



Traducciones

revista  
**Educación  
y Pedagogía**

No se necesitan materiales o juguetes costosos para promover el juego dramático y el teatro en los niños. Con cajas de cartón se pueden crear carros y edificios, buques y castillos, y con una tela o una sábana se pueden hacer miles de disfraces. Sólo es necesario estar alertas con toda nuestra imaginación para facilitarles a los niños el espacio necesario y los elementos requeridos para que puedan jugar al papá y a la mamá, al doctor, a las hadas, a los astronautas, a los marcianos... en fin... jugar a todo lo que la imaginación humana ha creado en años y años de existencia.

# Mundo social y juego simbólico

*Inge Bretherton*

*Traducción: Zayda Sierra Restrepo. Corrección: Luis F. Gómez J.*

## *Introducción: Piaget y la representación de eventos*

La investigación sobre el juego simbólico le debe en gran medida a Piaget. El agradable relato de las actividades imaginarias de sus propios hijos, publicado en *La formación del símbolo en el niño* (Play. Dreams and Imitation in Childhood).

\* Capítulo primero del libro *Symbolic Play, The Development of Social Understanding*. Bretherton, Inge (Editor). Orlando (E. U.): Academic Press, 1984. (Juego Simbólico: el desarrollo de la comprensión del mundo social).

\*\* Profesor del Departamento de Desarrollo Humano y Estudios sobre la Familia. Colorado State University, Fort Collins (CO), Estados Unidos.

\*\*\* Profesores de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

1962), ha inspirado una cantidad de estudios subsecuentes. Sin embargo, sus propios análisis dejan casi completamente inexplorados muchos aspectos notables de estas ricas observaciones.

La teoría de la representación de Piaget, definida como acción interiorizada, revolucionó las ideas acerca de la cognición. La representación empezó a ser vista como un proceso dinámico en vez de una colección estática de símbolos. Sin embargo, Piaget no aplicó esta manera de pensar al estudio del juego imaginario. Por el contrario, el enfatizó la incoherencia de la simulación a pesar de las observaciones que ilustraban su estructura y coherencia. Aún más, la habilidad de representar el "Y si" y su relación con el pensamiento subjuntivo, se asumió gratuitamente. Esta habilidad, como Hofstadter (1979) señaló, es uno de los más intrigantes aspectos de la cognición humana. Sin embargo, Piaget consideró la habilidad de los niños de no hacer caso de la realidad "tal como es" como un ejemplo fundamental de pensamiento egocéntrico y no socializado, el cual sirve puramente a necesidades afectivas y no demanda explicación en términos cognitivos. El simular o jugar al "como-si", afirmó, permite a los niños pequeños asimilar el mundo a su propio ego sin tener el impedimento de la necesidad de la acomodación (adaptación a la realidad presente).

Para el niño, la asimilación de la realidad a su propio yo es una condición vital para su continuidad y desarrollo, precisamente por la carencia de equilibrio en su pensamiento: así, el juego simbólico satisface esta condición al considerar a la vez el significante y el significado. Desde el punto de vista del significado el juego le posibilita al niño volver a vivir sus experiencias pasadas, más por satisfacer su ego, que por subordinación a la realidad. Desde el punto de vista del significante, el simbolismo provee al niño con el lenguaje vivo, dinámico e individual indispensable para la expresión de sus pensamientos subjetivos, para lo cual el lenguaje colectivo es inadecuado [Piaget, 1962: p. 166-167].

La representación figurativa de eventos sociales, sean éstos verdaderos o inventados, no fue lo que intrigó a Piaget acerca de la acción interiorizada. Su principal preocupación estaba con aquellas acciones interiorizadas que conducen hacia el pensamiento lógico-matemático. Debido a que la simulación es "asimilación del mundo al yo" y por lo tanto, no está acomodada a la realidad presente, no puede, afirmó, jugar un rol esencial en el desarrollo de las operaciones (seriación,

clasificación, conservación) que son las que hacen posible la representación coherente de la realidad. De este modo, la simulación continúa tanto como el niño no pueda acomodarse efectivamente al mundo real.

Los juegos simbólicos declinan después de la edad de cuatro años, por razones que son muy importantes descubrir, pues nos explican por qué estos juegos son tan numerosos en edades más tempranas. De un modo general, se puede decir que mientras más el niño se adapta al mundo natural y social, menos cae en distorsiones y transposiciones simbólicas, porque en vez de asimilar a su ego el mundo externo, el progresivamente subordina su ego a la realidad (Piaget, 1962, p. 145).

Esta insistencia en la importancia de la simulación para el desarrollo cognitivo, solamente en la medida en que fielmente reconstruye pero no transforma la realidad, ha sido críticamente revisada por Sutton-Smith (1966).

Sería, desde luego, falso señalar que Piaget no le atribuyó ninguna significancia cognitiva al juego simbólico. Mientras él le negaba un rol creativo significativo en el desarrollo representacional, solo lo consideró como una medida útil para su progreso (Piaget, 1962). En sus iniciales juegos de simulación, Piaget observó que los niños muestran una creciente habilidad para disociar el símbolo de lo que éste simboliza. Al comienzo del juego de simulación, cuando los niños representan sus propias actividades (dormir, comer, beber) fuera del contexto normal y cotidiano, los dos están todavía ligados, en el sentido que un esquema, representado fuera de contexto, sirve como un símbolo para el mismo esquema imaginado en contexto. El símbolo y lo que él simboliza adquiere de alguna manera una separación más grande cuando los pequeños alimentan un muñeco, en vez de a sí mismos, o fingen un comportamiento observado en otros (p. ej., "leer" un periódico). El comportamiento que se dirige hacia un muñeco reemplaza ahora la acción diaria que el niño ejercía sobre sí mismo, mientras que la reproducción del comportamiento de otra persona reemplaza la acción imaginada del modelo. La disociación entre el símbolo y lo simbolizado se incrementa aún más cuando el niño comienza a asumir el rol de otra persona o usa un objeto como si fuera otro. Cuando personifica un rol (identificándose con otra persona), el niño se convierte en el símbolo de la otra persona. Cuando "come" con un palito, o "telefonea" con una cuchara, la acción ejecutada con el objeto sustituto simboliza el verdadero comer o telefonar con objetos realistas. La descripción de Piaget de la creciente distancia entre el símbolo y lo simbolizado acarrea consigo, pienso yo, el germen de una

teoría de la representación del evento, quizá aún, de una teoría del pensamiento subjuntivo. Pero como la representación figurativa tenía poco interés para él, Piaget no le prestó entonces atención a esta posibilidad.

La aproximación al juego simbólico desarrollada en este capítulo está profundamente influenciada por Piaget, pero al mismo tiempo es incompatible con algunos de sus puntos de vista. Aunque el énfasis en el conocimiento figurativo como opuesto al operativo es no-Piagetano, el enfoque de la representación como acción interna o mental está profundamente enraizado en el pensamiento piagetano. Sería tonto menospreciar la importancia de la representación operativa. Yo sugiero, no obstante, que Piaget injustamente desatendió las implicaciones de la representación figurativa para el desarrollo cognitivo. Trabajos en el área de la inteligencia artificial (p. ej., Schank & Abelson, 1977) y de la psicología cognitiva (p. ej., Aebli, 1980; Mandler, 1979; Nelson, 1981) confirman este reclamo.

Ahora encontramos convincente evidencia de que, al menos en el más básico nivel, la representación puede no estar organizada en términos de estructuras taxonómicas o clasificaciones jerárquicas, sino en términos de esquemas o guiones de eventos que son la armazón de los eventos cotidianos (Shank & Abelson, 1977). Estos marcos son figurativos puesto que ellos representan vínculos espacio-tiempo-causales entre agentes, receptores y objetos, y son en este sentido isomórficos con la realidad. Son construidos y revisados en el curso de experiencias repetidas con eventos similares, pero ellos a su vez guían la comprensión de tales eventos. En lenguaje piagetano, los esquemas de eventos interpretan la realidad (asimilación) y están adaptados en respuesta a ella (acomodación). Acorde con la terminología de la ciencia cognitiva, los esquemas de eventos sirven como mecanismos que conceptualmente procesan y le dan sentido a la información nueva (Mandler, 1979). Mandler sugirió que el conocimiento taxonómico parece ser una clase secundaria de organización, construido sobre un sistema de memoria organizado esquemáticamente en donde el enlace está basado en relaciones espaciales, temporales o causales, no en calidad de miembro de una clase. Siguiendo este mismo orden de ideas, Nelson (1981) propuso que los guiones o esquemas de eventos pueden constituir una organización de primer orden de la cual otras estructuras-procesos cognitivos (como jerarquías taxonómicas, roles y estrategias de solución de problemas) se derivan (véase también Kreye, Capítulo 11 de este volumen). Tal perspectiva le atribuye una gran significancia a la representación figurativa como base para la construcción del pensamiento operativo, tomando al revés las nociones piagetanas acerca de la relación del conocimiento figurativo al operativo.

El modelo del guión es intuitivamente llamativo porque, a diferencia de los modelos estáticos y tradicionales del conocimiento, da cuenta de las relaciones dinámicas entre agentes, receptores, objetos y acciones que hacen parte de la interacción social de cada día (Nelson, 1981). Nelson y Gruendel (1981) definen un guión como un modelo cognitivo de un evento. Yo prefiero describirlo como un modelo cognitivo-afectivo que tiene un significado en el sentido descrito por Kreye (Capítulo 11 de este volumen). Si los modelos mentales (afectivo-cognitivos) del mundo han de servir en la interpretación de los eventos reales del mundo y en la planeación de acciones futuras, ellos deben reflejar la estructura espacio-temporo-causal de ese mundo. La estructura causal incluye objetivos y motivaciones de los actores y receptores, así como la causalidad física.

Aunque somos en gran parte ignorantes de los procesos según los cuales los eventos, más que los simples objetos, son los que pueden ser esquematizados en y por la mente humana, existe ahora una razonable evidencia que sustenta el modelo del guión. Por ejemplo, los adultos tienden a rectificar el orden de los eventos cuando cuentan una historia que está en desorden (Mandler & De Forest, 1979; Stein & Nezworski, 1978). En forma similar, cuando hay historias o textos que no presentan explícitamente cierto tipo de información, los adultos tienden a contar con esquemas de eventos para llenarlos espacios en blanco (Kintsch, 1974).

Si los esquemas básicos representacionales son eventos significativos, no unidades inconexas, debería ser posible demostrar que los niños tienen la habilidad de representar una experiencia en términos de relaciones tiempo-causales entre actores, receptores, objetos y locaciones (Nelson, 1981; véase también Aebli, 1980). Hasta aquí, sin embargo, solamente el desarrollo de la representación de eventos en niños de 3 a 5 años ha contado con observación más detallada. Tanto tareas de entrevistas como de recuento de historias (Nelson & Gruendel, 1981; Stein, 1978) han dado resultados alentadores. A una edad muy temprana, el juego simbólico puede dar algunos indicios acerca de la organización de representación de eventos (Nelson, 1981) pero la simulación no ha sido todavía extensamente analizada desde este punto de vista. Sin embargo, los estudios sobre la adquisición del lenguaje que sugieren que los niños codifican relaciones semánticas (eventos) en producciones de una sola palabra (ej. Bloom, 1973; Brown, 1973; Greenfield & Smith, 1976) son compatibles con la propuesta del guión en el desarrollo cognitivo temprano.

