


Prof. MARTA O. SHUARE  
Psicóloga  
Universidad Lomonósov de Moscú

Prof. ROSALÍA MONTEALEGRE  
Psicóloga  
Universidad Nacional de Colombia

## LA SITUACIÓN IMAGINARIA, EL ROL Y EL SIMBOLISMO EN EL JUEGO INFANTIL

### *Vygotsky y la situación imaginaria en el juego*

 Lev S. Vygotsky escribió la "Teoría de las emociones", una de sus últimas obras de gran envergadura, entre 1931 y 1933. El manuscrito está fechado en 1933. Ese mismo año Vygotsky dictó numerosas conferencias en diversos institutos pedagógicos, en especial en el Instituto Pedagógico Estatal "Herzen" de Leningrado. Entre ellas se destaca "El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño", cuyo estenograma fue publicado por primera vez en la revista "Cuestiones de Psicología" en 1966 (Nº 6, páginas 62-75).

Entre estos dos trabajos, tan diferentes por su aliento teórico, su alcance, su temática, su forma de exposición, su extensión, etc., existe, sin embargo, una relación interna evidente: Lev S. Vygotsky intentaba dar cima a su concepción de la psiquis humana, integrando a la teoría ya desarrollada por él una investigación específica de los problemas de la comunicación personal, los afectos, las emociones, las necesidades, aspectos estos que adquirirían una nueva perspectiva a la luz de los estudios sobre el lenguaje, el significado, la conciencia, la evolución de las funciones psíquicas, etc.

Es por ello que en "El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño" aparecen con tanta claridad: a) la crítica a las teorías intelectualistas; y b) el acento en la importancia de los factores afectivo-emocionales.

En esta misma óptica se inscriben los planteamientos que hace en "Pensamiento y Lenguaje" (fechado en 1934) sobre la relación entre

el intelecto (los procesos cognoscitivos en general) y el afecto (las emociones, los impulsos, las necesidades en un sentido amplio).

En la conferencia sobre el juego, Lev S. Vygotsky expone sus respuestas a dos preguntas fundamentales: a) *¿qué es el juego? (o sea, ¿cuál es su origen, su naturaleza, su esencia?)* y b) *¿qué lugar ocupa en el desarrollo infantil? (es decir, ¿cuál es su papel, su función?)*.

Rechazando la explicación de que el niño juega porque le produce placer, rasgo no distintivo, ni exclusivo, ni siquiera predominante del juego, Vygotsky señala que ignorar la esfera de *las necesidades* (entendidas en un sentido amplio, que abarca desde los impulsos a diversa clases de intereses) y *de los motivos de la actividad* convierte al niño en un ser que pasa de un escalón evolutivo al siguiente en dependencia exclusiva del mayor o menor desarrollo intelectual. Justamente, dice Vygotsky, todo pasaje, todo avance en el desarrollo psíquico está ligado con un cambio marcado de los impulsos y motivos de la actividad (ver su interpretación de las crisis evolutivas del primer, tercer y séptimo años de vida).

Así las cosas, si el niño preescolar no juega por placer ni por ejercitarse intelectualmente, ¿cuál es la razón por la cual el juego es una actividad tan importante a esa edad?

Asistimos aquí al espectáculo siempre emocionante del "pase mágico" con el que un pensador de la talla de Vygotsky resuelve el problema: *el juego es la realización imaginaria, ilusoria de deseos, tendencias, necesidades, impulsos, intereses, etc., que no pueden ser satisfechos inmediatamente*.

"Si en la edad preescolar no constatáramos la maduración de necesidades irrealizables de manera inmediata, no existiría el jue-

go", dice Vygotsky ("El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño": *Cuestiones de Psicología*, 1966; N° 6, pág. 63).

Ello supone la aparición en la escena de la vida psíquica de una "neoformación": *la imaginación*, la que ausente en el infante y de la que carecen en absoluto los animales, representa una forma humana específica de la actividad de la conciencia y que, como todas las funciones de ésta, surge inicialmente en la acción.

