

## El juego simbólico



Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez  
Javier Abad Molina

ISBN 978-84-9980-074-5



9 788499 800745



**Angeles Ruiz de Velasco Gálvez.** Es doctora en pedagogía y psicomotricista. Profesora de educación infantil en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (Universidad Autónoma de Madrid). [ango@lasallescampus.es](mailto:ango@lasallescampus.es)

**Javier Abad Molina.** Es doctor en bellas artes por la Universidad Complutense de Madrid y artista visual. Profesor de educación artística en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (Universidad Autónoma de Madrid). [j.abad@lasallescampus.es](mailto:j.abad@lasallescampus.es)

Ambos autores realizan proyectos educativos en el campo de la educación infantil 0-6 años. Son formadores de equipos de escuelas infantiles del Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid. Han escrito en diversas publicaciones relacionadas con la educación infantil y sus tesis doctorales e investigaciones están fundamentadas, entre otros aspectos, desde el juego simbólico, la práctica psicomotriz de Aucouturier y la configuración de contextos educativos (ambientes, dinámicas de juego para la participación y la inclusión, estética y diseño de espacios, etc.) a través de las propuestas del arte contemporáneo.

Y. ozama Estudio

[info@psicolibroswasala.com](mailto:info@psicolibroswasala.com)

[www.psicolibroswasala.com](http://www.psicolibroswasala.com)

[www.facebook.com/Psicolibroswasala](http://www.facebook.com/Psicolibroswasala)

099-074-951

## El juego simbólico



Foto: Javier Abad

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez  
Javier Abad Molina

## El juego simbólico

Colección Biblioteca de Infantil  
Directores de la colección: Vicenç Arnaiz y Cristina Elorza  
Serie Didáctica

© Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez, Javier Abad Molina  
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.  
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona  
[www.grao.com](http://www.grao.com)

1.ª edición: mayo 2011  
4.ª reimpresión: noviembre 2015  
ISBN: 978-84-9980-074-5  
D.L.: B-16.847-2011

Diseño: María Tortajada  
Impresión: Publídisa  
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com), 917 021 970 / 932 720 447).

## Índice

Prólogo, VICENÇ ARNAIZ SANCHO .....	11
Introducción: Juego simbólico: el «como si...» y el «porque sí» .....	17
<b>1. La formación del símbolo .....</b>	<b>27</b>
Concepto de símbolo .....	29
El origen biológico del símbolo y el desarrollo de la comunicación .....	32
El papel de la acción en el desarrollo del símbolo .....	39
<b>2. El juego presimbólico .....</b>	<b>45</b>
El juego de la ausencia y la presencia .....	47
Tipos de juegos presimbólicos .....	53
• Jugar a destruir .....	54
• Juegos de placer sensoriomotor .....	55
• Jugar a involucrarse .....	57
• Jugar a esconderse .....	57
• Jugar a ser perseguido .....	59
• Jugar a llenar y vaciar, reunir y separar .....	60
Preparar el juego .....	60
Propuesta de juego para las familias .....	67
• Juego de casitas .....	68
• Juegos del escondite .....	69
• Juego de construir torres .....	69
• Juego de «el lobo» .....	70
• Juego del espejo .....	71
<b>3. La simbología del juego .....</b>	<b>73</b>
El deseo de crecer y de hacerse mayor .....	75
Jugar el miedo. Identificarse con el agresor .....	78
El juego de la casita .....	81
El espejo y los disfraces: juego de identidades .....	87

4.	<b>El juego simbólico</b> .....	95
	El juego del «como si...» .....	97
	Evolución y tipos de juego simbólico .....	103
	La contribución del juego simbólico al desarrollo del niño .....	107
	El papel del educador en el juego simbólico .....	109
	La observación del juego .....	111
	El juego simbólico se dibuja .....	116
	Descripción y análisis de los dibujos .....	120
5.	<b>Realidad y fantasía en el juego simbólico</b> .....	125
	La convivencia entre el pensamiento lógico y el mágico .....	127
	Diferenciar la ficción y la realidad .....	131
	Lo real, lo imaginario y lo simbólico .....	134
	La influencia del adulto .....	138
6.	<b>Espacios para el juego simbólico</b> .....	143
	Espacios de juego, juegos de espacio .....	145
	El juego simbólico espacial .....	149
	Espacios de narración. El espacio como metáfora .....	150
	Espacios lúdicos o escenografías del juego .....	152
	• <i>Playground</i> o espacios de juego al aire libre .....	154
	Configuración de espacios de juego desde el arte contemporáneo .....	155
	Referencias espaciales .....	160
	Espacios simbólicos .....	161
	• El círculo .....	161
	• El círculo en la escuela .....	163
	• El camino o la línea .....	164
	• El laberinto .....	165
	• La espiral .....	168
	• La espiral y el laberinto en la escuela .....	171
	• El nido .....	174
	• La casa .....	176
	• El espacio-casa en la escuela .....	177
	• La montaña .....	178
	• La selva .....	179

	Escenógrafos de un espacio total .....	181
	El objeto lúdico .....	183
	Los objetos-símbolo en la escuela .....	186
7.	<b>Contextos de simbolización (0-3 años)</b> .....	189
	La configuración de contextos .....	191
	Configuración de espacios de juego simbólico a partir de instalaciones .....	193
	• Instalación-espacio de juego realizado con toallas dobladas y esponjas suaves .....	193
	• Instalación-espacio de juego realizado con cojines y esponjas blandas .....	194
	• Instalación-espacio de juego realizado con vasos y tiras de papel .....	196
	• Espacio de juego con cajas de diferentes tamaños .....	199
	• Instalación-espacio de juego con telas y módulos .....	200
	• Instalación-espacio de juego con gran pelota y papel espejo .....	202
8.	<b>Contextos de simbolización (3-6 años)</b> .....	205
	Escenografías para el juego .....	207
	Configuración de espacios de juego simbólico a partir de instalaciones .....	208
	• Instalación-espacio de juego con círculos y esponjas blandas .....	208
	• Instalación-espacio de juego con confeti de papel de seda de colores y un abanico por participante .....	210
	• Instalación-espacio de juego con telas de colores .....	212
	• Instalación-espacio de juego con cintas de colores y globos .....	215
	• Instalación-espacio de juego con «nidos» o círculos de retales de tela .....	218
	• Instalación-espacio de juego con cojines, ovillos de lana de colores e hilos desmadejados en su centro .....	220
	• Instalación-espacio de juego con telas, pelotas de colores y colchonetas aislantes de plástico o <i>foam</i> .....	222
	• Espacio de juego configurado con cortinas blancas translúcidas y grupos de pelotas de colores .....	224

Referencias bibliográficas .....

227

Agradecimientos .....

231

*A mis padres, Julián y M.ª Luisa,  
que siempre están en mi recuerdo.  
(Ange)*

*A mis padres, Jesús y Adoración.  
(Javier)*

*A nuestros hijos, Javier y Ana.*

## Prólogo

Vicenç Arnaiz Sancho

### «Usted está aquí»

Recuerdo que cuando vivía en Barcelona, que conocía bien por ser mi ciudad durante muchos años, no entendía la función de esos planos de la ciudad que tienen una flecha roja sobreimpresa y que rezan «usted está aquí».

Cuando uno está ubicado no entiende las dificultades para situarse.

Mi apreciación cambió cuando viajé a Madrid. Fui siguiendo las orientaciones que me habían dado: en qué estación cambiar y dónde apearme definitivamente. Siguiendo túneles subterráneos con itinerarios prefijados no encontraba dificultades.

Sin embargo, al salir a la calle, donde podía tomar cualquier dirección, me sentí perdido. En el exterior ya no encajaba con la realidad. Nada podía interesarme, sólo estaba desorientado y perplejo.

Mis sentidos se sentían presionados para resolver mi desubicación, pero mis conocimientos e información no me permitían interpretar los datos que la vista me aportaba, ni mi oído atinaba a centrarse.

No sabía dónde estaba y la única dirección en la que podía avanzar con seguridad era volverme atrás. Desandar y retroceder era la tentación.

En ese momento recordé los planos que había ignorado durante años. Me planté delante y el «usted está aquí» me resultó decisivo: pude buscar referencias contrastando el plano y lo que veía hasta saber dónde estaba y hacia dónde ir. Mi dedo fijaba una posición en la vitrina y los ojos buscaban la misma en el trozo de ciudad que se me ofrecía delante.

Pues este libro es como uno de esos planos con flechas que te ubican desde lo alto del mirador: nos ubica ante el panorama del juego simbólico.

El juego simbólico lo trajeron los niños a la escuela y algunas maestras lo dejaron entrar. Incluso hubo quien le cedió un rincón al que van los que acaban pronto o quienes lo escogen en el rato de *rincones*.

Cuenta, ha contado siempre, con el respeto que tiene en la escuela infantil todo aquello que interesa a los niños y niñas, pero el juego simbólico hasta ahora

no es la estrategia ni el producto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que la escuela considera necesarios.

Frecuentemente, el juego simbólico, hasta ahora, se ha situado en el ámbito de la interacción entre los niños, que los maestros miramos desde el balcón de la psicología que nos explica sus características y desarrollo.

Sin embargo, los planteamientos pedagógicos estructurados referidos al juego simbólico van poco más allá (que no es poco) de una zona de juego libre que cuenta con el apoyo de materiales, que propician un tipo de representación de la realidad del entorno del niño.

Pues sí, el juego simbólico está desde hace años en las escuelas, pero de ahí a que se contemple qué rendimiento y sentido educativo puede tener... falta un buen trecho.

Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco hacen una completa recopilación de explicaciones teóricas, que nos ayudan a saber qué se sabe del tema a ese nivel. Pero además, recopilan y nos ofrecen un amplio baúl de recursos organizativos y didácticos, de cómo ubicar el juego simbólico en la escuela y cómo ubicarnos nosotros en él.

Recogen, ordenan y hacen accesibles los conceptos que sitúan el juego simbólico como espacio para revivir e reinterpretar lo vivido por el niño en su experiencia relacional. Además, nos refrescan con agilidad los referentes teóricos que lo avalan como proceso de alto valor afectivo y vivencial.

El juego simbólico ha sido siempre una posibilidad para indagar sobre quién soy, a quién represento y quién quiero ser. El juego simbólico desde la perspectiva ontológica, es una indagación sobre la posibilidad de ser otro sin dejar de ser uno mismo.

Ruiz de Velasco y Abad nos dicen al respecto: «Aquí estamos. Esto es lo que se sabe».

## Alcanzamos el asombro

Ahora es cuando empieza a surgir el asombro. Cuando uno sabe dónde está, puede asombrarse de aquello que acontece frente a él. En estas ocasiones el asombro dinamita la realidad porque nos saca de la armonía prevista y nos lanza al pensamiento.

Mirad: venimos de una escuela en la que se suponía que el adulto conocía el mundo y buscaba cómo explicarlo. Eso era la pedagogía: el arte de explicar, de enseñar, de acompañar en el descubrimiento de un mundo ya descubierto.

Sin embargo, en el siglo XXI los niños son invitados a abandonar el estado de ensoñación y son ubicados en la misma realidad que los adultos. Realidad desconocida para ambos y que estamos ahora explorando juntos, adultos y menores.

Ellos, los más jóvenes, cabalgan con una agilidad perceptiva y adaptativa que supera en mucho a los mayores, pero que los atrapa en la vorágine de los descubrimientos y nuevas perspectivas.

Mientras ellos campan a sus anchas entre aluviones de ilusiones y de percepciones, los adultos intentamos ubicarnos. No sabemos muy bien qué hacer con nuestras convicciones y vamos ensayando, no siempre con éxito, cómo interpretar la cascada de realidades que nos proponen los sentidos y las informaciones.

Donde muchos andamos un poco perdidos, Ruiz de Velasco y Abad nos abren un nuevo portal a la concepción fenomenológica de la educación.

La escuela a veces ha hecho como la física mecánica: dejarse esclavizar a cambio del placer del orden y a cambio de la seguridad frente al temor del desorden.

En cambio, en este libro se apuntan bases, recursos y estrategias para situar el juego simbólico y el simbolismo en el horizonte de los procesos dialógicos, en el marco de la pedagogía de la empatía y de la intuición.

En nuestro entorno cultural actual se han desvanecido las posiciones que, desde el aprendizaje, oponían el mundo lógico al mundo mágico. Entre otras muchas razones porque, a menudo, los nuevos avances del conocimiento crean posibilidades que hasta hace poco hubieran sido calificadas de supuestos mágicos (desde los trasplantes de órganos a la red de comunicación telemática, etc.).

Además, también porque ya no podemos hablar sólo de realidad y de ficción. Se han añadido otras dimensiones que crean espacios y realidades que no es fácil clasificar como antagonistas: ¿cuál es la diferencia entre fantasía y simbología, entre mágico e imaginario, entre virtual y real una vez conseguida la interacción entre ambas dimensiones...? Sentimos que los sentidos nos engañan y, a menudo, la distinción viene prefigurada por ideas y creencias.

Este libro tiene lugares en los que las imágenes nos evocan más fronteras que recuerdos porque nos ubican en la linde del misterio.

En estas páginas encontraréis el razonamiento por el que el pensamiento mágico ya no puede ser entendido como una falta de capacidad sino como un recurso en el que completar, enriquecer la comprensión de la realidad.

Así pues, surge el asombro: un libro que habla del juego simbólico llega a ser un material en el que se reflexiona sobre el yo que, insatisfecho en su cápsula, busca y explora en la esfera del misterio.

### Una de las piezas que nos faltaba en la formación de la vida interior

Quizá el juego simbólico sea una de las piezas que nos falte en la configuración de una pedagogía de la vida interior.

La pedagogía de la vida interior ha pasado por muchas y diversas etapas. En unas, en las que se la concebía exclusivamente como espacio reservado a la dimensión religiosa; otras veces, como lugar ocupado por las emociones, pasando por los que planteaban el interior como un espacio que debía permanecer cerrado a cal y canto por los monstruos que supuestamente lo habitan.

Ángeles y Javier nos sitúan en un nuevo contexto. Nos hablan y dan recursos para una posibilidad nueva: que el juego simbólico contribuya a la construcción del mundo interior por su aportación a la maduración de la personalidad.

Van además más lejos: situados en la perspectiva de que los sujetos humanos no sólo estamos dotados de capacidades emocionales, cognitivas y motóricas que la educación ha de desarrollar, nos proponen algunas herramientas para ocuparnos del espíritu que los humanos poseemos.

Lo hacen describiendo la representación simbólica situada más allá de recuerdo de lo experiencial o como proyección en forma teatral de los deseos. Plantean un hecho nuevo: el juego con lo simbólico.

Nos proponen y describen con fundamentación una dimensión nada habitual: el juego con lo simbólico, con lo metafórico... No se trata ya de simbolizar y jugar con lo vivido u observado, como ocurre en los juegos en el rincón de cocina, de peluquería o del taller.

Nos hablan de la posibilidad de jugar con símbolos y metáforas, nos describen hasta convencernos de que es posible poner en sus manos y en su acción

aquello que es indecible: símbolos e intuiciones no derivados del mundo experiencial y sí experimentales de lo misterioso.

Sabíamos que los pequeños son capaces de experimentar, analizar, etc., la materialidad de los objetos a través de su manipulación; ahora nos hablan y nos dan pistas para crear situaciones en las que los niños y las niñas investigan y descubren en dimensiones ubicadas más allá de lo que es decible. Es el juego de acción con lo inmaterial, es la acción que indaga en aquello que es personal y que está un paso más allá de las emociones. Son ideaciones a las que se accede experimentando con la intuición de lo simbólico.

Ahora sabemos un poco qué ofrecer a las niñas y niños, algunas herramientas y ámbitos para indagar en el misterio que todo humano intuye. Nos están invitando a ensayar cómo educar el interior humano más allá de donde llegan las emociones: el mundo del espíritu, del sentido. Estamos hablando del cosquilleo en el alma respecto al todo.

Entre realidad y pensamiento todo se juega en el «mientras» y en el «entre». El pensamiento es tan intangible que lo aprendemos a crear y poseer mientras experimentamos y entramos en conflicto con las interpretaciones de los demás.

El juego creativo e indagador con símbolos se ubica justo en el espacio «entre» el yo y el misterio, justo donde cada acción tiene vocación de acontecimiento.

El desarrollo del conocimiento fue posible cuando la verdad se hizo externa a cada persona. El desarrollo del mundo interior será más fácil en la medida en que haya instrumentos y maneras de hacer que lo pongan en común, lo hagan observable y experimentable en nuestro contexto histórico y cultural.

Definitivamente estamos ante una nueva alfabetización. Abad y Ruiz de Velasco escriben el primer referente para la escuela infantil y nos ponen en marcha justo en una búsqueda en la que hay mucho en juego.

### Acabaré con una anécdota

Javier y Ángeles me dieron su último original con el encargo de escribir esta presentación. Pensando en ellos, con el texto en la cartera, y ya en el aeropuerto de Madrid de regreso a casa, me extasié ante este escrito que alguien había sembrado en medio de la T4 y que me dio qué pensar:

**La realista**

Sólo existe lo  
que piso, miro,  
siento y toco:  
la lluvia que  
nos moja  
los perros que  
nos huelen  
y los apresurados  
transeúntes.  
Detesto las  
mentiras de  
la irrealidad.  
Acato sin  
protestar la tiranía  
de todo lo  
existente.  
Sólo amo lo posible  
y me sublevo  
contra el hechizo  
de las ilusiones.  
Pobres amigas,  
ustedes tienen miedo  
a la vida y por  
eso se esconden entre  
las musarañas de  
la fantasía.  
Yo sé vivir.

Mario Vargas Llosa (2004)

Menorca, enero de 2011

## Introducción: Juego simbólico: el «como si...» y el «porque sí»

*Todo juego significa algo.* (Huizinga, 1972, p.12)

Desde la infancia «pertenece» al juego simbólico por el hecho de constituirnos activamente en humanidad. Esta acción no nos abandona nunca y resulta ser un exitoso mecanismo de adaptación al medio en el que ajustamos nuestra existencia como *animales simbólicos* que somos –decía Cassirer–, por nuestra capacidad para proyectar con el pensamiento lo que no existe. Este rasgo, esencialmente humano, nos ha ofrecido la posibilidad de trascender en todas las diferentes manifestaciones simbólicas culturales (lenguaje, mitos, arte, filosofía, religión o ciencia), variaciones de una misma conciencia y pensamiento simbólico que conectan al ser humano con la naturaleza, la espiritualidad y todos sus ancestros. Somos un mínimo eslabón en una evolución que ha dejado de ser biológica para convertirse en esencialmente simbólica.

Expresado de otra manera, no vivimos solamente en un mundo puramente físico sino que debemos adaptarnos, cada vez más, a la sofisticación de un universo simbólico. Participamos, pues, en la sinécdoque del desarrollo humano en su totalidad, ya que en algún momento de nuestra infancia debimos conectar con el «todo» en una auténtica revolución psíquica, pues comprendimos que los signos expresaban algo y servían para comunicar un mensaje que otro podía entender para satisfacer nuestro deseo. De esta manera, compartimos una historia común y universal, y así ocurrió seguramente nuestro ingreso en una colectividad con capacidad simbólica. La posibilidad de construir símbolos y representaciones nos ha permitido establecer acuerdos para asociarnos a una misma realidad, basada en la transmisión del conocimiento mediante la experiencia. Sabemos, por ejemplo, que los acontecimientos del pasado anticipan a los del futuro en una sucesión de hechos a los que es posible atribuirles un significado. En este proceso de humanización, construimos símbolos (más allá de las palabras) para relacionarnos y explicarnos todo aquello que sale a nuestro encuentro durante la vida.

Así, el símbolo funciona a modo de «contrato social» con la realidad emergente, siempre compleja y desordenada, que precisa de una comunidad de recepción y reconocimiento cuya misión es la de elaborar sentido. Ser humano, por lo tanto, es ser capaz de simbolizar la existencia, y el símbolo, a su vez, es revelador de humanidad.

La palabra *símbolo*, en su origen, es un concepto polisémico y significa 'reunir', 'juntar', 'encontrar reconocimiento mutuo' o 'intercambiar'. El símbolo antiguo se refiere a un objeto que se rompía en dos mitades iguales de manera que cada uno de los «firmantes» del pacto se quedaba con una parte. Por separado carecían de valor alguno, pues éste residía en la relación de una mitad con la otra. De esta manera, la reunión de las partes escindidas llevaba al reconocimiento y a la identificación. Este encuentro también expresa la comunicación entre las personas y la alteridad compartida en el intercambio simbólico como una manifestación solidaria. En este significado originario del concepto *símbolo* está ya presente su carácter comunitario, pues no es una creación individual sino que se origina en el seno de una colectividad en la que adquiere su significado. De esta esencia comunitaria del símbolo, nace la posibilidad de formar parte de una dinámica de participación. El símbolo está abierto, por lo tanto, a una recreación constante, susceptible de nuevos significados que comparten la herencia simbólica transmitida por generaciones con una simbología emergente que añade un nuevo valor a cada objeto o acción. También, como grupo humano, necesitamos explicar y explicarnos lo que se escapa al alcance del entendimiento y necesitamos de los símbolos para su mediación. Así, experiencias fundamentales como la vida, la muerte, el sufrimiento, la felicidad, el amor o el miedo son expresadas a través de representaciones universales que la humanidad ha tejido a lo largo de su historia y que están presentes en diferentes culturas y religiones para simbolizar esas experiencias, por ejemplo, a través del agua, el aire, el fuego, la tierra, el cielo, el árbol, la luz, el sol, el camino, los animales y las plantas o las constelaciones. En esta representación del mundo de manera indirecta, los símbolos constituyen un puente que relaciona lo conocido con lo inalcanzable, lo literal con lo ausente y lo presente con lo imperceptible, evocando así nuestro convencimiento de sabernos temporales e incapaces de desvelar todo el misterio que la propia existencia conlleva.

El símbolo nos remite inequívocamente a esta condición humana en la que asociamos nuestras experiencias a nuestras esperanzas, como forma de integrar la

complejidad de la realidad. En cada símbolo hay también una intención, un deseo, una plegaria, una metáfora de vida que proyecta una realidad interna, hacia uno mismo y desde uno mismo, que permite hacer comprensible y dar forma incluso a aquello que no existe. Basta que una idea o imagen surja en la mente de alguien para que ésta pueda ser «nombrada». El ser humano posee el don de realizar una interpretación única de la realidad que debe ser necesariamente transferible e integrada en la experiencia de sus iguales para, así, poder crear un significado que adquiera el estatus de símbolo. Proceso o producto, y quizá causa de nuestra percepción del mundo, no supone la constitución de una desvirtuada copia de la realidad, sino un marco común para el entendimiento.

En una actualización del uso de los símbolos, éstos poseen una mayor eficacia *simbólica* –término de Lévi-Strauss– en la capacidad que tienen para ser utilizados por una comunidad como manera de representarse. De este modo, se ofrece visibilidad a los valores humanos, la ciudadanía, el sentido de pertenencia, la identidad, la memoria, la conexión entre lo local y lo global, etc. Según Bourdieu, en esa acumulación del capital *simbólico* que cada sociedad aporta se encuentran también los procesos culturales que poseen una dimensión simbólica como son el imaginario colectivo, la narración, la celebración, la educación, la creación artística o el juego, revelaciones del carácter simbolizador del ser humano en todas sus facetas. Del juego, asunto principal que se desarrolla en este trabajo, emanan las formas culturales que se desarrollan a través de los significados que se comparten para conformar nuestra propia presencia en el mundo. El juego, entendido como patria común, se nos revela como la Pangea de toda cultura y como origen de «todo hacer humano que no es más que jugar» (Huizinga, 1972, p. 7). En este sentido, el niño o *puer ludens* es potencialmente capaz de atribuir significado a todo, como jugador nato que es, en un escenario original que poco a poco va descubriendo y creando y que, por otro lado, siempre ha existido: el propio mundo y sus derivas. El niño sabe que juega y, por lo tanto, es ser de razón. Así, durante la infancia, se inicia una actitud vital que cumple la función de interpretar y organizar los elementos que existen en la percepción de la realidad como construcción permanente.

Para que exista significado en el descubrimiento infantil, debe haber ante todo una fuente de emoción. Por lo que, en el afán por imitar a lo que está unido afectivamente, el niño comienza a reproducir hechos de su entorno perceptivo, pero con una diferencia sustancial: su imitación pasa a ser diferida y se produce

en ausencia del «modelo» que le ofrecía la realidad. En este momento, el niño se encuentra capacitado para guardar la imitación dentro de sí y exteriorizarla o comunicarla cuando decida más tarde. Esto se debe a tres factores fundamentales: posee un rico bagaje de imágenes mentales, comienza a disponer de otros lenguajes como el oral y, sobre todo, hace su aparición el «como si», que actúa como desencadenante que posibilita pasar de lo real a lo proyectado y, por tanto, ejecutar ficticiamente acciones similares a las reales que ha registrado o imaginado. A este conjunto de actitudes lo denominamos *juego simbólico*. Así, el juego simbólico permite conectar y ampliar las posibilidades de la propia autorrepresentación, pensar qué somos en el presente o quién queremos ser para construir una identidad siempre en tránsito. En definitiva, maneras de reinventarnos en el ser y en el estar como parte inherente del juego simbólico que no es otra cosa que la vida en su más puro estado de manifestación.

También es importante considerar que en el propio ritual del juego existen acciones o combinaciones simbólicas que se superponen y se desarrollan interdependientes. Entran «en juego» la imagen y los objetos como elementos portadores de significantes y, por lo tanto, con posibilidades de constituirse en símbolos. Así, Gadamer considera la esencia del arte y el juego como una misma naturaleza donde el pensamiento simbólico se convierte en pensamiento estético. De este modo, se produce un vaivén que se manifiesta en las representaciones que acompañan al juego a modo de maquinaria interna del alma lúdica del niño: movimientos, gestos, acciones, construcciones, sonidos o grafismos. El flujo simbólico aparece en el juego en un evidente ejercicio de acoplamiento e inmersión cultural. Pero, para que todo esto ocurra, el juego simbólico debe ser posibilidad y placer, un lugar seguro de ensayo con amplio margen de «error» para transformar la realidad y permitir reconocer el camino de vuelta, un encuentro que convoque espontáneamente a los jugadores para el ensimismamiento, unas veces, y otras, para la liberación del conflicto interno, pues se «pone en juego» lo que se desea, se teme o desconoce. También en el juego simbólico, el pensamiento infantil se va ajustando paulatinamente a las expectativas y necesidades de los demás, pues tiene resonancia en las relaciones que se construyen y comparten en el día a día como narración y destino (en el narrarse, el niño toma conciencia de su propio «yo»).

Normalmente, apelamos al *como si* para describir la situación que se desencadena en el juego simbólico, aunque éste se acompaña muchas veces del *porque*

*sí*, es decir, el placer de jugar por jugar. En esta situación, el niño asume «ser otro» cuando se sitúa en «el lugar de» y crea situaciones que no distinguen modos diferentes de juego, mientras disfruta realizando conexiones invisibles entre su propio cuerpo y elementos ya mencionados como los objetos y el espacio como mediadores. Simultáneamente a estas acciones, existe un compromiso tácito con el tiempo real (y al mismo tiempo imaginario) que le permite entrar y salir del espacio de juego para comprender cómo funcionan las cosas, lo que puede ser aplicado a las nuevas situaciones desde lo ya conocido y las reglas que se establecen en una dinámica que más que someter la realidad, pretende integrarla. Según Piaget, el niño asimila y proyecta poco a poco el mundo externo en el interno (y viceversa), lo elabora y se adapta a él en un proceso continuo que diferencia entre lo imaginable y lo permitido como un ajuste social.

Así, el juego simbólico es pura acción espontánea y libre, lleno de significado como acto, sin un fin predeterminado y necesariamente ajeno a la intervención del adulto. Surge normalmente desde la seguridad y el bienestar, pero también puede aparecer desde procesos internos del psiquismo infantil, ya sean conscientes o inconscientes, que manifiestan inquietudes, miedos, necesidades o deseos, aspectos profundos que no pueden ser expresados con palabras y que pueden encontrar una salida a través del juego. Así, representaciones simbólicas del imaginario, como por ejemplo el lobo, son utilizadas para jugar al miedo y, de esta manera, vencerlo. No es extraño que también el niño incluya al monstruo, la lucha cruel o la muerte, siendo necesario jugar estas realidades con toda su tensión, enfrentamiento, contradicción o amenaza. A veces, en la protección de una realidad infantil creada *ad hoc* por el adulto, la fantasía no es tan evasora de la realidad como parece y termina nutriéndose de todo lo que los niños recogen, ven, escuchan o intuyen. En este juego de integración de ambos lados del espejo, el niño compensa carencias, liquida conflictos, anticipa situaciones y vence temores, pues los niños no viven hoy en día en un mundo de ensoñación. Es más, comprendemos que son testigos y actores sensibles de una realidad que manifiestan abiertamente, a veces ante nuestra inquietud, mediante la agresión, por ejemplo. Demasiada fantasía o excesiva realidad para el niño pueden suponer un desajuste que es posible compensar a través del juego libre que permite vivir la ilusión de ser «otro» con mayor seguridad, equilibrando la subjetividad y una razonada realidad progresiva.

Como hecho de comunicación, en el juego simbólico reside el deseo de «crecer» y de relacionarse también con los adultos mediante la imitación como

una acción para ser admirada. Convertidos éstos en espejo, son referencia continua y necesaria para que los niños se ejerciten en la práctica mimética (aunque en el juego simbólico infantil también estemos nosotros nítidamente reflejados). Junto con esta labor placentera de contemplación, asumimos la tarea de reconocer como importante lo que sucede ante nuestra mirada, pues admirar es también respetar, esperar, disponer y desencadenar. Los educadores saben bien que el juego simbólico es necesario para la evocación de la ausencia como adquisición de la función simbólica y todos los aspectos relacionales o afectivos que facilitan el acceso al pensamiento abstracto. En este sentido, los adultos participamos de los procesos de apego y pertenencia, pues también son procesos simbólicos que aparecen y desaparecen, se construyen y reconstruyen con independencia del lenguaje usado. El apego y el vínculo son, por lo tanto, recorridos de simbolización y también estructuras simbólicas para el acceso a la cultura a través de los grupos de referencia. El contexto escolar es uno de estos referentes y es también un territorio donde existe un patrimonio singular de símbolos. La escuela, como primer ingreso en una cultura simbólica que también integra el ámbito familiar, es un lugar privilegiado para esta construcción compartida, pues están presentes los elementos que son fundamentales: la dimensión corporal, la afectividad y los significados.

Interesados principalmente por el ámbito escolar, hemos documentado y acompañado los procesos donde los niños aprenden a simbolizar(se), invistiendo las relaciones, los espacios y los objetos como manera de elaborar simbología desde el yo y conectar así con la estructura simbólica que hace posible la aparición de los procesos educativos. Como expresa Arnaiz, «Educar es capacitar para realizar una transformación simbólica de la realidad pues la educación no es más que un proceso simbólico». A través de las manifestaciones artísticas, por ejemplo, es posible ofrecer visibilidad a los símbolos de la escuela para ser reconocidos y compartidos por la comunidad educativa. En esta misma propuesta, los sistemas de simbolización son sólo eficaces si existe realmente un contexto significativo, y la escuela representa la metáfora de la vida en relación con la que pertenecen. Para que todo esto sea posible, la escuela sustenta y promueve una diversificada vida simbólica que se teje en el día a día como una narración colectiva y que presenta estos procesos dialógicos a través de la producción de una realidad «sostenible». Los símbolos en la escuela tienen que ver con los rituales, los ambientes, los gestos, los vínculos afectivos, la belleza, los compromisos y las esperanzas. Se

hace necesario, pues, identificar cuáles son los símbolos que compartimos como cultura escolar, ya que la calidad educativa es también simbólica como competencia que contribuye a la gestión, comprensión y asimilación con éxito para el aprendizaje futuro.

En este contexto de intercambio, nuestra más importante labor como educadores consistirá en ser verdaderos escenógrafos para la configuración de unos espacios lúdicos de calidad y con posibilidades para el juego de transformaciones. Expresado de otra manera, espacios que sugieran el *érase una vez* como invitación (y también provocación) para continuar una y mil historias donde el adulto propone, pero es el niño quien dispone en la interpretación de los objetos y los espacios ofrecidos. No se trata, pues, de una estrategia unívoca como proyecto establecido por el adulto, más bien se hace referencia a un concepto de espacio «total» que contenga y ofrezca todas las situaciones que puedan ser inscritas en las coordenadas espacio-temporales del aquí y del ahora, donde el niño colabora también para establecer los límites de este territorio imaginario como *construcción de sentido*. Marcas, señales o hitos invisibles representados en un mapa que nos pierde irremediablemente en mundos imaginarios.

Quisiéramos ofrecer ahora la metáfora de la caja como objeto cotidiano y universal de juego simbólico. Quizá pudiera ser relevante para presentar aspectos del concepto de símbolo desde diferentes miradas, historias y testimonios. Comparten el pensamiento de ser un objeto lúdico de poderosa evocación y fascinación que posee la dualidad del dentro-fuera o lugar y no-lugar para la experiencia del lleno y el vacío como evocación de lo corpóreo. Las cajas son cámara oscura o mínimos escenarios con una historia propia, pues preservan la memoria de lo que han contenido en algún momento y son contenedores de objetos valiosos, desde las cajas «fuertes» a las cajas «frágiles» que sirven para guardar el patrimonio infantil. Lugar que alberga nuestro principio y final, pues todo es símbolo mientras seamos caja de resonancia donde nuestra vida vibra.

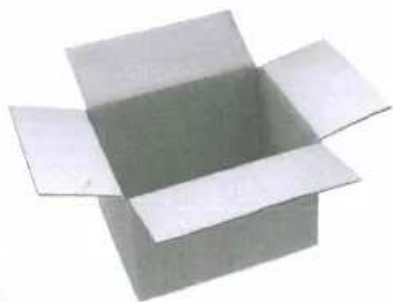
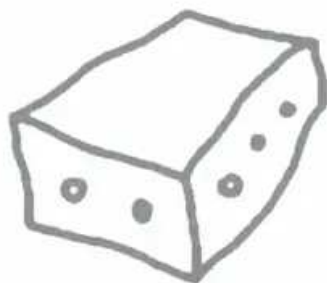


Foto: Javier Abad

**Caja de medicamentos.** «Las cajas de medicamentos que mi padre, enfermero, me traía, fueron con mucho el juguete más importante, casi único, de mi infancia [...] Hace pocos años propuse a un fabricante de juguetes la producción de una 'caja de cajas' [...] Creo poder considerar como compañeros de juego a estos niños que construyen estos maravillosos juegos, los comprendo y los envidio sinceramente. La caja tiene su propia historia y es casi el juguete más bello». (Francesco Tanucci, 1985)



Dibujo: Javier Abad

**Caja del Principito.** «Entonces, como tenía prisa por desmontar mi motor, garabateé este dibujo y le dije: 'Ésta es la caja, el cordero que quieres está adentro'. Quedé verdaderamente sorprendido al ver iluminarse el rostro de mi joven juez. Entonces dijo: ¡Es exactamente como lo quería!». (Extraído de *El Principito*, Antoine de Saint-Exupéry, 1989, p. 17)



Foto: Gabriel Orozco

**Caja de zapatos vacía** del artista mejicano Gabriel Orozco (1993). Podemos reconocer con facilidad el objeto, sospechando que pretende transmitir algo como una interrogación abierta. El arte solicita nuestra interpretación al transformar objetos comunes y alterar su contexto. Orozco ofrece un espacio vacío y lleno al mismo tiempo como objeto disponible para asumir nuevos significados. Una caja vacía no es nada, pero puede convertirse en todo si así lo deseamos. (<http://docentes2.uaj.mx>)



Foto: Javier Abad

**Caja del mago.** La caja del mago permite hacer aparecer y desaparecer las cosas hacia un fondo de misterio. ¿Qué hay de realidad y de ilusión?, ¿qué se oculta o se hace visible?, ¿qué es verdad o truco? La caja mágica siempre es un contenedor para lo inesperado, la sorpresa y la revelación. Guarda en su interior la representación del deseo de poder cambiar todo aquello que nos desagrada y también hacer reales nuestros sueños... si creemos en ello



Foto: Javier Abad

**Cajita sencilla de madera.** Las cajitas han sido utilizadas desde siempre como «cofre de los tesoros». Los niños y las niñas vacían aquí los bolsillos para que la caja custodie esta posesión particular que remite al alma infantil. Objetos que contienen la memoria del descubrimiento o exploración y que se guardan como colección o gabinete de maravillas que remite a la comprensión de «la parte por el todo»



Dibujo: Javier Abad

**Caja de bombones.** «Bombones Vasquitos; Pastillas Nesquitas» de Vitoria. «Cuando mi abuelo Eusebio regresaba de las ferias de ferretería del País Vasco, siempre nos traía varias cajas de estos bombones. Al quedar vacías, mi abuela Josefina iba llenándolas de diversos objetos haciendo "cajas temáticas" que guardaba después en la alacena: fotografías, cartas, facturas, hilos y botones para la costura, maquillaje, etc. Todavía puedo recordar el olor del chocolate que perduraba así largo tiempo y el sonido de la tapa de hoja lata al abrirla». Ange



Foto: Jorge Oteiza

**Caja vacía o Metafísica de Oteiza.** Del escultor vasco Jorge Oteiza (1958) Forja en hierro cobreado. 30 x 32,5 x 30 cm. Museo Reina Sofía (madrid). <http://caja-metafisica.blogspot.com>. Esta obra indaga sobre la expresividad del hueco como espacio místico, silencioso y estético. Nos presenta lo que aparentemente es tan sólo un lugar vacío que permanece contenido dentro de las paredes inacabadas de la propia caja. Oteiza investigó la idea del espacio como ausencia y posibilidad



Foto: Javier Abad

**Caja de Pandora.** Pequeño cofre antiguo de madera, repujado y con cierre de metal. <http://lagrealuchadoras.blogspot.com/2010/08/criticas-al-dsm-v-publicadas-por-el.html>. El mito de La Caja de Pandora se refiere a la creación del mundo. Según la mitología griega, la primera mujer fue Pandora. Al descender a la Tierra, los dioses le regalaron sus bienes que fueron guardados en una caja. Al abrirla, accidentalmente o por curiosidad, los males y los bienes escaparon y se dispersaron por el mundo, permaneciendo sólo encerrada la esperanza

# 1

## La formación del símbolo



## Concepto de símbolo

Parece obligado comenzar un estudio que trata el tema del juego simbólico por delimitar el concepto de *símbolo*, ya que este tipo de juego los utiliza de una manera particular y significativa. Lo definiremos comparándolo con el concepto de *signo* para subrayar sus diferencias y destacaremos la importancia de su naturaleza y de su sentido, por si esto pudiera contribuir a darle el lugar que debería corresponderle en los procesos educativos y de aprendizaje de la etapa de infantil.

La función simbólica o semiótica es la capacidad de imaginar y recordar situaciones, objetos, animales o acciones sin que estén presentes en ese momento ni sean percibidas por los sentidos. Es la función que permite la evocación de la ausencia y que genera dos clases de instrumentos: los símbolos, que son significantes motivados construidos por el sujeto, y que guardan alguna semejanza con sus significados; y los signos, arbitrarios o convencionales, necesariamente colectivos, recibidos por el canal de la imitación. El primer valor del símbolo, por tanto, estaría en su originalidad, en que es producto de una elaboración propia y no de algo impuesto desde el exterior. El símbolo es la forma de exteriorizar un pensamiento que genera el individuo para comunicárselo a los demás, mientras que un signo es algo dado que debe ser aprendido y aceptado. Podemos pensar en las dificultades que puede tener para un niño aprender algo que no «toca» su emoción y que le cuesta relacionar con las cosas que le interesan, de la misma forma que también podemos imaginar lo sencillo que es desarrollar el pensamiento a partir de una propuesta que le permita generar sus propias ideas. Quizá comenzando por permitir que desarrollara plenamente su pensamiento a través del manejo y uso de los símbolos, podría acceder más fácilmente a la comprensión, el sentido y la utilidad de los signos (los grafismos de las letras, de los números, etc.).

Según Saussure (2006, p.105):

*Lo característico del símbolo es no ser nunca completamente arbitrario; no está vacío, hay un rudimento de vínculo natural entre significante y significado. El símbolo de la justicia, la balanza, no podría ser reemplazado por cualquier otro, por un carro, por ejemplo.*

El signo es completamente arbitrario o inmotivado, no tiene ningún vínculo natural con la realidad, y aunque ambos, signo y símbolo, comparten la con-

vencionalidad necesaria para ser vehículo de comunicación, ésta se ubica en un plano diferente. Ese vínculo natural que da sentido al símbolo es lo que permite que las conexiones de significados que se establecen en el juego simbólico puedan realizarse de forma espontánea y aparentemente sencilla. A la mayoría de los niños no les cuesta inventar juegos ni realizar transformaciones simbólicas con los objetos, ni asumir roles diferentes al suyo, y para poder realizar estas acciones se necesitan hacer verdaderos ejercicios de pensamiento.

Lévi-Strauss (1979) dice que el símbolo es la expresión de determinados aspectos de la realidad y que pertenece, por una parte, a la dimensión del inconsciente de la persona, de su experiencia profunda, y por otra, a la expresión externa de la experiencia. Se establecería así una relación de correspondencia entre lo interno (inconsciente) y lo externo (experiencia) que haría que la capacidad de expresarse a través los símbolos fuera más allá de la mera semejanza entre objetos y representaciones o imágenes de los mismos. Intentaremos buscar el sentido a esta relación que menciona Lévi-Strauss al final del capítulo, cuando hagamos referencia a la construcción del imaginario y la expresividad motriz, y las conexiones que estas representaciones mentales inconscientes tienen con la capacidad de hacer las transformaciones simbólicas que se observan en el juego.

Según Lotman (1993), el símbolo tiene una doble naturaleza: es a la vez invariante, de ahí que actúe como algo que no guarda homogeneidad con el espacio textual que lo rodea, un mensajero de otras épocas culturales, como un recordatorio de los fundamentos antiguos de la cultura; pero al mismo tiempo es variante, se correlaciona activamente con su contexto cultural, se transforma bajo su influencia, y a su vez, lo transforma. La atemporalidad estaría relacionada con el sentido de su utilidad, de que siempre haya servido para lo mismo, razón ésta que lo convierte en algo imprescindible, unido a una experiencia previa difícil de determinar, de hecho, hay numerosas investigaciones dirigidas a descubrir exactamente qué es el símbolo para un niño, y cómo y a qué edad se adquiere la capacidad de simbolizar. La conexión activa con el contexto cultural nos indica la necesidad del ser humano de recurrir consciente o inconscientemente a los símbolos para explicar y explicarse la realidad. El sentido del símbolo aquí guardaría relación con la identidad y la alteridad: algo permanece y algo cambia; somos los mismos, pero también vamos siendo diferentes por el efecto del paso del tiempo.

Turner (2008, p. 53) se refiere al concepto de símbolo como:

*Lo que tipifica, representa o recuerda algo por la posesión de cualidades análogas, por medio de asociación de hecho o de pensamiento. Es una marca, un moñón, algo que conecta lo desconocido con lo conocido.*

Llama a la reflexión pedagógica pensar que un niño pueda hacer analogías de pensamiento y asociaciones de ideas a través del uso de los símbolos, verdaderos ejercicios mentales que le ayudan a conectar su experiencia con la vida o a interpretar la realidad a partir de sus experiencias jugadas.

