertad en el juego, tanto más fácil resultará más tarde a los ni-

ños cumplir sin ayuda sus tareas escolares. No le hacemos ningún bien al pequeño interviniendo permanentemente en el desarrollo de sus actividades, acosándolo con ofrecimientos de soluciones y recetas, y no permitiéndole realizar sus propias ideas, por imperfectas que éstas sean. Mientras los adultos sigan pensando por el niño, mientras se lo digan todo, determinen su día, le den todo, y le muestren todo, el niño no tiene ningún motivo para ser independiente y creativo. No hay que desanimarlos frente a la tarea de pensar, hay que atender a cada una de sus necesidades, aplaudir cada nueva idea, no criticarlas. (28, 34, 20)

Los juegos en su espontaneidad, preceden a la experiencia objetiva y son asimilados por la conciencia para convertirse en formas anticipadas de conocimientos. (26)

La planeación de las actividades tiene que principiar con un conocimiento sobre la evolución del pequeño, existen muchas preguntas que se pueden formular acerca de él, de su propio ambiente y de los propios sentimientos del maestro hacia el niño para poder lograr una planeación adecuada.

Retomando algunas ideas de Holt (1970, 1977) se puede señalar que es necesario un balance entre los planes del educador y la autorrealización de los niños, ya que se ha observado que los párvulos aprenden mejor cuando aprenden lo que ellos quieren, del modo que lo desean y cuando ellos quieran, por propia curiosidad y

no por obligación.

La planeación para el día o semana de labores significa una secuencia apropiada de tareas creativas dentro de una amplia gama de selecciones. Los centros de interés ayudan a los niños a elegir sus preferencias. (6, 11)

En las reformas del sistema educativo, el juego figura -- ocasionalmente y cuando se llega a hablar de creatividad encontramos que no se señala la estrecha vinculación de ésta con las actividades lúdicas. Por lo cual la educación del niño y su desarrollo corren el riesgo de verse considerablemente perjudicados.

En este panorama, nos encontramos con que el juego está -- "gravemente amenazado" por la actual sociedad de consumo y que la escuela debe hacer cuanto pueda por protegerlo y revalorizarlo. (36)

"Los juegos son un diálogo abierto con las vicisitudes -- más significativas de la vida; son valoraciones intuitivas pero ciertas, prerequisites indispensables al acontecimiento objetivo de las experiencias buscadas; formas de interrelación humana que excluyen las barreras del convencionalismo; recursos biológicos naturales para agudizar la percepción. Pero son, además, el único medio -- permisible de participación en el quehacer estético de la sociedad industrial, la única forma posible de actuación artística para la sociedad de masas" (26).

CAPITULO II

IMPORTANCIA DEL JUEGO CREATIVO EN LA EDUCACION PREESCOLAR

A) El juego y el aprendizaje.

A.1) Funciones del juego en la edad preescolar

A.2) Clasificaciones de juego

A.3) Papel de los juguetes en las actividades lúdicas

B) El juego como expresión creativa.

B.1) La expresión artística en los niños

B.2) El arte y la expresión creativa

Quizá no haya otra etapa en la vida humana donde podamos - observar mejor y con más frecuencia la conducta creativa que entre - los 3 y los 6 años.

Cuando un niño de dos años y medio logra construir repetidas veces una casita con tres cubos, en la cual la exacta colocación del techo, es decir, del tercer cubo sobre los otros dos, es cada -- vez una aventura porque las pequeñas manos son bastante torpes y aún falta la exacta apreciación a la vista, allí está obrando una rudimentaria fuerza creadora (y también la primera satisfacción de sentirse creador). Cuando un niño de tres años insiste en vestirse solo en subir la escalera sin ayuda, esa firme y a menudo terca voluntad contiene un elemento creador. Lo mismo ocurre cuando las niñas de -- cuatro años preparan comidas a sus muñecas y les sirven pasto y semillas, guijarros y agua. Cuando los niños de cinco años llevan a casa un leño abundantemente ramificado, le dan un nombre de fantasía, lo atan a otro palo y a partir de entonces lo tratan como un preciosísimo pero también temible monstruo legendario, que permite numerosos y en parte excitantes juegos, es evidente la manifestación de ricas -- fuerzas creadoras. Sin hablar de las actividades plásticas con pintura, arcilla, arena, piñas, semillas, papel, etc. Cuando un niño descubre todo lo que puede moverse en la casa, donde hay un escalón que le permite saltar abajo o un rincón para esconderse por un momento, se halla en acción una curiosidad creadora que no se debe extinguir

sino reforzar apropiadamente. Algo similar ocurre cuando el niño trata de describir verbalmente sus sentimientos y vivencias y, por falta de vocabulario, crea sus propias palabras. No menos creativo es el niño de seis años que con unas golosinas y viejas cajitas prepara un regalo para cada uno de sus hermanos o inventa juegos y ocupaciones para niños menores.

Por eso, la observación y el cuidado de los niños de esta edad tiene un particular encanto, y es lamentable que algunos educadores no consideren su misión con sentido de dedicación que va mucho más allá de nuestros intereses personales y sí es una dedicación a los grandes valores de la vida.

Deja que pensar el hecho de que muchos escolares, ya se muestren menos espontáneos, menos creativos y a menudo más aburridos y conformistas que los preescolares. Todo parece indicar que el paso de la educación preescolar a la escuela primaria es para el niño una ruptura, y posiblemente una fuente de inadaptación y de fracasos escolares ulteriores.

Todo esto significa, para el jardín de niños en primer lugar, estimular la expresión creativa y los deseos de autorrealización. Por lo cual, el ambiente del jardín se asemejará más a un taller, un lugar de trabajo y una sala de estar, que a una aula tradicional. Lo fundamental es que en cualquier campo de actividades infantiles se encienda la chispa de la creatividad y que los educado--

res hagan todo lo que esté a su alcance para propagarlas a otras actividades.

En la educación preescolar debe evitarse la coacción, al impulsar las actividades productivo-creadoras. El niño debe sentir sus actividades como un "poder" y no como un "deber". El educador deberá comprender las etapas precedentes de desarrollo y no deberá pasarlas por alto.

La educación es una acción que no se refiere solamente a los aspectos intelectuales, lógicos y racionales de la personalidad, sino que pretende abarcar los campos de la vida física, intelectual, afectiva, moral, artística, de expresión creativa y social del individuo.

El juego de los niños es un hecho que tanto los pedagogos como los psicólogos no pueden pasar por alto.

La importancia que actualmente, y cada vez en mayor medida se asigna a la educación preescolar, nos obliga a reflexionar nuevamente sobre la importancia que tiene el juego para el niño pequeño. Sabemos ahora que los niños tienen mayor disposición y capacidad de aprender de lo que, en general se suponía. Toda la evolución ulterior de un niño depende en gran medida del correcto aprovechamiento de su capacidad de aprender. Debemos tener en cuenta que será muy difícil o casi imposible recuperar más tarde aquello que se descuidó en la primera infancia.

Hay incluso economistas que piensan que una adecuada inversión sistemática de las autoridades educativas en materia de educación preescolar permitiría lograr grandes economías con respecto a las inversiones escolares ulteriores. (16)

El período que abarca de los tres a los seis años es el de la formación de la personalidad. Se caracteriza por una actividad lúdica intensa, sensibilidad al ambiente y corresponde a la preescolarización. La influencia del jardín de niños sobre la personalidad de los párvulos puede tener efectos duraderos que en ocasiones coadyuvan con la influencia familiar.

En general la pedagogía preescolar no se apoya en un programa concreto. En principio a los niños se les califica. No obstante se les juzga por sus producciones escolares. En Francia por ejemplo, el expediente escolar sigue al niño desde la escuela preprimaria; los llenan los educadores, quienes dan su apreciación sobre la conducta, el carácter y el rendimiento escolar. (40)

En la pedagogía preescolar se distinguen diversos sectores de actividades. Las de expresión y creación intentan desarrollar la personalidad del niño. El aprendizaje y la educación de la destreza desarrollan el dominio del cuerpo y de los gestos.

La necesidad de expresarse y crear es esencial en los niños. Para favorecer tal facultad, es indispensable multiplicar las situaciones lúdicas.

El dibujo, el modelado, el canto y la danza ofrecen ocasiones para expresarse y crear. Lo mismo ocurre con los objetos fabricados por los mismos niños.

El educador capaz debe dedicarse más a la educación y no sólo a la capacitación, la cual se dirige a copiar imágenes directrices fijas y a una reacción rígidamente establecida como respuesta a los estímulos que provienen del mundo circundante. La capacitación edifica barreras contra otros comportamientos posibles, le quita libertad al individuo, porque no recurre a la comprensión, la voluntad propia y el naciente deseo de independencia. El deseo de la capacitación es que el niño "reciba instrucción"⁽⁷⁶⁾, en vez de --- aprender por sí mismo.

Las situaciones que dan lugar tanto a la alegre imitación como a la propia creación constituyen el punto de partida más favorable para el aprendizaje del niño preescolar. Al aprender jugando, el niño no percibe su esfuerzo, ni el gasto de energías.

El niño aprende con mayor facilidad si las cosas que debe aprender le interesan, si le atraen y emocionan los contenidos que se le ofrecen. Pero no siempre esto acontece por sí solo, en algunos niños, la curiosidad por las cosas del mundo que los rodea no está desarrollada todavía, pero puede despertarse en la atmósfera del jardín de infantes. Sin embargo, existen diferencias entre el alcance de los intereses de los adultos y de los niños. Es deber del

educador conocer esas diferencias y ser capaz de retroceder al mundo infantil. En muchas ocasiones el interés del infante radica precisamente en esas cosas que los adultos pasan por alto. El niño --- aprende de una manera creativa por sí mismo, si se le deja experimentar a su deseo con materiales y situaciones, si le es posible -- "descubrir solo", "encontrar solo", sin sentirse obligado por una - imposición autoritaria. Los caminos descubiertos por uno mismo no - sólo se graban mejor en la memoria, sino además aumentan la confianza en las propias habilidades. (4, 6, 29, 30.47)

Cada vez son más las personas que reconocen que la apti-- tud para aprender difiere de una edad a otra y de un individuo a -- otro, y que esta aptitud para aprender implica no solamente capaci-- dad intelectual, sino también factores sociales, emocionales, per-- ceptivos, físicos y psicológicos. Además el aprendizaje es un proceso muy complejo; por lo tanto, probablemente no exista un solo método "eficaz" de enseñanza.

A) EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE.

En la etapa preescolar, entonces, no hay contradicción alguna entre jugar y aprender. Todo maestro sabe que aquello que los niños aprenden mediante el juego y por propia iniciativa constituye un importante aporte para sus clases.

"El juego ofrece a los niños la oportunidad de desplegar-- su iniciativa, de ser independientes, en lugar de dejarse llevar --

por lo que ya está dado. Actúan de acuerdo con sus necesidades; se realizan a sí mismo; tienen ocasión de ser ellos mismos. No se debe subestimar el valor que éstas y otras experiencias lúdicas tienen - para la formación de la personalidad, pues todo lo que los niños -- aprenden en este sentido por medio del juego, igual que los conocimientos y habilidades que por él adquieren, luego los transfiere a la vida"(28).

Para la mayoría de los niños, son los adultos los que entorpecen sus actividades lúdicas, aunque a menudo lo hagan con la mejor de las intenciones. Al subestimar el valor del juego en el desarrollo infantil, éstos no ofrecen a los pequeños las oportunidades adecuadas para jugar. La buena disposición de los adultos frente al juego, basada en el justo aprecio de su valor, es una de las condiciones más importantes para que los niños puedan aprovechar al máximo los beneficios del juego, que son incalculables. (28)

La ayuda que debemos brindarles ha de interpretarse como guía de su juego libre mediante ofrecimiento de aprendizaje e incentivos para aprovecharlos. Debemos intervenir en el juego infantil con la mayor prudencia posible, confiando en que muchas cosas cuyo sentido - por el momento se nos escapa, bien puede tener valor para el niño.

La libertad proporciona al niño que juega una intensa sensación de vitalidad. La vivencia de libertad está determinada en -- primer lugar, por el hecho de que el niño que juega se deja guiar -

por su propia necesidad, y sólo por ella, mientras que el hombre que trabaja obedece a una necesidad que le es impuesta desde afuera. El niño derrocha su energía y su tiempo sin vacilar.

A los niños se les debe proporcionar las posibilidades de actuar sin límites de tiempo y espacio, que son condiciones fundamentales para un sano desarrollo del juego.

Es muy difícil establecer reglas de la atención infantil - que puedan servir al educador para marcar los límites de tiempo de juego, ya que la constancia varía mucho de un juego a otro.

Otro aspecto importante es el lugar de juego del niño, el cual se va convirtiendo cada vez más en lugar de trabajo. Generalmente, el espacio para jugar del que dispone en el hogar suele ser muy restringido, entonces, una posible solución para esa falta de espacio es la salida al aire libre. Pero el juego al aire libre no es un simple recurso. Prescindiendo del hecho de que es necesario para la salud del niño, es de importancia para el sano desarrollo del juego, y para la aprehensión del mundo exterior a través del juego. El lugar para jugar al aire libre, debe cumplir dos condiciones indispensables según Hetzer: 1) el niño ha de poder jugar al aire libre sin ser molestado, de acuerdo con sus necesidades y 2) el niño necesita disponer de un espacio al aire libre adecuado a sus necesidades de movimiento y actividad. Pero las ideas que los adultos tienen de ese espacio muchas veces no coinciden con lo que los niños desean y re-

quieren para su desarrollo. Investigaciones efectuadas nos enseñan y demuestran que "los juegos que se instalan en las plazas públicas, con gastos considerables,... y preparados especialmente para los niños les ofrece algo que consumen tal como es, es decir que pueden utilizar para los fines previstos, pero que les deja pocas posibilidades de improvisar un juego"⁽²⁸⁾. Desde un punto de vista psicológico, el juego que se desarrolla en esos lugares tiene poco valor.

A ello se debe la atracción que la calle, los terrenos baldíos prohibidos y los espacios abiertos que se conservan en estado natural en los límites de algunos barrios suburbanos ejercen sobre los niños. Es un hecho también que en un patio interior carente de luz, entre los automóviles que salen de los garages y las latas vacías, muchas veces los niños juegan con más inventiva, intensidad y durante más tiempo que en las plazas creadas especialmente para ellos. Es innecesario aclarar que también esos patios son por muchas razones, lugares de juego apropiados.

En algunos países industrializados fueron creados los -- llamados campos de "exploración", en los cuales los niños encuentran materiales que pueden modificar según sus ideas, como son tablas, piedras, aparatos de gimnasia fuera de uso que pueden armar y transformar, etc. Este tipo de material estimula a formar, construir e inventar. Estos campos de "exploración" también presentan-

algunos problemas. Uno de ellos es por ejemplo, la supervisión de los niños que lo utilizan. Los daneses que tienen una experiencia de más de dos décadas en estos campos, consideran que estos lugares deben ser supervisados por personas experimentadas en terapias de juego y que sepan aprovechar plenamente las oportunidades de corregir defectos de postura y de influir en la formación de la personalidad de los pequeños.

De lo que se trata es que haya varias alternativas de juego en un mismo lugar o en diferentes lugares y de que los niños puedan elegir entre ellas.

En contraste, observamos que en un medio rural el niño -- tiene todavía oportunidad de participar jugando en los trabajos de jardinería de los adultos. Para el niño no hay nada capaz de sustituir la vivencia del crecimiento y cuidado de las plantas y animales, la preocupación por su buen desarrollo y el placer de la cosecha, circunstancias que deberían inducirnos a buscar soluciones -- sustitutivas para el niño que vive en una gran ciudad. (11, 28)

A.1) FUNCIONES DEL JUEGO EN LA EDAD PREESCOLAR⁽⁴⁵⁾

Debemos contemplar el juego como factor importante para el niño, considerándolo como la actividad a través de la cual éste elabora la comprensión del mundo y las situaciones que le rodean.

"Jugando y cantando, cantando y trabajando, es posible -

educar y educarse, colocando en los niños bases sólidas, firmes y duraderas de una correcta personalidad para el hombre del mañana" - (Federico Froebel, 1881).

FUNCION INTELECTUAL.

El juego estimula el desarrollo intelectual del infante.- El cual realiza razonamientos de solución de problemas, y aprende a estar atento durante un tiempo a una actividad determinada. Al jugar con todo tipo de objetos, el niño llega a conocer la naturaleza de éstos en el ambiente, las formas, los colores, los tamaños, las texturas, así como su significado y aprende a describirlos. Explorando, coleccionando y con otras formas favoritas de juego en la infancia, el niño obtiene información que no podría encontrar en los libros.

A través del juego el pequeño aprende otra técnica educativa excelente, el ensayo de ideas. Lo realiza en una variedad de construcciones con cualquier objeto, juguetes y materiales de trabajo. El sentimiento de realización y las lecciones que va adquiriendo lo incitan posteriormente a emplear sus ideas en situaciones de la vida real.

FUNCION FISICA.

Las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo muscular de varias formas. Por medio de ellas el niño adquiere control -

de los movimientos de su cuerpo, tanto en la coordinación motriz -- gruesa como los que exigen coordinación motriz fina, es decir, por una parte las reacciones posturales, dominio sobre la posición de la cabeza, etc., y por otra, la prensión de objetos, manipulación de los mismos, etc.

Específicamente las actividades vigorosas al aire libre -- como saltar, correr, brincar, subir, bajar, mecerse, etc., desarrollan habilidades motrices y coordinación del cuerpo.

La actividad física es también un medio eficaz de liberación de energía contenida. Un pequeño acumula energía, y al no poder liberarla se vuelve inquieto e irritable.

Al mismo tiempo se desarrollan los movimientos de coordinación óculo-motor tales como ensartar, recortar, escribir, etc.

Para comprender claramente la naturaleza y el proceso del aprendizaje es necesario conocer las características generales del desarrollo motriz, es decir, los avances que tiene el niño en relación con la coordinación de movimientos de su cuerpo.

FUNCION EMOCIONAL.

La infancia es una edad crítica en el desarrollo de las -- emociones, porque son fuerzas poderosas y determinantes para el -- bienestar del niño. Por ello es preciso cuidar el clima emocional -- que rodea al infante, procurando que sea el más benigno. Las formas

emocionales se convierten en impulso para una buena o mala adaptación.

Las actividades lúdicas son una fuga aceptable para sentimientos que no se pueden manifestar de otra forma adecuada. Jean Piaget⁽⁴¹⁾, dice "que el juego es un medio para que el niño responda a situaciones de la vida". Es decir que el niño a través del juego puede aparentar que es alguien o algo que no puede ser en la vida real.

Mediante la fantasía y la simulación, representa sus sentimientos internos cuando sus respuestas no pueden hacerlas una realidad a dichos sentimientos. O puede identificarse con personajes imaginarios de la "literatura infantil", o con las dramatizaciones que contempla en la televisión y el cine.

En el juego, el niño mantiene relaciones con otras personas y de este modo adquiere una mejor comprensión de sí mismo. Al entender lo que le agrada y desagrada, dirige sus actividades lúdicas consecuentemente. Estas también le permiten adquirir confianza y un sentido de independencia. Por consiguiente los niños aprenden a verse a sí mismos, a través del juego, como personas capaces y que valen la pena, lo que posteriormente permitirá al individuo realizar con plenitud todas las actividades de su vida y ser útil a la sociedad.

FUNCION SOCIAL.

Otro aspecto importante en el juego es su dimensión social.

Las actitudes del niño hacia la gente y sus experiencias sociales, y la forma como se relaciona con los demás dependerán ante todo de las experiencias de aprendizaje durante los primeros años formativos de su vida. (31, 41)

Estas experiencias, a su vez, dependerán de las oportunidades que tengan de interactuar, de su motivación para aprovechar dichas oportunidades y de la dirección y guía que reciba de sus padres, maestros y hermanos respecto a los mejores métodos de establecer contacto social. (11,41)

Si todos estos factores, que representan un papel importante en su aprendizaje, son favorables, lo más probable es que su desarrollo social sea "normal". Si son desfavorables todos ellos, hay posibilidad de que sea menos sociable que otros niños de su edad o que se vuelva antisocial, en el sentido de que se aparte del grupo y pase todo el tiempo posible en la soledad. (31)

La socialización del niño depende de su maduración. El resultado más claro con la aparición del lenguaje, por ejemplo, es que permite relacionarse con los demás y a medida que va creciendo el control de sus emociones, podrá comunicarse mejor y comprender el mundo que le rodea. (32)

El desarrollo social no consiste en proveer al niño de un cúmulo de informaciones sociales ni de cultura en el conjunto de hábitos o normas sociales, sino de estimular el avance de su comprensión hacia formas de relación cada vez más socializadas, propias de etapas posteriores. Las actividades lúdicas proporcionan las experiencias necesarias al reunir a los pequeños y brindarles la oportunidad de escuchar las opiniones de los demás.

En los niños en edad preescolar encontramos las siguientes formas de juego social ⁽⁴¹⁾:

- Conducta desocupada. Un pequeño que presenta conducta desocupada no se incorpora en el juego de otros niños en el sentido habitual. En vez de eso, pasa su tiempo observando objetos o actividades en sus alrededores --- próximos y que son de interés momentáneo.
- Comportamiento de expectador. En este tipo de conducta el niño observa atentamente en tanto que otros pequeños juegan; habla con otros párvulos, pero no se ofrece a participar en sus juegos.
- Juego solitario. Como lo apunta el término, el niño juega solo, con juguetes que pueden ser distintos a los de sus compañeros de juego. No se acerca a los otros niños ni les habla, aunque puede intervenir en su conversación.
- Juego paralelo. En este juego dos o más niños juegan -- uno al lado de otro, eligiendo los mismos juguetes, disfrutando obviamente de la mutua compañía, pero sin in--

tercambios reales con excepción de una riña silenciosa a propósito de un juguete codiciado. Prefiere jugar en forma independiente o cerca de los demás niños.

- Juego asociativo. Representa una forma libre de juego en grupo y es un proyecto naciente de juego colectivo. Todos los niños ejecutan una misma actividad y utilizan materiales iguales o parecidos. No se señala ningún papel especial a los integrantes del grupo, tampoco realizan esfuerzo alguno por organizarse. Cada niño juega como mejor le parece, sin pensar en los deseos de los que se encuentran en torno suyo.
- Juego cooperativo. Es una actividad colectiva organizada. Se discuten y distribuyen papeles necesarios para una empresa común, como jugar a la mamá, papá, bebé. Los materiales de juego son compartidos.

Lo más importante que aprende el niño en el juego es cómo cooperar con otras personas. Los niños experimentan un gran gozo jugando unos con otros. Son frecuentes los grupos de tres o cuatro niños, la amistad no es exclusiva ni es estable, pues los niños van de un grupo a otro sin cambiar la organización de la actividad lúdica. Al jugar con otros niños de los grupos, los pequeños se enseñan a dar y tomar en sus relaciones con otras personas. También aprende a ser buen perdedor y buen ganador.

El juego social le brinda al niño la oportunidad de aprender las conductas del papel sexual que debe cumplir en la sociedad. Debido a las situaciones culturales y a perspectivas de los

padres, por lo general, a los niños mayores se les proporcionan en sus hogares juguetes convenientes para su sexo. A los varones entregan aviones, carritos, pistolas, soldados, etc., en tanto que a las mujetes se les dota de muñecas, vajillas y demás utensilios para cocina en miniatura y algunos otros juguetes para simular los quehaceres del hogar. Esos objetos como vemos influyen en el concepto de los niños de su papel como niño o niña. Por el juego social el niño aprende cual es el patrón correcto de los papeles sexuales. Así imita la actuación del padre, la madre, el médico, el cartero, el maestro, etc., para aprender como son las vidas de estas personas en la sociedad.

FUNCION TERAPEUTICA.

El juego también puede tener una función terapéutica: --- Melanie Klein (1969), Virginia Axline (1978) entre otros autores -- han investigado ampliamente acerca de la terapia del juego y de los juguetes. Esta terapia parte del principio que revive el niño, sobre un plano ficticio, en el curso de los juegos que le inspiran -- sus juguetes, de las situaciones reales que ha conocido en el pasado, y traduciendo por sucesivas interpretaciones, el sentido profundo e inconsciente de sus gestos.

Al mismo tiempo que el juguete le permite al niño improvisar un lenguaje, le ayuda a liberarse de sus angustias, a encontrar un estado de equilibrio y de seguridad, lo cual corresponde al de--

seo de expresarse.

La psicoterapia por el juego pone al niño en una situación familiar agradable, en presencia de un adulto que se interesa por sus hechos y por sus gestos y cuyo comportamiento le anima. La mayoría de las veces, encuentra en las sesiones de terapia nuevamente la facultad de jugar que había perdido, liberándose así de algunos traumas a medida que avanza el tratamiento.

