



Educación preescolar:

Entre la expresión y el juego como medios de formación integral

Por Leonardo Rivera

*Licenciado en Bellas Artes, Universidad de La Sabana. Magíster en Educación, Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
E-mail: leonardoriveral@yahoo.com*

RESUMEN

El artículo se centra en una reflexión sobre esa intención, y el posible sentido que se asume al realizar acciones expresivas apoyadas en el juego con niños preescolares. Busca superar la percepción y lectura limitada que se tiene en espacios escolares y educativos tradicionales, sobre la lúdica como el juego, y sobre la expresión como el arte; se presentan algunas claridades conceptuales frente al sentido de lúdica, juego, arte y expresión infantiles, a partir de los cuales se desarrollan opciones de acción pedagógica, que resultan coherentes con un enfoque formativo infantil integral.

Palabras Clave: *Educación Preescolar, Formación de Profesores, Arte y Educación, Arte y Juego.*

ABSTRACT

The article focuses on a reflection about that intention and the meaning given to expressive activities, whose basis are preschool children games. It tries to go beyond people's limited view and perception, in a traditional educational environment, of ludic behavior through games, and of expression through the arts. Some concept clarification is made with respect to the meaning of children's play, game, art, and expression. Having them as basis, different pedagogical alternatives of action are developed, which are coherent with an integral child formative approach.

Key words: *Preschool education, teacher education, art and education, art and play.*

Contextualización de la reflexión

Tradicionalmente, el campo de trabajo con niños en edad preescolar se ha venido presentando como un espacio donde priman la lúdica y la libertad expresiva. Quienes se desenvuelven en este campo, presentan el juego y la libertad infantil como el eje de su labor cotidiana, trátense de docentes, terapistas o padres de familia. Sin embargo, es justo recordar que esa es la mirada del adulto que trabaja con niños. Por lo tanto, y si esta es una mirada posible, deben existir otras percepciones alrededor de las mismas situaciones; de allí resulta que estamos olvidando otro tipo de percepción del mismo asunto, quizá la más importante: la del niño.

Pero el niño no está capacitado para exponer sus percepciones y reflexiones sobre esta materia; acaso pudiera exponer qué se hace con él en la escuela. Partiendo de esa posibilidad, es preciso reflexionar alrededor de aquello que abunda, y tal vez domina, en el espacio educativo de la primera infancia: **la actividad**. Es preciso adoptar una mirada más rigurosa y crítica sobre las implicaciones que tiene la acción educadora infantil cuando se soporta sobre un sentido limitado de la expresión y del juego, de lo lúdico, y, por supuesto, de la actividad infantil.

Al revisar críticamente los espacios en donde se labora o genera contacto con niños de edad preescolar, es posible darse cuenta de la marcada tendencia hacia el desarrollo de actividades que van adoptando diferentes enfoques formales; de este modo, se perciben actividades intelectuales, actividades corporales, actividades expresi-

vas, actividades manuales, actividades musicales, actividades escriturales, actividades lectoras, actividades numéricas, actividades recreativas, actividades lingüísticas, y así hasta el infinito.

La inquietud no nace de las actividades en sí mismas, sino de la intencionalidad del adulto que las genera con los niños.

Volviendo a la revisión de los espacios donde se encuentran niños y adultos, si se profundiza en una observación más sistemática y crítica, quizá sea posible vislumbrar qué y por qué los adultos crean las oportunidades para realizar actividades con el niño; desde ese posible resultado surge la reflexión presentada en este artículo.

¿Qué pretenden los adultos cuando realizan actividades expresivas con niños preescolares?

¿Y aquello que hacen posee un sentido educativo? Sentido que, valga decirlo, se ha ido diluyendo en el enorme arsenal de actividades y de manuales de actividades que existen para niños en edad preescolar.

Cuando se desarrolla aquello que se denomina actividad, sin definir previamente su intencionalidad, sin planear su desarrollo, es decir, sin sistematizar su proyección, estamos frente al activismo. Y aquí surge otro aspecto altamente preocupante: ¿los adultos que tienen contacto con niños saben por qué, para qué y cómo deberían orientarse dichas actividades, para que desarrollen un sentido formativo y sean significativas para su usuario final: el niño? ¿O, como parece suceder en un gran porcentaje de situaciones, simplemente están improvisando?

Este artículo se centra en una reflexión sobre esa intención, y el posible sentido que se asume al realizar acciones expresivas apoyadas en el juego con niños preescolares. No se trata de establecer un juicio sobre la manera como tradicionalmente se ha venido enfocando el trabajo desde actividades con los niños en edad preescolar. Tampoco se pretende definir un referente que permita determinar qué es lo correcto y lo incorrecto al desarrollar actividades infantiles. Lo que se busca es generar un espacio de reflexión alrededor de tales prácticas, del trabajo cotidiano que los adultos pueden realizar con niños preescolares. Reflexión que, de alguna manera, debería influir en la forma como se aborda dicho trabajo y afectar positivamente el diseño y desarrollo de la práctica educadora de los adultos (familiares, terapeutas o docentes) con los niños. Asimismo, se persigue revisar hasta qué punto esas **actividades**, en el contacto de corte fundamentalmente educativo y escolarizado con niños entre 0 y 6 años, poseen una intencionalidad **educativa**.

Buscando superar la percepción y la lectura limitada y limitadora que se tiene en los espacios escolares y educativos tradicionales, sobre la lúdica como el juego y sobre la expresión como el arte, se presentan algunas aclaraciones conceptuales del sentido de lúdica, juego, arte y expresión infantiles, a partir de las cuales se desarrollan opciones de acción pedagógica, que resultan coherentes con un enfoque formativo infantil integral.