De aquí se deduce que el criterio diferenciador del juego con respecto a otras actividades que realiza el preescolar es que en él el niño crea una situación imaginaria. La idea no es nueva, reconoce Vygotsky, lo nuevo que él introduce es que la presencia de *la situación imaginaria* es mucho más que un criterio para clasificar los diversos tipos de juegos: *es lo que define al juego como tal, constituye su rasgo esencial*.

La creación de la situación imaginaria es posible sobre la base de la divergencia o discrepancia entre el campo visible, real, concreto y el campo de sentidos (significados, significaciones). Esto no equivale a interpretar el juego como actividad simbólica de la conciencia pues, según Vygotsky, en el impulso afectivo generalizado que lleva al juego no se encuentran los gérmenes de lo simbólico, sino de la situación imaginaria (puesto que se trata de impulsos, necesidades, etc. que no pueden realizarse de manera inmediata).

El juego en una situación imaginaria constituye, para Lev S. Vygotsky, un tipo nuevo de comportamiento, cuya esencia es que la actividad allí desarrollada libera al niño de la atadura a la situación real; es decir, el sujeto comienza a actuar según motivos e impulsos que no parten de las cosas, sino que son internos.

Por otra parte, criticando la concepción de que en el juego el niño es absolutamente libre, Vygotsky afirma que allí donde hay juego, o sea donde el niño actúa en una situación imaginada e imaginaria, lo hace según normas o reglas. Esta situación lleva implícitas las normas de conducta correspondientes. Por ejemplo, cuando una niña juega a que es la mamá y la muñeca preferida es su hija, sólo las acciones *adecuadas a las normas de la situación imaginada son acciones lúdicas adecuadas* y las únicas que la niña realiza. Cualquier intento por parte del adulto para que actúe de acuerdo a otras normas es rechazado de plano, como algo que destruye el juego.

En el juego el niño es libre de someterse a las reglas o normas adecuadas a la situación imaginada, que son inherentes a ésta.

La evolución del juego infantil va del juego con una situación imaginaria evidente y reglas más o menos ocultas, al juego con una situación imaginaria poco explícita y normas manifiestas.

En este sentido Vygotsky presenta completo acuerdo con Jean Piaget en lo concerniente al desarrollo de las normas morales en el niño y a la existencia de "dos morales" y dos fuentes de desarrollo de las normas de la conducta infantil (ver J. Piaget: "El criterio moral en el niño", fechado en 1932).

Después de precisar las características fundamentales que Vygotsky atribuye al juego en la edad preescolar, su esencia y su origen, resta exponer las ideas de dicho autor en lo que concierne *al papel que desempeña la actividad lúdica en el desarrollo de la psiquis infantil*.

Para ello debemos retomar el punto siguiente: la actividad en una situación imaginaria libera al niño preescolar de la atadura a la situación real; y la dependencia situacional del niño más pequeño,

que actúa por motivos e impulsos que parten de las cosas, es consecuencia de que en esa edad la percepción constituye el momento inicial de la reacción afectivo-motora: toda percepción es un estímulo directo para la actividad.

En cambio, en el juego —que implica acción en una situación imaginaria—, el niño preescolar aprende a determinar su conducta no sólo y no tanto por la percepción inmediata de las cosas o por la circunstancia directa en la que está incluido, sino *por el sentido de la situación creada*. Esta ruptura de la dependencia directa con las cosas también puede observarse en el área del lenguaje; no así para el niño más pequeño donde el significado de las cosas se encuentra fundido, fusionado con los objetos que designan.

En la edad preescolar se inicia el difícil camino de separación entre las cosas y el lenguaje y el pensamiento; y entre el campo visible, real, y el campo de sentido. En la transformación de un palo en caballo, la acción según las normas comienza a ser determinada por la idea, no por el objeto y, simultáneamente, *empieza a separarse el significado de la palabra de la cosa que ella designa*.

