

AULA ABIERTA

M.^a Asunción Prieto García-Tuñón
Rogelio Medina Rubio



EL JUEGO SIMBÓLICO,
AGENTE DE SOCIALIZACIÓN
EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:
PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS
Y APLICACIONES PRÁCTICAS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

miento objetivo del juicio. La imaginación simbólica constituye, así, una actividad esencial de la vida mental del niño (G. Durand, 1983).

1.7.2. *El juego simbólico promotor de ámbitos personales de creatividad*

Por otra parte, toda forma de juego, pero especialmente la del *juego simbólico*, implica un ejercicio permanente de *creatividad*, por cuanto funda *ámbitos* de realidad, campos de posibilidades de acción, y el entreveramiento de esos campos o ámbitos genera un alumbramiento de sentido y de libertad para el que juega (Prieto García-Tuñón, 1974).

El juego simbólico, esa conducta mágica por excelencia del niño, supone para él la des-dramatización de las situaciones que imponen la realidad social y las relaciones con el mundo adulto; las internaliza y las somete, en cierto modo, al alcance del mundo infantil. El juego simbólico es como un pequeño refugio cons-truido por el niño para volver a él cuando necesita rehacer su mundo.

«El juego sigue siendo un refugio indispensable para recuperarse de las emociones experimentadas en el agitado mundo de la sociedad (...), es la forma infantil de experimentar creando situaciones y de dominar la realidad experimentando y previendo» (Erikson, 1966).

El símbolo, en el juego, más que un *medio* para transmitir ciertos contenidos, es un *medio* en el cual el niño se encuentra con la realidad, se abre a ella, dialoga fecundamente con ella, funda modos valiosos de unidad con sentido para él, se le abren horizontes y desarrolla así su ser personal.

Toda forma de juego auténtico (y la del juego simbólico por excelencia) presenta una afinidad estructural con la creatividad, por cuanto implica un modo eminente y radical de creatividad auténtica, de actividad fundadora de modos nuevos valiosos de unión con lo real, de campos de interacción plenos de sentido para la vida del niño (Marín, 1972).

Desde esta perspectiva, jugar es realizar experiencias creadoras, suprema meta de formación; suscitar en el niño entusiasmo por la riqueza de posibilidades que la realidad le ofrece; potenciar las capacidades del hombre por el compromiso que éstas adquieren en su referencia a la realidad.

La riqueza de posibilidades lúdicas o de valores es lo que hace posible en el niño el desarrollo de su personalidad. Formarse, en definitiva, es descubrir posibilidades de experiencia creadora, abrir horizontes, suscitar campos de luz (Prieto García-Tuñón, 1978).

1.8. Algunas teorías relevantes sobre la naturaleza del juego simbólico y su valor educativo

A fin de situar nuestra perspectiva de la actividad lúdico-simbólica, y sus posibilidades de desarrollo personal, en el contexto teórico actual sobre aquella actividad tan característica de la infancia, nos ha parecido de interés recoger los elementos conceptuales expuestos en algunas de las elaboraciones psicopedagógicas globales más significativas sobre la conducta lúdica del niño y su papel en el desarrollo personal. Todas ellas, desde la parcialidad de su enfoque o rasgo predominante, aportan aspectos importantes para comprender el juego simbólico infantil y el valor instrumental del mismo en el tránsito de la subjetividad a la objetividad, del mundo imaginativo a la realidad, como un todo continuo y armónico, en la vida social.

1.8.1. *El juego como pre-ejercicio o preparación para la vida adulta*

Esta concepción o «enfoque funcional», que subyace a la explicación psicológica del juego infantil a través de la historia de la Psicología, ha tenido su formulación inicial, sobre todo, a finales del siglo XIX, en la teoría «laboral» del juego de Wundt (1887) y en la del «pre-ejercicio» de Groos (1902). Para Wundt el origen del juego está en el trabajo, en las formas sociales del trabajo. El juego infantil sin finalidad utilitaria, por el simple placer de la acción, es un correlato de la actividad laboral de forma que el

niño, a través del juego, va ensayando, gozosamente, aprendizajes y liberando energías que después utilizará en los modelos laborales de la vida adulta.

También en esta línea de interpretación psicológica específicamente humana (aunque la idea sea extensiva al juego animal), para Groos, el juego del niño es una «práctica», un entrenamiento para adquirir habilidades sociales y motoras que posteriormente le serán necesarias en la vida social; el juego permite y facilita la adaptación gradual del niño a las tareas vitales que tendrá que realizar en la adultez. La actividad lúdica, como la niñez misma, está transida por la meta adulta hacia la que la niñez tiende. El niño juega, dirá Groos, no porque sea niño, sino que es niño para poder jugar. El juego, como rasgo definitorio del psiquismo infantil, es un instrumento y una manifestación del desarrollo psíquico, del pensamiento y de la acción del individuo. Groos ha sido el primer pensador que se cuestiona el por qué de las diversas manifestaciones de la actividad lúdica, especialmente el juego de ficción del «como sí», también presente en el pre-ejercicio que permite, por un lado, desviarse de la conducta real y, de otro, propiciar la pseudo-actividad a través de ejercicios simbólicos. El simbolismo es una prolongación de la capacidad de acción, del pre-ejercicio. El juego simbólico, para Groos, es pre-ejercicio de la vida adulta, satisfacción de necesidades humanas, instinto, o surgimiento de predisposiciones internas, capacidad de ficción y arte.

En resumen, esta teoría incorpora, para la construcción conceptual del juego simbólico, las siguientes ideas básicas:

- * Su finalidad como pre-ejercicio o preparación de ciertas aptitudes y disposiciones adultas, en función de modelos de vida social.
- * Su consideración como nacimiento prematuro de predisposiciones o tendencias instintivas. Toda actividad lúdica, implica el nacimiento de una tendencia instintiva precoz.
- * Existe en el niño un instinto lúdico, un afán insaciable de jugar, que moldeado por factores sociales y culturales, es el cauce de la imitación y construcción de fantasías personales.