*¿Por qué en vez de abrir libros muertos
no abrimos el libro de la naturaleza?*

Comenio

Niños y acciones expresivo-investigativas

¿Qué pasa dentro de un espacio educativo infantil dominado por adultos? Observar una situación con estas características permitirá notar algunos rasgos distintivos: el niño actúa de manera controlada; ese control está definido por las pautas impuestas por el adulto; las pautas adultas, a su vez, están definidas por usos sociales adultos; el niño tiende a reaccionar como se espera que lo haga; la expresión espontánea y dinámica está casi totalmente ausente de dichos espacios. Son situaciones tranquilas, controladas y ordenadas (según percepciones adultas). Por otra parte, ¿qué sucede en situaciones cotidianas, exploratorias y libres, donde actúan niños? Cuando la presencia adulta no predomina como una forma de control y un modelo de acción infantil, es posible percibir acciones espontáneas de acercamiento a objetos y personas, dinámica flexible de acción infantil sin libretos, respuestas rápidas y desconcertantes a las situaciones nuevas que se vayan presentando, caos, interacciones ruidosas (para la mirada adulta).

Así, resulta un tanto contradictoria la esencia de cada situación, una dominada por el modelo adulto culturalmente aceptado, otra definida por la necesidad de exploración e investigación del niño normal; ambas aparentemente contradictorias, pero presentes en los espacios escolarizados o sistematizados de educación infantil. ¿Qué sucede cuando estos modos de percepción y acción se encuentran en el mismo espacio? ¿Cómo afecta esa confrontación de sentido la formación integral del niño en edad preescolar?

Para lograr una aproximación al análisis de estas implicaciones es preciso definir un sentido para el campo de la expresión, más cuando la misma tiene estricta relación con la capacidad del ser humano de exponerse, de mostrar sus ideas frente a los demás y, así, de fortalecer su esencia.

Dentro de esta dinámica de concepción del proceso expresivo infantil, es posible entender dicho proceso como la articulación interna y de interrelación con otros y con su ambiente; no es un proceso solitario, sino más bien de acciones recíprocas, donde el niño internaliza sus conocimientos vinculándolos a sus experiencias de vida, en lo personal y lo social¹.

En tal medida, la expresión es aquel proceso integrado que permite a cualquier persona la exteriorización de todas aquellas manifestaciones interiorizadas y que han sido estructuradas desde aspectos tanto cognitivos como afectivos. Lo anterior lleva a otro aspecto propio de un proceso expresivo: para que este verdaderamente lo sea, debe considerar al otro; es un acto de alteridad, dado que se expone una idea para que personas ajenas a quien se expresa la puedan percibir. Ese acto, entonces, se configura sobre tres aspectos esenciales: la percepción, la acción productiva y el sentido de alteridad. Pero aunado a ellos existe otro elemento, que resulta esencial a la hora de analizar la expresión infantil y que lamentablemente se ve disminuido a lo largo del proceso de desarrollo del adulto: la fantasía. Así, el proceso expresivo es un proceso integrador, que exige la participación de

otros, como la percepción, la fantasía, la imaginación, la representación. Todos ellos se facilitan y enriquecen desde la exploración y el juego.

Esto permite establecer la complejidad del campo de la expresión y, con ello, la exigencia a que se ve sometido el adulto relacionado con su desarrollo. Volviendo sobre los espacios de encuentro adulto-niño y la relación que se establece desde la expresión y el juego, se puede resaltar el interés adulto focalizado en el factor técnico, en tanto el niño se concentra en la exploración y la búsqueda. En tal proceso, exploratorio, el niño se acerca de manera gradual a su modelo-objeto, pero previamente ha desarrollado aproximaciones tentativas (desde la lectura adulta, “errores”), que son esenciales, fundamentales, para alcanzar un nivel óptimo de apropiación del objeto que se desea configurar y expresar. Así mismo, es el inicio del proceso que permite al niño pasar de un nivel de pensamiento concreto a otro de pensamiento abstracto.

En ese proceso experimental aparece el juego como mecanismo de exploración, y ojalá la lúdica como resultado personal; el placer de investigar y experimentar con los propios límites y las propias capacidades individuales, incluso con las posibilidades de los medios disponibles y de los materiales. Pero el adulto puede incurrir en acentuar demasiado la importancia de la técnica, afectando y bloqueando los procesos infantiles de exploración libre, o podría incurrir en un trabajo de experimentación sin sentido ni finalidad, la actividad por la actividad, lo que se denomina activismo, que también genera bloqueos al proceso infantil de solución de problemas y de expresión personal.

1 De Ferraz, Maria E., y de Rezende, Maria (1993). *Metodologia do Ensino de Arte*, Sao Paulo, Brasil, Editora Cortez, p. 55.

El adulto necesita superar la percepción de la actividad como simple mantener ocupado al niño, la ocupación infantil, para contemplarla en su justo valor como espacio dinamizador, la actividad, para dar impulso al proceso infantil. Y el espacio ideal para impulsar esos procesos es el juego, y ojalá la lúdica.

Porque el adulto que entra en contacto con niños pequeños debe, ante todo, desarrollar espacios flexibles y lúdicos, que les permitan ejercitar esa capacidad expresiva. Si no contamos con un ambiente que permita y motive la expresión personal, no podríamos generar una verdadera educación. Pues, etimológicamente, educar significa también sacar de, pero para lograrlo, antes es preciso contar con un ambiente; y qué mejor que uno donde predomine la lúdica, en cuyo caso, lo mejor siempre será el aprovechamiento del juego, pero como espacio lúdico. Así, pues, el eje del juego es el cuerpo, y el principal mecanismo que utiliza para concretar las acciones es el lenguaje, contemplando la existencia de múltiples lenguajes, porque el juego se relaciona de manera estrecha con la **expresión**.

El'Kounin dice al respecto: "En el juego, el niño opera con cosas como si poseyeran un sentido; opera con los significados de cosas; por eso, en el juego tiene lugar la emancipación de la palabra respecto de la cosa"². En gran parte, el juego es una manera de comunicarse.

