

LUDICA, CREATIVIDAD Y DESARROLLO HUMANO

CARLOS ALBERTO JIMENEZ GOMEZ, Profesor Universidad Libre, Pereira

I Simposio de Investigación y Formación en Recreación.

Septiembre 30 a Octubre 2 de 1999. Pereira, Colombia.

Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE

Para entender cómo funciona el juego ligado al desarrollo y al aprendizaje es necesario entender, la génesis del juego, como experiencia cultural, en la que el concepto de objeto transicional de Winnicott es fundamental. Es necesario recordar que el bebé utiliza este tipo de objetos (frazadas, objetos blandos, juguetes), para liberar todas las tensiones, conflictos originados por las ausencias breves del contacto de unidad (bebé-madre), antes del período del destete.

El juego del niño con objetos para suplir demandas y conocerlos, es una actividad ligada a la vida cotidiana, en la que el juego actúa como mediador del proceso psíquico (interioridad) y del proceso de socialización externa (demandas institucionales, instintivas y culturales). En cuanto al primero, el niño liga su acción lúdica a situaciones imaginarias para poder suplir todas aquellas demandas (biológicas, psíquicas, sociales) producto de su dependencia. En consecuencia podríamos afirmar retomando a Vigotsky que “Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño, éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales.

En los niños, a partir de los dos años, se producen en los juegos cotidianos o protagonizados, los mayores logros en un sentido básico de acción lúdica y del aprendizaje de las reglas de la cultura -moralidad entre otras. Estas situaciones imaginarias que construye el niño desde pequeño, no son necesariamente como se ha creído acciones simbólicas, pues, según Vigotsky, existe el peligro de asociar al juego con una actividad semejante al álgebra; podríamos preguntarnos: ¿Qué significado tiene el juego del niño en una situación imaginaria?, para lo cual podríamos argumentar que el juego que comporta una situación imaginaria, es de hecho un juego provisto de reglas, en la que los niños al final del período preescolar y a lo largo de algunos años construyen y se apropian de las reglas de la cultura, es decir, el niño imagina ser maestro y en consecuencia está obligado a observar e imitar las reglas de la conducta de un maestro.

En los juegos cotidianos los niños, por primera vez descubren el mundo de los conflictos y de las relaciones que existen entre los adultos: sus derechos, sus deberes y de esta forma, el niño al imitar a los adultos, después de haber adquirido su autoconciencia, puede situarse en la realidad del otro, para poder hacer predicciones de sus comportamientos sociales y poder obrar en tal sentido.

Fuera de los anteriores logros, los juegos de rol o protagonizados, son básicos para el desarrollo de la fantasía, de la imaginación y en consecuencia de la creatividad humana; Valeria Mujina, señala al respecto: "El niño aprende a sustituir unos objetos por otros, a interpretar distintos papeles, lo que servirá de soporte al desarrollo de la imaginación... A esta edad (preescolar), crean con su imaginación los objetos, sus actuaciones con ellos y las nuevas situaciones. Surge entonces el juego interiorizado".

Con respecto a los ambientes facilitadores de estos juegos, es necesario explicitar que cuanto más experiencias de este tipo y cuantos más realidades los niños conozcan, serán mucho más amplios y variados los argumentos de sus juegos. Mujina, considera que: "Con el aumento de la variedad de los argumentos se incrementa también la duración de los juegos. Los juegos de los niños de tres a cuatro años duran diez o quince minutos; los juegos de los niños de cuatro a cinco duran cuarenta, cincuenta minutos y los de seis a siete, horas y hasta días".

Para Enrique Velásquez: "En el período comprendido entre los 7 a los 12 años de la vida individual, el placer del juego consiste en someterse a la norma. La última prima sobre lo imaginario, sin que éste desaparezca. A través de la experiencia de aceptar libremente la norma, reformarla o formularla para que el juego pueda ocurrir, los niños aprenden a comportarse en relación con la realidad de las instituciones. Aprender a usar la regla a través del juego es muy distinto a someterse a ella mediante la presión adulta y la represión".