Etimológicamente, *símbolo* es una palabra griega (σύμβολον) que originalmente significaba la unión de dos mitades de un objeto fraccionado (anillo, tabla, etc.) que eran reunidos de manera que coincidieran y servían, de este modo, para reconocer que el poseedor de una de las mitades era el huésped esperado o el verdadero mensajero o la parte de un contrato. Este sentido original de fragmento que, remitido a un todo, permite la identificación de las personas es el que dio origen al nombre de *símbolo*, que ahora se asimila a una imagen con la que se representa un concepto (la imagen sería la parte de un todo que es el concepto). En el caso del juego simbólico, cuando el niño simula, por ejemplo, que conduce un coche, representa la parte más significativa del concepto que él tiene de lo que es un coche: el ruido, la posición sentada y sujetando el volante, los movimientos de giros, cambios de trayectoria, frenazos, etc. Evidentemente, la totalidad del coche no puede ser representada, pero la parte elegida da al observador del juego una idea clara de lo que el autor pretende transmitir y, de esa manera, otros le comprenden y pueden ser partícipes de su juego. (A los niños les basta con ver estos indicios de juego para sumarse al mismo sin necesidad de hacer acuerdos o de dar explicaciones. A partir de la aparición de un «coche», surgirán espontáneamente otros y juntos formarán tácitamente un circuito con semáforos, pasos de cebra, colisiones en cadena, etc.)



Foto: Mónica Muñoz Moreno

## El origen biológico del símbolo y el desarrollo de la comunicación

*Los símbolos no sólo traducen las representaciones internas, o que básicamente producen juego simbólico, sino que también sirven para comunicarse cuando todavía no hay palabras, para proyectar en los objetos o en los acontecimientos la posibilidad de distanciarse del aquí y el ahora, o para «traer» acontecimientos ausentes. (Rodríguez, 2006, p. 248)*

La formación del símbolo está relacionada con el desarrollo de la comunicación, ya que mediante ésta es como el niño descubre que hay otros que dan sentido a sus emociones de naturaleza biológica, y así las convierten en intencionales y, por tanto, en psíquicas. Comunicación entendida como un proceso que antecede a la adquisición del lenguaje y que hace posible la expresión a través de la palabra. Esas relaciones comunicativas entre el adulto referente y el niño se producen en espacios y tiempos donde existen personas y objetos que el niño debe conocer. De los espacios y objetos primero aprenderá, con ayuda del adulto, sus significados y usos convencionales, para luego transformarlos en significados y usos simbólicos. El niño manifiesta una simbología a través de los objetos y de sus propias acciones corporales, antes de expresar mediante la palabra. El origen de los símbolos estaría, pues, en la comunicación no verbal, en las acciones corporales y en la comprensión del uso de los objetos.

La formación de los primeros símbolos está estrechamente unida al desarrollo de las funciones comunicativas. Para explicar ambos procesos, tomaremos como punto de referencia las investigaciones que Piaget, Wallon y Vigotsky realizaron al respecto. Hay dos razones que nos llevan a hacer esta elección. En primer lugar, el reconocimiento hacia el interés que estos autores tuvieron por el desarrollo psicológico del niño y de la educación. Su trabajo de observación sistemático y pormenorizado ha sido de gran ayuda para comprender la evolución del ser humano durante la primera infancia y para poder hacer revisiones constantes sobre sus descubrimientos. Los trabajos de Piaget, concretamente, han sido y son permanentemente revisados, y su influencia en investigaciones posteriores ha sido notable. En segundo lugar, porque estos autores ofrecen enfoques diferentes que se complementan y enriquecen la visión sobre este tema.

La diferencia que definiría el punto de partida de la discrepancia está también en el origen de la vida humana. El trabajo de Cintia Rodríguez (2006) apunta a que esta diferencia estaría entre entender la biología de una manera «individualmente orientada» (Piaget), y entenderla de forma «socialmente orientada» (Darwin, Wallon y Vigotsky). Rodríguez destaca que para Piaget, el niño se basta a sí mismo para provocar su propio desarrollo cognitivo, puesto que la biología le proyecta en la acción individual. Las ideas de Piaget al respecto dicen que la inteligencia nunca es un punto de partida, sino el resultado de la construcción de un sujeto activo que transforma el medio y al hacerlo se transforma a sí mismo. El niño se relaciona con el mundo activamente, y la inteligencia verbal se apoya en una inteligencia práctica o sensoriomotora, en la que la acción tiene un papel protagonista. La inteligencia está relacionada con la biología y con la acción. La acción es la mediadora entre el sujeto y el mundo. Gracias a ella, ambos, sujeto y mundo, se encuentran y se transforman mutuamente. La comprensión del mundo, según Piaget, sería, por tanto, producto de un niño que, en solitario, va construyendo significados con el medio.

Para Wallon, sin embargo, la biología hace que el niño se oriente hacia el otro. Tanto él como Vigotsky, le dan un papel fundamental a la comunicación en el origen del pensamiento. El niño es activo desde que nace y crea su propio equipamiento con su potencial de base gracias a la maduración y a la experiencia. No hay desarrollo psicológico sin la participación de otras personas, el mediador es cultural. Estos autores recurren a las emociones como punto de partida, que son de origen biológico y que funcionan como signo para las personas que rodean al niño, antes de serlo para el propio niño. La biología hace que el niño se oriente hacia el otro. Wallon se ocupa de las emociones, y vinculadas a ellas, el cuerpo y las posturas, que son lugares donde se manifiestan, se comunican y se expresan. El cuerpo es el punto de partida del psiquismo. La eficacia de las expresiones de los niños se debe a que penetran en las redes interpretativas de las personas que les rodean. Afectan a la conciencia de otro antes de afectar a la propia. El desarrollo psicológico parte de las emociones como hecho fisiológico del cuerpo, y por el poder que tienen de actuar como signo para sí mismo y para el otro. La emoción es para el niño un factor de organización, un medio de comunicación y un primer modo concreto y pragmático de comprensión.

La emoción es, por lo tanto, para Wallon una manera de adaptarse al mundo y especialmente a los demás. Esta adaptación emocional es de origen esencial-

mente postural y su núcleo es el tono muscular. La preocupación constante de este autor ha sido mostrar la importancia de la fusión afectiva primitiva en todo el desarrollo ulterior del sujeto, fusión que se expresa en fenómenos motrices, en un diálogo que es el preludio del diálogo verbal posterior y que más tarde Ajuriaguerra denominaría *diálogo tónico*. El diálogo tónico se basa en una relación de comunicación a través del tono muscular. El adulto y el niño adjudican significaciones a las señales corporales emitidas por el otro. Si son correctas, provocan la respuesta esperada. Hay entonces una ratificación y el reforzamiento del placer de haberse comprendido. El niño emite señales corporales en forma de contracciones, distensiones, estiramientos, sacudidas, crispaciones, pataleos, llantos, sonrisas, etc. Es la única manera inconsciente que tiene de decir «estoy bien» o «estoy mal». El adulto recibe el mensaje y responde a la demanda. La respuesta del adulto para conseguir el bienestar del niño produce una comunicación que se traduce en un mensaje de bienestar o malestar recíproco, dependiendo de lo adecuada que haya sido esa respuesta. Si el niño está bien, el adulto está bien y viceversa. La acción del adulto no es independiente del comportamiento del niño. Se influyen mutuamente desde la más temprana edad. La adaptación a las condiciones del medio produce modificaciones del tono muscular, de la postura, el ritmo y los movimientos. De la forma con la que se va entramando la comunicación, cuya base es el diálogo tónico, depende la posibilidad de construir posteriormente sistemas simbólicos más complejos como el lenguaje verbal y otros códigos más abstractos.

*Para Vigotsky el camino que va del niño al mundo pasa a través de otro. Los signos, dice, al principio son siempre medios de relación social, de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforman en medios de influencia sobre sí mismo. Podemos afirmar que es el adulto quien le acerca y le muestra el mundo al niño, quien le introduce desde su cultura en prácticas semióticas: ritmo, ficción símbolos, lenguaje, etc., vinculadas al aquí y al ahora, contribuyendo así al conocimiento que el niño va adquiriendo de sí mismo, de su propio cuerpo, del mundo y del otro. Desde que el adulto alimenta al niño se produce necesariamente un ajuste triádico entre dos sujetos y un objeto, igual que en el momento del baño o del masaje. (Rodríguez, 2006, p. 224)*

Las madres que miran las expresiones de sus hijos y reaccionan ante ellas creen que sus niños son capaces de expresar sentimientos. Así, atribuyen al niño, desde muy pronto, intenciones comunicativas. Sentirse interlocutor de alguien

equivale a dotar a ese alguien de intención de comunicar aunque no se pueda establecer claramente el contenido de la comunicación. Las nuevas teorías acerca de las emociones subrayan el papel regulador de las mismas y de su expresión corporal en las relaciones humanas. El diálogo tónico está en la base de toda comunicación y desde aquí crea las condiciones indispensables para el nacimiento del pensamiento, la simbolización y el lenguaje. Las necesidades biológicas: el hambre, el sueño, etc., demandarían una respuesta que sólo puede ser dada por el otro. De ahí su orientación social.

Por lo tanto, las expresiones corporales comunicativas de los recién nacidos son actos básicamente compartidos y funcionan porque los adultos dan significados a esos actos. El niño, sin saberlo, se halla en un mundo lleno de significados donde otro le comprende a él, antes de comprenderse él mismo. Su supervivencia depende de esa capacidad de afectar a otros y de ser signo para alguien. Las reacciones del niño o niña deben ser constantemente completadas, compensadas e interpretadas. La comunicación se produce desde el momento del nacimiento (algunas investigaciones apuntan ya a la vida intrauterina) y está en el origen del pensamiento.

Angel Rivière (2001) dice que una peculiaridad característica sumamente importante del mundo humano es su carácter esencialmente simbólico. El individuo se sirve de los símbolos para comunicarse con los demás y consigo mismo, para regular su conducta, para representarse la realidad y realizar inferencias. Se relaciona a través de los símbolos, y piensa sirviéndose de ellos. Todo el proceso evolutivo del niño es metafórico y simbólico. Para Rivière, los símbolos son, en su origen, acciones significantes que remiten a ciertos significados «ausentes». Y las acciones significantes son, por lo tanto, formas elaboradas de interacción comunicativa. Aunque no son las primeras actividades comunicativas que realiza el niño, ya que desde el primer año de vida aparecen pautas claras de comunicación intencional que tienen un carácter presimbólico. Entre los 8 y 12 meses el niño comienza a señalar con el dedo determinados objetos o situaciones que le interesan, realiza gestos y vocalizaciones que pueden tener una función proto-declaratoria (compartir la experiencia) o proto-imperativa (conseguir algo a través del otro). Estas acciones están al borde de la función simbólica aunque no lo son. Sin embargo, los gestos presimbólicos y vocalizaciones preverbales que hace el niño de alrededor de un año, presentan una limitación: su referente tiene que estar necesariamente presente. Para que el niño pueda realizar las funciones comunicati-

vas cuando el referente está ausente, se hace necesario representar al referente a través de una acción simbólica. Los símbolos nacen como resultado de la necesidad de comunicarse acerca de objetos que son referentes con los demás. Por la vía de los símbolos, la comunicación se trastocará en conciencia reflexiva, que tiene en sí misma una naturaleza simbólica. Desde el principio, los símbolos cumplen un doble papel comunicativo, con otros y con uno mismo. A través de los símbolos, el niño expresa e interpreta.

Rivière afirma que el origen de los símbolos no debe buscarse únicamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas generales, sino también en el desarrollo social y comunicativo del niño. Así pues, el niño no sólo tiene que estar situado en un mundo de objetos permanentes, sino también en un mundo de seres sociales que son sujetos, con los que puede establecer una relación intersubjetiva. Los símbolos determinan y condicionan nuestra capacidad de compartir intersubjetivamente el mundo mental de otros, pero el desarrollo está, a su vez, determinado y condicionado por esa capacidad. Para desarrollar la función simbólica, el niño debe tener noción de la conducta intencionada de los otros y de que son poseedores de un mundo interno de experiencias, cuya estructura es idéntica a la propia.

*Toda nuestra vida de relación se basa en supuestos tales como que los demás –como nosotros mismos– tienen representaciones e intenciones, creencias y deseos, recuerdos y percepciones. Los humanos no sólo tenemos una mente, sino que sabemos que los otros humanos la tienen. Constantemente «leemos» la mente de los otros en sus expresiones y sus acciones, en sus palabras y sus hechos. Sin esa capacidad no sería posible comprender la naturaleza de la inteligencia humana ni los secretos de su origen. Los humanos somos «mentalistas» hábiles, vemos el mundo con una «mirada mental». (Rivière, 2001, pp. 9-10)*

Los símbolos son el resultado de la integración de un conjunto complejo de funciones y capacidades que se producen a lo largo del desarrollo previo: habilidades de imitación, básicas para la construcción de significantes; competencias intersubjetivas que permiten compartir experiencias y entender que los otros son seres con experiencia; intereses hacia los objetos y la noción de que éstos tienen un grado de permanencia que no depende de su percepción directa; capacidades de análisis y abstracción de las propiedades de los objetos; posibilidad de evocarlos mentalmente; motivos comunicativos de carácter declarativo.

Por lo tanto, otro momento importante en el proceso de comunicación se produce cuando el niño empieza a interesarse por los objetos. Si hasta ahora la comunicación había sido fundamentalmente corporal, la toma de conciencia sobre la existencia de los objetos, por parte del niño, cambia el modo de relación entre el propio niño y el adulto. Esta relación es posible gracias al comienzo de la motricidad voluntaria, el sistema de posturas y movimientos que va a ir desarrollando y por los que va a poder moverse y desplazarse para alcanzar aquellos objetos que hay en el espacio y son de su interés. La relación con los objetos le permite conocer el mundo y comprenderlo. Los objetos se convierten en lugares privilegiados de interés y los niños cada vez se vuelcan más en ellos.

*El otro deja de ejercer la atracción exclusiva característica de las interacciones del estadio anterior, debido en parte a las nuevas capacidades manipulativas que van creciendo en este momento, de manera que las interacciones con las personas se filtran cada vez más a través de los objetos. (Rodríguez, 2006, p. 129)*

*Los objetos, además de servir para ser chupados, sacudidos y tirados, también pueden ser usados convencionalmente a condición de aceptar la influencia comunicativa, educativa y cultural de los otros. (Rodríguez, 2006, p. 269)*

Estos cambios van a afectar a la forma de relacionarse con los adultos y a la manera de conocer los objetos, que hasta este momento eran fuente de sensaciones, pero que a partir de ahora van a ser reconocidos con otras propiedades, ya no tan físicas, que van a aumentar el mundo perceptivo del niño pequeño: el nombre del objeto, el tamaño, la forma, el color, etc. El adulto ayuda al niño en el desarrollo del lenguaje y la comunicación oral porque va a responder a sus demandas de conocimiento. Estos intercambios se producen en contextos que Bruner (2002) denominó formatos. Un formato es un escenario donde se regula la intención comunicativa entre el niño y las otras personas antes de que comience el habla, y es un instrumento fundamental en el paso de la comunicación al lenguaje. Las respuestas de cada miembro dependen de una respuesta anterior del otro. Los formatos son repeticiones que se producen en interacción con otra persona.

*Los primeros formatos implican una actividad abierta, conjunta, de estructura definida, ritualizada y sucesiva (toma y daca, cucú-tras). Y, aunque al principio las niñas y los niños carecen de las reglas necesarias para comprender «qué pasa» y «qué pasará después», progresivamente las van haciendo suyas hasta conseguir no sólo*



Javier compartiendo el acto de señalar con su padre

saber «qué está pasando», sino desarrollar expectativas acerca de lo que aún no ha ocurrido y que es esencial para que el *cucú-tras* funcione, hasta por fin ser ellos mismos quienes tomen la iniciativa. (Rodríguez, 2006, p. 101)

Así, cuando el niño desarrolla la conducta de señalar un objeto (gesto deíctico), el adulto atiende a esta comunicación gestual invistiendo con la palabra, es decir, diciendo el nombre del objeto, y otorgándole así un significado. Deja entonces de ser un objeto cualquiera y se convierte en un árbol

o un coche o una casa, porque el adulto le ha investido de significado al darle un nombre. A este nombre se le pueden añadir propiedades como «árbol alto» (tamaño), «con hojas verdes» (color), que «sus hojas hacen ruido cuando las mueve el viento: «uuuhh» (el símbolo de los sonidos), etc. Enriqueciendo así progresivamente el mundo perceptivo, simbólico y comunicativo del niño. Este proceso se repetirá muchas veces, todas las que necesita para saber que el objeto que señala se llama árbol o coche, percibir las diferencias entre los objetos por sus propiedades (tamaño, forma, color) y comunicarse con su entorno con un lenguaje socialmente reconocido: la palabra. El hecho de dar al niño una serie de informaciones primero sensoriales, más tarde perceptivas y verbales y, finalmente, sociales y culturales, facilita su plena expansión, ya que de este modo se promueve la apertura de su conciencia como ser perteneciente al mundo, necesitado de conocerlo y dominarlo para formar parte de él.

La «conducta de aprender» a señalar con el dedo, supone un momento evolutivo muy importante. Vigotsky (1979) lo describe como un proceso en el que las acciones que realiza el niño cuando se interesa por un objeto, orientan la atención del adulto. Así, el niño aprende poco a poco a transferir su acción dirigida al objeto en una acción dirigida al adulto, al que va a «utilizar» para conseguir dicho objeto. De esta forma, el movimiento se convertirá en gesto cuando adquiera un significado intencional.

A través de las acciones intencionales, el adulto y el niño llegan a compartir los significados de las cosas. Los objetos tienen múltiples significados, que han

de ser aprendidos por los niños en las situaciones de interacción semiótica con otras personas. Moro y Rodríguez (1991) describen los objetos como lugares de significados plurales, que pueden funcionar como signo de múltiples cosas. Señalan que estos objetos pueden ser mostrados, señalados, indicados, sugeridos, nombrados, pueden ser utilizados para atraer la atención de otro, para preguntar, para despertar intenciones en los demás, para solicitar en ellos un papel regulador, para simular y hacer como si se tratase de otra cosa, etc.

Los objetos poseen propiedades físicas, pero también culturales porque forman parte de un mundo que también lo es. En este momento vemos cómo la comunicación con el otro se ha convertido en un acto intencional necesario para que el niño pueda comprender el uso y significado convencional de las cosas. A partir de aquí, la evolución hacia la adquisición de los usos simbólicos caminará paralela. Por un lado, el desarrollo del lenguaje será posible cuando el niño sea capaz de nombrar objetos (y por tanto evocarlos) en ausencia de éstos. Por otro lado, la comprensión del uso convencional de los objetos le posibilitará para desarrollar significados simbólicos.

*El uso simbólico se apoya en el uso convencional. Puede prescindir de él pero no por completo, ya que lo que permanece es «el gesto», conformado por usos públicos y convencionales. (Rodríguez, 2006, p. 269)*

## El papel de la acción en el desarrollo del símbolo

Hemos visto que la formación del símbolo sigue un largo proceso antes de manifestarse de forma evidente en las conductas de la función simbólica: lenguaje, dibujo, juego simbólico, etc. Pero además de su origen biológico y de su conexión con las funciones comunicativas, los símbolos necesitan para su desarrollo la vivencia de todo tipo de acciones, experimentadas a partir de las relaciones que el individuo establece con el espacio y el tiempo, con los objetos y con los demás. Piaget vincula el nacimiento de los símbolos con la acción y con los esquemas sensoriomotores. El punto clave en el que sitúa el origen del símbolo lúdico está en el momento en el que la ritualización, entendida como la reproducción de una secuencia de actividad, se produce sobre objetos cada vez más alejados de la actividad adaptativa de la que se trate. Por ejemplo, un niño que juega a hacer que bebe, en un primer momento



Archivo fotográfico revista Life



Fernando simulando beber

Foto: Mónica de los Ríos

utilizará un vaso sin líquido para representar la acción, pero más adelante podrá usar otros objetos similares, o incluso prescindir de los objetos y «hacer que bebe» simplemente simulando la forma del vaso con la mano y llevándosela a la boca. Repitiendo de manera habitual estos esquemas simbólicos surgirá el símbolo lúdico.

Vigotsky dice que para el niño que juega «todo puede ser todo, porque el significado radica en el gesto y no en el objeto» (Vigotsky, 1995, p. 188). Los objetos pueden servir para significar muchas cosas diferentes, dependiendo del uso que se haga de ellos. Pero, para que se forme un código socialmente comprensible, necesario para que el juego sea efectivo, los símbolos tienen que apoyarse en los significados convencionales de las cosas. Primero se aprende el uso convencional de un objeto, que luego se puede transformar en un uso simbólico mediante el gesto y el movimiento que el sujeto haga con él.

*Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido. Toda la actividad simbólica representacional está llena de esos gestos indicadores. Para el niño, un palo se transforma en corcel porque lo puede poner entre sus piernas y le puede aplicar el gesto que lo identificará como caballo en el caso dado. (Vigotsky, 1995, pp. 187-188)*

La siguiente cuestión sería, ¿qué lleva al niño a hacer ese gesto, siguiendo el ejemplo concreto de Vigotsky, de poner un objeto (puede ser un palo, una silla, una cuerda, etc.) entre sus piernas? Piaget habla de las conductas imitativas para

responder a esta intención. El psicoanálisis hace referencia a una simbología inconsciente, que también puede servirnos como hipótesis a la hora de buscar una respuesta para el origen simbólico del gesto y de las acciones corporales. Antes de establecer posibles relaciones se hace necesario definir dos conceptos que guardan una estrecha relación entre sí, y que nos puede ayudar a clarificar la conclusión a la que se pretende llegar: el imaginario y la expresividad motriz.

*El imaginario es aquello que construimos de manera inconsciente a través de las acciones y las vivencias que desde muy pequeños experimentamos en nuestro contexto relacional. Por decirlo de alguna manera, el imaginario deviene a través de la acción del niño a la vez que acaba siendo uno de los motores más significativos de esa acción. El cuerpo es el depositario y a la vez expresión de esa doble interacción. (Parellada, 2005, p. 19)*

Por otro lado, la expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el gozo de descubrir y de conocer el mundo que le rodea. Esta idea es original de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier, y permite que el psicomotricista, a través de la observación de esta expresividad, obtenga informaciones significativas de las acciones de los niños en sus relaciones con el espacio y el tiempo, los objetos y los demás, variables éstas que podríamos considerar como integrantes del contexto relacional al que se refiere Parellada en la definición de imaginario. A partir de estas ideas, se podría decir que, si el niño va construyendo un imaginario en sus relaciones con el contexto y lo expresa luego mediante la expresividad motriz, sin abandonar el ejemplo que tomamos de Vigotsky, si el niño hace la acción y el gesto de colocarse un objeto entre sus piernas para simular que monta en un caballo, quizá sea porque esa acción y ese gesto corporal ha sido grabado en su imaginario cada vez que el adulto le ha colocado en una posición que, posteriormente y de forma inconsciente, le haya servido al niño para evocar esa acción y asimilarla a la simulación de ir a caballo.

En definitiva, para que el niño sea capaz de hacer ese gesto y ese movimiento, ha tenido que tener vivencias de acciones, repetidas innumerables veces y construidas en el contexto relacional, que se han grabado inconscientemente en su imaginario y que luego puede evocar cuando expresa conscientemente el juego simbólico de montar en un caballo. Por lo tanto,

también se podría decir, que la dimensión simbólica del ser humano, además de su origen biológico y comunicativo, podría tener relación con las acciones corporales que construyen el imaginario, manifestado a través de la expresividad motriz, en contextos que favorecen dicha expresión. En las imágenes observamos esa acción corporal de colocar al niño «a caballo» sobre los hombros o en la espalda del adulto. Esa postura suele ir acompañada del movimiento de «trote», que se puede ejecutar con mayor o menor intensidad, según la dinámica del juego, pero que se produce aunque sólo sea por la propia cadencia del caminar con el niño colocado con las piernas abiertas sobre alguna parte del cuerpo.

En los juegos de caballito de los niños se observa cómo, tanto su postura (colocar un objeto entre las piernas) como el movimiento (trotar), reproduce el gesto de «ir a caballo» sobre los hombros o en la espalda del adulto. Así, se podría considerar el juego simbólico no sólo como un juego de imitación, sino, como dice Lévi-Strauss, perteneciente tanto a una dimensión del inconsciente de la persona, de su experiencia profunda (imaginario), como a la expresión externa de la experiencia.

El gesto corporal de colocar un palo que se transforma en caballo, porque se puede poner entre las piernas y se le puede aplicar el gesto que lo identifica como caballo, tal y como lo describió Vigotsky, se ve en el cuadro de Francisco de Goya, *La familia del duque de Osuna*, donde podemos observar esta transforma-



Foto: Javier Abard

Niñas jugando juntas al caballito con una cinta de señalización. Escuela Infantil Zaleo (Vallecas, Madrid)



Foto: Jose Paradrinas

Ada jugando con un palo



Foto: Irene Plus

Escuela Aire Libre, Alicante



Francisco de Goya. *La familia del Duque de Osuna*, 1788. Museo del Prado. Derecha: detalle



Fritz Von Uhde. *La hermana mayor*, 1885



Raquel a hombros de su padre



Alicia a caballito de su educadora

Foto: Nuria Hernández

Foto: Javier Abard

ción simbólica en el niño que está a la izquierda. Se constataría así la idea de Lotman sobre el símbolo como mensajero de otros tiempos. Independientemente de la época a la que pertenezcan, los niños simbolizan de la misma manera cuando juegan a ir a caballo.

# 2

## El juego presimbólico



## El juego de la ausencia y la presencia

El presimbólico, como su nombre expresa, es un tipo de juego previo a la adquisición de la función simbólica, y por tanto, a la aparición del juego simbólico como tal. La simbología expresada en este juego se realiza a través del propio cuerpo y de las acciones desarrolladas por el niño en los espacios y con los objetos. Son presimbólicos los juegos de llenar y vaciar recipientes con materiales como el agua, la arena, cualquier objeto o con uno mismo, aparecer y desaparecer por unos instantes o construir y destruir, sin que esta dualidad de acciones implique necesariamente que siempre se efectúe el proceso reversible, ya que un niño puede jugar a destruir, por ejemplo, cuando ha establecido una relación de juego en la que, normalmente un adulto, construye para que él sienta el placer de destruir a continuación.

La teoría acerca del mecanismo psicológico de jugar a estos juegos fue descrita por Freud en 1920 en el libro *Más allá del principio del placer*, a partir de la observación de cómo un niño de 18 meses tiraba objetos al otro extremo de la habitación a la vez que decía *Fort* (se fue), y otras veces lanzaba un carrito atado a una cuerda y después lo atraía hacia sí diciendo *Da* (aquí está). Este juego conocido como el *Fort-Da*, significaba para Freud la manera que tenía el niño de inventar el símbolo relacionado con la ausencia de su madre, reemplazando el objeto real por el significante. Si analizamos el juego, se pueden observar en él dos tipos de símbolos, el objeto carrito, que simboliza a la madre y la vivencia de una situación de separación física, simbolizada en la acción de lanzar y atraer hacia sí. A través del juego, el niño podía elaborar la separación sin conflicto, sin miedo a perder a su madre, ya que el carrito volvía cuando él lo deseaba. Así, el niño se convertía en sujeto activo de la situación, pudiendo intervenir en ella según su voluntad, aunque sólo fuera de una forma simbólica, que en muchas ocasiones es la única manera que tiene el ser humano de transformar una realidad que no le gusta o con la que no está de acuerdo.

En esta actividad lúdica, Freud vio un instrumento del niño para dominar sus angustias frente a la desaparición de la madre. Durante el juego, él podía atraer a su «madre» hacia sí, pero también observó que al mismo tiempo realizaba la acción de separarla. Comprendió que el niño no jugaba solamente con lo que era placentero, sino que al jugar también repetía situaciones dolorosas, elaborando lo que era ex-

cesivo para su «yo». O quizá, como después han apuntado otros autores como Winnicott o Aucouturier, el niño necesitara tanto la presencia de su madre como su ausencia, en esa dualidad en la que todos nos movemos y que la sabiduría popular expresa en frases como: «ni contigo ni sin ti...». Esta dualidad entre la presencia y la ausencia, la unión y la separación, el tener y no tener, va a ser vivida en todos los juegos presimbólicos, en los que los niños expresan a través del juego y de las acciones la elaboración de sus conflictos, de sus miedos y de sus deseos (que parecen no distar mucho de los nuestros, aunque ellos sólo tengan unos pocos años).

Aucouturier dice que en este tipo de juegos hay que contemplar una relación con el desarrollo de la función simbólica a partir de la dimensión simbólica del cuerpo. Por tanto, hay que saber reconocer y descifrar la simbología que expresa el niño a través de las acciones corporales. En los juegos presimbólicos se traduce el deseo de reencontrar la presencia simbólica en la ausencia. Cuando el niño está en presencia desea la ausencia y entonces rechaza, empuja y aleja. Esto es la dialéctica de la vida. Cuanto más lejos estamos del otro, más queremos que el otro esté cerca de nosotros, cuanto más cerca, más queremos que se aleje. El niño juega esa dualidad con juegos que, desde el punto de vista cognitivo, le preparan para la adquisición de la función simbólica (la capacidad de evocar el objeto ausente) y desde el punto de vista emocional, le ayudan a elaborar la separación de sus vínculos afectivos.

Parece razonable pensar que si el ser humano pasa la vida entera teniendo experiencias de unión y separación, acabe reflejando estas vivencias en el juego, que es una forma de contar consciente o inconsciente lo que siente. En el vientre materno se vive la unión indiferenciada, madre e hijo comparten el mismo espacio, las mismas sensaciones, el mismo alimento durante unos cuantos meses. En el nacimiento se experimenta la primera separación física, aunque la dependencia biológica hace que esa unión sea todavía patente. El desarrollo de las capacidades madurativas que posibilitan la independencia motriz propicia que el niño pueda tener una sensación de autonomía que le lleve a la búsqueda progresiva de su propia identidad, así se va formando el sentimiento de que es tan necesario tener experiencias de unión con otros seres humanos, como de alejamiento, sabiendo que, como sugiere el director de cine Javier Fesser con esta metáfora:

*El hogar de mis padres es como una isla en medio del mar. Mis hermanos y yo somos muy valientes navegando, aunque es porque sabemos que la isla nunca se mueve de su sitio. (Elle, 2008, p. 228)*

Esta misma idea se ve reflejada en el proyecto que el arquitecto Herman Hertzberger desarrolla en la escuela Montessori de Delft, en Holanda, donde se pone un énfasis especial en la posibilidad de que cada alumno o cada grupo pueda colonizar una parte del espacio escolar y crear un lugar propio.

*Sin esa sensación no se puede llevar a cabo colaboración alguna con los demás; ¡Si no tienes un sitio que consideres tuyo, no sabes a dónde perteneces! No hay aventura que valga la pena sin una base, sin un hogar al que regresar. Por ello el dominio que un grupo de personas establece sobre un territorio debe protegerse de las intrusiones extrañas. (Hertzberger, 2001, p. 28)*

La fundamentación teórica de la práctica psicomotriz educativa de Bernard Aucouturier (2004) expone que la función simbólica (necesaria para poder realizar el juego simbólico) se forma a partir del sentimiento de pérdida, ya que es una capacidad representativa que se manifiesta en diferentes expresiones de la conducta que implican la evocación de un objeto físico, entendiendo por «objeto» también a las personas cercanas al bebé y, en concreto, a las figuras de la madre y el padre. Por lo tanto, para desarrollar esta función, es necesario haber tenido experiencias de separación, de ausencia, de pérdida, etc. de la figura materna, vividas con placer, en seguridad y sin angustia. Como se ha dicho anteriormente, estas experiencias son las que el niño «juega» en el presimbólico, como antesala de lo que luego jugará en el simbólico (elaborar la identidad para poder más adelante transformarla asumiendo otras identidades diferentes a la propia).

*Estos juegos universales hacen referencia a tener y no tener, como acciones simbólicas tanto para asegurarse de la continuidad del objeto como para diferenciarse de él y ser uno mismo. (Aucouturier, 2004, p. 89)*

Aucouturier expone las siguientes ideas respecto a la formación del símbolo y el sentimiento de pérdida:

- Es primordial que el recién nacido tenga un sentimiento de necesidad, de «angustia» ante el vacío físico que le producen sus necesidades fisiológicas (necesidad de comer), para establecer relaciones con el mundo exterior y comunicarse así con él. Es lo que Wallon llama «la emoción» que, como vimos en el capítulo anterior, es de origen biológico y funciona como signo para las personas que rodean al niño. La respuesta a estas necesidades por parte de los adultos es lo que hace posible que el niño acceda al

sentido de la comunicación, y que la emoción le sirva para comprender el mundo y para desarrollarse, no sólo físicamente, sino también desde el punto de vista psicológico. Esto es así porque esa sensación de vacío físico adquirirá posteriormente dimensiones psíquicas cuando el niño tenga conciencia del establecimiento de una interacción con «el otro», que perderá en la ausencia de éste. La ausencia del otro produce una «angustia» de vacío cuando se tiene constancia de estar solo. La angustia de vacío ahora ya no será sólo porque tenga sensación de hambre, sino porque también experimente la soledad. Tanto la necesidad física del tener y no tener, como la psicológica, son lo suficientemente importantes como para pensar que una parte fundamental del imaginario del niño se construye en torno a estas vivencias, que luego se expresan en el juego presimbólico.

- ♦ La acción, los movimientos que se realizan corporalmente, es uno de los primeros recursos que el niño utiliza para llenar el vacío físico y psíquico, ya que todas las experiencias corporales de contacto, manipulación y movimiento vividas en la interacción con la madre se evocan y se reviven cada vez que el sujeto se moviliza él mismo, o es tocado, acariciado, movido, etc. Cuando el niño actúa está recordando de manera inconsciente esas acciones que ha hecho en compañía de la madre y así hace presentes a la madre, a las acciones y al placer de compartirlas. Ya hemos mencionado la expresividad motriz, que volveremos a recordar cuando avancemos en los tipos de juegos presimbólicos que el niño realiza. Muchos de ellos expresan la simbología a través de las acciones corporales, demostrando así que el cuerpo es el punto de partida del psiquismo.

Por otro lado, el sentimiento de pérdida pasa primero por tener un sentimiento de pertenencia, de tener la conciencia de que un «objeto» (persona o cosa) es tuyo. Es entonces cuando se puede tener la sensación de pérdida, ya que no se puede perder lo que no se ha tenido nunca. La novela de Miguel Delibes *La sombra del ciprés es alargada* (1947), que trata a lo largo de sus páginas el sentimiento de pérdida, la idea de tener y el temor de perder, expone un debate interesante sobre la apuesta constante que el ser humano hace por experimentar una vida llena de ganancias y pérdidas, y de cómo el riesgo que implica tener (porque lo que se tiene se puede perder) no debe ser un freno para intentar a toda costa la aventura de vivir, aunque muchas «posesiones» se queden en el camino.

Una vez que se tiene la seguridad de que el «otro» existe y de que su existencia es fundamental como referente, el niño puede construir su unidad, su conciencia de sí, su identidad, la representación de sí mismo, la consciencia de «tener un cuerpo», porque para lograr todas esas conquistas primero es necesaria tener una buena relación con los adultos referentes, pero además (y ahí empieza la dualidad) es fundamental hacerlo en ausencia o toma de distancia con respecto a éstos. Cuando el niño está en compañía de otra persona, no siente la necesidad de sustituirla, ya que la persona está presente y no tiene que evocarla mientras dura su ausencia. Emmi Pikler dice que:

*[...] un bebé aprende, sin duda alguna, mucho del adulto, pero también tiene que descubrir cosas por sí mismo. Debe realizar su trabajo como bebé.* (Pikler, en Martino, 2001)

Es en la toma de distancia cuando nos diferenciamos y aprendemos a ser nosotros mismos, cuando ponemos a prueba nuestras capacidades y empezamos a comprobar que lo que antes hicimos en compañía de los referentes afectivos, podemos hacerlo solos, porque ellos nos enseñaron cómo hacerlo.

La aceptación de estas vivencias no es sencilla. De hecho, hay constancia de su dificultad y, por eso, existen propuestas como el periodo de adaptación, los espacios familiares o la «Casa Verde» de Doltó, dirigidas a paliar los efectos de la separación (tanto por parte de los niños como de las madres). Desde el momento en que la madre se va, aparece el deseo de recuperarla. Ese deseo es positivo y supone la misma dicha que la que se experimenta en el reencuentro. La separación es necesaria para que exista el placer de esperar el volver a verse y el placer del reencuentro en sí. Es importante calibrar el intervalo de tiempo soportable según cada niño, su edad y sus circunstancias, así como tener presente que durante la separación, el bienestar será lo que le permita al niño hacer sustitutos simbólicos que le den la misma seguridad y satisfacción que la compañía de la madre.

El sentimiento de pérdida crea un vacío físico y psíquico necesario para aprender a esperar, a sustituir, a inventar, a imaginar, a crear, etc. Cuando el niño o niña está solo aprende a «entretenerse» con sustitutos como los objetos, los espacios, su propio cuerpo, las ideas que genera, etc. Russell habla de la necesidad de sentir «aburrimiento» para que el ser humano active su pensamiento y genere nuevos proyectos:

*Una de las características esenciales del aburrimiento consiste en el contraste entre las circunstancias actuales y otras más agradables que fuerzan irresistiblemente nuestra imaginación.* (Russell, 1997, p. 67)

Imaginemos, pues, una situación de bienestar absoluto para el niño como es estar en compañía de las personas que le dan la seguridad afectiva, e imaginemos también lo que puede significar para el desarrollo de su pensamiento permitirle sustituirnos, para que el placer de generar ideas sea aún más interesante que nuestra compañía (lo que no quiere decir que tengamos que desaparecer completamente de la escena, un discreto segundo plano puede bastar). «Es también esencial que las facultades del interesado no estén ocupadas» (Russell, 1997, p. 67), es decir, abstenerse de interrumpir los procesos de exploración y concentración, ya que «Los placeres de la niñez debieran ser principalmente los que el niño pudiera procurarse con su esfuerzo y su inventiva en el medio que le rodea» (Russell, 1997, p. 73), sin necesidad de acudir a grandes estímulos o excitaciones que son difíciles de soportar y mantener durante mucho tiempo y de los que se debería intentar prescindir, porque, como dice Vicenç Arnaiz, «la tensión cognitiva necesita de la calma afectiva».

Siguiendo este discurso, Winnicott (2006) dice que para que el juego se produzca, el niño ha tenido que adquirir experiencias de confiabilidad con sus referentes afectivos, su madre y su padre. Estas experiencias vitales se dan en las primeras etapas de la vida y capacitan al niño para poder utilizar lo que él llama espacio de juego y que define como un espacio intermedio de experiencia entre el mundo interno (que sería la parte subjetiva) y el mundo externo (la parte objetiva). Este espacio no es físico, sino simbólico; no pertenece a la realidad psíquica interna, ya que está fuera de la persona y tampoco pertenece a la realidad externa, porque es el área de la ilusión en la que el niño utiliza los objetos de la realidad para satisfacer la expresión de sus necesidades internas. Acceder al espacio simbólico implica alejarse tanto de la realidad como de la subjetividad y moverse en una zona intermedia donde el ser humano puede desarrollar su capacidad de imaginar y crear ideas. Por tanto, para Winnicott, el espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad, depende de todas las experiencias de vida en las que se haya transmitido la seguridad suficiente para poder confiar en los demás. La confianza permite la separación del no-yo y del yo, pero al mismo tiempo se puede decir que la separa-

ción se compensa al llenar el espacio potencial con juegos creadores, con el empleo de símbolos y con todo lo que a la larga equivale a las experiencias relacionadas con la cultura.

## Tipos de juegos presimbólicos

Resumiendo las ideas anteriores, el recorrido expresado en el juego presimbólico sería la vivencia de la unión y de la separación que, elaborada adecuadamente, permite conquistar la identidad y desarrollar la creación de las propias ideas y proyectos. Aucouturier dice que el niño busca la transformación del entorno a partir de su acción sobre él. El juego representa de manera inconsciente la ausencia, la continuidad de la madre aunque no esté y el placer de recuperarla. El juego presimbólico aparece cuando hay una carencia que se llena jugando. Para actuar hay que sentir la pérdida y la necesidad de compensarla, y también hay que sentirse seguro de tener el afecto que se «pierde» mientras dura la ausencia, para poder aceptar la situación de forma transitoria. Es como si el juego fuera un «entretenimiento» para gestionar mejor la espera, un intervalo necesario para que el niño actúe, invente, busque, construya, simbolice y aprenda por sí mismo.

Separarse significa crecer, ser uno mismo, avanzar hacia la incertidumbre de lo desconocido, aceptar la ausencia de la madre saliendo progresivamente de la simbiosis tónico-afectiva, establecer distancias entre el yo y los demás, etc. Todas las experiencias de separación, y la calidad y cuidado con que se realicen, van a servir para facilitar, favorecer y ayudar a las separaciones que se van produciendo a lo largo de la vida. Además, la ausencia se vuelve placer cuando es abandono confiado, porque lejos de la vigilancia de los padres se hacen cosas «prohibidas» que no se pueden hacer cuando ellos están. En el juego presimbólico se observan las diferentes formas que tienen los niños de expresar las vivencias: o a través de acciones pulsionales y excesivas (sin los límites que da una adecuada contención), o con la ausencia de acción que se expresa desde el no hacer (asociada a una retención emocional), o bien con juegos que demuestran que el niño disfruta, se implica, piensa, elabora su juego, crea y comunica sus ideas.

Aucouturier (2004) nos ofrece un catálogo de juegos donde el niño manifiesta sus emociones. Los llama *juegos simbólicos de aseguración profunda*, dán-



Fotos: Pilar Rebollo

Sala de psicomotricidad del CP Emilio Casado (Alcobendas, Madrid)

doles así la categoría de símbolos y destacando su función de mantenimiento de la afirmación de sí (conquista de la identidad) y de acceso a los juegos de identificación (simbólicos de roles). Emplea la denominación de *aseguración profunda* para diferenciarlos de los juegos de *aseguración superficial* (juegos simbólicos), igualmente aseguradores pero de conflictos menores y más recientes, a los que nos referiremos más adelante. Aucouturier clasifica los juegos de aseguración profunda en juegos de destruir, de placer sensoriomotor, de involucrarse, de esconderse, de ser perseguido, de identificarse con el agresor y de llenar y vaciar, reunir y separar, etc. Remitimos esta información a la fuente original del autor, pero señalaremos algunos aspectos que no podemos dejar de mencionar, aunque sea de forma somera.

## Jugar a destruir

El significado simbólico de los juegos de destrucción está relacionado con el deseo de separarse y de ser uno mismo, de apartar los obstáculos que impiden cumplir los objetivos que nos proponemos y que nos ayudan a afianzar nuestra identidad y la capacidad de decidir y de elegir. Cuando el niño empuja los objetos, experimenta la sensación de apartar todos los obstáculos que se ponen en su camino hacia la exploración. Cuando es bebé y la madre lo coge en brazos, la aparta de sí para poder ir al suelo. Los niños juegan a destruir desde muy pequeños las torres que los adultos construyen para ellos, y aunque parezca que es un juego simple, es también rico en matices, ya que varía dependiendo de la actitud que se adopta frente al acto de destruir (si se permite la destrucción, si se ofrece

resistencia inicial pero finalmente se permite destruir, si se juega a la oposición para que el niño ejerza su fuerza contra la acción del adulto, etc.), de los materiales que se utilizan (torres pequeñas hechas con cubos para encajar del tipo de las matriuskas rusas o módulos de goma espuma para hacer torres altas y sólidas o grandes paredes) y de la forma de disponerlos (una torre simboliza altura, poder, crecimiento, una pared de cojines es un obstáculo que hay que salvar si se quiere empezar a jugar).