Y el principal instrumento de comunicación humana es el cuerpo; incluso, podemos afirmar que el cuerpo es el eje del proceso de aprendizaje, y la educación debería ser el pro-

ceso que permita al individuo-persona apropiarse de un cuerpo total. Un cuerpo donde confluyen otros cuerpos específicos: el lingüístico, propio del grupo humano al que se pertenece; el cultural del colectivo, y el físico, individual y propio. Una vez la persona alcanza esa apropiación integrada, podría asumir su identidad como cuerpo total, y su identidad como individuo con sentido.

El cuerpo es supremamente importante a la hora de establecer criterios de base para impulsar el desarrollo humano integral, y más si se hace referencia al desarrollo infantil. "El aprendizaje físico es inherente al juego del niño pequeño. El equilibrio, el control, la agilidad y la coordinación de los ojos, el cerebro y los músculos, combinados con los poderes manipulativos sobre los materiales, el dominio del propio cuerpo y las competencias en los movimientos propios, determinan mayores sensaciones de autoconfianza y de estima personal"³. El niño pequeño aprende en la medida en que toma conciencia de su propio cuerpo. Incluso, en la primera etapa de su vida, el aprendizaje se circunscribe a reconocer su cuerpo, para luego emprender la apropiación del mundo a través de él.

Esto nos lleva a observar que el niño, primero debe desarrollar su cuerpo, y como resultado de ello, se puede hacer consciente de sus percepciones. La percepción es un problema fundamentalmente corporal; los sentidos son formas de apropiación del mundo circundante, centradas en los sistemas sensoriales del cuerpo. Una vez asumido el potencial perceptivo, el niño estará en condiciones de

2 El'Kounin, citado por Moyles, J. R. (1990). En: *El juego en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ediciones Morata, 2ª edición (1989).

3 Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ediciones Morata, 2ª edición (1989), p. 44.

explorar las posibilidades de proyectar sus ideas para que sean percibidas por otros.

El cuerpo también es el principal medio expresivo. Y la expresión como resultado surge en el momento en que el niño puede manifestar su esencia individual, porque ha logrado apropiarse de su realidad, reconfigurándola, para proponer su percepción a otras personas.

Si hacemos referencia al proceso de aprender, podemos asumirlo como un proceso permanente, en el que primero se asimila la individualidad. El niño debe comprender que es uno y diferente a su madre, luego reconocer su conexión con su entorno familiar y proceder a apropiarse del nuevo espacio (cuando ya posee conciencia suficiente del cuerpo, para desplazarse solo y sin apoyo externo). En ese instante podrá exponer sus percepciones; es lo que se denomina el inicio de la *expresión proyectiva*. El momento específico en que esto sucede depende de factores contextuales, y no podría asegurarse que es uno y común para todos los niños; varía de una historia de vida a otra, de un contexto a otro. El adulto en contacto con niños debe poder reconocer esto, para apoyar el proceso adecuadamente en cada momento.

Luego, procede a asumir su necesidad de asimilación al colectivo, necesita ser reconocido en su valor individual. Podríamos decir que el niño primero disfruta de la dependencia del adulto y después busca alejarse para reconocer su valor individual e independiente, para proceder de nuevo al acercamiento, como una forma de establecer un referente claro sobre la percepción que los otros tienen de él/ella. Necesita que le reconozcan sus valores individuales, únicos. Así, puede alcanzar la afirmación del propio valor por medio del reconocimien-

to individual del entorno y el reconocimiento que los otros hacen de sí. El cuerpo es el centro y el medio de este proceso de permanentes “alejamientos” y “acercamientos” del mundo adulto, y del mundo de sus pares. Podemos ver el mismo proceso a lo largo de toda la vida del hombre, como una manera de apropiarse de su mundo y del mundo social. Dicho proceso influye en la *expresión*, en todos sus niveles, y en el juego, al convertirlo en medio expresivo, en situación de igualdad con los distintos lenguajes expresivos; se utiliza como una manera de expresarse, para conseguir un contexto entre lo que se es y lo que se comunica.

El principal escollo que debe superar el adulto que trabaja con niños pequeños es la comprensión de sus modos de expresarse, los cuales varían según el contexto y experiencias previas dentro del mismo. Los lenguajes expresivos, musical, plástico-visual y corporal, resultan ser elementos de apoyo al proceso infantil de exposición de su ser, irremplazables, dado que abarcan diferentes formas de manifestación relacionadas con los potenciales corporales y los sentidos perceptivos. Lita Tiraboschi considera fundamental “no olvidar que el plástico ser humano se adapta a la época en que vive a causa de factores evolutivos, educativos y ambientales, y que, aunque los elementos psicofísicos del niño son iguales a través del tiempo, se modifican en sus manifestaciones y reclaman otros modos en sus formas de expresión”⁴. Los modos de expresión están en gran medida determinados por los modos de apropiación predominantes en los individuos. Todos los seres humanos trabajamos los procesos de percepción y apropiación sensorial desde tres cana-

⁴ Tiraboschi de Grimm, Lita (1967). *El movimiento inducido en el niño pequeño y sus agentes*, Buenos Aires, El Ateneo, p. 30.

les específicos y comunes: el auditivo, el visual y el cinético; esto implica que cada persona posee potencialmente la capacidad de asimilar y apropiarse del mundo por medio de ellos; pero, por diversas circunstancias, predomina uno o máximo dos canales.

Así, tenemos al niño catalogado por adultos desprevenidos como “hiperactivo”, cuando tal vez sea simplemente un individuo con predominio cinético, enfrentándose a un adulto con predominio auditivo; esto significa que el niño se mueve “demasiado” para el adulto que prefiere “escuchar” apaciblemente inmóvil. Este tipo de situación es más común de lo que cabría imaginarse, y más en los espacios de carácter educativo que trabajan con niños pequeños. De nuevo el adulto se impone por la fuerza, desconociendo al otro e irrespetándolo en su individualidad. El choque de percepciones, por predominancias de canales, produce más problemas de aprendizaje que cualquier otra situación real que pueda acontecer en espacios escolarizados.