La relación que se establece entre el terapeuta y el niño a través del juguete, no puede ser la misma que se da con cualquier adulto. Es importante que los padres y educadores manifiesten mucha prudencia en este terreno y no improvisen interpretaciones. Pues, en esta situación lúdica existe una actitud franca, honesta y viva en el comportamiento del infante. Sus actitudes, sentimientos y pensamientos surgen de un modo totalmente desenvuelto y sin inhibiciones. El niño, "puede crear su propio mundo con aquellos juguetes -- sencillos que se prestan tanto para ser proyectados a otras identidades. Puede ser su propio arquitecto, crear castillos en la arena y hacer el mismo a sus habitantes. Puede escoger y rechazar, crear y destruir, construir una montaña, subir confiadamente hasta la cima y gritar para que todo el mundo lo escuche:

- "¡Puedo hacer una montaña o hacerla desaparecer. Aquí soy grande!" (2). Así, el pequeño adquiere una mejor -- comprensión de sí mismo y de los demás.

FUNCION DE COMUNICACION.

Una de las formas en que los niños establecen una real comunicación es a través del juego.

Suelen ser los adultos, quienes apelan a la palabra como único medio para aprender, expresar, enseñar y fundamentalmente para comunicarse. Trasladando esta vivencia a los niños, estamos conduciéndolos en el aprendizaje de las limitaciones y automatismos.

Siendo la palabra el medio más común y valorado de la comunicación, se observa en cambio que la acción de jugar recupera y revaloriza otras formas de lenguaje.

El juego como comunicación servirá, de acuerdo a la edad, para que el niño tenga estímulos para convivir con los mayores; en otras ocasiones para que comparta los momentos de diversión y en el caso de los adultos para hacer juntos cosas, ejecutar proyectos que no se pueden comprar para la celebración de una fiesta, por ejemplo. (28)

E. Paul Torrance (1971), investigador que se ha preocupado sobre la creatividad en la comunicación con niños pequeños, analiza diversos puntos al respecto dados por otros autores además de él, algunos de los cuales se comentan a continuación en una forma muy somera.

Generalmente se piensa que siempre que se habla se comunicar algo. Afirma Torrance que esto está muy lejos de ser verdad, es-

pecialmente si se le habla a niños pequeños menores de seis años. - Hay muchas razones por las cuales un diálogo no siempre significa - comunicación.

Seguidamente el autor, menciona a Art Linkletter (1959), - que ha tratado de que conozcamos "el mundo secreto de los niños" -- del que quizá deberíamos aprender algo acerca de la comunicación -- con niños pequeños de los postulados de Linkletter, quien sostiene - que los niños realmente viven en un mundo secreto y que si nosotros vamos a comunicarnos con ellos acerca de su mundo debemos respetar - ese mundo. El describe este mundo como un mundo mitad fantasía y mi - tad realidad. Hay más imaginación en este mundo de lo que Julio Ver - ne o Walt Disney pudieran haber soñado y tienen más humor que cual - quier comediante profesional pudiera lograr en una comedia de chis - tes.

Linkletter piensa que los adultos pueden penetrar en ese - mundo secreto y así los niños podrán comunicarlo también. La clave, - dice él, es amor genuino, un poco de paciencia y entendimiento. Los niños no son adultos chiquitos. Ellos piensan, sienten, hablan y ac - túan en una manera propia de ellos. Frecuentemente estas razones au - mentan. Los niños dan sus razones y comparten su mundo únicamente - si se desea respetar estas razones y este mundo.

En sus programas de entrevistas, Linkletter demostró que - la forma de comunicación de los niños puede ser sumamente valiosa, -

si se interpreta esta comunicación como es y no se intenta cambiarla.

Los programas de Linkletter frecuentemente nos demuestran qué complejo es el mundo de los adultos para los pequeños.

Este autor ofrece los siguientes consejos a los adultos - que quieren penetrar al mundo secreto de los niños y comunicarse -- con ellos a través del diálogo:

1. Examínese usted mismo -comparta su mundo.
2. Sea tranquilo, calmado.
3. No se sienta cohibido por los niños.
4. No espere milagros -trate de recordar cómo es el mundo para los niños.
5. No cambie lo que les acaba de enseñar, pues resulta de masiado confuso para ellos.
6. Dé a los niños "la cantidad correcta de amor"
-El amor no es dominante ni posesivo.

Otro enfoque a la comunicación creativa de los niños es - "la plática de juguetes" desarrollada por Robert Strom (1970). El - descubrimiento de Strom de la plática de juguetes está inspirado en sus investigaciones que realizó con los adultos que frecuentemente establecen condiciones que hacen que el diálogo con los niños sea - más difícil. El observó que los adultos al tratar de hablar con los niños, niegan la realidad de sus experiencias como niños, son coercitivos y dominantes en sus relaciones y fallan al utilizar la ima-

ginación de los niños. Poco a poco Strom y sus colaboradores desarrollaron "la plática de juguetes" dentro de un campo para la enseñanza creativa y la comunicación tanto para padres como para maestros. Al desarrollar sus métodos ellos trataron de:

- Disminuir la dominación adulta y aumentar la enseñanza dando lugar a un curriculum relevante tanto para el niño como para el adulto.
- Fomentar el deseo de un comportamiento afectivo.
- Lograr una comprensión rápida.
- Mantener la motivación adulta.

El uso de los juguetes es ideal para lograr estas metas. - Desde el inicio del trabajo experimental de Strom, se observó que la plática sobre los juguetes proporciona respeto para la creatividad, provee inmediata retroalimentación y corrige sus confusiones.

Tanto los padres como los maestros tuvieron dificultades comunes al tratar de desarrollar las habilidades de la comunicación a través de la plática sobre juguetes. Para ellos fue difícil reconocer la importancia del juego y tuvieron dificultades al comunicarse por medio de la actuación del juguete. Ellos se rehusaron a aceptar el poder de la imaginación de los niños. Por ejemplo, Grey de 5 años de edad, quería manejar su camión de juguete hasta Africa para unirse a un safari y su compañero adulto lo desanimó diciéndole que para llegar a Africa tenía que cruzar el océano y su camión no podía via-

jar por el agua. Stephen explicó que un hombre en un choque entre dos camiones de juguete no resultó herido porque tenía puesto un traje de ladrillos, pero su compañero adulto insistió en la necesidad de utilizar cinturones de seguridad. La creatividad de María, se acabó cuando su compañero adulto le dijo que quitara a un policía de juguete que estaba entre un grupo de vaqueros, porque no que daba bien.

Strom y Col., sin embargo afirman que los padres y los maestros pueden aprender estas habilidades por medio de la práctica.

Un método similar a "la plática de juguetes" es la técnica de Sara Smilasky (1968) del "juego sociodramático", citado también por Torrance. Este método hace que los niños tengan relaciones unos con otros en el juego y con el adulto como una especie de facilitador para la comunicación. En el juego sociodramático, el niño hace un dibujo de situaciones o personas y las representa con sus compañeros. Sus experiencias sociales y observaciones están combinadas en una interacción con las de los demás niños. Smilasky et. al., observaron que los niños menores de 6 años no pueden practicar el juego sociodramático por ellos mismos, pero que se les puede enseñar a hacerlo. Al hacer esto, ellos mejoran su capacidad de poder comunicarse verbalmente.

El juego sociodramático, a través de la plática está asociado al movimiento de músculos, ademanes, etc. Una gran parte del-

mejoramiento de la comunicación verbal de los niños se debe a la selección de nuevas palabras y conceptos, y a las experiencias con -- los demás participantes. Smilasky sostiene que "la actuación y el -- relato del tema durante el juego sociodramático enriquece al juego -- mismo y proporciona satisfacción".

Siguiendo con su análisis Torrance se plantea la siguiente pregunta: ¿Es mejor cantar que platicar?

Sobre esta pregunta señala que muchas madres han descubierto incidentalmente que cantar es mejor que platicar para la comunicación con niños menores de 6 años. Los niños obedecen mejor -- las instrucciones cantadas que habladas. Más que eso, los niños hablarán más de sus sentimientos e ideas por medio del canto que del diálogo.

La señora Kathleen Wrenn (1958), descubrió que su hijo -- respondía mejor a las sugerencias e instrucciones cantadas que habladas. En poco tiempo el niño comenzó a responder cantando él mismo y rápidamente desarrolló un sentido de ritmo y una escala de canto. Cuando Roberto el pequeño tenía 4 años de edad, la idea de hacer un libro de canciones empezó a tomar forma. Estas canciones fueron simples de sucesos diarios acerca de los bomberos, el lechero, -- el zoológico, la pelota, etc.

Agrega Torrance (1971), que la comunicación entre los niños menores de 6 años, puede intensificarse a través de la composi-

ción de canciones y que él ha experimentado con muchas técnicas tanto con canciones que no tienen nada que ver con las propias experiencias de los niños como con canciones ya hechas pero haciéndoles algunos cambios.

El autor se plantea también la pregunta de que si la comunicación es proyección y para explicar este punto hace alusión a la técnica terapéutica de Ricardo A. Gardner (1971), "Técnica mutua de contar historias". Esta técnica fue concebida por su autor para ayudar a los niños a comunicar sus sentimientos e ideas y encontrar mejores alternativas para el comportamiento hostil y violento de los niños. Gardner utiliza una grabadora y el niño cuenta una historia a un público imaginario y después el niño goza escuchando la grabación. El procedimiento es introducir al niño a hacer como verdadera una historia inventada para un programa de televisión. Al niño se le dice que debe narrarla en el momento que la está inventando y después de terminarla decir lo que esta historia enseña. También se le dice al niño que después de su cuento, el maestro de ceremonias (nombre que se le da al terapeuta en esta técnica), inventará otro.

Como maestro de ceremonias el terapeuta empieza el programa, presentando al niño al público como si realmente este público estuviera presente. Esto da al maestro las posibilidades de conocer las potencialidades creativas del niño. El maestro debe estar preparado para auxiliar al niño cuando no sabe como seguir su narración.

También debe recordar todos los detalles de la narración y poder improvisar otra basada en la del niño.

Gardner encontró que la mayoría de los niños responde a esta técnica, ellos gozan tanto contando sus narraciones como escuchando las de los demás. El piensa que la narración contada es una de las formas favoritas de comunicación y que los adultos deben comunicarse con ellos de la misma manera.

Otra interrogante que se formula Torrance es: ¿La comunicación puede ser no-verbal?. Recordando que al introducir el "movimiento creativo" en los niños y hacerlos "leer" la comunicación no-verbal de unos a otros, menciona lo siguiente:

"Muchas de las cosas que usted dice, las dice con los movimientos del cuerpo. Los movimientos que hace con las manos, dedos, brazos, cabeza, ojos, labios, pies, talones y piernas expresan sus sentimientos, anhelos, temores y esperanzas. Muchas veces usted no se da cuenta de que así es. Antes de que usted pudiera hablar, usted dependía casi por completo de estas formas de expresión de sus sentimientos y así le decía a los demás lo que quería. Ahora usted puede hablar, usa palabras que dicen lo que usted quiere decir..."

(70).

Así también, los niños hacen movimientos para enseñar lo que sus mascotas hacen al igual que otros animales y como dicen lo que quieren. También se les debe dejar que practiquen movimientos -

al mismo tiempo que se les lee algún libro. Igualmente se les pone a escuchar música y que traten de decir con movimientos de todo el cuerpo lo que piensan que la música quiere decir. En ocasiones los pequeños tratan de comunicarse con movimientos de las manos.

El cuadro siguiente nos permitirá tener una visión global de estas funciones mencionadas.

FUNCIONES
DEL
JUEGO

- Intelectual. (Mayesky, M y Col., 1978).
- Física. (Mayesky, M y Col., 1978).
- Emocional. (Mayesky, M y Col., 1978).

Formas: (Mayesky, M y Col., 1978; Mack, J. 1979)

- Social
 - Conducta desocupada.
 - Comportamiento de expectador.
 - Juego solitario.
 - Juego paralelo.
 - Juego asociativo.
 - Juego cooperativo.

- Terapéutica. (Klein, M., 1969; Axline, M.V., 1978).

Técnicas:

- De Comunicación
 - "El mundo secreto de los niños" (Linkletter, Art. 1959).
 - "La plática de juguetes" (Strom, R. 1970).
 - "Juego sociodramático" (Smilasky, S. 1968).
 - Comunicación por medio de cantos. (Wrenn, K. 1958).
 - "Técnica mutua de contar historias". (Gardner, R.A. 1971).
 - Comunicación no-verbal. (Torrance, 1968)

A.2) CLASIFICACION DE JUEGOS..

El profundo significado del juego conduce a los psicólogos y a todos los investigadores sobre educación, a observar la forma como el niño lo ejecuta, así como su evolución.

Es posible fijar edades para la aparición de los diversos juegos; las condiciones externas y las características individuales modifican las etapas de la actividad lúdica. La elección es a menudo, reveladora de los gustos y de las necesidades, y nunca será demasiado insistir sobre la observación de los niños cuando juegan y sobre la forma en que utilizan sus juguetes. Para guiar esta observación, se indican las principales distinciones que algunos autores contemporáneos señalan en los diversos juegos, y que en general corresponde a etapas de desarrollo del niño.

Wallón (1977), distingue los juegos Funcionales, de Ficción, de Adquisición y de Fabricación (o de Elaboración).

Los JUEGOS FUNCIONALES, pueden estar constituidos de movimientos muy simples como doblar o estirar los brazos o las piernas, agitar los dedos, tocar los objetos, hacerlos balancear, producir ruidos o sonidos. Es fácil reconocer en ellos una actividad que busca efectos todavía elementales dominados por aquella ley del efecto, cuya importancia fundamental se ha visto en las disposiciones de la utilización concertada en nuestros movimientos y que se hace cada vez más variada y apropiada.

En los JUEGOS DE FICCION, tales como jugar con muñecas, - montar en un palo como si se tratara de un caballo, etc., interviene una actividad cuya interpretación es más compleja, pero también más próxima a ciertas definiciones que se han dado acerca del juego y que se encuentran mejor especificadas... (77).

En los JUEGOS DE ADQUISICION, como dice una expresión popular, el niño es todo ojos y oídos; mira, escucha, hace esfuerzos por percibir y comprender cosas y seres, escenas, imágenes, cuentos, canciones que parecen absorberlo totalmente.

En los JUEGOS DE FABRICACION o ELABORACION, el niño se -- complace en reunir, hacer combinaciones con los objetos, modificarlos, transformarlos y crear otros nuevos. La ficción y la adquisición, en lugar de ser eclipsadas por los juegos de elaboración, juegan su papel en éstos.

En los importantes trabajos de Jean Piaget ⁽⁵¹⁾, encontramos a propósito del nacimiento del juego, en una perspectiva genética, los diversos estadios de aparición desde las adaptaciones puramente reflejas, hasta el momento en que el niño sabe por sí mismo someterse a compromisos fijados previamente o inventados por él. De esta forma se enumeran tres clases de juego: (Explicados en el capítulo I-C).

- Juegos de ejercicio.
- Juegos simbólicos.
- Juegos con reglas.

A continuación mencionamos también la clasificación propuesta por Hildegard Hetzer⁽²⁸⁾:

- JUEGOS DE RECEPCION Y DE ACCION. Para obtener una opinión adecuada es indispensable determinar si el niño, en sus momentos de juego, se enfrenta a su ambiente en forma activa o lo elabora con una actitud receptiva. Jugar con los patines, arcilla o a la comidita son juegos cuyas actividades se dirigen al exterior, a la organización de su mundo circundante. Cuando el bebé admira todo lo que le rodea con especial interés, o cuando el de 4 años presencia una función de guiñol, están participando tan activamente en lo que realizan al igual que los pequeños cuyo juego se dirige hacia afuera. Sin embargo, se trata de una aplicación activa de carácter muy distinto, es decir de una recepción y elaboración, pero que no es menos importante que la de los niños que intervienen en el ambiente exterior, efectuando cambios. En el primer caso se trata de juegos de acción, en los que el infante participa activamente en el mundo exterior; en el otro caso, se trata de juegos de recepción en los que recibe y elabora interiormente.

Estas dos formas de juego no se sustituyen la una a la otra; así los niños pequeños se dedican a ambas formas de juego. Durante la evolución infantil alternan los períodos en que una u otra forma prevalece.

Compete a los educadores llamar la atención de los niños-



una y otra vez sobre los objetos interesantes y auxiliarles a elaborar sus impresiones.

Algunos juegos de recepción tienen la misión de transmitir valores culturales, y esto es factible si hay personas que realicen el papel de transmisores; por ejemplo, personas que les recitan juegos infantiles, les narran cuentos interesantes, les muestran libros ilustrados o les facilitan el acceso a determinados programas de radio y T.V.

Si los niños cuentan con una guía racional en sus juegos de recepción estarán preparados para elegir posteriormente por sí mismos entre todo lo que se les ofrece; por ejemplo, libros, historietas, leyendas, programas de T.V., etc. Por el contrario, si los mantenemos apartados de estos medios educativos estaremos disminuyendo oportunidades a su desarrollo.

Debe tratar de buscarse un equilibrio entre ambas formas de juego. No olvidemos que hay niños que prefieren los de recepción por simple comodidad, ya que el hecho de recibir impresiones les exige poco esfuerzo y, en consecuencia, el provecho es restringido. Además, existe el peligro de que algunos niños se refugien en los juegos de recepción para evitar el enfrentamiento activo con el medio.

- LOS JUEGOS DE ACCION Y LOS ORIENTADOS HACIA EL EXITO CON MATERIAL CONCRETO Y ABSTRACTO. "Los juegos de acción son aquellos cuyo centro de interés es la actividad misma o aquéllos en los que la-

actividad persigue un fin determinado"⁽²⁸⁾. Hetzer llama a los primeros juegos FUNCIONALES (recordemos que Wallón también hace mención de ellos). El niño que resbala por la banqueta en su carrito o que golpea la mesa con su cuchara, no busca con ese juego otra cosa que la acción misma. "Ejecuta esa acción por el mero placer de ejecutarla"⁽²⁸⁾. Estos juegos funcionales junto con los de recepción son los primeros que realiza el niño, y están íntimamente relacionados con el desarrollo de los sentidos.

Dentro de estos juegos funcionales se deben distinguir claramente los orientados hacia el éxito. De alguna forma, éstos son racionales y dirigidos hacia un fin. Sin embargo, en el juego no se busca el éxito por las mismas razones que en el trabajo, pues no se trata de un rendimiento necesario para asegurar la subsistencia y, por lo tanto, el jugador persigue su objetivo con plena conciencia de su libertad lúdica. En varios casos, a través de ciertos juegos se busca el éxito en la estructuración y el dominio del material concreto, por lo cual se les ha llamado juegos de elaboración o construcción (a éstos también hace alusión Wallón).

Las actividades lúdicas constructivas son las más frecuentes en el niño, caracterizándose por el hecho de que éste suele utilizar el material tal como lo encuentre. Por ejemplo, un niño de 4 años hace construcciones con los trozos de madera así como los encuentra. Los juguetes que construye poseen un valor momentáneo. Aún no es capaz de confeccionar objetos duraderos.

Aparte de estos juegos que dependen mucho del material concreto, encontramos otros puramente mentales que no necesitan de ese material o en los cuales desempeña un papel secundario, sirviendo -- únicamente de medio auxiliar. Por ejemplo, las adivinanzas, juegos de memoria, rompecabezas, etc. Es más importante estimular a los niños a seguir pensando y a aprovechar las múltiples posibilidades que se le presenten para desarrollar sus pensamientos a través del juego que ofrecerles soluciones ya elaboradas.

- JUEGOS DE ASIGNACION DE ROLES. Esta clase de juegos llamados de representación de roles (o juegos de ficción, denominados de esta manera también por Wallón), aparecen al final del segundo -- año de vida, culminan en el niño de aproximadamente 4 años y luego -- van desapareciendo en la medida en que el niño se dedica a trabajos -- manuales concretos. Determinadas características del objeto al cual -- se asigna un rol hacen que éste parezca apto para desempeñarlo. Así, -- por ejemplo, una caja de cartón se transforma en un barco, el tapete -- en el mar, la cuchara de madera en remo, un banquito de madera sirve -- de asiento al timonel. En estos juegos tanto las personas como los -- objetos son los que el niño desea en su imaginación.

"No hay razón alguna para temer que el juego de representación de roles afecte el sano sentido de la realidad" (28).

- EL JUEGO INDIVIDUAL Y EL GRUPAL. Las formas de juego ya -- mencionadas se pueden realizar como actividad lúdica individual o --

grupal, aunque algunas se prestan mejor para un tipo que para otro. "Todo niño sano tiene que saber qué hacer por sí mismo; es decir, - es capaz de jugar sólo, y como en esta actividad individual no le - inhibe ninguna consideración para ningún compañero, goza de la mayor libertad. Pero el niño debe también aprender a jugar con otros" (28). Por este motivo ambas formas de juego requieren nuestra atención en el proceso educativo.

Al final del primer año, el niño principia con sus juegos individuales, ha llegado también el momento para los juegos con la madre con base en el cariño, es decir para la primera forma de juego grupal. A esta edad las posibilidades para desarrollar estos juegos son muy reducidas, por lo cual, los primeros juegos entre la madre y su bebé son parecidos en todo el mundo. Frecuentemente, es difícil distinguir si fueron inventados en el momento y sólo por sus limitadas posibilidades de variación se asemejan tanto; si se trata de juegos forzosamente impuestos por la relación entre adultos y niños, o si son el producto de una tradición. Son tradicionales si -- van acompañados de rimas y canciones infantiles. Estos primeros juegos se basan en los movimientos propios del niño y en los sonidos - que emite, utilizando su admiración entre los objetos que aparecen y desaparecen súbitamente ante sus ojos, incitan sus primeras imitaciones y utilizan todas sus demostraciones exteriores de cariño entre el adulto y el niño. Este último es el centro de estos primeros juegos, "se juega más por él, que con él" (28), el adulto se adapta-

por completo a las posibilidades del niño. Se exige al pequeño poca adaptación y las reglas son muy sencillas y las dispone el adulto.

Aparte de los juegos regidos por determinadas reglas, --- existen también juegos libres para los cuales es indispensable en-- contrar formas de interacción entre el adulto y el niño. El impulso en estos casos a menudo parte del adulto que familiariza al niño -- con un juguete nuevo.

Comunmente son los pequeños quienes piden a los adultos - que los auxilién en sus juegos, por ejemplo, cuando quieren subir a un pequeño banco y saltar de él, con lo que ellos mismos determinan el desarrollo del juego.

Al transcurrir los años, los niños poco a poco llegan a - comprender que sus juegos casi siempre gozan de la simpatía del --- adulto, aunque este no se encuentre continuamente a su lado, encar-- gándose de esta manera de preparar el juego individual del niño. Pa-- ra lo cual, no significa tan solo que ponga al alcance los juegos - necesarios para que se entretenga durante ese lapso de tiempo. Es - indispensable que se converse con el pequeño sobre las diversas po-- sibilidades de juego e indicarle algunos que puedan llamar su aten-- ción. También se ha de escuchar al niño con atención cuando este na-- rre sus experiencias lúdicas.

El juego grupal se ve obstaculizado por el hecho de que a los pequeños todavía no les es posible adaptarse al compañero como-

lo hacen los adultos en los primeros juegos con ellos.

Los niños tienen que aprender a respetarse y aceptarse mutuamente. Deben comprender cómo repercute su comportamiento en los demás; por ejemplo, cuando les quitan un juguete, y qué es lo que el otro niño espera de ellos cuando los invita a jugar. Asimismo -- tienen que aclararle lo que esperan de él y estar dispuestos a comportarse de tal suerte que el juego se desarrolle sin mayores inconvenientes. Mientras mayor es el número de niños que participan en el juego, es más difícil que todos se pongan de acuerdo, por lo --- cual sería un error tratar de regular desde un principio su juego grupal para que éste se desarrolle sin fricciones ni conflictos.

En los juegos que tienen sus propias reglas, los participantes están mayormente libres de organizar el desarrollo. Por lo cual, estos juegos sencillos, como las distintas variedades de rondas, gozan de cierta fama entre los niños y sus educadores, ya que enseñan a los niños a sujetarse a un orden, pero no crear ellos -- mismos las condiciones de interacción.

A los pequeños les cuesta mucho aceptar los hechos objetivos. Por ejemplo, un niño de tres o cuatro años cuando afirma haber ganado un juego aunque sea evidente que lo perdió. No es que tenga la intención de mentir, sino que confunde la realidad del deseo con la realidad de los hechos, cuyo peso sólo poco a poco aprende a respetar y, en la medida que lo consigue, comprende a la vez que el --

éxito social requiere esfuerzo.