Antes de considerar cómo el desarrollo del juego simbólico puede ser interpretado con respecto al modelo del guión, me gustaría revisar brevemente hallazgos concernientes al desarrollo de la representación de eventos durante los

años preescolares. En término de recuento de historias, tanto Nelson como Stein observaron que, como los adultos, los niños tienden a reparar secuencias no completas de eventos durante la reproducción de una historia en desorden. Nelson, (1981) registró este efecto tan pronto como a los 3 años. Los niños tienden a mantener bastante bien información de orden cuando la conexión entre los eventos de la historia están basados en causalidad psicológica o física, no simple contigüidad temporal (Nelson & Gruendel, 1981; Stein, 1978). Así aparece que el guión representativo hace uso del entendimiento causal donde éste es posible y, al menos en las edades hasta aquí estudiadas, consiste en más que una simple armazón rígida de secuencias de conductas.

Con respecto a la producción de esquemas de eventos desde la memoria, Nelson y sus colegas (v. Nelson y Gruendel, 1981) descubrieron que niños tan pequeños como los de 3 años pueden responder apropiadamente a preguntas ("qué sucede cuando" acerca de rutinas bastante practicadas tales como comer el almuerzo en la guardería, ir al restaurante favorito, ir al almacén, o hacer galletas. Aún niños de 3 años dan cuenta de aspectos de eventos rutinarios en la secuencia correcta; niños mayores simplemente le agregan más detalles. Allí, además, tiende a haber cierta unanimidad entre los niños acerca del orden en el cual ciertos eventos debieron ocurrir; particularmente si las relaciones son causales. Por ejemplo, a la pregunta de "Qué sucede cuando tú tienes una fiesta de cumpleaños?", los niños manifestaron que las velitas se apagan antes de que se coma el pastel, aunque puede haber desacuerdo acerca de si los regalos se abren antes o después de comerse el pastel. Para complementar, Nelson y Gruendel (1981) encontraron que los niños usan una forma especial de hablar durante sus descripciones de "qué sucede cuando...". En sus respuestas a preguntas-guión ("qué sucede cuando tú vas a tu restaurante favorito) emplean el impersonal tú y verbos sin tiempo (p. ej., "tú comes y luego tú vas a casa"). Cuando se les pregunta acerca de eventos específicos recordados, por otro lado, ellos tienden a usar el tiempo pasado y el pronombre en primera persona.

Para trazar la adquisición de la representación de eventos más allá de los estudios acerca de la comprensión de cuentos y el recuento de sucesos se presenta, en la primera parte de este capítulo, cómo es posible interpretar el desarrollo del juego simbólico en términos de desarrollo de la representación de eventos. El énfasis no está puesto en el contenido de un esquema de un evento en particular o guión como comer, dormir, tomar un baño (v. Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, & Volterra, 1979; Volterra, Bates, Benigni, Bretherton, & Camaioni, 1979); el

enfoque está más bien dirigido al desarrollo de los aspectos estructurales de tales guiones: representación de roles (cuáles y cómo son representados los roles que interactúan unos con otros), representación de acciones (coherencia, complejidad, orden) y el uso de elementos escenográficos (realísticos, abstractos, inventados). Los roles están abordados en términos de juegos de reproducción (con muñecos o animales de juguete) así como juegos colaborativos (con otra persona).

Debido a que el medio simbólico de la simulación (representación) guarda un fuerte parecido con la acción del mundo real, debe tenerse mucho cuidado al establecer el límite entre los dos niveles: el aquí-y-ahora de la realidad y el como-si (Bateson, 1955/1972). Esto es especialmente cierto en el caso del juego de simulación colectivo con otros actores, lo cual requiere compartir y coordinar el conocimiento del curso de un suceso o guión (Forys & Me Cune-Nicolich, Garvey & Bemdt, 1977; Giffin, Nelson y Seidman, capítulos 2, 3 y 6 del libro *Symbolic Play*). El juego mutuo de simulación constituye, en mi opinión, representación colaborativa de eventos en dos niveles, planeación y actuación; lo cual se considerará en la segunda parte del capítulo.

El tercer y último aspecto abordado es el relacionado con el pensamiento subjuntivo. En el juego de simulación, los niños usan esquemas de eventos como materia prima para crear una realidad ficticia la cual no simplemente simula sino que transforma su mapa afectivo-cognitivo del mundo social. Estas transformaciones están analizadas en términos de la emergencia de la capacidad subjuntiva (Hofstadter, 1979). Mediante el cambio de varios parámetros del esquema de un evento, los niños pueden crear una variedad de más —o menos— alternativas fantásticas a la realidad cotidiana. La principal tesis de este capítulo, entonces, no es que el juego simbólico refleja fielmente la habilidad de un niño para representar el mundo social, sino que constituye jugar con tal habilidad.

#### *Representación de eventos en el juego simbólico*

La simulación finge y transforma los eventos rutinarios de la vida familiar, la literatura y la televisión. Sin embargo, la habilidad de representar esos guiones (y sus distorsiones y transformaciones) no emerge totalmente desarrollada. Con una mayor práctica, se da un marcado progreso en el número de roles, el orden y coherencia de las acciones reproducidas en la simulación, acompañado de un decreciente apoyo en elementos verídicos.

La representación de rol, acción y objeto se tratan aquí como dimensiones separadas del juego de simulación aunque, al más simple nivel, no están completamente dissociadas. Una acción siempre requiere de un agente y frecuentemente **de** un objeto. Aún más, es posible representar una estructura de rol relativamente compleja (dos ositos de peluche que interaccionan entre sí) con la estructura **de** una acción simple (p. ej. los dos ositos se besan). Similarmente, una estructura de **una** acción compleja como la ejecución de una prolongada secuencia de desayuno puede ser representada con la estructura de rol simple (el actor solo es el mismo niño).

La representación de rol y acción está afectada inicialmente por la disponibilidad de accesorios realistas. Más tarde, los objetos pueden ser mentalmente transformados en otros objetos y así, accesorios imaginarios pueden ser creados a través de la mímica o el lenguaje.

### *Roles*

Piaget (1962) describió una progresión sistemática desde la representación de uno mismo a la representación de estructuras de rol más complejas. Como se anotaba previamente, lo que Piaget vio en esos descubrimientos fue una creciente habilidad para distanciar el simbolizador de lo simbolizado. Visto desde otra perspectiva, la misma información nos documenta sobre la habilidad en desarrollo del niño para representar roles, empezando desde roles simples y avanzando hacia la representación de distintos roles interactuantes. Aunque las observaciones de Piaget se basaron en el comportamiento de solo tres niños, sus descubrimientos han sido desde entonces corroborados por muchos otros (p.ej. Fenson & Ramsay, 1980; Kagan, 1981; Nicolich, 1977; Watson & Fischer, 1977, 1980; Wolf, 1982). Ninguna de estas investigaciones ha convenido en cuáles sutiles diferenciaciones pueden y deben ser esbozadas, ni ninguna ha necesariamente interpretado sus hallazgos en el modo en que se presenta aquí. Mi aspiración ha sido integrar los diferentes puntos de vista, dar razones sobre los desacuerdos donde éstos existan, y sugerir posibles resoluciones.

### **Representación de uno mismo**

Existe un acuerdo general con Piaget (1962) **de** que las actividades **de** simulación comienzan con la representación de uno mismo, en donde el **niño** produce un comportamiento como dormir, pero fuera del contexto de ir a dormir y

sin estar cansado. Para considerarlo como un esquema simbólico más que un ejercicio de un comportamiento conocido, el niño debe indicar de alguna manera conciencia de la simulación (v. Nicolich, 1977; Piaget, 1962). Un ejemplo muy claro es el comportamiento de Jaqueline a la edad de 15 meses.

Vio una tela cuyos ribetes vagamente recordaban aquellos de los de su almohada; la agarró, sostuvo un dobléz de la misma en su mano derecha, se chupó un dedo de la misma mano, y se tendió riendo fuertemente. Ella mantenía sus ojos abiertos, pero parpadeaba de vez en cuando como si estuviese aludiendo a sus ojos cerrados. Finalmente, riendo más y más, exclamó 'nene' [Piaget, 1962, Observación 64a].

En el ejemplo anterior, reír y parpadear comunican conciencia de la simulación. En otros casos, la presencia de efectos de sonido (chasquidos de los labios en el transcurso de "comer") y exageración de gestos simbólicos puede distinguir este comportamiento de gestos reconocidos anteriormente (Nicolich, 1977).

Piaget (1962) describió un ejemplo ambiguo de la representación de otro. A los 19 meses, Lucienne (Observación 76a) "leía" el periódico, y señalaba a ciertas partes de la hoja de papel que ella sostenía mientras murmuraba para sí misma. Desafortunadamente la distinción entre representarse a sí mismo y representar a otros no es siempre clara. Tomemos, por ejemplo, el pretender hablar por teléfono. Un niño puede haber adquirido el esquema no a través de la observación pero sí de la directa instrucción con un teléfono de juguete (el papá o mamá sosteniendo el receptor en la oreja del niño). En este caso probablemente sería erróneo inferir que el niño está representando las acciones de otro. Por el contrario, cuando un niño pretende beber de una taza vacía es natural llegar a la conclusión de que el niño está ocupado en la representación de sí mismo. Este puede no ser el caso ilustrado en el estudio de Fein y Apfel (1979). Una buena parte de niños de 12 meses, a la mayoría de los cuales no les había sido permitido usar la cuchara en casa y quienes fueron la mayor parte alimentados con tetero, preferían "comer" de una cuchara vacía y desdeñaban pretender usar el tetero favoreciendo la taza. Estaban representando el comportamiento de otros, no el suyo propio.

La distinción entre la representación-de-uno-mismo de la representación-de-otros, aunque difícil, es importante. Pretender un comportamiento que sin ambigüedad es el de otra persona puede ser considerado como el comienzo del juego de roles (o explorar el mundo desde un punto más ventajoso).

### **Los otros como receptores pasivos de la acción del niño**

Piaget (1962) y Nicolich (1977) coincidieron en que la proyección del propio comportamiento del niño en el de otra persona o muñeco (una madre o una muñeca alimentando) es conceptualmente similar a la proyección del comportamiento de otra persona en el de uno mismo (ambas implican descentración). Sin embargo, ni Piaget ni Nicolich distinguieron entre receptores animados o inanimados de la acción.