La expresión del niño puede concentrarse en una forma de lenguaje, según el canal que ha predominado en su desarrollo de estilos de aprehensión de la realidad y del ambiente de estimulación temprana propio de su contexto cultural original. El desarrollo infantil debe dinamizarse desde el desarrollo lúdico del niño.

Juego, arte y expresión en el desarrollo lúdico infantil

*Los niños necesitan modelos, más que críticos.
Joseph Joubert, Pensées, 1842*

Para el adulto en contacto con el niño, es necesario reconocer y conocer estas situacio-

nes y sus causas, el sentido de ajustar ciertas metodologías y actividades, según características personales y situaciones particulares del contexto real.

Ya para dinamizar sus proyectos, tenemos el valioso soporte y aporte de los lenguajes expresivos artísticos, tan estimados por los niños en general.

Estos dos espacios, la expresión y la lúdica, no son muy claros para el docente promedio, ni el adulto que establece contacto con niños pequeños. La tendencia predominante es considerar el juego como sinónimo de la lúdica, y estos como contrarios a lo que se denomina trabajo. Igualmente, se confunde expresión infantil con productos realizados por los niños, aun cuando no sean esencialmente resultado de procesos realmente expresivos.

Si se pregunta a un adulto que trabaje con niños por el sentido de jugar, de lúdica y de expresión, puede que se concentre en su mirada como adulto; lo cual es lógico, pero se convierte en un obstáculo muy grande a la hora de organizar y desarrollar actividades con carácter expresivo o lúdico con los mismos niños. Tal actitud y forma de actuar lleva a que los adultos enfrenten conflictos difícilmente superables al iniciar el desarrollo de sus actividades planeadas; el niño, en esencia, juega para encontrar la realidad, el adulto juega para rehuirla⁵.

Al asumir el riesgo de jugar con niños y de dinamizar su capacidad lúdica, el adulto debe jugar, pero, además, jugar a la manera de ellos.

5 Moyles, J. R. Op. cit., p. 70.

De lo contrario, estamos frente a una forma de actividad impuesta y sin significado, con el doble agravante de ser una forma de control adulto sobre el tiempo del niño y, gracias a su falta de significado para el niño, puro activismo.

Existe otro factor de gran influencia en la educación infantil, sobre todo desde la percepción adulta: el arte. Pero cabe aquí una aclaración fundamental: los niños pequeños en realidad no hacen arte; simplemente se apoyan en medios y lenguajes expresivos para configurar sus representaciones personales, modelos-objeto.

Lo artístico ha sido considerado desde una perspectiva expresiva y cultural; sin embargo, el arte, en el proceso educativo infantil, debe diferenciarse como campo expresivo o como campo de lo cultural. El arte como medio de expresión apoya la necesidad natural del hombre para expresar su percepción del entorno en el cual vive; como medio expresivo debe aprenderse, debido a que está soportado sobre aspectos bien definidos y sobre lenguajes muy precisos, que le dan claridad a aquello que busca comunicar quien acude al arte como modo de expresión.

Clarificando que la dimensión expresiva, en el arte sobre todo, es de carácter cultural y que se configura según los modos y saberes de un pueblo, es así un sistema simbólico, con sus características particulares.

Por una parte, lo artístico permitiría a los niños apropiarse de sus modelos culturales contextuales, y por otra, manifestar sus percepciones y apropiaciones de la realidad. El

arte en sí mismo es una forma de ver y asimilar el mundo, no solo la producción tangible; se convierte en una actitud de vida frente a lo que rodea al individuo que lo desarrolla, lo artístico. Cabe anotar que la técnica no es el arte y que un dominio técnico extraordinario no hace a la persona un artista, en su sentido esencial. Lo artístico está más definido por una mezcla compleja de aspectos, que al confluir en una persona le permiten fusionar lo expresivo con lo estético para configurar un producto, la obra de arte.

Lo estético se refiere a aquella caracterización cultural que va a definir unos parámetros, dentro de los cuales algún objeto se puede considerar como aceptable, o no, a los ojos de un colectivo social. Es la manera de interpretar el mundo a partir de criterios individuales, generados por una apropiación y concepción grupal del mismo, la cual influye en su determinación y valoración. Lo estético es además un proceso, podríamos decir, una experiencia referida a la manera como un individuo percibe y se apropia de un fenómeno determinado, lo interpreta, asimilándolo, y finalmente lo reinterpreta para exponerlo, se expresa.

Pero dentro de tales parámetros, el arte es un proceso crítico, apoyado en la percepción y en la capacidad de interpretación de lo percibido con fines de expresión. Siendo un proceso riguroso y complejo, difícilmente podríamos exigir a un niño de preescolar que lo asuma, mucho menos que lo desarrolle; por ello, no podemos hablar de un verdadero arte infantil. Los niños se expresan a partir de lenguajes artísticos básicos, pero no crean arte en sentido estricto.

Modelos básicos para el trabajo expresivo infantil

Entonces, podríamos configurar dos modelos básicos de trabajo con niños: uno con enfoque **expresivo**, en el cual se concentre el esfuerzo en lograr que el niño alcance un óptimo nivel de expresión, de manifestación exterior de sí, en su calidad de individuo; este trabajo se desarrollará alrededor de las manifestaciones de cada persona, sin preocupaciones frívolas por resultados falsamente bellos desde la percepción adulta; se puede incurrir en la falsa expresividad, al generar un espacio donde prima la anarquía de la experimentación asistemática, fortuita completamente y sin momentos claros de reflexión y toma de conciencia sobre aquello que se desea expresar, el puro activismo.