"Si contemplamos críticamente los juegos grupales habituales que están supeditados a reglas, ya se trate de aquellos en los que el dominio del movimiento decide el éxito (juegos de pelotas, - de agilidad) o aquellos que requieren un esfuerzo mental (adivanzas) entonces notamos que estimulan más la competición que un comportamiento social positivo basado en la cooperación. Los que estimulan el comportamiento social son aquellos juegos competitivos en los que siempre tiene que haber ganadores y perdedores y que tienen una meta común que se trata de alcanzar mediante el aporte de cada jugador. Todo aquel que considere importante que los niños tengan - este tipo de experiencia se esforzará por establecer reglas que permitan la cooperación" (28).

- JUEGOS DE APRENDIZAJE. Todo juego que presente nuevas - exigencias al niño se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje. El hecho de que los niños aprendan con gusto transforma a - éste en un factor de educación importante.

El valor didáctico de un juego depende de los siguientes factores:

A) "La intención del educador de beneficiar a los niños - de una manera determinada.

B) El interés que el juego despierte en los niños, el cual es una condición para que aprendan.

C) Las posibilidades de acción que un juego ofrece". Que en la práctica se consideran como oportunidades de aprender. (28)

Las posibilidades de aprendizaje que los juegos comunes ofrecen no se deben dejar abandonadas al azar. Cuando se desea elegir juegos y juguetes adecuados a la edad del niño, se debe tener presente su creciente capacidad de aprendizaje, por lo cual, los juegos seleccionados tienen que ofrecer dificultades crecientes. De esta idea partió Froebel al estudiar las posibilidades que ofrece el juego. Y María Montessori fue una de las simpatizantes más resueltas al ofrecer a los niños un material, desde el punto de vista de un aprendizaje sistemático que les brindará óptimas condiciones de juego. Hoy en día el aprendizaje sistemático y eficiente de los pequeños adquiere mayor importancia, ya que podemos observar mejor que antes su capacidad de aprendizaje y la importancia que tiene esa adquisición de conocimientos para su vida futura. Lo que deben aprender se les ofrecerá poco a poco, sin forzar sus posibilidades, y cada paso se basa sistemáticamente en el anterior.

En el cuadro siguiente se presenta una síntesis de los autores mencionados y sus clasificaciones.

CLASIFICACIONES
DE
JUEGO

WALLON

- Juegos funcionales.
- Juegos de ficción.
- Juegos de adquisición.
- Juegos de fabricación o elaboración.

PIAGET

- Juegos de ejercicio.
- Juegos simbólicos.
- Juegos con reglas.

HETZER

- Juegos de recepción y de acción.
- Juegos de acción y los orientados hacia el éxito con material concreto y abstracto.
- Juegos de asignación de roles.
- Juego individual y grupal.
- Juegos de aprendizaje.

Ya hemos visto que el juego constituye la ocupación esencial en el niño pequeño, y aunque pasen los años y vaya adquiriendo nuevos intereses, siempre subsiste la necesidad de jugar aún en el adulto. La diferencia de los juegos de las distintas edades estriba fundamentalmente en el incremento de la habilidad manual, en la complejidad ascendente de los procesos mentales, en la manipulación de los intereses, en la intensificación de las relaciones sociales y - en las diversas etapas fisiológicas determinadas por factores hormonales, de maduración, etc., así como los incidentes que modifican la salud en forma aguda o crónica.

Resulta pues ilógico tratar de imponer el mismo juego o el mismo juguete a niños en diferentes períodos evolutivos o en diversas condiciones físicas, sociales y emocionales.

A.3) PAPEL DE LOS JUGUETES EN LAS ACTIVIDADES LUDICAS.

Acerca de los juguetes y el juego se han originado a través del tiempo un sinnúmero de investigaciones, y su vigencia data desde tiempos antiguos hasta nuestros días.

Como ya se ha venido mencionando, para el pequeño cualquier cosa que le parezca adecuada se convierte en juguete.

Este tipo de material no vale por su cantidad sino por sus cualidades y por su adaptación a la edad de los niños y a sus actividades. Lo que hay que buscar no es la acumulación de juguetes

sino sus múltiples utilizaciones.

Las industrias de juguetes mecánicos siguen produciendo - grandes series de éstos, los cuales adolecen de las siguientes limi taciones: (28, 47, 58, 61)

- Son juguetes elaborados con rarísimos detalles que el - niño no aprecia ni considera.
- Cuando están estáticos ofrecen muy pocas posibilidades - de manipulación.
- Para ponerlos en movimiento es necesario darles cuerda, mecanismo delicado para los niños pequeños que aún no - poseen la prensión de pinza fina ni el movimiento de -- atornillado necesario para lograr accionar la cuerda, - pues de lo contrario el juguete se deteriora con facili dad. Generalmente son juguetes muy caros, que permane-- cen inertes en las repisas, para evitar su maltrato.
- Una vez en movimiento, sólo atrae la atención infantil - por pocos instantes, ya que el niño, es sólo observador pasivo, pues sus posibilidades de participación y juego quedan paralizadas ante el movimiento automático del ju guete.
- Los mayores los eligen siguiendo su propio criterio --- adulto, al seleccionar aquello que le permitan fundamentalmente su satisfacción al intervenir en el juego, no sólo interfiriendo así la actividad del niño sino en mu chos casos anulándola.

El juguete ofrecido por el adulto suele concebirse como - un elemento de juego "durable", por ejemplo una pelota, una casa de

muñecas, un libro o herramientas para realizar trabajos manuales, -- etc., que le sirven durante un tiempo prolongado como objetos de jue go y de entretenimiento. Aparte de esos juguetes durables, la nece sidad de jugar, que el niño cambia tan rápidamente, requiere también - los llamados "juguetes ocasionales", los cuales se pueden deshacer - una vez cumplida su función. El globo, el barquito de papel que el - adulto confecciona cuando un día de campo ofrece la oportunidad de - jugar a orillas de un arrollo, etc., son algunos juguetes ocasiona- les. Tanto los "juguetes durables" como los "ocasionales" tienen un valor para el niño y cumplen funciones muy diversas.

Es evidente que, apoyados en una industria del juguete muy avanzada y diversificada, los adultos prestan poca atención a la uti lidad y conveniencia del juguete ocasional, confeccionado por ellos- mismos para cubrir la necesidad del momento.

Para complementar los juguetes durables, es de provecho -- proporcionar al niño mayor cantidad de juguetes ocasionales posibles confeccionados con su ayuda y su presencia. Cualquier juguete con- feccionado para cubrir una necesidad del momento ejerce una atrac -- ción muy especial para el niño, no sólo porque puede adecuarse per- fectamente a su edad y necesidad, sino también porque el niño obser- va como se confecciona. Además, el hecho de que una persona sea ca- paz de producir algo con su propio esfuerzo genera en el niño una vi vencia muy intensa y estimula su creatividad y actuación. Por lo tan

to la confección de juguetes ocasionales no es una solución de emergencia sino un importante factor educativo. (28, 47)

Así como concierne a la educadora asesorar a la familia en todos los problemas relacionados con la guía del juego, también corresponde a ella estimular a los niños para que confeccionen sus juguetes utilizando para este fin cualquier material de "desecho" que encuentren.

La necesidad del pequeño ha de ser el factor determinante para la elección de los juguetes "durables y ocasionales". Pero a menudo, cuando el adulto elige sus juguetes, se deja influir por sus propios deseos conscientes e inconscientes. (47, 58, 61)

Cuando decimos que debemos tener en cuenta la necesidad de jugar que siente el niño no quiere decir que se acceda a cualquier deseo que se manifieste. Se entiende que el adulto debe dirigir los deseos con respecto a los juguetes, así como el uso de los mismos, - al mismo tiempo debe proporcionar la oportunidad de usarlo como mejor le parezca y prever también momentos de juegos sin juguetes. Lo decisivo entonces para la elección de los juguetes no es únicamente el deseo momentáneo del niño, su necesidad subjetiva, sino sus necesidades objetivamente justificadas que el adulto tiene que armonizar con las posibilidades reales que tiene de satisfacerlas. De esta manera el problema de la elección de juguetes adecuados a la edad del niño es uno de los más importantes. (58)

La elección de los juguetes no se hará al azar y estos deben tener ciertas propiedades: (28, 34, 47, 58, 61)

En primer lugar, deben ser sólidos, con el propósito de -- que el niño no se desanime por un material que no resista a su joven impulsividad o a su destrucción involuntaria y porque esa resistencia constituye un elemento educativo. Un material que se rompe fácilmente puede ser peligroso, pues de vez en cuando nos encontramos ante casos de destrucción intencional de un juguete. Además, resulta caro, ya que hay que sustituirlo a menudo. Esta propiedad está ligada con la durabilidad.

Debe ser atractivo, y de manejo agradable. El aspecto estético de todo lo que esté en contacto con los pequeños no deberá desatenderse nunca. Aunque los gustos del niño no sean siempre los del adulto, se debe hacer lo posible por presentar al niño materiales de buen gusto.

De aplicaciones múltiples. El adulto no siempre imagina -- las numerosas utilizaciones que el niño va a proporcionar a un material determinado. En presencia del nuevo material, el niño lo ensaya, es decir, lo somete espontáneamente a ciertas experiencias, que son para él una fuente nueva de actividades, "ya que el material en sí -- ha de dejar en completa libertad el impulso creativo del niño"⁽²⁸⁾.

Igualmente, es muy importante el tamaño de los objetos. En el nivel de educación preescolar, no todos los niños tienen la misma

edad. Lo que significa que su desarrollo motriz no les permite asir los objetos del mismo modo. La manita aún torpe de los niños de 3 - años no puede manipular el pequeño objeto que recogerá, con cierta-precisión uno de 5 años. A los niños pequeños los atraen los obje--tos grandes que pueden tomar en sus brazos; años más tarde, el niño de 5 ó 6 años deseará ejercer su destreza manipulando objetos más - pequeños.

El material debe responder a las necesidades del niño. No se le debe imponer, sino que es preciso que se ajuste a sus necesi--dades fundamentales a fin de que espontáneamente el niño desee mani--pularlo y utilizarlo; las principales necesidades que debe satisfac--er el material educativo son las siguientes: necesidad de construc--ción y de destrucción, curiosidad, expresión y creación, de movi -- miento, etc.

El material debe permitir el ejercicio de ciertas funcio--nes psicológicas e intelectuales. Ciertos juegos de clasificación,-de ordenación, movilizan las estructuras psicológicas fundamentales que se dan en todas las actividades intelectuales. Así, el juego -- del niño con estos materiales es, altamente educativo, ya que incons--cientemente el niño estructura su propia experiencia y se prepara - de este modo para el ejercicio lógico ulterior.

Deben poseer ciertas condiciones de higiene. Es digno de--mención que en varios países existen normas obligatorias en cuanto-

a los requisitos de seguridad que debe reunir un juguete y que los fabricantes se comprometan a obedecer y observar dichas normas. Por ejemplo, en cuanto a los juguetes de madera, hay que seleccionar --- aquellos que no puedan astillarse, para pintar se deben usar únicamente pinturas atóxicas y firmes, etc.

Igualmente se distinguen tres categorías muy distintas de material:

- Los materiales comprados, ya hechos y listos para su empleo inmediato. Pueden responder más o menos a las necesidades de los niños y a las actividades organizadas por los educadores. Rara vez serán funcionales y polivalentes, y las cualidades que facilitan su venta no son siempre las que se aprecian en los establecimientos de educación preescolar.

"Pese a la comprensión que, incluso los fabricantes y comerciantes, tengan por los puntos de vista pedagógicos, siempre existe un cierto antagonismo entre el juguete como tal y el juguete como mercadería. El incremento del consumo de juguetes no siempre es compatible con los intereses educacionales"⁽²⁸⁾.

Fabricantes y padres deben comprender que el juguete no es un objeto para "entretener" o "divertir" al niño, sino un factor importante para educarles y hacerle feliz.

- Los materiales naturales, recogidos, coleccionados, y -- conservados por los mismos niños, los educadores y los -

propios padres de familia. Se trata a menudo de materiales muy ricos ya que pertenecen al universo familiar del pequeño. Con los cuales se les acostumbra a observar lo que le rodea y a ver, con una mirada nueva, lo que es habitual para él.

- Los materiales construidos especialmente por las educadoras, los padres o los niños. Para atender ciertas necesidades, por ejemplo, funciones de títeres, en donde el educador confecciona el material que le parece adecuado. Con objeto de atender los deseos de los niños, los padres pueden participar en la vida de la clase, construyendo un juguete colectivo o unas colecciones de juguetes individuales. En general, estos materiales tendrán valor afectivo muy grande. Ofrecen además la ventaja de relacionar íntimamente el medio ambiente, y a los padres con la vida de la clase.

Estas tres categorías de material debemos transferirlas también a los juguetes durables y ocasionales, sobre lo que ya se ha hablado.

En resumen un buen juguete es aquel elemento que ha sido concebido teniendo en cuenta las posibilidades e intereses de los niños en las distintas etapas evolutivas de su desarrollo. Es aquel que, cuidadosamente elaborado, aporta elementos positivos, permitiendo al niño vivenciar momentos creativos y canalizar su caudal lúdico estimulando así las actividades que de ellos se derivan, en un marco permisivo donde la afectividad también es tenida en cuenta. Es entonces

ces un elemento en el que el niño pueda hacer un buen depósito de -- fantasías, necesidades, emociones, aspiraciones y generalmente resulta gratificante.

Antes de concluir este punto diremos que los diferentes intereses lúdicos de varones y niñas son consecuencia de la educación recibida. A este respecto, la diferenciación que postulan los adultos entre juegos típicos para niños y para niñas levanta a menudo -- una barrera entre los dos sexos, que en la actualidad no procede, -- por lo que Hetzer dice que "no es aconsejable mantener una división tan estricta"⁽²⁸⁾. Observaciones como "ése no es un juego para niños" o "esto no es apropiado para una niña", no deberían ya expresarse -- más. En general, se asigna a las niñas una variedad de juegos menor que la que se otorga a los niños.

En la inquietud por rescatar y sustentar la verdadera esencía del juguete, en distintos países del mundo se han creado entidades sin fines de lucro que analizan, evalúan, promueven y hasta premian los buenos juguetes. (62)

En Alemania, por ejemplo, funciona desde hace varios años la entidad "Gut Spiel" (Buen juguete). En ella, un equipo interdisciplinario de profesionistas especializados seleccionan los "buenos juguetes" adjudicándoles una estampilla que dice: "Buen juguete, se juega bien".

En Suiza hay una entidad semejante llamada "Institute International pour la Promotion du Bon Jouet", y en Francia se encuentra la "Société des Amis du Jouet", que ha creado cerca de 500 ludotecas en ese País. En Suiza también se han creado varias ludotecas, esta actitud está siendo imitada simultáneamente en otros países de Europa.

Las ludotecas son asociaciones de bien público que funcionan en distintas comunidades regionales del país. A ellas acuden -- los pequeños, quienes, luego de observar lo que allí ofrecen, seleccionan aquel juguete o juguetes que en ese momento requiere su interés y los llevan a su hogares en calidad de préstamo, por una semana o dos, al cabo de las cuales lo reintegra y selecciona otro para llevar. Estas instituciones en Suiza están a cargo de madres de la comunidad, quienes destinan determinadas horas para atender el intercambio de juguetes y llevan un registro de lo que ocurre con ellos. La dirección es ejercida por un sociólogo, quien a su vez, valiéndose de los datos obtenidos, realiza estudios comparativos de cuáles son los juguetes más requeridos y en qué momentos particulares de la vida del niño, cuáles llevan para cada edad y por qué, cuáles en las diferentes estaciones del año, cuáles durante la convalecencia de una enfermedad, o los que requieren quienes están atravesando un momento conflictivo. Estos estudios comparativos servirán luego de base a otros y aportarán datos a investigaciones de diferentes disciplinas.

B) EL JUEGO COMO EXPRESION ARTISTICA.

A medida que evoluciona el niño, sus medios de expresión se modifican incluso de esa evolución misma.

Por lo revisado hasta el momento, vemos cómo los educadores elogian el juego y señalan que a partir de éste se acelera el proceso de adquisición y creación. Esta noción basada en lo que al niño le agrada, es vital. Al recordar el papel del juego y de sus reglas como elementos motores en la creación que realiza el niño, su deseo de creatividad deberá ser utilizado para conducirlo a percibir la belleza de su entorno y transformar las informaciones exteriores -la naturaleza, objetos animados o no, las cosas, los hombres, los animales, etc., incitándole a observar, pero también a inventar, crear e imaginar. Es por esto que el juego puede alcanzar categoría de expresión artística.

Al comunicarse con las demás personas a través de sus obras, el niño actúa sin prever las consecuencias de sus actos al igual que en el juego. Por lo cual no debemos imponerle reglas, ni leyes o teorías, sino que hay que hacerle contemplar la belleza de la naturaleza y que a través de la expresión artística pueda expresar sus sueños, ideas y pensamientos. "Los verdaderos artistas son los niños o los hombres que han realizado sus facultades independientemente de su nivel cultural o de su ocupación. El arte es pa-

ra ellos un diálogo recíproco con el mundo perceptible, una forma natural de trascender su sensibilidad instauradora sin más esfuerzo que el de los peces al vivir en el agua. El conocimiento de los límites del juego es suficiente para edificar la confianza en un arte que quiere identificarse con la vida y llega a ser extensión del vi
vi' (26).

B.1) LA EXPRESION ARTISTICA EN LOS NIÑOS.

El arte desempeña un papel potencialmente esencial en la educación de los niños. El dibujo, la pintura, el modelado, la danza, la música, la construcción y otras, constituyen un proceso complejo, en el cual reúne diversos elementos de su experiencia para formar un conjunto con un nuevo significado. En este proceso de seleccionar, interpretar y reformar estos elementos el niño nos da al
go más que un dibujo o una escultura, nos proporciona una parte de sí mismos: cómo piensa, cómo siente y cómo ve. (38, 39, 59)

Al igual que en el juego las actividades artísticas enseñan al niño la capacidad de descubrir y de buscar soluciones, en lu
gar de ser receptores pasivos de las contestaciones e indicaciones de los educadores. Como en el caso del niño que construye un tren con corcholatas, papeles, paja y palitos.

Los niños tienen una libertad de acción independiente de los conocimientos que las personas han acumulado con relación al te
ma que se trate. Los niños aprenden a caminar sin ningún conocimien

to intelectual del control motor que utilizan. En ocasiones se ha argumentado que hay ciertos pasos que conducen al proceso creador y -- que uno de los primeros e importantes es la preparación. Sin embar--go, observamos que el niño crea con cualquier grado de conocimientos que posea en esos momentos. Brindarle al niño la oportunidad de crear constantemente con sus conocimientos actuales es la mejor prepara --ción para su futura acción creadora. (38)

La acción recíproca del niño y el ambiente proporcionan -- los componentes básicos de la experiencia artística.

Los hombres aprendemos a través de los sentidos. La capacidad de ver, oír, sentir, oler y gustar proporcionan los medios para establecer una interacción entre el hombre y el medio. El proceso -- que conduce a la educación de los niños puede a veces confundirse -- con el desarrollo de ciertas respuestas limitadas y predeterminadas. No debemos pasar desapercibido que el niño aprende a través de los - sentidos y que el desarrollo de la sensibilidad perceptiva debe con--siderarse como una parte fundamental del proceso educativo. Esto tal vez parezca una cosa obvia; sin embargo sus consecuencias aparente--mente no se tienen en cuenta en algunos programas de educación. (38)

La diferencia entre los gustos del adulto y la forma en -- que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice al arte como un auténtico medio de autoexpresión.

Si los niños pudieran desarrollarse sin interferencia del exterior, no habría necesidad de proporcionarle estímulo alguno para su trabajo creativo. Los pequeños utilizarían sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión. El trabajo de los pequeños no puede medirse por los gustos o patrones estéticos que pueden ser importantes para el adulto. Lo importante es el proceso del niño, sus reacciones frente al medio.

Los niños expresan sus sentimientos, pensamientos y sus intereses en los dibujos, pinturas, construcciones, movimientos, -- canciones, etc., que realiza y demuestra el conocimiento que posee del ambiente por medio de su expresión creadora. Se debe considerar a todo niño como potencialmente talentoso para el arte.

En los jardines de niños se debe tratar de estimular a -- los pequeños para que se identifiquen con sus propias experiencias, y de exhortarlos para que desarrollen en la medida de sus posibilidades los conceptos que expresen sus sentimientos, sus emociones y su propia sensibilidad estética. Lo que debe interesar es el esfuerzo del niño para lograr sus respuestas, por lo tanto no hay que conformarse con respuestas estereotipadas.

Cuando el niño se identifica con su propio trabajo, cuando aprende a entender y a apreciar el ambiente que le rodea, compenetrándose en él, desarrolla la aptitud imprescindible para comprender

der las necesidades de los demás. "El proceso creativo involucra la incorporación del yo a las actividades". (38)

Existe una gran satisfacción en poder expresar los propios sentimientos y emociones en las actividades artísticas. Incluso los niños muy pequeños, que nada saben acerca de las dificultades técnicas del manejo del lápiz, ni de las distintas graduaciones del grafito, pueden sentir enorme satisfacción al hacer un garabato con un lápiz blando. De este modo, el niño expresa así su propia importancia a través del medio apropiado, y la satisfacción que logra por ellos resulta evidente. La confianza en sí mismo que promueve este tipo de expresión proporciona la base para niveles más avanzados de arte.

El niño que se expresa de acuerdo con su nivel, se torna más decidido en cuanto a su propio pensamiento independiente y expresa sus ideas y pensamientos a través de sus propios medios.

El párvulo que para efectuar cualquier tarea necesita de modelos a seguir puede convertirse en una persona dependiente en cuanto a sus pensamientos y llegar a subordinar sus ideas y su expresión a las de otros individuos. Puesto que el niño que imita no puede dar expresión a sus propios pensamientos, su dependencia de los demás puede llevarlo a la frustración. El niño inhibido o retraído, acostumbrado a imitar antes que a expresarse, se apoya en los padres, hermanos mayores, maestros y ansía que le proporcionen pautas a seguir. (38)

"El arte desempeña un papel en el desarrollo del yo, especialmente en el caso de los niños pequeños; esto es tan importante que aun cuando no hubiera otra razón ya justificaría la inclusión del arte en los programas de educación" (38).

El arte llega así a desempeñar un papel significativo en el desarrollo del niño. El niño activo en proceso de desarrollo y de transformaciones, que adquiere cada vez más conciencia de sí mismo y del ambiente circundante, es el que se convierte en el centro y foco de atención de la enseñanza. La educación artística puede -- proporcionar la oportunidad para incrementar la capacidad de acción, la experiencia y la estabilidad que son imprescindibles en una sociedad de cambios como la nuestra.

La diferencia entre el arte infantil y el de los artistas es notable desde el momento en que aquél no implica preocupaciones sociales. Es una expresión creativa pura. Bien se trate de una creación individual o colectiva, siempre será una forma de trabajo para el niño. La actividad infantil está hecha a base de paciencia, minuciosidad, de seriedad; por ejemplo, cuando un niño dibuja, moviliza toda su energía para realizar su obra, lo que significa que trabaja.

Así, los dibujos y pinturas de un niño son algo más que simples líneas en papel. Es una expresión íntegra del niño correspondiente al momento en que dibuja o pinta. En ocasiones se encuen-

tran totalmente embebidos por el arte, y entonces su obra puede alcanzar una real profundidad de sentimientos y percepción; otras veces, puede ser simplemente una exploración de nuevos materiales; pero aún en ese caso, el dibujo muestra el entusiasmo del pequeño y sus titubeos en su intento de realizar una actividad. De la misma forma que no encontramos dos niños iguales, de la gran cantidad de dibujos infantiles, no hay dos que sean iguales. "Cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del niño, ... también se perfilan en ellos todas las transformaciones que sufre el niño a medida que crece y se desarrolla"⁽³⁸⁾.

Con el propósito de comprender mejor y valorar la importancia de estos cambios, examinaremos seguidamente el significado de los distintos factores que integran el desarrollo artístico del niño según Lowenfeld y Brittain (1977), los cuales se encuentran íntimamente relacionados con las funciones del juego ya mencionadas.

DESARROLLO EMOCIONAL O AFECTIVO. El dibujo puede representar para el niño la oportunidad que se le ofrece para el desarrollo emocional, y la medida en que esto se efectúa en relación directa con la intensidad con la cual el creador se identifica con su trabajo. Si bien esto no es fácil de valorar, los grados de autoidentificación varían desde el nivel más bajo de identificación, con repeti-

ciones estereotipadas, hasta un alto nivel donde el creador se da por completo a la tarea de representar cosas que son significativas e importantes para él, y donde él mismo aparece en el dibujo. En estas condiciones es donde se encuentran las mejores condiciones para el desarrollo emocional.

