

Reseña crítica

## **Cuando jugar es la cosa más seria del mundo**

Sobre los capítulos 1, 4 y 5 de El juego simbólico  
de Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad

**Danna Gutiérrez 7035**

---

### **Datos de la obra:**

**Autores:** Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad Molina

**Título:** El juego simbólico

**Editorial:** Graó, Barcelona, 2011

**Capítulos reseñados:** Capítulo 1: La formación del símbolo; Capítulo 4: El juego simbólico; Capítulo 5: Realidad y fantasía en el juego simbólico.

### **¿De qué trata y por qué es importante?**

Hay una escena que casi todos hemos visto: un niño toma una cuchara, el palo de la escoba, un lápiz o cualquier otro objeto cotidiano, la pone frente a su boca como si fuera un micrófono y empieza a cantar. No tiene un micrófono real. No lo necesita. En su cabeza, esa cuchara ya es otra cosa. Ese momento tan pequeño, tan cotidiano, es exactamente de lo que trata este libro.

Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad son profesores universitarios españoles que llevan años trabajando con maestros y maestras de educación inicial. En El juego simbólico, publicado en 2011, hacen una defensa apasionada y bien argumentada de algo que parece obvio pero que en la práctica se olvida constantemente, y es que, cuando un niño juega, está pensando. No está descansando del aprendizaje. Está aprendiendo de la manera más profunda que puede.

Los tres capítulos que se reseñan aquí forman el corazón del libro. Para entender esta propuesta, es necesario revisar brevemente cada uno. El primero explica de dónde viene la capacidad de inventar símbolos, el cuarto describe en qué consiste el juego simbólico y qué necesita para existir de verdad y el quinto se pregunta por qué los niños mezclan la realidad

con la fantasía y qué debe hacer el adulto ante eso. Juntos, los tres cuentan una historia completa; la historia de cómo un niño construye su manera de entender el mundo.

### **¿Qué dicen los autores?**

El capítulo 1 arranca con una pregunta que parece simple: ¿qué es un símbolo?, los autores explican que un símbolo no es lo mismo que un signo. Un signo, como la letra A o el número 3, es algo que alguien inventó de manera arbitraria y que hay que aprender porque sí, porque así lo decidió la cultura.

Un símbolo, en cambio, tiene una conexión real con lo que representa. Cuando un niño usa sus manos juntas como almohada para fingir que duerme, no escoge ese gesto al azar; lo usa porque realmente se parece a dormir. Eso es un símbolo, algo que el propio niño construye desde adentro, desde su experiencia.

Lo que el capítulo propone, apoyándose en teóricos como Piaget, Vygotsky y Wallon, es que esa capacidad de inventar símbolos no aparece de la nada, sino que nace en el cuerpo. Mucho antes de que un bebé diga su primera palabra, ya se está comunicando; llora de cierta manera cuando tiene hambre, se tensa o se relaja según cómo lo carga el adulto, señala con el dedo cuando quiere algo.

Ese diálogo físico entre el bebé y quien lo cuida es, según los autores, el primer ensayo de todo lo que vendrá después: el lenguaje, el dibujo, y también el juego. La idea que más llama la atención es la de Vygotsky: no es el objeto el que da el significado, sino el gesto del niño. Un palo se convierte en caballo no porque se parezca a un caballo, sino porque el niño lo pone entre sus piernas y lo hace galopar. El cuerpo es el que piensa primero.

Después de explicar el origen del símbolo, el capítulo 4 se vuelve más preciso. Los autores dicen algo que cualquier maestra o maestro debería escuchar: el juego simbólico, ese juego del "como si", del "hagamos que", no es lo que los niños hacen cuando termina el trabajo. Es el trabajo.

Y, sin embargo, en muchas aulas se lo trata como un premio o como relleno. Se le quita espacio, tiempo, materiales. Se interrumpe, se dirige, y cuando eso pasa, deja de ser juego.

Los autores recogen las ideas de Bruner, Vygotsky y otros para mostrar que cuando un niño juega a ser médico, a manejar un carro, a cocinar o a ser mamá, no está imitando sin más; está pensando. Está poniendo en práctica la capacidad de asumir otro punto de vista, de negociar reglas con sus compañeros, de usar el lenguaje de los adultos, de procesar emociones difíciles de otra manera. Un niño de cuatro años que sostiene una historia de juego durante veinte minutos con sus compañeros está haciendo algo que ninguna plana puede reemplazar.

En ese mismo capítulo, los autores hablan del papel que debe tener el adulto durante el juego, y aquí hay una propuesta: el maestro no debe dirigir el juego, no debe corregirlo y no debe entrar en él sin ser invitado. Debe crear el espacio y los materiales, observar con atención, y estar cerca sin estar encima.