Es importante saber además que la destrucción no implica romper, sino transformar y reorganizar el orden que se ofrece al inicio de la acción, para configurar un proyecto de juego propio. Después de «agotar» el impulso de destruir, los niños sienten el deseo de hacer construcciones con los mismos materiales que anteriormente han servido para ofrecerles simbólica y físicamente la posibilidad de generar sus ideas de juego. Una torre o una pared de cojines, como las que se hacen para comenzar una sesión de psicomotricidad, no tienen ninguna forma específica, sirven para todo y para nada en concreto, son una manera de ofertar un mundo de proyectos por hacer y traducen la idea de permitir apartar lo que impide ver lo que hay detrás del muro.

*Se puede observar que cuando a lo largo de las sesiones se ha vivido suficientemente el placer de la destrucción y se han «saldado sus cuentas» con estas vivencias, el tiempo dedicado a la destrucción se acorta y la destrucción de la pila de cojines es sólo una excusa para lanzar la sesión de práctica psicomotriz. (Aucouturier, 2004, p. 177)*

## Juegos de placer sensoriomotor

Experimentar los límites entre el equilibrio y el desequilibrio, perder los puntos de apoyo y volverlos a recuperar, intentar nuevas conquistas motoras, sentir que se puede tener el control del propio cuerpo, etc., son vivencias que implican un cierto riesgo y que tienen que hacerse en seguridad tanto física como afectiva. El riesgo controlado por el propio sujeto permite que se puedan perder los límites corporales, manteniendo a la vez la sensación de ser un todo unificado. De esta manera, el niño puede intentar movimientos nuevos y comprometidos, sintiendo que él es dueño de la situación que maneja sin la intervención de los adultos.

Los juegos sensoriomotores son presimbólicos porque son juegos en los que se tienen vivencias de separación, de afirmación de la identidad, de pérdidas momentáneas de seguridad, etc. Así, por ejemplo, girando o balanceándose, el niño juega a perder el equilibrio y a «abandonarse» confiadamente al placer de no tener referencias y el control de la «ubicación» espacial. O cuando juega a caerse está jugando a perder el equilibrio y la posición vertical, porque está seguro de haberla conquistado y de poder recuperarla y levantarse solo sin ayuda y sin problemas, cuando lo necesite (cuando los niños están aprendiendo a andar, nunca juegan a caerse). En este juego suelen acompañar la acción con la expresión verbal de la misma, así, cuando están en el suelo, dicen de sí mismos cada vez que sucede: «se cae».

Las mismas vivencias pueden ser experimentadas al saltar desde una altura: perder los puntos de apoyo, abandonarse a la sensación del vacío por unas décimas de segundo, es posible si se tiene la seguridad de poder recuperar la pérdida al llegar al suelo de la colchoneta. De la incertidumbre del salto se vuelve a pasar a la afirmación de uno mismo, cuando se siente el reencuentro con los apoyos momentáneamente perdidos. Sensaciones de pérdidas y recuperaciones una vez más, que se pueden realizar siempre que se vivan de forma placentera y voluntaria.

Antes de saltar desde una determinada altura, se pasa por el placer que supone conquistarla. El niño que trepa simboliza porque representa transformaciones que ha vivido en la relación con sus padres (los padres juegan a elevar a sus hijos por encima de sus cabezas, como veremos más adelante) y haciendo estas transformaciones, evoca en su inconsciente la presencia del otro (que ha hecho junto a él muchas veces lo que él ahora hace solo) y representa la presencia en la ausencia. Trepar simboliza subir, crecer, reencontrar la transformación del cuerpo ligada a la relación con el adulto, mirar hacia abajo cuando se está arriba y comprobar que desde esa altura se puede ver el mundo de otra manera.

En el mismo sentido de salir al mundo para explorarlo y conquistarlo, están el placer de andar y de correr, que materializan una vez más la expresión simbólica de la separación. Si para dejamos caer necesitamos abandonar la posición vertical, para subir a una altura necesitamos separarnos del suelo y para saltar necesitamos hacerlo del apoyo que nos sostiene. Tanto para andar como para correr es necesario dejar atrás el punto de partida cuanto más lejos mejor, volviéndose de vez en cuando para ver la distancia a la que se va quedando, y para compro-

bar que alguien nos mira y así tener un referente que nos indique la posibilidad del retorno. Caminar o correr nos hace tomar distancia física del otro, nos permite separarnos y existir en la individualidad.

Aunque en un primer momento los niños no sean conscientes de la simbología expresada a través de sus acciones, somos los adultos los que podemos hacerles darse cuenta de que se suben a las alturas para ser más altos o corren para distanciarse e ir cada vez más lejos, y a partir de ahí, en los sucesivos intentos son ellos ya los que dicen: «¡mira qué alto!» o «¡mira qué lejos!».

### Jugar a envolverse

Después de situaciones de intenso movimiento, suelen aparecer los juegos de envolturas: taparse con una colchoneta, envolverse en un aislante o con una tela o adoptar posiciones fetales de descanso. Son manifestaciones de deseo, de protección o de búsqueda de bienestar que, por otro lado todos hacemos (llegar a casa, tumbarse en el sillón y envolverse en una manta). Aucouturier nos recuerda que el deseo de ser protegido es algo que sentimos precozmente al ser cogidos en brazos, sumergidos en el agua, arropados en la cama, acunados al ritmo de una melodía cantada suavemente, balanceados al compás del movimiento, etc. Y es algo que sabemos proporcionarnos individualmente, porque en diferentes situaciones de nuestra vida nos han ido enseñando cómo hacerlo. Son esos momentos necesarios de reunión corporal, de revivir las sensaciones de cuidados y protección. En definitiva, de «volver a casa».

### Jugar a esconderse

De todos los juegos presimbólicos, quizá sea éste el que deja ver con más claridad la idea de sentir la vivencia de la presencia y la ausencia, el estar y no estar, la unión y la separación. Es un juego que se empieza a jugar muy pronto y se prolonga en el tiempo, transformándose de múltiples formas, añadiendo elementos o variantes y aumentando su dificultad en la ejecución. Su origen es el «cucú tras», que empieza cuando las madres juegan a ocultar su cara tapándose la con las manos ante la perplejidad (y a veces inquietud) del bebé. Esto sucede porque el



Fotos: Javier Abad

niño aún no tiene una imagen permanente de su madre, por eso se asusta cuando no la ve y da muestras evidentes de alegría cuando aparece de nuevo. El juego del «cucú tras» ha sido objeto de estudio desde diferentes investigaciones, que han destacado su utilidad para la vivencia del sentimiento de ausencia del adulto referente, la toma de conciencia del logro evolutivo de la permanencia del objeto y el desarrollo «del tipo de convenciones sociales sobre las cuales se basa el uso del lenguaje» Bruner (1986, p. 59). Este autor dice que la estructura profunda del «cucú» es la desaparición y reaparición controlada de un objeto o de una persona. Hay uno que esconde y otro escondido, un actor y un experimentador. El «significado» o valor señalado de cada acto o enunciado en el juego depende de dónde sucede y quién lo hace. Así, el juego es una pequeña protoconversación. Lo que permanece invariable en este juego y garantiza su seguridad y aprendizaje es su estructura profunda, que es la desaparición y reaparición de un «objeto». El «cucú tras» es un juego ritualizado en el que se comparten roles intercambiables y además, la vocalización que se utiliza en la acción del antes o después de la reaparición de lo que está escondido, acompaña al acto como anticipación o en el momento de la realización.

Progresivamente, es el propio niño el que juega a taparse los ojos con las manos o con una tela, o gira la cabeza para no ver a su madre, dando así muestras de haber comprendido el significado y la intención del juego. La complejidad aumenta cuando se introducen nuevos elementos, como los espacios de escondite (de los que hablaremos más adelante), las distancias físicas (cada vez mayores) entre el lugar que el niño elige para esconderse y el sitio donde se queda esperando al adulto, y los tiempos de separación, que ayudan a gestionar la espera. El sentido de esconderse estaría en experimentar la sensación de ser importante para alguien, que te busca cuando no estás porque te echa de menos. Prueba de ello, es la emoción que el niño vive mientras está escondido al oír la voz de su madre que le

llama por los sitios más insospechados (aunque ella ya sepa de antemano dónde se ha escondido), y la alegría que las partes implicadas manifiestan en el reencuentro.

Aucouturier nos muestra un ejemplo de cómo hacerlo en esta relación establecida mediante el juego:

*Pedro se aleja discretamente de su mamá y va a esconderse en el armario de su habitación. «¡Estoy aquí!», grita el niño (una señal dirigida a su madre para que ella vaya a buscarle). «Voy a ver si puedo encontrarte», le responde ella, dejando la posibilidad de no encontrarle. «Pedro, ¿dónde estás?», Pedro no responde. La mamá, a medida que se desplaza por la casa, va diciendo: «¡No está en el cuarto de baño!», y después: «¡No está en el salón!». Intencionadamente hace esperar a su hijo, porque sabe que a él le gusta mucho que tarde en encontrarle. En la puerta de la habitación dice, haciéndose oír: «¡Estoy segura de que se esconde por aquí, pero ¿dónde estará?». La mamá mira debajo de la cama, debajo de la cómoda y, finalmente, abre la puerta del armario: «¡Aquí está!», exclama contenta. Pedro se ríe, contento de haber sido descubierto. Su mamá le abraza y le rodea con su cuerpo. (Aucouturier, 2004, p. 110)*

## Jugar a ser perseguido

Ser perseguido está relacionado con los juegos de esconderse, porque normalmente cuando el niño es perseguido termina buscando un refugio donde ocultarse para sentirse seguro y, al igual que el juego de esconderse, también se transforma evolucionando, fundamentalmente, en juegos de reglas como el «Pillapilla» y todas sus variantes de rescates (con espacios-cárcel incluidos), refugios de seguridad materializados en acciones como quedarse quieto con los brazos extendidos o subirse a un lugar elevado previamente determinado.

El juego presimbólico de ser perseguido también debe cumplir unos requisitos para que se cumpla realmente su propósito: no atrapar al niño o niña, o hacerlo de forma placentera, dejarle escapar si siente realmente miedo o si observamos que necesita «salir victorioso» de la dinámica establecida con el adulto que le persigue.

*Ser perseguido para ser atrapado con placer o sin serlo realmente, es un medio para asegurarse frente a la angustia de la persecución, debida a un dominio excesivo del entorno sobre el niño. El niño juega con el miedo para superarlo, anticipando los mecanismos para evitarlo. El psicomotricista jugará una y mil veces a la persecución*

*hasta que el niño se proponga a sí mismo como perseguidor y así venza la angustia.* (Aucouturier, 2004, p. 183)

Grocín (2006) apunta que el jugar a ser perseguido se relaciona también con la carrera como conquista del espacio. La posibilidad de ser el dueño de su cuerpo y de sus acciones le proporciona una importante sensación de «ser mayor» y de independencia. El niño siente que puede controlar sus movimientos al alejarse y acercarse según su voluntad y que, al igual que le sucede en los juegos de esconderse, tiene la capacidad de alejarse para vivir su identidad y para que el adulto «perseguidor» se acerque y le demuestre que va detrás de él porque es una persona importante. De hecho, cuando se da la vuelta para comprobar si hay alguien siguiéndole y no es así, busca la forma de volver a atraer la atención perdida. La paradoja se hace de nuevo presente: el miedo a ser perseguido se transforma en placer de juego y diversión al sentirse perseguido, pero la diferencia entre las dos emociones es tan sutil que a veces el juego termina en llanto.

### Jugar a llenar y vaciar, reunir y separar

El niño vive con estos juegos el placer de desordenar, ya que para hacerlos utiliza objetos que transforma y reorganiza según sus deseos. Son juegos que favorecen la construcción de la estructura cognitiva a través de la curiosidad y la investigación del entorno (llenar y vaciar, destruir y construir, dispersar y agrupar, etc.). Si observamos a los niños mientras los hacen, podemos constatar que detrás de estas acciones aparentemente caóticas hay en muchas ocasiones una clara intención de realizar un proyecto, no sólo por la disposición de los productos resultantes: alinear, apilar, amontonar, trasladar, etc., sino por el alto grado de implicación y esfuerzo en la tarea que realizan.

### Preparar el juego

¿Cómo podemos provocar la aparición de los juegos presimbólicos? Por sus diferentes características cada uno de ellos debe ser jugado en determinadas cir-

cunstancias, por ejemplo, algunos son juegos que fundamentalmente tienen que hacerse en el contexto familiar, aunque también podamos repetirlos en la escuela. Otros requieren espacios amplios y materiales elegidos y colocados de un modo especial y, por lo tanto, es la escuela el lugar adecuado para hacerlos. Aparte de las razones anteriores que puedan ser motivo para establecer diferencias, hay un requisito común para todos, y es la necesidad de saber cómo actuar para que aparezcan. Juegos como el «cucú tras» se hacen desde la intuición o desde la imitación a otros adultos (a los sabios abuelos, por ejemplo). Si, como dice Vícenç Arnáiz (en Martí, 2006) basándose en los cambios provocados por los nuevos modelos sociales, las maestras de infantil son las nuevas abuelas, con toda la importancia que ese rol implica de cara a transmitir los conocimientos de crianza y el establecimiento de los vínculos de apego (relacionados con los juegos que favorecen la formación del símbolo), puede ser interesante elaborar en la escuela un modelo didáctico que contribuya, entre otros aspectos, al desarrollo de este rol.

Agruparemos los juegos presimbólicos en tres categorías, según la clasificación de Aucouturier recogida en el punto anterior, con el fin de proponer también tres formas diferentes de favorecerlos, dependiendo del tipo que éstos sean:

- 1 Juegos presimbólicos a partir de *acciones sensoriomotoras*. Caídas, balanceos, giros, saltos, trepas, marcha, carrera, envolturas, etc. Para favorecer estos juegos creemos que la mejor propuesta es la práctica psicomotriz educativa de Bernard Aucouturier (2004), por lo que no nos detendremos más allá de citar el modelo y remitimos a la fuente original.
- 2 Juegos presimbólicos a partir de las *relaciones con los adultos*. Esconderse y aparecer, ser perseguido, etc. Estos son los juegos que hay que hacer fundamentalmente «en familia». Desde la escuela podemos recordar su importancia y dar algunas pistas sobre cómo provocarlos. En la escuela también van a aparecer y entonces debemos darles valor con el reconocimiento. Por ejemplo, si un niño se esconde tapándose con una tela, preguntaremos dónde está hasta que «aparezca». O si se acerca a taparnos a nosotros, verbalizaremos desde nuestro «escondite» alguna señal, como «cu cú» o «no estoy», que le demuestre que comprendemos su intención, que seguimos su iniciativa y que queremos compartir su juego.

3 Juegos presimbólicos a partir de las *interacciones con los objetos*. Construir y destruir, llenar y vaciar, reunir y separar, esconderse y aparecer, etc. En esta categoría es donde vamos a hacer una propuesta que se ha puesto en práctica en el contexto de la escuela infantil con niños de edades comprendidas entre 1 y 2 años, ya que éste es el momento clave para hacer esta clase de juegos. Se trata de configurar un contexto que tenga las siguientes características:

- Que se sitúe en un espacio amplio de juego (sala de psicomotricidad o espacio de usos múltiples) en el que, en la medida de lo posible, no haya más materiales disponibles que los que configuren la instalación, ya que eso va a contribuir a concentrar la atención de los niños en lo que específicamente hemos preparado para el juego.
- Que sea estéticamente atractivo, para lo que se utiliza como referente las instalaciones del arte contemporáneo.
- Que esté formado por objetos que ofrezcan «ideas» o posibilidad de hacer proyectos, tanto por sus propiedades: de diferentes tamaños, texturas, colores, etc., como por su disposición en el espacio: agrupados, extendidos, colgados del techo, etc. (su exposición ha de resultar «provocadora» para el juego, favorecer la asociación y relación entre materiales y la autonomía de su uso). Es importante además que no se escatime en la cantidad de objetos que se ofrezcan, para evitar los conflictos por la disputa del material.
- Que los objetos sean familiares (de los que se usan en las casas), naturales (de elementos de la naturaleza) o reciclados. Materiales que posibiliten operaciones divergentes y no sólo la acción predeterminada que el objeto marca. Que se puedan utilizar por varios niños o sean de uso individual.
- Que se presente como algo extraordinario, no habitual, no cotidiano, que se dispone especialmente ese día para el juego y desaparece cuando éste termina. Algo con una finalidad concreta que cambia y se renueva cada vez, ya que, aunque se utilicen los mismos objetos, nunca se colocarán de la misma manera y si se hacen las mismas instalaciones, cambiarán los objetos que las forman.
- Que aliente una actitud de sorpresa, deseo y admiración, tanto para el que va a jugar como para el que observa, para que la emoción que pro-

voca el disfrute compartido ayude a hacer evolucionar el juego y, por lo tanto, las ideas que se desarrollan en él.

- Que la actitud del adulto ante el juego y la disposición de la instalación invite a la transformación, para que los niños tengan la sensación de pertenencia al comprobar que sus acciones y su intervención modifican el paisaje inicial del juego. Además, el sentirse permitidos para apropiarse de las ideas ofrecidas y poder cambiarlas para hacerlas suyas, contribuye al desarrollo de la propia identidad.
- Que la organización del ambiente se prepare en función de los protagonistas, su edad, sus necesidades e intereses y de propiciar su encuentro y relación. Hay que propiciar situaciones en las que los niños y niñas sientan el placer de estar juntos, experimenten sus posibilidades y limitaciones en interacción con los demás y aprendan a compartir, ayudar y cooperar. Los compañeros son una fuente importante de saber.
- Que favorezca el juego libre. El grupo en la condición de juego libre muestra más interacción social entre sus miembros y se observa más juego imaginativo espontáneo.
- Que parta de una intención concreta de provocar algún tipo de juego presimbólico, que aunque inicialmente sea idea del adulto que la propone, conecte con el grupo que la recibe, de manera que esa idea tenga para las dos partes un sentido que pueda ser compartido y comunicado entre todos. Es una invitación a encontrarse en el mundo simbólico, característico de la identidad del ser humano. La instalación es una forma de poner a los niños en contacto con lenguajes expresivos simbólicos con los que conectan con familiaridad por la condición humanizadora del símbolo. Desarrollar el potencial creativo del niño y dar lugar a lo que más caracteriza al hombre: su capacidad para simbolizar el mundo. El símbolo es el creador de un sentido.

Vamos a ver, a continuación, un ejemplo de juego. En este caso, el juego presimbólico que se pretende sugerir es el de llenar y vaciar.

La instalación se forma con cajas de cartón de tamaño grande y mediano de las que se utilizan para embalar en las mudanzas y cajitas pequeñas de colores, redondas y cuadradas, de las que se encajan unas dentro de las otras, como

## EL JUEGO PRESIMBÓLICO

## EL JUEGO PRESIMBÓLICO



Fotos: Vega Menen

Malmö Konsthall (2005) Acumulación de materiales diversos. Medidas de la instalación 1100 x 1100 x 200 cm. [www.jacobdahlgren.com](http://www.jacobdahlgren.com)



Foto: Javier Abad

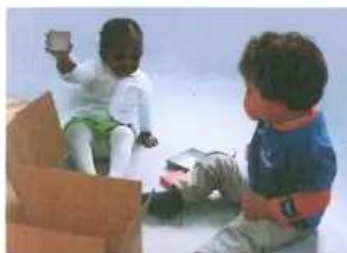
Instalación realizada en la escuela infantil Cigüeña María (Las Rozas, Madrid). Acumulación de cajas de cartón de tamaños y colores diversos. Medidas variables según proyecto y disposición en el conjunto

las muñecas rusas. Las cajas grandes son para provocar que los niños jueguen a entrar en ellas o para que las utilicen como contenedores de otras cajas pequeñas. Las cajas de colores son para que jueguen a llenar y vaciar, ya que al tener diferentes tamaños unas pueden actuar como contenedor de las otras. Nada de lo que se ha preparado está concebido al azar, todo tiene un sentido relacionado con la idea inicial de intentar que los niños compartan la intención de utilizar el espacio y los objetos para hacer juegos principalmente de llenar y vaciar, apareciendo otros muchos tipos, también simbólicos.

La colocación tampoco es aleatoria. Hemos mencionado que se procura ofrecer un contexto de belleza y de invitación al juego. Hay diálogo entre el color y tamaño de las cajas. El hecho de que el color de las cajas grandes sea neutro evita la saturación cromática y facilita que la atención se concentre en pequeños puntos determinados, que son las cajas pequeñas diseminadas por toda la instalación. Para explicar mejor la intención estética, vamos a hacer

una comparación con la pintura abstracta en la que, como regla tácita, existe una compensación entre el tamaño de la mancha y la intensidad y vibración del color: las grandes superficies de colores terciarios se equilibran a nivel visual con pequeñas manchas de colores puros y vibrantes (primarios y secundarios), que sirven para guiar o dirigir la mirada del espectador a modo de llamada de atención. Una composición cromática sin intención justificada o expresa rápidamente produce fatiga visual y, por lo tanto, provoca desinterés. En esta instalación, las cajas grandes funcionan como esa gran mancha neutra que ayuda a concentrar el interés de los niños por la propuesta de juego que se les ofrece.

De hecho, si habitualmente ante una «pared» de módulos de goma espuma (en el comienzo de una sesión de psicomotricidad) o, como en este caso, cajas de cartón, los niños reaccionan abalanzándose sobre ellas para derribarlas, al colocar las cajitas de colores la respuesta se ve sustancialmente modificada, ya que fijan su interés en la exploración y manipulación de estas últimas. Se podría pensar que la actitud de los niños ante esta instalación es parecida a la del espectador que contempla una pintura abstracta: centrar inicialmente su atención en la mancha/objeto de color vibrante, y después seguir ensayando otras posibilidades de juego y uso del espacio y los materiales. Para recoger estas narrativas visuales de los sucesos, el adulto actúa como cronista de lo que aparece ante sus ojos durante el juego. Se reconoce, se registra y se busca el sentido compartido y comunicado que nos permite encontrarlos, adultos y niños, en la comprensión del símbolo (consciente o inconsciente), como característica esencialmente humana.



Fotos: Javier Abad

Dos niños mantienen una animada conversación por «teléfono móvil». Este juego simbólico está basado en gestos, sonidos y miradas de complicidad entre los niños y hacia los adultos. Sentirse comprendido por el compañero de juego es un placer, y la mirada del adulto contribuye a confirmar el valor de la acción

## EL JUEGO PRESIMBÓLICO

## EL JUEGO PRESIMBÓLICO



FOTOS: Javier Abad

Se puede participar en el juego desde diferentes actitudes. El intento de probar una nueva forma de jugar aumenta su importancia cuando un compañero se interesa por ella y comienza así una relación de colaboración e intercambios comunicativos.



Foto: Javier Abad

Otro niño espontáneamente se une a la acción: comprender la simbología del juego no es sencillo pues puede producirse la imitación del gesto, sin llegar a compartir el sentido del mismo.



A lo largo de la sesión se suceden diferentes tipos de juegos asociados a diversos significados simbólicos, que se manifiestan de esa forma por las características específicas del objeto y la manera de colocarlo. Subirse a las cajas significa conquistar la altura y ver el «mundo» desde una nueva perspectiva. La caja actúa como pedestal o apoyo. La acción opuesta sería meterse dentro de ella utilizándola como receptáculo o continente, lo que permite tener sensaciones de límite y contenido.



FOTOS: Javier Abad

Organizar las cajas permite tomar conciencia de las dimensiones del espacio y crear proyecto.

## Propuesta de juego para las familias

Recordemos la función de apoyo a las familias que debe tener un modelo de escuela que se ajuste a las necesidades que demandan los recientes cambios sociales. Es interesante transmitir la importancia que tienen ciertos juegos para ayudar a crear vínculos, a «normalizar» las separaciones temporales (a veces obligadas y otras veces deseables), a comprender el valor de estar juntos y también la necesidad de saber estar separados.

## EL JUEGO PRESIMBÓLICO

## EL JUEGO PRESIMBÓLICO

Desde la escuela podemos ofrecer algunas pistas sobre cómo establecer relaciones de calidad entre los padres y sus hijos a través de diferentes propuestas de juego.

Insistimos en que la mejor edad para hacer esta propuesta es con niños de 1-2 años, aunque con los bebés también les podéis sugerir que jueguen a «cucú tras» o «toma y daca» con objetos («me lo das, te lo doy»). Se nos ocurre utilizar el recurso, de sobra conocido, de los mensajes y escribir una nota para las familias en la que les animemos a jugar en casa. A continuación presentamos algunos de los juegos.

### Juego de casitas

Construid una casita-escondite para el niño. Puede hacerse separando un poco el sillón y cubriendo el hueco con una tela que haga de «techo». Decidle al niño o la niña que hemos hecho una casita para él. No importa si al principio no quiere entrar o si no hace caso a este espacio de juego en intimidad o para compartir con otros, es una cuestión de tiempo, espera y confianza. Se puede intentar en varias ocasiones.

CONDUCTAS EN EL JUEGO DE LAS CASITAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Le interesa el juego.			
Lo observa pero no entra.			
Se asoma pero sin entrar.			
Entra y sale sin quedarse.			
Entra y se queda dentro un tiempo.			
Entra y no quiere salir.			
No deja entrar a nadie si está él dentro.			
No entra si no es con otros.			
No le hace ningún caso.			
Repite el juego con otros niños: amigos, hermanos, etc.			

### Juego del escondite

Invitad al niño a esconderse en algún lugar de la casa y jugad a buscarlo. Mientras se le busca, hay que ir diciendo en voz alta (para que el niño nos oiga desde su escondite) «¿Dónde estará?». Aunque sepamos donde está escondido, hay que jugar a no encontrarlo enseguida. En voz alta iremos diciendo los lugares por los que le vamos buscando: «¿Estará en el baño? ¡Ah, aquí no está! ¿Debajo de la cama? ¡Aquí tampoco! ¿Detrás de las cortinas? A ver, a ver... ¡no! ¿Y dónde puede estar?». Finalmente, le encontraremos (donde ya sabíamos que estaba y donde él/ella nos estará esperando desde el principio del juego), y manifestaremos una gran alegría en el reencuentro. Antes de empezar a jugar, es importante explicarle al niño en qué consiste el juego: tú te escondes en algún lugar de la casa, debajo de la cama, detrás de una cortina, detrás de una puerta, etc., y yo te busco. Las habitaciones de la casa deberán estar iluminadas mientras dure el juego si al niño le da miedo la oscuridad.

CONDUCTAS EN EL JUEGO DEL ESCONDITE	SI	NO	OBSERVACIONES
Le interesa el juego.			
Se esconde él/ella solo/a.			
Espera a ser encontrado (2 minutos).			
Manifiesta alegría cuando es encontrado.			
Pide que se repita el juego otra vez.			
Cambia de escondite cuando vuelve a jugar.			
Repite el juego con otros niños: amigos, hermanos, etc.			

### Juego de construir torres

Levantad torres con construcciones de madera o plástico para que ellos puedan derribarlas y haced este juego varias veces. Es importante verbalizar: «Esta torre la he construido para ti». Cuando el niño la tire, celebradlo como un importante logro y volved a empezar de nuevo.

## EL JUEGO PRESIMBÓLICO

CONDUCTAS EN EL JUEGO DE CONSTRUIR Y DESTRUIR TORRES	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Le interesa el juego.			
Aguarda expectante a que la torre esté hecha.			
Le cuesta esperar a que la torre esté terminada.			
Manifiesta alegría al derribar la torre.			
Pide que se la vuelvan a construir para derribarla de nuevo.			
Ayuda al adulto a construirla.			
Repite el juego con otros niños: amigos, hermanos, etc.			

### Juego de «el lobo»

Jugad a perseguirlos por la casa. Las primeras veces es importante que nunca lleguéis a atraparles, justo cuando estéis a punto de «pillarles», dejadlos escapar. Más

CONDUCTAS EN EL JUEGO DE «EL LOBO»	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Le interesa el juego.			
Se asusta y no quiere jugar.			
Le divierte y manifiesta emoción cuando juega.			
«Pega» al lobo en el juego.			
Escapa del lobo.			
Manifiesta su deseo de hacer también de lobo.			
Se esconde del lobo.			
Repite el juego con otros niños: amigos, hermanos, etc.			

## EL JUEGO PRESIMBÓLICO

adelante podéis atraparles e incluso cambiar los roles y que sean ellos los que os persigan a vosotros. Si se asustan con el juego no os metáis tanto en el papel del lobo, no pongáis voces graves ni enseñéis los dientes con excesiva ferocidad. No es aconsejable, pues, «dar mucho miedo».

### Juego del espejo

Colocaos juntos delante del espejo, invítadles a mirarse y decidles cómo son el pelo, los ojos, la nariz y otras partes del cuerpo. Es importante decir: «Mira, éste eres tú» y «Mira qué guapo o guapa eres». También proponemos jugar a aparecer y desaparecer delante del espejo con ellos: «Ahora estoy, ahora no estoy».

CONDUCTAS EN EL JUEGO DEL ESPEJO	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Le interesa el juego.			
Se mira en el espejo con atención y se toma su tiempo en la observación.			
Pregunta detalles de sí mismo referentes a las partes del cuerpo o del vestido.			
Le divierte aparecer y desaparecer delante del espejo.			
Se fija en la imagen del espejo del adulto que está a su lado.			
Repite el juego con otros niños: amigos, hermanos, etc.			

El resultado se puede recoger mediante una observación que nos puede aportar información sobre las conductas y actitudes que manifiesten los niños ante las diferentes situaciones de juego. Sirve además para dar sentido a estas propuestas y para que las familias valoren la importancia que sus aportaciones tienen para el desarrollo integral de sus hijos, ya sea en la escuela o en el hogar.

# 3

## La simbología del juego

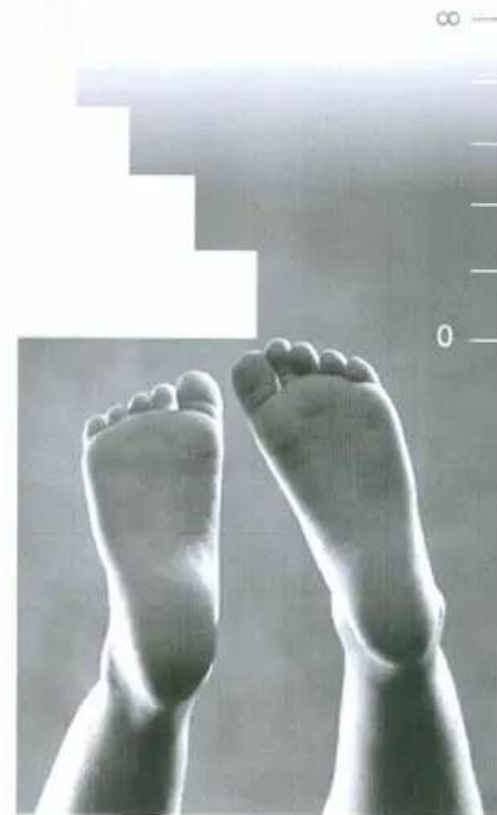


Foto: Javier Abad

## El deseo de crecer y de hacerse mayor

*Un niño trepa hasta lo más alto con gran placer, para ser tan alto o más que sus padres e interpelarlos diciendo: «¡Mírame, soy el más alto!». (Aucouturier, 2004, p. 77)*

La conquista de la altura es un juego relacionado con el deseo de crecer y hacerse mayor. Físicamente, el niño tiene que conformarse con ver el mundo «desde abajo», pero muy pronto aprende a pedir que le cojan en brazos cuando necesita ampliar su campo visual. Más adelante por sus propios medios trepan a las alturas, para ver el mundo desde otra perspectiva o para tener la sensación psíquica de poder, materializada en la conquista de la altura, sin necesitar de la ayuda del adulto y colocándose a su mismo nivel, o incluso más alto.

Los padres también juegan con sus hijos a elevarles por encima de sus cabezas, haciendo que graben en su imaginario la sensación de ser más alto y puedan cambiar la perspectiva de la posición estratégicamente menos favorable, para conseguir tener una mirada periférica y una más amplia visión del mundo que les rodea. Recordando siempre que los actos físicos van construyendo el psiquismo del ser humano. Los niños miden su estatura con sus padres, punto de referencia del crecimiento. Para ello se suben a cualquier sitio y les llaman para colocarse a la altura de los ojos y poder mirar «frente a frente» o «por encima», en una situación de igualdad o, mejor todavía, de superioridad. Llegar a ser más alto que los padres significa no sólo crecer en un hecho constatable mediante un valor métrico, sino hacerse cronológicamente mayor y, deseablemente, con tanto «poder» como ellos.

Ya vimos en el capítulo anterior que la conquista de la altura, como otros juegos presimbólicos, son acciones destinadas a la construcción de la identidad, porque: [...] para poder jugar a perder o cambiar la identidad y «hacer de» como en el juego simbólico, es esencial adquirir primero cierta conciencia de quién se es. Ya que no se puede jugar a perder nada que no se posee. (Grocin, 2006, p. 17)



Raquel se sube a una silla

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO



Foto: Blu Rovira

Maternidades, 2004



Foto: Nuria Hernández

Raquel probándose los zapatos de su madre



Foto: Javier Abad

Mirar desde la altura permite ver el mundo de una forma diferente

Es necesario poder conquistar la altura sin ayuda de nadie y contando con el permiso y la aprobación de los adultos referentes, sin miedo, para poder llegar a ser uno mismo, una persona autónoma con iniciativa e ideas propias.

A veces, a los padres les cuesta aceptar la idea de que sus hijos se hagan mayores, porque sí éstos crecen, significa, como en el cuento de Blancanieves, que para ellos también la vida avanza, en un sentido emocionalmente menos apetecible. Pero, lo que no cabe duda, es que los niños necesitan tener la sensación de «ser grandes» y conquistar el mundo de los adultos. Freud (1984) afirma que «todo juego infantil se halla bajo la influencia del deseo dominante en esta edad: el de ser grandes y poder hacer lo que los mayores». Por eso juegan a trepar, o a ponerse la ropa de sus padres, o calzarse sus zapatos (mejor si son de tacón, para ser más altos todavía), o a recrear juegos de papás y mamás en los juegos simbólicos de representación de roles. Estos últimos les ayudan a ponerse en su lugar para poder aceptarlos, comprenderlos, ser como ellos, etc.

*El juego del niño, como toda su actividad, está regido por la gran sombra del mayor.* (Chateau, 1958, p. 33)

El deseo de crecer también se proyecta en objetos (construcciones, tacos de madera, etc.). Así, se construyen torres con las que poder medirse, torres tan altas o más que ellos, conquistas de la verticalidad que buscan el equilibrio hasta el límite de la caída.

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

O los objetos que sirven para ser más alto, como los zancos, que su uso llega a convertirse muchas ocasiones en un ritual. (Se pueden tomar como ejemplos la danza de Los Zancos de Anguiano en La Rioja y la prohibición, en algunas regiones de África, de utilizar zancos a las personas normales, por ser ésta prerrogativa exclusiva de los sacerdotes, que van montados en zancos para distinguirse de lo terrenal, al ejecutar sus rituales mágicos).

Se puede constatar que el deseo de hacerse mayor es un hecho y una necesidad que perdura independientemente de la época en la que viva el niño que lo juega. Goya representa en una de sus pinturas a cuatro niños que están jugando a las «gigantillas». Este juego consistía en crecer para convertirse en gigantes montándose unos sobre otros sintiéndose tan altos como la gente mayor, convirtiendo así el propio cuerpo como objeto de juego y símbolo.

La misma intención se refleja en los *castellers*, la tradición típica de ciertas comarcas catalanas, que consiste en levantar torres humanas de varios pisos de altura. Es curioso observar que cuando la *anxaneta* coloca los dos pies en la cima, levanta el brazo para indicar que el castillo humano se ha acabado, en un gesto simbólico corporal que enfatiza aún más la idea de crecimiento.

Grocin (2006) dice que la construcción de torres, es una proyección de sí mismo en el espacio, «mira hasta dónde llego». Al destruirlas se reafirman como cuando juegan a caerse, «me caigo porque sé que me puedo volver a levantar» y «destruyo porque anticipo que voy a poder construir». El mejor material son los módulos de gomaespuma lo más regulares posibles y de un tamaño que les permita manejarlos. Son objetos, que aparte de no causar daño, no hacen ruido al caer y no se deforman.

Goya. *Los zancos* (1791-1792). Museo del PradoGoya. *Las gigantillas* (1791-1792). Museo del Prado

Foto: Javier Abad

Agrupación castellera

## Jugar el miedo. Identificarse con el agresor

Con los niños de parvulario, es suficiente un gesto, una mímica, la postura cuadrupélica o exclamar: «¡Una bestia feroz!», para que todos a la vez griten: «¡Un lobo!» y corran a esconderse por los rincones de la sala o en las casas construidas con los cojines, para protegerse del agresor. La emoción se hace más viva cuando «el lobo» se acerca a los escondites: hay niños que gritan, otros se tapan los ojos, otros huyen, otros finalmente provocan al lobo imitándole o incluso ridiculizándole. (Aucouturier, 2004, p. 66)

El lobo es una figura totémica protagonista de leyendas (sobre todo en el medio rural) que se han ido transmitiendo a través del tiempo. Estas leyendas le han convertido en un personaje arquetipo de fábulas, ya que en todos los cuentos en los que aparece: *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos*, *El lobo y los siete cabritillos*, etc., representa el papel del que persigue, engaña y devora, a pesar de que, en este último aspecto, casi nunca cumple su propósito (y esto también tiene un significado).

La figura simbólica del lobo está asociada al juego de «ser perseguido», en el que podemos observar diferentes reacciones, según la edad del niño y su grado de madurez afectiva:

- Asustarse e incluso llorar cuando el lobo le persigue.
- Cambiar el papel en el juego: ser capaz de transformarse él en lobo para asustar (antes era él el asustado).
- Decir que juega al lobo cuando se le pregunta a qué juega. Tiene ya una representación cognitiva y emocional.
- Entrar en la sala y decir que va a jugar al lobo. Anticipa la acción, conceptualiza la vivencia y toma distancia con el miedo.

El lobo (el cocodrilo o el ogro), cualquier personaje que represente al «agresor», es, según Aucouturier, una forma simbólica de la figura parental y del dominio que ésta ejerce por su posición de adulto que decide, ordena, tiene poder, etc. El niño los teme, pero a la vez, se siente atraído por este juego en el que se experimenta la emoción del miedo, que sentido en una dosis adecuada (el exceso de miedo se apodera de uno y paraliza, impidiendo reaccionar o tomar decisiones), ayuda a enfrentar el peligro y a superar las dificultades.



Foto: Javier Abad

El juego de identificarse con el agresor desdramatiza la situación, da seguridad y ayuda a comprender al otro, ya que, al ponerse en su lugar, se puede sentir mejor lo que él siente. Si nos identificamos con aquello que nos da miedo, puede resultar más fácil perderle el respeto.

*Con el juego del agresor se desdramatiza el miedo a ser agredido; la inversión de roles (de agredido a agresor) ayuda a distanciarse emocionalmente del miedo, favoreciendo la posibilidad de representar al agresor.* (Aucouturier, 2004, p. 183)

Una canción popular del cancionero infantil ejemplifica claramente la identificación simbólica de la figura del lobo con los referentes parentales. Levin relaciona la simbología de la canción con el vacío psíquico de Winnicott, necesario para desarrollar la creación (Levin, 2001). Si el lobo no está, podemos jugar (crear ideas propias). Cuando el lobo aparece, termina el juego y empieza la persecución, relacionada con el dominio del adulto (no sólo de los padres) sobre el niño. ¿Podría servirnos esta metáfora para reflexionar sobre los planteamientos metodológicos educativos y el lugar que ocupa en ellos el juego libre (y no sólo el simbólico) en las aulas de infantil?

- Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.
- ¿Lobo estás?
- Me estoy poniendo los pantalones.
- Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.
- ¿Lobo estás?

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

- Me estoy poniendo al chaleco.  
 —Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.  
 —¿Lobo estás?  
 —Me estoy poniendo la chaqueta.  
 —Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.  
 —¿Lobo estás?  
 —Me estoy poniendo el sombrero.  
 —Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está.  
 —¿Lobo estás?...  
 —... ¡Sí, y salgo para comérmelos!

Aucouturier también se refiere a la idea de darle al lobo «referencias de padre», vistiéndole con la ropa de éste, para hacerle cercano y familiar y perderle así el miedo:

*¡Tengo miedo, detrás de la puerta hay un lobo!* «¿Un lobo? ¿Cómo lo imaginas? ¿Lleva gafas, pantalones y zapatos? Y el niño se ríe. (Aucouturier, 2004, pp. 67-68)

En algunas situaciones, jugar al miedo es hacer juegos de guerra, especialmente cuando los niños viven conflictos armados en sus países, aunque estos juegos se suelen representar sin haberlos vivido directamente por las mismas razones que se han apuntado anteriormente: sentir el dominio del «agresor» y perderle el miedo al identificarse con él. El juego simbólico se juega para intentar comprender y asimilar el mundo adulto, para adaptarse a él, para liberar agresividad y canalizar los conflictos.



Hana Makhmalbaf. *Buda explotó por vergüenza*, 2007. Fotogramas de la película

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

En la película *Buda explotó por vergüenza* (2007) de la directora iraní Hana Makhmalbaf, hay una escena en la que unos niños juegan a la guerra. Se creen talibanes, cubren la cabeza de la protagonista con una bolsa de papel a modo de burka, y con palos como si fuesen fusiles se la llevan presa amenazando con lapidarla.

El niño juega aún en las circunstancias más difíciles, independientemente del nivel socioeconómico en el que viva, de la riqueza de su entorno cultural, de la etnia a la que pertenezca, de la situación política de su país o de su época histórica. Hay testimonios de juego simbólico en el tiempo de niños que juegan a la guerra, en lo que lo único que cambia es el disfraz y el soporte de registro (pintura o fotografía). Juegan para vencer el miedo a lo desconocido y así poder aceptarlo.

Dentro del juego del lobo, jugar a identificarse con el agresor implica la capacidad de cambiar de rol:

*Hemos destacado la importancia de la posibilidad de cambiar de rol (ser perseguido-ser perseguidor) como indicador de la confianza en sí mismo adquirida por el niño: puede jugar a ser el agresor, el lobo, el cocodrilo, el ogro, el vampiro... manteniendo su integridad. Con el juego del agresor se desdramatiza el miedo a ser agredido; la inversión de roles (de agredido a agresor) ayuda a distanciarse emocionalmente del miedo, favoreciendo la posibilidad de representar al agresor. (Aucouturier, 2004, p. 183)*

## El juego de la casita

*Arriba, en la casita, nosotros normalmente hacemos muchos juegos de «hacer como si», como ir a pescar al océano Atlántico... ¡cosas así! [...] ¡Tenemos incluso una casi-casa-auténtica de hojas! Es una casita que va bien para jugar a que es de noche, porque allí dentro está un poquito oscuro [...] La casita es un buen escondite, no te descubren nunca. (Fragmentos del libro Consejos. Las niñas y los niños de 5-6 años explican a los de 3 la escuela que los acogerá. Asociación de Maestros Rosa Sensat-Reggio Children, 2004, p. 12)*

El juego de la casita se concibe como un espacio lúdico en el que surgen principalmente dos tipos de situaciones diferentes: puede ser un juego de escondite y refugio o el escenario de un juego de roles que recrea dinámicas fiel-

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

Fotos: Javier Albad



Jugando a la casita. Niños y niñas de 1-2 años de la Escuela Infantil Cigüeña María (Las Rozas, Madrid)

mente reproducidas de las que se viven en el ambiente familiar. El primer tipo se manifiesta con más intensidad en edades tempranas (0-3 años) o en espacios amplios (aire libre o sala de psicomotricidad), apenas requiere condiciones, basta con que algún sitio se pueda convertir en lugar de intimidad, oculto de la mirada del adulto. El segundo tipo precisa rincones configurados en torno a una cocinita y con materiales diversos como muñecos, cunitas, cacharritos, etc., aunque sabemos que tampoco es imprescindible, ya que para jugar sólo hace falta el deseo de hacerlo. Lo que sí es cierto es que en esta clase de juego se buscan espacios reducidos, porque aquí es importante el intercambio comunicativo verbal, las dinámicas sociales que se establecen, la necesidad de ponerse de acuerdo y un buen grado de complicidad. Evidentemente, el contexto (espacios, materiales, tiempos, compañeros de juego, etc.) condiciona y orienta el desarrollo del juego y también satisface las distintas exigencias que surgen de la propia dinámica.