Las asiduas repeticiones estereotipadas las encontramos comúnmente en los dibujos de los niños que han desarrollado modelos inflexibles en sus pensamientos. Toda adaptación a una nueva situación exige flexibilidad, tanto en el pensamiento como en la imaginación y en la acción. En los casos graves de desajuste afectivo, es difícil adaptarse a situaciones nuevas.

En ciertas etapas del desarrollo, el niño puede repetir espontáneamente ciertas formas para asegurar un dominio sobre ellas.

Un pequeño que gusta de copiar dibujos puede lograr cierta satisfacción individual en esta tarea, sin embargo, aquélla se puede basar en un sentimiento de inseguridad y en el temor de enfrentarse a experiencias nuevas. Así, el niño escapa y se refugia en una actitud pasiva nada deseable.

Un niño que no es capaz de responder afectivamente puede manifestar el aislamiento de sus sentimientos no incluyendo nada personal en sus actividades creativas.

Con la inclusión directa de sí mismo, el niño interviene

efectivamente en su dibujo, puede presentarse directamente en su -- trabajo creativo o mostrar a alguien con quién se identifique. El -- árbol que ha pintado es personal, la casa no es cualquier casa, ésta tiene ciertas características que fueron importantes para él en el momento de dibujarla.

"Un niño que es afectivo o emocionalmente libre y que no está inhibido en lo que concierne a la expresión creativa, se siente seguro para afrontar cualquier problema que derive de sus experiencias. Se identifica estrechamente con sus dibujos y se siente independiente para explorar y experimentar con toda una variedad de materiales. Su arte se halla en constante estado de variación y no teme cometer errores, ni se preocupa por el éxito o gratificación que va a tener en este caso particular. La experiencia artística es realmente suya, y la intensidad de su compenetración proporciona un factor de desarrollo emocional o afectivo" (38).

DESARROLLO INTELECTUAL. A medida que el niño crece cambian sus pensamientos, sentimientos y percepciones que lo conducen a la toma de conciencia del mundo exterior. Los niños que quedan retrasados en este aspecto están reflejando falta de desarrollo intelectual. No cualquier persona está capacitada para estimar las aptitudes intelectuales de un niño con sólo observar sus dibujos, pero una persona especializada puede penetrar y comprender problemas que inclusive el mismo niño está lejos de advertir. Así mismo, auxi

liar a estos infantes a que desarrollen una relación sensorial con sus dibujos puede ser muy provechoso para estimular la toma de conciencia de las diferencias existentes en el ambiente, lo que puede contribuir al desarrollo intelectual del niño.

Es sumamente importante mantener un equilibrio entre el desarrollo emocional o afectivo y el intelectual. Si se aprecia -- que un niño está limitado en su expresión creadora y, por otra parte, está muy desarrollado intelectualmente, debe posibilitársele la oportunidad de alcanzar un equilibrio. El arte puede realizar esta función a través de motivaciones apropiadas. Uno de los objetivos de la educación es la adquisición de conocimientos, pero puede ser más importante para el niño adquirir libertad de expresión que reunir información sobre hechos determinados. Los conocimientos no utilizados carecen de sentido mientras el niño no desarrolle el sentido de la urgencia y la libertad de usarlos.

DESARROLLO FISICO. En las actividades artísticas, se revela el desarrollo físico del niño por su habilidad en su coordinación motriz gruesa, fina y visomotora que lo conducen a un control adecuado de su cuerpo.

En general, el niño físicamente activo, dibujará movimientos físicos activos, y desarrollará una mayor sensibilidad respecto de las actividades físicas.

La omisión y exageración de determinadas partes del cuero

po pueden estar vinculadas con el desarrollo físico del niño.

DESARROLLO PERCEPTIVO. Anteriormente se mencionó que el desarrollo de nuestros sentidos debe considerarse una parte importante de la experiencia artística. Esto es fundamental pues la alegría de vivir y la capacidad para aprender pueden depender del significado y la calidad de las experiencias sensoriales. En las actividades creativas, el desarrollo de la sensibilidad perceptiva puede notarse en la toma de conciencia progresiva del niño y en la utilización de una gran variedad de experiencias perceptivas.

En las actividades artísticas se asigna mayor importancia a la observación visual, con la cual se desarrolla una progresiva sensibilidad hacia la forma, color y el espacio.

El desarrollo perceptivo se refleja, también, en la creciente sensibilidad a las sensaciones táctiles y de presión, desde el amasado del barro o de la plastilina y la exploración táctil de texturas, hasta las reacciones sensoriales al modelado en la escultura y la apreciación de distintas cualidades de superficies y texturas en diferentes formas artísticas.

Las formas, el espacio, el color, las sensaciones kinestésicas y estereognósticas, las texturas y las experiencias visuales incluyen una gran cantidad de estímulos para la expresión creativa.

El educador debe desempeñar una función importante haciendo despertar en los pequeños el deseo de ver, sentir y tocar lo que

les rodea, y proporcionar un amplio margen de experiencias, en las que los sentidos constituyan una parte esencial.

DESARROLLO SOCIAL. En los esfuerzos de sus actividades artísticas podemos apreciar el desarrollo social de los niños. Tanto en sus dibujos como en sus pinturas se refleja un grado de identificación que el niño tiene con sus propias experiencias y con las de los demás. Desde pequeños empiezan a incluir algunas personas en -- sus dibujos, tan luego superan la etapa del garabateo. El primer objeto identificado en los dibujos de los niños, generalmente es una persona.

El arte ha sido considerado como un medio de expresión, y como tal se convierte más en una expresión social que en una personal. El dibujo lo podemos interpretar como una extensión del yo hacia el mundo de la realidad, puesto que empieza a incluir a otras - personas en el análisis de lo subjetivo. De esta forma se fomenta - un sentimiento de conciencia social que es el inicio de la comprensión que el niño adquiere de un mundo más amplio y del cual él es - integrante.

El desarrollo de la conciencia social va implícito tam -- bién en la descripción de ciertas partes o aspectos de nuestra so-- ciedad, con las cuales el niño puede llegar a identificarse.

Debemos incrementar las oportunidades que tienen los ni-- ños de llevar a cabo interacciones sociales con sus compañeros den-

tro de nuestros programas educativos.

Los trabajos creativos de los niños que poseen un espíritu de cooperación y que son conscientes de su responsabilidad social manifiestan un evidente sentimiento de autoidentificación con sus experiencias personales y también con las de los demás.

Los que se encuentran en desventaja de condiciones desde el punto de vista social, que son reprimidos en sus deseos de participación social, representan este aislamiento en una falta de capacidad para relacionarse con los demás. Por lo general, sus trabajos artísticos contienen detalles variables, no tienen correlación espacial y las figuras de personas de existir se encuentran separadas de todo contexto.

"Es muy importante destacar el significado de la capacidad individual para cooperar en la sociedad. Esta propiedad no debe desarrollarse a menos que el niño aprenda a asumir su responsabilidad por las cosas que hace, a enfrentar sus propias acciones y, por este camino, a identificarse con otros. Las actividades creadoras proveen un excelente medio para dar este paso tan importante"⁽³⁸⁾.

DESARROLLO ESTETICO. Este se debe considerar como un factor básico de cualquier experiencia artística. La estética dice --- Lowenfeld puede definirse como "el medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos".

De esta forma cuando la organización se efectúa por medio de palabras se le denomina poesía; si es en ritmos y tonos hablamos de música, si se realiza por medio de movimientos del cuerpo la llamamos danza, y si la logramos por medio de líneas, formas y color, la distinguimos como plástica, etc.

Encontramos una gran variedad de organizaciones en el arte, debido a que no hay patrones ni reglas fijas aplicables a la estética, y no es a través de la imposición de una regla exterior como se crea una obra artística, sino, por el contrario, por la libre expresión del niño.

La estética está también relacionada con la personalidad, por ejemplo algunos pintores se reconocen por su personal organización de colores, formas, etc., que también puede hacerse extensivo al niño.

Algunos autores como Herbert Read, consideran a la educación como el desarrollo del comportamiento estético. Y su tesis de que el arte debe ser la base de la educación ha sido estudiada a -- profundidad por él mismo. Read piensa que debe establecerse cierto equilibrio y organización en el sistema educacional, que se refleje en el desarrollo de cursos de humanidades tal como se han impuesto ya en algunos sistemas escolares. Indudablemente, el desarrollo estético es parte integrante de la experiencia artística.

DESARROLLO CREADOR. La bibliografía sobre la actividad --

creadora es relativamente reciente. Y como lo podemos constatar es un campo que cada día está cobrando mayor importancia.

El desarrollo creador se inicia cuando el niño empieza a trazar las primeras líneas. Lo hace investigando sus propios dibujos a los cuales impregna un toque muy personal. Partiendo de este garabato hasta llegar a la más compleja obra creativa encontramos que -- hay varios pasos intermedios. No es necesario que los niños posean -- destreza y conocimientos sobre lo que desean realizar, como ya se -- mencionó, para realizar su expresión creativa, pero en cualquier forma de creación hay grado de libertad afectiva o emocional, libertad para explorar, experimentar y compenetrarse de la obra.

Los niños tienden a retraerse o limitarse a copiar o trazar rasgos mecánicamente a consecuencia de que han sido inhibidos en su actividad creadora por reglas o fuerzas ajenas a ellos.

"El desarrollo de habilidades creadoras es esencial en --- nuestra sociedad, y el dibujo del niño refleja el desarrollo de su -- creatividad, tanto en el dibujo mismo, como en el proceso de reali--zar la forma artística"(38) .

Las actividades artísticas proporcionan al niño una amplia variedad de posibilidades, las respuestas que tiene que buscar y las soluciones que encuentra son propias, y el dibujo, la pintura, la escultura, la danza o la construcción que efectúa reflejan su progresiva capacidad para desenvolverse en su ambiente de una manera adecuada.

Para trabajar con los pequeños en el campo de las actividades artísticas, es necesario comprender y conocer las diversas etapas de desarrollo en el arte (etapa del garabateo, preestemática y esquemática), y su relación con la evolución de las actividades lúdicas en el desarrollo infantil. (Ver Apéndice Cuadro 1)

B.2) EL ARTE Y LA EXPRESION CREATIVA.

Las actividades artísticas y la expresión creativa se encuentran íntimamente relacionadas. En varias ocasiones ha significado lo mismo.

Las actividades creativas van adquiriendo mayor importancia para mucha gente. Necesitamos conocer y comprender el proceso que conduce a desarrollar la capacidad del pensamiento creador de los niños.

No debemos olvidar la gran importancia que el desarrollo del pensamiento creador puede tener para nosotros, como individuo y como sociedad.

Una de las tareas más delicadas de las educadoras es procurar los caminos socialmente aceptables en los cuales los niños puedan usar su expresión creativa, y donde se les estimule a hacerlo, mientras reduzca a un mínimo el campo de las restricciones.

Existen varios factores implícitos en cualquier proceso de creación, entre ellos, los factores ambientales, sobre los cua-

les el maestro puede ejercer un control directo; aquí hay que incluir no solamente la estructura física del salón de clases y los materiales, sino también el ambiente que perdure, el cual puede ser mucho más importante. Otro factor es el de los valores sociales y la actitud que desarrolle hacia sí mismo.

La capacidad creadora se ha considerado una producción divergente (como menciona Guilford); que es la función opuesta a la producción convergente, siendo ésta última la que más importancia tiene en los programas educativos, donde el éxito del razonamiento es una respuesta correcta o la solución más apropiada. Contrariamente a lo que sucede en el pensamiento divergente, que requiere que el alumno observe el problema desde varios puntos de vista y participe en forma imaginativa, al responder a las preguntas.

Contínuamente se suele afirmar que la escuela inhíbe el -- pensamiento creador, pero considerando también que la escuela tiene varias funciones a su cargo, "podemos tener mayor razón si decimos -- que el pensamiento creador no está ubicado muy arriba en la lista de los objetivos de los educadores. Existen pruebas de que a los maes-- tros no les gusta el niño creador (Getzels y Jackson, 1962). Hay razones para creer que el niño dócil y conformista recibe en la escuela su recompensa, en detrimento del desarrollo de la imaginación y -- del pensamiento creador. Esto también puede suceder en las clases de actividades artísticas. El hogar constituye un factor significativo--

por su influencia sobre el estímulo para desarrollar el pensamiento creador (Weisberg y Springer, 1967); sin embargo, la sociedad, a través de los padres, los maestros y los compañeros, recompensa --- ciertos tipos de comportamiento a ciertas edades, y puede ser ésta la razón por la cual la actividad creadora se desarrolla en forma tan irregular⁽³⁸⁾.

Si nuestro objetivo fundamental es educar al niño, no podremos lograrlo, si no tenemos conocimiento de la naturaleza de su desarrollo y de este modo respetar sus aptitudes personales, instruyéndolo y dirigiéndolo, teniendo presentes las características propias de su edad, como: su necesidad de movimiento, su necesidad y satisfacción de emitir y repetir sonidos, su deseo y necesidad de comunicación, el enriquecimiento de sus ideas y vocabulario, el gozo pleno de su juego e imitar lo que ve y oye en su entorno, como medios de desarrollo e incorporación, y con la perspectiva que permite prever y estimular la creatividad.

Si el niño se desenvuelve en un clima favorable estas actividades pueden llegar a tener mayor alcance y en días favorables pueden llegar a alcanzar la creación espontánea de una verdadera obra de arte.

La misión de las educadoras, es por una parte, conducir a los niños para que creen obras a su medida y por otra parte fomentar en el niño una actitud activa al escuchar las obras musicales.

Creo importante mencionar aquí el trabajo realizado por el investigador mexicano César Tort acerca de la "Educación musical en jardines de niños". (1978)

Señala el autor, que el programa de actividades musicales en el jardín de niños debe constituir la base de una estructura educativa que concluya con el último grado de primaria.

Considera que la "música como elemento de educación trasciende el solo logro de la musicalización del niño". Su experiencia personal con niños de esta edad, lo han llevado a observar cómo estas actividades esencialmente musicales, influyen favorablemente en otras áreas de aprendizaje del pequeño, sean intelectuales, físicas, etc. Y que la esencia de esto radica en un buen planteamiento de desarrollo musical del niño.

Sus actividades de trabajo para el jardín de niños, proponen un programa dual de labores:

A) Los juegos musicales y sus normas dan forma a un plan exclusivamente musical que se puede ir desarrollando a través del año escolar, en períodos breves de trabajo.

B) Al final de varios juegos se proporcionan algunas sugerencias, las cuales en realidad son una guía de relaciones de la música con otras actividades, a fin de mostrar que el estudio y el desglose adecuado de los elementos musicales de cada juego pueden lle-

var a cabo una correcta integración entre la música y las demás áreas del programa.

Agrega el autor "realizar todo un programa de actividades de educación musical utilizando elementos nacionales, es labor que se traduce en crear una infraestructura cultural que protegerá y desarrollará ángulos de nuestra propia identidad. Dar forma a un sistema de educación musical, basado en nuestras propias raíces, es crear un estilo de educación que se identifique con las peculiaridades del niño mexicano y con las de nuestro propio medio, facilitando por esta razón la tarea educativa. En su aplicación, un método y un programa educativos que cubran semejantes aspectos: la utilización de elementos culturales propios y la afinidad de sus actividades educativas con la idiosincracia del educando significa una reversión de la cultura, propósito insoslayable en toda la tarea de educación de los pueblos en desarrollo" (75).

Algunos de los juegos empleados son: "la piñata", "don pirulí", "el gato", "el conejo", "el eco", "mi burrita", etc., que son canciones netamente mexicanas.

Otro investigador mexicano, cuyo trabajo es digno de tenerse presente es el de José Gordillo (26), actual director del centro de Actividades Creadoras e Investigación Educativa del INBA. En este centro la creatividad de los niños fue conduciendo a la investigación y otorgando amplitud a las siguientes convicciones: "en el niño

se dan potencialmente todos los elementos educativos" y que "los juegos contienen todo el proceso formativo humano". Influido primeramente por los trabajos de Viktor Lowenfeld y compartiendo posteriormente las inquietudes de Herbert Read y del Summerhill.

El autor afirma que el Taller de Actividades Creadoras: -- "dilató el horizonte de sus procedimientos como respuesta a la demanda social de los educadores, los médicos, los maestros, los trabajadores sociales, los padres y el público en general que corresponde a las nuevas condiciones de cambio creadas por la sociedad industrial, no obstante que ni el hogar, ni la escuela, ni la sociedad misma habían tenido medios para comprender el profundo significado de las actitudes creativas espontáneas como proceso educativo natural".

En el taller los juegos elegidos son: el teatro, las artes plásticas, la expresión corporal, las travesuras y todas las demás actividades que los niños necesitan para su desarrollo. Los niños -- vienen al centro expresamente a JUGAR, a sentirse bien. Lo primero -- que se espera es que sean felices, que gocen, y que vayan adquiriendo conciencia de que necesitan organizar sus quehaceres para poder -- otorgarles calidad.

El autor llega a la conclusión de que: "Los medios de información visual han planteado a la educación la necesidad de un cambio radical en los objetivos (...) para elevar la calidad humana se hace necesario programar un esfuerzo educativo sin precedentes, que-

no podrá ser satisfecho sin una conciencia cabal en los sectores de dirección".

Apunta Gordillo, que, de los niños recibimos "la nueva -- conciencia de las cualidades interiores humanas, que nos permiten -- recuperar la dignidad perdida".

Para la infancia y la adolescencia, etapas formativas básicas del individuo, propone el abandono gradual de la instrucción -- que debe surgir del convencimiento propio del maestro, transformado en educador por los niños y por la organización inteligente de un -- nuevo sistema abierto para todos.

Finaliza diciendo que "cuando la sociedad y el educador, -- la sociedad educadora, comprendan cabalmente que las actividades -- creadoras son el común denominador de toda actividad educativa, --- cuando el Arte llegue a ser la acción fundamental del desarrollo hu -- mano, encontrarán también que las metas instructivas han sido satis -- fechas (...) la escuela pasará a ser entonces el universo que podemos modelar como imagen de lo que somos".

CAPITULO III

OBSTACULOS DE LA EDUCACION PARA LA CREATIVIDAD

A) La familia y los obstáculos para la creatividad.

B) Factores educativos que inhiben la creatividad.

C) La sociedad y los obstáculos para la creatividad.

Con respecto a la investigación de la creatividad en los preescolares al igual que Mayesky⁽⁴⁵⁾, es importante reconocer prime ramente los siguientes aspectos:

- Todos los niños son creativos en cierto grado.
- Algunos son más creativos que otros.
- Algunos son más creativos en una área que en otra.
- Un maestro que no aprecie el acto creativo o al niño que lo exprese, puede destruir la creatividad.

Guilford (1956) y Lowenfeld (1972), coinciden al señalar que un niño es creativo cuando posee fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Torrance agrega que el niño creativo tiene una postura de apertura frente al medio, es vivaz, formula más preguntas que los demás, es juguetón, hace experimentos con el material didáctico, tiene intereses extraescolares y trabaja duro y constante cuando la actividad le interesa. Y esto precisamente lo conduce al juego creativo a diferencia del juego no-creativo en el cual no se tiene libertad para jugar a lo que se desee. Según los adultos esta actividad ha de ser ordenada, mesurada, controlada y siempre dirigida y predeterminada por las necesidades de él.

Al respecto Powell (1973) dice que los niños creativos manifiestan una o varias de las siguientes características: "satisfac-

ción derivada de accesos nuevos y diferentes, capacidad para discernir, más allá de los hechos, nuevos y diferentes accesos, perseverancia y autodisciplina, soltura de ideas, facilidad para hallar la unidad en la aparente diversidad, sensibilidad a los problemas, imaginación activa e interés por los problemas no solucionados. Crean historias originales, comedias, poesía, juguetes, tonadas y esbozos; emplean los materiales, palabras e ideas en forma nueva, hacen numerosas preguntas y realizan experimentos con objeto de obtener respuestas". Y que la identificación de alumnos creadores dependerá en gran parte de la función del educador en cuanto observador.

Por lo tanto las aspiraciones educativas deben ser lograr el desarrollo potencial de los alumnos tanto físico como mental, con el fin de asegurar que se emplee para el bien de la comunidad, y proporcionar una preparación adecuada para el vivir cotidiano en el mundo del trabajo. Pero la institución docente no realizará sus aspiraciones si no se le ofrece espacio para todo género de relaciones con la familia y sociedad las cuáles se encuentran íntimamente relacionadas y recalcar que todas las recomendaciones de cambio deben encajar en la estructura existente. La escuela aislada es una institución -- inútil.

Existen factores inherentes dentro del sistema educativo - que no sólo originan sino acentúan también los problemas que un niño puede tener. E incluso el ambiente actual milita contra la creatividad.

Uno de los objetivos debe ser el de tratar de fomentar el interés y responsabilidad, desde temprana edad, en un sistema educativo en el que puedan progresar lo bastante para actuar con éxito en nuestra sociedad.

Primero debemos examinar las deficiencias que hay en la educación misma y en seguida trazarnos una línea de procedimientos que las corrijan. Considerando fundamentalmente al niño como un ser dotado de grandes facultades creativas cuyas capacidades latentes es necesario desarrollar a través del juego y posteriormente del trabajo.

A continuación analizaremos las incompatibilidades principales entre la familia, escuela y sociedad y hasta que punto obstaculizan el desarrollo de la creatividad en el párvulo.

A) LA FAMILIA Y LOS OBSTACULOS PARA LA CREATIVIDAD.

Hay algo tan esencial como los derechos del niño; su necesidad de autonomía, su pensamiento específico y todo lo que trae dentro de sí de considerable y de valioso es algo que hoy conoce y reconoce todo el mundo. Pero en la mayoría de los casos solamente a nivel de opinión teórica general, no a nivel de los hechos concretos y de acción.

No basta con conocer, con aceptar que el niño es un ser vivo, que posee necesidades propias de actividad, de movimientos; que-

lleva dentro de sí todo lo mejor del mundo y que por eso es digno de atención; que posee su propia mentalidad con su característico egocentrismo, su agrado por el mito y la ficción; hay que saber esperar a que sepa desenvolverse e incluso es preciso que los padres de familia responsables saquen sus conclusiones en el marco educativo. Esto resulta imposible para algunos de ellos a no ser que primero hayan podido superar su propia enajenación y estén lo suficientemente liberados como para no hacer de sus hijos un objeto o tratarle como tal. (7, 25)

Algunos padres se han desarrollado en un mundo jerarquizado en todos sus aspectos, en el cual no hay más que superiores que se encargan de tomar las decisiones y subordinados que las cumplan; unos poseen el poder y la autoridad, a otros se les exige obediencia y sumisión; un mundo en el que se piensa que todo está en regla si los superiores tienen cualidades reponsables y los subordinados son dóciles ejecutantes de las órdenes. Si éstos últimos no responden exactamente a lo que se espera de ellos, es justo y normal que aquél que dispone de la autoridad elabore y ejecute los medios para amonestarle. Ya que esto se hace por el interés de todos. (24, 25, 29)

Esto ya es lo que los adultos han aprendido cuando llegan a ser padres. Lo que necesariamente los lleva a legitimar el poder y la autoridad del adulto, depositario de normas que transmitir, a exigir obediencia, docilidad y sumisión al niño, que es un ser débil y-

desarmado a la vista de quien le debe ayuda y protección. Para el niño el adulto es un ser omnipotente y omnisapiente, por lo cual tiene interés en escucharles. Para el adulto, el infante es un ser que no puede hacer nada y que todo debe aprenderlo.

Es obvio que los niños no siempre deciden por ellos mismos qué, cuándo, dónde y cómo o con quién jugarán. Por lo general estas decisiones las hacen los padres, parientes, maestros u otros adultos. Estas decisiones provienen de valores establecidos y creencias de los adultos. Por ejemplo no comprarle una bicicleta a una niña, - pues es para niños o no regalarle a un niño un muñeco de peluche por que es para niñas que son decisiones que parecen obedecer a una rigidez del rol sexual en nuestra sociedad. Al tratar de explicar las -- condiciones de juego en casa que inhiben o aumentan la creatividad, - es importante considerar las características psicológicas de los padres. Uno puede pensar rápidamente en muchas de ellas, que parece -- rían estar relacionadas a decisiones con respecto a las actividades del juego creativo, reglas y procedimientos -por ejemplo, clase social y nivel socioeconómico parecen ser importantes por la relación estrecha que hay entre ellas. (25, 29)

En un ambiente familiar con estas limitaciones, el niño -- aprende a desconfiar de la espontaneidad del adulto y de todo lo que salga de las normas impuestas; así aprende a pensar por medio de los demás, a no hacer jamás lo que está prohibido y a esperar a que se -

le autorice hacer lo que está permitido, a temer a sus propias inicia tivas; de esta forma empieza a interpretar un personaje que no le per mitirá ni conocerse ni reconocerse para la vida.