Hay un ejemplo que los autores toman de Aucouturier (un psicomotricista europeo muy reconocido en el trabajo con la infancia) en el que dos niños que empiezan a pelear de verdad logran, gracias a la intervención cuidadosa del adulto, convertir esa pelea en un juego de lucha. El adulto no los regaña ni los separa, sino que pone un límite claro, ofrece un espacio seguro, y dice las palabras justas para que la agresión real se transforme en ficción. Eso también es enseñar.

Finalmente, el capítulo 5 entra en un terreno que a los adultos suele incomodarles, y es que los niños mezclan la realidad con la fantasía, lo cual no siempre es un problema. Los autores traen la voz de Loris Malaguzzi (el educador italiano que creó las famosas escuelas de Reggio Emilia) para decir algo que vale la pena repetir; el pensamiento mágico de los niños no es un error que hay que corregir. Es una forma de conocer.

Cuando un niño de cinco años dice que "el árbol tiene la voz del viento", no está equivocado. Está usando la metáfora, que es uno de los instrumentos más poderosos del pensamiento humano.

El capítulo también advierte sobre los riesgos, y es que existe la posibilidad de que los niños se queden tan adentro del juego, que pierdan el hilo de la realidad. Los autores describen esto con cuidado, señalando que la clave está en quién controla la fantasía; si es el propio niño quien la crea y la maneja, sabe perfectamente que es "de mentiras".

El problema aparece cuando es el adulto el que impone la fantasía (como cuando le asegura al niño que los monstruos son reales), porque entonces el niño pierde el control de su propio mundo imaginario.

### **Aciertos y aspectos por mejorar**

Lo más valioso de estos tres capítulos es que no se quedan en la teoría. Cada idea difícil viene acompañada de un ejemplo que la hace visible o más fácil de entender; el niño que simula beber de una taza vacía, las niñas que juegan al caballito con una cinta, el dibujo que un niño de cinco años llena de explosiones y personajes que gritan y se mueve por el papel. Esos momentos convierten el libro en algo útil para quien trabaja con niños todos los días, no solo para quien los estudia desde lejos.

También es justo reconocer que el libro dice algo incómodo para muchas prácticas educativas, y lo dice de forma bastante directa, y es que cuando el juego se dirige, se interrumpe, se premia o se castiga, deja de ser juego. Esta afirmación obliga a cualquier maestra o maestro a mirarse a sí mismo y preguntarse cuántas veces ha dicho "ya terminó el juego, ahora a trabajar". Siento que un libro que no genera ninguna pregunta sobre la propia práctica del maestro no está haciendo su trabajo.

Sin embargo, el libro también tiene sus dificultades. En algunos momentos (especialmente en el primero y el quinto capítulo) los autores acumulan tantos nombres de teóricos y tantas ideas juntas que el lector puede perder el hilo. La presencia de tres o cuatro autores en un mismo párrafo, sin que ninguno se desarrolle con calma, cansa. Hay partes donde uno quisiera que el libro fuera un poco más despacio.

El capítulo 5 también incluye un recorrido por la historia de la infancia en la cultura (Lewis Carroll, Peter Pan, Michael Jackson) que, aunque interesante, se siente como una rama en

la lectura, que nos aleja del argumento principal justo cuando estaba llegando a su punto más importante.

Desde la mirada de alguien que está aprendiendo a ser maestra, el libro genera una pregunta que no es fácil de responder: ¿cómo se sostiene un espacio de juego libre dentro de una escuela que tiene horarios, indicaciones y presiones institucionales? Los autores defienden con convicción el valor del juego, pero no siempre dan herramientas concretas para negociar ese espacio dentro de contextos educativos donde el juego compite con muchas otras exigencias. Esa es una conversación que el libro abre, pero no cierra del todo.

### **Reflexión final**

Leer estos tres capítulos obliga a detenerse un momento y hacerse preguntas que no son cómodas: ¿Cuándo fue la última vez que observé jugar a mis estudiantes sin intervenir? ¿Les di el tiempo suficiente? ¿O corté el juego porque "ya era hora de otra cosa"? ¿Confío en que lo que pasa en el juego tiene valor, aunque no produzca nada que pueda pegarse en una cartelera?

La idea central que deja el libro es esta: el juego simbólico no es lo opuesto del aprendizaje. Es su forma más honesta. Cuando un niño de cuatro años finge ser un campesino sembrando maíz, o una doctora atendiendo a sus muñecos, o un conductor manejando una caja de cartón, está construyendo su manera de entender el mundo. Está pensando y aprendiendo. Y eso merece el mismo respeto y espacio que cualquier otra actividad que ocurre dentro de un aula.

El libro de Ruiz de Velasco y Abad no es fácil en todos sus apartados, pero su mensaje es claro y necesario; jugar no es perder el tiempo. Es, quizás, la actividad más seria que un niño pequeño puede hacer. Y acompañar ese juego con inteligencia, con paciencia y con confianza es, posiblemente, lo más importante que puede hacer quien enseña.

### **Referencia bibliográfica**

Ruiz de Velasco, Á. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.