El otro enfoque posible es el concentrado en lo **estético**, configurado alrededor del desarrollo de lo perceptivo y lo reflexivo; su mayor énfasis se da en lo apreciativo, la manera de ver las cosas, el mundo. Pero, igual, se puede incurrir en un falso esteticismo, donde el programa enfatiza en la producción permanente de formas lindas, bellas, dentro de la perspectiva adulta, pero fuera de una reflexión contextual infantil. En este enfoque distorsionado sobre la sensibilización, o sobre la producción “estética” del niño, se enmarcan todas esas experiencias que abundan en los espacios escolarizados, donde el proceso regular del año escolar se trunca en fechas de festividades o en el corte final del año para realizar *muestras infantiles*, en las cuales el niño es forzado a representar, dentro de los cánones adultos, diferentes formas expresivas, que abarcan desde conjuntos musicales, clásicos y típicos, hasta exposiciones de arte infantil,

obras de teatro y todas sus variaciones posibles.

Las famosas muestras o exposiciones infantiles son procesos forzados, y obligados por el adulto para reforzar su autoestima personal o su imagen frente al colectivo de adultos relacionados con esa escuela; pero el niño no se valora ni respeta en su esencia infantil; es entrenado y estresado, hasta llevarlo, en casi todos los casos, a la generación de fobias a los lenguajes expresivos, a las representaciones grupales y, por supuesto, a eso que los adultos, encargados o promotores de esos falsos espectáculos, denominan superficialmente como arte.

De allí viene la “tradicional” muestra de fin de año, o en festividades especiales, que se acostumbra realizar en muchos espacios escolarizados o educacionales infantiles, sin que exista una verdadera claridad de sentido e intencionalidad frente a esos actos, y, lo más preocupante, sin una clara conciencia del mal que pueden producir, a corto y largo plazo, en las personas que deben asumir la carga del espectáculo: los niños.

Evitando esos falsos esteticismos y esos enfoques activistas, podríamos denominar el proceso de dinamización y desarrollo expresivo y lúdico infantil como una experiencia estética, donde el enfoque adulto se encamina hacia el desarrollo de la *comprensión*, el *descubrimiento* y la *creación*. Esto exige, además, el trabajo alrededor de temas adecuados a la edad y el nivel de desarrollo infantil, para un desarrollo integral de la persona.

Como lo dice Mario Gennari, refiriéndose a un aspecto que permite superar una

estructura asistencial hacia una formativa, en la labor con niños, “*un proyecto de este tipo podrá realizarse siempre y cuando el ambiente educativo funcione eficaz y óptimamente en lo concerniente a la organización (...) Solo si se alcanza ese nivel, se procederá al aprendizaje de temas que faciliten las canalizaciones de la expresión psicomotriz, de la comunicación no verbal y verbal y del desarrollo lógico basado en la consolidación progresiva de las estructuras cognitivas del sujeto*”⁶. Ese trabajo del adulto, para configurar un ambiente educador, precisa de mucha preparación y rigurosidad; no puede, mucho menos aun debe, improvisarse.

Está comprobado que una educación, y su proceso generativo, coherente y de calidad permite que el niño desarrolle maduración de su identidad, conquista de la autonomía y desarrollo de la competencia. Ese logro implica una apropiación global de los sistemas culturales y simbólicos de los cuales dispone el niño en esta fase de su desarrollo; es la apropiación de su mundo, desde su propia dinámica infantil.

Una vez alcanzado ese nivel de desarrollo personal, es posible hacer una referencia concreta a la sensibilidad psicológica o aquella capacidad que le permite la construcción de relaciones entre actividades intuitivas, de entendimiento, de conocimiento, de hechos y de sentimientos⁷, lo cual se refleja claramente en la manera como aborda diversas experiencias de carácter infantil, como el uso de su cuerpo y movimiento, el discurso y vocabulario, la

organización espacio-temporal, la relación con los objetos, la estructuración de diversos lenguajes, mensajes y culturas, las relaciones con el propio yo y con el otro.

Un aspecto hasta ahora implícito, pero no evidenciado, y que resulta igualmente esencial, es la libertad. La libertad comprendida en sus dos dimensiones, libertad de ser y libertad para hacer, las cuales se pueden generar en los ya mencionados ambientes organizados y coherentes, respetuosos de la naturaleza infantil. Pero para que exista verdadera libertad, es necesario que los adultos no establezcan espacios donde lo importante sea la copia de modelos adultos, la repetición de fórmulas exitosas desde la mirada adulta, las cuales solo logran bloquear el desarrollo expresivo y la formación integral de la persona, atentando contra su pensamiento creativo y la invención espontánea y libre. Los principales damnificados en espacios educativos centrados sobre la copia de modelos o la repetición de esquemas formales, aparentemente estéticos, son el niño y su fantasía; tales copias matan la capacidad natural, infantil, de soñar y explorar la infinita variedad de mundos posibles.

Entonces, es justo retomar algunos de los aspectos aquí expuestos: los niños no producen arte propiamente; la expresión es un proceso personal, de carácter perceptivo y actitudinal, y el juego es una manera de exploración infantil para apropiarse del mundo. Con ello es posible asegurar que el arte no es un interés propio de la escuela elemental, ni infantil. Y si se hace referencia a dichos elementos dentro del marco de ciertos ámbitos escolarizados y controlados por adultos, es preciso clarificar que no se busca formar artistas o entrenar técnicamente a los niños,

6 Gennari, Mario (1994). *La educación estética. Arte y literatura*, Barcelona, Paidós, p. 190.

7 *Ibid.*, pp. 192-193.

sino apoyarse en lo artístico y lo expresivo (los lenguajes expresivos), como una posible forma de aprender de manera más dinámica y lúdica.