1.8.2. El juego como expresión de la inmadurez evolutiva propia de la infancia

Criticando la teoría del pre-ejercicio, Buytendijk (1935) expone su teoría maduracionista en la que distingue el juego del pre-ejercicio. A diferencia de K. Groos, para Buytendijk la naturaleza del juego viene definida, no como una actividad de aprendizaje protegido o realizado al amparo de los mayores, aunque ésta vaya acompañada de gozo o alegría (placer funcional), sino como una conducta peculiar de la infancia motivada por sus propias condiciones de inmadurez en el desarrollo vital. La infancia se caracteriza por una serie de rasgos: *ambigüedad de impulsos e irrupción impulsiva de éstos; la actitud fusiva o pática ante la realidad, la timidez e indirección y el afán de movimiento*. Estos rasgos, propios de la inmadurez infantil, son los que actúan como prerequisites o factores condicionantes de la actividad lúdica. La acción lúdica, es la actividad que surge en la interacción del niño, desde aquellos rasgos e impulsos básicos, con las cosas y el mundo que le rodea.

Para Buytendijk, el niño en el juego utiliza siempre «*imágenes*» con significación fantástica, como medio de representación de objetos y fenómenos, porque el juego se mueve en la esfera de lo nuevo, de las posibilidades y de las fantasías; es decir, el juego por excelencia es el juego simbólico; cuando el juego pierde esa actividad interna ante la realidad de ficción y de significación fantásticas, convirtiéndose el objeto lúdico en algo real, la esfera del juego desaparece para transformarse en simple esfera de manipulación con las cosas o esfera gnóstica o de conocimiento de la realidad.

En el mismo sentido, Bühler (1924) destaca también, como Buytendijk, la inmadurez evolutiva como causa u origen de la actividad lúdica, aunque subraye la noción del «placer funcional», y la proyección hacia el futuro, como algo inherente a la naturaleza específica del juego.

También Koffka (1934), representante de la escuela gestaltica, considerará el juego como actividad basada en la inmadurez de la infancia. El desarrollo del niño es un proceso en el que se van construyendo, sucesivamente, estructuras básicas interdependientes entre sí. Si al comienzo esas estructuras básicas consisten en

series desordenadas de acciones, de escasa continuidad temporal y de relativa interdependencia, a medida que se fortalecen y se hacen más complejas esas estructuras, se van destacando dos tipos de estructuras que se disocian en la mente del niño: las del mundo propio («espacio vital» de cada individuo), más íntimas y profundas y las del mundo objetivo, exterior, cognitivo ó del mundo de la realidad social. El juego es el ámbito de lo irreal, de la fantasía, en el que el niño moviliza de forma más intensiva, fluida, flexible y personal, sus estructuras mentales básicas atribuyendo significados, en libertad, a los objetos y a sus actos.

Siguiendo la línea de Koffka, Lewin (1965) distinguirá diversos estratos en el «espacio vital» de cada individuo, en función del grado de realidad e irrealidad de cada uno, situando al juego simbólico en el «*estrato de lo ideal*» o junto al mundo de la fantasía y de los sueños. En este estrato, los juegos se clasifican según el grado de movilidad y fluidez que tenga la participación del que juega. Hay juegos muy reglados, en los que las reglas del juego se aproximan mucho a la dinámica propia del «estrato de realidad», y otros en los que, la flexibilidad de sus reglas, les inscribe plenamente en el «estrato de la irrealidad». Es el acercamiento a uno u otro estrato el que va a definir que una actividad sea más o menos lúdico-simbólica.

1.8.3. La concepción psicoanalítica. El juego como expresión de deseos infantiles

Aunque las referencias al juego infantil no son abundantes en la obra de Freud, que va desde 1898 hasta 1932, y existen cambios significativos en su interpretación del dinamismo de la vida psíquica, para el padre del psicoanálisis, el juego simbólico representativo (juego en el que concentra exclusivamente la atención), se vincula a los sueños como expresión de deseos placenteros inconscientes que luchan por abrirse paso en la conciencia («principio de placer», instinto de carácter sexual, como fundamento del psiquismo humano). Los juegos constituyen un conjunto de mensajes sublimados, que como expresión del «principio de placer», envuelven la vida cognitiva, social y afectiva del niño. En sus

obras más representativas, *La interpretación de los sueños* (1898), *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), y en *El chiste y su relación con el inconsciente* (1905), Freud vincula la vida afectiva al instinto y a las representaciones de naturaleza simbólica tales como los sueños, el juego, los síntomas o el simbolismo. El juego simbólico es una catarsis de la vida afectiva infantil. En una clara analogía con los sueños de la vida adulta, ve en ese juego el mismo proceso de realización de deseos inconscientes. Es como si el niño soñara despierto cuando juega. La alegría que acompaña al juego es la manifestación del placer que produce el reconocimiento o «repetición» de alguna vivencia anterior, la evocación y reconocimiento de placeres y goces reprimidos, yacentes en el inconsciente y ahora repetidos.

En el juego simbólico, como en la representación dramática adulta o en el arte, el actor recrea un mundo propio, sitúa las cosas en un orden ficticio, pero grato para él, satisface lo que desearía realizar, sirviéndole de catarsis de las emociones más íntimas y deseadas. El principio de placer gobierna las actividades lúdicas infantiles, que así eluden cualquier censura del adulto a través de su simbolismo.

Si en aquellas obras, la raíz del juego, el motor de la vida psíquica, para Freud, está en el «principio de placer», instinto erótico, o expresión de deseos insatisfechos, a partir de 1920 y en sus obras, *Más allá del principio del placer*, e *Inhibición, síntoma y angustia*, se produce un cambio en su interpretación de la vida psíquica que va a tener su incidencia en sus teorías sobre la actividad lúdica. El «principio de placer» va a ser sustituido por el «principio de destrucción» o de muerte. El juego del carrito, «fuera-dentro», «desaparición-aparición» o retorno, y la necesidad que siente el niño de la reiteración, es una forma de resarcirse éste del acto del abandono materno, de compensar su frustración a través del juego. El niño reorganiza sus experiencias traumáticas mediante la re-escentificación lúdica fuera del contexto real en el que surgieron.