En la medida que el niño va creciendo el juego se vuelve más complejo y argumentativo, pues los niños empiezan a penetrarse en el mundo del adulto para aprender sus reglas sociales de convivencia.

En síntesis, tanto para Mujina como para Vigotsky, no existen juegos sin reglas; mientras que para Winnicott si pueden existir, -en la tercera zona que no es interna, ni externa, como ya lo habíamos analizado en capítulos anteriores. En lo relacionado con el juego desde el punto de vista externo (psicologías conductivas, neoconductista y algunas psicologías cognitivas), sólo ven al juego en términos funcionales o didácticos para potenciar comportamientos y conductas humanas.

Asumir el juego desde el punto de vista didáctico, implica que éste sea utilizado en muchos casos para manipular y controlar a los niños, dentro de ambientes escolares en los cuales se aprende jugando; violando de esta forma la esencia y las características del juego como experiencia cultural y como experiencia ligada a la vida. Bajo este punto de vista el juego en el espacio libre-cotidiano es muy diferente al juego dentro de un espacio normativizado e institucionalizado como es la escuela, las teorías piagetianas en este sentido plantean que el juego actúa como un revelador mental de procesos cognitivos, los cuales son necesarios para estimular los estadios de desarrollo propuestos por este autor (fase sensoriomotor - pensamiento simbólico - operaciones intuitivas - operaciones concretas - operaciones formales).

La falencia más predominante de la teoría piagetiana, es que ésta se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje; es decir, el aprendizaje utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo; Vigotsky afirma que "El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño"... y además, dice, que: este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa.

Otra de las críticas a la teoría de Piaget, se podría plantear alrededor del método inicial utilizado por éste que consistía en hacerles preguntas muy complejas a los niños como por ejemplo: ¿Por qué no se cae el sol?. Con lo anterior Piaget argumentaba al no contestar el niño, o al hacerlo equivocadamente que era por ausencia de un pensamiento lógico-racional o abstracto, es decir, la teoría de Piaget, se fundamenta más en las ausencias que en las presencias del desarrollo. Vigotsky nos dice: "El objetivo que se persigue al plantear preguntas que se hallan fuera del alcance de la estructura intelectual del niño es el de eliminar la influencia de la experiencia previa y conocimientos adquiridos anteriormente".

Un ejemplo de lo anterior, es cuando Piaget le pregunta a un niño de ocho años que es el espíritu a lo cual responde: "Es alguien que no es como nosotros, sin piel, sin huesos, que es como el aire, y no se puede ver, después de nuestra muerte, se va del cuerpo. ¿Se va? Se va, pero se queda; marchándose se queda. Se queda, pero sin embargo está en el cielo".

Es la imaginación y la fantasía del niño alimentada por su entorno cultural mítico, es el que produce este tipo de respuestas, en el cual la idea de la persistencia del alma, después de la muerte, tiene un alto sentido cultural, inclusive en la cultura francesa, cuando se piensa que en las casas recién construidas uno de los habitantes debe morir en el transcurso del año siguiente; según Morin, "El muerto necesita de una casa y la casa necesita de un muerto".

Los muertos se encuentran presentes en las fiestas primitivas y en muchas culturas. Valéry escribe: "Desde Melanesia a Madagascar, desde Nigeria a Colombia, cada tribu teme, evoca, alimenta, utiliza a sus difuntos; sostiene un comercio con ellos, les asigna un papel positivo en la vida, los soporta como parásitos, los acoge como huéspedes más o menos deseables, les atribuye necesidades, intenciones, poderes".

Ahora, si aceptamos parcialmente las teorías de Vigotsky sobre el juego, en el sentido de que sirve para potenciar la zona de desarrollo próxima, la cual "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz", el sentido de la didáctica del juego cambia.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el juego podría facilitar la zona de desarrollo proximal para aquellas funciones del desarrollo humano que no han madurado y que, según este autor, se encuentran en estado embrionario como "capullos" o "flores del desarrollo" en lugar de frutos del desarrollo; lo importante no es cómo llega el niño a ser lo que es, sino cómo puede llegar a ser lo que aún no es; ésta es en síntesis la diferencia fundamental entre la psicología norteamericana y la psicología soviética (Vigotsky - Luria - Leontiev - Elkonin - Liublinskaia - etc.).