Cuando el niño "cabalga" usando un palo de madera como si fuera un caballo, dicho palo es el punto de apoyo que permitirá separar al significado de la palabra caballo del animal real; dicho con otras palabras, en ese momento la relación entre el objeto y el significado se invierte y este último se convierte en dominante. Pero todavía no es dominante en forma absoluta: el palo para el preescolar no puede ser sustituido por cualquier otro objeto (como puede serlo si un adulto decide que una caja de cerillas represente convencionalmente al caballo) porque no es

el símbolo del caballo, no es un signo del mismo.

La acción en la situación imaginaria se realiza con significados separados de las cosas, pero el niño opera con esos significados todavía unidos a una acción real "x" y a cierto, otro, objeto real. Está al inicio del camino en el curso del cual el preescolar se liberará del dominio que la acción ejerce sobre el significado: cuando la acción deja de ser realmente realizada para ser "indicada" por algún gesto, la acción deja de realizarse por la acción misma y su sustitución por alguna otra acción que la reemplaza se lleva a cabo por el sentido de la misma. O sea que la acción realmente realizada o a realizar pierde su posición de supremacía, pasa a ser un punto de apoyo y *lo dominante es el sentido de la acción*.

Aquí se produce un viraje en el camino hacia las operaciones con los sentidos de las acciones; es decir, según Vygotsky, hacia la elección voluntaria, la decisión (el niño enfrenta lucha entre diversos motivos), vía que lleva a la formación de la voluntad; y así también, a operaciones con los significados de las cosas, vía que lleva al pensamiento abstracto.

Por todo lo dicho, concluye Vygotsky, es erróneo considerar el juego como la actividad predominante en la edad preescolar. Es la actividad *rectora*.

El juego *no es predominante* no sólo en el sentido banal del tiempo real que ocupa en la vida del pequeño, sino en un sentido más profundo: el juego puede ser considerado la actividad predominante sólo por aquellas teorías según las cuales el mundo infantil es un mundo lúdico, en el que el niño tiende únicamente a satisfacer su necesidad de gozo y placer de manera inmediata.

El juego *es la actividad rectora* porque en él el niño actúa como no es capaz aun de actuar en la vida; se somete a las reglas implícitas de la situación imaginaria como no es capaz todavía de someterse a las normas en la vida real, y el juego es actividad rectora porque *determina el desarrollo del niño*.

El juego es fuente de desarrollo y crea la zona de desarrollo próximo. "La acción en un campo imaginario, en una situación ficticia, la creación de una intención voluntaria, la formación de un plano vital, de motivos voluntarios, todo esto surge en el juego", dice Vygotsky (Op. cit., pág. 74). "En el juego el niño siempre está por encima de su edad, de su conducta cotidiana habitual; en el juego el niño se sobrepasa / se adelanta / a sí mismo en una cabeza" (Ibid).

*La situación imaginaria es, según Vygotsky, la vía que lleva al desarrollo del pensamiento abstracto, así como la aceptación de las normas en ella implícitas conduce al desarrollo de las acciones sobre la base de las cuales es posible la posterior diferenciación y división entre el estudio y el juego, que se observa en la edad escolar* (Op. cit., pág. 76).

#### *Elkonin y el rol en el juego*

A continuación exponemos brevemente algunas de las contribuciones que Dannil B. Elkonin hizo en la investigación del juego infantil.

Elkonin, discípulo de Vygotsky, se ocupó del juego infantil desde muy joven: ya en 1932 expuso sus ideas al respecto en el Instituto Pedagógico Herzen, encontrando el apoyo de Vygotsky y, posteriormente, el de Alexei N. Leóntiev.

El primer momento importante de su concepción lo constituye *la determinación de la unidad fundamental de la forma más desarrollada de la actividad lúdica*. Aquí y si-

guiendo a Vygotsky, Elkonin considera unidad fundamental a aquel producto del análisis científico que posee el conjunto de propiedades esenciales del todo analizado y que no puede ser dividida en partes más pequeñas.