Para Freud el principio motivacional de ese juego, como en general de todo juego, no será ahora el placer sino algo «más allá» de éste, como puede ser el trauma destructivo que produce en el

niño la realidad impuesta por el ambiente de sentirse sólo. El player que el niño experimenta en el juego, no es por el hecho en sí, sino por lo que significa como expresión de deseos inconscientes y experiencias traumáticas. El juego va a tener que ver con experiencias reales desagradables que impresionan al niño vivamente. El juego es un instrumento valioso para la modificación que hace el niño de algunas de esas experiencias desagradables.

En esta línea psicoanalítica se concebirá también el juego (Ana Freud, M. Klein, K. Lewin) como un medio terapéutico para resolver los conflictos o neurosis precoces infantiles, provocados por los deseos reprimidos y la actividad requerida por el entorno. Erikson (1973), otro exponente típico de las investigaciones psicoanalíticas, dirá que el juego es expresión de procesos interiores en la vida del niño:

«El juego es elaboración de experiencias traumáticas, pero también expresión de renovación; gobernado por la necesidad de comunicar e incluso de confesar, supone también gozo en la expresión de uno mismo; dedicado al ejercicio de las facultades en desarrollo, es al mismo tiempo dominio de las complejas situaciones de la vida».

El juego ya no es sólo un «reductor de ansiedad», sino un proceso activo por el que el niño consigue dominar sus experiencias de la vida real.

Winnicott (1979) (al que nos referiremos en otro lugar), también desde un contexto psicoanalítico, considera que la capacidad lúdica está estrechamente vinculada a la vida afectiva del sujeto. Ciertos objetos (por ejemplo, el osito) denominados «objetos transicionales», se convierten en representantes de las emociones y afectos que el vínculo materno ha provocado en el niño, si éste ha mantenido con la madre la relación esperada de afecto, permitiendo con ello el trasvase simbólico a aquel objeto. El significado especial que ese objeto tiene en la vida del niño, es un indicador del nacimiento del simbolismo como estructura superior del pensamiento. El origen del símbolo estaría en la vinculación afectiva y en la manipulación con los objetos preferidos por el niño.

1.8.4. El juego simbólico desde la perspectiva piagetiana

El juego, desde otras perspectivas, también globalizadoras (Wallon, Piaget), es considerado, según ya hemos dicho, como la actividad propia del niño, a la vez que la forma más natural y espontánea de adaptación de éste al medio. El niño tiene necesidad de jugar, porque es la forma natural que tiene de interaccionar con la realidad física y social que le rodea y que le desborda. Como tal actividad, el juego tiene una naturaleza proyectiva hacia el desarrollo del niño, expresando de edad en edad el surgimiento de funciones psíquicas y mentales variadas que se correlacionan con la evolución del juego.

El autor más representativo de esta corriente o teoría estructural es Piaget, cuyas ideas sobre la actividad lúdica se exponen en tres trabajos fundamentales: *El criterio moral en el niño* (1932), *La formación del símbolo en el niño* (1961) (el más relevante) y *El estudio sobre el desarrollo de las representaciones imaginadas* (1966). Para el autor ginebrino, el juego es una conducta o actividad autoorientada hacia sí misma; «autotélica», es decir, que encuentra el fin u orientación en sí misma.

En los esquemas de comportamiento del niño hay siempre dos dimensiones: la de «acomodación» y la de «asimilación» (Piaget, 1961). La «asimilación» es el proceso mediante el cual el niño trata de incorporar el medio ambiente a sus propios esquemas de pensamiento y conducta; la «acomodación» es el proceso psicológico mediante el cual el niño modifica sus propios esquemas de pensamiento y conducta a los objetos o requerimientos del medio.

El juego evoluciona desde el juego *sensorio-motor* o de ejercicio, al *simbólico* y de éste al *reglado*, en línea paralela a la evolución de la inteligencia: la sensorio-motora, la representativa egocéntrica y el pensamiento formal ó «actividad representativa de orden operatorio».

En el período del pensamiento pre-operacional o de la representación egocéntrica (2-7 años), se van a producir una serie de cambios en el proceso de la inteligencia del niño, hasta entonces ligados a la acción motora, que van a determinar el vigoroso surgimiento del pensamiento simbólico en sus diversas manifestacio-

nes (lenguaje, juego simbólico, imitación diferida, imagen mental). El símbolo se transforma en representación imitativa, cada vez más fiel, de lo real.

El juego simbólico es la primera forma de representar la realidad del entorno circundante. En él se inician y desarrollan las estructuras mentales que van a hacer posible el salto de la representación al pensamiento inteligente. «La función simbólica es esencial para la constitución del espacio representativo, así como para las categorías "reales" del pensamiento» (Piaget, 1961).

En el juego simbólico y desde su dimensión de apertura o de acomodación a la realidad, se reproduce el proceso dialéctico de reconstrucción constante del conocimiento. A través del juego el niño entra en conflictos cognitivos permanentes que posibilitan la desestructuración de esquemas, la recomposición de estructuras y de conceptos en esquemas nuevos mejores y de mayor complejidad («reequilibraciones mejorantes»), que permiten la dinamización de sus conocimientos. El juego simbólico va abriendo, así, las condiciones para una representación de la realidad más amplia y universal que la derivada de sus impresiones subjetivas. «Hacia los 7 años se produce un equilibrio permanente entre la "asimilación" y la "acomodación" por el pensamiento adaptado en el plano de las operaciones concretas» (Piaget, 1961).

Piaget (1961), no obstante, atenúa así el carácter deformante asimilatorio del juego simbólico (de los 4 a 7 años) con estos tres caracteres diferenciadores:

- el orden relativo de las construcciones lúdicas por oposición a las combinaciones simbólicas de los períodos anteriores;
- la preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real,

«de tal forma que sólo el tema general de las escenas sigue siendo simbólico, mientras que los detalles de éstas y de las construcciones tienden a la acomodación precisa y aún a la adaptación propiamente inteligente [...] De los 5 a los 7 años se encuentran intermedios cada vez más numerosos entre el juego y la búsqueda adaptada, al punto de que es difícil, en un medio escolar en el que se practica la actividad libre, señalar las fronteras entre el juego y el trabajo»

- asimismo, de 4 a 7 años «es el comienzo del simbolismo colectivo propiamente dicho, es decir con diferenciación y adecuación de papeles».