Fein y Apfel (1979) realizaron una comparación directa del juego con una persona (la madre o el experimentador) y un objeto inanimado (una muñeca). A los 12 meses, el 80% de los infantes se dedicaron a simular la alimentación de sí mismos, el 32% alimentó a la madre o al experimentador, y solamente el 19% aumentó a la muñeca (las diversas formas de la simulación no fueron mutuamente excluyentes así que suman más del 100%). Estos hallazgos, corroborados por Shimada, Sano y Peng (1979), sugieren que puede ser más fácil proyectar un esquema hacia un equivalente vivo que hacia un muñeco, con implicaciones importantes. Si los niños usan una persona como un receptor de un esquema simbólico antes de que usen de la misma forma un muñeco, podemos tener firmes motivos para asumir que el niño está tratando al muñeco como a una figura humana cuando la conducta dirigida hacia un muñeco aparezca.

Yo también sospecho (de acuerdo con Fein, 1978) que las conductas dirigidas a un muñeco o a una persona toman imperceptiblemente diferentes formas, aunque esto no ha sido formalmente investigado. Por ejemplo, mi impresión es que los niños esperan que un adulto les coopere cuando le llevan una taza hacia su boca, pero no tienen esta expectativa de un muñeco. A pesar de lo que un niño espere, un adulto al que se le ha ofrecido "beber" de una taza vacía está inclinado a cooperar mediante lenguaje y efectos de sonidos ("Mmmm. Está delicioso... Me lo tomé todo"). Estos intercambios, por lo tanto, constituyen los primeros ejemplos del juego de simulación colaborativo.

Una cuestión relacionada es la de si el niño está meramente proyectando su propio comportamiento en un muñeco, o de si está pretendiendo cuidarlo. Piaget (1962) claramente asumió lo primero: '

¡Al proyectar su propio comportamiento en otros (haciendo llorar, beber o dormir a los muñecos), imita por sí mismo las acciones que ellos harían si reprodujeran sus propias acciones!  
(p. 123).

A pesar de la noción de Piaget sobre egocentrismo, esta cita suena significativamente parecida a una descripción de asumir un rol o viéndose a uno mismo desde el punto de vista del otro (Mead, 1934). Alrededor de estas cuestiones tenemos además que, cuando los niños "alimentan" a una muñeca o a una persona de la misma manera que ellos se alimentan a sí mismos, uno no puede decidir con certeza si la acción constituye asumir un rol o cuidar-de. Sin embargo, cuando los niños acuestan a un muñeco en la cama y le ponen las cobijas, asumimos con más firmeza que esto representa un comportamiento de atención o cuidado dirigido a un muñeco como receptor pasivo. Esta distinción es importante. Si el niño considera al muñeco como un compañero, más que una representación simbólica de sí mismo, estamos frente a la representación de dos roles (el yo en relación con el otro) y de esta manera, en un nivel más alto de la representación de un rol.

### **Roles paralelos**

Nicolich (1977) anotó que una vez los niños manejan la proyección de esquemas sobre otros, tienden a incluirse a sí mismos y a sus compañeros en la misma acción (alimentarse a sí mismos, luego a la madre, luego a un muñeco). Esto puede considerarse como un paso más avanzado hacia la representación de la interacción recíproca con otra persona o muñeco. Wolf (1982), en un estudio de caso, también llamó la atención sobre este tipo de comportamiento:

O. le presenta una bolsa con juguetes a J. a la edad de 1:4. Cada vez que él ensaya algo, lo ensaya primero en sí mismo y luego en un gran muñeco. El toma un peine y se peina el pelo adelante y atrás, luego el del muñeco. Toma unas tijeras de juguete, se recorta el pelo y luego el del muñeco (p. 314).

### **El uso de la réplica como receptor activo**

Este nivel de representación de roles no se distingue algunas veces del nivel previo (receptor pasivo) y algunas veces está incluido en el nivel siguiente (agente activo). Me parece, sin embargo, que hay bases firmes para considerarlo como una categoría aparte. El mero sostener de un tetero en la boca de una muñeca, difiere conceptualmente de alimentarla acompañándose de palabras o expresión de sentimientos y percepciones hacia la muñeca (v.

también Wolf, 1982). Piaget (1962) provee un ejemplo vivido de esta clase de comportamiento:

A la edad de 2:1 (13), [Jaqueline] alimentó [a su muñeca] por un largo rato de la misma manera que nosotros la persuadimos de comerse su propia comida: 'un poquito más para poner contenta a Jaqueline. Sólo cómete este poquito más' (Observación 81).

Aunque la muñeca es tratada como una figura humana, el niño no está todavía actuando indirectamente por ella. Esto constituye el nivel siguiente:

### **Uso de una réplica como un agente**

Cuando el niño actúa por la muñeca o pretende que una muñeca puede actuar por sí misma (alimentarse, por ejemplo) el niño se convierte en un actor vicario. Tal comportamiento ha sido descrito por Fenson (capítulo 9 de *Symbolic Play*), Fenson & Ramsay (1980), Inhelder, Lézine, Sinclair y Stambak (1972), Lowe (1975), y Watson & Fischer (1980), aunque no siempre se hiciera la distinción del uso de una figura como receptor activo. Varias instancias de animación fueron descritas por Wolf (1982). Curiosamente, el acto de hablar por la muñeca es rara vez analizado en esta conexión, tal vez por querer considerar la actuación y la representación verbal en términos de sistemas simbólicos separados. Nuevamente, Piaget nos da un ejemplo:

A los 1:6 (30) J. dijo 'llora, llora' a su perro y ella misma imitó el sonido de un llanto. Al día siguiente, hizo llorar a su perro, a su pato, etc. [1962, Observación 75a. p. 12].

### **Asumir el rol de otra persona**

Aquí conceptualmente se hace equivaler la actuación de un niño por su muñeco con la habilidad de pretender ser otra persona, aunque datos empíricos que sustentan esta idea no están disponibles todavía. Ambas actividades constituyen un juego de roles: En el caso de animar un muñeco, el juego de roles es vicario; cuando se asume el rol de otra persona, es directo. Piaget describió formas tempranas de esta identificación, las cuales llamó "asimilación del ego a otros":

A los 1;9 (20), J. frotó el piso con una concha, luego con una tapa de cartón, diciendo: 'Abebert, barrer' (como la criada). El mismo día, se echó el pelo hacia atrás mientras se miraba a sí misma en el espejo, y dijo riendo: "Papá" [Piaget, 1962, Observación 76a p. 122].

Como Piaget (1962) observó, tal comportamiento trasciende la imitación porque el niño no simplemente copia el comportamiento de otros mientras continúa siendo él mismo, sino que se identifica completamente con los otros. Huttenlocher y Higgins (1978), quienes esbozaron la misma distinción, plantearon que el niño hace un pronunciamiento verbal que indica la identificación con el otro, designando a este comportamiento juego-de-roles para diferenciarlo de su etapa de desarrollo previo, la representación-de-roles. La definición de Huttenlocher y Higgins fue usada por Miller y Garvey (capítulo 4 de *Symbolic Play*) así como por Dunn y Dale (capítulo 5 Ibid.). Puede ser posible, no obstante, crear criterios no-verbales para el juego de roles.

### **Uso de un muñeco como un compañero activo**

Una forma más compleja de representación de roles que la de activar un muñeco o asumir el rol de otro es conectarse en interacción recíproca con el muñeco "activo" o asumir un rol complementario hacia otra persona (lo que se presenta en la próxima subsección).

Jugando a ser el compañero activo de un muñeco a su vez activo, el niño tiene, en efecto, que representar dos roles que se complementan el uno al otro. No me ha sido posible encontrar ejemplos en el trabajo de Piaget. Sin embargo, Miller y Garvey (en el capítulo 4 Ibid.) proveen algunas ilustraciones de esta habilidad alrededor de los 30 meses (un infante cuida a su muñeco-bebé, pero también habla y llora por él).

Un interesante ejemplo de este tipo de comportamiento a una edad más temprana aparece en el estudio de un caso de Wolf (1982):

J. a la edad de 1:9 desarrolla un nuevo modelo de interacción con su juguete del payaso en la caja. Si cuando presiona hacia abajo la tapa sobre la cabeza del payaso, la mano del muñeco queda hacia afuera, J. dice "Ouch, ouch, Boo-boo" (palabras

suyas que denotan dolor). Rápidamente, levanta la tapa, frota la mano del payaso y la besa, antes de meterlo otra vez cuidadosamente en la caja, con mano y todo [Wolf, 1982, p. 319].

### **Juego de roles colaborativo simple**

Cuando se asume un rol *vis-á-vis* con otra persona, el niño necesita solamente representar un rol, no dos, como en el juego de réplica con dos figuras. Por otro lado, el juego de roles participativo requiere que el niño coordine sus esquemas de eventos o guiones con los de la otra persona. Esto constituye representación implícita de al menos dos roles, tarea que puede al comienzo ser dominada solamente con compañeros más experimentados como los hermanos mayores o los padres quienes tienden aligarse al juego a través de un continuo monitoreo; véanse los capítulos 5,4 y 12 de *Symbolic Play*.

Para ilustrar este nivel, tomemos el estudio de un caso de Wolf (aunque en este caso, el niño monitorea al padre, no viceversa).

J. a los 2:0, está sentada en la pequeña mesa de su habitación con su padre en la silla mecedora cerca de ella. J. camina hacia su padre, lo atrae hacia la mesa y le dice: 'Come helado.' J. coge una lata vacía y toma de ella un puñado de aire. 'Papá come helado... Yo también.' Cuando su padre no la entiende o la sigue inmediatamente, J. insiste otra vez: 'Papá, come helado.' Luego su padre comprende y saca un poco [Wolf, 1982, p. 324].

Un ejemplo algo más avanzado (Jaqueline está asumiendo el rol de su madre) es suministrado por Piaget:

A los 2; 4 (8) ella era su madre, 'es mamá', y me dijo 'vamos a besar a mamá', y me besó [1962, Observación 79 p. 125].

### **Juego de réplica con varios roles interactuantes**

El desarrollo del juego espontáneo monitoreado con pequeñas figuras o réplicas ha sido extensivamente estudiado por Wolf y sus colegas (Rubin & Wolf,

1979; Wolf, 1982; Wolf, Rygh, & Altschuler, capítulo 7 de *Symbolic Play*). Watson y Fischer (1980) abordaron el mismo asunto, pero sus hallazgos se basaron exclusivamente en juegos presentados por el adulto para ser reproducidos por los niños, lo cual se expone en el capítulo 10 del mismo libro. Rubín y Wolf enfatizaron que no hasta la edad de 3 años los niños llegan a animar pequeñas figuras sin la participación de sí mismos como actores en el argumento. Los primeros intentos al activar dos figuras consisten a menudo en repartir roles paralelos. El subsecuente dominio del juego de muñecos con la interacción de varias figuras a quienes el niño habla como narrador y por quienes habla como actor vicario marca un gran paso adelante cuyas implicaciones trataremos luego. Un ejemplo de esta forma simple puede encontrarse en el estudio de un caso de Wolf (1982):

J. a la edad de 2:0 tiene una figura de un padre y un niño. O. también le ha dado algunos muebles. J. pone al niño en la cama y hace al padre caminar hacia él y besarlo. Luego él hace que el niño salte fuera de la cama y corra bajo la mesa. Luego hace que la figura del padre alcance al niño diciendo 'Te cogí' (p. 320).