Elkonin postula que la unidad fundamental de la forma más desarrollada de juego infantil, en la edad preescolar, es el *papel o rol* que el niño asume y las acciones ligadas a ese rol. En el rol se hallan representados y unidos los aspectos afectivo-motivacionales y operacionales-técnicos de la actividad.

Estos aspectos se encuentran en la siguiente relación funcional: cuanto más generalizadas y abreviadas estén las acciones lúdicas, más profundamente está reflejado en el juego el sentido, la tarea y el sistema de relaciones de la actividad adulta recreada. A la inversa, cuanto más concretas y desplegadas sean las acciones lúdicas, más evidente será el contenido concreto de la actividad.

El segundo momento importante es cuando diferencia *el tema y el contenido del juego de roles*: el tema es aquel aspecto de la realidad que es reproducida por los niños en el juego, resulta muy variable y refleja las condiciones concretas de la vida del niño y cambia según éstas. El desarrollo de los temas hace evolucionar el aspecto organizativo en el juego infantil. El contenido es lo que el niño reproduce en calidad de momento central y característico de la actividad y de las relaciones entre los adultos en su vida social real.

Al rechazar las teorías biogénicas del juego, que ven en éste la manifestación y realización de impulsos e instintos innatos del niño, Elkonin enfatiza que el contenido del juego es social porque el juego es social por su origen, es decir surge de las condiciones de vida del niño en la sociedad. Una buena

parte de su obra "Psicología del juego" está dedicada, precisamente, a investigar el origen histórico del juego.

A diferencia de Vygotsky, para Dannil B. Elkonin el *rol* —y no la situación imaginaria— es el centro de sentido del juego y a su realización sirven la *situación lúdica* (*ya no la llama situación imaginaria*) y las acciones lúdicas que se realizan en ella.

Siendo los temas del juego sumamente diversos, el contenido es el mismo: la actividad adulta y las relaciones que surgen entre las personas.

Elkonin subraya que el juego de roles es, para el niño, un modelador privilegiado de las relaciones que los adultos establecen entre sí en su vida social y, en este sentido, una actividad organizativa compleja.

En cuanto a la influencia que ejerce esta actividad en el desarrollo intelectual del niño, Dannil B. Elkonin polemiza con Jean Piaget en lo referente a las relaciones entre la superación del egocentrismo y el desarrollo de las acciones como acciones interiorizadas reversibles. Considera que para Piaget la superación de la posición egocéntrica depende en forma directa del desarrollo de las mencionadas operaciones. Para Elkonin, el juego de roles, en sus etapas más evolucionadas, implica una cierta descentralización (el niño asume el papel de otra persona, por ejemplo, de conductor de un medio de transporte y debe coordinar sus acciones y puntos de vista con los de otros) y sobre la base de esta descentralización "práctica" surge un nuevo sistema de operaciones como acciones interiorizadas reversibles.

Teniendo en cuenta datos experimentales, Elkonin considera demostrado que el papel o rol que el niño asume reestructura radicalmente tanto sus acciones como

el significado de los objetos con los que actúa.

En este sentido, Elkonin plantea que la conversión del objeto (por ejemplo, un palo) en un juguete (o sea en un objeto que representa otra cosa) constituye el proceso de diferenciación del significante y el significado y de nacimiento del símbolo. Las relaciones de las acciones con el objeto y con la palabra que lo designa conforman una estructura dinámica única; para que la palabra se incluya en esta estructura dinámica, ella debe absorber en sí todas las posibles acciones que se pueden realizar con el objeto, o sea convertirse en la portadora del sistema de acciones objetables: solo así la palabra puede sustituir al objeto.