Las protestas y disgustos de los niños que a menudo son tomados a la ligera, tienen profundas causas y efectos duraderos que en ocasiones pueden ser para toda la vida. Muchos niños no han tenido la suerte de satisfacer su necesidad de actividad expansiva, de expresión creadora, de juego, de libre comunicación, y en cambio, han teni do una serie de pensamientos secretos que habrían aterrorizado a sus padres y a cuantos los hubieran conocido.

En el hogar familiar, el niño se encuentra encerrado, lo mismo que en el colegio, y no encuentra ni el espacio, ni el marco, ni las condiciones materiales favorables para ninguna actividad lúdica y mucho menos si es una expresión creativa.

Si los padres han recibido una educación democrática y su niñez ha transcurrido en un ambiente propicio, hay muchas posibilidades de que sus hijos sean educados como seres autónomos; pero si han sido formados con métodos rígidos y represivos, las posibilidades de que sus hijos sean educados en la represión, la amenaza y la intolerancia son mayores.

Por estas razones no es de sorprender que los niños no sean creativos. Algunos de ellos tienen padres autoritarios, de los que continuamente dicen: ¡haz uso porque yo lo ordeno!''', padres que no so

portan las discusiones no consienten que alguien diga la última palabra, ya que siempre es él quien tiene la razón. Otros tienen padres indulgentes, pero paternalistas que dirigen a sus hijos con una bondad condescendiente y hermética, considerando a sus hijos como menores y que siempre lo tendrán a su lado, aunque esto no sea el deseo de sus hijos, a fin de evitarles tropiezos y siempre regalándoles -- buenos consejos, pero sin comprender que de esta manera está impidiendo a sus hijos manifestarse, ya que siempre le aparta diciendo: "Yo lo se hacer". También están los padres que siempre se han valido del chantaje afectivo, expresando continuamente: "Hazlo para darme gusto", "No lo hagas, pues harías sufrir a tu mamá, que tanto te --- quiere". Tenemos también a aquellos niños que no han podido escapar a la sobreprotección de que son objeto, en gran medida por parte de la madre, constantemente torturada por la idea de que su pequeño podría resfriarse jugando al agua, o torcerse un pie si corre, o escucha cosas horribles si se mezcla libremente con otros niños. (25)

En caso de que el niño se encuentre atrapado en uno de estos métodos educativos no existen muchas posibilidades para el desarrollo de la creatividad ni del espíritu de invención. Habitado a no mostrarse como es, sujeto a toda clase de inhibiciones, tímido y comedido, ignorante de la alegría de la fantasía, atemorizado, atemorizado por lo desconocido y con miedo a salirse de sus normas y de sus costumbres, poco a poco se va convirtiendo en una máquina repetidora de gestos aprendidos, en hacer como los demás, en entrar a

ese mundo del que sus padres han aprendido antes que él los "beneficios" del conformismo y del comportamiento gregario. (25)

Debido a la creciente industrialización de la actualidad, que ha sacado a la mujer del hogar llevándola a trabajar en fábricas y oficinas, los padres se ven en la necesidad de confiar sus hijos a otras colectividades y los pequeños deben arreglárselas como puedan. Incurren en un craso error los padres que piensan que la educación es una obligación que incumbir solamente a la escuela y sociedad, y que la familia no puede hacer nada en este sentido. Estos niños se convierten en niños-juguete, con los que los adultos se divierten y con los que se juega cuando se tiene tiempo; es sobre quienes recaen los nervios y el mal humor del adulto fatigado, a los que se regaña y expulsa cuando se necesita estar tranquilo. Para el niño abandonado a su suerte, al mismo tiempo olvidado y contenido, el desequilibrio que le espera deja poca esperanza a la formación de la personalidad libre y creadora. (25, 60, 62)

La educación familiar es el primer acto fundamental, ya -- que no solamente la naturaleza de las relaciones entre adultos y niños en una familia influye profundamente todo el futuro de los jóvenes, sino que incluso la forma dada a esas relaciones y reconocida -- por el conjunto de la colectividad influye, igualmente, en la misma forma de las relaciones sociales.

El carácter de las relaciones sociales a todos los niños -

puede modificarse en un sentido que hay que desear sea más democrático, de mayor igualdad entre las personas y, en conjunto más humano.

Tanto en el hogar como en la escuela, se debe proporcionar a los niños lo que pocos de ellos poseen actualmente: LIBERTAD, DIGNIDAD y RESPETO. (29)

B) FACTORES EDUCATIVOS QUE INHIBEN LA CREATIVIDAD.

Nuestra sociedad dice Holt (1977), demanda a las escuelas - tres cosas por y con los niños:

- 1) Transmitirles las tradiciones y valores superiores de -- nuestra propia cultura;
- 2) Familiarizarles en el mundo en el que viven;
- 3) Prepararles para el trabajo y, si es posible, para el -- triunfo.

Estas funciones generalmente las ha venido desempeñando la sociedad propiamente. Ninguna de ellas puede ni debe ser desempeñada única y exclusivamente por la institución educativa. Una de las causas de los problemas y dificultades de esta es que se le han designado un sinnúmero de funciones que no le competen exclusivamente a ella.

Las escuelas deberían ser un medio, pero no el único, de -- que tanto los niños como las demás personas pudieran extraer y averiguar todo lo que necesitan y desean para la solución de sus problemas educativos y de la vida diaria.

Pero si durante sus primeros años el niño no ha tenido la fortuna de encontrar en su familia, un clima favorable a su expresión, no hay que esperar que su llegada a la escuela cambie las cosas.

La escuela está creada como servicio a la sociedad, que desea hombres formados para sus necesidades y sin salirse cada cual de su sitio; pese a que desde que el niño se transforma en colegial se convierte fatalmente en el objeto de la formación dada.

La función principal de la escuela es la de asegurar la continuidad y estabilidad sociales por medio de la transmisión a las sucesivas generaciones de las normas y técnicas existentes empleadas para el futuro. Al enseñar la ciencia hecha y los valores habituales, la escuela es un medio del "conservadurismo" social, antes que un factor de progreso. De esta forma no podemos esperar ver cómo se cultiva en un individuo la creatividad, la iniciativa, la fecundidad imaginativa y la reflexión crítica. Pero si podremos apreciar una "unificación de reacciones", ya que progresivamente el niño aprende lo que considera "negativo" y "positivo" en lo que él hace o en lo que hacen los demás, de tal modo que la aprobación y el rechazo se convierten en reacciones de todos. Por ejemplo, un niño que se niega a colocar en su sitio las crayolas, la educadora declara: "Es malo" y muchos de sus compañeros repiten: "Sí, es malo, no es bueno", haciendo así suyo el juicio del adulto. A esta unifi-

cación de las reacciones se le ha denominado "Moldeamiento Ideológico". (24, 25, 29, 40)

La escuela se convierte así en una máquina, una máquina -- que una vez absorbidas las piezas a su entrada, las empuja fase a fase hasta la salida, estancando o despreciando aquellas a quienes una medida industrial no ha logrado moldear conforme al programa establecido.

En "How children Learn", Holt (1970) dice que los niños -- aprenden de una manera creativa, llegan llenos de curiosidad por las demás personas, y especialmente por los demás niños, explora, experimenta, desarrolla su propio lenguaje modificándolo y perfeccionándolo gradualmente hasta hacerlo funcionar adecuadamente.

Entonces, tenemos ante nosotros un párvulo curioso, paciente, resuelto, enérgico y hábil. Lo acomodamos en el salón y ¿qué es lo que le enseñamos?. Varias cosas. Primeramente, que el aprendizaje es algo al margen de su vida: "a la escuela vienes a aprender", se le dice continuamente, como si previamente a su ingreso a ella no hubiese aprendido nada, como si la vida quedase fuera y el aprendizaje dentro, y no hubiera relación alguna entre ambos. En segundo lugar, que no confiamos en que aprendan y que aún no están aptos para ello. Por lo tanto el niño llega a pensar que el aprendizaje es un proceso pasivo, algo que le hacen, en vez de algo que hace por sí mismo. Todo lo que decimos y hacemos tiende a separar el aprendizaje de la vi

da, cuando debería ser todo lo contrario. Por lo cual se debe tratar primero de adaptar los contenidos educativos a las necesidades de -- los niños, de tal forma que éstos puedan enfrentarse a los continuos cambios de su ambiente.

A su ingreso al jardín de niños el pequeño es un individuo razonablemente competente. Ha aprendido mucho sobre el mundo y frecuentemente siente que puede hacerle frente. Cualquiera que sea su medio ambiente, se muestra optimista en cuanto a su futuro. Realmente son pocos los niños que llegan a la escuela fracasados, ninguno - sellado con la etiqueta del fracaso, pues es la escuela y solamente ella, la que les asigna este marbete.

Las acciones del educador parecen decirle al niño: "Tus experiencias, preocupaciones, curiosidades, necesidades..., lo que sabes, deseas, te preguntas, esperas, temes, te gusta o te disgusta, - para lo que sirves y para lo que no, todo esto no tiene la más mínima importancia, no cuenta para nada. Lo que importa aquí, lo único - que importa, es lo que nosotros sabemos, lo que consideramos importante, lo que queremos que hagas, pienses y seas"⁽²⁹⁾. O sea que lo que cuenta es lo que el sistema ha decidido que deben aprender según sus intereses. De tal manera que el niño aprende pronto a no hacer - preguntas y que el educador no es la persona indicada para satisfacer su curiosidad, la cual aprende también a ocultarla y a avergonzarse de ella. Igualmente, aprende que es un delito equivocarse, sen

tirse inseguro o confundido; en vista de que el deseo de la escuela es que proporcione respuestas certeras, lo que provoca en ellos una exagerada ansiedad por encontrar las respuestas correctas y evitar errores; se les impulsa a una estrategia defensiva de aprendizaje y comportamiento que asfixia sus capacidades intelectuales (la educación hace resaltar una función de la mente, la memoria, al mismo tiempo que descuida relativamente su función principal, el aprendizaje) y hace que resulte casi imposible un verdadero aprendizaje. De no reforzarse tanto esa tendencia de llegar a soluciones concretas ni se fomentara un ambiente de competencia, el pequeño sería más libre de proporcionar respuestas propias y originales.

En la escuela se les conduce a una competencia, en la que casi todos pierden; teniendo éxito generalmente aquellos que pueden reaccionar en la forma prescrita por el maestro, con lo cual se le enseña a someterse. "Por el contrario, si queremos un país en el que la gente se oponga a las crecientes presiones en favor del conformismo y el servilismo y defienda vigorosamente sus propios derechos y los de los demás, deberíamos empezar a conceder a los niños algo de auténtica libertad en la escuela, libertad para desplazarse, hablar, planificar y hacer el uso que mejor le parezca de su tiempo, dirigir y evaluar su propio aprendizaje, actuar y ser tratados como seres humanos razonables" (29).

También aprende a hacerse perezoso, antes de su ingreso a

la institución escolar trabajaba horas y horas, por su propia voluntad y sin esperar recompensa. Y ahora aprende que en la vida real no se hace nada a menos que se le soborne, intimide o engañe, que no -- hay cosa alguna que valga la pena por sí misma o que de haberla la - escuela no se presta para realizarla. Siendo que ésta última debería ser un lugar donde los niños pudieran contar con el tiempo y posibilidades de ejecutar infinidad de cosas, con el fin de hallar aque -- llas que merezcan realizarse. Igualmente aprende a aburrirse, a trabajar con un mínimo de esfuerzo, a escapar de la realidad que le rodea, no presta atención a lo que acontece en su entorno.

Resumiendo, podemos concluir que la escuela ofrece lecciones de cómo aislarse de los demás y de todo lo que le rodea, ya que al planearse los contenidos educativos, no se tiene en cuenta lo que los niños piensan, ni lo que les preocupa, ni lo que desean conocer. Lo único que interesa es lo que el sistema ha decidido que deben --- aprender. Siendo que el objetivo de la escuela es el de proporcionar al niño conocimientos, saber y saber-hacer, en función de lo que se estima que el niño debe saber y puede aprender. Para esto la ciencia ha sido dividida en determinadas ramas y deberá ser absorbida a lo - largo de cada año escolar. Sin duda se piensa que esta forma de actuar tiene también un valor formativo y que contribuye al desarrollo global de la personalidad del niño.

Teóricamente, aunque el educador dependa de los programas, es por completo libre para escoger el método de enseñanza. Pero supo

niendo que tenga tiempo para llevar a cabo una labor realmente formalista, aligerando los programas sin comprometer los resultados finales, objetivamente hay dos razones fundamentales que se oponen a llevar a la práctica la actividad creadora del pequeño. (25)

El educador es en la escuela el representante del padre, por lo que personaliza ante el niño la "imagen del padre" y, por lo tanto sus cualidades de grandeza y sabiduría. El educador decide y ordena, el alumno obedece y ejecuta; el maestro recompensa y castiga, el niño sufre. En ocasiones la alianza entre el maestro y los padres es muy evidente, hasta el grado de que el padre hace suyos los reproches del maestro y aumenta los castigos. De esta manera, el niño nunca alcanzará su autonomía.

El segundo obstáculo a una actividad creadora en la escuela es perfectamente conocida por los educadores de vanguardia, es el que opone el sistema escolar en sí mismo con sus rígidas estructuras y normas tradicionales. El educador progresista, que intenta hacer presión sobre las estructuras, apartándose de las normas, corre el riesgo de poner en contra suya a los padres de familia, de que le reprochen hacer perder el tiempo de sus hijos y que proporcione ideas que favorecen comportamientos diferentes de los que ellos dan en el ambiente familiar. El desacuerdo entre padres y maestros sobre las finalidades principales de la educación es algo siempre muy arriesgado y que sin embargo no puede ser suprimido, --

pues la mayoría de las veces la primera víctima es el niño.

El educador progresista corre el riesgo también de ser mal interpretado por sus autoridades. La centralización administrativa, tan ajena en muchos casos al gusto por lo fantástico y lo autónomo, lleva un conformismo del que es difícil escapar. Además, el educador está inmerso en un sistema con programas y estructuras disciplinarias colectivas establecidas, y eso sin hablar de las condiciones materiales, a menudo desfavorables.

Por todas esas razones hace falta esfuerzo y confianza para cultivar la actividad creadora del niño y poner en práctica las consecuencias sobre el plano material, tanto como sobre el ideológico, en un sistema tan opuesto. Es mucho más fácil para el educador condicionar al niño basándose en "la imagen del padre" y en las estructuras administrativas en curso; el niño privado de libertad, bajo una vigilancia estrecha y constante, jamás hace movimientos libres, dispone únicamente de iniciativas estrictamente controladas. Al no tener tiempo para respirar, soñar o inventar, el niño se encuentra en las condiciones necesarias y suficientes para la esterilización de toda sólida creatividad.

No es la escuela, tal como funciona hasta ahora, donde el niño puede desarrollar su sensibilidad a los problemas; le falta ser colocado en situación de descubrir lo extraordinario en las cosas, así como las preguntas que éstas implican y que se le brin-

de tiempo suficiente para buscar posibles soluciones. No puede desarrollar la fluidez de su pensamiento, ya que el tipo normal de problemas que debe resolver es tal que el educador recurre a una única respuesta o sólo le permite retener una respuesta; no puede aumentar la movilidad de sus actividades, ya que se le forma de antemano para que adopte costumbres que le permitan actuar rápido y eficazmente ante los cambios; ni puede servirse correctamente de su pensamiento para transformar y cambiar de función los materiales de que dispone, pues se ha estimado ya que es suficiente con que aprenda a servirse de ellos según las normas transmitidas y no es bien visto el que dé a un objeto otra función que aquella para la que ha sido concebido.

La escuela descuida su deber esencial: enseñar a los hombres el arte de vivir, de amar y de trabajar en una sociedad. Por lo tanto la escuela debe estar hecha para el niño y no el niño para la escuela.

Es necesario entonces que la escuela se organice, se atreva a cambiar de objetivos y de estructura. Porque no es posible que los niños se comuniquen y exterioricen los tesoros de su creatividad si ésta permanece siendo lo que es, un lugar en el que predomina el monólogo del maestro en lugar del diálogo maestro-alumno. Un lugar donde todo está dispuesto para aislar al niño del medio ambiente y de los demás, con prohibiciones para interactuar con sus -

compañeros, para ocuparse de otros, de hablar sin que se le pregunte, de platicar mientras trabaja. Un lugar hecho para escuchar y repetir cuando se pregunta, pero en el cual no se fomenta el trabajo en equipo. Pero esta situación en la escuela no es gratuita, sino que obedece a intereses concretos para mantener un determinado sistema en el cual no conviene que existan seres creativos e inquisitivos.

C) LA SOCIEDAD Y LOS OBSTACULOS PARA LA CREATIVIDAD.

La importancia que reviste la creatividad dentro de la educación preescolar, nos conduce a reflexionar y tener muy presente los obstáculos a superar y los desequilibrios a corregir, sobre los cuales ya hemos realizado algunos comentarios ya que son cuestiones esenciales e interrelacionadas; relación familia-educación, escuela-educación y sociedad-educación.

En la actualidad observamos que la educación es un medio privilegiado para el mantenimiento por reconducción de los valores y de las relaciones de fuerza existentes, con todo lo que haya podido mostrar de positivo y de negativo para el desarrollo de la sociedad, sobre este punto también ya hicimos alusión anteriormente.

Las reformas a los contenidos de los programas educativos son ajenos a las preocupaciones de nuestro tiempo, cuando deberían ser acordes y paralelos al desarrollo de la estructura social

y económica.

En los programas educativos se pasa a menudo por alto el aspecto social, que debe proporcionar conciencia del lugar que se ocupa en la sociedad, más allá de su papel de productor y de consumidor, enseñarle que puede y debe participar al igual que todos en la vida de la colectividad y de esta manera estar en la posibilidad de mejorar o empeorar la sociedad.

Niño, colegial, trabajador, ciudadano, viven en un mundo sumiso con resignación a la uniformidad, al conformismo, a la monotonía.

No debemos negarle al niño la oportunidad de tener una visión del mundo en el que vive, pues sólo de esta manera le permitiremos orientarse en los años subsecuentes.

La educación de los niños es la tarea más importante en nuestra vida. Los niños son los futuros ciudadanos del mundo y del país. Nunca debemos olvidar la responsabilidad que tenemos todos y cada uno por el cumplimiento correcto de esta primordial tarea.

Tampoco podemos separar las cuestiones familiares de las sociales, en el marco educativo, pues ambas son de suma importancia. Como ya hemos visto la escuela aislada es una institución inútil dentro de la sociedad.

La verdadera esencia educativa no consiste en realidad en las conversaciones con el niño, en la influencia directa sobre-

él, sino en la organización de la familia, en la organización de sus actividades educativas y en el ejemplo que se le brinde con la vida personal y social que beneficia más que una explicación larga y sin significado.

Los hombres de hoy comienzan a tomar conciencia del peso de su educación sobre su condición de adultos, y cada vez son más los que rechazan la alienación y piensan que el mundo no se salvará más que por medio del triunfo de las ideas y de las fuerzas que militan a favor de una formación de libre expresión del hombre, basada en la expresión creadora a todos los niveles de la existencia (25).

CAPITULO IV

ALTERNATIVAS PARA UNA PSICOPEDAGOGIA CREATIVA

- A) Los padres y la estimulación de la conducta creativa.

- B) El papel del educador en el proceso de estimulación de la creatividad en el preescolar.

- C) Importancia del juego en el plan de actividades del jardín de -
infantes.

Todo cambio o variación en la actitud de un país hacia la creatividad por pequeño que sea puede tener repercusiones beneficiosas sobre los miembros del mismo, tanto colectiva como individualmente. Toda persona necesita ayuda para alcanzar su pleno potencial físico, intelectual y creativo, y el conocimiento de esa necesidad representa un reto que requiere acción inmediata.

Ya se ha visto que todo ser humano posee a nivel propio - un grado potencial creativo que puede incrementarse. Igualmente son conocidas las actividades creativas de los niños, que en el juego - exteriorizan su vida interior, descubriendo aptitudes, investigando el medio ambiente y solucionando problemas. La aplicación de las investigaciones disponibles ayudará a promover la creatividad. Se han ideado ingeniosos tests no sólo para medir los factores creativos, sino también para observar la presentación de esos factores en circunstancias diferentes. La investigación no sólo ha establecido y - definido la creatividad como dote personal, sino que ha descubierto también que es útil a los educadores al sacar a la luz las cualidades esenciales para la realización del proceso creador.

En tanto que las condiciones del pasado favorecieron la - recepción de conocimientos más que la autoexpresión, la reproduc -- ción más que la producción, el entretenimiento más que la creación original, sabemos en la actualidad que las escuelas pueden hacer mucho para impulsar el desenvolvimiento de la personalidad fomentando

el proceso creativo en su organización, en cada una de las áreas de los programas de estudio, y en su metodología, aspirando al descubrimiento, aprovechamiento y pensamiento independiente.

En orden a ser plenamente eficaces en los métodos, técnicas y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje es necesario plantearnos ciertas iniciativas y estrategias, ya que el proceso creador debe contar con el apoyo de las autoridades educativas y la comunidad, así como el de la escuela, que no es otra cosa que el reflejo del país.

El mundo futuro exigirá hombres con mayor grado de intercambio del que hoy es necesario, la inventiva y las facultades humanas tienen que desarrollarse en grado inmensamente superior al ya conseguido. Si el pensamiento creativo se difunde a todos los planos de la vida, se podrán descartar las antiguas, estrechas, restringidas formas de pensamiento, para beneficio de todos. El hombre tiene derecho a desenvolverse a su propio ritmo, y es necesario realizar el mayor esfuerzo en favor de este desenvolvimiento.

Cabe agregar aquí la frase de Ortega y Gasset: "No es urgente educar para la vida hecha, sino para la vida creadora"⁽⁶⁰⁾.

A) LOS PADRES Y LA ESTIMULACION DE LA CONDUCTA CREATIVA.

La forma como el niño se orientará en la escuela y posteriormente en la vida, depende en gran medida de los padres auxilia-

dos más tarde por los educadores con los cuales en armoniosa colaboración (antes y después de su ingreso a la escuela) le brindarán la oportunidad de desplegar todas sus predisposiciones físicas, intelectuales y creativas. Gran parte de los talentos se atrofian al carecer del estímulo de padres y educadores y, en ocasiones, los niños de mediano aprovechamiento se superan ellos mismos reconociéndoles sus aptitudes y aprovechando hábilmente sus facultades.

Con lo anterior, no se pretende de ninguna manera decir -- que los padres deban adelantarse a la labor didáctica de la escuela -- y que preparen especialmente a sus hijos en la lectura, escritura y matemáticas, lanzándolas así del paraíso de la infancia. Siendo que en esta etapa los niños deben jugar, porque es precisamente con el juego libre como mejor se desarrollan como ya lo hemos estado revisando. Debe ser preocupación de los padres ofrecerles lugar, tiempo y la mayor cantidad posible de juegos significativos y, para facilitar esta tarea es necesario que adquieran información acerca del juego, aprendizaje y desarrollo infantil, ya que no es suficiente que las educadoras de los jardines de niños dispongan de esos conocimientos, puesto que no todos los pequeños asisten a él ni gozan de una educación preescolar, la cual sólo tendrá sentido si todos los educadores (incluidos especialmente los padres y demás miembros de la familia) cooperan en forma prudente y coherente en el logro de los objetivos programáticos, auxiliando en todo lo posible a la educadora.

Hemos de señalar que el jardín de niños es una ayuda y no un sustituto del hogar sin embargo una y otra institución, tienen una misma finalidad educativa y un punto de partida común: el conocimiento del niño.