Con un mayor desarrollo, los roles asignados a las réplicas tienden a llegar a ser más diferenciados (un cruel león puede perseguir a un niño aterrorizado, y ser a la vez capaz de sentirse solo, véase Rubín y Wolf, 1979). Alternativamente, cada réplica puede asumir más de un rol social (un niño puede ser el hijo del doctor así como su paciente; véase Watson y Fischer, 1980). Miller y Garvey (capítulo 4 de *Symbolic Play*) describen un desarrollo análogo de juego colaborativo: Una niña de 30 meses juega a la "mamá" con el "bebé", y a la "esposa" con el "esposo" mientras monitorea al "esposo" en cómo hacer el rol de "papá".

### **Juego colaborativo con varios roles interactuantes**

Analizando el juego de roles colaborativo con niños preescolares entre las edades de 3 y 5 años, Garvey (1977) encontró útil distinguir roles funcionales de roles de personaje. Los *roles funcionales* los definió Garvey como el comportamiento de una persona en una situación presente y no como una identidad permanente, por ejemplo, el conductor y el pasajero de un supuesto carro. Los juegos funcionales que se parecen a los que Watson y Fischer (1980) llamaron *roles comportamentales*, Rubin y Wolf (1979) *roles pragmáticos*, y Huttenlocher y

Higgins (1978) *roles representativos*, preceden los roles en desarrollo de personaje. Sin embargo, aunque niños mayores son capaces de hacerse pasar por un personaje, no siempre lo prefieren. Por lo tanto los juegos funcionales persisten después de manejar roles de personajes.

Divergiendo un poco del esquema de Garvey (ella hizo la distinción entre roles de personajes y roles de familia) yo sugiero que la definición de *roles de personajes* incluye roles familiares (madre, padre, hijo), roles ocupacionales (doctor, enfermera), o roles ficticios (Supermán, bruja). En el estudio de Garvey y Berndt, roles ficticios y ocupacionales tienden a ser jugados con menos atención al detalle que los roles familiares. Algunas veces los roles de personajes no familiares fueron meramente indicados colocándose el vestuario apropiado (una niña jugando a ser la "novia" se puso un velo sin representar un guión de una boda). Los niños preescolares más pequeños en el estudio de Garvey, tendían a limitarse a sí mismos a los roles que ellos habían personalmente experimentado como agentes o receptores (p. ej. roles de padre o madre-niño o niña). Niños preescolares mayores, por el contrario, también representaban roles familiares basados puramente en observaciones (esposa y esposo), además de asumir más roles ocupacionales y familiares.

En resumen, simples formas del juego de roles están presentes tan pronto como el infante va más allá de la representación de sí mismo. Estas actividades indican, para la segunda mitad del segundo año, clara evidencia de que se comprende a la gente como experimentadores y como agentes (Wolf, 1982). Al final del tercer año, los niños son capaces de mucho más. En la interpretación de un drama que incluye varios muñecos interactuantes, el niño tiene que jugar un evento desde varios puntos de vista (jugar y asumir roles). En el juego de simulación colaborativo la situación es comparable. El niño o la niña debe coordinar su punto de vista del evento simulado con el de los otros niños.

### *Acciones*

Las acciones tienen características temporales y espaciales; esto es, están dirigidas por agentes a receptores u objetos en un orden temporal más o menos necesario. Además, las acciones toman un lugar en el espacio. Las primeras acciones simbólicas consisten en unos esquemas simples o mini-guiones, los cuales se convierten en secuencias más complejas. Sin embargo, así como en la repre-

sentación de roles, determinar cuándo es un esquema o varios esquemas combinados no es siempre fácil de hacer como uno quisiera.

### **Esquemas simples**

**La** pregunta que usualmente surge cuando consideramos un esquema simple como "beber" es la de si el niño está simplemente ejecutando la acción apropiada con un objeto o la de si está simulando la función (beber un supuesto líquido) también. Los primeros esquemas funcionales con objetos de los niños son a menudo superficiales, como parece indicar el "yo se lo que tú haces con eso". Sin embargo, aún cuando hay indicios de que el niño está simulando, el significado de la acción simulada probablemente dependa del objeto con el cual el niño está jugando. La pregunta se resuelve relativamente fácil en el caso del "beber" porque el niño presumiblemente nota que la taza no tiene ningún líquido. Muchos niños de un año a los cuales se les da una taza vacía tocarán realmente su interior antes de proceder a "beber" (observación personal). Estoy convencido, sin embargo, que en el simular a telefonar, los niños no comprenden la función (comunicación) hasta mucho más tarde, aunque conozcan, a la edad de un año que el auricular se sostiene de alguna manera cerca del área del cuello y la cara, y que uno dice algo como "hola". De este modo, tanto cuando el niño simula una función (entendida así por el adulto) como la acción externa depende de cuán bien el niño o la niña comprendan la función de los objetos particulares en el mundo-real.

### **Combinación de esquemas**

**La** mayoría de los investigadores (Fenson y Ramsay, 1980; Nicolich, 1977) han dado cuenta de los primeros esquemas combinatorios al final del segundo año. Sin embargo, en un estudio (Bretherton, Bates, McNew, Shore, Williamson & Becghley-Smith, 1981) fueron observados esquemas combinatorios muy simples con objetos singulares a la edad de 13 meses (el 45% de los niños abrazaron y besaron, acunaron y arrullaron a un oso de peluche o a un muñeco; el 50% levantaron el auricular de un teléfono, se lo colocaron en el área del cuello y la **cara**, y dijeron "hola"). Estos son definitivamente esquemas combinatorios más simples que los ejemplos previamente descritos en la literatura. Todavía constituyen innegablemente dos comportamientos separados (cada uno de los cuales puede aparecer solo), lo que sugiere que podemos distinguir niveles cualitativos más sutiles en el

desarrollo de la combinación de esquemas. Más aún, como lo indican ejemplos anteriores, la combinación de esquemas manuales y vocales en la representación de acciones no puede ser ignorada aún en esta etapa temprana.

Dos tipos de combinaciones de esquemas han sido ampliamente descritos en la literatura. Lo primero en aparecer son combinaciones de un solo esquema en las cuales el mismo esquema se aplica a varios objetos (el niño revuelve en el vaso, luego en la jarra). De acuerdo con Nicolich (1977), la mayoría de los niños alrededor de los 19 meses logran dominarlas. Luego entre los 19 y 24 meses, le siguen combinaciones de multiesquemas. Las combinaciones de multiesquemas consisten en varias acciones relacionadas llevadas a cabo en secuencias —esto es, verter de una jarra a un vaso y luego beber del vaso. En la mayoría de los casos, los niños adquieren los esquemas componentes mucho antes de que los combinen en secuencias (Fenson y Ramsay, 1981). No demoran entonces en aparecer los multiesquemas.

### **Multiesquemas ordenados**

Fenson y Ramsay (1980) hipotetizaron que la ejecución de esquemas combinatorios debería progresar desde un orden fortuito hasta uno más acorde con el mundo real. Cuando examinaban sus datos para presentar evidencia se sorprendieron al encontrar que había muy pocas secuencias no ordenadas a la edad de 15 meses. Ejemplos de estos multiesquemas ordenados fueron verter "te" en una taza y luego "beber" de él, o colocar una almohada en la cama de la muñeca y luego colocar la cabeza sobre la almohada como si se fuera a dormir. Para que se considerara como ordenada, la secuencia tenía que reflejar un orden lógico o acorde con el medio. La mayoría, más no todas las combinaciones definidas como ordenadas, fueron unidireccionales, esto es, no tenían sentido cuando la posición de los dos actos componentes se invertía. Multiesquemas sin orden fueron acciones tales como colocar la muñeca en la cama y luego peinar su pelo. Los hallazgos de Fenson y Ramsay respecto a estas secuencias ordenadas se correlacionan con el estudio de Nelson y Gruendel (1981), en el cual niños de 3 años tendían a relatar los actos componentes de un guión en el orden correcto.

Hay muy pocos estudios sistemáticos acerca de un desarrollo más avanzado de los multiesquemas, sin embargo es necesario distinguir una secuencia de apenas dos esquemas, tales como alimentar y hacer eructar a un muñeco-bebé, del ejemplo siguiente presentado por Inhelder *et al.*

Así, Pierre, a los 22 meses, imita en detalle cómo su madre alimenta el bebé cuando pone en la boca del muñeco-bebé el chupo del tetero con un movimiento muy bien coordinado, levanta la cabeza del bebé la cual está apoyada en el ángulo de su brazo, luego sostiene el tetero y tira del chupo como si se hubiese atascado, mira el tetero, lo agita como cuando un adulto alimenta a un bebé, y 'chequea' el nivel apropiado de la leche en la botella, luego lleva el tetero a la boca del bebé, presionando fuertemente el chupo en su boca [1972, p. 217].

Fenson (en comunicación personal. Marzo 1983), quien estudió multiesquemas espontáneos en niños de 20 a 30 meses, encontró que el 50% de su muestra realizó secuencias de dos esquemas a los 20 meses. A los 26 y 31 meses su porcentaje se había elevado al 71%. Además, el 33% de los niños de 31 meses representó secuencias de tres esquemas y el 17% secuencias de cuatro esquemas. Rheingold y Emery (1983) observaron multiesquemas de alguna manera más temprano. En su estudio, todos los niños de 18 meses lograron secuencias de dos esquemas. A los 30 meses, todos los niños realizaron con sentido secuencias de cinco esquemas. La causa de esta discrepancia puede estar en el periodo tan prolongado de observación (30 minutos) usado por Rheingold y Emery.

### **Combinaciones de episodios**

Algunas de las secuencias más largas en los dos estudios anteriores pueden haber consistido en varios sub-episodios, pero aún así, estructuras de secuencias jerárquicas no han sido sistemáticamente investigadas. Inhelder *et al.* (1972) brevemente aludió a la emergencia de secuencias más largas durante el tercer año, creadas mediante la producción de varios episodios de multiesquemas en un orden significativo (p. ej. bañar al bebé después de haberlo alimentado). Desafortunadamente, no se dan más detalles. Sin embargo, el estudio de un caso de Wolf describió lo que puede considerarse como combinaciones de episodios. En el primer ejemplo, los episodios son accidente/Aratamiento; en el segundo, llegar/ir a la cama/tener un accidente.

J. a los 1:8, tuvo un accidente menor en el cual se cortó la frente. Durante algunas semanas después, representó los detalles específicos de caerse, llorar, recibir unas puntadas, poner-

se un casco para protegerse la herida usando un muñeco grande [Wolf, 1982, p. 314].

J. a los 1:10, recoge una pequeña figura y la hace caminar hacia la puerta de una casa de muñecas y toca en ella. J. abre la puerta y hace entrar a la figura. El hace subir la figura por las escaleras y la acuesta en la cama diciendo 'Shhh, va Ni-ni'. La figura se cae de la cama. J. dice, 'oh-oh, necesita una curita' [Wolf, 1982, p. 320].