Discutiendo la concepción de Piaget sobre el simbolismo en el juego, Dannil B. Elkonin señala que en esa interpretación la palabra no desempeña ningún papel importante (por cuanto, según Piaget, la relación del símbolo con el objeto es la misma que la relación de la imagen con el objeto). El palo, dice Elkonin, no es, incluso muy esquemáticamente, la imagen del caballo. El objeto es multifuncional y será una u otra cosa en dependencia del significado que le dé el niño en un momento dado del juego. La palabra con la que el niño designa el objeto multifuncional en el juego, limita de inmediato, determina su función, es decir aquello que se puede hacer con ese objeto. "Esto es posible porque la palabra, en este período del desarrollo, lleva en sí la experiencia de las acciones con los objetos", dice Elkonin (*Obras psicológicas escogidas*. Moscú, Editorial Pedagógica, 1989, pág. 350). Por eso prefiere, siguiendo a Vygotsky, hablar, no de simbolismo en el juego infantil, sino de la transferencia de significados de un objeto a otro.

## *Piaget y el simbolismo en el juego*

Jean Piaget escribió sobre el juego en la década de los 30s y en la de los 40s. En el trabajo temprano "El lenguaje y pensamiento en el niño" de 1923, escribe algunas opiniones sobre el juego, pero realmente se ocupa al respecto en "El criterio moral en el niño", de 1932, donde dedica el primer capítulo al desarrollo de "las reglas del juego" estudiando el contenido del juego de canicas. Aquí en esta obra, Piaget concluye que existen dos etapas en cuanto a las reglas: la de heteronomía, en donde las reglas son transmitidas por el adulto y son inmutables; y la de autonomía, en donde la cooperación de iguales cambia la noción de norma y se crean reglas como producto del consenso. El estudio de las reglas del juego, tanto en su aplicación por parte del niño como en la conciencia que él pueda tener de ellas, lleva a Piaget a ligarlo con el desarrollo de lo moral.

Posteriormente en 1936 en su libro "El nacimiento de la inteligencia en el niño" presenta una serie de observaciones sobre el juego en el período de la inteligencia sensoriomotriz.

Piaget concreta su enfoque sobre el juego en 1946 en su obra "La formación del símbolo en el niño", en la segunda parte titulada "El juego" presenta una clasificación genética sobre la base de la evolución de las estructuras mentales en el niño, y determina el ejercicio, el símbolo y la regla como los tres estadios sucesivos característicos de las clases de juego. Piaget señala que *el juego simbólico es el apogeo del juego infantil*.

En 1966 en la publicación escrita con B. Inhelder "Psicología del niño" enfatiza el juego simbólico y presenta un resumen condensado de sus planteamientos

del 46. Dentro de las características dadas al juego simbólico puntualiza: a) sus diversas formas afectivas y cognoscitivas; b) su semejanza con el lenguaje interior del adulto; c) su construcción simbólica a voluntad; d) su referencia frecuentemente a conflictos inconscientes; d) su analogía simbólica con la del sueño. En síntesis, para Piaget el juego simbólico es una asimilación de lo real asegurada o reforzada por un lenguaje simbólico construido por el yo y modificado de acuerdo a sus necesidades.

En todas estas obras Jean Piaget enmarca sus descripciones y explicaciones dentro de una teoría de estadios del desarrollo: sensorio motriz, simbólico, moral; y precisa en cada uno de los estadios cambios intelectuales, semióticos, de relaciones sociales, etc. Bajo este punto de vista nos presenta: a) seis estadios en el período del desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz; b) tres estadios en el desarrollo del simbolismo en el niño; c) cuatro estadios referentes a la práctica de la regla; y d) tres estadios en cuanto a la conciencia de la regla.

Para Piaget el juego de ejercicio es el primero en aparecer y caracteriza los estadios II a V del desarrollo preverbal del niño, aquí se ejercitan las acciones sensoriomotrices por el solo placer de dominarlas, de asimilarlas. Es por tanto, el juego de ejercicio una simple asimilación funcional reproductiva. *En el estadio VI del sensorio-motor comienza el juego simbólico*.