Los adultos deben tener muy presente que los niños crean su propio mundo lúdico: la silla se convierte en "caballo", la mesa en "casa", la sábana en "fantasma", etc. ¿Qué deben hacer los padres en esta situación?. Dejarlo que juegue. Es una de las pocas situaciones educativas donde lo mejor es no interrumpir. Lo que el niño desea y necesita son objetos y actividades que puedan servirle de preparación para el mundo adulto, donde se da cuenta que el tomará su lugar algún día. Cuando esto se hace la respuesta del niño muestra a los padres que están en el camino "correcto". El padre debe observar estrechamente a su hijo, y vigilar la clase de actividades que escoja espontáneamente dentro de su medio ambiente. Entonces puede hacerlas más accesibles para el niño, organizándolas al propio nivel de este, y posteriormente creando extensiones y variaciones de ellas. Mientras más sencilla él puede lograr que sean estas actividades, mejor se adaptaran a las necesidades del chico. Es importante recordar también que al pequeño se le debe enseñar directamente; las instrucciones verbales en ocasiones no son útiles y pueden obstaculizar al niño, distrayéndolo. ¿En este sentido, cómo deben ayudar los padres?. Kampmüller (1978), dice que algunas formas de auxiliar a los niños podrían ser:

- Proporcionándoles material suficiente y adecuado para el desarrollo de sus actividades.
- Intervenir lo menos posible, cuando éstos estén realizando alguna actividad. Lo harán a petición expresa del niño cuando éste ya no sabe qué hacer y solicita la ayuda la cual deberá hacerse con mucha reserva y sin exageraciones.
- En ciertos juegos es necesario dejar plena libertad a los pequeños, aunque ello los conduzca a manifestaciones que, desde el punto de vista de los adultos, pueden considerarse mentiras, fanfarronerías o cuentos. La verdad de los adultos es a menudo demasiado simple y falta de imaginación para el niño y por eso, éste no dice: "Llego tarde, porque me compré un helado", sino: "Llego tan tarde, porque se me cruzó un enorme oso que me pidió un helado; cuando lo conseguí, el oso había desaparecido y tuve que comérmelo yo".
- No se le debe mostrar al niño un modelo de actividad a realizar. Lo único que se consigue con esto es inhibir la "libre expresión" del pequeño, que en este caso se limita a reproducir el modelo presentado. En consecuencia, tampoco se debe confeccionar al lado del niño lo mismo que él hace.
- Presentar a los niños situaciones problemáticas que lo obliguen a buscar su propia solución, a hallar algo e inventar algo.
- Mostrar al niño ciertas habilidades, por ejemplo en los juegos de construcción manual, cómo se toma un martillo en la mano, cómo se corta con la tijera, cómo se ensar-

tan los ganchos, etc.

- Asimismo, señalarán los peligros que existen con algunas herramientas de trabajo tanto para él como para las demás personas.

Otro punto importante, es el contacto entre padres y profesores, el cual es un proceso en dos direcciones: del hogar a la escuela y de la escuela al hogar. La comunicación insuficiente entre ambos sitios puede impedir en grado considerable el progreso del niño, lo que es particularmente cierto cuando se piensa en el trabajo-creador. En ocasiones el educador tiene que actuar como intérprete del trabajo del niño ante los padres de éste, que erróneamente inhiben el desarrollo creador imponiendo a sus hijos normas e ideas de adultos e intentando corregir lo que no se conforma al patrón convencional. (34, 56, 76)

En reuniones frecuentes, el educador debe ayudar a los padres a ensanchar las experiencias creadoras de sus hijos mediante la discusión, la experimentación, el descubrimiento y la construcción con la paciencia de las ideas diferentes, respondiendo a veces de una manera positiva a las peticiones del niño y orientándole otras a la investigación con objeto de que descubra por sí mismo las respuestas, y compartiendo con el hijo las experiencias estimulantes.

El investigador E. Paul Torrance (1961 y 1962), sugiere algunas estrategias generales que, pueden ser de utilidad a padres y -

educadores para auxiliar a los niños en la estimulación de la creatividad en diversas materias:

1) PROPORCIONAR MATERIALES QUE DESARROLLEN LA IMAGINACION.

Bastante es lo que los padres pueden hacer para aportar materiales que favorezcan el desarrollo de las potencias imaginativas de los niños. Algunos padres arguyen de que esto no es necesario, -- que su problema radica fundamentalmente en cómo hacer para frenar la excesiva imaginación de sus hijos. No obstante, es sumamente importante que los padres fomenten la imaginación y la fantasía de los niños, hasta que el desarrollo intelectual de éstos haya llegado a tal punto, que puedan desarrollar autónomamente su pensamiento creativo. Pueden valerse de la natural inclinación del niño hacia la actividad de tipo imaginativo para favorecer en alguna medida este desarrollo, de tal modo que se dirija hacia un tipo valioso de pensamiento creativo.

Torrance (1962), nos habla acerca de diversos materiales - presentados en libros para niños, por ejemplo con historias de animales, con poemas sencillos que ellos mismos han de ilustrar con sus dibujos y colores. Con respecto a este material que no ha sido sometido a un análisis científico de investigación concienzudo, pero partiendo de la base de lo que ya se ha comentado, Torrance señala que se pueden obtener planteamientos más bien beneficiosos.

2) PROPORCIONAR MATERIALES QUE ENRIQUEZCAN LA FANTASIA.

Para poder llegar realmente lejos en el desarrollo de su imaginación o pensamiento creador, el niño precisa disponer de su fantasía. Lo que es importante para desarrollar la capacidad de invención, para los descubrimientos científicos, para el arte, etc. Esto se puede emprender de varias formas, una de las cuales consiste en la utilización de los ya conocidos cuentos de hadas, historias populares, mitos, fábulas y sobre todo en temas sobre la naturaleza (los modelos de creación que encontramos en la vida de los animales y de las plantas).

3) DEJAR TIEMPO PARA PENSAR Y SOÑAR DESPIERTOS.

Muchos padres mantienen a sus hijos tan ocupados durante todo el día, que éstos no disponen de tiempo para pensar. Les molesta o produce cierto disgusto el hecho de que los niños quieran estar solos y, también, que no estén visiblemente ocupados. Esta situación ha de empezarse a cambiar, si se desea fomentar la actitud creativa.

Realizamos muchas cosas que desaniman a los pequeños a expresarse de un modo creativo. Es típica, a este respecto la anécdota de aquella madre que quedó asombrada cuando su hijita de cinco años de edad, le pidió que le dejase comer sola en otra habitación cuando viniese a casa la señora Green (Miller, 1961). La niña explicó que no le agradaba hablar con esta señora.

Cuando se le pidió la razón de ello, dijo: "¿Sabe usted? - Me habla con voz de bebé, y no hace más que preguntarme, sin darme tiempo a responder nunca".

La madre recordó entonces que, efectivamente, todas las -- preguntas que la Sra. Green hacía a la niña eran sin importancia, para las cuales lógicamente, no esperaba respuesta alguna. "¿Dónde has comprado ese vestido tan lindo?, ¿Qué has hecho hoy?, ¿Qué hace la pequeña Julie para crecer tanto?

Así que, la pequeña tenía que permanecer callada, sin abrir la boca. Menos mal que la Sra. Green al observarlo, acababa de arreglarlo añadiendo: "Mi pequeña Julie es una tímida ¿verdad?. Te da vergüenza, muñequita, cariño ¿no es cierto? ¿Su pequeña no habla mucho verdad?".

Un sinnúmero de niños creativos adoptan un comportamiento exterior que les hace pasar por tímidos o fanfarrones. Los tímidos hablarán gustosa y libremente con los adultos, si se les da tiempo para responder a sus preguntas, de tal forma que vuelva a buscar sin prisas las ideas y palabras para contestar. Los fanfarrones considerarán que no es necesario "representar su papel", siempre que sean aceptados como personas en sus conversaciones con los adultos.

4) OFRECER A LOS ESCRITOS DE LOS NIÑOS UN APOYO CONCRETO.

Los niños preescolares y los de primer grado se sienten orgullosos de los murales que pintan, los inventos que se les ocurren,

las canciones y los poemas que componen, los cuentos, etc. Cuando advierten que los demás valoran y no subestiman sus producciones, se dan ánimos y están deseando seguir en la elaboración de sus ideas, mejorándolas, creando palabras nuevas, haciendo que de una cosa se pueda pasar a otra.

Generalmente los preescolares tienen que recurrir al dibujo para contar sus historias, o se las cuentan oralmente a otra persona que las pueda escribir. Sus dibujos pueden colocarse en marcos y asignarles un lugar de honor en la casa, con esto al mismo tiempo se brinda un motivo de alegría a familiares y amigos, de igual forma los dibujos pueden servir de diseño a los trabajos de bordado de la madre, etc.

Si a los pequeños se les estimula acertadamente, pueden llevar a cabo composiciones encantadoras y muy sugestivas. Así tenemos por ejemplo la obra de Susan Nichols Pulsifer y titulada "Minut-Magic" (1960). En este libro la autora presenta una serie de poemas escritos por niños de edad preescolar y describe sus experiencias -- con los niños a los que invita a componer canciones y poemas. La Sra. Pulsifer opina al igual que Torrance, que el descenso observado en la conducta creativa de los niños no constituye una vicisitud natural del desarrollo psicológico. Por el contrario, entiende que es de bido a la influencia de otros niños, a las actividades colectivas, a la imposición de las técnicas y hechos correctos, de las reglas y --

normas debidas. Coinciden al señalar, que, si la escuela y la familia proceden con sabiduría es mucho lo que pueden hacer para reducir esta discontinuidad evolutiva y aminorar la seria pérdida de -- creatividad que a tal edad se produce.

5) ACEPTAR LA TENDENCIA NATURAL DEL NIÑO A ADOPTAR UNA -- PERSPECTIVA DIFERENTE.

Cuando Torrance inició sus investigaciones sobre el pensa miento de los niños en edad preescolar, observó que éstos utiliza-- ban espontáneamente las técnicas del torbellino de ideas" ("Brains-- torming" de Osborn) y de la sinéctica ("Synectics" de Gordon) ⁽¹⁴⁾ - contínuamente.

Los niños piensan con toda naturalidad en términos de ana logías. No necesitan que se les enseñe los métodos de la "sinécti-- ca" o de la "biónica". Dos ejemplos interesantes al respecto se dan en un anuncio corriente de un programa de la NBC titulado "Explo -- ring". Un niño trata de decirnos que se le ha dormido el pie. "¡Cás-- pita, siento los dedos de los pies como si fueran cerveza!". La ma-- yoría de los oyentes captan exactamente a qué se refiere. Una niña, al descubrir las desviadas líneas de color en un charco de grasa, - las describe como un "arco iris muerto". Casi todo el mundo sabe a-- qué se refiere, pero también sabemos que muchos padres "corregirán" tan precisas e imaginativas descripciones. Si éstos tuvieran noti-- cias del asombroso registro de invenciones realizadas por estudian--

tes en las técnicas de "biónica" y "sinéctica" harían todo lo posible por mantener vivos en los niños estos hábitos de pensar por analogía.

6) APRECIAR LA AUTENTICA INDIVIDUALIDAD EN LUGAR DE SAN--
CIONARLA.

Nos comenta Torrance que, si su hijo tiene un profesor -- partidario de los libros para iluminar, procuren estimular en él el trabajo individual y no la mera imitación de modelos dados.

Indudablemente, que el niño no puede aún dibujar una vaca tan bien como la que aparece en el libro. Sin embargo, hoy día, los padres están tomando conciencia de estos problemas, y en varios casos optan por darles a sus hijos hojas en blanco para que dibujen a su gusto lo que quieran. Los trazos que realiza el niño son más significativos, que los que efectúa un niño que siempre se ha dedicado a colorear los de libros.

7) ESTIMULAR A LOS NIÑOS PARA QUE HAGAN JUEGOS VERBALES.

A los niños y adultos les agradan los juegos de palabras de lo que hay un buen número, y de cortes muy diversos. La mayoría de ellos implican la creación de nuevas relaciones. Como quiera que la capacidad para captar o crear relaciones nuevas se encuentran en el núcleo mismo de todo acto creador, puede que estemos aquí ante una importante destreza a desarrollar en los pequeños. Estos juegos suponen, en ocasiones, un entretenimiento familiar agradable, al --

tiempo que proporcionan a los padres un medio para ayudar a sus hijos.

8) APRECIAR A LOS NIÑOS Y HACER QUE ELLOS LOS PERCIBAN.

Sobre el particular el autor expresa que, los niños jamás revelarán sus fantasías íntimas, si no se saben queridos y respetados. Nos explica que cuando observaba a alumnos y profesores en sus primeras investigaciones efectuadas, quedaba casi siempre inmediatamente impresionado por la evidente importancia de los sentimientos de afecto entre el profesor y sus alumnos, así como del desarrollo de lo que ha dado en llamar la "relación creativa". La cual dice -- que sirve también para el caso de las relaciones entre padres e hijos. El adulto, comprometido en este tipo de relación, ha de estar dispuesto que una cosa lleve a otra, a embarcarse con el niño, a un rumbo desconocido aún, sin saber a donde puede llevar esa relación. Se trata de algo que un padre o un profesor pueden realizar fervientemente y para lo que pueden trabajar sin escatimar esfuerzos.

9) SER RESPETUOSOS ANTE PREGUNTAS INUSITADAS.

No hay cosa más grata para un pequeño que formular preguntas que el que se le conceda respuesta. Si bien la respuesta no --- siempre ha de encontrarse de modo personal e inmediato, es bastante lo que se puede hacer en orden al enriquecimiento del lapso que media entre la pregunta y su respuesta. Con lo cual se quiere decir - que tenemos que enseñar a los niños las destrezas propias de la in-

dagación, de la investigación y de la búsqueda. Los pequeños han de aprender a mantener una pregunta, hacerle cambios, jugar con ella, afinarla y aceptar la situación interrogativa sin tener que acudir prontamente a las respuestas prefabricadas del padre o del maestro.

Los chicos preguntarán varias cosas a las que tanto los padres como los educadores no podrán contestar, lo cual deben aceptar como algo normal y no sentirse amenazados, sino esforzarse por encontrar satisfacción y alegría en la búsqueda de respuestas para las preguntas formuladas.

10) HACER VER A LOS NIÑOS QUE SU IDEAS SON VALIOSAS.

La dificultad radica aquí en que tanto profesores como padres, no suelen comprender que los infantes puedan tener ideas valiosas. Lógicamente estas personas no podrán recompensar el pensamiento creativo de los pequeños. Torrance sugiere que, por algún tiempo, estén especialmente atentas a reconocer ideas nuevas que puedan surgir de los niños que se encuentran a su alrededor. Los niños captarán que sus ideas tienen importancia si son comunicadas a los grupos o personas indicadas, si se desarrollan, si se muestra confianza en ellas, etc. Señala también el problema de las recompensas intrínsecas. Apuntando que se habla mucho acerca del papel que la recompensa y el castigo juegan en el aprendizaje, pero muy poco acerca del atractivo que el descubrimiento encierra y la función de la curiosidad y el interés. Con lo cual quiere decir que en este --

campo se ha descuidado sistemáticamente el ofrecer gratificaciones adecuadas.

11) BRINDAR OPORTUNIDAD PARA EL APRENDIZAJE ESPONTANEO, -
POR PROPIA INICIATIVA Y CONFIAR EN EL.

El autor recuerda aquí un viejo principio del aprendizaje que dice: "Provoca y orienta las actividades espontáneas del discente y no le digas tú nada que él pueda aprender por sí mismo". -- Una de las características del individuo creativo es precisamente la capacidad de iniciativa. La curiosidad manifiesta de los niños y sus tendencias exploratorias nos sugieren que casi todos ellos están dotados de esa capacidad de iniciar cosas por sí mismos. Es deber de padres y profesores el mantener viva esta capacidad, que de lo contrario se verá atrofiada.

12) INTRODUCIR PERIODOS DE APRENDIZAJE O EJERCICIOS SIN -
EVALUACION.

Es importante para el individuo contar con algunos momentos en los cuales pueda aprender tranquilamente, sin la continua amenaza de la evaluación sobre su cabeza, no hay por qué evaluarlo todo pues de esta manera lo único que conseguiremos es que se genere automáticamente necesidades defensivas, las que hacen que el sujeto no razone y responda adecuadamente. Con esto no se produce más que una carencia de apertura, tan necesaria para la producción de nuevas ideas.

Si en el período preescolar ya los padres dan oportunidad al niño de conocer su medio a través de las actividades lúdicas, -- ejercitar sus sentidos y su habilidad creativa y física, y si, además, tal vez en colaboración con el jardín de infantes contribuyen al oportuno desarrollo de aptitudes mentales básicas y a una adecuada actitud intelectual y psicosocial; si continuamente influyen sobre la madurez escolar por medio de una orientación conveniente, el inicio de la primaria será placentero para los niños, educadores y padres.

B) EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL PROCESO DE ESTIMULACION DE LA CREATIVIDAD EN EL PREESCOLAR.

La personalidad y la acción de la educadora es uno de los factores básicos en la creación del clima emocional del jardín de infantes, es decir, de la atmósfera de confianza, de seguridad, de sana alegría que necesitan los pequeños para aprender a desenvolverse convenientemente. (6, 25, 40, 47, 56, 60, 76)

La responsabilidad educativa que se le concede a éste recae en gran parte en la educadora, ya que es ella quien tiene el -- contacto directo con los párvulos y la función de preparar y conducir las experiencias por medio de las cuales se alcanzarán los objetivos que aquel ha de cumplir. De ella depende, principalmente, la adecuada adaptación del pequeño a este primer medio escolar y en consecuencia, - su respuesta positiva a las exigencias que le asignará la futura vida

escolar. (6, 16)

El educador tiene que esforzarse por lograr un ambiente - que invite al trabajo creador, presente problemas con amplio espacio de tiempo para explorarlos, fomente las interrogantes críticas - en todas las etapas, de tal manera que los pequeños puedan descubrir su propia aptitud creadora, procurar la práctica frecuente del empleo de la imaginación e idear métodos con los cuales evaluar y - premiar el trabajo creador (Ver Torrance 1961 y 1962 citado anteriormente).

La persona creadora no surge repentinamente. Su evolución es gradual y sólo tendrá lugar en un ambiente que le permita expresarse. El educador debe abstenerse de forzar el desarrollo creador y contentarse con crear las condiciones que abren camino a lo creativo. Si ha de conseguirse un trabajo creativo, tiene que haber respeto activo y sincero por el infante en todo momento. Tiene que haber aceptación y esperanza auténtica de la realidad de que cada niño es único. Es conveniente que el educador comprenda a cada niño con el propósito de enseñarle en situaciones de grupo. Valorando su individualidad en la libertad que se concede frecuentemente para la elección de actividad y procedimiento, el educador prudente llega a conocer a cada uno de sus alumnos por separado. Ningún punto del campo de la educación debe omitirse en el acceso creador.

Pero enseñarle al niño a pensar en forma creativa no con-

siste tan solo en preparar la situación adecuada para el pensamiento. Significa identificar las aptitudes específicas comprendidas en la creación y querer enseñarles deliberadamente, y no tolerar puramente la divergencia, sino fomentarlas. (56)

Parte de la tarea de la educadora, consiste en animar a los niños a emplear la imaginación en situaciones reales: "tiendas" "hospitales", "casa" o cualquier otro medio razonable que les resulte conocido. En este sentido debe aprovechar todas las situaciones de la vida común para incitarlos a reflexionar y a inventar nuevas soluciones, con objeto de desarrollar al máximo el proceso de imaginación y aplicarlo en cada instante de la vida.

Se necesita una actitud del docente alerta e inquieta para satisfacer las necesidades del chico, no en el sentido de que deba brindarse respuesta a todo lo que el niño pregunta, sino en ayudarlo a encontrar el camino para que él vaya resolviendo sus propios interrogantes. Y es que en la actualidad no podemos ya darle todas las soluciones a los problemas que se le van a presentar durante su existencia. Para esto podrán echar mano de todas las redes de comunicación que vinculan al pequeño con el mundo, ya sea físico o humano.

Asimismo, tienen que cultivar el asombro y el misterio. Tienen que esforzarse por mirar al mundo con ojos de infante. El ritmo de vida de la segunda mitad del siglo XX ha sido causa de que

demos sentado varias cosas. Hemos dejado que los sentidos se embosen y dejen de asombrarse. Así, observamos que una educadora de nuestro tiempo trabaja -especialmente en las zonas urbanas con niños que pasan gran parte del día "bombardeados" por los medios masivos- de comunicación. Vive ella misma rodeada de imágenes. No debería, - por lo tanto, llegar a su desempeño profesional sin contar en su formación con disciplinas que apunten a su propia educación visual, puesto que tienen que compartir con los niños: la belleza de un paisaje, una flor, la lluvia, un poema, etc. (4, 6, 56)

La función de la educadora será por lo tanto ir canalizando las inquietudes de los chicos con experiencias estimulantes, con aperturas hacia nuevos intereses que enriquezcan el caudal de conocimientos y de vivencias personales, teniendo presente la fatiga de éstos y saber interrumpir una actividad demasiado larga, modificar el ritmo del grupo, cambiar de actividad o introducir un período de descanso. Sobre este punto no hay una regla absoluta: el elemento esencial para el éxito es la perspicacia de ella, respaldada por una formación cuidadosa, que la conduzca, a una flexibilidad de pensamiento y técnicas; sólo de este modo podremos hablar de un aprendizaje creador. (4, 11, 40)

Toda enseñanza inicial es de particular trascendencia. El futuro de un ser joven se decide tal vez con mayor frecuencia en el jardín de infantes y la escuela primaria que en la universidad.

Como podemos darnos cuenta las exigencias que pesan sobre ella son muchas. Y no puede llegar a ser una especialista en todos los problemas que se refieren al niño y tampoco puede por sí sola atender todas las necesidades que se manifiesten en los distintos campos (pedagógico, médico, social, biológico, etc.) en la vida del pequeño. Por ello es necesario organizar entre los especialistas (médicos, psicólogos, pedagogos, higienistas, etc.) un equipo de trabajo, al cual pueda recurrir para obtener información objetiva que le permita aplicar, en buenas condiciones y con buena orientación, sus actividades educativas. Surge, pues, la necesidad de una colaboración estrecha y comprensiva entre todos los que se dedican a los niños, que deberían reconocer sus propios límites con objeto de respetar y prestar apoyo al trabajo de los demás miembros del equipo. También necesita ampliar sus horizontes en lo que atañe a su cultura general, ya que ésta le servirá como marco de referencia para responder adecuadamente ante las diversas reacciones y actitudes de los niños asimismo a la de los padres cuyo contacto se da con tanta frecuencia en el jardín.

Debido al avance de los conocimientos psicológicos sobre el niño, su biología y su medio ambiente, el desarrollo de las técnicas pedagógicas, se debe prevenir una actualización permanente de los conocimientos del personal docente. Sería peligroso para el futuro de la educación preescolar que éste no evolucionara cuando el medio local y los niños que provienen de él se encuentran en contí-

na transformación. ¿Por qué no se prevé conectarlo con el juego, - que es su instrumento vital de trabajo?, (47)

Gunther Wollschläger (1976), dice que todo profesor creativo debe cumplir los siguientes requisitos:

1. Ha de ser creativo.
2. Debería dominar técnica y creativamente por lo menos un medio de expresión artístico y comunicación, no resultándole extraños los restantes medios artísticos.
3. Debe ser capaz de tratar pedagógicamente con niños y comprender las expresiones infantiles.
4. Ha de estar en condiciones de distinguir el comportamiento grupal específico de los niños y de interpretar pedagógicamente los procesos de grupo.
5. Debería estar preparado para estudiar su propio comportamiento y medir su incidencia sobre el proceso -- del grupo.
6. Es imprescindible que esté dispuesto a dejarse ayudar por el equipo de profesores, a reconocer sus modos de comportamiento y a aprender a observar las estructuras que se dan en el seno de un grupo.
7. Tendría asimismo, que ser capaz de tratar pedagógicamente con adultos (los padres de los alumnos).
8. Debería poseer conocimientos de pedagogía de grupos, - sociología, psicología del aprendizaje y psicología - profunda, teoría de la creatividad y pedagogía del ar te.

9. Ha de conocer el significado y la función social de la creatividad de los grupos.

Nuevamente recurriremos a Torrance (1967), que en esta oca sión nos plantea una serie de seminarios o talleres para docentes -- con el propósito de mejorar las técnicas para cultivar los talentos-creativos.

1) DETECTAR Y RECONOCER POTENCIALIDADES.

Una de las habilidades esenciales del maestro para culti-- var los talentos creadores es la detección y reconocimiento de las- potencialidades, la cual es difícil adquirir porque el reconocimien- to de las potencialidades del otro es de alguna manera atemorizante- y requiere imaginación. Uno debe tratar de ver a un niño, aun al que se comporta mal, no como es sino como podría ser.

Hay pocas probabilidades de que los maestros cultiven los- talentos creativos mientras no tomen conciencia de estas potenciali- dades. En la actualidad se cuenta con algunos tests estandarizados - que pueden ser útiles para detectar las habilidades que podrían que- dar ocultas de otra manera. Pero se debe tratar de hacer todo lo posi- ble por no depender de ellos necesariamente. En el transcurso de - las actividades naturales de aprendizaje y solución de problemas -- del párvulo hay infinidad de oportunidades para observarlas. Este -- puede plantear situaciones o problemas que requieran de una solución creativa y que motiven a los niños a participar en ellas.

2) RESPETAR LAS PREGUNTAS Y LAS IDEAS.

Uno de los requisitos esenciales de la conducta creativa es la capacidad de desear saber, de ver brechas en el conocimiento y de responder de manera constructiva. Los niños muestran esta capacidad que los impulsa a formular preguntas y buscar respuestas. En ocasiones es difícil para los educadores ser respetuosos de estas preguntas que requieren responder con interés y curiosidad más que con amenazas y castigos.