1.8.5. La perspectiva socio-cultural del juego simbólico en Vygotski

Especial interés tiene la concepción de la denominada escuela soviética de la psicología del desarrollo (representada por Fradkina, 1946; Sokolova, 1973; Galperin, 1976; Elkonin, 1980 y Vygotski, 1933). Su aportación, especialmente la de Vygotski, tiene especial relevancia para el estudio de la naturaleza de la actividad lúdico-simbólica.

El juego simbólico, socio-dramático o juego protagonizado, para Vygotski es una de las necesidades psicológicas del niño. Aparece aquel juego, cuando el niño es capaz de separar el objeto de su significado; cuando es capaz de independizar los objetos pivote (el palo que sirve de caballo de un significado). En los deseos insatisfechos del niño, está el impulso necesario para crear las situaciones fingidas que permitan su realización.

No es posible considerar el desarrollo del niño sólo en términos de desarrollo de las estructuras del conocimiento, dice el psicólogo ruso criticando a Piaget, sin referirse a la satisfacción de necesidades psicológicas que el niño realiza a través del juego. El símbolo lúdico, respondiendo a necesidades del niño no resueltas, en su conducta adaptativa al medio, es una elaboración cultural que le sirve de respuesta ante la frustración que experimenta en aquella conducta. El verdadero juego es para Vygotski el juego simbólico o de representación de naturaleza socio-cultural. Hasta el juego de acción o sensorio-motor no es sino un germen de aquella manifestación simbólico-social en que el juego por naturaleza consiste. En el juego el niño satisface, imaginariamente, los deseos insatisfechos mediante la representación o reproducción simbólica del mundo a su medida. El simbolismo, como cualquier función cognitiva de orden superior, surge de la acción, mejor dicho de la interacción del sujeto con el medio, a través de la actividad, para la satisfacción del deseo.

El simbolismo del juego es el resultado de una actividad compleja en la que concurren las necesidades de satisfacción de de-

seos, la imaginación proyectada sobre lo no realizado y los símbolos culturales concretos, históricamente enmarcados, no abstractos ni arbitrarios, sino llenos de contenido en un contexto. El juego simbólico no es independiente de las situaciones o motivaciones desiderativas, y de las realidades sociales y culturales en que el niño se encuentra. Por eso, de algún modo, satisface unas reglas, las reglas culturales de la actividad que representa. El niño que juega a ser «guardia» se comporta de forma que sea claro el papel que representa, para lo que ha de seguir la estructura normativa que social e idealmente ejemplifica o da sentido a aquella actividad, aunque sea adulterada con elementos o datos nuevos.

Pero a diferencia del psicoanálisis que conecta el juego a emociones y frustraciones afectivas, la necesidad que motiva el juego tiene fundamentalmente sentido epistemológico. En el juego simbólico el niño, en su conducta adaptativa, se vale de símbolos culturales para reproducir situaciones que no conoce del todo, aunque sí lo suficiente para interpretarlas en cierto sentido a la medida de sus posibilidades conceptuales, mentales y experimentales. El juego de fantasía, simbólico, dice Vygotsky, crea una «zona de desarrollo próximo» en el niño, por cuanto en él, el niño manifiesta comportamientos que van más allá de los que correspondían a sus edades; el niño se «adelanta a sí mismo», y asimila pausas de conducta de etapas superiores de su desarrollo evolutivo.

Según Vygotski el juego simbólico, por lo mismo, no consiste en un comportamiento arbitrario, ajeno a toda regla, sino que el ejercicio de los roles simbólicos tienen un sentido y están sometidos objetivamente, de alguna manera, a las normas internas de acción y de conocimiento de aquello que es objeto de representación imaginaria. Acción-símbolo-regla constituyen un todo característico de la teoría vygotskiana, dominado por el contexto sociohistórico en el que se produce su desarrollo. De ahí la importancia de las costumbres sociales del medio sobre el desarrollo y vigencia de los juegos infantiles. Considera Vygotski que hasta los dos años y medio o tres, y a causa de la irreversibilidad del pensamiento infantil, los objetos tienen una capacidad motivadora preponderante respecto de la actividad del niño. La capacidad perceptiva del niño se integra en la acción derivada de la naturaleza del objeto

to (el palo sirve para dar golpes, la pelota para rodarla, el cajón para abrirle o cerrarle). Pero, a partir de esa edad, y hasta los 7 años, en el juego simbólico, el niño, bajo el peso de sus necesidades epistemológicas y de su peculiar interpretación de las cosas, ya actúa, de alguna manera, yendo más allá de la sugerencia perceptiva de las cosas que le rodean. Se produce el tránsito de la acción unívoca del objeto a la acción representada de forma variada con una lógica próxima a la vida real; actúa con cierta independencia de lo que la situación objetiva le impone; comienza a ser consciente de la separación entre significante/significado que el símbolo supone; entre el campo de significación y el campo perceptivo; entre lo que es y lo que podría ser; lo que es y lo que parece ser; que el pensamiento puede separarse de la acción y de la realidad objetiva (el palo se convierte en un caballo). El juego representa el estadio transicional en la disyuntiva acción-significado; mejor dicho, representa la inversión del juego sensomotor, en cuanto ahora predomina el significado atribuido sobre la realidad del objeto o significante percibido. El niño va a elegir sus juguetes entre aquellos objetos que tengan cierta similitud o coherencia con la acción a desarrollar. Lentamente, la lógica de la acción simbólica se va pareciendo a la lógica de los hechos reales (la niña reproduce, cada vez con más exactitud, con su muñeca, sus vivencias de la vida real, la baña, le da de comer, la acuesta, etc.).

La imaginación, transida de significación social, es el camino hacia la abstracción y el pensamiento formal. El juego es el escenario de actuación de la imaginación de la vida mental.

«La imaginación nace en el juego, dirá Vygotski (1933), y antes del juego no hay imaginación. En el juego se inicia y desarrolla la imaginación y la creatividad porque cada juego contiene elementos de la experiencia pasada, brindando así un estímulo a la creatividad intelectual».

El juego, por su naturaleza psicosocial, es un excelente medio para conocer el desarrollo psíquico y social del niño, a través del conocimiento de su experiencia personal de la vida social que le rodea, ya que la transposición de las significaciones de los símbolos que utiliza permiten al niño modelar a su modo aquella vida

social. Ni por su forma ni por su función el juego es una actividad al margen del devenir del sistema social.