El contenido de la simulación temprana es tomada-de y reproduce la experiencia diaria del niño (dormir, comer, telefonar, dar un paseo). Los niños de 3 a 5 años, estudiados por Garvey tenían un repertorio considerablemente mayor, pero sólo un poco de temas generales daban cuenta de la gran proporción de actos simulados; tratamientos-curaciones, apartarse de una amenaza, empacar, hacer un viaje, ir a la tienda, cocinar, tener una comida, y reparar algo fueron temas especialmente comunes. Un tema, deberá observarse, es una estructura más abstracta que un simple guión. Por lo tanto, varios guiones diferentes pueden dar inicio a la representación de un tema como apartarse de una amenaza (la amenaza puede ser un monstruo, fuego o perderse).

A través de este periodo, las acciones basadas en guiones sobre la vida familiar cotidiana fueron mucho más elaboradas que aquellas asociadas a roles ocupacionales y ficticios. La iniciación de un guión particular fue a menudo inspirado por la presencia de un objeto específico o una serie de objetos, aunque durante el tercer y los siguientes años los guiones llegaron a depender menos y menos de elementos realistas.

### *Objetos*

Los primeros esfuerzos de los niños para simular parecen requerir de objetos prototípicos tales como cucharas, teléfonos, o muñecos (Nicolich, 1977; Piaget, 1962; Vygotsky, 1966). Más tarde, tal realismo es menos y menos necesario para sostenerla creencia en la realidad simulada, aunque muchos niños parecen necesitar sustitutos tangibles que remplacen objetos imaginados. Hacer la mímica de tener algo en la mano vacía tiende a no ser frecuente en el juego espontáneo al menos hasta la mitad del tercer año (Fenson, capítulo 9 de *Symbolic Play*).

La presencia de objetos realistas parece proveer apoyo perceptual-táctil-espacial para la ejecución de mini-guiones como dormir o comer. Sin dicho apoyo, niños de 12 meses son incapaces de participar en ningún tipo de juego de simulación. Más tarde, en el segundo año, los niños empiezan a sustituir un objeto por otro. Algunos estudios han hecho el esfuerzo de identificar aquellas características del objeto sustituto (apariencia, función) que interfieren más con la sustitución. Un número de estos estudios han usado la reproducción de situaciones modelo como una técnica de indagación (Bretherton *et al*, capítulo 10 *Ibid*).

### **Sustitución de objeto**

Algunas explicaciones acerca de la aparición de la sustitución de objeto han sido propuestas. Piaget consideró la asimilación de un objeto a otro (el uso de una concha como una taza) ser conceptualmente equivalente a la asimilación de otra persona al propio ego (p. ej. asumir el rol materno). Su interpretación se parece a la noción de Vygotsky (1966) en la cual los objetos sustitutos sirven como 'pivotes' cuya función, en términos simbólicos, es separar el significado de un objeto del objeto real. No todos los objetos, Vygotsky afirmó, pueden funcionar como pivotes. Mientras que un palo que sirve para la representación de cabalgar puede convertirse en el pivote de un caballo, una tarjeta postal nunca serviría para el caso. No obstante, la sustitución de objeto, desde la perspectiva Vygotskyana, implica que el significado ha venido a dominar sobre la apariencia. Nicolich (1977) hizo una aproximación de algún modo diferente al clasificarla sustitución de objeto bajo la rúbrica de comportamiento "totalmente planeado". En su estudio, las primeras sustituciones de los niños, avanzado el segundo año, coincidían con otros actos previstos tales como anunciar el "guión" a representarse o buscar juguetes relevantes al guión planeado.

Ni Piaget ni Nicolich hablaron de sustitución de objeto cuando los niños usan un juguete que reconociblemente se parece a un objeto realista, aunque no sea un "buen" ejemplo prototípico. Esta forma débil de sustitución es posible aún para bebés de 13 meses (Bretherton *et al*, 1981). La mayoría de los niños de esta edad ejecutaron algunos esquemas simbólicos con versiones distantes pero reconocibles de tazas, cucharas, teléfonos, muñecas y carros. Pero obsérvese que para niños de un año, aún esta simple forma de sustitución de objeto es más difícil que jugar con objetos reales.

Jeffrey y McConkey (1976) condujeron un estudio longitudinal con 10 niños quienes fueron observados en situación de juego en intervalos de 6 meses, comenzando a los 18 y finalizando a los 42 meses. Dos clases de juguetes, uno prototípico y el otro consistente en material de desecho (tarros, cajas, trapos, pedazos de papel, palos, y una muñeca de trapo) fueron presentados a los niños durante 5 minutos de juego espontáneo. El material de desecho, menos sugestivo que los juguetes abstractos usados por Bretherton *et al.* (1981), condujeron a un decrecimiento significativo de los esquemas de juego, pero no afectaron el más alto nivel de comportamiento simbólico. Desafortunadamente, los hallazgos no fueron detallados acorde con la edad. No es posible por lo tanto saber si la divergencia entre el comportamiento con objetos realistas y material de desecho decrecía con la edad, tal como observó Kagan (1981). Cuando Kagan comparó el juego espontáneo con juguetes realistas o no-realistas en niños de 13 a 25 meses, los actos simbólicos con objetos realistas se extendían por encima de aquellos con juguetes no-realistas en todas las sesiones mensuales de los 13 a los 25 meses. Sin embargo, a los 25 meses, no hubo mayor diferencia en la proporción de tiempo dedicado a actos simbólicos con ambas clases de juguetes.

En ambos estudios, los niños jugaron con toda una serie de juguetes realistas y con toda una serie de juguetes abstractos. Existe solamente una investigación que comparó el efecto de sustituciones singulares y múltiples. Fein (1975) invitó a niños de 26 meses a jugar con una versión prototípica y otra abstracta de un caballo y un pocilio. Casi todos los niños espontáneamente alimentaron el caballo prototípico con el pocilio prototípico. El 79% de los pequeños "alimentaron" el caballo prototípico con el pocilio abstracto (una concha de mar), y un 61% alimentó el caballo abstracto (un metal con forma de caballo) con el pocilio realista. Por el contrario, sustituciones dobles (alimentar el caballo abstracto con la concha) fueron mucho más difíciles; solamente el 33% de los pequeños las hicieron.

## **Mímica**

Algunos investigadores (p. ej. Eider y Pederson, 1978; Overton y Jackson, 1973) coinciden generalmente en señalar que la mímica con las manos vacías, no apoyada en señales perceptual-táctiles de un objeto, emerge más tarde que el uso de objetos tangibles, sean ellos versiones reducidas de la cosa real, sustitutos tales como bloques o palos, o más aún, objetos contra-convencionales que difieren del objeto simbolizado en forma y función (un peine usado como una cuchara). Fenson

encontró que la mímica es virtualmente inexistente en el juego espontáneo de los 21-31 meses de edad (v. Fenson, capítulo 9 de *Symbolic Play*).

Sorprende por lo tanto que Piaget (1962) reportara un ejemplo de mímica a los 12 meses:

Al 1; 1 (20), J. araña el papel decorativo de la pared de su cuarto en el lugar en el que está pintado un pájaro y después cierra la mano como si contuviera el pájaro y se dirige hacia su madre: 'Mira (abre la mano y hace como si se le diera algo). —Qué me traes? —Un pajarito.' [Observación 74, p. 119].

Otros ejemplos de mímica descritos por Piaget (1962) se encuentran después de la edad de los 2 años. A los 2:0;2 Jaqueline movió su dedo a lo largo de la mesa, diciendo "dedo caminando, caballo trotando". Nótese que ella verbalmente describe la transformación (dedo a caballo) y que ella usa una parte del cuerpo (el dedo) para representar el agente de la acción (el caballo trotando). A los 2:3;8 Jaqueline hace un movimiento circular con sus dedos diciendo "bicicleta dañó", seguida de otro gesto circular acompañado de "bicicleta arregló". Aquí el gesto aparece para representar el objeto (la rueda o tal vez el giro de la rueda) mientras que el guión (daño-reparación) fue verbal. A los 2:5;25, Jaqueline, preparando un pretendido baño para su hermana, hizo la mímica de la secuencia de desvestida sin siquiera tocar las ropas de Lucienne. A los 2:6;22 ella hizo como si tuviera un bebé en sus brazos y lo pusiera en una cama imaginaria. Lo que es notable acerca de los dos últimos ejemplos es que ellos son pura pantomima, en el sentido en que el niño no representa el objeto sino simplemente la acción sobre el objeto. Un trabajo de Overton y Jackson (1973) sugiere que la pura pantomima constituye un nivel de desarrollo más alto que el uso de una parte del cuerpo para representar ambos objeto y acción, aunque sus resultados están basados en un paradigma de seguimiento verbal, no de la observación de comportamiento espontáneo.

En el curso de mis propios estudios, he observado a un niño de 13 meses construir una torre consistente en varios bloques, y luego, a lo largo de ella, construir una torre imaginaria de la misma altura. El mismo niño fue también observado jugando al lanzamiento de guijarros que comenzó con unos reales pero que continuó con unos imaginarios. Estos ejemplos tomados conjuntamente con las observaciones de Piaget, sugieren que puede ser útil buscar por casos de mímica espontánea en edades más tempranas. En efecto, Fenson (capítulo 9 de *Symbolic Play*) señala que la mímica con el apoyo de un objeto es bastante común, pero no ha sido

generalmente interpretada como tal. Así, un niño que "sirve" de una jarra a una taza (quizás sacudiendo la jarra para remover la última gota) está haciendo la mímica o inventando la presencia de un líquido imaginario. Invención con el apoyo de un objeto también está presente cuando un niño toma una comida imaginaria de un plato y la sostiene en la boca de un muñeco. Algunas veces, sustancias inventadas son especificadas más adelante mediante su nombramiento (Bretherton *et al*, capítulo 10 *Ibid.*; Fenson, capítulo 9 *Ibid.*. Véase también Matthews, 1977). Tal invención verbal en la presencia de un apoyo perceptual viene a ser muy frecuente durante el tercer año y merece un estudio más a fondo.

### **Diferencias individuales**

Wolf and Grollman (1982) sugieren que la preferencia de un niño por sustitutos tangibles sobre objetos imaginarios (creados mímicamente o nombrados) y sustitutos realistas o semirrealistas sobre objetos remplazantes o contra-conventionales debe ser, más allá del segundo año, una cuestión de estilo cognitivo más que de nivel de desarrollo. Para algunos niños, afirman estos autores, la presencia tangible y las características físicas de los objetos son necesarias como apoyo de la fantasía. Para otros, el lenguaje y los gestos bastan para crear un mundo ficticio casi independiente del ambiente físico inmediato.