Para desarrollar esta habilidad de respetar las preguntas y las ideas, Torrance propone comenzar con el siguiente ejercicio:

1. Piense en lo que significa realmente ser respetuoso de las preguntas e ideas de los niños. Haga una lista de las formas comunes en que los maestros las respetan o dejan de hacerlo.
2. Intente deliberadamente ser respetuoso de las preguntas e ideas de los jóvenes.
3. Escriba descripciones detalladas de un incidente en que se hizo esfuerzo por ser respetuoso de una pregunta --- ofensiva inicial y de un incidente que incluya una idea original de un niño o de un joven.
4. Discuta las descripciones con los otros, con un amigo o con el supervisor tratando de determinar si el esfuerzo tuvo éxito y enunciando algunas alternativas que el maestro pudiera haber utilizado.

3) HACER PREGUNTAS PROVOCATIVAS.

Se han realizado varios estudios que han demostrado que -- más del 90% de las preguntas que formulan los maestros apuntan a la reproducción de la información del libro de texto o de la presentada por el maestro mismo, Torrance cita los siguientes (Sanders, 1966; - Torrance y Hanse, 1965; Boesen, 1966). Para mejorar esta habilidad - de hacer preguntas provocativas, los maestros necesitan conocer los - distintos tipos de preguntas. Para lograr esto hay muchos programas - disponibles que se presentan para este propósito.

A este respecto sugiere el autor utilizar los siguientes - programas: Estructura y modelo del intelecto de Guilford (1959, 1966) Taxonomía y objetivos educacionales de Bloom (1956).

4) RECONOCER Y VALORAR LA ORIGINALIDAD.

Los maestros deben esforzarse por reconocer y valorar las - ideas y soluciones originales porque hay una fuerte tendencia a igno - rar o a desacreditar las ideas poco familiares. Una forma de auxi -- liarlos a desarrollar esta habilidad es la de hacerlos participar en la producción de las ideas originales y evaluar el nivel de origina - lidad de un juego estándar de respuestas. Posteriormente ellos mis -- mos encontrarán por qué algunas respuestas son obvias y comunes.

Opona Torrance, que una experiencia útil podría ser la de - describir descripciones detalladas de sus ensayos y hacerlos analizar

por el grupo. Las siguientes preguntas podrían usarse como guía:

1. ¿De qué manera surgió la idea original?
2. ¿Cuál fue la reacción inmediata del maestro?
3. ¿Cuál fue la reacción de los otros alumnos?
4. ¿De qué manera se reconoció y respetó la idea original?
5. ¿Cuáles fueron las consecuencias inmediatas de ese respetar la idea?
6. ¿Cuáles piensa usted que serán las consecuencias de lar
go plazo?

5) DESARROLLAR LA HABILIDAD DE ELABORACION.

Añade el autor, que, ninguna idea o solución va a representar excesiva diferencia a menos que alguien elabore y lleve a cabo - los intentos necesarios para su realización. Algunos estudios recientes señalan que las características del funcionamiento mental de los delinquentes juveniles y los expulsados de las escuelas es precisamente la falta de capacidad para elaborar. Los avances científicos - más importantes frecuentemente se aplazan porque el autor de la idea no puede elaborarla. Asimismo, existe, el peligro del exceso de elaboración.

Los asistentes al seminario pueden centralizarse en alentar la elaboración de una actividad concreta, común: una lección de lectura, el plan de alguna actividad escolar o de recreo o de alguna materia en especial. Algunos de ellos podrían observar cuantas ideas

originales logran producir para alentar su elaboración dentro de alguna área temática o tarea específica.

6) PRACTICA Y EXPERIMENTACION SIN EVALUACION.

Los educadores deberían de tratar de dedicar cierto tiempo de la semana para realizar experiencias sin evaluación. Según Torrance, deberían anotar sus experiencias tratando de contestar el siguiente juego de preguntas y discutir las con otra persona. Igualmente deben tratar de evitar la corrección y evaluar lo realizado.

1. ¿Cuál fue la tarea asignada inicialmente y la naturaleza de la situación en la que fue dada?
2. ¿Cómo se comunicó que había libertad de experimentar -- sin ser evaluados?
3. ¿Qué sucedió durante el período de práctica?
4. ¿Qué sucedió inmediatamente después del período de práctica?
5. ¿Cuál fue la naturaleza de la tarea consecutiva en que se aplicaron las nuevas nociones de habilidades?
6. Si fueron recompensadas, ¿cómo?
7. ¿Cuáles fueron los resultados inmediatos?
8. ¿Cuáles piensa usted que serán los resultados de largo plazo?

7) EDUCANDO LECTORES CREATIVOS.

La información leída en forma creativa es más fácil de recordar y utilizar que la leída pasiva o críticamente. Cuando se lee-

creativamente la persona es sensible a los problemas y a las posibilidades. El lector busca nuevas relaciones, sintetiza elementos no relacionados, transforma y redefine la información conocida para nuevos usos y construye sobre lo que conoce. Así origina varias alternativas, realiza investigaciones intensas, y soluciona sus dudas.

Realizar algo con lo que se ha leído puede ocurrir en cualquiera de estos cuatro niveles:

1. Reproducir con imaginación lo que se ha leído; hacer -- que las cosas parezcan como si realmente estuvieran sucediendo.
2. Elaborar lo leído.
3. Transformar y reacomodar lo leído.
4. Ir más allá de lo que se ha leído.

Transformarse en lectores creativos requiere esfuerzo y debe fomentarse en todo lo posible al personal docente.

8) PREDECIR EL COMPORTAMIENTO.

En este artículo menciona Torrance el trabajo de Ligon --- (1965), el que ha demostrado el valor y la practicidad de mejorar la exactitud de la propia capacidad y predecir el comportamiento de los otros. Se ha sugerido la organización de "Clubes de Habilidades Co-- Científicas" y se ha producido la primera edición de un manual de éstos. Las habilidades principales que se cultivarían son la exactitud

de observación y la predicción del comportamiento de los otros. El trabajo citado sugiere tres principios para desarrollar mejores habilidades en esta área, alrededor de los cuales podría construirse un programa para un seminario:

1. La exactitud en la observación.
2. Predicción de lo que el niño hará en una situación dada y luego observación.
3. Utilización de las propias palabras del niño en la mayor medida posible al registrar las observaciones.

9) GUIAR LAS EXPERIENCIAS PLANIFICADAS.

Cita el autor, a investigadores como Ojemann y Col (1948, 1965 y 1963), que han observado que el desarrollo mental de los niños es muy diferente cuando se les proporcionan secuencias planificadas de experiencias de aprendizaje, en vez de contar solamente con las del medio. La aplicación del concepto de experiencias de aprendizaje dirigido constituye un ensayo intencional de ayudar al pequeño a aprender desarrollándose desde un análisis de la tarea de aprendizaje y la naturaleza del alumno a una serie organizada de conocimientos para manejar la tarea de aprendizaje motivándolo para participar *en estas* experiencias.

10) BUSCAR LA VERDAD CON METODOS DE INVESTIGACION.

Si el principio básico de la creatividad es la "búsqueda de la verdad", es importante que se tengan seminarios para el desa--

rollo de estos conceptos esenciales y habilidades necesarias para esta búsqueda. Sin estas habilidades, se carecerá de profundidad en el pensamiento creativo. Hay que brindar atención a las habilidades y conceptos incluidos en diferentes tipos de investigación. Una experiencia benéfica de seminario podría ser la elaboración de por lo menos una de cada dos lecciones en la que se deba hacer un esfuerzo deliberado para desarrollar habilidades relevantes.

11) HABILIDADES PARA LA SOLUCION CREATIVA DE PROBLEMAS.

Agrega Torrance que ningún programa para enseñar las habilidades necesarias para cultivar los talentos creativos estará completo sin los esfuerzos deliberados para mejorar las habilidades -- aplicables a la solución creativa de problemas. En la actualidad -- existen varios enfoques que pueden ser útiles. Cita que uno de los más productivos y ampliamente utilizados es el propuesto por Osborn (1963) y Parnes y Col. (1967)⁽¹⁴⁾. Se ha demostrado que los conceptos y habilidades básicos pueden perfeccionarse hasta un grado práctico a través de una secuencia de experiencias de seminario que no duren más de dos o tres días. Lógicamente que dichas habilidades, - deben practicarse y mejorarse.

C) IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL PLAN DE ACTIVIDADES DEL JARDIN DE IN FANTES.

Al observar el trabajo de una educadora en cualquiera de-

las partes de un jardín de infantes, muchas de las actividades parecerán obedecer tan solo a los intereses momentáneos de los niños. - El observador desprevenido pensará que todo es incidental, que el éxito de la labor de ésta depende exclusivamente de su capacidad para improvisar actividades de acuerdo con las demandas infantiles. - Pero, muy por el contrario, el trabajo en la institución preescolar igual que en cualquier otro campo del quehacer humano, exige un planteamiento, una selección y organización de las actividades. (6)

Es posible que haya educadores que creen que las actividades deban obedecer exclusivamente a los intereses y necesidades circunstanciales de los niños y que consideren que la planificación previa de las mismas es contraproducente, ya que coarta la espontaneidad que debe caracterizar toda la vida del jardín. Sin embargo, de ningún modo coartará la espontaneidad en las actividades en que ella sea necesaria. Dado que el jardín se propone alcanzar determinados objetivos, los medios para su logro no pueden quedar librados totalmente a un quehacer incidental.

La acción didáctica ha de planificarse, pues; pero será necesario tener presente que la característica fundamental de la planificación ha de ser la flexibilidad, la posibilidad de introducir temas y actividades que surjan de las circunstancias o del interés momentáneo de los niños, considerando como elemento imprescindible el juego, que constituye el método natural de desarrollo y apren

dizaje, y por lo tanto la mejor estrategia para el educador. (4, 6, 11)

El planeamiento pues abarca la previsión de todos los temas o unidades didácticas a desarrollar en el transcurso del año --planificación anual- y/o puede contener cada una de las unidades o centros de interés a medida que estos se van desarrollando. (6, 63, 64)

En el jardín de niños, quizá más que en otro nivel, al emprender la labor educativa es preciso tener especialmente en cuenta al niño, sus necesidades, características y habilidades. Lo cual --constituirá la base para el establecimiento de los objetivos, primer paso en la planificación; para seleccionar las actividades, los recursos y los procedimientos, la educadora deberá tener presente --precisamente las actividades lúdicas que son la necesidad fundamental del preescolar. Deberá recordar que éstas son el medio que tiene el niño de experimentar y elaborar sus experiencias; que a través de ellas expresa sus emociones y supera sus temores, establece sus primeras relaciones sociales y aprende a ser miembro de un grupo, a participar cooperativamente en una actividad, descubriendo a la vez cómo es él mismo y el mundo circundante. El juego es por lo tanto, la expresión del esfuerzo que realiza el niño para adaptarse a la realidad.

Observando el juego infantil puede averiguarse qué aspec-

tos del mundo le interesan y qué nivel de comprensión de los mismos tiene. Es por ello que puede concebirse éste como la más importante fuente de información para recoger datos que serán el punto de partida en la elección y organización de las diversas actividades. Estas servirán para que el preescolar ensanche su mundo de experiencias y ofrecerán oportunidades para conducirlo progresivamente del juego al trabajo. (4, 6)

Con este sentido lúdico, y sobre la base de los objetivos generales señalados en el programa preescolar se abarcan actividades que implican experiencias directas con las personas y cosas, -- por medio de las cuales el niño aprende a expresarse y a comunicarse; experiencias transmitidas a través de ilustraciones y narraciones que amplíen su experiencia; actividades de libre expresión que favorecerán el desarrollo de su capacidad creativa. Además, mencionaremos una vez más que habrá que tener en cuenta la necesidad de presentarle al niño situaciones problemáticas, pero ayudándolo a encontrar posibles soluciones; proporcionándole la información oportuna que le permita construir conceptos verdaderos sobre el mundo social y técnico en que vive; brindarle material adecuado con el propósito de que efectúe comparaciones, descubra relaciones, semejanza y diferencias. Es decir que la educadora debe incluir en su planeación todo tipo de actividades, pero siempre en función de los intereses y necesidades particulares del grupo de niños para el que está planificando, y teniendo en cuenta, además, las características-

socio-económicas del medio en el que se encuentra situado el jardín.
(6, 25, 62)

El peculiar modo de percibir, pensar, interpretar y comprender el mundo que posee el preescolar exige que las actividades elegidas con miras a un aprendizaje, se le presenten como unidades vitales, globales, lo más semejante posible a las situaciones de la vida familiar y cotidiana. Investigadores y profesores están de acuerdo en que los niños aprenden mejor lo que se presenta en forma grata y como descubrimiento personal. (4, 6, 29)

Cualquiera que sea el tipo de organización aceptado, es necesario combinar en forma equilibrada lo que la educadora considera importante enseñar y lo que los niños desean aprender. Conformando así una estructura basada en situaciones lúdicas.

Cabe señalar, una vez más, que no puede elaborarse una guía didáctica única y uniforme para todos los jardines de infantes, ya que ello depende de las características particulares de los niños y de la institución. Cada educadora puede adoptar la forma de planificación que le resulte más práctica; lo fundamental es no perder de vista que ella no es valiosa en sí misma, sino en función de la tarea a realizar; es un instrumento para coordinar la labor y trabajar conscientemente, y asegurar en gran parte, el éxito de la acción. (6)

Como se puede observar este punto está en estrecha vinculación con los anteriores tópicos mencionados hasta el momento, recor-

dando que en el transcurso de este trabajo hemos hecho alusión a autores como Jean Piaget, Henri Wallón, Jean Château, Hildegard Hetzer, Viktor Lowenfeld y otros, que han coincidido en señalar que jugar es el quehacer más importante del niño, por ser una actividad de desarrollo y aprendizaje. Jugando los niños expresan y estimulan sus procesos de maduración orgánica, ya que descubre, crea e inventa, resuelve problemas, aprende normas de conducta y expresa sentimientos. Por lo cual llegamos a considerar la actividad lúdica como medio de expresión creativa.

Numerosos estudios realizados por especialistas, aparte de los ya mencionados (Torrance, Tort, Gordillo), nos demuestran la importancia de las actividades lúdicas en el desarrollo del niño -- preescolar. Las investigaciones y programas de actividades creativas con párvulos, nos proporcionan resultados valiosos e interesantes que nos pueden auxiliar en el desempeño de nuestra labor docente. A continuación se mencionan algunos de estos estudios.

Mayesky y Col., en su libro "Actividades creativas para niños pequeños" (1978), concluyen diciendo que si los niños van a aprender y vivir vidas plenas y creativas, se les debe brindar la oportunidad de jugar. Puede ser juego libre u organizado, en grupo o individual, organizado por un adulto con un propósito especial o los niños lo pueden organizar solo para divertirse, puede necesitar gran cantidad de equipo o surgido de la imaginación del niño. Sea -

cualquiera el caso, los pequeños necesitan jugar. Los educadores deben saber como planear y organizar diversas actividades lúdicas.

Continúan diciendo que a través de estas actividades el niño adquiere la coordinación motriz gruesa, proponiendo actividades que contribuyen a esto, como: el juego con bloques, escalar, correr, columpiarse, manejar juguetes de ruedas, lanzar objetos, golpear material como barro, bailar y movimientos creativos similares. La coordinación motriz fina también se desarrolla de este modo y se sugieren actividades como pintar y dibujar, vestirse y atarse los zapatos, armar rompecabezar y el uso de herramientas. Hacen también mención de los juegos de grupo, dramáticos y los equipos de juego que auxilian a los pequeños en estas actividades.

Agrega igualmente que en movimiento creativo, al párvulo se le brinda la oportunidad de desarrollary expresar su personalidad a su propio modo. Este movimiento se puede presentar con música, --- ritmo, poesía, prosa y hasta con silencio. Puede provocar la relajación, la libertad, y un aumento en el conocimiento y sensibilidad de los niños pequeños. Señalan a la vez que el drama es otro medio excelente para desarrollar la creatividad e imaginación, cuando se relaciona con el sentido personal de realidad del niño sin imponer la norma de los adultos.

Es valiosa la amplia gama de actividades creativas que sugieren estos autores. Todas han sido empleadas con éxito con niños de tres a cinco años.

J. Bandet y M. Abbadie en "Cómo enseñar a través del juego" (1975), señalan que su objetivo es conducir a los pequeños a observaciones sobre los acontecimientos o a las circunstancias de su vida cotidiana que responden a la necesidad esencial de su seguridad y protección que sienten con mucha intensidad. Para tal fin proponen actividades como: acurrucarse, vestirse, esconderse, aislarse del mundo que les rodea cerrando los ojos, protegerse del sol, del frío, del calor, alimentarse, jugar a disfrazarse, hacer pasteles, etc., que como observamos son algunas de las actividades que suscitan el interés de los niños y que pueden encaminarlo por el camino de la comprensión, del descubrimiento de algunas condiciones necesarias para la conservación de la vida humana.

Se ha dicho que el mejor instrumento de juego para un niño no es algo complicado, sino una cosa simple que se puede aplicar para diferentes propósitos y ayude a estimular la invención. Así, - Elizabeth K. Starkweather (1971), describe los siguientes cuatro -- instrumentos: un Test en forma de tablero y un test de preferencia del color que miden el pensamiento conformista e inconforme, un juego al blanco que mide el deseo de tratar de hacer lo que cuesta trabajo y un test de originalidad; los cuales se encuentran en uso en las investigaciones sobre la habilidad creativa de los niños en --- edad preescolar. Las investigaciones de este tipo han abierto las - puertas a estudios futuros, como son los de la realización de tareas difíciles, flexibilidad, comportamiento independiente, originalidad

comportamiento conformista, etc.

Jeffrey L. Dansky e Irwin Williams Silverman (1973), siguiendo a Piaget y otros teóricos formularon la siguiente hipótesis: "Un incremento de las oportunidades de juego tendrá como resultado un incremento similar en la fluidez asociativa de ideas". Es decir, que niños a quienes se les permite jugar libremente con determinados objetos posteriormente tendrán más altas calificaciones en una prueba de usos-variados utilizando estos objetos que niños que no tienen esta oportunidad. Para comprobar esto se estudió a 90 niños en edad preescolar los cuales fueron asignados al azar a tres condiciones de tratamiento: juego, imitación y control. Los niños del grupo de juego nombraron significativamente más usos no-comunes para cada uno de los objetos que los niños que usaron los objetos en contexto imitativo o niños que no tuvieron exposición previa a los objetos. No hubo diferencias significativas en el número de usos comunes dados por los tres grupos. Las respuestas de los niños del grupo de juego también indican que ellos hicieron significativamente más usos de las señales disponibles en el medio ambiente que los niños de los grupos de imitación y control. No hubo diferencias significativas entre los sujetos de imitación y control en cualquiera de estos análisis. Estos hallazgos apoyan la hipótesis de que las actividades lúdicas pueden facilitar la fluidez asociativa de ideas.

Un factor que contribuyó enormemente a las diferencias en los tratamientos de las tres condiciones fue el uso tan grande que los niños dieron a las señales o claves a su alrededor. Para lo --- cual será conveniente una manipulación experimental más rigurosa; - tanto en el ambiente del lugar designado para la aplicación de los- tratamientos como del tiempo empleado.

Victoria R. Fu (1977), investigó sobre el trabajo creati- vo de niños preescolares con respecto al sexo y a la condición so- cio-económica de los niños. Se seleccionaron tres de las activida- des de los Test de Torrance del pensamiento creativo: el cuadro de- construcción, los usos poco comunes y los tests del producto mejorado. Se observaron diferencias sexuales significativas en la originalidad creativa (los niños tuvieron más ideas originales que las ni- ñas). Esta diferencia puede ser resultado del trato diferente que - se les da a los niños y niñas en nuestra sociedad. En algunas culturas la familia y la sociedad alientan a los niños a ser menos inhi- bidos y más independientes, confiados, con más ideas audaces y variedades de pensamiento que las niñas. Si este es el caso, los niños - se sienten más libres de expresar sus ideas originales que las ni- ñas que se sienten un poco inhibidas y presionadas.

Se encontró también una diferencia social en favor de los niños de la clase media en relación a los de la clase baja en la habilidad creativa de fluidez asociativa de ideas. Esta puede deberse

a que el lenguaje tiene un papel muy importante para determinar los progresos del niño, la restricción del lenguaje de los niños de la clase baja, tiende a descender sus posibilidades de producir una -- gran cantidad de ideas, lo cual afecta la evaluación de la fluidez- creativa de los niños de la clase baja y favorecer la evaluación de la clase media.

La importancia que actualmente, y cada vez en mayor medida se asigna a la educación preescolar, nos obliga a reflexionar e investigar más profundamente sobre la importancia del juego como expresión creativa dentro del proceso educativo preescolar.

He hecho todo lo posible por realizar un trabajo teóricamente estructurado, pero sé que este interés por la educación preescolar no es aislado. Existen personas que se ocupan del tema y los especialistas que son muchos, ya estarán alerta, sin dudar, frente a los mismos problemas que han sido planteados aquí.

La expresión lúdica es un factor importante para el niño, considerándola como la actividad a través de la cual éste elabora la comprensión del mundo y las situaciones que le rodean. De esta manera, después de realizar un análisis muy somero de las diferentes concepciones que se han dado acerca de la actividad lúdica en las teorías mencionadas, se observa que, si éstas no dan una explicación satisfactoria se debe precisamente a las contradicciones de sus postulados, a sus premisas discutibles y a las sistematizaciones demasiado fragmentarias que se derivan de ellas. Así las teorías del Descanso y del Exceso de energía si bien hacen alusión a aspectos que existen en la diversión infantil, no son más que motivaciones secundarias; y que estas son resultado de observaciones demasiado empíricas y que más bien corresponden a características del adulto.

Asimismo, las teorías: del Ejercicio preparatorio, Psicoanalítica y la tesis de Jean Château, consideran el juego como una actividad que merece especial atención por cuanto se le han vinculado grandes perspectivas pedagógicas y psicológicas, siendo estas -- teorías resultado de observaciones más minuciosas realizadas directamente en niños, en especial las dos últimas que brindan valiosos aportes en la práctica, y siendo a la vez complementarias.

Así recordemos a Karl Groos cuando dice que: "El juego -- prepara para la vida seria" y a Jean Château quien dice: "La infancia es preparación para el estado del hombre"; contemplando de esta manera el juego como entrenamiento que conduce finalmente a la vida seria.

Más que una definición del juego, consideré relevante conocer las características de éste:

- Es libre.
- Es una actividad espontánea y natural de la vida del niño.
- Es Autodirigido.
- Es una actividad en la que los adultos no deben esperar resultados cuantitativos.
- Es una actividad total.
- Es algo sensible a los niños.
- Es una actividad creativa.

- El juego en este período es altamente individualista -- (pasará del egocentrismo a la interacción social).

Con este marco de antecedente se plantea que la educación del futuro ciudadano debe desarrollarse ante todo en el juego al -- cual se vincula una gran importancia educativa por cuanto prepara -- al niño para el trabajo, el que lo va sustituyendo en forma gradual. Así, la relación juego-trabajo debe ser vista como una continuidad dentro del proceso educativo.

Al introducir al niño en el trabajo, se debe tener presente y respetar las siguientes peculiaridades de los pequeños --- planteadas por Hetzer:

- El niño actúa impulsado por sus necesidades momentáneas.
- El niño puede realizar algunas tareas apropiadas a su necesidad.
- Para que el niño aprenda a distinguir poco a poco entre el trabajo y el juego, hay que enseñarle claramente la diferencia entre las dos áreas.
- Las faltas que se cometan en la realización del trabajo se deben tratar con comprensiva tolerancia, debido a que es el inicio en ese mundo laboral, y las dificultades de adaptación son inevitables.
- La actitud que los niños tomen ante el trabajo depende definitivamente del tipo de experiencias que tengan al efectuar sus tareas.
- Deben aprender a respetar el trabajo de los adultos y saber hasta qué punto su propio bienestar depende del-

mismo.

- Por medio de la valorización de sus tareas y del premio que se le dé por ellas, se le enseña que el trabajo no sólo es rendimiento en la comunidad sino, también, para la comunidad.

El tener presente las características del juego y peculiaridades del niño conduce también a fomentar la expresión creativa, la cual no está limitada a un contenido específico, puesto que no hay diferencia concreta en el proceso creativo tal como se da en las actividades de expresión artística o en las tareas científicas.

El juego constituye entonces la ocupación esencial en el niño pequeño y aunque pasen los años y vaya adquiriendo nuevos intereses, siempre subsiste la necesidad de jugar. La diferencia de los juegos de las distintas edades estriba fundamentalmente en: 1) el incremento de la habilidad manual, 2) la complejidad ascendente de los procesos mentales, 3) la manipulación de los intereses, 4) la intensificación de las relaciones sociales y 5) las diversas etapas fisiológicas determinadas por factores hormonales, de maduración, etc. Esto se constata al revisar el papel de la actividad lúdica en la teoría del desarrollo de Jean Piaget que es una de las más completas y reconocidas, y uno de los autores que ha estudiado a fondo estas cuestiones; sin perder de vista a Hildegard Hetzer y Henri Wallón.