A diferencia de la teoría piagetiana de carácter cognitivista, la teoría vigotskiana ofrece un enfoque esencialmente culturalista. Elkonin (1980), intérprete del pensamiento de Vygotski, dice al efecto,

«en nuestra opinión el singular impacto que en el juego produce la actividad humana y las relaciones sociales, evidencia que los temas de los juegos no se extraen únicamente de la vida de los mismos sino que tienen un fondo social y no pueden ser un fenómeno biológico».

No obstante, y pese a estas diferencias, ambas teorías (la de Piaget y la de Vygotsky), aportan valiosas perspectivas que permiten una visión más completa del desarrollo de la actividad lúdico-simbólica; esencialmente en lo referente a que:

- La acción, como estructura psicogenética fundamental para el desarrollo del niño, surge de la interacción del niño con su medio social, y está orientada al uso y la intencionalidad cultural que ese medio social da a los instrumentos y medios de comunicación.
- Dentro del marco de la ficción, la actividad lúdico-simbólica está orientada por las reglas, convenciones, usos y costumbres que rigen la vida social y laboral de una comunidad.
- No obstante, la evolución de los juegos guarda un paralelismo, como decía Piaget, con las formas que el niño tiene de organizar sus estructuras cognitivas y de aprendizaje.

1.8.6. *El juego simbólico en el pensamiento de Jerome Bruner*

La actividad lúdico-simbólica, para J. Bruner (1983), se halla caracterizada por una serie de rasgos de los que van a derivarse las grandes virtualidades de aquella, como ayuda al desarrollo de las potencialidades del niño.

A) El juego se distingue por la frecuente *pérdida de vinculación* entre medios y fines, al no estar condicionado a unos resultados. No es que el niño no perciba esa relación, ni que deje de ponerla en práctica, sino que la está modificando a menudo; bien para adaptar los medios de que dispone a fines nuevos, bien para encajar a los fines los nuevos medios que acaba de descubrir. El niño está modificando, continuamente, con su fantasía, aquello que trata de lograr. Su fantasía transforma, constantemente, las secuencias de medios a fines. De ahí que sea consustancial al juego no sólo convertirse en un medio excelente de exploración e invención de lo que le rodea, sino que, «en sí mismo sea un motivo de exploración».

Si se observa la actividad simbólica de un niño pequeño ante un conjunto de bloques de madera, u otra materia informe (agua, arcilla, arena etc.), sorprenderá la riqueza y diversidad combinatoria que exhibe con satisfacción en sus juegos; cuando las modificaciones en la relación medios-fines ya no son posibles, porque el adulto las interfiere, el juego decae en interés; el niño se aburre; es el fin del juego.

B) Esa desvinculación medios-fines, pese a su aparente diversidad, riqueza de grados de libertad y de perspectivas que ofrece, no sucede al azar, por casualidad, sino que emerge en función de (o se enmarca en) lo que Bruner llama «un escenario». No siempre es fácil de percibir ese «escenario» en los juegos infantiles, pero tras la observación prolongada es posible detectarlo. El *escenario* lúdico tiene que ver con las situaciones que acontecen en la vida ordinaria (aunque con las debidas distancias), y que el niño, con el tamiz de su fantasía, las convierte, aproxima e idealiza. Con razón puede decirse que el juego «es una epifanía de lo ordinario; una idealización, un puro dilema» (Joyce).

C) El juego simbólico es una actividad transida de subjetividad; es decir, es actividad *de uno mismo* (que proviene del interior del jugante) y *para uno mismo*, no para los otros. En el juego domina la interiorización del mundo exterior, para acomodarlo al propio yo. Recordando la dialéctica

piagetiana «asimilación-acomodación», Bruner (1984), considera que en el juego simbólico el niño transforma el mundo exterior de acuerdo con sus deseos, mientras en el aprendizaje se transforma a sí mismo para acomodarse mejor a la estructura real de ese mundo externo.

D) El juego, por su independencia del refuerzo estimulador, por su capacidad liberadora de un medio de presiones, lleva en sí encapsulada una *flexibilidad y versatilidad* cruciales para la conversión de objetos en fines instrumentales.

«Desde un punto de vista lógico, dice Bruner (1984), el juego tiene dos patrones formales importantes; uno consiste en una función y sus argumentos; el otro en un argumento y las funciones a las que puede adaptarse. Una pelota o un palo se adaptan a tantos actos como sean posibles, o un acto, como trepar, se realiza sobre todos los objetos sobre los que puede ser aplicado dicho acto».

Para Bruner las secuencias más ricas, más largas y más preferidas por los niños como juego, son precisamente aquellas que tienen una *estructura* (llamada «*instrumental*») que permite el que, a *partir de ellas*, el niño pueda construir algo. Ni siquiera el agua, la arena o la plastilina, aunque sean instrumentos muy valiosos de juego, se encuentran entre los materiales que generan, experiencias más ricas y elaboradas de juego; sino la interacción del adulto que ayude a dar una estructura y a crear una atmósfera de juego. No el adulto que dirige la actividad lúdica, sino el que sintoniza con el niño, le asegura un ambiente estable, es capaz de crearle «el escenario» de juego y le proporciona la información o recursos que en un momento el niño necesita. No se trata, insiste Bruner, de que el adulto se transforme en «ingeniero» de los juegos infantiles, sino de establecer una serie de situaciones que permitan un enriquecimiento del juego. Y, ello es así, porque la imaginación, el pensamiento, la concentración, tan consustanciales al juego rico, elaborado y prolongado, requieren el diálogo constructivo, desde el desnivel en que interviene la experiencia del adulto como interlocutor. El niño sólo, tal vez, tenga muchas dificultades

para sostener «el escenario» en que la actividad lúdica se desarrolla, y propenda a juegos cortos, empobrecidos, excesivamente cambiantes o reiterativos.

Esas características son las que hacen que la actividad lúdica esté dotada, de forma espontánea, «de un poder esencial» (Bruner, 1972). Pues jugar es para el niño una forma o actitud de utilización de su mente ante el mundo que le rodea; es como un «invernadero», con atmósfera adecuada, en el que pone a prueba tantas cosas con una peculiar combinación de pensamiento, fantasía y lenguaje.