Los educadores que han utilizado la teoría de Piaget, en la mayoría de los casos, han utilizado el juego para potenciar estadios concretos, motrices y lógicos -que ya se encuentran naturalmente desarrollados-, pero se han olvidado que el estadio concreto es un trampolín para desarrollar procesos psicológicos superiores; según Vigotsky "El aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Un buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo en términos prospectivos y no en términos de lo pasado.

La función de la escuela, retomando las teorías de Vigotsky, en lo relacionado con la zona de desarrollo proximal, debe estar orientada en sus fines y propósitos hacia el mañana del desarrollo humano; es decir, adelantarse al desarrollo para poderlo favorecer. En relación con esto Vigotsky, afirma: "La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración, que ya se han completado, sino también aquellos que se hayan en estado de formación que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño".

Las teorías de Vigotsky, con respecto al juego, se mueven en el terreno del significado y en el de la interioridad. De esta forma el pensamiento está separado de los objetos y de las acciones que los niños hacen frente a los juegos imaginarios; los cuales surgen a partir de las ideas más que de las cosas: una caja es una nave espacial, una sombra es un monstruo, un palo es un caballo.

Desde esta perspectiva las acciones están de acuerdo a las reglas, según Vigotsky "El problema del niño es que para poder imaginar un caballo, tiene que definir su acción mediante el uso de "el - caballo - en - el - palo" como punto de partida".

El niño de esta forma, no sólo percibe objetos, formas, colores; sino que también percibe significaciones de carácter más generalizado que aislado. Para este autor, en el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo, del caballo real, se invierte la proposición objeto/significado, por la de significado/objeto; "cualquier palo puede ser un caballo, pero por ejemplo una postal no puede ser nunca un caballo para un niño. La afirmación de Goethe, de que en el juego cualquier cosa puede convertirse en cualquier otra, es totalmente incorrecta".

El juego, en muchas de sus manifestaciones, se encuentra ligado al goce, al placer, al deseo y a un proceso de distensión apto para la creación misma; pero como ya había dicho, no es tan simbólico como aparenta ser; puesto que en la actividad del niño, el juego, opera con significados separados de los objetos; diferente a lo que sucede en un adulto, para el cual una cerilla, una postal puede ser un caballo, porque este se encuentra en capacidad de hacer uso de sistemas simbólicos complejos.

Con lo recorrido hasta ahora, podemos argumentar que el niño se encuentra en el juego; el conflicto presentado por el uso de reglas, producto de la institucionalización de las reglas, de las culturas, en el cual la familia actúa como legitimador de dicho proceso; estas reglas en últimas se convierten en deseos. La noción de Espinosa acerca de que una idea se ha convertido en deseo, un concepto que se ha transformado en pasión; encuentra su prototipo en el juego, que es el reino de la espontaneidad y la libertad. En palabras de Vigotsky: "El juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un "yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad".

Como en los niños pequeños, especialmente en el preescolar las acciones como ya habíamos planteado, predominan sobre los significados; el niño al pensar actúa y podrá hacer más cosas de las que puede comprender. Es de esta forma, como muchos educadores consciente o inconscientemente manipulan dicho proceso, haciendo que el niño memorice para que repita; aprenda lenguas extranjeras, en vez de lengua materna y así sucesivamente el niño produce lo que el maestro desea, pensando que ha habido un proceso de aprendizaje ideal o un desarrollo de operadores cognitivos.

El juego debe entenderse en términos propedeúticos, es decir, sirve para preparar y potenciar procesos de desarrollo humano, no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico creador y potenciador de zonas de desarrollo de evolución inmediata; su función, en últimas, está ligada a la vida cotidiana como experiencia cultural, ya que el juego conduce en forma natural a ésta. A través del juego los niños y los adultos participan en la cultura; en la medida que los actos de creación producidos por éstos puedan transformar la cultura y, en consecuencia, dotarla de sentido y de significación.