Dado que lo artístico es una actitud, una forma de percibir y apropiarse del mundo, no puede ser resultado de un plan de estudios o de un programa de actividades infantiles; exige un arduo y complejo proceso, no solo de desarrollo y apoyo del adulto, sino también de apropiación y compromiso del niño. De lo contrario, será imposible de alcanzar.

En ese sentido, el arte es lo más cercano a un proceso educativo, sobre todo desde la perspectiva de Platón, quien afirma que el arte es el mejor camino para educar al hombre⁸. Lo es, puesto que, en el proceso de configuración de formas a partir de lenguajes expresivos (corporales, sonoros y visuales), el individuo decide qué va a mostrar, a exponer, y lo organiza para expresarse. Lo hace apoyado en su libertad personal. De igual manera, etimológicamente, *educare* significa mostrar, sacar de, es decir, que la persona decide qué, cómo y cuándo mostrar lo que posee; en nuestro caso, su educación.

Considerado de esta manera, el arte sí es un excelente medio educativo y un adecuado espacio para la educación, para permitir al individuo expresar lo que es. Sería conveniente analizar si el espacio escolarizado infantil del preescolar permite realmente asumir las libertades personales, para que cada niño exprese lo que es, cuando lo desee y de la manera que considere más adecuada a su personalidad y capacidad real. La preocupa-

ción global, final, de un proceso educador infantil debería ser la generación de ámbitos en los cuales todo niño pudiera reconocer sus limitaciones y sus potenciales, explotando estos últimos al máximo y con pleno conocimiento y reconocimiento de los adultos, que sirvieran como apoyo a tales procesos, exploratorios y expresivos.

De hecho, la etapa preescolar debe permitir que cada niño pueda afirmar su propio valor, por medio del reconocimiento individual del entorno y el reconocimiento que los otros hacen de sí.

Ese proceso educador y ese ámbito educativo pueden enriquecer e impulsar la expresión individual en todos sus niveles, y el mejor dinamizador, como medio para expresarse libremente, es el *juego*. Pero únicamente se alcanzará semejante logro cuando se permita la libre acción de la *lúdica* y de la fantasía infantil, y se establezca un contexto entre lo que se es y lo que se comunica. Aquí cabe la frase de Celestin Freinet: "*El espíritu no es un granero que se llena, sino una llama que se alimenta*".

La permanente experimentación y el disfrute de ello le van a permitir al niño alcanzar un reconocimiento social por sus habilidades (experto), situación que enriquecerá y fortalecerá su autoestima y, por ende, su autonomía. Este aspecto del enriquecimiento personal en los niveles de desempeño óptimo y de aprovechamiento del potencial individual, debe ser adecuadamente orientado y canalizado por el adulto a cargo, pues, dado que siempre existe la posibilidad del error y el reconocimiento de los propios límites reales, el niño puede desarrollar un desaforado inte-

8 Schuhl, P. (1968). *Platón y el arte de su tiempo*, Buenos Aires, Paidós.

rés en superar a los otros, en pasar “por encima” de los demás, lo que desconfiguraría la esencia y sentido de la alteridad, el respeto al otro.

Uno de los principales mecanismos que tienden a generar tales actitudes infantiles es la percepción reductiva del adulto, que tiende a confundir *actividad* con ocupación, en lugar de su justo valor, como espacio para dar impulso.

Dinamizar el desarrollo infantil integral desde los campos de la expresión y la lúdica, exige que todo adulto en contacto con niños comprenda y asuma ciertos conceptos, que deben enriquecer y orientar su práctica en el contacto con la población que atiende. Esto resulta más crítico con niños en edad preescolar, por cuanto todo lo que el hombre es lo aprende y define en sus primeros seis años de vida.

Trabajar con niños no es un asunto de vocaciones superfluas, menos aún, un problema de capacidad de improvisación permanente. El adulto que labore con niños debe poseer las más altas calificaciones como persona integral, además de una gran paciencia. El dominio por la fuerza, el control sobre los comportamientos, el poder impuesto por la negación de la libre expresión, son mecanismos que hace tiempo revaluados.

En el siglo XVIII y en el XIX se decía que el principal dominio y la herramienta más útil del cuidador de niños eran el tono de voz, el palo y el pito. En el siglo XXI deben ser el propio desarrollo integral como persona, la coherencia que le permita a un adulto presentar a los niños con quienes trabaja un modelo y una imagen de apoyo, realista, sin-

pero, abierto y acogedor. En una palabra, una persona; no ese falso inspector, nuestro profesor tradicional, que, sabiendo todo, debía controlar todo, para limitar al niño y acomodarlo al mundo adulto, donde debería vivir el resto de su vida.

Nadie sabe cómo será el siglo XXI en realidad; ya no podemos educar para el pasado y sus esquemas inflexibles y permanentes. El nuevo siglo es tan dinámico, vital y complejo como un niño pequeño; por ello, exige personas flexibles, creativas, dinámicas, expresivas y muy lúdicas (es decir, algo un poco alejado de aquello que el adulto promedio considera “correcto”).

Sugerencias para una acción pedagógica infantil

Veamos, ahora, unas sugerencias que permiten aproximaciones metodológicas viables y realistas al problema de asumir la expresión y el juego como ejes dinamizadores del proceso educativo infantil integral. Las sugerencias se enfocan en los adultos encargados del trabajo con la primera infancia, muchos de los cuales asumen la postura docente según la cual los niños tienen que aprender lo que ellos enseñan y, de igual modo, si no aprenden es a causa del mismo niño. Esta postura es generadora de incontables problemas de aprendizaje, porque, aun cuando los adultos nunca exponen con claridad el objetivo o propósito de la lección, dan por sentado que el niño se lo apropia sin problemas. Entonces, tenemos un claro caso, en el cual el niño percibe que la actividad *tiene que hacerse*, porque eso desea el profesor adulto, aunque internamente considere que carece de sentido lo que esa persona le exige realizar.