Los niños que dependen de los objetos, descritos por Wolf y Grollman, pondrán unos pocos pequeños bloques en un recipiente antes que hacer la pantomima de la presencia de mantequilla en un recipiente vacío. Unas bolitas rojas se convierten en cerezas y un pedazo de fieltro cortado irregularmente en un océano que bordea los extremos de la alfombra. Tales niños tienden a buscar buenos "sustitutos", negando la presencia de un pastel en un plato hasta tanto no sea colocado en él un bloque rectangular pequeño. Los niños dependientes de objeto también tienden a mantener la identidad transformada de los objetos, una vez ésta ha sido acordada. Niños independientes del objeto, por el contrario, se preocupan mucho menos por lo apropiado de la sustitución. Un cubo delgado puede servir como toalla de baño porque todavía proporciona la acción de frotar necesaria. Más que buscar buenos sustitutos y conservar su identidad, los niños independientes del objeto hacen que el mismo objeto llene las diversas funciones que la acción requiera. Una pinza para tender la ropa puede servir como cuchara, cogedor de ollas, y cuchillo en una rápida sucesión. Los niños con independencia de objeto tienden

probablemente también mucho más a hacer la pantomima de objetos o a crearlos verbalmente.

Aunque jugar con objetos no verídicos y hacer mímica se vuelve muy común con la edad, objetos realistas continúan jugando un importante rol. En un estudio de simulación colaborativa, Garvay y Bemdt (1977) encontraron que la presencia de un elemento realista a menudo tendía a la iniciación de un guión relacionado (lo definen como *acción-esquema*). Sin embargo, una vez el juego de simulación avanzaba, era más a menudo que el guión en marcha viniera a determinar las subsecuentes transformaciones de objeto. En su estudio de niños de 3 a 5 años, un banquillo de tres pies que sostenía un magnífico lente de aumento en su centro, fue transformado en un telescopio (para detectar un incendio), un lavabo (para atender al bebé), una mesa de carpintería (mientras se ejecutaba un trabajo casero), un remolque (empacando para un viaje) y una caja de botellas de leche (mientras se compraban provisiones). Las dos últimas sustituciones no parecen ser inspiradas por las propiedades perceptuales del objeto transformado. Sin embargo, no había una edad que tendiera a indicar el progreso de la dependencia de objeto a la independencia de objeto, hallazgo que apoya la noción de Wolf y Grollman de que la dependencia-independencia de objeto puede ser, durante los años preescolares, una función del estilo individual más que del nivel de desarrollo.

#### *La integración de roles, acciones y objetos*

El estudio de Nicolich (1977) de simulación espontánea entre las edades de 14 y 19 meses sugiere que el progreso en la representación de roles (hacer a otros los receptores de la acción propia, representando el comportamiento de otros) generalmente ocurre antes de la aparición de las secuencias de multiesquemas. Parece sensible hipotetizar, sin embargo, que debe haber un trueque entre las dos dimensiones (roles y acciones). Por ejemplo, un niño puede ser capaz de representar dos roles interactuantes, con tal que la secuencia no sea también requerida. Del mismo modo, las secuencias pueden aparecer primero en conjunción con la representación de sí mismo (el nivel más elemental de la ejecución de un rol). Hallazgos similares han sido reportados en estudios sobre la adquisición del lenguaje. Los niños en la etapa de las dos palabras pueden expresar verbalmente las relaciones de acción-objeto, agente-objeto, agente-receptor, o agente-acción (Greenfield & Smith, 1976). En el mismo periodo, la codificación de relaciones de tres elementos usando los mismos componentes (p. ej., relaciones de agente-acción-objeto o

agente-acción-receptor) no es todavía posible dentro de los confines de una emisión simple. Si trueques similares ocurren en el juego simbólico temprano, un niño podría, por ejemplo, ser capaz de hacer que un oso grande le diera el beso de buenas noches a un oso pequeño (lo que representa una interacción entre dos réplicas) sin ser capaz de incluir este evento en una secuencia de interacción más larga entre los osos de peluche. Estudiar tales trueques requiere resolver algunos de los problemas de definición discutidos en las secciones sobre la representación de rol y acción.

El nivel de representación de eventos (en términos de roles y acciones) está también influenciado, al menos en las etapas tempranas, por el realismo de los elementos disponibles. Los pequeños pueden ser capaces de actuar una secuencia o representar otro rol, con tal que ellos tengan acceso a juguetes verídicos, y volver al juego de esquema simple o representación de sí mismos con un objeto sustituto. Esto puede presentarse solamente durante la primera infancia, sin embargo. Durante los últimos años de preescolar, juguetes no sugestivos pueden ayudar más que obstaculizar (Phillips, 1945; Pulaski, 1973; también revisado por Fein, 1981). Estudios en los cuales la representación de rol, acción y objeto en el juego espontáneo de los niños son examinados como dimensiones separadas pero como interactuantes todavía faltan por hacerse.

Un aspecto de la representación de eventos en la simulación, que viene a ser muy prominente durante el tercer y cuarto año, concierne a las reglas de procedimiento. En el juego de colaboración, los niños no sólo representan secuencias simuladas, sino que planean, negocian y coordinan su representación. El término *metacomunicación* fue acuñado por Bateson (1955/1972, 1956/1971) para referirse a los mensajes que comunican a los co-jugadores que "esto es un juego" como opuesto al "no juego". El contenido y uso de la metacomunicación en el juego de simulación de los preescolares se revisa en la próxima sección. Me gustaría llamar la atención sobre el hecho, de que precursores de esta habilidad pueden ser hallados a más temprana edad, aunque faltan todavía estudios sistemáticos sobre señales metacomunicativas durante el segundo y tercer año. Puede sugerirse que el mismo criterio que permite a un observador juzgar si un niño está tomando parte en una actuación literal o no-literal (Nicolich, 1977) puede ser también interpretada como metacomunicación acerca del juego. Algunos ejemplos relevantes son descritos por Piaget (1962). Por ejemplo, Jaqueline a los 15 meses "hizo la alusión" a sus ojos cerrados con un parpadeo mientras ponía su cabeza sobre una cobija simulando dormirse (Observación 64a). A los 28 meses, ella le anunció a su padre su identidad transformada ("Es mami"), asumiendo un tercer rol de espectador, antes de pedirle

aPiaget que le diera un beso a "Mami" (Observación 79). Pero cuando se transformó a sí misma en un gato a los 32 meses (Observación 79), simplemente gateó dentro del cuarto diciendo "Miau". Tal vez, la metacomunicación abierta es menos necesaria cuando la representación en sí misma es suficientemente clara. Algunas otras ilustraciones sobre metacomunicación durante el tercer año se pueden encontrar en Miller y Garvey (capítulo 4 de *Symbolic Play*), y Dunn y Dale (capítulo 5 *Ibid.*). Una muy temprana comprensión, como opuesta a producción, de señales metacomunicativas está sugerida por Fein y Moorin (en imprenta) en el estudio de un caso de una niña de 15 meses la cual respondió apropiadamente a las invitaciones verbales de simular "alimentar" una muñeca o un adulto. A pesar de precursores más tempranos, la habilidad metacomunicativa verdaderamente aparece durante los años preescolares. La representación de eventos parece avanzar ahora en dos niveles, planeación y representación, un tópico que desarrollaremos más ampliamente en la siguiente sección.

*Mapa y territorio: dos niveles de la representación de eventos en el juego simbólico*

Debido a que los actos de simulación a menudo se parecen estrechamente a sus complementos del mundo real es necesario demarcar la realidad del *como-si* como simulación o ficción. Bateson (1955/1972) fue el primero que llamó la atención al hecho de que la simulación, para diferenciarla del no-juego, debe de alguna manera ser identificada o enmarcada por el mensaje de "esto es un juego". Las señales metacomunicativas capacitan a los cojugadores o espectadores a distinguir acciones reales o gestos de estados de ánimo de aquellos que se les parece pero que no los encarnan en el usual sentido de la palabra. Los actos simulados, Bateson (1955/1972) indicó, están caracterizados por una paradoja lógica, la cual él parafraseó de este modo: "Estas acciones en las cuales tomamos parte no denotan lo que las acciones que las sostienen denotarían" (p. 180) o más concretamente. "Te muerdo pero no te clavo los dientes" Aunque tales expresiones metacomunicativas representan pesadillas lógicas para los filósofos, son aparentemente bastante transparentes para los niños.

\* "This nip is not a bite".

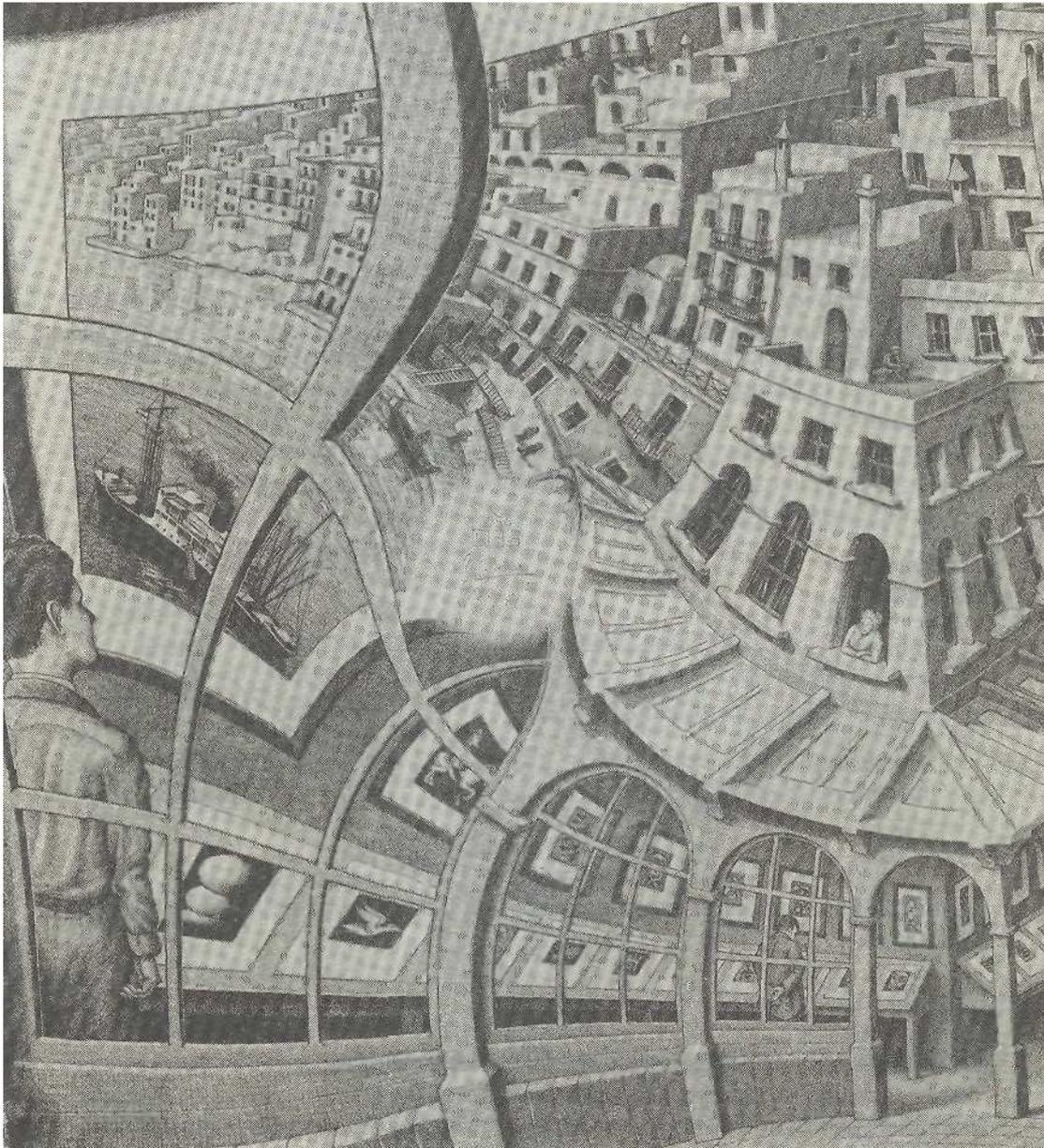
En su trabajo sobre señales metacomunicativas, Bateson (1955/1972, 1956/1971) usa dos metáforas: el marco y el mapa. El mensaje "esto es un juego" enmarca el juego, indicando que el material contenido dentro del marco debe ser interpretado como algo diferente de lo que existe alrededor. Sin embargo, como Bateson señalara, aunque los dos niveles (metacomunicación fuera del marco y actuación dentro del marco) son lógicamente distintos, en el juego real estos niveles se entrelazan a menudo. Los actos de juego y sus verbalizaciones, por lo tanto, tienden a acarrear múltiples niveles de significación, lo cual solamente puede ser aclarado conceptualmente.