Por otra parte, este juego tiene diferentes significados simbólicos, relacionados con la simbología que se manifiesta tanto en la forma de jugar como en la propia configuración del espacio de juego, ya que, aunque exista un lugar adecuado para esconderse o «vivir» en él, los niños harán su particular interpretación de éste añadiendo una «puerta» o redefiniendo el territorio para hacerlo suyo. Este tema ha sido objeto de estudio, no sólo por la relación que tiene con el juego del niño, sino también por el sentido del «habitar» del ser humano. Así, Heidegger dice que la casa es una extensión de la persona, una especie de segunda piel, un abrigo o caparazón, que exhibe y despliega tanto como esconde y protege. Casa, cuerpo y mente se encuentran en una continua interacción; la estructura física, el mobiliario, las convenciones sociales y las imágenes de la casa permiten, moldean, informan y reprimen al mismo tiempo las actividades y las ideas que se desarrollan dentro de sus

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

paredes, un entorno creado y decorado como escenario de la habitabilidad. La casa y la habitación se convierten, así, en un agente de pensamiento y en un primer agente socializador que moldea el carácter de los niños a partir de las primeras impresiones de la mirada. Al moverse en un espacio ordenado, el cuerpo «interpreta» la casa, que representa la memoria para una persona.

*No habitamos porque hemos construido, sino que construimos y hemos construido en la medida que habitamos, es decir, en cuanto que somos los que habitan.* (Heidegger, 2001, p. 110)

Construir es producir cosas que, al erigirlas, disponen un lugar y otorgan un espacio lleno de sentido que se abre a la vez al habitar. «La esencia del construir es el dejar habitar» (Heidegger, 2001, p. 118). El habitar y el construir están estrechamente vinculados con el pensar. Porque, al igual que el pensar, el construir le da apertura al ser, crea un mundo, un espacio habitable, y es en el propio habitar donde se percibe el sentido de este espacio y el pensar acoge e instala al ser. La habitabilidad del espacio, según Heidegger tiene que ver con el hacer y dejar espacio para que el hombre se sienta albergado y se origine ese deseable sentido de pertenencia o de acogida.

Polonio (Cabanellas y Eslava, 2005) relaciona el espacio con lo social, destacando cómo la forma y organización del espacio influyen en las posibles configuraciones de la construcción social. Así, un recinto cerrado produce una tendencia a habitar, una experiencia más íntima, la búsqueda de un hueco para quedarse, o los límites que marcan una pertenencia; en otros casos, la disolución de los límites y la continuidad espacial conlleva el tránsito, el fluir. Eslava y Tejada (en Cabanellas y Eslava, 2005) dicen, sobre esta misma idea, que el ambiente infantil comienza en el «nido materno», la necesidad de ser amado y cuidado; salir del ambiente habitual supone una gran aventura para el niño. Placer y miedo se unen al recorrer lo desconocido desde el refugio. Y así es en los juegos del escondite y el lobo, estrechamente relacionados entre sí y con los espacios-casa: resguardos donde volver a recuperar la seguridad después de haber salido a enfrentarse, en soledad o todos juntos, con los peligros del exterior.

En la sala de psicomotricidad la construcción de casitas aparece por esa necesidad de crear refugios donde ocultarse o descansar, a partir de los juegos de «lobo» o escondite, en el primer caso, o como consecuencia de la intensidad del movimiento, en el segundo. Los espacios se construyen con módulos de gomaes-

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

puma y telas, y son recintos cerrados que pueden tener muchas formas: «camas» u otro tipo de «mobiliario» en su interior, puertas y ventanas, techo, etc. Pueden ser casas individuales o compartidas por varios a la vez. A veces, los espacios son trincheras o tiendas, hospitales o fortalezas, y dependiendo de todas estas variables, los significados simbólicos del juego cambian, porque están sujetos a la satisfacción de las necesidades de los niños: protección, seguridad, cuidados, desaparecer de la mirada del adulto, asumir diferentes roles, hacer identificaciones, etc.

Aucouturier (2004) señala varios aspectos que hay que observar en relación con la simbología de las casas construidas por los niños en la sala de psicomotricidad como la estructura construida: la forma, las aberturas, la chimenea, las diferentes estancias, el mobiliario. La importancia que se da a la cama como primera envoltura simbólica, lugar de seguridad y primera casa en la que el niño piensa la reconstrucción del espacio próximo o lejano y desconocido, y los juegos de la casa, los roles de cada niño, las relaciones afectivas, la calidad de la comunicación. En cuanto a las actitudes que manifiestan los niños en este juego, hay que poner especial atención a los niños que no construyen y a los que no están nunca satisfechos con su construcción y/o no la pueden terminar. A los niños que siempre destruyen las construcciones de los demás para expresar su rabia o su impotencia por no poder construir su propio envoltorio protector y, también, por no poder expresarlo de otra manera. El niño que destruye lo que otros construyen lo hace movido por los celos. Se debe prestar atención también a los niños que construyen casas cerradas, sin «puertas» ni «ventanas», sin ranuras que permitan a los eventuales agresores poder llamar a la puerta. Casas-fortaleza en las que el niño

se encierra y representa perfectamente su estructura tónico-emocional, en contraste con otras casas construidas, abiertas, en las que los niños entran y salen y juegan libremente.

Munaiain y otros (2000), desde de la observación del juego de casitas como lugares de refugio y punto de partida hacia el exterior, hacen un análisis de las actitudes de los niños y distinguen cuatro tipos de manifestaciones diferentes: los niños que juegan dentro de la casa y salen de ella indistintamente, los que nunca entran en una casa y los que nunca salen de una casa. Estos autores observan normalidad en las conductas en las que no hay dificultad para jugar, tanto dentro de la casa como fuera de ella, sin problemas, según se va desarrollando el juego; y señalan como anómalas las conductas que manifiestan los niños de los dos últimos grupos. Sobre el significado, apuntan que poder jugar dentro de la casa implica tener una vida afectiva normalizada, tener vínculos afectivos sólidos, confiar en los demás, disfrutar del contacto corporal, tener confianza para depender del otro en momentos determinados, realizar identificaciones claras y adecuadas, sentir placer y seguridad, etc. No entrar nunca en una casa, por el contrario, significaría tener carencias de vínculos, desconfianza, rechazo del contacto corporal, tener identificaciones frágiles o inadecuadas, etc. Respecto al significado de las conductas relacionadas con poder salir de la casa, indicarían expresión de identidad, sensación de libertad y seguridad, capacidad para recibir en casa sin sentirse invadido (dejar pasar a otros que quieren entrar en el mismo recinto), poder escaparse, ser autónomo, tener deseos de crecer y ser mayor, tener capacidad para superar frustraciones, aceptar las normas, etc. En el otro extremo, no salir nunca del refugio sería tener dificultades de identidad, miedo a ser independiente y autónomo, miedo a crecer, inseguridad, aislarse por temor a ser invadido si recibe a otro en la casa, etc.

Cuando el niño comienza a hacer juegos de reglas de escondite y pilla-pilla, el espacio utilizado hasta este momento para jugar a la casita deja de ser el centro del juego para convertirse en un lugar de transición mientras se consigue el fin principal: conseguir no ser atrapado. Las reglas previamente establecidas y la necesidad de cumplirlas fielmente para poder seguir la dinámica del juego cambian el concepto del espacio, y le dan un nuevo sentido a la forma de jugar. El símbolo deja paso a la regla, y con ella aparecen otras finalidades intrínsecas al planteamiento del juego: el desarrollo de la autonomía social e intelectual del niño y la capacidad para la descentración y la cooperación o coordinación de los distintos puntos de vista. Todos los juegos de ocultación favorecen la descentración ya que:



## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

[...] el que se esconde tiene la oportunidad de pensar en un lugar para esconderse en el que no sea probable que piense el que se la liga. Un lugar en el que nadie haya pensado antes siempre es un buen escondite. El que se la liga también puede tratar de imaginar en qué habrá pensado la persona escondida al escoger su escondite. Cuando un jugador es descubierto inmediatamente, puede ver con toda claridad que su idea no ha sido muy brillante. Si tardan mucho en encontrarlo, puede llegar a la conclusión de que su elección ha sido muy inteligente. Cuando alguien se esconde, no sabe si lo pueden ver o no. Si los niños de 3 años no pueden ver al que busca, tienden a creer que tampoco pueden ser vistos (cuando tratan de esconderse, los niños de 2 y 3 años llegan hasta a taparse los ojos con las manos, ¡creyendo que los demás no podrán verlos!). (Kamii, 1988, p. 75)

El permanecer escondido también es un signo de madurez afectiva y cognitiva, ya que los niños de 2 y 3 años no pueden permanecer mucho tiempo fuera del campo visual del adulto. En el juego del escondite, los niños pequeños contestan y salen de su escondite cuando el adulto que se la «liga» pregunta por ellos: «¿Dónde está el niño? ¡Estoy aquí!». Los niños que empiezan a entender la regla permanecen ocultos y en silencio, a la espera de ser encontrados. Los indios norteamericanos chippewa utilizaban este juego, al que llamaban juego de las mariposas, como práctica de aprendizaje, ya que saber esconderse en silencio era vital para, posteriormente, poder realizar actividades de caza, de rastreo, etc.

Lurçat habla del juego del «escondite» como el juego de la transformación de un espacio lúdico en su totalidad:

*A diferencia del juego con juguetes, que se apoya en el uso local del espacio, en el juego del «escondite» es el propio espacio, y todo lo que en él se encuentra, lo que es transformado en espacio lúdico [...] El juego aporta una nueva dimensión al conocimiento de los lugares familiares. El juego del «escondite», en particular, conduce a una reestructuración lúdica del espacio, que se vuelve un espacio de ficción. Se atribuye un valor particular a los recodos, a los muebles, que se transforman en otros tantos refugios: en escondites. (Lurçat, en Cabanellas y Eslava, 2005, p. 106)*

Esta idea nos lleva a pensar que la simbología que se expresa en el juego de la casita no sólo se desarrolla en el recinto de refugio, sino en el espacio completo por el que se puede llegar y partir, recorrer y quedarse, y sin el que no se podría vivenciar la dualidad entre la necesidad de sentir seguridad, pero también el riesgo de la aventura.

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

## El espejo y los disfraces: juego de identidades

GIULIA (enseñante) a los pequeños:

MAESTRA: ¿Mirko y Stefano son iguales?

NIÑOS: Nooo... porque Stefano tiene un jersey rojo.

MAESTRA: Mirko, si te pongo el jersey de Stefano, ¿te conviertes en Stefano?

MARCO: Sí.

MAESTRA (a los niños): ¿Se convierte en Stefano?

NIÑOS: Sí, se convierte en Stefano.

Rien y se hacen gestos; es difícil determinar si en ellos hay certeza o duda que esperan que se les confirme o se les desmienta, o por el contrario muchas ganas de broma.

MAESTRA: ¿Hacemos entonces la prueba?

NIÑOS: Síiii.

MAESTRA: Entonces, venga, el jersey de Stefano se lo ponemos a Mirko.

La expectación es grande. Tanto Stefano como Mirko tienen un aire preocupado. Se hace el cambio. La mirada de los niños es ansiosa. Una vez puesto el jersey, aparece la cabeza de Mirko.

NIÑOS: Es Mirko, sigue siendo Mirko.

DAVID: Debes ponerle a Mirko también las gafas de Stefano.

Y Mirko, con el jersey y las gafas de Stefano, comienza en efecto a parecerse más. Ahora se ve bien que los dos protagonistas están perplejos y pensativos, mientras los otros niños continúan discutiendo, tomando partido por soluciones opuestas. Giulia piensa que el juego debe concluirse delante del espejo. Stefano y Mirko miran anhelantes y sonríen. La seguridad llega. Llega, al menos para ellos, del espejo. Se libran de todo temor. Los otros continúan discutiendo. El espejo, la imagen, el yo, lo distinto de uno mismo, la identidad que cambia, se desdobra, que va y viene; un entramado sutil e importante que continuará todavía, quizá durante largo tiempo todavía, atravesando las sombras de uno de tantos problemas propios del oficio de crecer. (*L'occhio se salta il muro, Transazioni in libertà*, 1985)

Esta interesante experiencia pone de manifiesto la importancia que tienen elementos como los espejos y los disfraces para elaborar la propia identidad y la

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

identificación con los demás, ya que *La identidad a secas es narcisismo* (Arnaiz, 2005, p. 113). El juego que provoca la maestra con los niños demuestra que no es fácil realizar el cambio que supone dejar de ser uno mismo para ser otro, y menos aún si a esa transformación se le añade la dificultad del intercambio de vestuario. La «prueba del jersey» nos puede servir para provocar una reflexión sobre el significado simbólico que tiene una acción tan aparentemente sencilla como es disfrazarse, de cara al uso que se hace de ésta en la escuela, ya que, en determinadas ocasiones, se plantea más como un acto social que como una finalidad educativa.

El disfraz tiene un sentido de cambio de identidad. Nos disfrazamos para dejar de ser nosotros mismos y convertirnos en otros. Para eso es necesario hacer un ejercicio de descentración (dejar de ser uno mismo para ponerse en el lugar de los demás). Por eso, es importante que los niños se disfrazen por voluntad propia del personaje en el que se quieran convertir, en el momento en el que puedan jugar a perder su identidad porque la tengan ya adquirida y sientan deseos de identificarse con otro «papel» que no es el suyo.

*Ese ser otra cosa y ese misterio del juego encuentran su expresión más patente en el disfraz. La «extravagancia» del juego es aquí completa, completo su carácter «extraordinario». El disfrazado juega a ser otro, representa, «es» otro ser. El espanto de los niños, la alegría desenfrenada, el rito sagrado y la fantasía mística se hallan inseparablemente confundidos en todo lo que lleva nombre de máscara y disfraz.* (Huizinga, 1972, p. 27)

En el contexto escolar, el disfraz es un instrumento pedagógico más, y, por lo tanto, debe ser contemplado de esa forma no sólo en el aula sino en celebraciones como Carnaval o festivales de fin de curso. Es importante que los niños no se disfrazen de lo que toca, sino que el disfraz lleve incorporado un sentido. Por eso, aunque suene demasiado complicado, una reflexión en este punto nos evitaría llegar a situaciones como llantos, miedos, negación a disfrazarse, etc. El disfraz se elige siguiendo unos criterios que la industria del marketing conoce muy bien: hay que vender el producto para que el cliente potencial lo compre. Y si no, ¿qué estrategia se sigue para que todos los niños quieran disfrazarse del superhéroe de turno? El hecho de que las preferencias se decanten por Superman, Spiderman o Los Increíbles viene determinado por la película que esté en cartelera, en la que

se cuenta una historia de aventuras de un héroe que los niños sienten deseos de imitar. Hay que ambientar el disfraz alimentando el imaginario del niño: se puede contar un cuento en el que los protagonistas tengan vidas apasionantes, para que el niño «sueñe» con esos personajes, se los imagine tal y como se los han descrito: con largas capas o parches en el ojo y quiera hacer lo mismo que ellos. Poner una película o enseñar imágenes no es igual de interesante que contar una historia, ya que si ven al personaje le pueden imitar, pero si no le conocen además tienen que imaginar cómo es, e inventarlo a partir de lo que les han contado. Kieran Egan dice a propósito que:

*[...] una parte esencial del desarrollo de la imaginación del niño supone la generación de imágenes a partir de palabras. La televisión, y en menor medida los libros de cuentos ilustrados, proporcionan imágenes que reducen o suprimen esta capacidad intelectual tan vital.* (Egan, 2000, p. 341)

Siguiendo con la experiencia del jersey, la maestra decide resolver la duda sobre el cambio de identidad llevando a los niños delante del espejo. Entonces sonrían y desaparece la incertidumbre y el temor de haberse perdido en la identidad del otro. El espejo les ayuda a encontrarse consigo mismos y a reconocerse, demostrando que como objeto real tiene importancia ante todo en su sentido figurativo y que precisamente esta cualidad, le ha hecho ser frecuentemente utilizado en la literatura, el mito y el arte, haciendo de él un símbolo del dilema entre lo real y lo virtual.

Algunos de los personajes de cuentos como *Blancanieves y los siete enanitos*, *El patito feo*, *El traje nuevo del emperador* y *Alicia en el país de las maravillas*, tienen experiencias reveladoras ante los espejos (o a través de ellos). Se miran intentando buscar la belleza perdida o ganada con los años, los efectos del paso del tiempo, lo que quieren ser y en realidad no son. La mitología nos cuenta cómo Narciso se ahoga en el agua al enamorarse de su propio reflejo.

Fotomontaje: Javier Abad



Representaciones del mito de Narciso en la historia del arte. Izquierda: *Narciso* de Caravaggio, 1595. Derecha: *Eco y Narciso* de John William Waterhouse, 1905

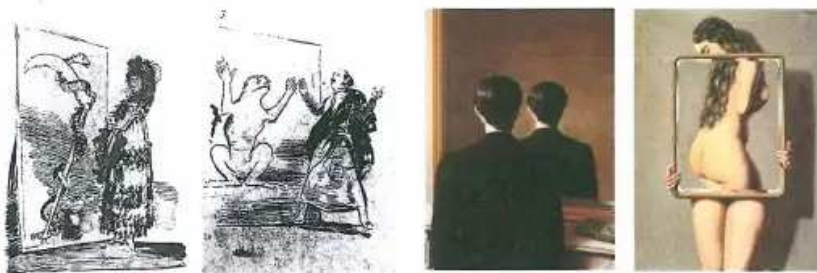
## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

En la historia del arte los espejos sirven para añadir otras dimensiones al cuadro, o significados que van más allá de la evidencia. En algunas ocasiones el espejo aparece irónicamente, mostrando una representación contraria a la real. Si observamos las diferentes pinturas en las que el espejo se hace presente de manera relevante, podemos jugar a adivinar las intenciones que los artistas tenían mostrando así la realidad o utilizando estos objetos para modificarla intencionadamente.

Así, los espejos son símbolos de las distintas formas de percibir la realidad y también, por ejemplo, el símbolo de la vanidad (referencias al tiempo finito), de la presencia diferida (inclusión de los reyes en el cuadro de *Las Meninas*) o de la exaltación de la belleza.



Diego Velázquez. *Las Meninas*, 1656      *La Venus del espejo*, 1599-1660



Goya. *El espejo mágico*, 1797-1799

Magritte, *Reproducción Prohibida*, 1937

Magritte, *Les Liaisons Dangereuses*, 1936

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO



Juan Muñoz. *Laughing chinese man with mirror*, 1997. *One figure*, 2000. Los espejos utilizados en la obra de Juan Muñoz funcionan a modo de interrogantes o dispositivos escenográficos que invitan al espectador a entrar en la escena representada para formar parte de ella



Proyectos con espejos de Anish Kapoor. Izquierda: *Cloud Gate*, 2006, en Chicago. Derecha: *Vértigo*, 2008

Winnicott dijo que el primer espejo en el que el ser humano se mira es la madre, que refleja en su rostro la emoción que siente cuando mira a su hijo. Si lo hace con placer, el niño ve ese sentimiento que está expresando su madre y entonces puede verse a sí mismo como una persona grata, porque lo es para su madre.

*¿Qué ve el bebé cuando mira el rostro de la madre? Yo sugiero que por lo general se ve a sí mismo. En otras palabras, la madre lo mira y lo que ella parece se relaciona con lo que ve en él.* (Winnicott, 2006, p. 148)

Este autor lo compara con el sentimiento manifestado por una paciente de haber tenido, por primera vez, la sensación de «ser vista», es decir, escuchada,

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

## LA SIMBOLOGÍA DEL JUEGO

atendida, reconocida, etc., desde que acudía a la consulta, en una forma que le había hecho sentir que existía, y de esta manera se había podido sentir «real».

«Sentirse real es más que existir; es encontrar una forma de existir como uno mismo.» (Winnicott, 2006, p. 154). Por esta razón, el papel que desempeña la madre como primer espejo es el de ayudar al bebé a descubrirse como ser que existe y que empieza, a partir de descubrir su existencia, a buscar su propia identidad.



FOTOS: Javier Abate

Pablo se reconoce y juega con su imagen en el espejo de la Escuela Infantil Las Nubes (Madrid)

Lacan dijo que entre los 6 y los 18 meses el niño descubre con evidentes muestras de placer una imagen en el espejo. Inicialmente no sabe que esa imagen es él, se reconoce en alguien que no identifica como él mismo sino como otro. Su imagen se le aparece entera, dotada de una unidad que aún no puede atribuir a la percepción de su propio cuerpo, porque corporalmente está todavía en el proceso de sentirse como una unidad. Esa primera identificación ante el espejo es clave para la formación del yo, es el origen de la serie de identificaciones que le siguen y que van constituyendo el yo del ser humano. Lacan se refiere al uso del espejo



FOTOS: Marián De La Osa

Adrián juega con el espejo circular del cuarto de baño de su casa, mirándose o mostrando objetos

en el desarrollo de la identidad de cada individuo como un acto en el que, el sujeto se constituye a sí mismo por otro.

Las ideas que se han comentado hasta ahora, se recogen en la reflexión que hace el artista Michelangelo Pistoletto (2003, p. 208) en su obra *El estallido del espejo*. Si analizamos este fragmento del texto, podemos extraer el proceso que relaciona la identidad con el espejo, entendido como objeto real y en su sentido figurado:

*Las personas tienen ojos, que son el espejo de las cosas. Las cosas tienen los ojos de las personas. El espejo es el ojo de las cosas. Las personas se ven en el espejo. El espejo es el ojo de las personas. Las cosas tienen ojos. El espejo da ojos a las cosas. El espejo, ojo de las cosas, está frente a las cosas, está dentro de las cosas. El espejo da imagen a las cosas, las cosas se reconocen en el espejo.*

Pistoletto. *Il disegno dello Specchio*, 1979Pistoletto. *Specchio rotto*, 1978

# 4

## El juego simbólico



## El juego de «como si...»

Si tuviéramos que señalar una peculiaridad específica del juego simbólico, podríamos decir que es el juego de «hacer como si», en el que la realidad se transforma en ficción. Piaget señala su origen en la aparición, el desarrollo y la evolución de la función simbólica, que consiste en representar algo por medio de un significante diferenciado. Este momento se sitúa en el final del periodo sensoriomotor y el principio del estadio preoperatorio. Gracias a su recién estrenada capacidad para manejar los símbolos y sus significados de manera consciente e intencionada, el niño puede distanciarse de la realidad para crear una situación ficticia. Aunque son muchos los autores que han destacado su importancia, creemos que su presencia en las aulas de infantil aún no está suficientemente considerada, ya que se priman otro tipo de propuestas y el juego se termina relegando, restándole espacios adecuados, tiempos necesarios, materiales diversos, etc. Quizá se piense que el niño ya juega en su casa y que con eso puede ser suficiente, pero las condiciones del juego varían dependiendo de los contextos en los que se desarrolla y la escuela no debe autoexcluirse de la oportunidad de ofrecer al niño posibilidades de juego interesantes, teniendo en cuenta que esta institución es además el lugar de reunión por excelencia de grupos de iguales con los que se puede compartir el juego, ya que en el ámbito familiar se reduce, cada vez más, el número de niños disponibles. El juego no debería considerarse como algo que puede realizarse en el recreo, o en clase si sobra tiempo después de hacer el trabajo «importante», sino como una forma de aprender y practicar, en el caso del juego simbólico, la realidad de la vida. Bruner dice que:

*[...] un juego más elaborado, más rico y más prolongado da lugar a que crezcan seres humanos más completos que los que se desarrollan en medio de un juego empobrecido, cambiante y aburrido. (Bruner, 2002, p. 219)*

El historiador holandés Johan Huizinga quiso añadir a la designación de *homo sapiens* y *homo faber* la de *homo ludens*, manifestando que el hombre que juega expresa una función tan esencial como la de fabricar y merece ocupar su lugar junto al de *homo faber*. Huizinga dice que la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica. «La cultura humana brota del juego y en él se desarrolla» (Huizinga, 1972, pp. 7-8). El juego

es una manera de asimilar la cultura y de conocer la realidad del mundo que nos rodea y en el que el niño tiene que aprender a vivir. Huizinga dice que la cultura surge en forma de juego y que, al principio, la cultura se juega. En su definición sobre el juego, creemos recoger la idea fundamental de lo que es el juego simbólico y de lo que constituye su seña de identidad:

*El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga, 1972, p. 27)*

Bruner (2002) apunta unas funciones fundamentales del juego infantil que parece interesante tener presente para no desvirtuar su sentido y preservarlo de la directividad y el utilitarismo de los planteamientos educativos que imperan en la actualidad. Como dice Tejerina:

*Las características específicas de la institución escolar suponen una barrera o una limitación para la utilización del juego como actitud metodológica básica. (Tejerina, 1994, p. 38)*

El auténtico reto de la escuela sería atreverse a levantar esas barreras. Nos vamos a permitir alterar el orden que Bruner elige en su discurso para jerarquizar las funciones que consideramos prioritarias, por ejemplo, la naturaleza libre del juego. Bruner dice que si recurrimos al juego para obtener otros fines que los del juego en sí mismo, debemos ser conscientes del riesgo que corremos con ello. Cualquier cosa o actividad que tenga una estructura o que inhiba la espontaneidad, no sería realmente juego. El verdadero juego necesitaría que no existiera limitación alguna por parte de los adultos. Es una actividad libre y voluntaria. «El juego por mandato no es juego» (Huizinga, 1972, p. 20).

El juego también proporciona placer. Es una fuente de placer y medio de expresión, experimentación y creatividad. Se habla del juego simbólico como necesidad biológica, y es que el placer está ligado a las emociones, que como dijo Wallon tienen su origen en lo biológico. La emoción nos vincula a lo social y funciona como mecanismo de adaptación al entorno. Relacionada también con la emoción está la

manera en que el juego contribuye a cumplir mediante las combinaciones, según la terminología de Piaget, compensatorias (el niño realiza ficticiamente lo que se le ha prohibido, lo que no puede realizar en la realidad), liquidatorias (no sólo compensa situaciones desagradables, también las asimila, y en cierto modo, las supera al reproducirlas simbólicamente. Acepta situaciones que le provocan miedo gracias a la trasposición simbólica que modifica el contexto) y anticipatorias (anticipa de alguna manera los resultados de la acción, por ejemplo, le han dicho que tenga cuidado con algo peligroso y juega a ponerse en situación de riesgo imaginario), la liberación de la agresividad y la canalización de los conflictos.

Otra función importante es que en el juego las equivocaciones no están penalizadas. En realidad, la educación debería permitir que los niños cometieran errores. Maturana propone admitir la equivocación como algo propio del aprendizaje:

*Los niños no se equivocan porque son como son en el momento en que están y hacen lo que les corresponde hacer en su proceso determinado de adquisición de conocimientos. (Maturana, en López, 2003, p. 37)*

Lapierre y Aucouturier dicen que:

*La educación no es una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente sobre temas que se encadenan espontáneamente unos a otros. Búsqueda en la que jamás nada se termina, en donde todo puede ser revisado, en donde cada obra, cada estructura construida sigue siendo proyecto, susceptible de ser modificado, creado de nuevo. Búsqueda en la que el error es considerado como una etapa a menudo necesaria en la evolución y por lo tanto desculpabilizado. (Lapierre y Aucouturier, 1985, p. 91)*

En el planteamiento educativo de Malaguzzi, no sólo se admite, sino que se valora la aventura de la ambigüedad y lo impreciso:

*Hay que aceptar la duda, la contradicción, la provocación, las equivocaciones y los riesgos, dar cabida a la sorpresa. La educación es un riesgo y en la educación entran la duda y la contradicción. La incertidumbre es el motor del conocimiento. (Malaguzzi, en Hoyuelos, 2004, p. 182)*

Pero mientras esto no sea así, al menos nos quedará el juego simbólico para que el niño pueda fallar sin miedo. Bruner dice sobre esta función, que el juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos.

Relacionado con la anterior, el juego no está excesivamente vinculado a los resultados, de hecho dura mientras divierte y puede desarrollarse y finalizar de muchas formas. No tiene otro objetivo que la actividad lúdica en sí misma, no busca eficacia ni persigue resultados. En este sentido, Wallon señala que:

*[...] los temas que se propone el juego no deben tener su razón fuera de sí mismos. Se ha podido aplicar al juego la definición que ha dado Kant del arte: «una finalidad sin fin», una realización que sólo tiende a realizarse a sí misma. Desde el momento en que una actividad se vuelve utilitaria y se subordina como medio a un fin, pierde la atracción y los caracteres del juego. (Wallon, 1941-1980)*

Se desvirtúa el sentido del juego en el momento en que queremos dirigirlo, actuar como animadores o incluso como participantes que no han sido invitados, obligar al niño a jugar en vez de pensar las razones que le llevan a no hacerlo, corregir el juego, etc.

No es una tarea productiva sino transformadora, es recrear el mundo, reconstruir e interpretar la realidad, darle un significado personal. El juego es una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje, en el que se interioriza el mundo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo.

*En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo. (Bruner, 2002, p. 212)*

Para Vigotsky, el juego estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y está en el origen de la imaginación y la creatividad. En el juego el niño aprende a actuar en una situación mental y no en una situación visible.

*Se obtiene así una situación en la que el niño empieza a actuar con independencia de lo que ve... La acción es una situación que no se ve, pero que se piensa, la acción en un contexto imaginario, en una situación ficticia, comporta que el niño aprenda a determinar su comportamiento no sólo a partir de la percepción directa de un objeto, o a partir de una situación que influye directamente sobre él, sino también a partir del significado de esa situación. (Vigotsky, 1933-1982)*

En el juego simbólico el niño realiza actividades simuladas e imaginarias, pruebas y ensayos. Garvey dice que el juego es un tipo particular de comportamiento simulativo, parecido al comportamiento serio pero realizado fuera de con-

texto. La actitud del juego «no es literal» y sus consecuencias están amortiguadas. Por ejemplo, un ataque real y un juego de ataque. Por eso, una de sus exigencias es que «los jugadores comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser» (Garvey, 1985, p. 19).

El ejemplo sobre el ataque real y el juego de ataque nos recuerda el caso que Aucouturier describe para mostrar la transformación de un comportamiento de agresión en gestualidad simbólica, el cual evidencia la importancia del juego simbólico para acceder al psiquismo del niño. Nos parece interesante transcribirlo textualmente para seguir paso a paso las estrategias que el psicomotricista sigue, como contextualizar un espacio de juego, proponer unas reglas necesarias en este caso y utilizar oportunamente la frase «como si» para transformar la realidad en ficción:

*Dos niños se agreden violentamente; se les ha advertido que «en la sala no deben hacerse daño». Saben además que en la sala existe «un lugar para la lucha» (una alfombra muy blanda para amortiguar las caídas no controladas), y aún más: saben que ese lugar tiene una regla: «si la lucha se desarrolla fuera de la alfombra, se detiene el combate». El psicomotricista permite este altercado bastante fuerte que estalla fuera de los límites espaciales, normalmente respetados; repite firmemente varias veces: «¡Niños, solamente en la alfombra!». La agresión se desarrolla entonces sobre ésta e inmediatamente los golpes empiezan a ser menos fuertes, las fuerzas se agotan, la tonicidad se atenúa, aparecen los gritos. Entonces el psicomotricista se coloca sentado sobre los talones, en posición simétrica en relación con la alfombra, delimitando dos campos. A partir de ese momento los dos niños están en un lugar distinto, cada niño posee su propio terreno. El combate puede ser organizado. «Tú eres el que empieza. ¡Juega!». Y la lucha comienza: «¡Salida de la alfombra!, ¡alto!», «¡cambio de terreno!». Ahora es el otro niño el que empieza el combate. Esta coordinación del combate está regulada por el psicomotricista, que es reconocido y aceptado como árbitro de la lucha (la ley). [...]. El psicomotricista dicta, en esta área de juego, otras reglas: «Atención, queda prohibido tocarse, haremos como si nos golpeáramos.» El juego de la lucha evoluciona hacia una teatralidad gestual: las patadas, puñetazos y agarrones son ficticios. (Aucouturier, 1985, p. 200)*

El juego además es un medio excelente para poder explorar. Es, en sí mismo, un motivo de exploración. En términos generales, se explora la vida, lo que acontece en ella y lo que afecta al niño, como ser humano que es, el com-

## EL JUEGO SIMBÓLICO

portamiento de los adultos, situaciones cotidianas o extraordinarias que necesita aprender o que llaman su atención, etc. Mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer. Así como en los primeros años de vida la posibilidad de moverse libremente le facilita la comprensión y el dominio del mundo físico, el juego con los símbolos le va a permitir captar, interpretar y apropiarse de la realidad.

Aunque pudiera parecer lo contrario, incluso el juego simbólico tiene que cumplir unas reglas obligatorias, pero libremente aceptadas. Vigotsky se refiere a la importancia de este aspecto relacionándolo con el tema de la autonomía moral desarrollado por Piaget:

*Se trata de sus reglas para sí mismo, reglas, como dice Piaget, de autolimitación y de autodeterminación interior. El niño se dice a sí mismo: debo comportarme así y así en este juego. (Vigotsky, 1933-1982, p. 43)*

La autonomía moral que le capacita para tomar sus propias decisiones y autorregularse sin esperar a que el adulto le marque constantemente lo que debe o no debe hacer.

*Creo que ahí donde exista una situación ficticia, en el juego, existe una regla. No se trata de reglas formuladas con anterioridad y que cambian en el transcurso del juego, sino de reglas que derivan de la situación ficticia. Imaginar, por tanto, que el niño pueda comportarse sin reglas en una situación ficticia, es decir, como se comporta en la situación real, es simplemente imposible. (Vigotsky, 1933-1982, p. 42)*

Al final del capítulo hablaremos del papel del adulto en el juego simbólico, que es necesario principalmente para actuar como observador del juego y para crear contextos donde poder jugar, ya que, como antes apuntaba Huzinga en su definición sobre el juego, éste se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, o como dice Bruner, el juego no sucede al azar o por casualidad. Se desarrolla en función de un escenario que la escuela ha interpretado mediante la configuración de rincones, talleres integrales, ambientes, instalaciones, espacios lúdicos, etc. En definitiva, contextos de juego, vida y crecimiento.

Por último, Bruner destaca que el juego es una forma de utilizar la mente, o mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Hemos dejado esta función para el final, no por considerarla la menos importante sino porque es la que los siste-

## EL JUEGO SIMBÓLICO

mas educativos preponderan obsesivamente. El juego es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía. El juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a éste la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo. Como dice Tejerina, inteligencia, afectividad, competencia lingüística, conocimiento y desarrollo social aparecen integrados y mutuamente reforzados por esta forma de juego. Por eso se considera al juego simbólico como una forma de impulsar el aprendizaje.

## Evolución y tipos de juego simbólico

Ya mencionamos anteriormente que Piaget utilizó los términos *ritualización* y *esquema simbólico* para señalar la transición entre el juego sensoriomotor y el juego simbólico propiamente dicho. La ritualización consiste en la reproducción de una secuencia de actividad siguiendo todos los pasos, teniendo como objetivo la realización de esos pasos sin introducir variantes en el proceso y resultado. Cuando la ritualización se produce sobre objetos, cada vez más alejados de los que habitualmente se utilizan en la ejecución de esa actividad que se está reproduciendo, se puede hablar, según Piaget, del momento en el que la ritualización se transforma en esquema simbólico. El ejemplo típico es el del niño que juega a dormir. La ritualización sería en este caso reproducir las acciones ligadas al dormir (tumbarse, cerrar los ojos, etc.) utilizando objetos propios de esa conducta, como una almohada, y el esquema simbólico sería realizar las mismas acciones fuera de su contexto habitual y utilizando objetos cada vez más alejados de la conducta adaptativa, como una toalla enrollada o una prenda de vestir. Con la práctica de los esquemas simbólicos surge el símbolo lúdico, hasta el punto en el que el niño llega a poder prescindir de los objetos y simbolizar sólo con las acciones. Siguiendo con el ejemplo del juego de dormir, hasta simular la almohada juntando las manos y apoyando la cabeza sobre ellas.

El esquema simbólico tiene varias fases, al principio sólo tiene que ver con su propia conducta que imita de forma diferida, como fingir que duerme, que come o se baña. El siguiente paso será *proyectar* los esquemas simbólicos de las conductas ejercitadas sobre sí mismo, ahora sobre los objetos, hacien-

## EL JUEGO SIMBÓLICO

## EL JUEGO SIMBÓLICO



Ada jugando a hacer que duerme



Juego proyectado y juego simbólico de representación de roles

do dormir o comer al oso y, progresivamente, proyectar también esquemas simbólicos de imitación sobre objetos nuevos, por ejemplo, hacer *como si* hablara por teléfono. Después de las proyecciones, realizará la *asimilación* simple de un objeto a otro: hacer que un palo es un caballo o una caja de zapatos un sombrero y la asimilación del cuerpo propio al otro, imitando a otras personas, fundamentalmente a los adultos de su entorno más cercano: padres, abuelos, etc. Más adelante, sobre los tres o cuatro años, formará *combinaciones simbólicas* más variadas y complejas que darán lugar a representaciones de la vida cotidiana, haciendo imitaciones cada vez más elaboradas de gestos, actitudes y lenguaje, y ayudándose de transformaciones simbólicas de objetos cada vez más alejadas del original. Anteriormente, hemos mencionado que Piaget clasifica estas combinaciones simbólicas en *compensatorias*, *liquidatorias* y *anticipatorias*.

Slade (1978) señala en este momento dos tipos de juego simbólico con características propias que se pueden observar con claridad en las dinámicas lúdicas de los niños, y que él denomina *juego personal* y *juego proyectado*. El juego personal es aquel en el que interviene todo el cuerpo. Se puede decir que es un juego sensoriomotor, ya que en la mayoría de las ocasiones, cuando el niño se sube a una espaldera o salta desde el peldaño más alto a la colchoneta, lo hace además representando a un personaje al que quiere imitar. Así, cuando se siente «poderoso» o fuerte porque ha conseguido un logro motor importante, suele asociar su proeza con la de algún personaje fantástico con cualidades de superhéroe, y busca acompañar las acciones disfrazándose con una capa y reproduciendo los

gestos y las palabras del héroe elegido. O si corre con una pelota entre las piernas, podemos escuchar que, en ocasiones, a la vez narra la jugada como si él fuera el jugador de fútbol de su equipo favorito que la está ejecutando. Slade apunta que el papel elegido es casi siempre vivido como identificación, no hay distancia y se interpreta con gran convicción y sinceridad.

El juego proyectado se caracteriza porque en él se da vida a objetos que se convierten en los protagonistas de la acción dramática. Es como si el niño actuara de director de escena y, como su nombre indica, proyectara en los objetos las acciones que desea realizar, haciendo que «otros» las hagan por él. La mayoría de las veces es un juego solitario para el que se busca intimidad, hasta el punto en que el niño lo interrumpe si se siente observado. A diferencia del juego personal, la acción corporal no interviene, ya que se realiza sentado o tumbado y es la mente la que actúa intensamente. Se necesita una gran capacidad de concentración para hacer hablar a varios personajes con roles diferentes, cambiar las voces para diferenciarlos, elaborar diálogos sobre la marcha para todos y ser lo suficientemente creativo como para que el argumento no se termine en dos frases. Se dice que el animismo aquí se pone claramente de manifiesto porque el niño mueve los muñecos o los objetos dándoles vida propia, y hay que pensar entonces, como dice Malaguzzi, en el animismo como una cualidad y no como un problema que hay que superar, ya que muchos adultos que han intentado jugar con los niños a este juego saben de su dificultad y de lo que les cuesta hacerlo, ¡a pesar de lo fácil que parece cuando lo hacen ellos...!

Es juego proyectado hablar con los muñecos, alinear muñecos (como si estuvieran en la sala de espera de una consulta) o hacer guiñol, títeres de dedo, etc.

Relacionadas con los juegos proyectados están las actividades de construcción, que consisten en la creación de productos que elabora el niño con materias primas como la arena, arcilla, construcciones, papel, pinturas, etc. Es también un juego solitario, que si lo observamos, a menudo sucede lo mismo que se dijo antes sobre el juego personal, y es que una producción de este tipo va acompañada de juego simbólico cuando el niño juega a ser un constructor que hace casas para sus muñecos y lo expresa con comentarios en voz alta para sí como: «voy a hacer una casa» o «estoy haciendo un castillo». El resultado de lo construido suele ser posteriormente utilizado para jugar con los muñecos. Cuando se trata de dibujos que narran historias, el juego simbólico está contenido sólo en el proceso de rea-

lización y no en el uso posterior del producto. Veremos un ejemplo de un juego de este tipo más adelante.

Entre los 4-7 años aparece el juego simbólico de representación de roles, en el que, como dice Tejerina (1994), el simbolismo se hace colectivo y existe una mayor preocupación por la imitación exacta de lo real. Es un juego social y cooperativo de reconstrucción de papeles de adultos reales o imaginarios y de las interacciones que se establecen entre ellos: indios y vaqueros, médicos y pacientes, papás y mamás, etc. Al haber varios participantes también aumentan los roles que se reparten.

La dificultad es mayor cuando es necesario ponerse de acuerdo para que el juego se desarrolle, por eso, una dinámica de juego muy elaborada no puede hacerse si el número de jugadores es mayor de cinco o seis.

Al principio, el juego de representación de roles se desarrolla de manera individual y las incorporaciones de otros niños se hacen desde la solicitud de colaboración tácita para aumentar la complejidad del juego. Tomando el ejemplo del juego del coche que mencionamos en el primer capítulo, un niño coge un módulo de gomaespuma y se pasea por la sala simulando que va en coche, y sin ponerse de acuerdo previamente con los demás, les incluye en el juego tocando el claxon para que se quiten del camino. Esta simple acción hace que los demás comprendan la situación y se sumen al juego, cogiendo a su vez otros módulos para tener su propio coche. En un momento la sala se llena de coches que van siguiendo la misma dirección por una carretera trazada imaginariamente por el recorrido que todos hacen juntos. Se paran en los semáforos y en los pasos de cebra, se adelantan, se chocan, etc. Y no han hecho falta ni palabras ni reparto de papeles. De este juego individual se pasa al juego de parejas que es el preferido por los niños que empiezan a hacer representación de roles, ya que entre dos es más fácil ponerse de acuerdo, guardar turno de palabra, comprender las intenciones del otro, etc. El juego entre dos les capacita para tener más recursos a la hora de compartir las situaciones lúdicas en grupo que sucederán en el futuro.