Así, y sin necesidad de ahogar su carácter libre y espontáneo, el juego, según Bruner, puede ser:

- a) Un modo ideal de *socialización* que permite la adopción y la ejercitación de valores de la cultura y de roles de la sociedad adulta. En relación con el medio social, el juego, sin necesidad de privar al niño de su iniciativa, le ayuda a situarse más fácilmente en el contexto de las actividades sociales de la vida adulta.
- b) El juego, además, es un buen medio para *mejorar la inteligencia*, especialmente la capacidad para resolver problemas, al facilitar actitudes y estrategias necesarias para su realización.
- c) La actitud lúdica es un factor fundamental que facilita la *adquisición del lenguaje*. Aunque en el uso del lenguaje hay una dimensión innata, una gran parte de él se adquiere en un medio socio-cultural a través del ensayo y de la experiencia.

«He pasado los últimos diez años estudiando algunas de las conclusiones del estudio. Una de las primeras (...), y más importantes, es que la lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica (...); las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados, aparecen en primer lugar en contextos de juego...» (Bruner, 1983).

En el juego el niño no sólo aprende la utilización del lenguaje, desde su habla (lo que técnicamente se llama «el habla infantil»)

sino que, a partir de expresiones que ya entiende, aprende también a utilizarlo como vehículo transmisor del pensamiento y de la acción de una manera operatoria. No es tanto la instrucción o una enseñanza activa del lenguaje, lo que permite que el niño desarrolle sus asociaciones lingüísticas y capacidades combinatorias, sino las oportunidades que el juego le ofrece de utilizar su lenguaje y pensamiento.

Fiel al cambio de orientación que Bruner ha impreso a sus investigaciones sobre el desarrollo psicológico de los procesos humanos, incorpora a su explicación de la actividad lúdica el papel funcional de lo social como un complemento necesario del enfoque estructuralista de Piaget. Inhelder (1972), una de las colaboradoras más cercanas a Piaget, reconoce la complementariedad, con carácter general, de las aportaciones de J. Bruner:

«Los resultados muestran muy claramente que la adquisición de un concepto (...), no se debe sólo a la maduración, sino a la interacción entre los esquemas asimilatorios del sujeto y las experiencias específicas provistas por el medio» (Bruner y Garton, 1976).

En línea con la idea de Vygotsky, sobre la «zona de desarrollo proximal» (que es esa zona de penumbra, semi-iluminada, que separa lo que el sujeto es capaz de realizar por sí mismo y lo que sería capaz de llevar a efecto con la ayuda de otro), Bruner concebiría de un gran valor a los «andamiajes» (scaffolding) o estructuración de actividades por parte de los adultos, destinados a ayudar o posibilitar la adquisición de determinados aprendizajes que amplíen el horizonte cognitivo del niño.

1.9. Aproximación al significado de la actividad lúdico-simbólica

La contemplación sinóptica que de el juego hacen distintos pensadores y observadores, nos permite considerar en el término «juego» una categoría genérica de comportamientos diversos. Para algunos, la estructura radical de la acción lúdica constituye una de las actividades humanas más relevante, libre y envolvente

del mismo sujeto que la impulsa, capaz de crear, bajo unas determinadas normas y dentro de un espacio temporal preciso, nuevos ámbitos de posibilidades de acción e interacción del niño con su entorno.

En el juego, dice López Quintas (1977), se establece

«una fecunda relación de causalidad circular entre el jugador y el juego; entre la luz que desprende el proceso lúdico y el juego que se crea a tal luz. El juego se estructura a la luz que el mismo desprende. El juego es una actividad creadora de una trama de líneas de sentido que envuelven al mismo que las crea e impulsan su poder creador».

Especial relevancia entre las formas lúdicas, en esa contemplación de las características fundamentales que hemos visto del juego infantil, reviste la modalidad del *juego simbólico*, con diferencias que no pueden eludirse, pese a que se designe con un mismo término («juego») actividades, como hemos dicho, tan diversas. Como sabe bien cualquiera que observe la actividad lúdica infantil, no se juega del mismo modo en cualquier edad; cada edad tiene un tipo de juego predominante en un orden de formas lúdicas en el que las más elaboradas, se forman a partir de otras más simples, que surgieron en etapas precedentes de desarrollo.

El niño de 2 a 7 años vive en la atmósfera del *juego simbólico* por excelencia, como ya hemos dicho, y se nutre del simbolismo de aquello que crea. Aunque existen distintas categorías de juego, se suele considerar al juego simbólico o de ficción como el más típico de todos y el que reúne los caracteres de juego en forma más sobresaliente. En la misma medida que el niño ejerce su capacidad y voluntad creadoras en el juego simbólico, se alumbran líneas de sentido, de acción creadora, de interrelación y de nuevos ámbitos de realidad para él. El decaimiento del sentido de lo simbólico en el juego, supone la mengua de esas formas de creación, de vida y de ámbitos de significado para el niño.

Destaquemos, como resumen de este capítulo, en todas las formas de acción lúdica, pero muy especialmente en el juego simbólico, las características más relevantes que le configuran.

a) *El juego simbólico como constelación de actividades, estructuralmente trabadas, autosuficientes, dotadas de sentido y finalidad en sí mismas*

El juego simbólico infantil contiene, en sí mismo, como característica fundamental, una constelación de actividades, de creación incesante, estructuralmente trabadas, en la que cada una de ellas se vincula a las demás en un proceso de engarce y potenciación mutua, en una unidad dotada de sentido y finalidad en sí misma.

«El juego —dice López Quintás (1977)— ofrece la altísima condición de constituir un ejemplo modelico de las realidades que se dan de forma interaccional, de modo que cada elemento confiere sentido al todo y, a su vez, cobra en él toda su plenitud de sentido».

De este primer carácter estructural del juego, derivan sus rasgos característicos de fluidez, viveza, gracia, naturalidad, inmediatez con las realidades envolventes del entorno, expresados a través de variados y espontáneos recursos expresivos.

El «no interés» del juego, no se identifica con la indiferencia, sino que implica una actividad que sólo puede ser observada a la luz del interés que ella misma suscita, y que prescinde de fines o propósitos ajenos a la misma, que pudieran adulterar el sentido del proceso puramente lúdico.