La segunda metáfora de Bateson se refiere a la misma distinción lógica. La simulación, afirma, es a la realidad cotidiana como un mapa lo es a un territorio. La analogía va en el sentido de que la realidad jugada o simulada es una representación (mapa), pero las limitaciones de la metáfora (mapa-territorio) se revelan al hacer un análisis más cercano del contenido del mapa. Simular, difícilmente constituye siempre una exacta reproducción de los esquemas de eventos. Mientras que guiones y recuerdos específicos proveen la materia prima para las escenas a simular, el juego no es usualmente un esfuerzo por una reconstrucción fiel. Más bien, la simulación consiste en hacer nuevos mapas mediante la transformación de los viejos (un punto que se elabora en la última sección de este capítulo). La distinción mapa-territorio es, no obstante, todavía útil para tratar las diferencias entre lo real y lo ficticio como un problema de niveles.

Aunque el mapa y el territorio, para continuarla metáfora, son lógicamente diferentes, los niveles tienen una manera de entrelazarse durante el juego. Juegos con temas de terror pueden llegar a ser tan "reales" que un jugador puede sentirse obligado a permanecer fuera del marco de juego o rehusarse a entrar en él, como lo ilustra la siguiente conversación entre dos preescolares, tomada de Garvey y Berndt (1977):

Juguemos a que hay un monstruo que viene, ¿sí?  
No, no juguemos a eso.  
Está bien, ¿porqué?  
Porque eso es muy miedoso, por eso.

Por otro lado, inquietudes sobre el mundo-real pueden introducirse en el mundo-simulado de muchas maneras (a través de los temas que son representados, como son distribuidos los roles, fragmentos de la realidad externa incorporados en



el juego). Como señala Hofstadter (1979), el paradójico entrelazado de niveles posible en la representación humana ha preocupado a muchos artistas y escritores. Una descripción más impactante de la paradoja es la litografía *Print Gallery* de Escher (véase Figura 1). La pintura nos muestra una galería de arte. Mirando al interior de la galería desde afuera, vemos a un joven que está mirando la pintura de un pueblo. La pintura dentro-de-la-pintura se sale de su marco para fusionarse con el pueblo "real", el pueblo que contiene la galería de arte en la cual se halla un muchacho... Hofstadter gráficamente clarifica la paradoja representada en la pintura de Escher (Figura 1) con el diagrama abstracto de la Figura 2. El joven está *en* la galería, la cual está *en* el pueblo, pero el pueblo está también *en* la pintura (representación gráfica) la cual está *en* el joven (representación mental).

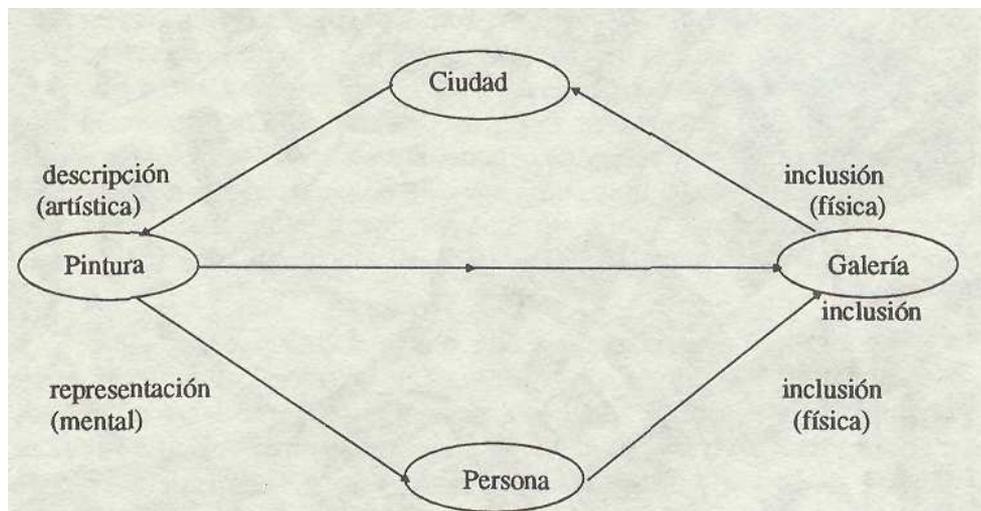


Figura 2. Diagrama abstracto sobre *Exposición de pinturas* de M. C. Escher (en Hofstadter, 1979, p. 715)

El manejo y entrelazado del mapa y el territorio en el juego de simulación ha sido abordado en tres importantes estudios relacionados con la conducta del juego de simulación colaborativo (Gravey & Berndt, 1977; Giffin, capítulo 3 de *Symbolic Play*; Schwartzman, 1978). Todos estos tres estudios enfatizan la metacomunicación o negociación del marco, pero de diferente manera. Además, Scarlett y Wolf

(1979) han reflexionado sobre la misma cuestión pero aplicada al juego con pequeñas figuras de muñecos (juego de réplica).

Garvey y Berndt (1977) fueron más allá que Bateson (1955/1972). Ellos enfatizaron que la creación colectiva de una realidad simulada requiere más que el mensaje "esto es un juego". Con el fin de jugar a simular con compañeros, los niños necesitan técnicas para negociar acerca del contenido: cuál tema o guión se va a representar, dónde y cómo se va a realizar. Garvey y Berndt estudiaron 48 parejas de niños entre los 34 a los 67 meses, en las cuales los miembros de la pareja ya se conocían entre ellos y eran de edad similar. Los niños fueron observados durante 8 minutos de juego colectivo espontáneo de simulación en un salón-laboratorio de juego. De este material, Garvey y Berndt desarrollaron un sistema para categorizar los comportamientos (más que todo expresiones verbales) a través de los cuales los niños regulan el contenido y dirección del juego. Además de expresiones preparatorias o procedimentales tales como "quieres jugar conmigo" o "Es mi turno ahora", los jugadores explícitamente se informan unos a otros (se metacomunican acerca de) roles, planes y accesorios. Garvey (1977) y Garvey y Berndt (1977) distinguieron los mensajes metacomunicativos siguientes:

(1) Mención del rol

por otro	"¿Vas a ser la novia?"
por sí mismo	"Yo soy la señora en el trabajo",
colectiva	"Las dos podemos ser esposas".

(2) Mención del plan

por otro	"Que tu odiabas los pescaditos".
por sí mismo	"Tengo que ir al almacén".
colectiva	"Tenemos que comer. La comida está lista".

(3) Mención del objeto

transformado	"Este es el tren", colocando una valija en el sofá.
inventado	"Ahora, esto es queso", señalando a un plato vacío.

(4) Mención  
del escenario

transformado	"Esta es una cueva", señalando a una estructura de madera.
inventado	"Aquí estamos", acerca de un sitio imaginario para comida campestre.

Garvey y Berndt señalaron que los roles, acciones y objetos son a veces solamente mencionados, no actuados. Por ejemplo, el rol de abuela puede ser traído al juego al llamarla por teléfono.

Entrar al mundo simulado, no sólo se instituye explícitamente, sino que también puede ser explícitamente terminado mediante expresiones que niegan los roles ("yo no soy el papá"), las acciones ("no estoy muerto"), los elementos ("eso no es un carro") y los escenarios simulados ("nosotros no estamos en la playa"). Son especialmente interesantes las transformaciones de regreso ("Esto no es más un pastel"; "por favor no me empujes que no soy más el dragón"). Tales salidas del mundo simulado también fueron analizadas por Matthews (1978).

El estudio de Giffin (capítulo 3 Ibid.) no se centró tanto en el contenido de la metacomunicación sino en cómo los niños usan una variedad de opciones metacomunicativas para coordinar significados compartidos. Un análisis cuidadoso de 31 episodios de juego con 38 niños preescolares que previamente se habían familiarizado unos con otros, en grupos de 2 a 5 jugadores, sugirió que la simulación colaborativa puede ser guiada por una regla tácita de no revelar innecesariamente la ilusión inventada. Giffin identificó categorías de metacomunicación que van en un continuo desde estar muy inmersos en el marco a estar completamente fuera del marco de juego.

Mientras que la representación en sí misma puede, a través de exagerados gestos y posturas, conllevar el mensaje "esto es un juego" (v. también Garvey y Berndt, 1977), es menos obvio cómo el contenido de un juego puede ser redirigido sin salirse del marco del juego. Giffin descubrió que los niños eran capaces de hacer eso. Lo que la autora denomina "conversación ulterior" parece una representación pero es realmente un modo subrepticio de sugerir un cambio de guión. Por ejemplo, la pregunta "¿Es hora de almuerzo?" es una conversación ulterior si los niños no están jugando todavía a tener el almuerzo. Una forma de alguna manera más abierta de metacomunicación, la cual tiene la apariencia de estar dentro del marco, es la acentuación. Expresiones como "yo serviré la leche" dicha mientras una jarra se

vuelca sobre un pocilio vacío, le informa al jugador que la jarra "contiene" leche en vez de jugo. Tales expresiones no disuenan, especialmente si se dicen con voz de personaje. Comentarios tales como "estoy llorando" dichos en un tono de voz lamentosa perturban de algún modo la ilusión más obviamente, aunque no estén explícitamente fuera del marco de juego. Giffin observó que algunos tipos de expresiones acentuadas se cantaban rítmicamente (p. ej., "lava-lava-lava" iba acompañada de la estregada de ropas o "cocinar-cocinar-cocinar" iba acompañada por unos cuantos movimientos de revolver una olla). Tal componente *mágico* es interpretado por Giffin como un recurso teatral, en el cual el canto metacomunica y a la vez parcialmente representa una acción de simulación abreviada.