Debido a la complejidad de la creatividad se hace imposible una definición universalmente aceptable. Esta no es un factor único, es un conjunto de habilidades diferentes cada una de las cuales puede poseerse en grado diferente. Y al respecto Powell plantea que las numerosas definiciones disponibles se han concentrado en -- cuatro factores:

- 1) Relación de elementos.
- 2) Conflicto.
- 3) Solución de problemas.
- 4) Medio ambiente.

los cuales están estrechamente relacionados, y para los fines de este trabajo se retoma la definición de este mismo autor:

"La creatividad es una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad en las ideas que capacitan al pensador para romper con las habituales secuencias de pensamiento iniciando diferentes y productivas secuencias, cuyo resultado origina satisfacción para él y tal vez para otros".

Investigadores como: Guilford, Lowenferl, Torrance y otros mencionan que el niño creativo posee las siguientes características:

- Fluidez.
- Flexibilidad.
- Originalidad y
- Elaboración.

Acertadamente Mayesky y Col., nos sugieren cuatro aspectos importantes al abordar el estudio e investigación de la expresión -- creativa:

- Todos los niños son creativos en cierto grado.
- Algunos son más creativos que otros.
- Algunos son más creativos en una área que en otra.
- Un maestro que no aprecie el acto creativo o al niño que lo exprese puede destruir la creatividad.

En la actualidad nos encontramos con un panorama, en el -- cual la actividad lúdica y la expresión creativa están "gravemente -- amenazadas" por la sociedad de consumo y la escuela debe hacer cuanto pueda por protegerlas y revalorizarlas.

Lo fundamental es que en cualquier campo de las activida-- des infantiles se encienda la chispa de la creatividad y que los edu-- cadores hagan todo lo que este a su alcance para propagarlas a otras actividades. Surge así, al necesidad de un balance entre los planes-- del educador y la autodirección de los niños, ya que se ha observado que los párvulos aprenden mejor cuando aprenden lo que a ellos les -- interesa, del modo que lo desean y cuando ellos quieran, por propia-- curiosidad y no por obligación. Con lo que podemos observar que más-- importante, que el juguete u objeto con el que se juega, es el clima liberador y creador, el ambiente propicio y la compañía, es decir -- el grupo en el que se desarrolla el juego mismo y no olvidar que to--

do objeto con el que el niño interacciona tiene propiedades didácticas.

De esta forma, tanto maestros como padres o cualquier otro adulto, no le beneficia al pequeño interviniendo permanentemente en el desarrollo de sus actividades acosándolos con ofrecimientos y recetas, impidiéndole realizar sus propias ideas, por imperfectas que éstas sean. Mientras los adultos sigan pensando por el niño, mientras se lo digan todo y le muestren todo, el niño no tiene ningún motivo para ser independiente y creativo. Debe animársele frente a la tarea de pensar, atender a cada una de sus ideas, aplaudir cada nueva idea, no criticarlas.

Por lo planteado hasta el momento, considero que ya es tiempo de que todos los interesados por la educación preescolar acudamos en su ayuda, de que cambiemos nuestra actitud pasiva por una más activa y cooperativa en el plano educativo o este círculo vicioso de tratar de reparar el daño hecho en el pasado se repetirá una y otra vez.

Los que en alguna ocasión hemos tenido la oportunidad de trabajar en el campo de la educación preescolar, tenemos sobre nuestros hombros una responsabilidad muy grande y delicada, que es la de ser cada día más eficaces en nuestra misión de hacer de los niños, a través del proceso educativo, individuos con libertad de expresión, que proporcionen respuestas originales, con iniciativa, --

con imaginación, con espíritu de investigación y de descubrimiento, etc., características que lo conducen por medio de las actividades lúdicas hacia el comportamiento creativo. No olvidando asimismo, -- que las necesidades del niño deben estar antes que todas las demás, ya que para que la humanidad progrese, tendrá que ser a través de éste. Puesto que, los problemas de la sociedad-gobierno, estructura socio-económica, trabajo, etc.- le reclamarán en un futuro soluciones creativas e imaginativas, para las cuales deberá estar preparado.

Así, una reforma preescolar que se base en los resultados de las investigaciones científicas recientes a las que hemos hecho alusión, exige:

- Primeramente, que la educación preescolar sea vista como una institución que se ocupa de la educación sistemática del párvulo en una etapa en que éste realiza un difícil proceso: la consolidación de las bases de su personalidad. Lo que pese a la gran trascendencia que tiene, se desvaloriza y olvida. Quizá esta acción se desvalore porque es, dentro del sistema educacional, una instancia donde el juego se privilegia. Y socialmente, a menudo se considera éste como algo intrascendente, -- puesto que no produce "resultados" tangibles, como los que produce el trabajo. Es como si no existiera un consenso general de la importancia que tiene la educación preescolar. Por lo cual urge una mayor definición de la

- función de este nivel y revalorización del mismo, así - como, un esclarecimiento de esto a los padres y lograr una relación más activa entre éstos y el jardín de infantes.
- Que la información que hayan recibido los educadores -- sea suficiente, ya que varios de los replanteamientos - dependen de la preparación recibida. En otras palabras, esta preparación es la clave de todo el edificio y que, a pesar de todos los factores mencionados, el éxito de la educación preescolar dependerá de la calidad de los educadores que la animen. Por lo cual también es necesario que se reconozca y valore el trabajo de éstos.
 - La necesidad de un equipo interdisciplinario de especialistas, sin establecer una jerarquía entre ellos, si no solicitarles sus conocimientos y experiencias, para ayudar a resolver los problemas que plantea la educación preescolar.
 - Que si la educación que se propone debe ser "liberal", - no lo es en la medida en que deje al párvulo que haga - "todo lo que quiere", sino más bien en la medida en que se tiene en cuenta la naturaleza y necesidades del niño proporcionándole orientación de acuerdo a la etapa de - desarrollo en que se encuentre.

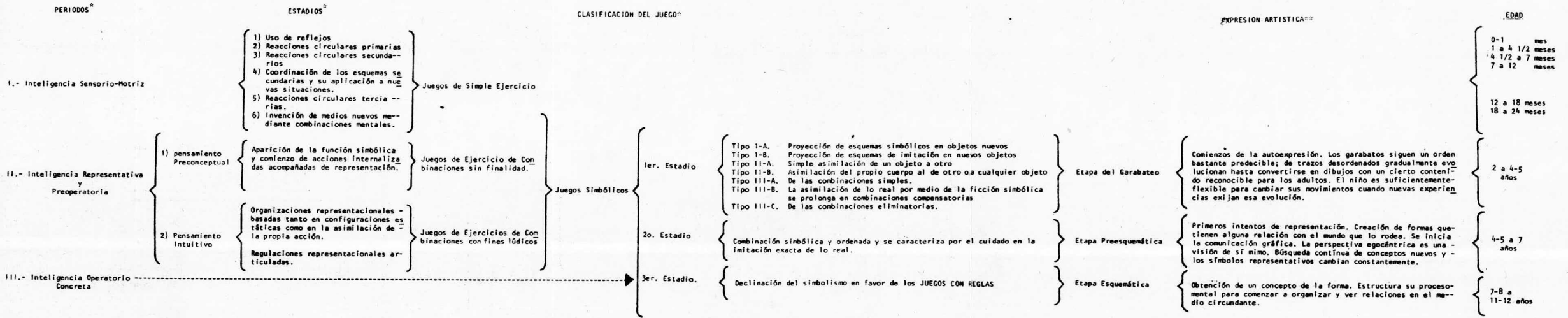
- Fomentar en los niños la iniciativa, la expresión creativa, la investigación, etc., facultades que le permitirán enfrentarse a las situaciones cotidianas.
- El problema de la educación preescolar no puede desligarse del de la escuela primaria, y es preciso establecer múltiples vinculaciones, para que ésta se beneficie de los progresos de aquélla de manera que los niños no padezcan las consecuencias de una falta de coordinación entre estas dos etapas de su educación.

Finalmente no se trató aquí de proponer "modelos" a seguir sino motivar y guiar la reflexión sobre el juego creativo. Lo que motivó este trabajo es una preocupación por informar, por provocar experiencias innovadoras, animar iniciativas y gestiones psicopedagógicas en beneficio de las actividades lúdicas, la expresión creativa y todas las áreas de trabajo del preescolar tanto intelectuales, físicas, emocionales, sociales, de expresión artística, --- etc.

APENDICE

CUADRO # 1

EVOLUCIÓN DEL JUEGO Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA DENTRO DEL DESARROLLO INTELLECTUAL.



NOTA:

- ^a En base a Jean Piaget.
- ^b En base a Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain.

CLASIFICACION DE JUEGOS Y JUGUETES TIPICOS INFANTILES*

EDAD	JUEGOS DE EJERCICIO	JUEGOS SIMBOLICOS	JUEGOS DE REGLAS
0-6 meses	Actividades que ejercitan todas las actividades motoras y visuales, para las cuales son útiles los móviles con objetos grandes, globos inflados, sonajas, cascabeles. Todo debe ser en colores llamativos. Con muñecos y otros objetos de formas distintas se les ayuda en la actividad de prensión y coordinación visomotora. Balbucea espontáneamente o respondiendo al exterior.		
6-9 meses	Empieza a sentarse, se le siguen proporcionando sonajas. Aros de hule para las molestias de la salida de sus dientes. También son útiles los juguetes y objetos llamativos que le sirven para estirar los brazos y empezar a gatear. Por ejemplo, una pelota que rueda cerca de él, le estimulará a ir tras ella. Ríe respondiendo a los gestos del adulto. Logra articular varias sílabas sin sentido.		
9-12 meses	Con un poco de ayuda ya se pone de pie solo. Manipula objetos y los tira fuera de su cuna. Son útiles los bloques de plástico huecos que van de mayor a menor y se introducen uno en otro, también botes o cajas vacías que explora e irás usando como recipientes para objetos más pequeños, -pelotas, muñecos, carritos. Pronuncia 2 ó 3 palabras y -- las repite si se les da significación.		
1-2 años	Su coordinación motriz le permite abrir puertas, cajones y saca todo lo que encuentra. Utiliza objetos para hacer ruido como cucharas, arrastra juguetes, camiones, apila bloques pequeños para formar torres, juega con arena y -- agua vaciándolas de un recipiente a otro. Prolonga los baños jugando con sus juguetes. Le atraen las muñecas, carritos, trenes de madera, utiliza masa para modelar, cubos, etc. Aprende a pronunciar de 5 a 10 palabras.		
2-3 años	Utiliza plastilina para modelar figuras sencillas, juguetes de encastre que le ayudan en el desarrollo motriz y -- visomotor. Empuja los objetos: cajas, coches, aviones, -- etc. El triciclo le otorga independencia y seguridad interna. Utiliza lápices de colores.	Las niñas disfrutan de los muebles y objetos de cocina e inician el juego con muñecas dándoles un sentido simbólico. Juegos de roles: madre, -- padre, etc. Le atraen los libros con imágenes -- brillantes. Emplea el "Yo" en su lenguaje.	
3-4 años	Juegos para armar encastre rompecabezas sencillos, juegos al aire libre, utiliza las tijeras para cortar papel.	Juguetes para transportar objetos (niños). Las niñas juegan a lavar pequeñas prendas. Imitan -- acciones de la vida cotidiana y se sienten contentos de poder ayudar a sus padres en algunas actividades. Utilizan disfraces sencillos, realizan dibujos, le atraen los libros de cuentos, modelan. Su lenguaje es más amplio.	
4-5 años	Juegos al aire libre, brincar, saltar, columpiarse, etc. - juguetes de cuerda, muñecas, coches, aviones, etc.	Dibujan, modelan, pintan y necesitan un público en la familia que sepa apreciar sus producciones y valorar su esfuerzo. Despliegan su fantasía en escenas con muñecas, soldados, animales, etc. Le atraen el teatro, títeres, películas.	
5-6 años	Juegos de armar y construcción a presión, ping-pong, correr, saltar, trepar un árbol, baila al ritmo de la música, etc.	Realiza juegos dramáticos y de roles. Le gusta pintar, dibujar, libros de ficción, adivinanzas, inventa canciones.	Juega a saltar la cuerda en orden, dominos, -- ocas, damas chinas, etc. En ocasiones suele cambiar las reglas mientras juega.

* En base a la clasificación de Piaget y en un estudio realizado por el Instituto Nacional del Consumidor en 1980.

Nota: Es necesario tener en cuenta las propiedades y características que deben tener los juguetes y que fueron mencionadas en el Cap. II-A.3.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Aebli, Hans.
Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.
- 2.- Axline, Virginia M.
Terapia del Juego.
Ed. Diana. México, 1978.
- 3.- Bally, Gustav.
El Juego como Expresión de Libertad.
Ed. Fondo de Cultura Económico. México, 1973.
- 4.- Bandet, J. y Abbadie, M.
Cómo Enseñar a Través del Juego.
Ed. Fontanella. Barcelona, 1975.
- 5.- Bishop, Doyle W y Chace, Carles A.
"Parental conceptual systems, home play environment,
and potential creativity in children".
Journal of experimental child psychology, 1971.
Vol. 12 pp. 318-338.
- 6.- Bosch, L; Manegazzo, L y Galli, A.
El Jardín de Infantes de Hoy.
Ed. Librería del Colegio. Buenos Aires, 1978.
- 7.- Cáceres, Julio.
Los Hijos (Jueces Silenciosos).
1979 - 5a. Edición.
- 8.- Campbell, John A y Willis, Jerry.
"Modifying Components of 'Creative Behavior'
in the Natural Environment". Behavior Modification.
Vol. 2 No. 4 Octubre, 1978, pp. 549-565.
- 9.- Carrillo, Elba.
"La Creatividad". Perfiles Educativos.
1978. No. 1 pp. 32-39.
- 10.- C.E.M.P.A.E.
Expresión y Comunicación.
Auxiliar didáctico para el primer grado. México, 1978.
- 11.- C.I.I.S.
Manual de Organización para las Actividades Preescolares.
Ed. Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de
la S.E.P. México, 1978.

- 12.- Cook, Harold y Smothergill, Daniel W.
"Racial and sex determinants of imitative performance and knowledge in young children".
Journal of Educational Psychology,
1973. Vol. 65 No. 2 pp. 211-215.
- 13.- Château, Jean.
Psicología de los Juegos Infantiles.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- 14.- Dabdoub, Alvarado L.
"La creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones concernientes".
Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. 1978.
- 15.- Dansky, Jeffrey L y Silverman, Irwin W.
"Effects of play on associative fluency in preschool-aged children".
Developmental Psychology.
Jul. 1973. Vol. 9 pp. 38-43.
- 16.- Dieuzeide, Henri.
"Enseñar a los menores de seis años".
El Correo de la Unesco. Mayo, 1978. pp. 4-9.
- 17.- Espriu, Vizcaino R.M.
"Un Estudio sobre Creatividad en Niños".
Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, 1980.
- 18.- Faure, Edgar.
Aprender a Ser.
Alianza Universidad/Unesco, 1975.
- 19.- Fu, Victoria R.
"Creativity and preschool children".
Home Economics Research Journal.
Dic., 1977. Vol. 6 pp. 115-119.
- 20.- Furth, Hans G.
Las ideas de Piaget -Su aplicación en el aula.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.
- 21.- Furth, H.G y Wachs, H.
La Teoría de Piaget en la práctica.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.

- 22.- Galván, Garza M.E.
"Educación y Creatividad".
Tesis Licenciatura. Psicología, U.I.A. 1979
- 23.- Gardner, R.A. (1971).
Mutual Storytelling Technique.
En: Torrance, E.Paul.
"Creativity in communication with young children".
Georgia Univ., Athens. Dept. of Educational Psychology,
1971. pp. 9-11.
- 24.- Glasser, William.
Escuela sin fracasos.
Ed. Pax-México, 1971.
- 25.- Gloton, Robert y Clero, Claude.
La Creatividad en el niño.
Ed. Narcea, S.A. Madrid, 1972.
- 26.- Gordillo, José.
Lo que el Niño Enseña al Hombre.
CEMPAE. México, 1978.
- 27.- Guttman, Ruth y Kanneman Irah.
"Sex and age differences in pattern organization in a
figural-conceptual Task".
Developmental Psychology,
1971. Vol. 5 No. 3 pp. 446-453.
- 28.- Hetzer, Hildegard.
El Juego y los Juguetes.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1979.
- 29.- Holt, John.
El Fracaso de la Escuela.
Alianza Editorial. Madrid, 1977.
- 30.- Holt, John.
How Children Learn.
Pelican books, 1970.
- 31.- I.M.S.S., Jefatura de Nuevos Programas. Depto. Técnico
Oficina de Psicopedagogía.
Conocimientos Teóricos.
Curso Oficial de Puericultora. México, 1978.

- 32.- I.M.S.S., Jefatura de Nuevos Programas.
Depto. Técnico Oficina de Psicopedagogía.
Programa Psicopedagógico Maternal "B" y "C".
México, 1978.
- 33.- Jennings, Sue.
Terapia Creativa.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1979.
- 34.- Kampmüller, Otto.
La Edad Preescolar y el Comienzo de la Escuela.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.
- 35.- Klausmeier, H.J y Goodwin, W.
Psicología Educativa.
Habilidades Humanas y Aprendizaje.
Ed. Harla. México, 1979.
- 36.- Leif, J y Brunelle, L.
La Verdadera Naturaleza del Juego.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.
- 37.- Linkletrr, Art (1959).
"The secret world of kids".
En: Torrance, E. Paul.
"Creativity in communication with young children".
Georgia Univ., Athens. Dept. of Educational Psychology,
1971. pp. 2-4.
- 38.- Lowenfeld, Viktor y Lambert, Brittain.
Desarrollo de la Capacidad Creadora.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- 39.- Lowenfeld, Viktor.
El niño y su arte.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.
- 40.- Lurçat, Liliane.
"¿Debe Revisarse el Sistema Preescolar?".
El Correo de la Unesco.
Mayo, 1978. pp. 18-21
- 41.- Mack, Jeanne.
Primera y Segunda Infancia.
Ed. Diana. México, 1979.

- 42.- Madrigal Llorente A.
Los Niños son Así.
Ed. Jus. México, 1977.
- 43.- Maier, Henry.
Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño:
Erikson, Piaget y Sears.
Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1976.
- 44.- Makarenko, A.
Conferencias sobre Educación Infantil.
Ed. Cultura Popular. México, 1979.
- 45.- Mayesky, Mary., Et. Al.
Actividades Creativas para Niños Pequeños.
Ed. Diana. México, 1978.
- 46.- Merciai, A.S; Fioretti, A; Contini, G.
Hacia una Psicopedagogía de la Libre Expresión.
Ed. Roca Pedagógica. México, 1978.
- 47.- Mialaret, Gaston.
La Educación Preescolar en el Mundo.
Estudios y Documentos de Educación.
UNESCO. No.19 1976.
- 48.- Novaes, María Helena.
Psicología de la Aptitud Creadora.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1973.
- 49.- Oñativia, Oscar V.
Percepción y Creatividad.
Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1977.
- 50.- Piaget, Jean e Inhelder, Barbel.
Psicología del Niño.
Editor 904. Buenos Aires, 1976.
- 51.- Piaget, Jean.
La Formación del Símbolo en el Niño.
Ed. Siglo XXI. México, 1979.
- 52.- Piaget, Jean.
A dónde va la Educación.
Ed. Teide, S.A.
Colección Hay que Saber. España, 1978.

- 53.- Piaget, Jean.
Seis Estudios de Psicología.
Ed. Carral. Barcelona, 1973.
- 54.- Piaget, Jean.
El Criterio Moral en el Niño.
Ed. Fontanella. Barcelona, 1977.
- 55.- Polk, Lillard P.
Un Enfoque Moderno al Método Montessori.
Ed. Diana. México, 1978.
- 56.- Powell, Jones T.
El Educador y la Creatividad del Niño.
Ed. Narcea, S.A. Madrid, 1973.
- 57.- Reese, Hayne W y Lipsitt, Lewis P.
Psicología Experimental Infantil.
Ed. Trillas. México, 1975.
- 58.- Revista del Consumidor.
"1979, Año Internacional del Niño".
Número especial. México, 1980.
- 59.- Rivas, M., Et. Al.
Actividades Musicales Preescolares.
Ed. Kapelusz. México, 1979.
- 60.- Salotti, Martha A.
El Jardín de Infantes.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1975.
- 61.- Sarazanas, Rejane y Bandet, Jeanne.
El Niño y sus Juguetes.
Ed. Narcea, S.A. Madrid, 1972.
- 62.- Secretaría del A.I.N.
"Educación Preescolar".
Documentos de Trabajo sobre temas relacionados con el A.I.N.
México, 1979.
- 63.- S.E.P. Dirección General de Educación Preescolar.
Programa de Educación Preescolar.
México, 1979.

- 64.- S.E.P. Dirección General de Educación Preescolar.
Metodología del Programa de Educación Preescolar.
México, 1979.
- 65.- S.E.P. Dirección General de Educación Preescolar.
"Estudio de la Evolución del niño de 3 a 6 años y
niveles de madurez que corresponden a su desarrollo".
Guía de consulta para las maestras de jardines de niños.
México, 1979.
- 66.- Smilasky, Sara (1968).
"Sociodramatic Play".
En: Torrance, E.Paul. "Creativity in communication with
young children".
Georgia Univ., Athens. Depto. of Educational Psychology,
1971, pp. 6-7.
- 67.- Starkweather, Elizabeth K.
"Creativity research instruments designed for use with
preschool children".
Journal of Creative Behavior,
1971. Vol. 5 Part. 4 pp. 245-255.
- 68.- Strom, R. (1970).
"Toy Talk".
En: Torrance, E.Paul.
"Creativity in communication with young children".
Georgia Univ., Athens. Depto. of Educational Psychology,
1971. pp. 5-6.
- 69.- Torrance, E.Paul.
"Stimulation, enjoyment and originality in dyadic Creativity".
Journal of educational Psychology,
1971. Vol. 62 No. 1 pp. 45-48.
- 70.- Torrance, E.Paul.
"Creativity in communication with young children".
Georgia Univ., Athens. Depto. of Educational Psychology,
1971. 15 págs.
- 71.- Torrance E.Paul.
"Peer influences on preschool children's willingness to try
difficult tasks".
The journal of Psychology,
1969. pp. 189-194.

- 72.- Torrance, E.Paul (1967).
 "El Cultivo del Talento Creador".
 En: Gary, A. Davis y Joseph, A Scott.
Estrategias para la Creatividad.
 Ed. Paídos. Buenos Aires, 1975. pp. 182-193.
- 73.- Torrance, E.Paul (1961)
 "Respetad sus Derechos al 'Diablo'".
 En: Curtis, J; Demos, G; Torrance, E.P.
Implicaciones Educativas de la Creatividad.
 Ed. Anaya. Madrid, 1976. pp. 145-150.
- 74.- Torrance, E.Paul (1962).
 "Diez maneras de ayudar a los Niños bien Dotados a Escribir
 y Hablar Creativamente".
 En: Curtis, J; Demos, G; Torrance, E.P.
Implicaciones Educativas de la Creatividad.
 Ed. Anaya. Madrid, 1976. pp. 227-235.
- 75.- Tort, César.
Educación Musical en el Jardín de Infantes.
 Instructivo para el maestro.
 UNAM, 1978.
- 76.- Vogt, Willi.
El Mundo del Jardín de Infantes.
 Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.
- 77.- Wallón, H.
La Evolución Psicológica del Niño.
 Ed. Grijalbo. México, 1977.
- 78.- Winnicott, D.W.
Realidad y Juego.
 Ed. Gedisa. Barcelona, 1979.
- 79.- Wollschläger, Gunther.
Creatividad, Sociedad y Educación.
 Ed. Promoción Cultural.
 Barcelona, 1976.
- 80.- Wreen, Kathleen (1958).
 "Singing might be better than talking".
 En: Torrance, E.Paul.
 "Creativity in communication with young children".
 Georgia Univ., Athens. Depto. of Educational Psychology,
 1971. pp. 7-9.

- 81.- Zimmerman, Barry J y Dialessi, Frank.
"Modeling influences on children's creative behavior".
Journal of Educational Psychology,
1973. Vol. 65 No. 1 pp. 127-134.

Esta Tesis se imprimió en Abril de 1981
empleando el sistema de reproducción Foto-Offset;
en los Talleres de Impresos Offsali-G, S. A., Av.
Colonia del Valle No. 535, (Esq. Adolfo Prieto),
Tels. 523-21-05 y 523-03-33 México 12, D. F.