La interpretación de los papeles y la elaboración de los planes de juego se desarrollan en función de su experiencia y en las representaciones refleja la comprensión que tiene de su entorno. El niño inventa situaciones que no ha experimentado, sino que deduce de lo que conoce de la vida real. El juego espontáneo del niño no parte de cero en cuanto a la invención, se basa en la información general que registra según va avanzando el conocimiento acerca del mundo social y

acerca de sí mismo, como parte del mundo. La información es obtenida de su propia experiencia y de la que le aportan las personas de su entorno. Para Vigotsky jugar es recordar más que imaginar. El niño tiene recuerdos de experiencias vividas con anterioridad, al margen de que sea consciente o no de esos recuerdos y con independencia de que en el juego los esté evocando intencionalmente. Las experiencias previas, acumuladas a lo largo de su historia, se manifiestan y se expresan en el juego. El juego es así un acto de recuerdo más que de imaginación.

El juego simbólico de roles tiene su apogeo entre los 5 y los 6 años. Deja de ser predominante hacia los 7 años, cuando es sustituido por los juegos de reglas, aunque el declive es paulatino ya que se puede observar todavía un juego intenso dependiendo de los niños o de los contextos que lo favorezcan. En el ámbito familiar permanece si hay hermanos que lo comparten y en el escolar se puede observar en los recreos de primaria cómo se organizan desfiles de modelos, concursos de baile o festivales de música, siguiendo la influencia de la televisión. Pero en estas edades el niño se acerca más a lo real y el símbolo modifica el sentido de transformación para convertirse en representación imitativa de la realidad.

### La contribución del juego simbólico al desarrollo del niño

Sabemos que la disposición para hacer juego simbólico viene dada por la adquisición de la función simbólica, y que la capacidad de simbolizar está en la base de las combinaciones mentales, por eso, es lógico pensar que este tipo de juego sea importante para favorecer el desarrollo intelectual del niño.

Vigotsky dice que el juego es un desencadenante del desarrollo que abre zonas de desarrollo potencial. Es la teoría de la zona de desarrollo próximo, que apunta al juego como el factor que provoca el desarrollo del niño, porque genera una zona de desarrollo potencial. En el juego, el niño tiene una forma de desenvolverse que está por encima de su edad y de su comportamiento habitual.

Por otro lado, este mismo autor apunta la capacidad de crear una situación imaginaria como una forma de desarrollar el pensamiento abstracto. Siguiendo esta idea dice que el juego estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y está en el origen de la imaginación y la creatividad.

El niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales. Garaigordóbil señala que cuando los niños ponen en práctica sus ideas en el plano de la ficción comprenden su significado. En la acción lúdica el pensamiento se separa de las cosas y se inicia por primera vez la acción que proviene del pensamiento y no de las cosas (Garaigordóbil, 2006).

El juego de roles es también un ejercicio de descentración, ya que cuando un niño representa a una persona o personaje tiene que ponerse simbólicamente en su lugar para poder imitarle y asumir un punto de vista que es diferente al suyo propio. Realizar estas acciones mentales supone tener, en alguna medida, pensamiento reversible. Por otro lado, en el juego de roles, los niños se tienen que poner de acuerdo entre ellos, cooperar para que se desarrolle la actividad lúdica, negociar reglas comunes que sean aceptadas por todos, etc. Expresando sus opiniones y escuchando las de los demás, los niños coordinan otras ideas con las suyas y desarrollan la inteligencia.

En el primer capítulo se puso de manifiesto la relación que existe entre el origen del símbolo y el desarrollo de la comunicación. El juego simbólico además es un medio eficaz para la evolución del lenguaje y la ampliación de la competencia lingüística, en lo que se refiere a estructuras sintácticas, vocabulario, nuevas expresiones, etc. Esto se debe a los intentos por imitar fielmente el lenguaje de los adultos con la mayor fidelidad posible, permitiéndose también desde el juego el uso de palabras cuyo significado desconocen o de vocablos poco apropiados, ya que, según ellos, «es de mentira» o «los dice mi padre y yo hago como si fuera un padre». Además, las relaciones sociales, además de suponer un ejercicio de pensamiento, también son una forma de mejorar el aprendizaje lingüístico, por la necesidad de comunicarse y hacerse entender por los compañeros de juego. Las conversaciones son esenciales en el simbólico de representación de roles.

En definitiva, como dice Tejerina (1994), el juego de roles exige que el niño se adapte a diferentes personajes, al tema elegido o a las necesidades de la situación, así como a las normas de la cooperación. Ha de considerar las exigencias del entorno y los requerimientos y proposiciones de sus compañeros de juego, los deseos, las necesidades y las motivaciones de los demás. Desde el punto de vista afectivo, el juego simbólico es una forma de alcanzar el equilibrio psíquico en los primeros años de vida. Es importante para el desarrollo afectivo del

niño o niña, ya que a través del juego, expresa todos sus temores, emociones, conflictos, etc. Como pista de pruebas de la vida, esta actividad lúdica ayuda a elaborar las dificultades derivadas de la comprensión del mundo de los adultos. Sirve para descargar las tensiones, para poder exteriorizar lo que siente y para diferenciar la realidad y la fantasía, una cuestión controvertida que desarrollaremos más adelante.

Otro tema que aparece en el juego simbólico de los niños es el que se relaciona con la asunción de los comportamientos masculinos y femeninos. La influencia de los diferentes agentes sociales hace que los modelos culturales ligados a la identidad sexual sean, aún en este momento, todavía poco equitativos y sexistas. Aunque la escuela se empeñe en vencer este escollo y algunas familias sí lo hayan superado, el debate entre juegos y juguetes de niños y de niñas sigue latente y se observa particularmente en este tipo de juego.

## El papel del educador en el juego simbólico

*Pensamos que el papel del educador ante cualquier actividad del niño debe ser el de permitir, favorecer, observar, registrar, documentar y posteriormente reflexionar sobre ellas para reconocerlas, sacar conclusiones y darles un sentido (Ruiz de Velasco, 2006, p. 10)*

Por tanto, la actitud ante el juego simbólico no tiene por qué diferir sustancialmente de esta idea, aunque podemos ampliarla secuenciando unos pasos orientativos. El primero sería preparar el contexto de juego, diferenciando el que se pueda crear en el aula o en las zonas comunes de la escuela como los pasillos o el hueco de una escalera, que se organiza con un sentido de permanencia, y el que se dispone en la sala de psicomotricidad, que surge dentro de la propia dinámica de la sesión y desaparece cuando ésta termina. El hecho de que el espacio sea estable no significa que tenga que ser inamovible, más bien es mejor contar con espacios poco estructurados, ya que un montaje demasiado complicado puede condicionar en el momento en que se vea la necesidad de cambiarlo. Por ejemplo, una casita o una cocinita comprada son menos versátiles que una mesa o una estantería, ya que éstas últimas adecuadamente equipadas y ambientadas

pueden actuar unas veces como cocina y otras como tiendas o peluquería. Es también fundamental que los materiales sean variados, lo más «de verdad» posible y presentados de forma que apetezca jugar, que estén siempre en buen estado y cuidados. Dentro del contexto incluiremos además la idea de los tiempos dedicados al juego, porque si consideramos su importancia no podemos relegarlo a los momentos «sobrantes» del día. Además, para que el espacio de juego sea una elección de todos, es interesante decidir juntos cual nos gustaría tener, los objetos que podemos poner, qué necesitamos para jugar y cómo tenemos que cuidarlo para conservarlo bien durante más tiempo.

El segundo paso es reflexionar sobre nuestra disposición ante el juego, proporcionando seguridad y apoyo cuando el niño solicita ayuda, estando cerca pero no encima, con una actitud disponible pero no intrusiva. Aucouturier propone una serie de pautas que es interesante tener presentes:

- *Tener autoconciencia.* El adulto tiene que ser capaz de conocer su propia situación emocional. Esto implica estar pendiente de lo que sucede sin implicarse directamente. Tener esta capacidad es muy importante para poder ser conscientes de los propios límites en relación con las problemáticas agresivas, el contacto personal, las proyecciones «fantasmáticas» de nuestra propia historia y, también, para ser capaz de transmitir la ley sin adoptar un papel de directividad.
- *Ser símbolo de ley.* El adulto representa la ley y establece las normas. Es fundamental que el ambiente en la sala sea de permisividad para que surja la expresión espontánea de los niños y también tiene que estar libre de culpa, ya que el deseo no puede ser objeto de ninguna culpa. Se tiene que ser acogedor y comprensivo, pero también se debe mostrar firmeza y claridad.
- *Dar seguridad física y afectiva.* Se debe dar seguridad física y emocional a los niños mediante la ayuda directa (si la piden) o a distancia (una mirada, gesto, o tono de voz).
- *Tener empatía tónica.* Es la capacidad de ponernos en el sitio del niño, de escuchar y de esperar. Es tan importante saber esperar como no anticipar ni interrumpir la acción expresiva espontánea. Empatía tónica sería también la capacidad de percibir cómo se siente la otra persona, de aprender a hacer una lectura tónica del cuerpo del niño.
- *Tener disponibilidad.* Hace referencia a una determinada manera de estar y se da en el ámbito intelectual, afectivo y corporal. No se trata sólo de hablar a los niños sino de dejar que se expresen ellos.

- *Establecer un tipo de relación asimétrica.* El adulto tiene que acompañar al niño sin ponerse en su sitio, sin implicarse, haciendo «como si». Sólo tiene que entrar en su juego en caso de ser necesario para hacerle evolucionar en su dificultad.

Sobre este último punto, las dificultades que puedan surgir en el desarrollo del juego están relacionadas tanto con los conflictos personales de los niños, como de los que aparecen como consecuencia de las interacciones sociales que se producen, sobre todo en el juego simbólico de representación de roles. El educador debe intervenir en lo que se refiere a los conflictos personales cuando el niño realice acciones aisladas e inconexas, cuando haya peligro de lesiones porque le cueste reconocer los límites de sus capacidades motoras.

*Conocer y sentir placer de las propias capacidades implica ser consciente de los límites que uno tiene: tanto en el sentido de saber que puede arriesgar más porque tiene suficiente habilidad para hacerlo sin correr riesgos, como en el sentido de saber que si supera sus propios límites va a accidentarse. (Amaiz, 2000, p. 69)*

O cuando cree un mundo ilusorio que conduzca a la fuga de la realidad. Los conflictos a partir de las interacciones sociales son los que se ocasionan cuando algún niño es excluido sistemáticamente del juego, cuando está dominado por otro y no sabe cómo salir de esa situación de dependencia o cuando se observan voluntades impuestas por algún niño que quiere dirigir el juego o asignar los roles sin dejar opinar.

## La observación del juego

Observar el juego forma parte del papel que debe desempeñar el educador ante éste. Se observa, se registra y se documenta para dar valor a las acciones de los niños, porque, como dice Malaguzzi, «Lo que no se documenta no existe». Se observa para aprender a mirar lo que acontece ante nuestros ojos, para que no pase desapercibido, para reflexionar y comprender, para reconocer, sacar conclusiones y darle un sentido, tanto a lo que el niño hace como a los planteamientos educativos en general, ya que si se sabe observar, la actitud del educador cambia, se vuelve humilde, abierto a la sorpresa, menos directivo y más atento a lo que el

## EL JUEGO SIMBÓLICO

niño ofrece, más respetuoso con la naturaleza humana, capacitada desde los primeros años de vida para ser artífice de su propia existencia, más de lo que se pueda creer. Vicenç Arnaiz (2000) ofrece unas pautas para observar la imagen del niño, algunas relacionadas con el juego simbólico:

- *Investir de valor simbólico diversidad de objetos y saber utilizarlos en situación de juego.* Una de las características de la escasa madurez afectiva y cognoscitiva es la de utilizar siempre el mismo tipo de objetos para jugar, presentar rigidez y fijaciones en la vida imaginativa que es una muestra de la rigidez y temores afectivos. Además, es signo de madurez la riqueza simbólica.
- *El significado simbólico de los objetos varía según las situaciones y los contextos.* La riqueza y el equilibrio afectivo se traducen en una gran diversidad de significados posibles. El niño seguro tiene mayor riqueza y agilidad para idear y mayor capacidad de adaptación a los contextos y momentos. Es como si no sentirse «entendido» o «escuchado» condujera a una mayor insistencia en lo que hacemos como para intentar lograr por repetición ser entendidos.
- *Asume y desarrolla distintos roles.* Los niños con dificultades difícilmente se sienten empujados a investigar contextos y significados diferentes a los que les inquietan a ellos mismos. Además los niños que se encuentran «atrapados» en algún tipo de sentimiento bloqueante, no se sienten con deseos, interés ni capacidad para asumir e investigar otros sentimientos, aunque sean placenteros. La relación en la vida de grupo y la permeabilidad a los intereses y afectos de los demás hacen que el niño descubra ocasionalmente (sin perder de vista sus propias preferencias) motivaciones que quizá él no habría descubierto por sí mismo. Y así investigará roles diferentes.
- *Asume roles opuestos dependiendo de la circunstancia.* La asunción de dualidad de roles sólo podrán hacerla cuando vivan con tanta claridad el espacio social que asumen, que puedan «abandonarlo» porque no sienten temor a no poderlo recuperar.
- *Mantiene la comunicación en registro simbólico con los compañeros de juego.* La claridad de los propios sentimientos debe permitir a los niños y niñas vivir con claridad qué es ficción y qué es realidad. Esto hace que se pueda mantener una comunicación simbólica con los compañeros de juego.

## EL JUEGO SIMBÓLICO

Esteban y Parellada proponen unos parámetros de observación basados en las actitudes ante los materiales, el espacio, el tiempo y las relaciones consigo mismo y con sus iguales. Destacan además la figura del observador no sólo como mero espectador, sino también como parte integrante de los resultados recogidos:

*Es importante tener en cuenta que la observación debe partir siempre de una actitud de escucha y de comprensión del niño o de la niña, sin olvidar que la mirada del observador se fija especialmente en algunos aspectos de la realidad porque está mediada por las propias experiencias y expectativas de éste, y por las resonancias que le llegan de los propios niños y niñas. Así como no hay dos niños que jueguen de la misma manera, tampoco hay dos observadores que recojan idéntica información de los parámetros que hemos mencionado. (Esteban y Parellada, 2001, p. 3)*

PARÁMETROS. MATERIALES <sup>1</sup>	OBSERVACIONES
Necesita algunos materiales en concreto.	
Se apropia de ellos antes de empezar a jugar.	
Quiere apropiarse de los juguetes que tienen los demás y cuando los tiene no los utiliza.	
Esparte los juguetes.	
Los acumula.	
Los deja a los demás niños.	
Utiliza el objeto para comunicarse con los demás.	
Comparte los materiales que utiliza.	
Utiliza los objetos según su función, pero también puede dar funciones diversas.	

1. La terminología de parámetros es la original de Esteban y Parellada.

## EL JUEGO SIMBÓLICO

PARÁMETROS. ESPACIO	OBSERVACIONES
Se ubica siempre en el mismo sitio.	
Necesita crearse su propio espacio de juego.	
Se adapta a los espacios que ya están estructurados.	

PARÁMETROS. RELACIÓN CON SUS IGUALES	OBSERVACIONES
Representa acciones aisladas.	
Participa, a su aire, en alguna historia de sus compañeros.	
Los imita.	
Juegan a lo mismo, pero cada cual desde su rol.	
Hay adaptación mutua de los roles.	
Comparten la historia.	
Se ponen en escena diferentes contextos (que pueden tener relación con los diferentes espacios del juego simbólico).	
Hay interacción entre estos diferentes ambientes.	
Las acciones parecen organizadas por un guión.	
Hay un hilo conductor.	
Compañeros de juego más frecuentes.	

## EL JUEGO SIMBÓLICO

PARÁMETROS. RELACIÓN CONSIGO MISMO	OBSERVACIONES
A menudo juega solo.	
Representa su historia junto a los demás.	
Participa en la actividad pero no sabe demasiado lo que hace.	
Reclama la presencia del adulto.	
Motivos por los que lo busca (resolver situaciones, meterlo dentro del juego, ser reconocido por él).	
Intenta comunicarse con sus compañeros.	
Siempre desarrolla el mismo rol.	
Hay unas constantes en su juego simbólico.	
Puede cambiar de personaje.	
Juega espontáneamente.	
Es capaz de escuchar a los demás.	
Su ritmo personal puede ser compartido por los demás.	
Tiene bastante iniciativa.	
Introduce rupturas.	
Parece confiar en sus posibilidades.	
Expresa sensaciones y emociones mientras juega.	
Muestra satisfacción en esta situación.	

## EL JUEGO SIMBÓLICO

## EL JUEGO SIMBÓLICO

PARÁMETROS. TIEMPO	OBSERVACIONES
Actitud con que espera el inicio de la actividad lúdica.	
Le cuesta terminar, la recogida es una buena excusa para continuar jugando.	
Acepta los límites del tiempo.	
Como el tiempo se hace presente durante el juego, se da alguna transformación de éste durante el mismo (antes era de noche, ahora es de día...).	
Se entretiene con cualquier cosa.	
Se centra en el juego un buen rato.	
Necesita tiempo para adaptarse a las nuevas exigencias de la situación.	

## El juego simbólico se dibuja

A veces ocurre que los juegos se «desclasifican» porque son tan variados en matices que no se sabe exactamente a qué tipo corresponden. Esto pone de manifiesto la necesidad de que el adulto esté abierto tanto a la sorpresa como a las novedades que los niños nos muestran continuamente. La escucha a las interpretaciones que hacen sobre lo que previamente el educador les ha ofrecido nos puede servir para aprender y mejorar las orientaciones de nuestro trabajo. El juego espontáneo tiene que ser necesariamente «escuchado», porque su valor radica en la originalidad y en que es la manifestación auténtica de lo que el niño piensa y siente.

Entonces, ¿juego personal, proyectado, de construcción o todo a la vez? ¿En el juego proyectado puede intervenir todo el cuerpo? ¿Se puede simultanear el movimiento con el pensamiento? Estas preguntas surgieron a partir de observar y analizar el juego espontáneo de un niño de 5 años que se



Foto: Javier Abad

Javier dibujando

describe a continuación. La dinámica confirma que un niño puede dibujar, actuar corporalmente de forma intensa y hacer un juego simbólico en el que los personajes a los que dota de vida, están incluidos en el proceso de su producción gráfica. Todo comienza cuando el niño busca un espacio y pide hojas y pinturas. No reclama un lugar íntimo para jugar, pero sí demuestra claramente que quiere intimidad. Si se le mira con cierta atención, se inquieta, tapa la hoja, deja de dibujar y pregunta “¿qué?”. Sigue pintando cuando no se siente observado y entonces comprendemos que hay que empezar a mirar de reojo. Hay un claro ensimismamiento en la actividad ya que deja de interesarse por el entorno y las relaciones, pero al terminar el juego, muestra los dibujos y si se le pregunta por lo que ha dibujado, explica el significado.

Su actitud corporal es fundamentalmente un movimiento segmentario del brazo que dibuja, pero a veces interviene el cuerpo entero para apoyar una acción. Cuando el movimiento es global, es realmente muy intenso. La intensidad y fuerza del trazo es correlativa con el movimiento corporal. Hay descargas acompañadas de «efectos especiales»: explosiones, gritos y entonaciones que cambian según el personaje. Así, identifica a cada uno por una voz distinta y además por diferentes colores. Detrás de una explosión, cierra los ojos y puede «caer» sobre el papel con el cuerpo entero unos segundos. Generalmente pinta sentado, pero a veces se levanta de la silla y se recuesta encima de la mesa. Su tono muscular es alto. Manifiesta una tensión emocional con modulaciones tónicas que denota interés e implicación en su tarea y deseo de movimiento y acción.

Observando al niño durante la actividad, podemos constatar que, como explican Maturana y Varela (en Capra, 1998), existe un pensamiento circular puesto de manifiesto: Sentir, pensar, actuar, es un hecho circular, no se siente o luego se piensa y luego se actúa. Se actúa, se piensa y se siente a la vez. Por esta razón, vemos que el movimiento que realiza el niño adquiere la capacidad de ser pensado y el pensamiento es actuado de manera efectiva. En este juego hay un pensamiento que actúa y una acción a partir de un pensamiento, sin que se pueda diferenciar muy bien si el pensamiento es previo a la acción o simultáneo, ya que el desarrollo del juego impide discernir el orden de aparición de la acción, el uso de los símbolos o la elaboración de la historia.

Existe una representación no sólo en el sentido que habitualmente le damos al acto de dibujar o construir, sino también en la idea de juego simbólico, de puesta en escena de una acción en la que el escenario es el papel, los personajes son

los garabatos, los trazos, los símbolos, los iconos, las palabras, etc. Hay una descripción de un hecho, una escena, una historia, un argumento que se elabora al mismo tiempo que se dibuja, y es el niño el que construye sus significados, plantea, organiza, inventa su relato. Es autor y gestor de su propio proyecto.

Los niños representan el movimiento de los objetos que dibujan además de su forma. Asocian efectos de sonido, vocalizaciones y movimientos de otras partes del cuerpo a acciones del dibujo para formar un evento sensorial complejo. En las pinturas de los niños pequeños, las ideas suelen seguirse unas a otras en el tiempo de una manera episódica, aunque no siempre se pintan en una secuencia que siga una progresión natural de eventos temporales. Estos eventos no sólo se unen en el tiempo: los modos alternos de representación son físicamente congruentes o se vinculan entre sí como formas. Todo esto influye en posteriores modos de acción y de narración. Por tanto, dibujar es para Matthews una interacción dinámica entre las acciones, las intenciones y las respuestas del niño a las transformaciones estructurales que ve aparecer. El niño investiga y extiende deliberadamente los límites entre distintos sistemas semióticos (palabra, dibujo, juego simbólico). La superficie de dibujo es un ámbito que permite que esto ocurra y es, por tanto, esencial para la formación de símbolos y signos.

La evolución de su juego va de la destrucción y el desorden (tanto a nivel corporal como gráfico) a la estructuración y el orden (igualmente en ambos niveles). Como dicen Lapierre y Aucouturier (1985), el desorden y el caos son necesarios para encontrar un orden nuevo, una nueva creación. Es necesario destruir la estructura para reconstruir una nueva, recrear el desorden para encontrar un orden nuevo.

Matthews (2002) defiende que las acciones aparentemente caóticas que el niño hace en sus primeras manifestaciones gráficas, forman la base de todo el pensamiento simbólico y representacional posterior. Aunque aparentemente o a los ojos del adulto, muchas de las acciones que hace el niño carecen de sentido o no son efectivas, todas forman parte de sucesivas tentativas por acceder al conocimiento del mundo, del entorno, de las cosas que hay en él, de la cultura del adulto que necesita dominar para poder comprenderla y asimilarla.

En las observaciones de Matthews, el aparente garabateo de los niños, sus vocalizaciones repetitivas, sus movimientos impulsivos del cuerpo y de los miembros, sus muecas, etc., son acciones. Estas acciones en modo alguno carecen de sentido y, lejos de ser caóticas, tienen en su análisis gráfico una estructura interna y un ca-

rácter sistemático. Son algo más que un «juego». Son parte de la formación de descripciones complejas de una realidad que tiene aspectos visuales, táctiles y cinestésicos: la acción es forma y la forma es acción. Esta forma compleja de modos de representación y expresión en la que el dibujo es sólo una parte, nunca es aleatoria, sino que tiene unas características semánticas y orgánicas desde el principio. Todas las acciones del niño forman parte de su pensamiento y de su emoción.

Dibujar no sólo consiste en expresar sentimientos, sino también en organizar la representación de una emoción. El dibujo y la representación, en general, se refieren a la búsqueda por parte del niño de su propia identidad y de las identidades y estructuras de sucesos y objetos desde una posición particular en el espacio. Dibujar es también una interacción de fuerzas. Las acciones y descargas tónicas del grafismo forman un continuo que va conformando el pensamiento del niño. A través del dibujo, el niño «lee» e interpreta el mundo de una nueva manera. Mediante el dibujo, el niño posee capacidad para iniciar y mantener un pensamiento original y autónomo que genera un juego utilizando el gesto, el peso, el movimiento, la duración, la velocidad, la amplitud, el ritmo, el acento, la cadencia, etc. Es decir, los componentes organizados de una representación compleja de la realidad (Matthews, 2002). La representación significa la construcción activa y creativa del mundo y no sólo las imágenes figurativas que el adulto puede comprender fácilmente. Representar no es dibujar una casa o un coche con todos los elementos necesarios; el niño representa más allá de lo que el adulto comprende.

Desde el momento en que el niño construye un proyecto que empieza y termina según su deseo y que dura lo que dura su interés por él, hay una emoción que nace del interior y se manifiesta en el proceso y los resultados. Una emoción muy fuerte a juzgar por la capacidad de concentración que adquiere y la intensa producción gráfica que elabora (una media de 6 dibujos cada vez que se sienta a jugar). Una emoción que también se manifiesta en la expresión del gesto, del movimiento y de los sonidos.

La capacidad de concentración es posible por el grado de implicación que tiene en la actividad, entendiendo implicación como una cualidad especial de la actividad humana que se reconoce por señales de concentración y actividad persistente, constante y sin interrupciones en la que la persona adopta una actitud abierta y manifiesta actividad mental intensa, se siente motivado y fascinado, muestra mucha energía y experimenta una sensación gratificante, porque la actividad satisface el afán exploratorio y los intereses propios del niño.

## Descripción y análisis de los dibujos

Los dibujos recogidos son testimonio de un juego de lucha y ataques entre distintos personajes de una serie de dibujos animados. Se presentan dos secuencias temporales en las que se pueden apreciar, además de las características del gesto gráfico y de la organización espacial del área gráfica (hoja de papel Din A-4), distintos aspectos y niveles de simbolización representados mediante iconos (letras y números) y diversos esquemas de los personajes que van evolucionando desde la mancha a lo figurativo. La mayoría de los dibujos presentados revelan reciprocidad entre los sonidos, las acciones de dibujo y la actividad realizada con otras partes del cuerpo.

Estas acciones diferentes, hechas en sincronía, parecen reflejarse mutuamente y están controladas ajustándose a los límites del papel y a las variaciones de intensidad, ritmo y cadencia de su propia voz.

Las representaciones de acciones poseen una dimensión narrativa. El niño o niña manifiesta interés en la posición, la forma y el movimiento de los objetos y en la puesta en escena, que refleja en representaciones visuales y dinámicas de diversos tipos. Emplea la superficie de dibujo como un ámbito en el que comprender cómo se pueden simultanear en el espacio distintos sistemas semióticos. Existe pues, una amplia gama de intereses conceptuales e inquietudes emocionales que son reflejadas en los dibujos como parte del escenario espaciotemporal del juego simbólico. Hay una estructura interna narrativa y un proyecto estético definido.

En estas acciones de simbolización destacan distintos aspectos y acciones:

- Usa diferentes trayectorias (ascendentes, descendentes, lineales, en remolino, etc.) con vocalizaciones onomatopéyicas y con momentos de énfasis que actúan como signo de admiración cuando se producen «ataques» o impactos.
- Utiliza valores denotativos de líneas y formas, es decir, aspectos del juego proyectado que son representados en función de las características de la línea, el trazo, la mancha, el garabato, los bordes, los límites, los esquemas, etc.
- Crea un mundo imaginario, automotivado y autoiniciado, estructurando en la superficie del dibujo, detalladas construcciones de un universo hipotético y alternativo.
- Está interesado en la representación del movimiento, empleando sus propias acciones corporales y las acciones realizadas con medios visuales para

expresar emociones. Los «ataques» que realiza en el área gráfica se saturan emocionalmente y adquieren un significado.

- Usa los medios visuales de forma directa y espontánea en la representación. La estructura de una representación se deriva de uno o más aspectos conocidos de objetos o sucesos. Esto significa que una letra, una palabra o un número no son representaciones, sino signos, porque la estructura de una letra, palabra o número es arbitraria y convencional. Una representación es diferente de un signo.

Los tipos de trazos que aparecen son garabatos motóricos, rotaciones continuas o remolinos, desplazamientos en zig-zag, puntos en movimiento, líneas continuas y desplazamientos seriados en el espacio y en el tiempo. Realiza generalmente súbitas acciones de dibujo, apretando los rotuladores con fuerza. Las formas son figuras geométricas cerradas, mandalas o círculos, preesquemas, centros con radios, estructuras o agregados. La forma cerrada ofrece grandes posibilidades para los niños porque estructura el espacio de una nueva manera, separando el interior del exterior y se usa para codificar relaciones topológicas, relaciones dentro y fuera, etc.

Los colores que utiliza son aquellos que representan los «ataques». Para el agua utiliza el color azul y para el fuego el color naranja o amarillo en movimientos de rotación o vigorosos arcos. El negro es utilizado generalmente para definir, separar y finalizar las acciones. En cuanto a las imágenes y símbolos, aparecen palabras, signos, números y también iconos personales que no son fácilmente descifrables. En las últimas acciones de los «combates» pueden aparecer ciertas insinuaciones de la forma del personaje mediante esquemas simples.

El orden de las imágenes sigue una secuencia cronológica dentro del mismo momento de juego. La realización total es de, aproximadamente, 30 minutos. La descripción técnica se combina con la propia descripción de Javier, que nos «narra» las acciones de cada dibujo. Sus comentarios aparecen entrecuados. La explicación se realiza un tiempo después de haber dibujado, ya que, en pleno proceso, Javier no tenía ningún interés en contar lo que estaba haciendo. Quizá, espaciar el momento de pedirle que «pusiera palabras» a sus dibujos le ayudó a tomar distancia de la intensa implicación emocional que tenía en el juego, para poder pensar sobre él. Presentamos unas secuencias del proceso:

- *Dibujo 1 de la secuencia y comienzo de la acción* (véase la página 122): presentación gráfica de los personajes y sus distintos «ataques» simboliza-

## EL JUEGO SIMBÓLICO

## EL JUEGO SIMBÓLICO



Dibujo 1



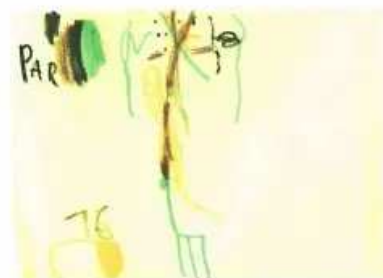
Dibujo 2



Dibujo 3



Dibujo 4



Dibujo 5

dos por tipos de trazo y colores diferentes. El dibujo está organizado por preesquemas autónomos y sin contactos apenas entre sí. El espacio gráfico está saturado y existe amplitud de trazo (algunas formas llegan hasta el límite de la hoja de papel). Las trayectorias ascendentes y descendentes representan combates que se mezclan (línea roja), se oponen y chocan (línea azul) o se cruzan (líneas roja y verde). Los personajes apenas están definidos. Son manchas en acción.

- *Dibujo 2 de la secuencia:* es un combate con una descarga motórica importante que ocupa la mayor parte del espacio gráfico. En este dibujo exis-

te mucha implicación corporal y también vocalización y sonidos. Algunos trazos fueron realizados fuera de la hoja de papel al cerrar el niño los ojos. La insistencia en la repetición del trazo del color negro llega a traspasar el soporte. Aparecen los primeros símbolos y esquemas, aunque están integrados en el «ruido» de la composición.

- *Dibujo 3 de la secuencia:* cambio de «situación» en la acción dibujada. Ocupación central del área gráfica mediante el trazo rojo que realiza subidas y bajadas para describir el movimiento. La mancha negra divide la hoja en dos secuencias espacio-temporales distintas. La parte inferior fue realizada en primer lugar con distinta actitud corporal (menor tonicidad), ya que en el dibujo inferior está la representación de uno de los personajes (también en color rojo). El combate, que supone el momento de más intensidad y de mayor implicación corporal, aún no comienza hasta haber definido quién es y sus poderes. Los símbolos se repiten con el mismo significado que en el dibujo anterior, e igualmente, se dibujan aparte y sin interferencias de otros trazos.
- *Dibujo 4 de la secuencia:* continúa la situación de reflexión mezclada con pequeñas y discontinuas descargas tónicas. El niño comienza a interesarse poco a poco por los aspectos compositivos y estéticos del dibujo: mezcla colores, alterna formas, completa y rellena espacios, equilibra la composición e integra los símbolos e iconos. El grafismo es rico en gestos y de menor intensidad que en dibujos anteriores, aunque mantiene una cierta tensión en la parte derecha del dibujo, con líneas ascendentes y descendentes y remolinos. La acción de dibujar es acompañada de voces y palabras otorgadas a las primeras representaciones de los personajes.
- *Dibujo 5 de la secuencia y final de la acción:* en este último dibujo de la secuencia se puede observar la reflexión analítica de la acción representada en síntesis de líneas y economía de trazos. Aparece la escritura y el icono como protagonistas del dibujo. Las líneas son realizadas de un solo trazo y los elementos de la composición (puntos, líneas, manchas) tienen entidad con respecto a la composición general. Al niño no le interesa ahora la ocupación espacial de la hoja ni la representación tan intensa del movimiento que había hecho en los dibujos anteriores. Aparece un personaje figurativo en la parte inferior (se aprecian mínimos rasgos como una cabeza, cuello y piernas). Gráficamente, estos elementos son los más evolucionados de la representación.

# 5

## Realidad y fantasía en el juego simbólico



REALIDAD



FANTASÍA

## La convivencia entre el pensamiento lógico y el mágico

*Después hay un túnel que sirve para esconderse cuando Evelina (maestra) nos llama para entrar, pero siempre nos atrapa ¡Allí se puede jugar a la casa secreta! ¿Sabéis cómo se hace? Se cogen, ¿sabéis esos cartones que a veces se encuentran? Se cierra el túnel y después se juega y se hace todo lo que se quiere ¡incluso se juega al escondite! Además en el túnel hay monstruos, fantasmas, pero sólo de broma... ¡Quizá! ¡Consejos. Las niñas y los niños de 5-6 años explican a los de 3 la escuela que los acogerá. Asociación de Maestros Rosa Sensat-Reggio Children, p. 13)*

La coexistencia de dos formas de razonamiento opuesto, el que explica de manera lógica los acontecimientos y el que lo hace recurriendo a la magia, provoca que en ocasiones a los niños les surjan dudas sobre lo que es real y lo que no.

Autores como Piaget, Freud o Bleuer definieron un tipo de pensamiento pre-lógico, que ellos llamaron autista, en el que predominan las necesidades afectivas y se pierde contacto con la realidad. A través del juego, la imaginación y la ficción, este pensamiento se separa de la realidad, la plantea como algo lúdico y prescinde de la racionalidad del pensamiento lógico, típico de la edad adulta, que es racional y objetivo y que, al contrario que en el pensamiento autista, está adaptado a la realidad. La inteligencia así seguiría un recorrido que se mueve entre dos extremos: el pensamiento autista y el pensamiento lógico.

El pensamiento mágico de los niños es difícil de comprender porque se aleja de los parámetros de la lógica del adulto, y la educación lo ve como un problema que es necesario superar. El motivo principal por el que se tiende a acelerar el proceso de evolución de este pensamiento pre-lógico lo apunta Rousseau al afirmar que:

*Los pedagogos siempre están buscando al hombre en el niño, sin tener en cuenta lo que el niño es antes de convertirse en un hombre. (Rousseau, 1997, p. 1)*

Sin embargo, hay otras voces que lo defienden y destacan su valor, y el sentido que tiene el hecho de que el niño acuda a ese tipo de razonamiento para explicarse algunos acontecimientos de la vida o fenómenos del mundo físico, sin que esto suponga restarle a la lógica la importancia que tiene para el desarro-

llo de la mente, sino más bien, permitir la naturalidad de la convivencia entre los dos sistemas de pensamiento. Lévi-Strauss (1986) dice que el pensamiento mágico es un elemento cultural que niños y adultos incorporan a su sistema de creencias.

Loris Malaguzzi, inspirador de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, defendió siempre la idea de que el pensamiento mágico con todos sus matices, no debe ser considerado como una inhabilidad del niño, sino como una forma de comprender el mundo que puede y debe convivir con el pensamiento lógico.

*La prepotencia lógica y científica de la sociedad occidental nos lleva a rechazar lo simbólico, el alma de las cosas, la metáfora de los objetos que sólo los niños y los artistas saben manejar.* (Malaguzzi, en Hoyuelos, 2004, pp. 103-104)

Malaguzzi analiza el razonamiento de los niños, ligado a significados afectivos pero también a la realidad que ellos expresan de otra forma, ayudándose de recursos como la metáfora o los símbolos, descartando así que no por ser contada de diferente manera, deja de ser realidad. El siguiente texto es una muestra de lo que Malaguzzi quiere transmitir para darle a la infancia el valor y el reconocimiento que le corresponde:

*Vamos a ayudarnos con un ejemplo de la poesía Zen. Hay un verso que habla del árbol. Os lo leo: «Los árboles muestran la forma corpórea de los vientos». Éste es un pensamiento estupendo. No habría salido nunca un pensamiento como éste en Occidente, porque el pensamiento occidental está, equivocadamente, convencido de que el pensamiento es, casi con exclusividad, lógico-matemático. A ninguno de nosotros se nos hubiera ocurrido buscarle forma al viento. A nosotros nos interesa si el viento es fuerte, cálido o frío. Pero, ahora, nosotros proponemos otra imagen: ¿puede tener forma el viento? Los orientales encuentran esta metáfora estupenda. Cuando veis, desde la orilla, que la superficie del mar se eriza e inclina el agua, quizá nosotros sólo medimos la fuerza del viento, pero no nos damos cuenta de que esa es la forma que tiene el viento. Es cierto que el viento tiene cuerpo, pero eso no le interesa a nadie. El viento es algo que no puede inquietar, que nos gusta o nos puede despeinar. Pero debéis saber que el viento tiene cuerpo, una vida. Pero ¿a quién le interesa? La lógica no nos llevaría a esta idea. Es necesaria una metalógica, otra lógica, la menos valorada y apreciada en la educación. He traído a colación esta imagen porque leyendo cosas de algunos niños de 4 o 5 años he descubierto*

*cosas que se acercan a esta idea de esta poesía milenaria que habla de que «los árboles poseen la forma corpórea del viento».*

*Hay un niño que, a propósito de los árboles, dice: «el árbol tiene la voz del viento». Es una expresión difícilmente transferible a nuestra cultura. Sólo los niños consiguen dar una voz al viento. Nosotros decimos que hace ruido, pero no le acreditamos una voz. Y es que creemos que un pensamiento de este tipo confirma que el conocimiento es un conocimiento que parte de nosotros como prioridad. Es una creación del niño. Y la creatividad es un recurso que el niño tiene. Esto quiere decir que nosotros, cuando conocemos, no asumimos las formas y significados que nos vienen del exterior. No somos copiadore de algo impuesto desde fuera. Y así llegamos a defender el axioma de que cada criatura es un personaje creativo [...].*

*Pero, si os parece, quiero seguir leyéndoos más cosas sobre el árbol para entender cuánta energía creativa tienen los niños dentro y cómo pueden hacer una fusión entre una criatura humana y otra que pertenece a la naturaleza. Pero si sigo la dirección de los niños, esto me suscita inmediatamente otro problema, como el del animismo.*

*Espero que vosotros no lo hayáis perdido. Debéis pensar que todas las cosas tienen lenguajes y hablan. Si leéis diversos libros de psicología, por ejemplo, los del gran Piaget, el animismo se ve como error, como una inhabilidad del niño, y parece que la lógica sea el único valor de la sociedad occidental.* (Malaguzzi, en Hoyuelos, 2004, pp. 312-314)

Siguiendo la idea de la escucha, el respeto y el «aprovechamiento» de las capacidades que el niño ya posee de forma natural, Kieran Egan dice que el truco educativo para hacer que los aprendizajes sean más fáciles y eficaces consiste en adaptarlos lo mejor posible a unas predisposiciones genéticas que el ser humano demuestra tener, por ejemplo, para caminar y para hablar cuando lo hace en un entorno favorable y adecuado.

*Existen innumerables chistes sobre lo afortunados que son los niños porque no necesitan que se les enseñe a caminar como necesitan que se les enseñe a leer; de no ser así, más de medio mundo andaría a trompicones y dando bandazos.* (Egan, 2000, p. 60)

Este autor señala que el periodo de edad comprendido entre los 2 y 7 años (preoperacional según Piaget), es el de la *comprensión mítica*. Lévi-Strauss (2000)

también hace alusión al mito en su trabajo *Antropología Estructural* y afirma que una característica propia del ser humano es el intercambio de símbolos, mitos y conocimiento. El origen de la estructura de las sociedades primitivas radica en el mito, y por medio de estas estructuras que son comunes a toda la humanidad, el hombre explica su mundo y se explica a sí mismo.

*El periodo de la comprensión mítica es aquel durante el cual unas influencias genéticas en declive se unen a un despliegue creciente de nuestra capacidad diferenciada para aprender: el aprendizaje es cada vez menos fluido y empieza a exigir un trabajo deliberado.* (Egan, 2000, p. 61)

Egan describe algunas características distintivas de este tipo de comprensión para mostrar cómo éstas pueden ayudar a hacer que el aprendizaje sea más sencillo. Entre ellas está la metáfora, definida como uno de los instrumentos cognitivos que poseemos para captar el mundo, que nos permite ver el mundo desde múltiples perspectivas y participar en él con flexibilidad. Además, propone [...] prestar atención a las conexiones metafóricas que subyacen a los esquemas de ordenación «confusos» de los niños pequeños ya que con frecuencia están relacionados con cualidades insospechadas de los objetos que se clasifican. (Egan, 2000, p. 291)

Lakoff y Johnson (2004), en su estudio sobre el significado y uso de las metáforas, dicen que no es una divagación carente de lógica, sino una característica sumamente productiva del pensamiento constructivo.

Al igual que Malaguzzi, Kieran Egan destaca la naturaleza poética de la infancia y las dificultades que tienen para comprenderla los que la abordan buscando únicamente los orígenes del pensamiento racional o lógico-matemático.

*Las expresiones poéticas de los niños se deben valorar de la misma manera que valoramos las de los poetas, los pintores y los músicos adultos.* (Egan, 2000, p. 104)

El niño piensa con un estilo metafórico e imaginativo que no siempre es sinónimo de fantasía, ya que se pueden imaginar situaciones de la vida real sin que sean fantásticas. Imaginar también es crear imágenes mentales de cosas de la realidad, por ejemplo, se puede imaginar qué siente un pez dentro del agua o un camello que atraviesa el desierto bajo el calor. Cuando los niños captan los conocimientos usando la imaginación, hacen que esos conocimientos pasen a formar parte de ellos mismos. El niño aprende lo que le interesa, porque como dice

Maturana, el niño está donde está su emoción. Si su emoción no está en la escuela, aunque su cuerpo esté ahí, el niño no estará:

*Porque sí está y le interesa, lo aprende, pero si no le interesa no va a aprender nunca, porque no tiene cómo, porque está en otra parte.* (Maturana, en López, 2003, p. 52)

Por este motivo, Egan propone tener presente la riqueza potencial de la actividad mental emocional e imaginativa de los niños y desarrollar programas que apoyen y desarrollen esta capacidad.

## Diferenciar la ficción y la realidad

Para los niños, distinguir entre lo que es ficción y lo que es realidad puede llegar a ser a veces muy complicado, sobre todo porque no es algo que dependa sólo de ellos, sino del sistema de creencias que se construye a su alrededor, en el que, como veremos más adelante, la influencia de los adultos es determinante.