«Lo interesante del juego es una interna capacidad de autodespliegue en vinculación a su normatividad específica, y su desinterés respecto a los intereses ajenos a la creación lúdica» (López Quintas, 1977).

El *desinterés* del juego, desde un punto de vista positivo, se identifica, sin embargo, con interés creador, como condición esencial de la seriedad del juego.

b) *El juego simbólico como libre alumbramiento de posibilidades de acción*

Pero además, el juego no precisa una finalidad externa que le dote de sentido, por cuanto lleva encapsulada la instancia de la

libertad para crear en sí mismo ese sentido desde la propia constelación de sus acciones. El niño que siente la angustia del sometimiento a la dureza de la vida social, con sus anónimas presiones y requerimientos, experimenta en el juego una liberación, por cuanto le abre posibilidades a su acción creadora personal. De ahí que el campo de juego sea tanto más rico de posibilidades, cuanto más valiosa sea la realidad envolvente, y mayor sea la capacidad creadora del sujeto que se inmerge en ella. Por lo demás, la circunstancia de que el juego goce de esta constelación de actividades autosuficientes, no quiere decir que no pueda hallarse estructuralmente articulado y conectado a motivos o consideraciones extralúdicas.

c) *El juego simbólico como actividad dialógica fecunda y constructiva*

La actitud lúdica se muestra, además, esencialmente dialógica, activo-receptiva con una realidad; es decir, abierta a la colaboración con la realidad entorno. El dinamismo de la actividad lúdica no procede sólo del que juega, sino que surge en *el punto de encuentro* del mismo con las posibilidades que la realidad ofrece. Sólo cuando existe correspondencia entre la condición propia de la realidad envolvente y la actitud del que juega, se crea el campo de libre juego.

Desde esta perspectiva dialógica y constructiva, la actividad lúdica se desarrolla en un plano superior al de una actividad simplemente vital. Por encima del despliegue energético con una realidad, que sirve de base a la actividad lúdica, y asumiéndola, integrándola, el juego, y especialmente el juego simbólico, cumple una función significativa que implica una intencionalidad y un poder creativo instaurador de campos de posibilidades; fuentes de luz que dan sentido y abren vías posibles para seguir haciendo juego.

Jugar, dirá Schiller (1969), implica «poner en juego posibilidades de acción»; el impulso de juego, dice este pensador, integra la vertiente creadora del hombre y de la realidad, en un modo de *ser relacional*, ni plenamente objetivo ni subjetivo, con potenciación mutua de ambas vertientes.

d) *El juego simbólico como actividad promotora de libertad humana*

Con frecuencia se considera el juego como un fenómeno que no tiene otro fin que el mero ejercicio de una actividad, o se le identifica con un despliegue de energías o un simple pasatiempo. El juego no se reduce a eso, sino que constituye un campo de libre acción creadora. El juego es *una actividad esencialmente libre*, con vinculación, no obstante, a normas o ámbitos de ordenación de juego que permite a la persona desplegar sus posibilidades creadoras. Actividad libre en el sentido, pues, de que tiene ella misma su propia autarquía, autodeterminación, capacidad decisional, pero de tal forma que las normas que regulan (normatividades lúdicas), no son limitaciones impuestas desde el exterior, ajenas al mismo impulso lúdico, sino cauces operacionales de la propia expansión del juego, que se abren desde el mismo y permiten su creación (Prieto García-Tuñón, 1992).

La *libertad* implica autonomía sí, pero en vinculación estrecha a realidades, que no restringen el poder decisional del niño, ni le coaccionan, sino que constituyen un elemento de impulso y meta de la acción, y hacen posible su actividad personal creadora.

Por otra parte, el juego no es sólo una actividad libre en una trama de normatividades, sino *generadora a su vez de libertad*. El juego es libre y *obliga*, por esa trama de normatividades, pero a la vez promueve y es fuente de libertad. Esa posibilidad de expansión de la libre capacidad creadora del hombre, al vincularle de una forma activo-receptiva a la realidad, promueve su libertad, le pone en vías de despliegue de su personalidad y despierta en él sentimientos de plenitud y gozo. La actividad lúdico-simbólica permite al niño realizar, una y otra vez, experiencias decisivas para el desarrollo de su personalidad.

e) *El juego simbólico como actividad irreductible y originaria*

El juego, en cuanto formado por una trama envolvente de relaciones entre el jugador y la realidad, fruto de la creación personal, constituye una realidad originaria, inédita, única, irreductible a sus

elementos integrantes y dotada, como hemos dicho, de un valor insustituible.

Desde esta perspectiva, el juego simbólico es un lugar nato de autorevelación y autorrealización personal, por ser el lugar natural en el que se constituye y despliega como realidad en un medio cultural y humano. El niño o la niña «juegan a ser» tendero, mani-quinista, astronauta o maestro, y al salir, momentáneamente, de sí mismo para asumir las peculiaridades que representan los papeles sociales, se enfrenta a dificultades y problemas que no le sería fácil de otro modo en la vida real.

De ahí la importancia del juego para la configuración del ser humano y su conocimiento. Conocimiento y configuración que están en proporción directa de la capacidad de establecer relaciones de compromiso y de colaboración con las realidades del entorno.

Los símbolos, que el niño aprende y utiliza, son campos de significación y de luz que le abren indefinidas posibilidades de comprensión y expresión. El niño se inmerge en los símbolos a medida que va co-creando espacios lúdicos. El lenguaje, los objetos, los útiles de juego, son ámbitos en los que se alumbran para él campos de sentido, cuando el niño los utiliza como cauces vivientes de sus actos de co-creación.

1.10. Notas bibliográficas

- ADRADOS, J. (1972): *La orientación del niño*, Kapelusz, Buenos Aires, p. 171.
 BALLY, G. (1958): *El juego como expresión de libertad*, FCE, México, p. 24.
 BARSH, R. (1972): *The evolution of tool*, citado por BRUNER, J. (1984): *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Alianza Psicología, Madrid, pp. 60, 211-212.
 BRUNER, J. (1983): Conferencia en la Reunión anual de la Asociación de Grupos de Juegos pre-escolares (Preschool Playgroup Association), celebrada en Gales e incluida en el Capítulo «Juego, pensamiento y lenguajes», en la obra citada.
 BRUNER, J. y GARTON, A. (1976): *Human Growth and Development*, Clarendon Press, Oxford.
 BUYTENDIJK, F. J. (1935): *El juego y su significado*, Revista de Occidente, Madrid, p. 11.
 CHATEAU, J. (1958): *Psicología de los juegos infantiles*, Kapelusz, Buenos Aires, pp. 14-15.