"Entre el símbolo propiamente dicho y el juego de ejercicios existe un intermediario que es el símbolo constituido en actos o en movimientos desprovistos de representación; por ejemplo: el ritual de los movimientos ejecutados para dormirse es, primero, simplemente extraído de su contexto y reproducido por juego en presencia de la almohada (esta-

dios IV y V) y luego, finalmente, imitado en presencia de otros objetos (estadio VI) lo cual marca el comienzo de la representación. Esta continuidad no prueba que el símbolo esté ya contenido en la asimilación lúdica sensorio-motora (Piaget insiste en esta idea). Por el contrario, muestra que cuando el símbolo viene a injertarse sobre el ejercicio sensorio-motor, no suprime este último sino que simplemente se subordina a él". ("La formación del símbolo en el niño": México, Fondo de Cultura Económica, 1973, pág. 156).

En concreto, Piaget observa en los estadios IV y V (finales del primer año y principios del segundo) una especie de ritualización en el niño de sus esquemas de acción sensorio-motriz y en el estadio VI (este estadio señala la terminación del período senso-motor) la transformación de esos rituales en juego simbólico. En la teoría piagetiana, *el ritual lúdico se convierte en símbolo cuando el niño tiene conciencia de la ficción*, es decir que "hace como si" durmiera, como si comiera, como si bebiera, como si perdiera el equilibrio. Aquí empieza a formarse el *esquema simbólico de orden lúdico*.

Al plantearnos el concepto de *esquema de acción* encontramos en la conferencia sobre "Las praxias en el niño", publicada en 1960, la siguiente definición: "Llamamos "esquemas" de una acción a la estructura general de esta acción que se conserva durante sus repeticiones, se consolida por el ejercicio y se aplica a situaciones que varían en función de las modificaciones del medio" (Ver la conferencia en el libro "Problemas en Psicología Genética": Barcelona, Editorial Ariel, 1980, pp. 75-105). La organización de un esquema es muy amplia y resulta a la vez de las actividades del sujeto y de su experiencia adquirida (acomodaciones

a los objetos). La coordinación de acciones lleva al desarrollo de los esquemas, encontramos una serie de ellos, por ejemplo los esquemas sensorio-motores, los esquemas de desplazamiento, los esquemas simbólicos, entre otros.

En una de sus últimas obras, Piaget al profundizar sobre el tema de las coordinaciones, nos muestra la coordinación de esquemas en la construcción de un nuevo esquema (Ver "La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo", fechado en 1975).

Volvemos nuevamente al esquema simbólico de orden lúdico desarrollado en el estadio VI, el cual no es un concepto ni por su forma ni por su contenido. Por su forma no sobrepasa el nivel de la imitación representativa (característica del estadio VI); y por su contenido no es adaptación a lo real sino asimilación deformante (asimilación subjetiva, asimilación egocéntrica), es decir, no hay adaptación del esquema a las conexiones objetivas, sino deformación de estas en función del esquema; por lo tanto, el esquema simbólico es aún un simple ejercicio de las propias conductas del niño, pero es un ejercicio ya simbólico. (Op. cit., "La formación del símbolo en el niño", 1973, pp. 139 y 168).

Para Piaget, los primeros símbolos lúdicos aparecen cuando el niño empieza a aprender a hablar, o sea que son contemporáneos de los primeros signos verbales. Sin embargo, ni la palabra ni el contacto con otro, acompaña siempre a la formación de un simbolismo. Al contrario del signo que supone una relación social, *el símbolo es producto del pensamiento individual*.

En este momento nos podemos preguntar: ¿pero cuál es la concepción de símbolo dentro de la teoría piagetiana? En síntesis, el símbolo se basa en el simple pare-

cido entre el objeto presente que juega el papel de "significante" y el objeto ausente "significado". El símbolo implica una representación de una situación no dada, la cual es evocada mentalmente. *El símbolo al presentar un parecido con su significado es un significante motivado*. Esta concepción de símbolo, Piaget la ubica dentro de la escuela lingüística saussuriana y las escuelas psicoanalíticas freudianas. (Ver "El simbolismo secundario del juego, el sueño y el simbolismo inconsciente". Op. cit., "La formación del símbolo en el niño", 1973, pp. 232-292).