Diferenciar el mundo real del mundo ficticio pasa por saber diferenciar previamente el mundo físico y el mental. Según Wellman (1990) existen tres rasgos básicos que distinguen los objetos reales de sus imágenes mentales: los objetos reales, a diferencia de las imágenes mentales, pueden ser percibidos y manipulados, tienen una existencia pública y permanecen en el tiempo y el espacio. La investigación de Wellman recogida por Giménez-Dasí (2003) plantea preguntas a niños de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, relacionadas con los tres rasgos mencionados, aplicados a objetos reales y sus imágenes mentales. Por ejemplo, un grupo de preguntas se refiere a un helado real y su representación imaginada, en un caso y otro, ¿se pueden comer?, ¿se pueden tocar?, ¿otra persona los puede ver? Los resultados concluyen que los niños son capaces de hacer esa diferenciación sin dificultades. Sin embargo, este estudio nos hace pensar en una tercera categoría que correspondería al mundo virtual (películas, videojuegos, fotografías, etc.) en el que los objetos que aparecen en las imágenes no son «tangibles», pero es evidente que tampoco son imágenes mentales. Cumplen los tres rasgos básicos de Wellman aunque con matices: pueden ser percibidos a través de la vista, y, si bien los objetos que contienen no se pueden manipular, ni oler, ni escuchar, las imágenes virtuales poseen el poder de provocar evocaciones, a veces tan

## REALIDAD Y FANTASÍA EN EL JUEGO SIMBÓLICO



En la película *La vida es bella* de Roberto Benigni (1997), el protagonista procura hacer creer a su hijo que la terrible situación que están padeciendo es tan sólo un juego e inventa para él un mundo paralelo

reales como los propios objetos. Tienen una existencia pública, ya que todo el mundo los puede ver, y permanecen en el tiempo y el espacio, aunque no tridimensionalmente.

Recordemos la descriptiva secuencia recogida a modo de narrativa de un acontecimiento, que sucede en la interacción de un niño con su educadora, en una escuela infantil de Reggio Emilia. El niño tiene delante un catálogo de relojes y los señala, haciendo un gesto comunicativo. La educadora entonces le acerca un reloj «real» al oído para que pueda escuchar el sonido del tic-tac, una propiedad perceptiva que sólo se puede apreciar si el objeto está físicamente presente, y el niño, a continuación, la busca en el objeto virtual. Si para diferenciar el mundo real del mundo ficticio hay que saber distinguir previamente el mundo físico y el mental, no debemos pasar por alto el hecho de que ese otro mundo virtual, tan presente en la cultura del niño y en la de sociedad en general, debe plantearnos interrogantes educativos. va que, como dice Vicenc Arnaiz, al referirse a la mani-

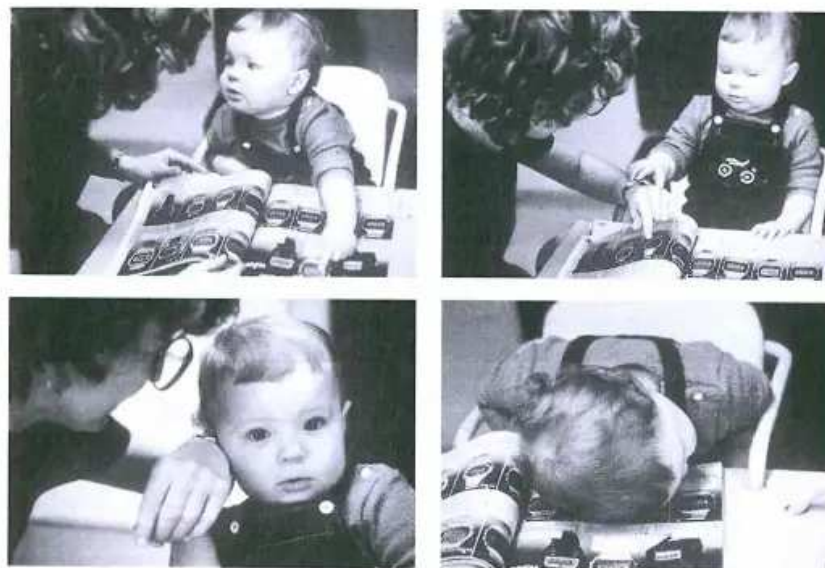
## REALIDAD Y FANTASÍA EN EL JUEGO SIMBÓLICO

pulación de las imágenes que se hace en medios de comunicación como la televisión o las revistas (el «milagro» del Photoshop, por ejemplo):

*Frente a la fugacidad y el miedo al engaño, las imágenes comenzaron siendo el referente de certeza y autenticidad. Ahora ya sucede con frecuencia que las imágenes son la herramienta de la ficción, del engaño y el disfraz.* (Arnaiz, 2005, p. 15)

Si a los niños de 3 a 5 años de la investigación de Wellman se les hubiera mostrado la imagen de un helado, no la habrían «comido», a menos que hubiera sido fingiendo hacerlo, pero algunos niños pequeños sí ponen en duda el hecho de se pueda volar o no en la realidad, como lo hace Superman en las películas, confundiendo así el mundo real y el imaginario, en este caso, en relación con lo virtual.

La investigación de Wellman manifiesta que los niños pequeños diferencian un objeto real y su imagen mental, pero otros estudios como los de Harris (en Giménez-Dasí, 2003, pp. 340-341), matizan estas conclusiones añadiendo que la



*Laura y el reloj.* Imagen extraída del catálogo de la exposición «Los cien lenguajes de la infancia». *Laura and watch:* «The Hundred Languages of Children» © Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia (Italy). published by Reggio Children 1996

diferenciación se produce sólo cuando los objetos forman parte de lo cotidiano, pero cuando se trata de brujas o monstruos no emplean el mismo razonamiento, ya que tienen dudas sobre la existencia de los personajes imaginarios y lo demuestran con evidentes reacciones emocionales de carácter irracional que expresan el dilema que les produce creer o no en estos seres. En uno de los experimentos de la investigación de Harris se les mostraba a los niños dos cajas y se les decía que en una de ellas había un muñeco y en la otra un monstruo. Después se les preguntaba a qué caja preferían acercarse y en cuál de ellas preferían introducir el dedo o un palito. Al pedirles que realizaran las acciones, la mayoría de los niños, a pesar de admitir que los monstruos no existen, metían el dedo en la caja del muñeco y el palito en la del monstruo, y al acercarse a esta última caja, lo hacían con más precaución que cuando se aproximaban a la caja donde supuestamente estaba el muñeco.

Siguiendo con los estudios que investigan la delimitación de lo real y lo imaginario en el pensamiento del niño, los resultados demuestran que en ámbitos de conocimiento como el de la física o la biología, por ejemplo, aplican una forma de comprensión más orientada hacia la realidad científica que hacia las explicaciones mágicas, es más, buscan soluciones racionales para los acontecimientos que observan y no consideran que la imaginación sea un mecanismo causal válido para aclarar los sucesos del mundo natural y cotidiano, a menos que no encuentren fácilmente una explicación adecuada para los fenómenos observados, o que los adultos insinúen la posibilidad de que se produzcan por efecto de la magia. E incluso cuando esto sucede, llega un momento en que ni siquiera este argumento les vale y empiezan a pensar que detrás de los acontecimientos inexplicables tiene que haber algún truco, demostrando así que su pensamiento tiende a ser cada vez más racional que fantástico.

### Lo real, lo imaginario y lo simbólico

Las dificultades para delimitar lo real y lo imaginario también se manifiestan en el juego simbólico, ya que el niño se implica de una manera tan viva en este juego que con frecuencia se produce una alternancia entre la dimensión de la realidad y la de la fantasía.

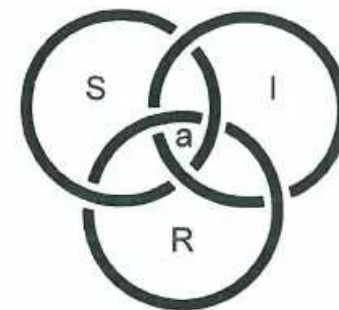
*Cualquier juego puede absorber por completo, en cualquier momento, al jugador. La oposición «en broma» y «en serio» oscila constantemente.* (Huizinga, 1972, p. 21)

Según Aucouturier (2004), esto se debe a la intensidad con la que los niños viven las identificaciones proyectivas, expresadas, tanto en la forma de comportarse como en su estado tónico y emocional, sobre todo cuando se trata de juegos en los que la implicación se produce a todos los niveles: mental, físico y emocional.

En el capítulo 4 hicimos ya mención a estos juegos asociados a acciones corporales, como subirse a una espaldera o saltar desde una altura, juegos en los que el niño se siente capaz de hacer grandes proezas motoras, asumiendo, en ocasiones, la identidad de un personaje fantástico con cualidades de superhéroe.

La fluctuación entre el plano de la realidad y el de la fantasía podría justificarse desde la teoría de Lacan, que dice que el pensamiento está constituido por tres registros, el registro de lo real, el registro de lo imaginario y el registro de lo simbólico (SIR). Estos registros se relacionarían entre sí de manera interdependiente unos con otros, de la misma forma que lo hacen los tres círculos de un nudo Borromeo. Lacan utiliza esta metáfora porque la característica del nudo Borromeo es que está formado por tres círculos enlazados de tal modo que, al cortarse uno cualquiera de los tres, se separan los otros dos. Esto significa que es fundamental la convivencia entre los tres registros para buscar el equilibrio en el pensamiento, que necesita para sustentarse una base o fundamentación real y una representación que forma parte de lo imaginario.

Pero Lacan considera que *lo imaginario* es una moneda de dos caras, ya que puede ser una dimensión profundamente creativa, pero también puede ser la «dimensión del engaño». Para evitar que el pensamiento se vea invadido por este último aspecto, el registro de *lo simbólico* actúa como vínculo de conexión con el registro de *lo real*. De esta forma la imaginación puede desarrollarse sin que se pierda el contacto con la realidad. La función, pues, de la dimensión de lo simbólico sería mantener el equilibrio entre el plano real y el plano de la fantasía.



Nudo borromeo

*Se es príncipe o padre o bruja maligna o tigre. El niño se pone tan fuera de sí que casi cree que «lo es» de verdad, sin perder, sin embargo, por completo, la conciencia de la realidad normal.* (Huizinga, 1972, p. 28)

De cualquier modo, ya sabemos que el juego no es la vida «corriente» o la vida «propiamente dicha». «Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia» (Huizinga, 1972, p. 21), y esto significa que jugar siempre implicará de forma intrínseca moverse en una dimensión a veces simbólica y otras, fantástica. Sin embargo, es importante que a través del juego, el niño manifieste de manera evidente que está actuando como si algo fuese real teniendo claro que no lo es. Leslie (1987) afirma que es necesario que esta idea se diferencie de lo que sería «actuar por error como si», es decir, hacer como si algo fuese real cuando no lo es, no porque se esté fingiendo sino porque se crea en realidad que sí es. Esto último les sucede a veces a algunos niños entre los 3 y los 7 años que se quedan fijados o que les invade la dimensión de lo imaginario y les hace difícil el retorno a la realidad.

*Los niños en ocasiones no sólo tratan la ficción como si fuera real sino que, además, intentan comprobar si determinados mecanismos propios de estos contextos funcionan de verdad y aplican principios de razonamiento mágico a acontecimientos del mundo natural para los que no disponen de otra explicación más adecuada.* (Giménez-Dasí, 2003, p. 349)

Aucouturier (2004) expone un caso práctico en el que se pone de manifiesto esta situación:

*Juan es un niño que se muestra bastante reservado pero después de algunas sesiones se pone a jugar con sus compañeros y se disfraza de El Zorro con su antifaz y su espada. Progresivamente sus gestos se van haciendo más amplios y rápidos, cada vez más impulsivos, su voz cada vez se oye más fuerte y cortante. Ya no es posible contactar con su mirada, persigue con violencia enemigos imaginarios y sus emociones se manifiestan sin ninguna contención. Está totalmente dentro de su papel, ignora a sus compañeros, que por su parte se han alejado de él, ya que se han dado cuenta de que Juan no se puede controlar y podría darles un golpe con el palo que lleva en las manos. De repente y con rapidez se sube a lo alto de la espaldera, lo que hasta ahora ni siquiera había intentado, y da un salto sobre la colchoneta con un grito de entusiasmo. El psicomotricista, que ha seguido de cerca toda la escena,*

*le interpela: «¡Juan, es la primera vez que te veo saltar desde tan arriba!». El niño le hace una señal con la cabeza y sonríe, con lo que muestra que está bien y que ha vuelto a la realidad.* (Aucouturier, 2004, p. 104)

Cuando el niño deja de percibir el mundo externo por la invasión de lo imaginario, se sitúa en una dimensión que va más allá de sí mismo y de la realidad. Pierde entonces los referentes materiales y humanos del mundo que le rodea y lo manifiesta, como señala Aucouturier, a través de la mirada perdida, el cambio en el estado postural y tónico, las descargas pulsionales y emocionales y la ausencia de comunicación con las personas que le rodean. El registro de lo simbólico que actuaba como vínculo de conexión con la realidad, se debilita y pierde su función de enlace y de símbolo. Aucouturier, lo mismo que Lacan, señala la fragilidad del equilibrio entre los tres registros (SIR) o planos, y cuando se rompe, pueden suceder dos cosas. Una es que el registro simbólico se vea invadido por lo imaginario y el plano de la realidad se desestabilice (o incluso desaparezca). En este caso lo imaginario adquiere esa dimensión del engaño que sirve de refugio para evitar enfrentarse con la realidad. Pero también ocurre que sea la realidad la que irrumpa profundamente en el registro simbólico, por una necesidad de ajuste excesivo y rígido al mundo que les rodea (por ejemplo, niños «obligados» en los entornos familiares a convertirse en adultos prematuramente). Esto impide el desarrollo de la dimensión profundamente creativa del registro imaginario por la falta de movilización de éste, hecho que se ve reflejado en «la originalidad y espontaneidad de los pensamientos imaginarios, del pensamiento y del comportamiento» (Aucouturier, 2004, p. 107).

La pregunta que podemos hacernos ahora es cómo conseguir que el mecanismo que regula el equilibrio entre los tres registros se desestabilice lo menos posible. Para Taylor (1999), en condiciones de normalidad, los niños desde muy pequeños tienen la capacidad para manejar la realidad y la fantasía, ya que poseen lo que este autor denomina *el control creativo*, que es un elemento básico que determina la adecuada separación entre un contexto de ficción y uno real. Cuando es el propio niño quien controla y crea los elementos fantásticos entiende muy bien que se trata sólo de una ficción. Cuando la situación se la encuentra ya creada siendo además un adulto quien afirma la realidad de su naturaleza básica, la confusión puede emerger fácilmente. (Taylor, en Giménez-Dasí, 2003, p. 347). Esta idea nos conduce directamente a la parte educativa de la cuestión que se debate en estas páginas, y es la reflexión que los adultos deberían hacer cuando se

enfrentan a la decisión sobre qué postura adoptar a la hora de enfocar este tema, teniendo presente dos cuestiones fundamentales, por un lado, la fragilidad del equilibrio entre los tres registros, ya mencionada en este apartado, y por otro, el condicionante de la historia personal de cada uno, en el que los propios miedos (a crecer, a hacerse mayor, a envejecer, etc.) o las inseguridades se proyectan y encuentran un refugio en las fantasías que creamos y transmitimos a los niños, el público más influyente y devoto de nuestras opiniones.

## La influencia del adulto

Diferentes investigaciones realizadas con adultos demuestran que la forma de manejar el tema de la ficción en estas edades no difiere mucho de la manera en que lo hacen los niños. El hecho de saber que la ficción no es algo que suceda «de verdad», no es impedimento para que cualquiera experimente de forma auténtica las emociones que provoca poder vivir otras vidas, a través de las novelas o de las películas, e imaginar ser otros. En este sentido, se puede trazar un paralelismo y pensar que existe una continuidad entre cómo se vive la ficción en la infancia y en la edad adulta (Harris, 2000; Taylor, 1999, en Giménez-Dasí, 2003). Por otro lado, en lo relativo a la causalidad de los acontecimientos del mundo natural, Subbotsky afirma que:

[...] las creencias en la causalidad física y en la causalidad mágica coexisten en la mente de los individuos y compiten de manera constante entre sí. (Subbotsky, 2000 en Giménez-Dasí, 2003, p. 350)

Esto significa que el pensamiento lógico y el mágico conviven también en la edad adulta, una muestra de ello son las supersticiones, que aunque carentes de explicaciones científicas, consiguen a veces imponerse en el razonamiento de los adultos.

No resulta entonces extraño que, cuando se entra en contacto de alguna manera con el mundo de la infancia, se sientan deseos de volver a ser niños, de compartir con ellos sus juegos y de dar rienda suelta a la fantasía. Lo cierto es que cuando un adulto se acerca al mundo de la infancia, necesariamente se plantea cómo tiene que ser su relación con ella, ayudándose de los recuerdos y las experiencias de la suya propia. Así, el acercamiento parte de ideas preconcebidas que no siempre encajan en el contexto de una sociedad en permanente cambio. La exposición *El rey de la casa (adultos a los diez, niños a los cuarenta)* (2007) ofrece

una curiosa reflexión sobre las transformaciones que ha experimentado la imagen de la infancia durante la historia y cómo la pretendida inocencia de ésta se está perdiendo en el mundo actual dominado por la tecnología, donde los «tecno-niños», que saben más de las innovaciones tecnológicas que sus padres, no resultan lo suficientemente infantiles ni en sus comportamientos ni en sus gustos. Al mismo tiempo se pone de manifiesto un universo adulto infantilizado en el que prevalece el ocio y los aparatos electrónicos como los nuevos juguetes. En este contexto, las familias se debaten entre el deseo de que sus hijos no se hagan mayores demasiado pronto para que no dejen atrás su ingenuidad, y el orgullo de que éstos les superen accediendo a conocimientos impensables e impropios de los niños en otras épocas. Estas dudas son producto de la sociedad que las favorece, y dan lugar a contradicciones que se reflejan en la manera de enfocar la educación y los diferentes estilos de vida.

La idea sobre la inocencia idealizada de los niños que no deberían crecer para no perder su candor surge en la sociedad inglesa del siglo XIX, y es en este marco donde autores como Lewis Carroll (*Alicia en el País de las Maravillas*) o J.M. Barrie (*Peter Pan*) desarrollan un imaginario fantástico adaptado a los deseos de los niños, que confirma el ideal de la época sobre una infancia que vive en mundos de ilusiones, apartada de las preocupaciones adultas y alejada de ese otro tipo de «niño de la calle», más independiente y astuto, retratado en las novelas de Dickens o Twain. En la película *Descubriendo nunca jamás* (2004), basada en la biografía de James Barrie, se retrata el perfil de un adulto que convierte a los niños en sus compañeros de juego y crea para ellos mundos imaginarios de indios y vaqueros, y piratas y naufragos, en los que no se distingue con claridad quién de todos está más necesitado de vivir esos juegos de fantasía, si los niños o el propio Barrie. Su biografía describe a un niño con una infancia infeliz marcada por la prematura muerte de su padre y la actitud de la madre a raíz de este suceso. Su frase «Nada pasa, después de los 12 años, que importe mucho», constata el anhelo de instalarse permanentemente en el mundo infantil para intentar recuperar la infancia no vivida.



Marc Forster. *Descubriendo nunca jamás*. 2004. Entorramos de la película.



Diseño de la carátula de *Dangerous* de Michael Jackson (1991), de Mark Ryden

El hecho es que los personajes que representaron en el siglo XIX los símbolos de la infancia perdida son un referente también en nuestra época. Artistas como Mark Ryden rinde en su obra *Alegoría de los cuatro elementos* (2006), un homenaje al personaje de Lewis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas*, haciendo referencia a una imagen de la infancia donde lo real y lo irreal no encuentran claras sus fronteras todavía, y los sueños mantienen una solidez incuestionable.

También el cantante Michael Jackson, al que Ryden diseñó la carátula del álbum *Dangerous*, hace alusión a Peter Pan y a la simbología que representa como metáfora del niño

que no creció nunca, en su canción *Childhood* (1995):

*¿Has visto mi infancia? / Estoy buscando el mundo del que provengo / Nadie me entiende / Lo ven como raras excentricidades / porque sigo jugando por ahí como un niño / La gente dice que no estoy bien porque amo las cosas más elementales / Ha sido mi destino compensar la infancia que nunca tuve / Estoy buscando esa maravilla de mi juventud / Como piratas en sueños de aventuras de conquistas y reyes en su trono / Como historias fantásticas que compartir / Los sueños que me atreví a tener / ¡Mira como vuelo!...*

Una de las conclusiones a la que nos hace llegar la exposición «El rey de la casa», es que quizá lo más importante sea mantener la conciencia de que existe una brecha irreductible entre la infancia como concepto y aquellos miembros de nuestra sociedad a los que les colgamos el sambenito de infantes. Con esto en mente, quizá podremos dejar de pretender que estos últimos se adecuen al primero y de alarmarnos cuando no lo hacen. El concepto de infancia cambia según el momento histórico, lo mismo que la forma de vida, las costumbres... El problema es que a la idea que se tiene sobre el niño, se le une su condición de seres maleables y las expectativas que los adultos vuelcan sobre ellos.

La cuestión es cómo conciliar nuestros deseos con los de los niños, nuestras necesidades con las suyas y la vida real con el mundo imaginario, para que

en definitiva, el niño no esté a merced del dictado de los mayores. Giménez-Dasí dice que durante una serie de años, los adultos refuerzan en los niños las creencias y las explicaciones basadas en la magia, hasta que llega un momento en el que consideran que estas creencias deben sustituirse por otras más «científicas». A una determinada edad, los padres comienzan a desmontar el sistema explicativo que han estimulado durante los años anteriores y los niños deben ajustarse a las nuevas razones que contradicen a las que hasta ese momento eran válidas. El hecho de que sea el adulto el que decida cuándo, cómo y en qué deben los niños creer, hace que éstos pierdan el control creativo de las situaciones imaginarias.

Esta idea se confirma en la investigación de Rosengren y sus colaboradores que recoge Giménez-Dasí (2003, p. 342), en la que presentaron a niños de 4 y 5 años una serie de animales que experimentaban transformaciones de tamaño y forma. Algunas eran posibles, como crecer y otras imposibles como encoger. Sin dar ninguna explicación sobre el mecanismo que podía estar actuando, el investigador preguntaba sobre la posibilidad o imposibilidad de que los animales sufrieran estas transformaciones. La mayor parte de los niños aceptaron las posibles y negaron las transformaciones imposibles sin hacer alusión en ningún momento a mecanismos mágicos para justificar las transformaciones imposibles. Sin embargo, en otro experimento presentaron a los niños cambios imposibles realizados por un mago con poderes especiales y les preguntaron si a través de la magia era posible, por ejemplo, que los animales pudieran volverse más pequeños. En este caso los niños sí aceptaron las transformaciones imposibles, lo que demuestra que cuando un adulto lo propone, los niños sí aceptan la causalidad mágica.

Lo que no se puede negar es la importancia del papel que desempeña la ficción a lo largo de toda la vida, y que mantener viva la creencia en personajes como el Ratoncito Pérez o los Reyes Magos es una cuestión principalmente de tradición, aunque haya padres que disfruten colocando los regalos incluso más que sus hijos al abrirlos. Un niño que no puede jugar con su imaginación pierde la posibilidad de desarrollar plenamente la dimensión creativa que le es propia por su condición de ser humano, pero es el niño el que tiene que llevar las riendas de sus fantasías y el adulto el que le acompañe en su tarea, favoreciendo las condiciones seguras para que las desarrolle en libertad.

# 6

## Espacios para el juego simbólico



## Espacios de juego, juegos de espacio

*¡Casa! dicen para salvarse de una muerte simbólica inevitable. Ellos no dicen «casa». Se arrojan al juego sin casa. Quizá una casa-muro. Una pared casa o una casa de una pared. El tiempo de la pared. El tiempo del suelo. [...] El espacio no existe sin cuerpos que lo definan. El lugar es la primera envoltura interior. En reposo. Que posee el cuerpo envolvente (el cuerpo que conforma el lugar). El lugar no está en algún lugar, pero no como una cosa está en un lugar, sino como el límite está en lo que limita. (Texto tomado de la web del Colectivo Ludotek [Puer Atelier] [www.ludotek.net](http://www.ludotek.net))*

Los espacios de juego son el mejor escenario para la aparición y desarrollo del juego simbólico que se manifiesta a través del movimiento, las relaciones y el vaivén del pensamiento que posibilita y organiza la acción lúdica de los niños. Y, a su vez, el juego puede ser la mejor estrategia para obtener una intensa experiencia espacial, como contexto significativo, si se ofrecen las condiciones necesarias.

Para el niño, el juego satisface la necesidad de entenderse en la realidad y le permite realizar transformaciones simbólicas en la interacción con los otros (niños o adultos), el espacio y los objetos. En este sentido, realiza interpretaciones de esa realidad a través del juego simbólico para manifestar todas las relaciones subyacentes. Así, el espacio se va construyendo continuamente como marco vital que contiene todos estos elementos en continuo ajuste e interdependencia. Consideramos también que la configuración del espacio es importante por ser portadora de un significado, ya que todo juego simbólico se significa en relación con una determinada «escenografía» en evolución. De esta manera, el espacio induce a renovar y realizar continuamente nuevas experiencias e identificaciones como participación de una cultura lúdica, que no es sino aprender a vivir en relación a través del juego.

Es cierto que el juego, en esencia, no precisa de unos lugares específicos y que cualquier situación espacial, lugar o arquitectura propone diferentes interpretaciones y posibilidades lúdicas. Ahora bien, el recorrido del jugador parte siempre de una situación espacial real o espacio objetivo (Lurçat, 1982) que le permitirá después configurar los espacios subjetivos donde el juego simbólico, individual o colectivo, siempre aparece por sí mismo. Desde esta percepción del lugar del juego, los espacios físicos van desvelando progresivamente el imaginario

sitos. Este paisaje interno se muestra entonces a través de mínimos gestos o acciones que sólo los jugadores *in situ* comprenden en su totalidad, pero que deben estar contenidas y contempladas en la configuración del espacio para que no desaparezcan o se interrumpan.

Como ya se ha mencionado, los espacios a los que nos referiremos no son solamente físicos, sino también imaginarios, pues los niños despliegan sus acciones más allá de los espacios externos o tangibles. Así, el espacio simbólico no es siempre visible, pero existe como espacio que emerge o desaparece en el juego y, por lo tanto, no es solamente el espacio «real» el que define sus posibilidades, aunque puede colaborar en ello. Es decir, existe un punto de encuentro de lo imaginario con la realidad, que se va construyendo en la dinámica interna del juego que entra y sale de estos espacios.

Plantearemos, pues, las relaciones posibles entre ambos lugares que se superponen e interaccionan a través del fluido del juego, enriqueciéndose y recreándose constantemente como *zona intermedia* (Winnicott, 1982). Entendiendo siempre los espacios físicos como facilitadores de ese «otro espacio», donde puede existir una conjunción armónica de orden y caos al mismo tiempo, como posibilidad para el pensamiento y la comunicación. En este *espacio relacional*, se manifiestan las diferentes capas del juego y reside la paradoja que se define a través de lo que es y de lo que *puede ser*, del vaivén entre la norma y el deseo, entre la contemplación y el movimiento. La plasticidad de la mente infantil vive estas situaciones sin conflicto, pues lo que para los adultos sería «confusión», para los niños no es más que mera fusión. En la alternancia de los significados que los niños elaboran en esta situación, se halla la verdadera función simbólica del juego que sirve para ingresar en el «como sí». Es decir, en una misma cultura de símbolos.

Pero todo comienza abriendo un espacio «vacío» de juego. Esto significa tomar decisiones entre diversas posibilidades (y necesidades) de recorrer, significar, investir, relacionar, compartir y disfrutar cualquier proceso de vida. Así, tener visión de juego es dominar espacialmente un territorio, ver «más allá» de la rutina para entender la realidad y sus consecuencias de manera lúdica. Sentirse parte del mundo, para los niños, es entenderse en un inmenso lugar que atrae y convoca a iniciar continuamente un proyecto de juego. En esa situación, la realidad queda comprometida en el *aquí y ahora*, pues el concepto *espacio* es indisoluble al concepto *tiempo* (que en el juego será circular, espiral o esférico, pero no lineal).

que ofrezcan un marco de seguridad y bienestar, garantía para un buen desarrollo que posibilite la calidad de las relaciones y representaciones infantiles que el juego suscita. Así, el espacio acompaña para envolver, contener y atender las necesidades lúdicas que inscriben temporal y espacialmente a los jugadores. En estas condiciones, el niño representará su realidad, abriendo ese otro espacio donde además pueda imaginarla o reconstruirla de manera libre y creativa. Y lo que es más importante, puede compartirla si así lo desea.

Así, el «campo de juego», en cualquier espacio o tiempo, no es sino una metáfora del mundo que invita a la exploración de lo desconocido como lugar de azar, posibilidad y acontecimiento (Huizinga, 1972). El tablero de juego es la representación de un lugar simbólico, y a pequeña escala, del espacio de la vida como simulación. Por ejemplo, la espiral del *juego de la oca*, con sus dificultades y éxitos, representa los vaivenes del destino mediante la fortuna o los tiempos de espera, el nomadismo, el inexorable paso del tiempo en el «calendario» de las casillas, la salvación o la «muerte» que conlleva volver a empezar de nuevo el recorrido, etc. En cualquier «tablero» o lugar de juego, los niños (y también los adultos que saben jugar) aprenden a simbolizarse en su entrega a una dinámica de relaciones, pues vivir significa también participar con implicación.

En efecto, el espacio debe presentar (como acción de presente) la historia de juego, individual y colectiva, de cada sujeto. El jugador debe reconocerse, pues, a través de los elementos estéticos, espaciales y narrativos que conectan con el bagaje de imágenes mentales que se crean, y después enriquecen, a través de los procesos compartidos del juego. Estas imágenes posibilitan, además, representar los valores con los que nos entendemos y llegamos a consensos con un grupo de referencia, por ejemplo: el respeto, la ayuda, la integración o la generosidad. Por lo tanto, en el espacio de juego también se depositan mensajes que transmiten connotaciones culturales, sociales y educativas muy importantes, pues influyen en los comportamientos, vínculos e intercambios entre los niños y con los adultos. Por lo tanto, la calidad del espacio lúdico no está definida solamente por requisitos como accesibilidad, iluminación, amplitud, reconocimiento o seguridad, sino también por aspectos relacionales y simbólicos. Sin olvidar que el espacio es siempre un ámbito estético, vinculado también a la calidad del juego simbólico por sí mismo a través de la seducción de la belleza. En estas condiciones, la memoria infantil de un determinado lugar no separa el espacio *vivido* del

## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

experiencia espacial se superpone en el tiempo (pensemos en los espacios de juego que hemos visitado años más tarde).

Centrándonos finalmente en el ámbito escolar, esta configuración del escenario de juego se puede proponer por parte de los educadores como provocación a la transformación, o se puede construir y reconstruir junto a los niños durante la inercia del juego en sus distintos momentos. Estas estrategias del diseño de los espacios lúdicos deben atender la pluralidad de interpretaciones que los niños precisan y realizan en la escuela para producir un necesario sentido de *pertenencia* a una realidad inmediata y compartida (lugar de ensayo de nuevas relaciones y significados que se reactualizan a través del juego). Entre otros aspectos, deben atender la diversidad (escalas y recorridos adaptados a sus posibilidades de crecimiento), preservar el vaivén del juego individual al juego colectivo (la simbolización que se produce en una configuración determinada del espacio, debe ser reversible entre los significados colectivos y los personales a través del sentido del juego), observar el recorrido del «yo» al otro (el tránsito por diferentes realidades o virtualidades que se suceden alternativamente), ofrecer límites que «sujetan» la (re)creación de la acción lúdica y que permitan entrar y salir, aparecer y desaparecer, mirar hacia dentro o desde dentro, llenarse y vaciarse, ser y no ser, etc. E incluso, también gestionar la contemplación, la espera y el aburrimiento como re-acción o relanzamiento del juego.

Siempre será posible abrir un espacio de juego para celebrar el encuentro con los otros, que permita a los jugadores abandonarse a este juego continuo que es la vida.



Fotos: Javier Abad

El niño transforma los espacios de manera global, integrando el cuerpo, la emoción y la mente. Los objetos y las situaciones de juego no existen si no son interpretadas, utilizadas, modificadas o transformadas. Así, un hueco, agujero o ventana circular invitan a asomarse con curiosidad y pueden ser la puerta de entrada a una situación lúdica que se aleja inmediatamente de lo conocido para permitir el acceso a una nueva dimensión de la realidad que se constituye a través de un proyecto de juego.

## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Fotos: Javier Abad

El puro movimiento en el espacio (girar en un columpio o saltar al vacío desde una escalera), dispone una situación placentera para el juego y posee un significado simbólico no consciente. El entorno natural (agua, arena, nieve o un montón de hojas) ofrece la posibilidad también de sugerir el sentido de lo lúdico. Son materias y no objetos que se ofrecen para ser resignificadas según las derivas del juego en mutua transformación con los niños. El espacio existe en estos lugares *desestructurados* que invitan al movimiento y la sensorialidad.



Fotos: Erica Fabiana Gilardi

«Ángeles de harina». Espacio sensorial en el aula como provocación del juego simbólico. [www.educared.org.ar](http://www.educared.org.ar)

## El juego simbólico espacial

*El propio espacio es objeto de multiplicidad de posibles transformaciones simbólicas, entendidas como acciones repetidas ritualmente y trasladadas a nuevos espacios a los*

en el que han surgido. El juego simbólico espacial funciona como una esfera intermedia entre la experiencia del propio cuerpo y la realidad exterior, construyendo equivalencias con otras realidades. (Cabanelas y Eslava, 2005, p. 36)



Foto: Javier Abad

Ana se esconde

Cuando un niño entra en un espacio de juego, accede a una realidad paralela que se construye por medio de la actividad simbólica. Del mismo modo, un simple círculo de tiza o damero dibujado en el suelo, delimita inmediatamente un escenario horizontal cuyas reglas se reinventan en cada nueva situación que ofrece el juego. Los «límites» (visibles o invisibles) son necesarios porque ofrecen un marco que contiene y da forma al pensamiento que va organizando las posibilidades y consecuencias de la acción lúdica. Estas fronteras, ya sean consensuadas o dibujadas con tiza, son punto de partida para entender lo que está dentro y lo que está «fuera de juego». Así, cualquier demarcación, línea o forma es una manifestación espacial que colabora en su organización a través de la riqueza simbólica que posee para crear un lugar que sólo existe en el propio imaginario del juego. Es decir, se constituyen como lugares cerrados en sí mismos, pero abiertos al mundo para recrearse en ese vaivén lúdico que resignifica una y otra vez el espacio, mediante un entretejido de vínculos e interferencias. Así, en el juego simbólico espacial, el niño representa y significa estos lugares que le permiten crear un espacio para ser y estar en el mismo lugar y tiempo.

Por lo tanto, la experiencia del espacio se desarrolla a través de un imaginario espacial particular de la infancia y está íntimamente relacionada con el juego simbólico pues permite revivir internamente todo aquello que no está representado o es «real», es decir, lo que es posible reconstruir e interpretar a través de una metáfora del espacio.

## Espacios de narración. El espacio como metáfora

Los espacios físicos que ofrecen la posibilidad de construir narrativas, están

niño inviste los diferentes objetos, mobiliario o situaciones espaciales para su proyecto de juego o «aventura» psíquica. Cualquier situación espacial que permita entrar o salir, subir o bajar o abrir y cerrar, determina una narración espacial que es posible describir de diferentes maneras (y no siempre coincidente con otras personas) desde la propia experiencia, pues la realidad física posee diferentes claves de interpretación. Qué forma adquiere o qué posibilidades desarrolla, dependerá de la imaginación del niño para renombrar y reconocer los espacios y objetos desde la acción. Por ejemplo, una escalera será un desafío por superar, el hueco existente debajo de una mesa producirá una emoción y sentimiento de unificación como lugar de seguridad, una puerta el umbral a una nueva dimensión y un rincón, un lugar de penumbra e interogación, etc.

En estos recorridos que evocan lugares o situaciones, los niños «se narran» en el espacio, demarcan un territorio como manifestación simbólica y van trazando una cartografía lúdica de los espacios marcando hitos y descubrimientos, nombrando lugares con la emoción del descubridor que es consciente que apoya su pie en un lugar por primera vez. Así, un espacio de juego queda definido por el movimiento y las transformaciones de los jugadores, pues el espacio-acción se gestiona desde la referencia del cuerpo como origen, la proyección de las acciones y las intenciones de llegar «lo más lejos» (Cabanelas y Eslava, p. 97). De esta manera, es posible sentir el espacio en los límites del cuerpo como frontera con el mundo exterior, pues en estas situaciones, los niños realizan una descripción corporal de lo que va ocurriendo en relación con los acontecimientos posibles que suceden en su narración del juego.

En la sucesión de espacios posibles como metáfora de «en un lugar como si», se hilvana una narración interna que puede ser vivida desde la subjetividad o compartida con los iguales. Cuando esto último ocurre, los niños comparten el espacio, lo entienden y lo utilizan, lo nombran asignándole valores y lo identifican simbólicamente en una construcción común. La interpretación narrativa de estos espacios va más allá del cuento motórico porque se vive de manera interna y no se realiza desde la gestión del adulto por un guión a veces establecido de antemano. Hablamos pues de un *espacio metáfora* que resulta ser una sugerencia, un lugar que conecta con el imaginario infantil, un espacio abstracto e inacabado para ser completado desde la percepción y la ideación. En definitiva, un espacio que

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

En la escuela, los adultos podemos colaborar en la configuración de estos espacios narrativos para ofrecer las situaciones más ricas de juego. Normalmente se sugieren mediante espacios y materiales no estructurados para que los niños puedan organizarse con autonomía en el deseo por realizar su proyecto de juego. Espacios que invitan, provocan y permiten reconocer situaciones para ser transformadas como una consecuencia lógica de la narración del juego. También las propias acciones constituyen el significado del espacio sin mediación de los objetos para expandir la metáfora del cuerpo a través del movimiento y la evocación de lo que no está presente. Así decimos «acciones que construyen espacios y espacios que construyen acciones» y que no sólo crean posibilidades de juego, sino que «hacen el juego».

En estos dispositivos o «zonas de juego», se ofrecen a los niños y niñas oportunidades de encuentro consigo mismos y con los otros, conformando un espacio que es propio y ajeno al mismo tiempo. Así, el espacio de juego es una totalidad significativa en sí misma para representar la situación lúdica como hecho cultural de la infancia.

Por lo tanto, cuando se ofrece un interesante escenario de posibilidades como las que describiremos en este capítulo a través de imágenes (objetos lúdicos, *playgrounds*, instalaciones, espacios simbólicos, presentación de los escenarios del juego, etc.), los niños y las niñas realizan una interpretación narrativa en la que cada escena será siempre única como composición dinámica, pues resulta imposible la repetición aun siendo el mismo espacio y los mismos niños que juegan en él. El espacio será pues, la interpretación simbólica del juego y viceversa.

## Espacios lúdicos o escenografías del juego

*La pista, el campo de tenis, el lugar marcado en el pavimento para el juego infantil de cielo e infierno y el tablero de ajedrez no se diferencian, formalmente, del templo ni del círculo mágico [...]. Si aceptamos la identidad esencial y originaria del juego y rito reconocemos, al mismo tiempo, que los lugares consagrados no son, en el fondo, sino campos de juego. (Huizinga, 1972, pp. 35-36)*

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Cancha de juego en un polideportivo. Las diferentes líneas dibujadas en el suelo condicionan y regulan las acciones, movimientos y actitudes corporales de los jugadores. Podemos imaginar que redibujar el espacio con otras marcas horizontales comportaría inevitablemente reinventar nuevas reglas y, por lo tanto, aparecerían diferentes manifestaciones del juego



Espacio «casual» de juego en el patio de un centro educativo. Una zona acotada por motivo de una obra ofrece un nuevo e inesperado lugar para realizar proyectos de juego que normalmente no permiten los espacios estructurados (la configuración horizontal del patio escolar para la práctica deportiva hace «previsible» su interpretación lúdica). Sería deseable la posibilidad de que los niños participaran en el diseño de los espacios de juego, facilitándoles materiales sencillos y con posibilidades

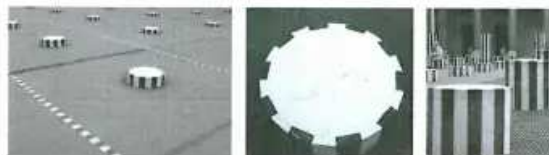


Foto: Javier Abad

El espacio urbano funciona como inmenso campo de juego gracias a todos los elementos disponibles que ofrecen proyecto lúdico: bordillos, solado y todo tipo de objetos o mobiliario. Ana juega con unos tabloncillos en la calle



Foto: Janet Val



Plaza Mayor de Madrid. Espacio de juego creado por el aire de la ventilación del metro urbano y unas tiras de papel



Fotos: Daniel Buren

## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

## Playground o espacios de juego al aire libre

Imágenes de diferentes *playground* (áreas de juego delimitadas como *territorio* para la infancia) con la posibilidad de ser interpretados a través de los significados que su diseño sugiere.

<http://playgrounddesigns.blogspot.com>



<http://contemporis.com>

Wishbone Playhouse de Colin Greenly y Pod 1, espacio de juego diseñado por Kazuya Morita

Fotos: Javier Abad



Estructura semiesférica o espacio montaña. Jardín des Tuileries (París)

Fotos: Javier Abad



Playground con posibilidades de juego simbólico espacial a partir de las sugerencias de formas, volúmenes

## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Fotos: Rainer Schmidt

Playground Buga Garden Show de Rainer Schmidt (2005). Munich, Alemania. Espacio de juego configurado con materiales diferentes (tartán y hierba natural) y modificaciones ondulares del terreno. El paisaje curvo y orgánico, según el diseñador, pretende abrir vías de comunicación y encuentro entre los niños



Fotos: Maya Lin Studio

¿Andar sobre olas del mar? Wave Field de Ann Arbor, El juego que sugiere este espacio está basado en la «inestabilidad» de las dunas de hierba para crear una sensación de movimiento ascendente y descendente

## Configuración de espacios de juego desde el arte contemporáneo

Las manifestaciones del arte contemporáneo, con su diversidad de mensajes, sentidos y estéticas, nos sitúan en contextos significativos donde se otorga importancia a los acontecimientos del juego como integrante de los procesos creativos, existiendo la posibilidad de configurar espacios lúdicos mediante instalaciones, lugares concebidos por los artistas actuales para la sensorialidad o la simbolización. Estas presentaciones espaciales ofrecen distintas situaciones que reconocen

## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Foto: Johannesburg Art Gallery, Sudáfrica

Espacio literal de juego como obra de arte. *La maison* (2007). Instalación de Meschac Gaba

arte, museos y también en espacios académicos, con la posibilidad de «ser jugadas» como parte del proyecto del artista que nos invita a participar como usuarios de la obra de arte (no sólo desde la contemplación, sino también desde la acción). Así, se produce un encuentro y una colaboración entre la propuesta inicial del creador y la transformación que realiza el espectador activo o intérprete. En esta situación, los jugadores están «dentro» de la obra y la viven como el actor que se mueve en un escenario creado para el desarrollo de una acción determinada.

En los escritos en documentos y catálogos, constatamos que la memoria de la infancia de muchos de estos creadores está llena de recuerdos y experiencias de sus relaciones espaciales desde el sentir y el habitar. También ellos, al igual que los niños, son operarios del símbolo en el juego de las transformaciones. Y el niño, al igual que los artistas contemporáneos, se identifica con el espacio para realizar un acto creativo que surge de sus diversas relaciones con los objetos y los espacios investidos de nuevas connotaciones. Es decir, imaginan escenarios que trasladan a la vida real.

En los espacios articulados a través de la presencia de una instalación o propuesta espacial de juego y, como mostraremos, también en los contextos escolares, se producen alternativamente posibilidades, imaginarios, situaciones, acontecimientos, narraciones y nuevas significaciones en las relaciones entre los niños (y los adultos). Además, en la exploración y transformación de este espacio, se favorecen las múltiples situaciones de aprendizaje y descubrimiento que suelen

pacio y los objetos. De manera intencionada o no, el artista ofrece un campo de juego en el que confluyen arquetipos espaciales de una gran riqueza simbólica como lugares para la experiencia lúdica.