Cabría preguntar: ¿quién es más incoherente, el que obliga a hacer algo sin explicar su intencionalidad o quien lo realiza aun a sabiendas de que carece de sentido? Difícil responder a este interrogante. Más aún, porque ambas situaciones son cotidianas en muchas escuelas o espacios de encuentro adulto-infante; justamente, es parte del carácter de la denominada escuela tradicional.

Según lo ya expuesto, el eje del desarrollo expresivo por medio del juego es la libertad, pero esta no es muy aceptada en aquella escuela.

Cabe realizar una breve aclaración sobre la escuela que aquí consideramos como tradicional. Retomando algunos aspectos históricos, es posible caracterizarla como la escuela que se ha quedado anclada en un esquema rígido, memorístico y de claro interés en el control del cuerpo del alumno, para crearlo a su imagen y semejanza. Esa escuela tiene una serie de características que han variado muy poco a lo largo del tiempo, puesto que:

- Es un instrumento para entrenar la mente humana y almacenar en ella el conocimiento; el ideal de conocimiento es guardar la mayor cantidad posible del mismo en la memoria.
- Su eje es enseñar; el docente enseña cuerpos *apropiados* de hechos y a hablar. Aprendizaje es adquisición y repetición precisa de ese grupo de hechos y valores. Aprender es recordar.
- Su ideal es aprender, como se ha concebido anteriormente, aunque no se comprenda aquello que se repite. El mejor resultado es dar la respuesta que el profesor quiere.
- El método del docente es silogista, según la tradición escolástica medieval: el docente expone una premisa autoritaria o generalmente aceptada, luego se sigue con un juicio específico y se finaliza con una conclusión lógica; todo el proceso es controlado y avalado por el docente. Su intencionalidad es perpetuar las creencias predominantes.
- El principio que orienta el ejercicio docente es el *magíster dixit*, o dogmatismo autoritario, según el cual el profesor siempre tiene la razón, por su posición y muchas veces por su edad.
- El resultado, en cuanto a los educandos, es el de tener personas de inteligencia dialéctica y verbal; muy versadas en la explicación apoyada en su memoria de datos concretos, y claro menosprecio de las actividades prácticas, por ser poco *intelectuales*; personalidades dependientes de aquellos que manejan más volumen de información; descuido del estudio científico y experimental y, sobre todo, de la realidad contextual.

Semejante escuela ha predominado durante mucho tiempo. Cabe anotar que, originalmente, buscaba atender a los adultos que acudían al estudio en las universidades medievales, luego se apropió de la escuela básica, en la medida que fue surgiendo, y actualmente, y ello resulta preocupante, se apropia de los espacios escolares básicos y preescolares.

Con el agravante, en estos últimos, de haber evolucionado hacia aquello que negaba en principio: la práctica y la acción corporal.

Dado que el nivel preescolar, debido a la propia naturaleza del desarrollo infantil, no podía concentrarse en el manejo de la memoria y de los conceptos abstractos, fue cambiando hacia un proceso centrado en las actividades manuales y corporales, pero sin un claro sentido educador; el famoso activismo.

Y resulta lógico, puesto que el adulto que trabaja con niños descubre que no manejan los mismos códigos, no procesan la información de igual manera; por lo tanto, debe acudir a alguna forma de control sobre la relación mutua. Surge así la actividad, como un mecanismo muy adecuado para mantener ocupado al niño pequeño.

Si preguntáramos a los docentes corrientes por qué esa obsesión con el diseño y organización de actividades corporales para los niños a su cargo, en una enorme proporción no podrían explicar la intencionalidad educativa de aquellas, que, por el uso frecuente, se han ido convirtiendo en una especie de lugar común, un imaginario popular, donde todos saben lo que deben hacer, pero ya ninguno recuerda para qué, ni por qué surgió originalmente su uso en la escuela.

Veamos qué dice Moyles respecto del papel del docente: *“El rol del profesor consiste en garantizar que, en el contexto escolar, el aprendizaje sea continuo y evolutivo en sí mismo y abarque más factores que los puramente intelectuales. Los aspectos emocionales, sociales, físicos, estéticos y morales se combinan con los intelectuales para crear un constructo total de ‘aprendizaje’”*⁹. Dentro de estos parámetros, el docente

debería poseer una serie de cualidades que permitan apoyar y enriquecer los procesos de los niños, no bloquearlos. Igualmente, debería desarrollar una capacidad muy especial para gestionar sus funciones, desde estos cuatro aspectos básicos:

- La técnica, contemplada como parte del conocimiento teórico y práctico que debe poseer para poder enseñar de manera adecuada.
- La didáctica, considerada como la sistematización de estrategias para facilitar el aprendizaje del niño.
- La orientación, como proceso de interacción social, personal, que permite apoyar y dinamizar los procesos individuales del estudiante, y del niño.
- El ambiente facilitador, donde se promuevan condiciones para el aprendizaje satisfactorio y lúdico.

Podría añadirse un aspecto más, el referido a la flexibilidad y la paciencia, que permite al adulto respetar y reconocer al niño en toda su complejidad y riqueza.

A modo de cierre

Partiendo de lo expuesto y de sus implicaciones dentro del ámbito de la formación integral del niño preescolar, se puede concluir subrayando la verdadera importancia del juego y la expresión de carácter artístico en el proceso educativo infantil. Pero unido a ello, es necesario resaltar el valor del papel orientador del adulto que labora con niños pequeños. Y, además, es justo añadir ciertos aspectos, también muy significativos a la hora de jugar de modo eficaz con niños, pero, sobre todo, que son fundamentales en los niños mismos.