Siguiendo la teoría psicoanalítica, Jean Piaget delimita el símbolo consciente o primario y el símbolo inconsciente o secundario. Considera que existen una variedad de símbolos intermediarios entre estos dos. Además, insiste en que todo símbolo lo mismo que todo pensamiento, es a la vez consciente bajo un ángulo e inconsciente bajo otro. Propone paralelo al funcionamiento del inconsciente afectivo, planteado en el psicoanálisis, un inconsciente cognoscitivo o intelectual. Posteriormente en su conferencia "Inconsciente afectivo e inconsciente cognoscitivo", publicada en 1971, profundiza sobre este aspecto (Ver la conferencia en el libro "Problemas en Psicología Genética": Barcelona, Editorial Ariel, 1980, pp. 39-58).

Al estudiar el simbolismo secundario, Piaget observa tres móviles lúdicos en el niño: a) intereses ligados al propio cuerpo (succión y excreción): los juegos de buscar excreciones en los objetos, en las muñecas, en los animales, etc, son frecuentes en los niños; b) sentimientos familiares elementales (amor, celos y agresividad): los juegos que se refieren a las relaciones de familia desbordan la conciencia del niño; y c) preocupaciones centradas sobre el nacimiento

de los bebés: los juegos de nacimiento desempeñan un papel predominante en el niño.

Después de precisar la constitución del esquema simbólico de orden lúdico y la concepción de símbolo, es necesario analizar *la clasificación y evolución de los juegos simbólicos* propuesta por Piaget (Op. cit., 1973, pp. 165-194).

El estadio I comienza con la proyección de esquemas simbólicos y de esquemas de imitación sobre objetos nuevos.

El niño juega, por ejemplo, a imitar a otras personas: la portera que barre, la mamá que habla por teléfono, el papá que lee el periódico; o juega también a proyectar sus propias conductas de llorar, comer, beber, dormir, en los muñecos y en los animales, para esto los imita él mismo tal como actuarían si pudieran reproducir estas acciones.

Continúa el estadio I con una segunda etapa caracteriza por: a) asimilación simple de un objeto a otro, por ejemplo "bebe en una concha como si se tratara de un vaso lleno; ofrece una cáscara de naranja para comerla como si fuera pasteles, etc"; b) asimilación del propio cuerpo a objetos cualesquiera, se origina así un "juego de imitación". En esta segunda etapa intervienen a la vez la imitación y la asimilación simbólica.

Aquí registra Piaget la siguiente observación de imitación subordinada a la asimilación simbólica lúdica:

"A los 4;3, L. está de pie, a mi lado, inmóvil, e imita una especie de ruido de campanas. Le ruego dejar de hacerlo, pero continúa. Le tapo entonces la boca con la mano y me responde indignada pero conservando siempre el tronco recto, y diciéndome: No hagas eso, soy una iglesia (= campanario)" (Ibid, pág. 174).

Una tercera etapa, del estadio I, está constituida por: a) combina-

ciones simbólicas variadas: juegos manifestados en construcciones de escenas enteras, un ejemplo es el juego de las muñecas; b) combinaciones compensadoras: juegos originados por miedo, celos, cólera, etc.; c) combinaciones liquidadoras: juegos consistentes en liquidar una situación desagradable; d) combinaciones simbólicas anticipatorias: juegos expresados para aceptar una orden, un consejo, etc.

Piaget muestra una serie de observaciones en donde evidencia cada una de las combinaciones simbólicas. Presentamos a continuación una observación de juego simbólico liquidador.

"A los 3;11(21), J. está impresionada por la vista de un pato muerto desplumado que está puesto sobre la mesa de la cocina. Por la mañana la encuentro sola, extendida e inmóvil sobre el diván de mi oficina, con los brazos contra el cuerpo y las piernas desplegadas: ¿Qué haces, J.? -...- ¿Estás enferma? -...- ¿Te duele algo? -No, soy el pato muerto-. (Ibid., pág. 183).