En este sentido, también existen actualmente artistas comprometidos con un proyecto ético (educativo y social) que elaboran propuestas de espacios para ser usados, interpretados, apropiados, significados o vivenciados por niños y jóvenes. Estas escenografías o instalaciones son mostradas eventualmente en centros de

## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Foto: Badilino Nyman

El espacio artístico se convierte en espacio de juego y experiencia colectiva. Recreación de la instalación de Robert Morris en 1971. *Bodyspacemotionthings*, 2009. Tate Modern, Londres



Fotos: Catherine Murray, Angel Flores y cortesía de la Modern Tate de Londres

resonancias corporales (rápidas o lentas, horizontales o verticales, en el suelo o de pie, cerca o lejos, a través de la mirada o el tacto). Acciones que se liberan a través del juego libre en un contexto de simbolización y que se manifiestan como interpretación del espacio a través de una experiencia «total». Ofrecemos algunos ejemplos significativos:

Esta propuesta de espacio de juego surgida del diseño de espacios interactivos, crea diferentes relaciones físicas a partir de los objetos y estructuras que dividen las áreas de la muestra interactiva: un rodillo de granito para andar, una gran bola de madera que mover en torno a unas vías circulares, una cuerda de equilibrista para atravesar una parte del espacio, una serie de túneles por los que cruzar y balancearse, plataformas de madera para subirse y una serie de rampas para escalar, etc. Junto a cada objeto o estructura, hay una fotografía que muestra las posibles acciones que se pueden realizar con cada «estructura de juego» para experimentar el movimiento y las percepciones del cuerpo. Esta intensa experiencia de juego colectivo pretende también desmontar la noción de la obra de arte como espacio

*Bodyspacemotionthings*, 2009. Tate Modern, Londres. El Playground como proyecto artístico y espacio simbólico. [www.tate.org.uk](http://www.tate.org.uk)

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Foto: Olafur Eliasson

Olafur Eliasson, *Take your time*, 2008. Escenografía presentada mediante un gran espejo horizontal. El espacio sugiere actitudes corporales que permiten otra manera de habitar. P.S.1, MoMa Nueva York.



www.tate.org.uk

Olafur Eliasson, *The Weather Project*, 2003. Instalación en la Sala de Turbinas de la Tate Modern, Londres



www.tate.org.uk

Rachel Whiteread, *The Unilever Series*, 2006. Instalación

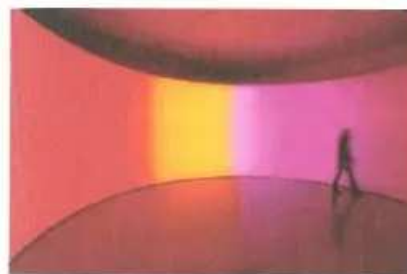
El artista Olafur Eliasson investiga las relaciones que existen entre la tecnología sostenible y la naturaleza como materia artística. Para concebir esta instalación, el clima lluvioso y frío de la ciudad de Londres invitaba a proponer una experiencia de calor y recogimiento en el espacio creado por un gigantesco sol formado por bombillas térmicas. El espacio artístico se convierte en metáfora del «vacío», pero «lleno» de luz.

Por contraste, en esta instalación de Rachel Whiteread, miles de cajas blancas que parecen bloques de hielo apilados crean enormes montañas a través de las cuales los visitantes pueden deambular libremente. Las cajas-hielo sirven para atrarnos en este espacio que se puede transformar y donde la presentación de los objetos sugiere ya una construcción simbólica. Whiteread crea «contenedores del tiempo» para la memoria personal y colectiva, las emociones y sentimientos, la interpretación de los espacios simbólicos, las relaciones entre el orden y el desorden, la verticalidad y la horizontalidad como propuesta de juego (perdersse y encontrarse). Los espacios o instalaciones, investidos de simbología, invitan a realizar recorridos que generan, a su vez, nuevos espacios personales en los que es posible obtener una experiencia de lugar. Así, el espacio artístico se convierte esta vez en metáfora del



http://arcadeforum.uwopress.com

Hans Haacke, *Wide Whiteflow*, 2009. Instalación realizada con ventiladores y una enorme tela blanca en movimiento para evocar simbólicamente las olas del mar o las nubes. Paula Cooper Gallery, Nueva York.



http://www.artfound.org

Olafur Eliasson: *360° Room for All Colours* (2002), Museo de Arte Moderno de París y James Turrell: *A Life in Light* (2007). Fundación Louise Blouin de Londres. Instalaciones para la percepción de la luz



Modern Institute de Glasgow



Museo Kunschale de Frankfurt

Jim Lambie: *ZOBOP* (1999) y Marina Apollonio: *Spazio ad attivazione cinetica* (2007), Espacios horizontales

## Referencias espaciales

Definimos el término «espacio» con referencias al lugar físico para la actividad y la habitabilidad, caracterizado por objetos, materias, mobiliario e imágenes. Pero el concepto espacio-ambiente, además de todos los aspectos antes citados, también se refiere a las posibilidades que ese espacio favorece para construir las relaciones y reflejar los valores que la educación pretende transmitir como aspectos sociales, culturales y también lúdicos. El ambiente, como espacio global, nos habla de la propuesta pedagógica y vital que en ese espacio acontece cada día. También podríamos matizar esta misma idea como la integración de formas, sensaciones, sonidos, colores y personas que habitan y entran en relación, en un determinado marco que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos. Por ejemplo, un hueco o espacio de intimidad se puede percibir como una envoltura, es decir, un espacio-nido que sirve para el bienestar y la complicidad con otros niños.

Así, entendemos que los espacios con posibilidades de juego son diversos y podemos asignarles diferentes significados en relación con los acontecimientos que en ellos concurren, también referidos al contexto escolar: espacios de visibilidad, espacios de narración, espacios-memoria, espacios de orden y caos, espacios-tiempo, espacios en evolución, etc. Espacios para contener dualidades entre la acción y la quietud, la transformación y el pensamiento, el recorrido y el crecimiento, la intimidad y la relación, la construcción y la «destrucción», la identidad y la alteridad, la presencia y el ocultamiento, la mirada y la escucha, etc. En definitiva, espacios para el ser y el estar.

Los espacios de juego sirven, pues, para otorgar un sentido poético al desarrollo de las acciones infantiles desplegadas en los diferentes elementos (horizontales y verticales, abiertos y cerrados y, también, presentes o ausentes). Poética que se nos presenta a través de la gestión y organización del espacio como imagen de estas dualidades que en él pueden convivir, por ejemplo, la del orden y el caos (si el orden en el espacio proporciona seguridad, el caos proporciona diversidad y posibilidad). Sabemos que la infancia posee otras maneras de ser y estar en el espacio, y gestiona sin dificultad el sentido de la paradoja: orden en el desorden, lleno en el vacío. Quizá sea el «vacío de orden» una manera de entender y vivir el espacio, todo ello favorecido por un sentido de ubicuidad sim-

cómodamente. Entonces, ¿qué juegos se desarrollan en un espacio vacío si está «lleno de nada»? Así, el vacío, la nada y el caos proponen evolución y crecimiento como acción simbólica de evocación de la ausencia (de los objetos y de los cuerpos).

Para construir esta poética del espacio, es importante permitir la deriva lúdica, es decir, subjetivar el espacio a través del deambular infantil o exploración casual de lugares vinculados al entorno cercano (el aula, el patio, la casa o el jardín). La deriva lúdica también es una construcción imaginaria, ya que los niños son auténticos nómadas en los recorridos que les sirven para investir y reconocer los espacios desde esta experiencia transitiva. Esta poética presenta ciertamente una metáfora del mundo en relación, por ello, no debiera distinguirse entre espacios de vida y espacios de juego.

Con respecto a la simbología del espacio, nos referiremos ahora a los territorios de juego que aparecen o cobran forma durante y para la actividad lúdica, auténtico motor transformador que activa las múltiples interacciones que se producen. En estos lugares, el imaginario espacial humano se transmite desde la memoria colectiva a la experiencia individual, y viceversa, mediante experiencias que se van enriqueciendo progresivamente a partir de significados que se depositan como estratos. En todos los espacios simbólicos que describiremos a continuación, los niños se integran en estos lugares a través de las dinámicas y necesidades del juego como mediador simbólico.

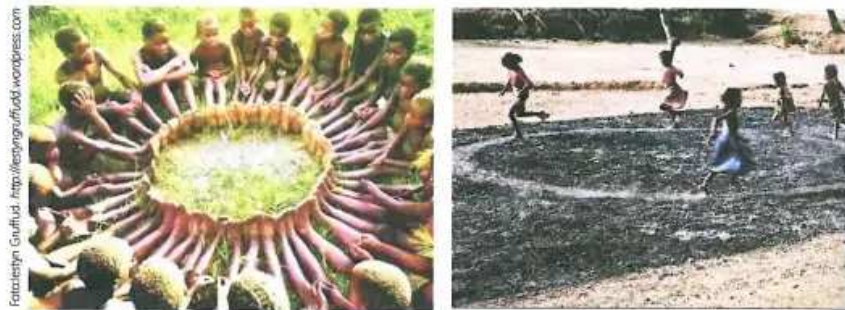
## Espacios simbólicos

### El círculo

*El círculo es algo compartido, forma parte del saber común, pues pertenece tanto al pasado como al presente y al futuro. (Richard Long [artista Land-Art])*

El círculo es una poderosa forma simbólica que tiene resonancias con nuestro origen. Desde la antigüedad, se ha considerado el símbolo del sol o la representación del cielo en la tierra, de los ciclos de la vida, del tiempo y el movi-

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



La forma circular, como espacio de convocatoria y juego, es utilizada en diferentes culturas



Los artistas contemporáneos utilizan frecuentemente la forma circular en sus instalaciones



Lygia Pape. Rueda de los placeres, 1967 y Javier Abad. Serie Objeto Lúdico, 2005



Richard Long realiza sus instalaciones Land-Art mediante círculos de piedras. A través de la forma circular contribuye a redefinir simbólicamente el «orden» del mundo, remitiendonos al origen y a los ciclos vitales



Foto: Richard Long

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

perfecta, sin principio ni fin para expresar equilibrio, confluencia, concentración, etc. Los mandala (palabra de origen sánscrito que significa «círculo») suelen tener esta misma forma para desarrollar una simbología, que tiene conexiones con la totalidad del ser humano y la ausencia de fragmentación o ruptura. También el giro circular de la danza derviche en la tradición mística sufí, intenta armonizar los eventos terrestres con los cósmicos en el acto de «acompañar» la rotación de la tierra y simbolizar las órbitas de los astros. Así, el movimiento es la esencia de la vida y participa de la energía universal a través de este giro continuo o rondo. También decimos que rondamos los pensamientos cuando damos vueltas imaginarias alrededor de las ideas. El círculo significa un espacio democrático de equivalencia y participación, lugar de convocatoria o reunión entre iguales como así decidieron los caballeros de la Tabla Redonda para suprimir la jerarquía de un lugar determinado en el espacio. Es también una forma ancestral como símbolo de pertenencia, reconocimiento y adhesión a un determinado grupo humano, pues se utiliza frecuentemente en juegos colectivos, danzas, celebraciones y rituales.

El círculo en la escuela

La forma circular es utilizada en la escuela para representar al grupo o colectivo. El círculo representa y nos representa como primera arquitectura humana del símbolo.

Los niños realizan círculos de piedras en el aula. En las paredes del aula se ofrecen imágenes de la obra de Richard Long como invitación al proyecto y se proporcionan suficientes materiales a disposición y accesibilidad de los niños. En la construcción del círculo se «encierra» todo el currículo: forma, ritmo, alternancia, unidad, pluralidad, pensamiento matemático y estético, lógica, unidad de me-



Izquierda: El guante como objeto simbólico. Instalación en el espacio de aprendizaje. Foto: Javier Abad y Eva de las Peñas

Foto y proyecto: Maricel Girón

## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

En el espacio dedicado a la asamblea, se presenta un círculo de objetos (existe un par de guantes blancos para cada niño). La mano y su extensión (el objeto) es el símbolo del saludo, del tacto y de la comunicación. Después de ser presentado, los niños juegan con el material y le cargan de significado en las acciones realizadas en el aula.

## El camino o la línea

Fotomontaje: Javier Abad



Fotos: Javier Abad



El número 1 representa a la «tierra» o el origen. Y el número 10 es el «cielo» o final. Llegar significa simbólicamente «ya no estar aquí» y el éxito

De todos los juegos lineales conocidos (trazados sobre la horizontal del suelo), quizá el más popular sea el de la rayuela. Es un espacio simbólico de juego extendido por todo el mundo en diversidad de diseños (lineales, circulares o en forma espiral). Su origen no se conoce con exactitud,

pero se podría relacionar con juegos lineales conocidos en las civilizaciones clásicas e incluso con los recorridos de los rituales de iniciación de tiempos mucho más remotos. Aunque según una leyenda, la rayuela fue inventada por un monje español que quería simbolizar en este juego el transcurso de la vida y su

dida y de peso, etc.

de asamblea. Escuela Infantil Arte (Getafe) Derecha: CEIP Joan Benerjam (Menorca)

## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

rrido que debe realizar el creyente con todas sus dificultades y alternativas. La salida es el nacimiento terrenal como origen común y después, se van sucediendo los «peldaños» de la escalera que llevan al «cielo» como meta final y cuya antesala es la muerte.

En las reglas de la rayuela, todos los jugadores parten del mismo sitio en igualdad de condiciones, pero no todos llegan con éxito a esa última parte, dependiendo de los avatares del destino aunque también de la voluntad del que se empeña en este objetivo (realizar el camino de vuelta o descenso de la escala, simbolizaba alcanzar la «vida eterna»). La rayuela clásica, y quizá la más conocida, perdió los meandros laberínticos, pero conserva la esencia de su configuración como trayecto dificultoso, persecución de la meta y desafío cada vez mayor que se conjura en la representación de un esquema manejable de los diseños de la propia existencia a escala de la comprensión humana. Por todo ello, el juego de la rayuela es una metáfora de la vida. La infancia se apropia de este espacio simbólico de juego para realizar un recorrido como ensayo social de la gestión del tiempo y la espera a través del error o el acierto.

## El laberinto



Foto: Javier Abad

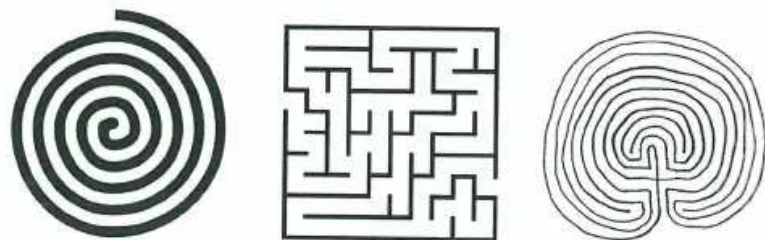
En el laberinto se superponen simbólicamente el pasado-presente-futuro donde todos tienen simultáneamente cabida en un mismo tiempo (Tonia Raquejo, 1988)

El laberinto es otra manifestación universal de la simbología del espacio que ha estado presente en la historia de las culturas y civilizaciones de todas las épocas y lugares. Antiguamente, era un arquetipo de la imagen que representaba el trans-

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

Dibujos: Javier Abad



Diferentes configuraciones de espacios laberínticos: espirales, cuadrados o circulares

grado. Dibujar diagramas en el suelo, crear formas y estructuras en el paisaje natural o urbano sigue siendo del interés de artistas, arquitectos y urbanistas como una manera para organizar el territorio y establecer los puntos de referencia necesarios para abarcar el mundo. Así, el laberinto se nos presenta como un enigma que resolver, una pregunta en un espacio singular que presenta un orden y un caos para conjurar el temor a lo desconocido y lugar para recordarnos que somos tiempo.

Existen varios tipos de laberintos: los clásicos (el más conocido a través de los mitos es el del Minotauro), que conducen sin errores al centro y que servían de guarida o defensa; los medievales o itinerarios de una sola vía (como el famoso laberinto de la catedral de Chartres), donde el peregrino realiza el largo camino que debe llevar inevitablemente al centro: su recorrido es una metáfora de la fe, es decir, el camino es largo y difícil, pero la confianza en llegar al destino obtiene la recompensa de evitar la perdición. Los laberintos barrocos tienen vías muertas y caminos sin salida y en los más contemporáneos, todos sus espacios se interconectan. Pero la propuesta de recorrido de todos los laberintos es la misma: la experiencia se basa en el placer (o el displacer) de perderse y encontrarse como procesos para la superación de un reto. El laberinto ofrece siempre un mágico poder de atracción como dispositivo de juego que precisa de la reflexión, la intuición y la creatividad para tomar las mejores decisiones que afronten el desafío. Sabemos que el camino se divide y nos obliga a elegir; equivocarse o acertar, avanzar o retroceder hasta encontrar la salida, explorar y descubrir, etc. Son acciones inherentes a este dispositivo que pretende provocar la desorientación. Al igual que la rayuela, los laberintos son espacios que representan el viaje

de gozo. Sendero de ida y vuelta, posee un principio y un final reconocible como término del viaje que invita a preguntarnos quiénes somos (el jugador que recorre un laberinto queda transformado y ya no será el mismo quien entra y quien después sale).

Así, la experiencia del laberinto crea una alteración temporal y confunde la orientación hacia el extravío, siendo parte del proceso de juego. En este territorio imaginario, representamos simbólicamente nuestras experiencias de vida que permiten aparecer nuestra autoconfianza o nuestros temores como interferencias entre realidad y fantasía. Jugando a «perder» el camino recto, hallamos o imaginamos posibilidades por estrechos senderos. ¿Y no es la propia vida un continuo perderse y encontrarse?

Las configuraciones espaciales en forma de laberinto se utilizan actualmente en lugares públicos: jardines, plazas, parques infantiles o incluso en centros de salud, escuelas, universidades y empresas como espacios de juego, meditación y relax. Dependiendo de su diseño, ya sea vertical u horizontal, los jugadores entienden que se abre la puerta a una nueva dimensión



Foto: Javier Abad



Dibujos: Javier Abad

El famoso laberinto en la catedral de Chartres en Francia. Espacio de peregrinación simbólica



ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

que seduce a emprender la aventura, siempre que tengamos la seguridad de poder «encontrar» el camino de vuelta gracias a un ovillo de cuerda como hizo Teseo en el laberinto del Minotauro. Simbólicamente, representa la seguridad o «cordón umbilical» que nos une al origen y que nos permite volver, siempre que lo deseemos, cuando nos desorientamos en el laberinto de la vida.

cimiento, crecimiento, desaparición, integración, transformación, etc.). La espiral es un símbolo complejo y sencillo a la vez, primigenio y ancestral, extrema simplificación de su riqueza simbólica de lo infinito en el espacio y la eternidad en el tiempo. Asimismo, hace referencias orgánicas a la forma del crecimiento de plantas, fauna y otros elementos dinámicos de la naturaleza como los torbellinos del agua o del viento. La forma espiral se contrae y expande en el eterno viaje de la línea curva en el universo: de los campos magnéticos a las galaxias que crean remolinos en el espacio, del movimiento de las mareas del océano a la locomoción de algunos animales, etc. El fenómeno de la espiral dentro de la naturaleza (las conchas de moluscos o los brotes de los helechos) se puede explicar a través de conceptos matemáticos y es el resultado de una serie de secuencias, ecuaciones y algoritmos complejos que la naturaleza utiliza en los diseños fractales del universo. Aunque las matemáticas solamente no podrían dibujar la imagen de la espiral en el imaginario del ser humano.



Los artistas contemporáneos también utilizan e interpretan las formas del laberinto para realizar su obra: esculturas monumentales en hierro de *Richard Serra* (Colección Guggenheim, Bilbao)



Escuela Infantil *Linterna Mágica*. «Intersecciones 2008» de *Enter-Arte*. Centro de Arte Tomás y Valiente (Fuenlabrada, Madrid)



Michelangelo Pistoletto. *Laberinto e Grande Pozzo* (1969/2010). Instalación en forma de laberinto realizada para Art Basel



Composiciones espirales con elementos de la naturaleza

### La espiral

*Un día supe que el viento se movía en espiral y que el germen de la vida está en una pequeña semilla que también se desarrolla en espiral. Por esta razón la utilizo en mis esculturas.* (Martín Chirino, 1991)

La espiral es una forma mágica que representa el «origen» y es un elemen-

La espiral ha estado presente como forma simbólica universalmente compartida en todas las culturas. Desde las pinturas de los aborígenes australianos, donde se trazan a menudo las formas de animales (serpientes y reptiles) en forma espiral a signos tribales celtas. Como la tradición islámica no permite representaciones de formas humanas y animales, las espirales se ofrecen como elemento geométrico para la evocación de la forma orgánica. Las espirales son también características en la decoración cerámica y ornamentos de la mayoría de las culturas orientales e indias. Hoy en día, la espiral está profundamente ligada a nuestra cul-

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

de logotipos de empresas y marcas comerciales, convirtiéndose en el símbolo que representa los sueños y los deseos. Quizá sea ésta la magia de la forma espiral que nos envuelve y ensimisma en su encantamiento. Dibujar repetidamente espirales, de forma consciente o inconsciente, facilita la concentración, la relajación y la calma. Como representación de las fuerzas y elementos de la naturaleza, como símbolo cultural o sólo como modelo atractivo para el diseño, existirá siempre porque la propia vida fluye en espiral.

El movimiento Land Art de finales del siglo xx integra habitualmente la forma espiral en su iconografía a través de obras, de carácter muchas veces efímero, realizadas en el entorno natural. Estos mínimos gestos de transformación del paisaje sirven para instaurar relaciones basadas en la apreciación estética (forma-medio-contenido-lugar). El Land Art utiliza el entorno natural de una manera metafórica (cambio, evolución, y crecimiento) y como espacio de posibilidades que genera una intensa experiencia sensorial y psíquica, para conectar con los procesos simbólicos que conforman nuestra memoria del origen y que se representa mediante esta forma mágica y ancestral.



Intervenciones en el entorno natural con formas espirales: Roberth Smithson. *The Spiral Jetty*, 1970. Gran Lago Salado (Utah, USA). Derecha: dibujos a gran escala en playas y desiertos de Jim Denevan

El arquitecto y pintor vienés Hundertwasser utiliza la espiral para expresar su particular visión del mundo y las vías simbólicas para acceder a la realidad. Para él, la espiral ilustra la metáfora biológica que nace del centro de energía de todo ser, y siempre girando en torno a ella misma, se van depositando capas de significaciones. Esta relación se desarrolla por ósmosis a partir de niveles de con-

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

Casa Hundertwasser en Viena y otros objetos artísticos realizados con la forma simbólica de la espiral por el mismo autor



Fotos: Javier Abad

estas sucesivas capas o «pieles» nos conforman como sujetos: la epidermis, la ropa, el hogar, el entorno social y la identidad, la ecología y la humanidad. Esta última «piel» se extiende hasta el infinito.

### La espiral y el laberinto en la escuela

La forma espiral es utilizada frecuentemente en la escuela infantil como espacio de juego y también de celebración o convocatoria. La forma espiral propone un recorrido que promueve el encuentro y es símbolo de crecimiento y evolución, mediante las acciones a las que invita en su doble sentido hacia dentro o hacia fuera: entrar y salir, ir y volver, etc. Los niños realizan este recorrido entendiendo que su dibujo horizontal en el suelo es una pared invisible que es necesario respetar para que el juego tenga sentido. Así, llegar al centro de la espiral marca un hito en el camino, sin olvidar que es necesario realizar también el camino de vuelta, al igual que el escalador que llegando a la cumbre sabe que su éxito consiste también en el retorno.



Instalación de aula realizada con zapatos por los



Escuela simbólica de celebración convocada

Fotos: Janet Vall

### ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

En esta escenografía del encuentro que presentamos en la imagen, los educadores disponen una línea espiral realizada con sal gorda o azúcar (material efímero que desaparecerá lentamente cuando llueva). Sobre esta línea de base, cada participante (niños o adultos) aportan una piedra que han pintado o escrito previamente en la escuela o con sus familias en el hogar. Cuando llegan a la escuela ese día, se les invita a situar la piedra comenzando desde dentro de la espiral. Así, los niños y niñas entran y salen poco a poco de este espacio en el que realizan el recorrido de ida y vuelta, ofreciendo un momento de participación espontánea y significativa para reconocerse en el saludo con los demás (miradas, gestos y acciones corporales que permiten el paso de unos y otros en el estrecho camino del laberinto). Al finalizar esta acción de construcción de la «paz del día», contemplan juntos este símbolo compartido para presentar los valores de la escuela infantil como espacio para la celebración de la belleza y del estar juntos.



Fotos: Javier Abad

Paula recorre el itinerario de una espiral realizada con hilos de lana como espacio de juego

En la narrativa de esta experiencia, documentamos como la educadora, observadora de las acciones que los niños realizan de manera espontánea en el patio, recoge la iniciativa y facilita los espacios, tiempos y materiales necesarios para que transporten esta situación de juego al interior del aula. Los niños dibujaban espirales con tizas de colores, de manera individual y colectiva, como

### ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Fotos: Virginia Martín

las sugerencias que provoca la espiral: espacios simbólicos basados en órdenes y trayectorias, representación del movimiento y dinámica interna de la materia viva: ondas, formas orgánicas vegetales y animales.

EL ORO



Los dibujos libres que los niños realizan al final de la experiencia ponen de manifiesto la forma en la que integran, de manera natural, la línea espiral en sus composiciones y narraciones. Estas representaciones gráficas se producen como consecuencia de las experiencias que han vivido corporalmente en las diferentes acciones de juego en las instalaciones configuradas a partir de formas con espirales. De esta manera, muestran y comunican cómo han interiorizado no sólo la trayectoria que describe su recorrido, sino también su asociación con situaciones y objetos

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Fotos: Doi Méleiro. Escuela Infantil El Sur (Madrid)



En esta nueva experiencia, los niños transforman el espacio ofrecido en su inicio con una espiral dibujada con harina y pequeñas piedras en un papel negro como soporte. Al finalizar el juego, una niña se sienta en el mismo centro de la espiral, acción consciente de apropiación de un espacio asociado a la envoltura y a la protección

**El nido**

El espacio nido es un espacio simbólico de seguridad, bienestar y refugio muy recurrente en la obra de los artistas y como construcción para el espacio de juego.



Fotos: Nils-Lob

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

Como vemos en estas imágenes, hay diferentes maneras de combinar los mismos objetos para la construcción de un espacio nido que acompañe la evolución y necesidad de los niños en el 0-3.



Foto: Nili de Regio Emilia



Foto: Majoó Girón. CEP Joan Borell

Este espacio simbólico es habitual en las escuelas infantiles como lugar para el maternaje y, también, para la construcción compartida por los niños mediante el juego de hacer casas

El cuerpo de los niños se integra en el espacio-nido



Espacio nido que propone el reto o invitación de salir y entrar para recoger los objetos

Espacio nido configurado para la percepción del sentirse protegido, contenido y «dentro de»



La propuesta de un espacio vertical con estos mismos



Fotos: Javier Abad

Espacio de juego simbólico en la Escuela Infantil Arte

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

### La casa



Foto: Javier Abad

Niño construyendo un espacio-casa en la playa

El concepto de casa como espacio de juego es un término que «alberga» y da cabida a diferentes continentes. La casa puede ser el lugar donde se habita, pero también es una tienda, una isla, un oasis, un hospital o una trinchera, casi siempre compartidas por pequeños grupos que ensayan la manera de establecer complejas relaciones socioafectivas. Es un espacio concebido como refugio de seguridad o es-

condite, con techo, puerta y ventanas o sin ellas. Casa es también un coche, un barco o un tren, espacios de juego en movimiento asociados además a sensaciones de poder. El juego de construir casas es un juego universal. Los niños construyen casas para reproducir con más fidelidad las dinámicas de los adultos, y proyectan así su necesidad de albergar y de encontrar su sitio en el mundo. A veces, la casa es un lugar de encuentro con vivencias primigenias asociadas a la madre, un «hueco» afectivo donde el niño se siente envuelto, contenido y protegido, donde experimenta sus propias fronteras corporales en relación con la envoltura que le cubre.

El espacio-casa es realmente otra configuración de espacio-nido, pero asociada a formas reconocibles de la arquitectura. Por ejemplo, las casas o cabañas que los niños construyen en los árboles no están pensadas como algo «habitabile», sirven más bien de escenario para vivir las aventuras que entrañan las acciones del juego simbólico.

También la obra de muchos artistas gira en torno al concepto casa como territorio metafórico, con la posibilidad de ubicar esta construcción en lugares muy distintos a través de un desplazamiento simbólico. Como ejemplo, los iglús transparentes de Mario Merz u objetos para jugar al «escondite» o la casa de tiras de papel de Nuria Carrasco que concluyó finalmente su recorrido en un espacio de arte para que los visitantes pudieran interactuar con ella. Una propuesta de acción lúdica y simbólica al mismo tiempo, que sirvió a la artista para trasladar el concepto de espacio-casa, como lugar sólido y seguro, al espacio imaginario de lo frágil, efímero y flotante (o la casa como «lugar que se encuentra realmente en el interior de las personas»). Los niños atravesaban la estructura de papel, una y otra vez, desvelando aspectos de la obra desde el diálogo entre su pensamiento mágico y el lógico: «esta casa no es buena porque no se puede vivir flotando en el aire», decían. Y así era, la instalación ofrecía la posibilidad de entrar y salir por todas sus dimensiones, ya que no tenía paredes u obstáculos que lo pudieran impedir, girando continuamente desde su eje de sujeción y ofreciendo un espacio de juego para entrar y salir, mostrando y ocultando a la vez.

### El espacio-casa en la escuela

El diseño y configuración de este espacio casa (hogar y restaurante) repara y atiende el detalle exquisito en la elección de objetos y mobiliario que favorecen el juego simbólico de roles. La naturaleza de los materiales ayuda en la creación de un espacio lento, amable y cálido como mejor acercamiento al propio ambiente del hogar familiar.

Cualquier continente o contenedor puede originar un espacio habitable para construir una casa. Una simple estructura de telas y sillas, una mesa camilla con objetos en su interior o unos neumáticos atados con cuerdas en el patio de la escuela, conforman inmediatamente un lugar



Foto: El Mánicé, Ripollé, Barcelona



Foto: Nuria Carrasco

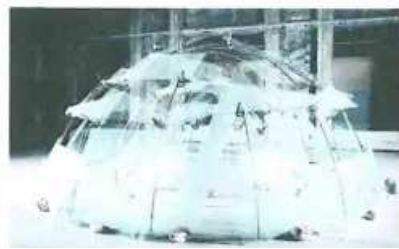


Foto: Mario Merz

## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Fotos: Javier Abad

Diferentes espacios simbólicos para jugar «a la casa». Escuelas infantiles Zaleo y Cigüeña María (Madrid)



Fotomontaje: Javier Abad

Casas de cartón para crear «el lugar» de juego. Blog de Amigas de El Martinet

## La montaña

¿Quién no ha jugado alguna vez a ser el rey de la montaña sobre un montículo de arena o prominencia del terreno? Llegar a la cima es conquistar una altura, por pequeña que sea, sentirse capaz de afrontar retos y de conseguir proezas gracias al esfuerzo. La montaña es un hito o referencia en el paisaje, es símbolo de desafío asociado a acciones como alcanzar, subir, esforzarse, etc. El montículo de arena se convierte en lugar de juego improvisa-

Foto: Javier Abad



## ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

de por el efecto de la subida y la bajada continua. Las sensaciones experimentadas van cambiando, desde la emoción de la conquista de la altura, hasta la de sentir la transformación de la forma inicial a partir de la insistencia de la acción: pisar, excavar, horadar, deshacer, etc. Todas estas acciones modelan y reconfiguran el paisaje a la escala infantil.

## La selva

La selva es un lugar lejano y desconocido para el niño, espacio intrincable y misterioso por definición. Los espacios configurados con la metáfora del bosque son lugares que ofrecen la posibilidad de la desorientación, la búsqueda de referencias, la sorpresa de lo desconocido, lo imprevisto y el ensueño. En definitiva, para la aparición y la desaparición. Son espacios sensoriales para apartar con las manos, sentir los materiales o escuchar sonidos, para descubrir poco a poco como espacio lento, para sentirse rodeado, para buscar y ser encontrados. Los escenógrafos y artistas que usan este recurso, utilizan estos espacios a modo de instalaciones (por ejemplo, las esculturas penetrables del artista venezolano Soto organizan el juego colectivo como un estado psicológico) y crean un mundo sensorial y cromático para obtener sensaciones placenteras. Estos espacios de juego se organizan normalmente a partir de elementos verticales u objetos que son



Fotos: Jacob Dahlgren

Jacob Dahlgren. *El maravilloso mundo de abstracción*. 2006. Millares de cintas de colores conforman

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO



Espacios sensoriales de Ernesto Neto. Instalaciones realizadas con mallas de lycra, materias y sustancias colorantes



Esta misma propuesta de espacio selva puede ser llevada a los contextos escolares para la configuración de un espacio de juego. Instalación inspirada en la obra de Ernesto Neto, realizada con medias de lycra rellenas con objetos sensoriales. CEIP

tidianos (cortinas, tiras de papel o cintas de tela) como incitación al juego de vencer el «temor» y construir la propia identidad.

El espacio-selva permite entrar en un territorio desconocido y jugar con la propia percepción, redescubrir el espacio, mirar de otra manera, y sublimar la conciencia del yo al perder el «yo». Es decir, altera la visión de nosotros mismos en la incertidumbre de atravesar un territorio desconocido. En definitiva, el espacio-selva es nómada por significar el movimiento necesario para la exploración, espacio cambiante para jugar al escondite y disfrutar de la pérdida de las referencias, alterando los significados que manifiestan los juegos presimbólicos (aparecer y desaparecer, ocultar y desocultar).

Ernesto Neto es un artista brasileño que se reafirma en la concepción del arte como un acto de carácter sensitivo o como una práctica de «experiencia». Delimita campos de juego en el sentido constructivo y orgánico de la obra en el espacio, aprovechando las aportaciones del elemento azar y del movimiento, el humor y la fantasía.

La producción de Neto ha abundado en sus reconocidas instalaciones de estructuras-carpa, de aberturas y configuraciones orgánicas de orden visceral o corporal. Estas instalaciones están realizadas con licra o con tejidos muy maleables, que, suspendidas en el espacio expositivo, introducen y envuelven a los espectadores en ámbitos semitransparentes y multisensoriales, ya que el artista utiliza bolsas llenas de semillas y de especias olorosas como contrapesos de esas construcciones membranosas.

bujarse, envolverse o cobijarse. Neto plantea el espacio corporal como lugar para el placer y la meditación sensorial, involucrando al observador activamente en su obra. Para ello crea laberintos, formas tangibles, estructuras que integran olores y recorridos que proponen un intenso juego de percepciones para «perders» en los sentidos.

### Escenógrafos de un espacio total

*[...] Un educador tiene que saber ser un maravilloso transformista, que unas veces pueda ser también el director de escena, que otras sea el guionista, que sea el telón y la escenografía, y que otras sea el apuntador. Que sea dulce y que se enfíade, que sea el electricista, el que ilumina los colores, que sea hasta el público: el público que mira, que a veces permanece mudo y emocionado, que unas veces juzga con indiferencia o escepticismo y otras aplaude con entusiasmo [...]. Como se comprenderá, se trata de una persona, de una figura, que ahora no existe, pero que podría existir, y muchas veces en situaciones que, precisamente, no son tan «solemnes» como las de la escuela [...] que tiene que ser un gran laboratorio donde se hagan las cosas que se saben, pero sobre todo en el que se esperen las cosas que no se saben. (Loris Malaguzzi, en Hoyuelos, 2005, p. 32)*

Quizá sea nuestra más importante labor como «escenógrafos», en palabras de Malaguzzi, la de facilitar la aparición del juego simbólico al proponer situaciones que permitan también realizar una exploración crítica por parte de los niños de la actividad lúdica. Así, el espacio total propone un escenario abierto donde se ofrecen los elementos indispensables que permiten realizar proyectos de juego (ambientes o materias que suelen establecer un diálogo entre sí o complementariedad). Esta escenografía también integra elementos sensoriales y perceptivos e incluso el «espacio vacío» de elementos físicos, pero lleno de luz,



Espacio total de juego para la transformación. Niños de la Escuela Infantil *Linterna Mágica*. Proyecto

es una propuesta de creación de espacio simbólico (ya sea el aula, la sala de usos múltiples, la plaza de la escuela o un patio exterior), considerando el ambiente como un todo único. El espacio no se fragmenta entonces en estructuras más pequeñas como rincones o lugares acotados de juego, instalados y organizados por el adulto como reductos para la mínima acción donde los niños juegan muchas veces para satisfacer una expectativa.

También muchos artistas contemporáneos utilizan esta estrategia para presentar un espacio lleno de posibilidades donde todo «está por hacer» en el imaginario del espectador o habitante ocasional de estos lugares. El espacio total es también un espacio social, pues el «objeto de juego» más próximo es el cuerpo del otro, con todas las posibilidades de vínculos y colaboraciones que estos ambientes predisponen. Además, invitan a realizar diferentes acciones corporales para interpretar de otra manera la propuesta espacial: echarse en el suelo, interferir en la luz para crear sombras, crear transformaciones de las condiciones ambientales, etc. Es decir, usar los diferentes canales de percepción y pensamiento que se favorecen en un espacio lo más liberado posible de objetos superfluos o desprovistos de significado para los niños, pues en su ausencia, el proyecto de juego siempre aparecerá como algo nuevo.

Se recuperan así los significados esenciales y originarios de la experiencia espacial, ampliando la oferta del espacio estereotipado y de uso previsible que reduce las posibilidades de establecer relaciones dinámicas de calidad e intercambios entre los iguales y con el adulto. A cambio, se nos ofrece un specific-site o lugar construido expresamente para esta propuesta polivalente de juego, que se va ajustando al grupo humano que habita un determinado lugar (no habrá, por lo tanto, dos ambientes que sean exactamente iguales). Así, el espacio total siempre propondrá una visión única, compleja, flexible, envolvente y difícil de delimitar como realidad espacio-temporal.

En esta formulación del espacio, la expresión de la transformación simbólica permanente permite elaborar nuevos significados a través de acciones que recrean y compensan el «desorden» que inevitablemente aparece (en relación con ese todo que integra el ambiente). Pero necesariamente aparecerán también nuevos órdenes que serán la sustancia de la observación y evaluación por parte del educador. Estos órdenes son representaciones conscientes de una situación de

conocer como base primordial para las futuras adquisiciones del conocimiento en cualquier materia escolar, pues los niños pueden previamente ensayar, significar e imaginar (pensar en imágenes) de manera compartida, la posterior transferencia a la realidad que estas acciones desvelan. Pensemos el espacio como si fuera una hoja blanca que se ocupa con trazos que el dibujante ejecuta previamente en el aire. Éstos no permanecen, pero han existido en la mente como representación que después ha dado forma al arte final.

De esta forma, la interpretación y la comprensión de la realidad no son dos hechos aislados, sino un único pensamiento que está basado en la manera de habitar, pues el niño crea los espacios como prolongaciones de sí mismo, de sus deseos y proyectos.

## El objeto lúdico

El juego simbólico se desarrolla normalmente en función de algo a lo que se ha llamado ambiente (un escenario, un espacio, unos objetos y unos iguales). Así, los recursos materiales utilizados son también mediadores a través de los cuales los niños pueden expresar sus experiencias y sentimientos para desarrollar diferentes roles y representaciones. En este proceso de transformaciones (el niño transforma el objeto y viceversa), se debe realizar un doble proceso cognitivo: por un lado, representar mentalmente el objeto en sí y, por otro, representar la relación entre éste y lo que simboliza. Por lo tanto, debemos organizar y seleccionar también ese bagaje objetual en aras de una mayor calidad en el juego de la simbolización (siempre existen objetos que enuncian un proyecto de juego como sonido solamente perceptible por el jugador).

En consecuencia, los materiales del juego simbólico deben ser poco estructurados y relacionados con la realidad inmediata. Objetos sencillos o complejos pero siempre atractivos y versátiles, de manera que los niños tengan la oportunidad de realizar transformaciones. Es decir, no debieran ser réplicas exactas de la realidad, como sucede con la mayoría de los juguetes comerciales, condicionando y predefiniendo los juegos que se van a desarrollar en la actividad simbólica. Los materiales con muchos «acabados», en los que abundan los detalles

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

ESPACIOS PARA EL JUEGO SIMBÓLICO

### Los objetos-símbolo en la escuela



www.arteformado.com

El imaginario de la artista se representa mediante cajas, pequeñas piedras y la intervención gráfica sobre los mismos. La caja es el símbolo femenino que sirve para guardar, recoger, contener y puede ser referente del cuerpo materno como contenedor de bienes, sueños y memoria, tanto en la naturaleza material como en lo espiritual. La intemporalidad queda materializada en los guijarros a través de la «escritura»: dibujos, signos lingüísticos, palabras y poemas que construyen la estructura narrativa de la obra

Instalación en la puerta de entrada de la Escuela El Martinet (Ripollet, Barcelona)



El Abad

En la entrada de El Martinet hay una urna donde se acumulan guijarros blancos que tienen escrito o dibujado un pequeño mensaje. Las piedras son depositadas como símbolo de pertenencia visible a la comunidad escolar y ofrecen, nada más entrar en la escuela, una idea particular de unión, solidez y apoyo como «tarjeta de presentación». La urna también es el símbolo de la democracia, donde todos los participantes son considerados y reconocidos como únicos e importantes: cada individuo (niño o adulto) deja constancia de su adhesión y aporta su «granito de arena» en el proyecto. Además, las piedras son símbolo de perdurabilidad en el tiempo, y en algunas creencias se asocian con la presencia, por lo que colocar una piedra en algún lugar significa dejar parte de uno mismo como «firma» simbólica que representa acompañamiento, memoria y homenaje.

En la secuencia de imágenes observamos el uso de las piedras como objeto lúdico en el patio de la escuela y, después, como objeto simbólico en el aula. La dinámica de presentación, organiza y da sentido



Escuela Infantil Cigüeña María (Las Rozas, Madrid)

Fotos: Gonzalo Flecha



al espacio de asamblea para los niños (2-3 años).

# 7

## Contextos de simbolización (0-3 años)



## La configuración de contextos



Fotos: Javier Albad

Ocultarse y mostrarse es una manera de habitar el espacio de juego

Las siguientes instalaciones parten de la idea de proponer la configuración de los espacios como mediadores para el juego de los significados y las situaciones de descubrimiento. Se promueven acciones de imitación, transformación simbólica del objeto, exploración y apropiación de los espacios en compañía de estos objetos mediadores, desplazamientos y recorridos, juegos basados en la aparición o desaparición, nuevos órdenes y posibilidades, etc. Elementos del espacio escolar como los espejos, también se han integrado en estas instalaciones para ofrecer más posibilidades de interacción y juego con la imagen reflejada del cuerpo y los objetos.

Los contextos de simbolización realizados en el primer ciclo están configurados para provocar la aparición de los juegos presimbólicos (mencionados en el capítulo 2). Observamos que estos contextos favorecen las relaciones, los proyectos compartidos y el intercambio entre el grupo de niños y entre éstos y los adultos que les acompañan.