Las teorías del conflicto, de la dramatización, de la interioridad psíquica se mueven en los espacios del significado, mientras que las teorías de Donald Winnicott sobre el juego como una "tercera zona" (ni dentro, ni fuera), pueden ser asociados como ya anotamos, con la de "juego ideal" de Deleuze, la referencia de lo anterior según Velásquez es la siguiente: "El juego ideal es un juego más ligero que los demás. Porque, cada "tirada" inventa y lleva en sí sus propias reglas, pues no se condiciona por reglas y principios predeterminados; su movimiento no se ordena por la secuencia ganancia-pérdida y por consiguiente logra dividir el azar que no cesa de ratificarse en cada una de ellas; paradójicamente, sus tiradas no son numéricamente distintas, pero todas son las formas cualitativas de un solo y mismo tirar, ontológicamente uno. Un juego de este tipo sin reglas, vencedores ni vencidos, sin responsabilidad; juego de la inocencia y carrera de conjurados, donde la destreza y el azar ya no se distinguen -no divierte a nadie y parece

carecer de realidad. Esta manera de afirmar el azar no puede ocurrir sino en el pensamiento y quien mejor lo realiza es el arte".

Un juego sin sentido, sin reglas; o un juego dentro de una zona de distensión creativa y cultural, en la cual no se encuentra sometido a las demandas instintivas del aparato psíquico, ni a las demandas de la exterioridad (social y cultural), es de verdad un juego ideal para la creatividad, es un juego ligado a la incertidumbre y a los sueños, ligado a la lógica y a la no-lógica. En este sentido el juego ideal es el espacio más corto que existe entre el reino de la normatividad y el reino de la libertad, debido a que en éste último espacio no existen las presiones, tensiones, las demandas bio-síquicas-sociales, ni los dispositivos ideológicos y de poder que puedan manipular u oscurecer el acto creador. Enrique Velásquez, se refiere a esto, en los siguientes términos: "El tiempo del juego ideal irrumpe del pasado y del futuro y se mueve en la superficie de los cuerpos, no es pasado eternizado en el presente. La repetición, en este juego, es simulacro; a diferencia del juego representativo que necesariamente la refiere a un hecho sucedido en el pasado al cual le es fiel, aunque cada celebración sea distinta: MIMESIS. Se puede decir que mientras el juego como representación se mueve en el tiempo del significado, el tiempo del juego ideal lo hace en el del sentido".

La fantasía y la imaginación son espacios ideales para la libertad y la creatividad. Lo irreal, lo ficticio es sinónimo en cierta medida de la fantasía, la cual se asocia fácilmente con los sueños o con los niños. De esta forma para muchas teorías científicas-Dogmáticas, el juego y la fantasía no son actividades serias, lo serio corresponde al mundo de la ciencia. El desprecio o la subvalorización se ha mantenido tradicionalmente en la escuela tradicional y moderna, debido a los mecanismos o instrumentos de poder que tienen los nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías. El maestro a través de la interiorización de esquemas de acción y percepción del conocimiento, lo ha hibridado como hábito de instrucción.

En el espacio y el tiempo creados por la didáctica de la fantasía, los sujetos pueden actuar como observadores o protagonistas, para construir y reconstruir los significados del pensamiento ligados al devenir del pasado, del futuro y del infinito en un plano recreativo del conocimiento.

El espacio de la creatividad, es el espacio de la libertad del sin sentido y éste sólo se construye a través de experiencias lúdicas que tiene el niño en sus primeras relaciones objetales con procesos y objetos transicionales, es decir, en su relación con el yo y no - yo; con el mundo físico de los objetos para entenderlo y transformarlo.

El niño aísla fantasía y realidad, pero este proceso lo vive con mucha profundidad y seriedad; sus experiencias significativas son muy pocas, debido a la edad y al desarrollo de sus estadios evolutivos, lo que hacen que su producción creativa no sea de alto nivel, como en la que se produce en aquellos adultos que logran penetrar y entender los mundos mágicos de la imaginación creadora, es decir, aquellos que como los poetas todavía tienen ligado al mundo de la realidad, el cordón umbilical del mundo mágico de los

niños; para Manfred Nex, "No hay actos creativos que ocurran en un solo mundo, la creación es un compromiso con varios mundos".