Piaget enfatiza en estas combinaciones: a) el símbolo imaginativo: medio de expresión y de extensión y no un fin en sí; y b) el juego de imaginación: reproduce todo lo vivido por medio de representaciones simbólicas.

Aquí en este momento salta a la vista la concepción diferente con la teorización de "la situación imaginaria en el juego" de Lev. S. Vygotsky.

Sin embargo Piaget sostiene como Vygostky que el niño no tiene imaginación, y la que el sentido común le atribuye se reduce a la incoherencia y sobretodo a la asimilación subjetiva de lo real.

El fin de esta tercera etapa conduce al estadio II. De los 4 a los 7 años (más o menos), el símbolo se aproxima cada vez más a lo real y comienza "el simbolismo colecti-

vo" con adecuación de papeles o roles.

Este simbolismo colectivo es posible por los progresos de la socialización en el niño y de la secuencia de sus ideas, de su orden, de su coherencia. En otras palabras, se observan en el niño adquisiciones sociales y mentales en el dominio del simbolismo lúdico que llevan a la transformación del simbolismo en la dirección de la imitación objetiva de lo real.

Para Piaget, el paso en el niño, del egocentrismo inicial a la reciprocidad es posible gracias a una doble coordinación en las relaciones interindividuales y en las representaciones correlativas. Pero en esta época la socialización es bien frágil y los juegos colectivos se relacionan todavía con el simbolismo infantil.

En conclusión, al analizar el juego en esta edad infantil, observamos como Lev S. Vygotsky acentúa en el niño preescolar "la situación imaginaria" en el juego; D.B. Elkonin le da importancia al "papel o rol" en el juego, y enfatiza las acciones lúdicas y su relación con el objeto y con la palabra que lo designa; y Jean Piaget dentro de su conceptualización del "simbolismo en el juego" expresa su enfoque del "simbolismo colectivo" con diferenciación, adecuación y complementariedad de los papeles o roles.

En su trabajo del "Criterio moral en el niño", Piaget muestra como a los 7 años el niño abandona el juego egocéntrico en provecho de una aplicación efectiva de las reglas y de un espíritu de cooperación entre jugadores.

Respecto a los juegos simbólicos colectivos, Piaget afirma que de los 7 a los 11 años se observa una coordinación cada vez más de los papeles y una ampliación de la socialización (Ejemplos: observa-

ciones sobre las especies de "comedidas" o representaciones teatrales).

En el último estadio (Estadio III), entre los 11 y los 12 años, existe una disminución del simbolismo dando paso al juego de reglas y a construcciones simbólicas cada vez más cercanas al trabajo continuo y adaptado. Cuando el juego de papeles se convierte en la creación de una escena de teatro o de una comedia entera ya no es juego, es imitación o trabajo.

Entre los 11 y los 12 años proviene la declinación del juego simbólico y de todo tipo de juego que no sea un juego de reglas.

Piaget afirma que el juego de reglas, al ser la actividad lúdica del ser socializado, subsiste y se desarrolla durante toda la vida (deportes, cartas, ajedrez, etc).

### *Nuestra reflexión final*

Concluimos esta breve exposición de algunos aspectos de la interpretación de Vygotsky, Elkonin y Piaget sobre el juego infantil con un comentario que nos parece indispensable agregar.

La lectura de los trabajos de estos, como de tantos otros psicólogos humanistas, nos produce hoy una profunda desazón: en la era de los sistemas universales de computación, de uniformización (cara en sombra de la "universalización") de la enseñanza, de la informatización global de todo y de todos, Piaget, Vygotsky, sus continuadores, parecen figuras decorativas en el museo de cera de la historia de la humanidad. Sus palabras, sus ideas, de un contenido altamente humanístico, se pierden en el farrago silencioso de la tecnología... ¿al servicio del hombre?

¿Tendremos fuerza para aguzar el oído y escucharlas? Ψ