La investigación se ha realizado atendiendo a tres aspectos que consideramos fundamentales para desarrollar un proyecto adecuado en la escuela infantil:

Una específica configuración del contexto, entendiendo como tal, la organización del espacio, la elección de los objetos o materiales disponibles (cantidad y cualidades de éstos), el tiempo destinado a la realización de la propuesta y las características del grupo de participantes (número de niños, edades, etc.),

## CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 AÑOS)



El espejo, elemento permanente en la sala, permite realizar el juego de aparecer y desaparecer, asomarse y reconocerse. La mano que está apoyada sobre la pared durante todo el tiempo que dura la acción presupone la necesidad de que algo permanezca estable mientras se experimenta la vivencia de ocultarse de la propia mirada



Fotos: Javier Abad

La actitud del educador, dispuesto para la escucha activa y con implicación; el respeto, la aceptación y el reconocimiento ante lo que acontece; la confianza en las posibilidades de cada uno, para favorecer la autonomía y las iniciativas; la empatía para entender y comprender las actitudes de los niños, etc.

El favorecimiento del juego libre que permite, en este caso, la aparición de las manifestaciones simbólicas de los niños, expresadas a partir de las acciones corporales, la utilización de los objetos y los intercambios de ideas con los compañeros de juego y con los adultos referentes.

Se promueven acciones de imitación, transformación simbólica del objeto, exploración y apropiación de los espacios en compañía de los objetos mediadores, desplazamientos y recorridos, juegos basados en la aparición o desaparición, en el llenar y vaciar, o agrupar y dispersar, realizar nuevas órdenes y posibilidades, etc. Aunque todo se planifica con antelación y se organiza de manera que suceda aquello que esperamos, siempre hay cabida para albergar lo que no forma parte de lo proyectado pero que igualmente sirve para expresar la simbología del juego. Así, los niños utilizan los elementos fijos que ya existen en el espacio escolar, como las espalderas o los espejos, integrándolos en el juego o

para que suceda aquello que pretendemos, en este caso, la aparición de los juegos presimbólicos.

## CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 AÑOS)

## Configuración de espacios de juego simbólico a partir de instalaciones

### Instalación-espacio de juego realizado con toallas dobladas y esponjas suaves



La disposición de los objetos dibujando una espiral es una invitación para conectar con las formas simbólicas que representan esta figura (recorrido desde lo exterior a lo interior y viceversa, para acercarse y alejarse del espacio central). La configuración del espacio expresa simbólicamente la distancia física que permitirá existir en la individualidad desde la «separación» o volver al centro, como lugar de «re-uniión». Un niño recorre el espacio a lo largo de la trayectoria completa de la espiral mientras observa la instalación

El primer contacto de los niños con la instalación suele consistir en la recogida de los objetos para recolocarlos de diferentes formas y realizar su propio proyecto de juego. Una niña apila las esponjas intencionadamente: busca y elige sólo el color verde



Fotos: Javier Abad

sustituyéndolos, en ocasiones, por aquello que les hemos ofrecido en el marco de la instalación.

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 AÑOS)

Instalación-espacio de juego realizado con cojines y esponjas blandas



Existe una simbología consciente asociada al crecimiento. Con este material, los niños construyen, derriban y se «miden», pues les invita a la destrucción asociada a la transformación de lo que ya existe para realizar nuevos proyectos. La instalación, en contacto con el espejo, posibilita la creación de un espacio continuo donde los límites entre lo real y lo virtual se difuminan. Los niños interpretan estas posibilidades espaciales y elaboran hipótesis para hallar respuestas a las preguntas que la situación de juego les plantea



Se hace al educador partícipe del juego como base de seguridad para construir una torre de cojines intentando que sea lo más alta posible sin que se caiga. Surge así un juego colectivo con un objetivo común: construir entre todos en el espacio afectivo del adulto, que escucha la demanda y participa adaptándose corporalmente a ella



Fotos: Javier Abad



Fotos: Javier Abad

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 AÑOS)



El adulto inicia el juego preguntando dónde está el objeto que desaparece bajo la ropa



Preguntar por la esponja «desaparecida» favorece el juego presimbólico que hace notar que las cosas pueden no estar presentes en un momento, sin que eso signifique que desaparezcan para siempre. Los niños comprenden el juego y comparten esta acción en grupo o individualmente



Fotos: Javier Abad

Los niños construyen con los objetos que han configurado la instalación inicial. La educadora se coloca de pie para apoyar y acompañar la verticalidad de la torre

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 AÑOS)



Con los objetos disponibles pueden construir individualmente, pero también se permite la colaboración de otro niño que se acerca a compartir el juego. La posición de las manos (últimas imágenes) indica que al levantar una torre no sólo es el objeto el que se pone en equilibrio, sino también el propio cuerpo en resonancia con la construcción



La acción lúdica de pisar los cojines y las esponjas con los pies descalzos favorece las sensaciones plantares y, también, el placer de la experimentación sensorial del espacio

**Instalación-espacio de juego realizado con vasos y tiras de papel**



Fotos: Javier Abad

La configuración de esta instalación (realizada con rollos de papel de caja registradora y vasos de plástico o cartón) presenta una invitación para ser interpretada mediante las posibilidades de

El cuerpo es utilizado como lugar de ocultamiento de los objetos que «desaparecen». De manera espontánea, juegan a buscar y descubrir los objetos que esconden para los demás. Este juego de intercambios proporciona momentos extraordinarios de placer en la comunicación

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 AÑOS)



Las tiras de papel pueden ser un objeto que simbolice la unión y la separación y se utilizan también como prolongación del propio cuerpo. Correr con ellas en la mano es dejar un rastro como «huella» del paso por el espacio recorrido

Resulta fascinante contemplar (y documentar) el enmismamiento de una niña que toma su tiempo para desenrollar una bobina de papel. A través del gesto de sus manos y de su rostro, podemos intuir una parte del pensamiento con el que acompaña la acción visomotriz (acción de placer por la transformación que es el juego estético)



En este espacio de juego, aparecen las acciones llenar y vaciar, agrupar y dispersar, etc. Los rollos se despliegan experimentando con el objeto y buscando usos figurados



El niño y la niña proyectan a la vez con su cuerpo la acción de «estirar» el papel (también estiran sus piernas)



Fotos: Javier Abad

Observamos en esta narrativa la colaboración de dos niños para construir una torre de vasos. Esta acción constata cómo el juego compartido siempre favorece las relaciones. Los juegos se hacen reversibles: después de la

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 AÑOS)



Los niños descubren que pueden apilar los vasos de dos formas bien diferentes: colocándolos boca arriba o boca abajo. En esta narrativa de imágenes observamos un momento importante para los dos compañeros que intentan unir sus torres y realizan hipótesis para encajar mejor una con la otra. La solución llega tras probar la forma adecuada para poder continuar elevando la altura, el objetivo de este proyecto común. La conquista de la verticalidad está asociada además a la búsqueda del equilibrio necesario para evitar la caída. Se suceden así los juegos presimbólicos de apilar, llenar y vaciar, unir y separar, etc.



Fotos: Javier Abad

El niño se coloca una torre de vasos sobre la cabeza y exclama: «¡Mira qué alta!». La torre de vasos sobre la cabeza es una prolongación de sí mismo. La expresión del «crecimiento» se expresa en el esfuerzo de la extensibilidad de su cuerpo y sus brazos

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 AÑOS)



Es competencia del adulto reconocer el juego infantil para otorgarle valor. La acción halla su sentido simbólico mediante la palabra: «¿dónde están tus manos?, ¿no están?»

Espacio de juego con cajas de diferentes tamaños



También realizan nuevos órdenes en el espacio del aula aprovechando la pared o los rincones del aula. Lugares interesantes para crear nuevos límites o puntos de partida



Fotos: Javier Abad

CONTEXTOS DE SIMBOIZACIÓN (0-3 AÑOS)



Una caja que se desmonta en el transcurso del juego permite aventurarse a pasar «a través de» hasta llegar al otro lado. Llevar un objeto en la mano proporciona la confianza de poder agarrarse a él para sentirse más seguro en el movimiento



Zambullirse en una «piscina» es poder simular una acción en ausencia del espacio real

Instalación-espacio de juego con telas y módulos



Espacio configurado mediante cortinas translúcidas (vertical) y alfombrillas circulares de «ratón» (horizontal) para favorecer el juego presimbólico de esconderse y aparecer

CONTEXTOS DE SIMBOIZACIÓN (0-3 AÑOS)



Los niños juegan a enrollarse, a abrir y cerrar el espacio estirando y encogiendo las cortinas o a esconderse realizando un juego presimbólico de aparecer y desaparecer



Intercambio comunicativo con la mirada que la observa, y mantiene, con la ayuda de la tela, un diálogo de alternancia con el objetivo de la cámara

La tela ayuda a buscar el modo de sentir el placer que proporciona abandonarse al acunamiento y el balanceo con este material



Esta niña realiza una asociación de formas por similitud: las alfombrillas son circulares y también las ventanas de la puerta. Verificada esta comprobación, deja caer el objeto



## CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 años)

## Instalación-espacio de juego con gran pelota y papel espejo



Sobre la superficie especular, el cuerpo se extiende y se duplica. La mano de la niña explora su imagen reflejada. Además de explorar su reflejo en el espejo juegan también a buscar el de los objetos, investigando los cambios que se producen con el movimiento



A pesar de que el desplazamiento de la pelota llevando otra más pequeña en las manos entraña más dificultad, no renuncian a la seguridad que les proporciona este gesto



El papel de espejo, al despegarse del suelo, es arrugado de forma casual por los niños que descubren que pueden «modelar» la imagen reflejada. La superficie antes lisa es ahora un espacio sorprendente que cambia continuamente de color y forma, como un enorme caleidoscopio para investigar nuevas maneras de mirar y entender la realidad

La forma circular y el tamaño de las alfombrillas sugieren la posibilidad de construir caminos o itinerarios, y recorrerlos después realizando trayectos de ida y vuelta

## CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (0-3 años)



Además de explorar su reflejo en el espejo, juegan también a buscar el de los objetos



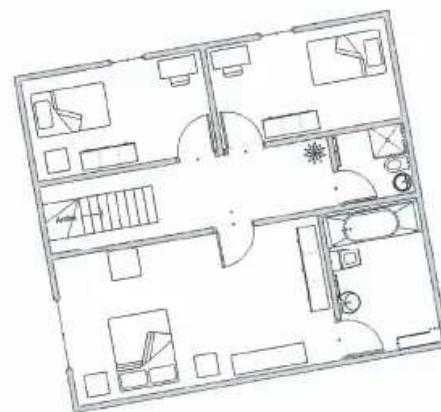
La lámina translúcida les sirve también para la envoltura corporal, la exploración para mirar «a través de» y como lugar para el juego presimbólico de esconderse y aparecer



Finalmente, el proyecto de juego desemboca en una acción colectiva en la que se ponen de acuerdo sin necesidad de la palabra. Entienden que el reto tendría éxito con la necesaria participación de todos

# 8

## Contextos de simbolización (3-6 años)



## Escenografías para el juego

En este capítulo se presentan diferentes experiencias de juego realizadas en centros educativos con el ciclo 3-6 años. Se repite el mismo planteamiento de trabajo que en el capítulo anterior: la configuración de contextos de «belleza y relación» para favorecer el juego libre y espontáneo, ya que es en este tipo de situación donde se pueden expresar y favorecer las propias ideas, los proyectos y las emociones. Los niños interpretan las instalaciones que los adultos les proponen, así se pretende que sean ellos los que, mediante la gestión autónoma del espacio, el tiempo, los objetos y las relaciones, experimenten la vivencia de transformar libremente el contexto de juego ofrecido, y ponerse en situación de tomar decisiones, respetar a los demás, etc.

En estos espacios, donde el juego libre teje una red de colaboraciones creativas, los niños se tienen que poner necesariamente de acuerdo para que el proyecto tenga éxito. Entienden que deben ser generosos para compartir los objetos como manera de integrarse en el grupo, ofrecer nuevas posibilidades lúdicas para relanzar el juego o encontrar el consenso para proseguir la narración interna de manera que satisfaga a todos. Así, cualquier idea propuesta para transformar el escenario de juego se valora como importante. El adulto observa y registra estas situaciones ofreciendo una actitud «reasegurante», que da permiso a la destrucción o transformación de la instalación presentada inicialmente como una provocación al juego y reconoce todas las acciones de los niños, a veces mediante gestos, y otras veces a través de la palabra.

Todas las acciones, juegos y movimientos que se desencadenan a lo largo de la sesión tienen como punto de partida un orden claramente establecido que de inmediato se transforma en caos, ya que, a lo largo de todas las sesiones que se han realizado, la configuración de las instalaciones desaparece casi por completo desde el inicio, y es en ese momento cuando los niños tienen que pensar cómo restablecer la organización perdida. Esta vivencia no supone una dificultad para la mayoría de ellos, ya que disfrutan intensamente con el



presar la necesidad de realizar un proyecto diferente al que han propuesto los adultos y una manera de romper con las ideas establecidas para tener la oportunidad de pensar en las suyas propias.

El caos, por tanto, no se debe comprender como desorden, sino como un proceso necesario para la aparición de nuevas organizaciones del espacio y los objetos que precisan de una ruptura para poder emerger. Es decir, lo caótico se entiende mediante la apertura a la posibilidad de un nuevo orden. Para propiciar este itinerario, las instalaciones están ordenadas en su presentación, pues sirven para comprender que existen límites y un comienzo reconocible del inicio del juego. Las dinámicas creativas conviven con otras más repetitivas (por ejemplo, niños que con diferentes materiales realizan siempre los mismos juegos) hasta que el «aburrimiento» les lanza a la aventura de ensayar el comienzo de una nueva narración. A través de la observación se reconocen los diferentes roles que asumen, las relaciones de colaboración, los acuerdos, las imposiciones, la capacidad para elaborar un juego a partir del empleo de materiales que invitan a la realización de múltiples usos y, por tanto, con mayor contenido simbólico que objetos de juego más funcionales o comerciales.

## Configuración de espacios de juego simbólico a partir de instalaciones

### Instalación-espacio de juego con círculos y esponjas blandas

Fotos: Gabriel Orozco



«desorden» y lo provocan como una parte importante del juego. Colocar, descolocar, desordenar y volver a reordenar son formas de ex-  
 El juego simbólico en el patio exterior de la escuela.

Normalmente, en estas situaciones, los niños observan el espacio antes de comenzar la acción. La contemplación previa del escenario les permite anticipar los proyectos de juego con el pensamiento. Como primera interpretación, los niños recorren el espacio. Después realizan la acción de amontonar y agrupar objetos para crear lugares de encuentro con los otros.



La contemplación previa del escenario les permite anticipar los proyectos de juego con el pensamiento y crear el deseo. Como primera interpretación, los niños realizan un recorrido mediante saltos de una «isla a otra isla» con la regla de «no pisar el suelo». Después de esta apropiación del espacio, aparece la acción simbólica de amontonar y agrupar los objetos para hacer construcciones horizontales y verticales como lugares de encuentro con los otros.



Un niño decide crear un espacio personal reuniendo los materiales. Es posible comprobar su estado emocional en contacto con este objeto que le proporciona bienestar por su forma y cualidades.



Fotos: Javier Abad

Escenografía de juego en la Escuela Infantil Zaleo (tallerista: Javier Abad) inspirada en la obra de Gabriel Orozco (Circle Mats, 1997). Utiliza los círculos para sugerir conexiones entre situaciones y objetos separados en el tiempo y el espacio. Orozco hace de los procesos de juego el sentido de su obra, utilizando materiales cotidianos que son investidos de significado a través de la acción lúdica y que solicita como colaboración a otras personas

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)



Los niños transforman con rapidez el espacio y colaboran para agrupar los materiales. Los objetos se utilizan ahora para conquistar la verticalidad (hacer una torre) y jugar a ser más alto



Una niña reúne los objetos en su espacio corporal con la colaboración de los demás. Esta acción es plena en significados para simbolizar el llenar un vacío mediante la posesión segura

Instalación-espacio de juego con confeti de papel de seda de colores y un abanico por participante



Fotos: Javier Abad

Ofrecemos un espacio de «deseo» como provocación al juego. Los niños pronto descubren el uso sugerido de

Una interpretación creativa de la situación de juego es ofrecida por un niño que realiza un nido para la incubación de los huevos (las esponjas) y expresar con alegría a los demás el momento del «nacimiento»

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)



La postura corporal se ajusta a la acción de observar desde cerca, y permite a la vez el desplazamiento por el espacio para perseguir a los papeles que «vuelan» con el aire. En este vaivén de narraciones que se cruzan simultáneamente en el mismo lugar, aparece una intensa simbolización en el juego del «entramiento»: un niño invita a los demás a cubrirle con el confeti y hacerse el muerto. «Resucita» de repente y asusta a los demás que corren cuando éste se levanta para perseguirles

También utilizan todo el cuerpo sobre el suelo para dispersar el material y realizar su silueta o «ángel». La acción sensoriomotriz predispone también para el pensamiento que determina una nueva situación que relance el juego. Existe un diálogo continuo y fecundo entre las posibilidades que los objetos ofrecen y el bagaje de imágenes o experiencias que los niños poseen. Las cualidades



Abad

los objetos y comienzan con una intensa acción de dispersión y agrupación abanicando el confeti (al ser ligero, es muy volátil). Se establece una reacción espontánea de integración, pues los niños solicitan la colaboración de otros para «hacer más aire». Juegan entonces a hacer una «lluvia de colores» o a imitar «el viento que mueve las hojas»

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)

Dibujos realizados después de la experiencia de juego



Los dibujos enriquecen el imaginario infantil, pues colaboran en la recreación psíquica de los momentos más significativos del juego. Sirven también como mediadores de comunicación y vínculo, ya que ofrecen la oportunidad de explicarse y ser escuchados



Los participantes del juego son conscientes de la transformación continua del espacio producida por el movimiento. Forma parte importante de su memoria y experiencia visual que después trasladan con gran fidelidad a la representación a través del dibujo. Es otra forma de simbolizar que sirve para el andaje de la experiencia en el conocimiento

Instalación-espacio de juego con telas de colores



del espacio y de los objetos permiten evocar acciones observadas o experimentadas en otros contextos

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)



¿Quién no ha jugado a perseguir o ser perseguido en un laberinto de sábanas o ropa tendida? En estas acciones están presentes los juegos presimbólicos y situaciones lúdicas basadas en las acciones de aparecer y desaparecer, entrar y salir, rodear y atravesar o desvelar y ocultar



Los niños recorren y significan el espacio ofrecido con el juego del lobo (pilla-pilla). Aparecen y desaparecen entre las cortinas con gran placer, que expresan mediante la risa y exclamaciones. El continuo movimiento de formas y colores se manifiesta en una coreografía espontánea



En una similar configuración del espacio de juego con cortinas translúcidas, los niños imaginan que habitan

Espacio configurado a partir de una instalación de la artista Kim Sooja (Laundry Woman, 2002). La tela es utilizada en el arte contemporáneo por sus componentes simbólicos e identitarios

### Dibujos realizados después de la experiencia de juego

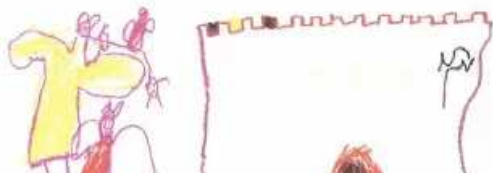


Mientras unos niños disfrutaban representando su percepción del espacio a través del color y el movimiento, otros apenas lo usan, interesándose más en describir un espacio que les ofrecía temor o inseguridad en un principio. El negro no se asocia simbólicamente como algo negativo, sencillamente ofrece un mayor contraste sobre el papel



Dibujos realizados antes y después del juego. El dibujo hecho a posteriori posee gran riqueza en la descripción de las acciones que son narradas gráficamente mediante formas, trazos y pictografías. Así, se describen situaciones como «he subido y entrado», «di varias vueltas» o «me agaché y luego me he levantado». Los gestos gráficos y esquemas responden a una interpretación del movimiento como reconstrucción de los recorridos espaciales realizados

Apreciamos en estos dibujos realizados por el mismo autor el escenario de juego que los niños han recreado en su fantasía: el castillo y un grupo de murciélagos que vivían en este lugar para «dar miedo» y que fueron llevados desde el imagi-



### Instalación-espacio de juego con cintas de colores y globos



Foto: Mitsuo Miura

Foto: Javier Abad

Espacio configurado a partir de la obra del artista Mitsuo Miura (Show Window, 1974-1998). Material: 90 m. de cintas de tela de colores amarillo, verde, azul y rojo. Escuela Infantil Zaleo de Madrid

Las primeras acciones de juego están sugeridas por los colores de las cintas de tela que conforman esta instalación (es importante el rol del adulto para ofrecer seguridad y solicitar a los niños que jueguen pausadamente). La forma original del objeto queda completamente transformada desde el comienzo por el efecto intencionado de jugar a enredarse y desenredarse con las cintas como apropiación y acción reconocible de integración para formar parte de la instalación presentada. Así, el orden y el desorden (mediante las acciones simbólicas de hacer-deshacer, unir-desunir o agrupar-separar) continúan mientras giran alrededor con movimientos sugeridos, conscientemente, por la forma circular de las cintas de colores como vínculo y unión. Cuando los niños finalizan la exploración de las posibilidades del objeto, detienen el movimiento y reconocen con palabras las diferentes acciones que han aparecido en los intensos momentos del juego compartido.

En nuevas acciones de juego, se envuelven las piernas, deteniéndose respetuosamente cuando algún niño lo solicitaba. De nuevo, una vez concluida la exploración, aparecen juegos simbólicos colectivos que representan situaciones reconocibles para ellos y para el adulto: «atar los caballos», «pasear las mascotas», «remar en una barca», «abrigarse porque hace frío», «darse una ducha» o «estar

nario al espacio real de la instalación. En el dibujo se condensa la representación de lo vivido a nivel espacio-temporal



CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)



observa que algunos niños toman más una iniciativa desde lo corporal y otros observan y ofrecen sus ideas desde fuera de la situación de juego, pero entrando y saliendo de manera organizada para ofrecer oportunidades de participación también a los demás. Esta danza espontánea finaliza cuando deciden perseguirse y correr en el espacio acotado. Observamos cómo siguen dando sentido a la permanencia y continuidad del objeto en el juego simbólico de la acción final, ya que acuerdan entre todos que las cintas son la «casa» o el lugar para estar *salvados*.



Espacio-metáfora en la Escuela Infantil Zaleo. Invitación a mirar hacia arriba o mirar de otra manera

CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)

En relación con los materiales de estas instalaciones, resulta imprescindible no sólo su presentación, sino también su planificación y gestión para que «aparezcan» en un momento que queramos hacer especial, dada la complejidad que tienen los montajes hechos con globos de helio. No es necesario que esta configuración del «espacio de vida» en la escuela coincida con las celebraciones más oficiales que en muchas ocasiones merman de presupuesto y energías a los educadores. Cada escuela deberá ajustar esta secuencia a su propio ritmo, necesidad o realidad, muchas veces impuesta por los recursos (será interesante reciclar, reutilizar o intercambiar los materiales con otras escuelas y proponer un proyecto de colaboración en red).



Fotos: JAVIER AUBAD

La «deriva» del juego determina que la presentación vertical de la instalación original se convierta paulatinamente en un espacio horizontal. Los niños recogen los globos y forman un único cuerpo heterogéneo de materiales que modelan según su necesidad. Enseguida «entienden» el juego que se propone en esta nueva situación y al igual que los objetos, los niños se tumban sobre el suelo para compartir sus percepciones y obtener diferentes puntos de vista del espacio que sugieran nuevas interpretaciones.

La envoltura con las cintas de papel introduce un cambio de narrativa que acuerdan juntos para construir una nueva situación que integra la forma, el color y el sonido del objeto.

«Estamos arropados y atraemos la luna» (tirando del hilo de un globo plateado), es la bella y poética descripción que nos regalan los niños de este momento de juego. El contexto de juego ofrecido por los adultos es una invitación a mirar hacia arriba o mirar de otra manera *con todos los significados que conlleva este*





## CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)



Con el montón de cintas de papel, un niño realiza una danza con este vestido de color en movimiento. Acompaña esta acción con sonidos o palabras que recita en voz baja, ofreciéndonos su interpretación personal del juego: «¡sssh, soy el viento... soy un árbol!»

### Instalación-espacio de juego con «nidos» o círculos de retales de tela



Sala de psicomotricidad. Niños del CEIP Pablo Picasso (Parla, Madrid). Como inicio, los niños realizan frecuentemente un recorrido del espacio como apropiación simbólica y demarcación del territorio lúdico. Enseguida comienzan a surgir los proyectos de juego que sugiere este material: transportar haciendo «camillas» o «mecer a un niño en la cuna». Estas interpreta-

(con todos los significados que conlleva esta acción corporal). La mirada llega hasta donde el cuerpo no alcanza todavía, expresando el deseo de crecer



## CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)



Las niñas usan las telas para disfrazarse y mirarse después en el espejo de la sala. Este juego de roles o sociodramático puede tener, también connotaciones con la identificación del género



El vestido, construcción de la identidad real o imaginaria, presenta las imágenes que la infancia posee de personajes o héroes y los valores estéticos, sociales y simbólicos que se proyectan



Los niños y niñas adoptan los mismos roles para jugar juntos a «poner la mesa» y hacer un picnic en el campo (enrollan los retales para hacer como si tuvieran un bocadillo). En este formato de juego practican pautas de comportamiento que no están determinadas por los estereotipos de género





ciones simbólicas del «objeto tela» se van enriqueciendo en la medida que los niños se escuchan y comprenden mutuamente

## Instalación-espacio de juego con cojines, ovillos de lana de colores e hilos desmadejados en su centro



El juego sociodramático, como representación de roles, es una forma frecuente de juego simbólico en estas edades para ensayar comportamientos futuros que construyen los esquemas de género. Se le asigna gran valor por servir de transmisión de cultura, cualificado como una forma de representación del mundo social que convive con la infancia y del imaginario construido sobre la asignación de roles en la familia, la escuela o el trabajo. Asimismo, el juego sociodramático favorece un escenario propicio para la comunicación, el acuerdo y la interacción entre iguales (niños y niñas), pues proyectan juntos en la ficción y ensayan sobre aquello que saben de las relaciones entre las personas y las maneras de expresar afectos y emociones. Así, podemos decir, sin lugar a duda, que esta forma de juego simbólico imita a la vida.

Los objetos que se ofrecen para el juego de transformaciones son también portadores de simbología. El cojín representa la base, la estabilidad y permanencia que mantiene invariablemente su forma para remitirnos al bienestar y el reco-



Por otro lado, los niños y las niñas comparten los mismos juegos de roles cuando realizan la simulación de un personaje para esconderse, asustar o vencer el miedo sobre algo que temen

gimiento. El ovillo de lana representa justo lo contrario: remite al movimiento, cambio o evolución, lo que es posible transformar hasta perder por completo su formato original, simbolizando el desarrollo continuo como «línea del tiempo». Ambos objetos mantienen así un diálogo y una complementariedad que es importante observar para configurar las instalaciones.

El espacio de juego se convierte en metáfora como manera de vivenciar los procesos de relación que suceden en el día a día en la escuela. Los hilos de lana que los niños van desmadejando y cruzando en el espacio, representan la idea simbólica de los propios recorridos de la vida. Estos caminos se cruzan, se interfieren, crean nudos y conexiones para tejer una red de encuentros posibles y también dificultades que resolver.



Todas estas acciones entrañan una simbología sencilla que los niños reelaboran a través del juego espontáneo y libre desde la propuesta inicial del adulto (como gestor de los espacios, los tiempos y materiales). En esta resignificación del espacio y los objetos a través de acciones desarrolladas en el juego simbólico, es posible conectar con narraciones y mitos que han interesado desde siempre a los niños de estas edades como inmersión cultural. El adulto acompaña en estos procesos enriqueciendo el imaginario infantil a través de cuentos e historias cuyos protagonistas deben encontrar el principio y el fin de un recorrido para «no perderse», (como por ejemplo, en la mito-

En este «escenario de objetos», los niños realizan una acción performativa como historia abierta que tiene un guión que escriben juntos, al mismo tiempo que se proponen ideas para el juego

### CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)

## Instalación-espacio de juego con telas, pelotas de colores y colchonetas aislantes de plástico o foam



En el juego simbólico se observan actitudes de recogimiento, ensimismamiento e integración. La niña juega envolviendo la pelota con la tela, «modela» ambos objetos para descubrir una forma reconocible (una muñeca) y al mismo tiempo, los mece, envuelve y protege. La envoltura tiene el sentido de ofrecer protección y maternaje como juego simbólico de «atraer hacia sí misma» o internalizar las acciones.



La flexibilidad del material permite realizar los objetos imaginarios que los niños necesitan para las situaciones de juego simbólico: el gorro del mago, el catalejo del pirata, la casa de la tortuga o el barco en la tormenta, etc., son soluciones creativas que verbalizan como un ejercicio de gramática de la fantasía a través de los objetos, entremezclándose en las situaciones de juego



En esta secuencia observamos a un grupo de niños y niñas que ha recogido la idea de jugar a los «magos» para desarrollar una historia colectiva. La niña «voluntaria» aparece y desaparece en el «truco» que realizan una y otra vez, por turno, para intercambiar los personajes de la narración espontánea. El juego consiste en cubrir y descubrir con las telas la chistera del mago. Fingen la misma sorpresa y gestos en cada nueva aparición como si fuera la primera vez

### CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)

Con el material disponible, los niños inventan personajes en situaciones que proponen a otros: «¡Somos una serpiente!» (que va creciendo según se incorporan nuevas compañeras de juego)

### Espacio de juego configurado con cortinas blancas translúcidas y grupos de pelotas de colores



En días sucesivos, reinician la situación de juego incluso donde la habían dejado en la sesión anterior, estableciendo una superposición de narraciones que tienen diferentes opciones en su argumento. Así, en cada nueva situación, algo permanece y algo cambia en este *guión no escrito* y siempre abierto. Se destaca como un valor añadido del juego simbólico el posibilitar la aceptación como forma de acercamiento a la diversidad y como contexto de descentración para «ponerse en lugar del otro». En este encuentro, se logra el consenso que prepara para la autoafirmación, la espera y la atención a los deseos, las iniciativas y necesidades lúdicas de los otros.

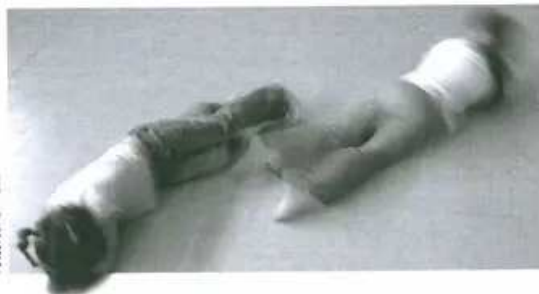


Comienzo de las acciones de juego para la apropiación del espacio a través de una importante implicación corporal. Combinan los objetos ofrecidos para construir las situaciones imaginarias.



Para recoger el material, juegan a «pescar» las pelotas con las «redes» de tela (unos son los peces y otros los pescadores). En el ritual de despedida, comparten con los demás las historias vividas en sus juegos que más tarde dibujarán en el aula como memoria de la experiencia realizada

### CONTEXTOS DE SIMBOLIZACIÓN (3-6 AÑOS)



Para finalizar, los niños se «desprenden» de los objetos para jugar en el espacio vacío

Fotos: Javier Abad

Cuando su atención por la presentación de los materiales y el espacio comienza a decaer o entenderse como rutina, algo nuevo ocurre que opera para que el juego remonte y desencadene nuevos procesos no previstos y llenos de creatividad. A veces incluso, desde el mero *aburrimiento* que no consigue instalarse en la actitud vital de los niños y que no gestionan de la misma manera que lo hacemos los adultos (es decir, con «resignación»). La espera es fundamental para dar el tiempo necesario a que ocurran estas situaciones. Así, la propia pulsión del juego libre y espontáneo se activa por sí misma sin la innecesaria comprensión del rol del adulto como protagonista o *agente activador*.

Es más, el juego simbólico puede ocurrir también sin la aparición de los objetos mediadores y con la única presencia y disponibilidad del propio cuerpo de los niños como material de juego, recurriendo necesariamente a la imaginación para hacer aparecer lo que no existe. De esta forma, somos, cada vez mejor, animales simbólicos.

Las acciones individuales evolucionan hacia las situaciones grupales como natural dinámica de integración

## Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1984): Catálogo de la exposición *L'occhio se salta il muro. Una experiencia de Educación Infantil*. Comune Reggio Emilia - Regione Emilia Romagna. Centro Cultural de la Villa de Madrid, 28 febrero-22 marzo de 1984.
- (1992): «Espacios para la infancia». *Monografía. Revista Infancia y sociedad*, núm. 18 (noviembre-diciembre). Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- (2004): *Consejos. Las niñas y los niños de 5-6 años explican a los de 3 la escuela que los acogerá*. Barcelona. Asociación de Maestros Rosa Sensat-Reggio Children.
- (2007): *El rey de la casa (adultos a los diez, niños a los cuarenta)*. Barcelona. Instituto de Cultura. Ayuntamiento de Barcelona.
- (2005): *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona. Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- ABAD, J. (2006): «Escenografías para el juego simbólico». *Aula de Infantil*, núm. 34 (noviembre-diciembre), pp. 10-16.
- ABAD, J.; RUIZ DE VELASCO, A. (2009): *Ecología humana, espacios, relaciones y sentidos*. Madrid. CSEU La Salle.
- AMIDON, J. (2001): *Paisajes radicales. Reinventar el espacio exterior*. Barcelona. Blume.
- ARNAIZ, V. (2000): «La imagen de uno mismo ¿es evaluable?». *Aula de Innovación educativa*, núm. 93-94 (julio-agosto), pp. 66-72.
- (2005): *Día a día. El oficio de crecer*. Barcelona. Graó.
- (2005): «Educación y tiempo: procesos y esperanzas». *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*. Monografía III, pp. 15-25. I Jornadas de Educación Infantil: «La emoción de aprender: una visión de la Educación Infantil desde la metodología de proyectos».
- AUCOUTURIER, B. (2004): *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona. Graó.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L. (1985): *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*. Barcelona. Científico-médica.
- BRUNER, J. (1986): *El habla del niño*. Buenos Aires. Paidós.
- (2002): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- (2004): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- CABANELLAS, I. y otros (2005): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pe-*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARERI, F. (2002): *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona. Gustavo Gili.
- CASSIRER, E. (1975): *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- CHATEAU, J. (1958): *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires. Kapelusz.
- CHIRINO, M. (1991): «La vida es viento y espiral». *El País* (mayo 1991).
- CIRLOT, J.E. (2007): *Diccionario de símbolos*. Madrid. Siruela.
- DELIBES, M. (1947): *La sombra del ciprés es alargada*. Barcelona. Destino.
- EGAN, K. (2000): *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona. Paidós.
- ESTEBAN, L.; PARELLADA, C. (2001): «Propuesta de parámetros de observación alrededor del juego simbólico». *Aula de Infantil*, núm. 2 (julio-agosto), p. 3.
- FESSER, J. (2008): «Entrevista de Laura Pérez a Javier Fesser», *Elle*, p. 228.
- FREUD, S. (1984): «Más allá del principio del placer», en *Obras completas*. Madrid. Alianza Editorial.
- GADAMER, H-G. (1991): *La actualidad de lo bello*. Barcelona. Paidós.
- (2001): *Verdad y método I*. Salamanca. Sígueme.
- GALOFARCO, I. (2003): *Artscaapes. El arte como aproximación al paisaje contemporáneo*. Barcelona. Gustavo Gili.
- GARAIGORDOBIL, M. (2006): «La perspectiva de Vygotski en la investigación del juego infantil: juego y desarrollo de las funciones psicológicas superiores». *In-fan-cia*, núm. 97 (mayo-junio), pp. 3-9.
- GARVEY, C. (1985): *El juego infantil*. Madrid. Morata.
- GIMÉNEZ-DASÍ, M. (2003): «¿Existen las hadas y los monstruos? La distinción infantil entre lo real y lo mágico. Una revisión crítica de la literatura». *Estudios de psicología*, vol. 24 (3), pp. 337-352.
- GROCIN, J. (2006): «Tan alta como la luna». *Aula de Infantil*, núm. 34, (noviembre-diciembre), pp. 17-20.
- HEIDEGGER, M. (2001): *Conferencias y artículos (1889-1976)*. Barcelona. Ediciones del Serbal.
- HERTZBERGER, H. (2001): «Educación espacial. Herman Hertzberger, proyectos docentes y lecciones de arquitectura». *Arquitectura Viva*, núm. 78 (mayo-junio), pp. 22-31.
- HOYUELOS, A. (2004): *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona. Octaedro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HUIZINGA, J. (1972): *Homo ludens*. Madrid. Alianza.
- KAMIL, C.; DE VRIES, R. (1988): *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid. Visor.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (2004): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Cátedra.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1985): *Simbología del movimiento*. Barcelona. Científico-médica.
- LESLIE, A. (1987): «Pretense and representation: The origins of "theory of mind"». *Psychological Review*, núm. 94, pp. 412-426.
- LEVIN, A. (2001): «Juguemos en el bosque que el lobo no está. Recursos en psicoanálisis: creatividad, sublimación, elaboración» [en línea]. <<http://www.winnicott.com.ar>>.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1979): «Introducción a la obra de Marcel Mauss», en MAUSS, M.: *Sociología y antropología*. Madrid. Tecnos.
- (1986): *Mitológicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- (2000): *Antropología estructural*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- LÓPEZ, M. y otros (2003): *Conversando con Maturana de educación*. Málaga. Aljibe.
- LOTMAN, L.M. (1993): «El símbolo en el sistema de la cultura», *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, núm. 9 (enero-diciembre), UBAP, México, pp. 47-60.
- LURÇAT, L. (1982): *Espace vécu et espace connu a l'école maternelle*. París. Éditions ESF.
- MAROT, S. (2006): *Suburbanismo y el arte de la memoria*. Barcelona. Gustavo Gili.
- MARTÍ L. (2006): «Vicenc Arnaiz: "Las maestras de Infantil son las nuevas abuelas"». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 353 (enero), pp. 44-49.
- MATTHEWS, J. (2002): *El arte de la infancia y la adolescencia. La construcción del significado*. Barcelona. Paidós.
- MONTES, G. (1999): *La frontera indómita*. México. Fondo de Cultura Económica.
- MORO, CH.; RODRIGUEZ, C. (1991): «¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto? La construcción social de la significación de los objetos». *Infancia y Aprendizaje*, 53, pp. 99-118.
- MUNIAIN, y otros (2000): «La casa». *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, vol. III (66), pp. 24-39.
- PARELLADA, C. (2005): «Las constelaciones familiares: La psicoterapia sistémica de Bert Hellinger (hipótesis psicomotrices y educativas)». *Entre líneas*, núm. 17 (febrero), pp. 19-24.
- PIAGET, J. (1959): *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica.

- (2005): *El protagonismo del profesorado. Experiencia de aula y propuestas para su formación. La formación en la Escuela Infantil de 0 a 3 años*. Consejo Escolar del Estado e Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- RIVIÈRE, A. (2001): *La mirada mental*. Madrid. Alianza.
- RODRIGUEZ, C. (2006): *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona. ICE- Horsori.
- ROJALS, M. (2004): *Nuevo diseño en parques infantiles*. Barcelona. Structure.
- ROUSSEAU, J. (1997): *Emilio*. Madrid. Alianza. (Orig. 1911).
- ROVIRA, B. (2004): *Maternidades*. Barcelona. Graó.
- RUIZ DE VELASCO, A. (2006): «Del placer motórico al placer visual». *Aula de Infantil*, núm. 32 (julio-agosto), pp. 8-11.
- RUSSELL, B. (1997): *La conquista de la felicidad*. Madrid. Espasa Calpe. (Orig. 1930).
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1989): *El principito*. Madrid. Alianza Editorial.
- SAUSSURE, F. (2006): *Curso de lingüística general*. Madrid. Akal.
- SCHWENK, T. (1988): *El caos sensible*. Madrid. Rudolf Steiner.
- SLADE, P. (1978): *Expresión dramática infantil*. Madrid. Santillana.
- TEJERINA, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil*. Madrid. Siglo XXI.
- TONUCCI, F. (1985): *L'occhio se salta il muro. Transazioni en libertà*. Comune di Reggio Emilia.
- TURNER, V. (2008): *La selva de los símbolos: aspectos del ritual ndembu*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- VIGOTSKY L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica. (Orig. 1932).
- (1982): «El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño». Versión castellana de la conferencia dada por Vigotsky en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933, Leningrado. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 85 (enero), pp. 39-49.
- (1995): «La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito», en *Obras Escogidas*, vol. III, pp. 183-206. Madrid. Visor. (Orig. 1931).
- WALLON, H. (1980): *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires. Psique (Original 1941).
- WELLMAN, H. (1990): *The child's theory of mind*. Cambridge. MIT Press.
- WINNICOTT, D.W. (2006): *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa.

mica.

- PISTOLETTO, M. (2003): *Catálogo de la II Bienal de Valencia: La Ciudad Ideal*.
- RAQUEJO, T. (1998): *Land Art*. Hondarribia. Nerea.

## Agradecimientos

A las escuelas infantiles y a sus familias: Cigüeña María, de Las Rozas (Carmen Ortega y David Cristóbal); Las Viñas, de Aravaca (Ana Belén Cuadrado y Alicia Sánchez); Las Nubes, de Madrid (Pilar García y Maika Romero); Zaleo, de Vallecas (Ana Díaz y Goya Batalla); CEIP Pablo Picasso, de Parla (Ana Isabel Estaire); Arte, de Getafe (Eva de las Peñas); El Regajal, de Aranjuez (Madrid); La Linterna Mágica, de Fuenlabrada (Madrid); Aire Libre, de Alicante (Mari Carmen Díez y Reme Picó); y al equipo educativo de El Martinet, Ripollet (Barcelona).

A Mónica de los Ríos y Fernando Guillén, por la foto de Fernando; Irune Labajo y Jose Paradinas, por las fotos de Ada; a Nuria Hernández y Ramón Rubió, por las fotos de Raquel y Ramón; a Pilar Relaño, por las fotos de la sala de psicomotricidad del C.P. Emilio Casado de Alcobendas; a Marián Hiedra y Rodrigo Hubner, por las fotos de Pablo; a M.<sup>a</sup> Luisa Ruiz de Velasco, por las fotos de Juan; a Marian de la Osa, por las fotos de Adrián; y a Laura Mesa por las fotos de Paula. Nuestro agradecimiento también a los autores de otras imágenes del libro: Mónica Muñoz, Virginia Martín, Marisol Girón, Dori Melero, Gonzalo Flecha, Pepe Galdeano, Janet Val y al grupo Enter-Arte, de Acción Educativa. Gracias a Paloma Nicolás y a Iciar García Montenegro, además, por su colaboración en el montaje de las instalaciones para los niños y niñas del CEIP Pablo Picasso de Parla.

A Vicenç Arnaiz Sancho, por toda la luz que nos llega de Menorca.

## El juego simbólico





**OTROS TÍTULOS DE BIBLIOTECA DE INFANTIL:**

Coeducar en la escuela infantil  
Sexualidad, amistad y sentimientos  
X. Iturbe

La entrevista: construir la relación  
con las familias (0-6)  
Reflexiones y experiencias  
M.ª J. Intxausti

44 experiencias 0-3  
E. Amorós, A. Hortal (coords.)

La artesanía de la comunicación  
Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6  
I. Ferrer Serrahima

*L'enfant terrible*  
¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela?  
B. Aucouturier

Observar para interpretar  
Actividades de vida cotidiana  
para la educación infantil (2-6)  
E. Sugrañes, C. Castrillo, N. Medina,  
M. Yuste, M. Alòs y otros

Los pendientes de la maestra  
O cómo piensa una maestra en los niños,  
las escuelas, las familias y la sociedad de hoy  
M.ª Carmen Díez