Para ser creadores, es necesario abordar el mundo mágico del niño, para poderlo potenciar dentro de lógicas combinatorias y transformativas que nos permitan vivir el mundo de la creación y del juego. La creación, desde ésta última perspectiva, no es producto de un sólo plano del pensamiento racional, sino que el acto creativo es producto de una actividad mental en que operan los dos mundos. Mundo de la objetividad y mundo de la fantasía.

Para Koestler: "Una regresión provisional a niveles de ideación más primarios y menos cohibidos va seguida de un salto creador hacia adelante: Desintegración y reintegración, disociación y bisociación, son reflejo de una sola estructura". Este autor en su libro "El acto de creación" plantea la posibilidad de transiciones entre el caos - incertidumbre y el orden (Bisociación), desde esta perspectiva Jaime Parra nos plantea que el creador viaja por muchos planos del pensamiento,

alrededor del acto creativo, "pero algunos quedan atrapados en un solo plano, y se amañan en éste formando un mapa de caminos cerrado y único; se conforman con una sola habitación en el universo de nuestra mente. Otros viajan y viajan, sin sentido, recorren planos y planos por caminos y caminos, tal vez hasta la catástrofe mental, hasta la locura". Es decir la fantasía es un puente entre la cordura y la locura, un instrumento de desarrollo histórico; en el cual el hombre es un "Homo demens".

En síntesis, el juego ideal para el aprendizaje, es aquél cuyas exigencias son mayores a las habituales. Si el juego exige demasiado poco, el niño se aburre. Si tiene que ocuparse de muchas cosas, se vuelve ansioso. El estado ideal de un juego en el aprendizaje es aquel que se produce en una delicada zona entre el aburrimiento y la ansiedad, entre la interioridad y la exterioridad, es decir, en una zona de estado de flujo, en la que en el cerebro la emocionalidad y excitación del circuito nervioso esté en sintonía con la exigencia del juego; similar a lo que ocurre en los juegos computarizados y de nintendo en los cuales el niño se siente ocupado en una actividad que lo atrapa y retiene toda su atención sin esfuerzo y por consiguiente en este estado el cerebro descansa y produce muchas asociaciones cognitivas de alto nivel.

En este estado de flujo y de distensión el niño se caracteriza por la ausencia del yo, éste es un estado de catarsis en el que se pierde la conciencia y se abandonan las preocupaciones y las tensiones, es un estado libertario para la creación.

El juego como espacio liso y plegado (Deleuze), o como jugar ligado a la vida y a un lugar (Winnicott), asociado a la interioridad con situaciones imaginarias, para suplir demandas culturales (Vigotsky), sometidas a un fin (Dewey); de tipo libre, separado, incierto, improductivo, reglado y ficticio (Callois) o como lo plantea Huizinga como "una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de

otra manera que en la vida ordinaria". En otros sentidos, para potenciar la lógica y la racionalidad (Piaget), o para reducir las tensiones nacidas de la imposibilidad de realizar los deseos. (Freud).

Todas las anteriores teorías, de una u otra, forma son atravesadas conceptualmente por la creatividad, que se gesta en el juego en la que en forma directa o indirecta se produce la cultura humana que logra potenciar las zonas de desarrollo humano, desde lo cognitivo, cognoscitivo y de operaciones mentales; desde la creación de normas sociales e institucionales; desde la creación de nuevos objetos y productos de la literatura y el arte a través del sentido y del "sin sentido" y desde la relación del desarrollo emocional y afectivo que produce el juego con la inteligencia, que en síntesis, es lo que en cierta forma inspira este ensayo lúdico, para que la labor educativa se centre en este último sentido, debido a que estas etapas de desarrollo afectivo siempre se podrán potenciar durante toda la vida, favoreciendo los procesos psicológicos superiores del ser humano. En esencia Donald Winnicott, sintetiza lo anterior así: "De hecho, el niño humano está presente todo el tiempo, en todas las etapas, por más que pueda decirse que prevalece una de éstas. Las tareas primitivas jamás se completan, y a lo largo de la niñez ese carácter incompleto plantea un desafío a los padres y educadores".