9 Moyles, J. R. *Op. cit.*, p. 45.

El niño necesita:

- Compañeros de juego, espacios o áreas lúdicas, materiales de juego, tiempo para actuar y un juego que sea valorado por su entorno.
- Oportunidades para jugar en parejas, pequeños grupos, junto con otros y con adultos.
- Tiempo para explorar, a través del lenguaje, lo que ha hecho y cómo puede describir la experiencia.
- Tiempo para continuar lo que inició.
- Experiencias que amplíen y profundicen lo que ya conoce y lo que puede hacer.
- Estimulación y aliento para hacer y aprender más.
- Oportunidades lúdicas planificadas y espontáneas.

Con base en ello, el adulto encargado de orientar el proceso de experimentación, o de expresión, debería ser consciente de la amplitud de dichas necesidades y de su importancia para un adecuado desarrollo de la actividad. Como orientador, exige de su desempeño que realice una observación rigurosa y seria del proceso que va desarrollando cada niño. Este proceso de observación es fundamental, puesto que de ello depende que se consiga la generación de un ambiente en verdad creativo y suficientemente libre, un ámbito lúdico, real.

El adulto debería considerar, a la hora de analizar cualquier actividad infantil:

- La actividad misma del niño.
- La actitud que asume frente a la tarea.
- La iniciativa y responsabilidad propias.

- El tipo de aprendizaje que va desarrollando, conceptos, destrezas, procesos.
- La aplicación de aprendizajes previos, conocidos por el adulto.
- La comunicación que establezca en el proceso de acción.
- Si se presenta un aprendizaje cooperativo, en el caso de colectivos infantiles.
- La manera como interviene el adulto, sea el mismo observador u otro, en caso de realizar una observación externa al contexto.

Al observar y orientar actividades, el adulto debe reconocer dónde se le presentan dificultades al niño; igualmente, dónde se presentan bloqueos totales o parciales. Allí es donde se exige su intervención más directa. Por todos estos aspectos, es preciso contar con ambientes físicos aptos para el desarrollo de actividades infantiles, lo cual no significa que la carencia de instrumentos o aparatos sofisticados vaya a impedir el desarrollo de la acción infantil. A la larga, y en la realidad, al niño no le preocupan los elementos físicos, siempre y cuando pueda abordar la actividad utilizando todos sus recursos personales, es decir, su propio cuerpo y su infinito bagaje de ideas.

Sin embargo, es conveniente revisar, antes de cualquier actividad sistematizada, el espacio, los recursos disponibles y su organización.

Así, los rincones o espacios físicos de trabajo infantil deben permitir la experimentación, ser ricos en posibilidades, lo cual no podrá resultar beneficioso si no existe una adecuada actitud del adulto. Todo rincón debe cambiar cada cierto tiempo, para evitar el aburrimiento por monotonía; hay que buscar la generación de un *juego libre* (automotivado) y también *dirigido* (externamente motivado).

El adulto, al trabajar con el niño pequeño desde el campo de la expresión, debería considerar de manera rigurosa cuál es el objetivo y la intencionalidad de su intervención en el proceso de desarrollo infantil. En espacios estructurados para el trabajo con colectivos infantiles, y aun con individuos, es preciso iniciar procesos que permitan potenciar:

- El *sentir*, es decir, el estímulo de sensaciones y emociones, para mejorar el desarrollo perceptivo, propioceptivo y sensorio-perceptivo.
- El *accionar*, en cuanto proceso de experimentación y concreción de una idea o expresión, por medio del uso de diversos elementos, técnicas y herramientas; se relaciona con la manera de dar forma al modelo-objeto de expresión.
- El *pensar* y todos aquellos aspectos relacionados con su desarrollo; así, es necesario considerar lo intuitivo, lo técnico, los obstáculos propios de la edad y el nivel de desarrollo, los recursos que se pueden utilizar, etc.

Tales factores, sentir, accionar y pensar, no pueden desligarse de un proceso educativo global e integral. Tampoco pueden convertirse en el objeto mismo de ese proceso y darle un desmedido énfasis solo a uno de ellos en el trabajo con los niños.

En cuanto a la educación del niño, es preciso considerar que cualquiera se expresa naturalmente, por cualquier medio, sea plástico, verbal o corporal; siempre tiene una motivación intrínseca hacia la expresión. Pero esa motivación está dada desde su propio mundo de las percepciones. Así, el niño necesita desarrollar elaboraciones sobre aquello que percibe, las sensaciones, los sentimientos; cada aspecto que lo impacta, que lo afecta, dinamiza su capacidad expresiva y lo motiva a buscar intensamente un medio que le permita exponer sus sensaciones, sus ideas. Por lo tanto, el principal elemento que se debe tener en cuenta, al desarrollar integralmente al niño desde la expresión y el juego, debe ser el mismo que nos define como seres humanos sociales: el respeto. Cuando juego y expresión apunten al respeto, tendremos una formación humana integral. ■

Notas Bibliográficas

- *Better Kid Care: play is the business of kids*. Better Kid Care Project, Pennsylvania State University Cooperative Extension, artículo de Internet, National Network for Child Care-NNCC (1994).
- Caiati, M.; Dela, A., y Müller, A. (1987). Juego libre en el jardín de infantes, Barcelona, CEAC.
- De Fernaz, María E., y de Rezende, María (1993). Metodología do Ensino de Arte, Sao Paulo, Brasil, Editora Cortez, p. 55.
- Moyles, J. R. (1990). El juego en la educación infantil y primaria, Madrid, Ediciones Morata, 2ª edición (1989).
- Pope, Carolyn, y Wriggth, Kay. Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms, ERIC Digest, EDO-EP-95-14.
- Revista Aula de Innovación Educativa, No. 7, octubre de 1992. "El Juego", Barcelona, España, Editorial Graó.
- Schuhl, P. (1968). Platón y el arte de su tiempo, Buenos Aires, Paidós.
- Tinaboschi de Grimm, Lita (1967). El movimiento inducido en el niño pequeño y sus agentes, Buenos Aires, El Ateneo.