- CHATEAU, J. (1972): *Las fuentes de los imaginarios*, Fondo de Cultura Económica, México.
- CHATEAU, J. (1967): *Le Reel et L'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Librairie Philosophique, J. Vrin, París, p. 143.
- DURAND, G. (1983): *La imaginación simbólica*, Amorrortu, Buenos Aires.
- ELKONIN, D. B. (1982): «Symbolics and its functions in the play of children», en HERRÓN y otros: *Child's Play*, John Wiley, New York.
- ERIKSON, E. (1982): «Juego y actualidad», en la obra de PIAGET, J. LORENZ y ERIKSON, E.: *Juego y Desarrollo*, Crítica, Barcelona, pp. 113, 127 y 136.
- ELKONIN, D. B. (1966): *Psicología del juego*, Pablo del Río, Madrid, p. 74.
- FAGEN, R. (1981): *Animal play behavior*, Oxford University Press, New York.
- FRÖBEL, F. (1913): *La educación del hombre*, Jorro, Madrid, p. 226.
- GROOS, K. (1902): *Les jeux des animaux*, París, p. 317.
- GUTTON, Ph. (1976): *El juego de los niños*, Nova Terra, Barcelona.
- HEATON, J. M. (1980): «Antología y juegos», en CURTIS, B., y MAYS, W. (ed.): *Fenomenología y Educación*, FCE, México, pp. 239-258.
- HUIZINGA, J. (1968): *Homo ludens*, Emecé, Buenos Aires, Cap. 1: «Esencia y significado del juego como fenómeno cultural».
- IMERONI (1991), citado por GARAIGORDOBIL, M. C. (2000) en «Un modelo lúdico de intervención educativa para la educación infantil», en la obra colectiva *Desafíos del juguete en el siglo XXI. El juego y el juguete en la Educación infantil*, AIJU, Valencia.
- ILHELDER, B., y otros (1972): «Les débuts de la formation symbolique». *Archives de Psychologie*, n.º 41.
- JACQUIN, G. (1958): *La educación por el juego* (Capítulo 1). Atenas, Buenos Aires.
- LACROIX, J. (1967): *Psicología del hombre de hoy*, Fontanella, Barcelona, p. 107.
- LEWIN, K., y otros (1965): *El niño y su ambiente*, Paidós, Buenos Aires, pp. 39, 34, 62.
- LOPEZ QUINTAS, A. (1977): *Estética de la creatividad*, Cátedra, S.A., Madrid.
- MARIN, R. (1972): *Principios de la educación contemporánea* (Caps. V y VI). Rialp, Madrid.
- MAX SCHULER (1983): *El puesto del hombre en el cosmos*, Losada, Buenos Aires, p. 70.
- MILLÁN PUELLES, A. (1974): *Economía y libertad*, Confederación Española de Cajas de Ahorro, Madrid, p. 33.
- ORTEGA, R. (1992): *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Alfaro, Sevilla, p. 50.
- PARTRIDGE, E., y BÜHLER, Ch. (1965): *La recreación infantil*, Paidós, Buenos Aires, p. 43.
- PIAGET, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño*, FCE, México; pp. 146, 165, 184, 186, 187, 189, 194, 374, 378, 389, 391.
- PIERS, M. (1982): Epílogo, en la obra de PIAGET, LORENZ y ERIKSON, *Juego y Desarrollo*, ya citada, p. 153.

- PRIETO GARCÍA-TUNÓN, M.ª A. (1980) «Bases psicopedagógicas del juego simbólico en la educación de los primeros años escolares», *Aula Abierta*, ICE de la Universidad de Oviedo, núm. 28 (Monográfico sobre el tema).
- PRIETO GARCÍA-TUNÓN, M.ª A. (1978): «Algunos aspectos de la creatividad en el niño preescolar», *Aula Abierta*, ICE, Universidad de Oviedo, núms 18, 19, 20.
- PRIETO GARCÍA-TUNÓN, M.ª A. (1992): «La imaginación simbólica: el juego y el juguete». En la obra de GARCÍA Hoz, V.: *Educación Infantil Personalizada*, Rialp, Madrid.
- PRIETO GARCÍA-TUNÓN, M.ª A. (1974): «Conquista del pensamiento, la autonomía y el sentido creativo por el juego simbólico», *Didascalia*, Madrid, núm. 47.
- PUIGMIRE-STOY, M. C. (1996): *El juego espontáneo vehículo de aprendizaje y comunicación*, Narcea, Madrid.
- RUSSEL, A. (1970): *El juego de los niños*, Herder, Barcelona, p. 15.
- SARAZANAS, R., y BANDET, J. (1972): *El niño y sus juguetes*, Narcea, Madrid, p. 151.
- SCHILLER, J. F. (1969): *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Aguilar, Madrid, pp. 73, 92.
- STONE y CHURCH, J. (1969): *El preescolar de dos a cinco años* (Cap. III). Paidós, Buenos Aires.
- VYGOTSKI, L. S. (1933): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, p. 156.
- VYGOTSKI, L. S. (1934): Su teoría sobre el juego simbólico se encuentra recogida principalmente en sus obras *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, ya citada, así como en *La imaginación y el arte en la infancia* (1982) Akal, Madrid; y en el artículo «Apuntes para unas conferencias de psicología de los párvulos», en la obra de ELKONIN (1980) *Psicología del juego*, Pablo del Río, Madrid.
- WALLON, H. (1978): *Del acto al pensamiento*, Psique, Buenos Aires, Cap. 1.
- WINNICOTT, D. W. (1979): *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, p. 79.
- WINNICOTT, D. W. (1975): *El proceso de maduración en el niño*, Editorial Laia, Barcelona.
- YELA, M. (1954): «Psicología del trabajo», en la obra de KATZ, D. *Manual de Psicología*, Morata, Madrid, p. 475.