Una cadencia tonal monótona también caracteriza una narración o cuento, el cual, de manera muy interesante, tiende a ser formulado en tiempo pasado. Esta forma sofisticada de simulación verbal permite el desarrollo de argumentos más elaborados como "tú ibas a la cama justo después de comer... yo iba a la cama tres horas más tarde que tú... y el gatito iba a la cama más antes que tú" (Giffin, 1981, p. 99). Giffin especula que la cadencia mantiene a los jugadores psicológicamente dentro de la realidad del juego, pero al mismo tiempo los aleja u objetiva para crearla. Volterra (Capítulo 9 de *Symbolic Play*) describe las fantasías de una niña de dos años, las cuales entran enteramente en esta variedad de simulación verbal.

Hay ocasiones en las cuales se hace necesario para un jugador salirse completamente del marco para clarificar o "mejorar" la representación conjunta. *Apuntar*, a menudo en voz baja, es una técnica en la cual un jugador instruye a su compañero sobre cómo actuar y qué decir mientras se abandona temporalmente la identidad en el juego (por ejemplo "Tú no hablas así. Tú dices (suavemente) 'Cuál es el problema madre?'" (tomado de Giffin, capítulo 3 Ibid.). Otro diálogo en Garvey y Berndt (1977) ilustra sobre una niña de 3:3 años soplándole a un niño de 2:9.

Finalmente, Giffin identificó *propuestas de simulación formales e implícitas*. Estas se acercan a las categorías descritas por Garvey y Berndt (1977). En las *propuestas implícitas* el marco no se establece, pero la designación de roles ("yo soy la mamá") o del escenario ("esta es la cocina") o de los objetos ("esta es mi llave") claramente constituye comunicación acerca del juego a seguir, no de un tema

\* *Soplar* es el verbo más generalmente usado en el medio escolar nuestro. N. del T.

establecido de antemano. Expresiones formales de simulación son aún más explícitas (p. ej. "Vamos a jugar a que nosotros éramos monstruos"). De acuerdo con Giffin, propuestas de simulación formales ocurren mucho menos frecuentemente de lo que uno puede esperar y están más cerca de ser empleadas al comienzo del juego.

Una vez un episodio de juego ha comenzado, los jugadores tienden a recurrir a formas más indirectas de orientar la realidad simulada. Jugadores muy hábiles, según la descripción de Giffin, saben cuándo pueden disponer de recursos metacomunicativos dentro-del-marco y cuándo es necesario estar fuera-del-marco aunque esto quiebre la regla de conservación de la ilusión. Un ejemplo es la indicación "pretendamos que yo estaba muerto, pero que tu pensabas que yo estaba vivo" (hecha por un niño de 3:9 años). Es difícil ver cómo una idea de esta complejidad pudo haber sido convocada mediante la mera actuación (tenderse en el piso). Son ahora necesarios más estudios para encontrar en qué orden se adquieren las distintas opciones metacomunicativas y ubicar con precisión los cambios de desarrollo en la habilidad de usarlas.

Aparte del trabajo sobre juego simbólico colaborativo, Scarlett y Wolf (1979) examinaron cómo los niños manejan las fronteras entre la simulación y la realidad en el juego con pequeñas figuras humanas y animales. En vez de jugar el rol dual del productor y el actor, el niño que anima las pequeñas figuras asume los niveles-duales de los roles de narrador (hacia una audiencia real o imaginada) y de actor vicario. Así encontramos que muchos recursos, como la narración, ocurre no solamente en el juego colaborativo (en la forma de acentuar y contar), sino también en el juego con pequeñas figuras.

Tal vez debido a que ellos observaron niños más pequeños que aquellos que participaron en los tres estudios de simulación colaborativa mencionados anteriormente, Scarlett y Wolf (1979) notaron que los dos planos —realidad y simulación—

\* "Let's pretend" en el original. "Hagamos de cuenta o juguemos a que" es más común en nuestros niños. N. del T.

son, al principio, difíciles de mantener aparte y tienden muy fácilmente a entremezclarse uno en otro. En su estudio sobre el juego espontáneo o sugerido con pequeñas figuras humanas y animales, los niños de 2 años frecuentemente se echaban hacia atrás con genuino temor cuando el observador animaba un pequeño cocodrilo de juguete. Los niños a esta edad no son capaces de vérselas con una pretendida amenaza en sus propios términos (por ejemplo, haciendo que un león persiga al cocodrilo del observador). En otros momentos, los niños entraron a la escena del cuento como *deus ex machina* a rescatar la figura "en peligro" por el juego del observador. Este comportamiento es similar conceptualmente al ejemplo tomado de Garvey y Berndt en el cual un niño se negaba a jugar a los monstruos porque "es muy miedoso". La confusión de niveles (realidad y simulación) es especialmente muy probable si el contenido temático de un juego es altamente emocional. Pero, ¿es esto tan sorprendente como pudiera parecer? Después de todo, aún los adultos sollozan durante ciertas presentaciones dramáticas y ellos, no meramente los niños, algunas veces tratan simbólicamente objetos (una bandera, una cruz) como si fueran aquello por lo cual ellos se yerguen (Bateson 1956/1971). La realidad ficticia verdaderamente levanta genuina participación y emoción. Nunca está completamente distante u objetivada excepto en el sentido lógico. De hecho, acarrearía poco significado si así fuera.

La habilidad para mantenerse dentro y fuera del marco de roles (narrador y actor vicario) se desarrolla clara y concurrentemente con una cada vez mayor facilidad de entrelace dentro y fuera de los niveles. Wolf (1981), en un meticuloso estudio longitudinal de cinco niños, encontró que pequeños de 24 meses comienzan a narrar lo que figuras humanas y animales vicariamente activados están haciendo. Hacia el final del mismo año, los niños narran lo que las figuras hicieron en el pasado y lo que van a hacer en el futuro. Al mismo tiempo, el recurso literario de "el/ella dijo" es introducido cuando se habla por las figuras (p. ej. "yo no puedo", dijo la niña). Al cuarto año, Wolf observó la emergencia de la metanarración, donde el niño brevemente se sale del rol de narrador para instruir a la audiencia como han de ser asumidos los elementos escenográficos (un pedazo de madera es un queso). La

\* En latín, en el original. Expresión que designa, en una obra de teatro, la intervención de un ser sobrenatural que baja al escenario por medio de una máquina, y en sentido figurado, la intervención feliz e inesperada de una persona que resuelve una situación trágica (*Diccionario Larousse*. N. del T.)

fórmula "pretendamos que" también ocurre en esta conexión. Resumiendo, al final del periodo preescolar el total del significado ficticio no es transmitido principalmente por la activación de las figuras sino mediante lo que los niños dicen acerca de los personajes o expresan por ellos, incluyendo sus planes y motivos (v. Wolf y otros, Capítulo 7 *Ibid.* para una discusión más extensa de este tópico).

Nótese que las categorías de Wolf (1981) son remarcablemente similares a aquellas desarrolladas por Giffin en un contexto independiente y de algún modo diferente. Hay desde luego una razón para esto: El juego con pequeñas figuras humanas y animales, y el juego colaborativo con otros niños no son tan distintos como yo había planteado. La simulación con pequeñas figuras puede ser (y a menudo es) colaborativo —esto es, puede haber dos narradores cooperativos. A la inversa, la simulación colectiva frecuentemente incluye muñecos y animales de felpa a quienes los niños animan vicariamente, además de jugar sus propios roles asumidos dentro-del-marco y los roles de control fuera-del-marco como escritores, directores o apuntadores.

Así como Escher plasmó en su litografía *Print Gallery* (Figura 1; Hofstader, 1979) su paradójica representación de un entretrejido tridimensional y una realidad bi-dimensional en una superficie bi-dimensional, los niños plasman varios niveles de la representación de eventos (planeación fuera-del-juego y actuación dentro-del-juego) en su organización del juego de simulación. Hacen esto tan sin esfuerzo que la presencia de varios niveles había escapado a nuestra atención hasta muy recientemente. Sutton-Smith (1979) ha sugerido que todo juego debe ser considerado-mi tetrólogo en el cual cada jugador debe seguirle el rastro a cuatro partes prototípicas: actor, co-actor, director y público. Aunque su posición es similar a la propuesta aquí, su modelo omite el énfasis acerca de los niveles de la representación de eventos. Conceptualmente, la relación de actor y co-actor está situada-dentro .del .marco de juego, mientras que la relación de director y co-director es conducida desde fuera del marco de juego —aún cuando, como en el caso del apuntar, estar fuera del marco del juego es breve e intermitente o, como en el caso de la conversación ulterior o la acentuación, solamente implícita.

Otra perspectiva más acerca del problema de niveles en el juego de simulación la encontramos en Schwartzman (1978). En un estudio de un grupo de niños de un estrato socioeconómico bajo, en una guardería y por un periodo de 18 meses, ella encontró que la relación entre los jugadores fuera del contexto de juego (amistad, dominancia) afectaba el contenido y el proceso del juego de simulación colaborativo. Estos hallazgos guiaron a Schwartzman a afirmar que el juego puede

ser considerado como texto y contexto. Juego como texto es la creación de una realidad simulada dentro del contexto del mundo real de la guardería. Juego como contexto es jugar a hacer un comentario u observación sobre las relaciones diarias de los jugadores como niños en una guardería.

A fin de ser un jugador exitoso, uno debe ser capaz de comunicar información que simultánea (y paradójicamente) lo defina a uno como *sujeto* jugador (p. ej. adoptar el papel de bruja, madre, etc.) y como persona en un contexto social definido (p. ej. la guardería) y por lo tanto un *objeto* del juego. Por ejemplo, una niña (Linda) debe ser capaz de comunicarle a otros jugadores que ella es a la vez Linda (p. ej. una persona que lidera, domina, y dirige actividades, así como es ella conocida en el espacio general de clase) y no—Linda (p. ej., la bruja o madre) en una situación de juego [Schwartzman, 1978, p. 236].

Este énfasis sobre las relaciones sociales de los jugadores llevó a Schwartzman a prestar atención a la manera como diferentes niños usan expresiones metacomunicativas para entrar y salir de una realidad simulada compartida. Mientras que el principal interés de Garvey y Berndt (1977) estaba en el qué habría de ser comunicado y de Giffin en qué grado los mensajes metacomunicativos estaban dentro y fuera del marco de juego, Schwartzman se centró en cuándo y cómo determinados niños usaban el siguiente grupo de expresiones:

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| 1. Expresiones de formación:        | "Vamos a jugar mamacitas"                    |
| 2. Expresiones de conexión:         | "¿Puedo ser el papá?"                        |
| 3. Expresiones de rechazo:          | "Tú no puedes jugar aquí".                   |
| 4. Expresiones de desconexión:      | "No soy más la hermana".                     |
| 5. Expresiones de conservación:     | "El papá se quemó, rápido traigan una venda" |
| 6. Expresiones de definición:       | "Yo estoy cocinando la comida".              |
| 7. Expresiones de aceptación:       | "Está bien, yo me lo estoy comiendo".        |
| 8. Expresiones de contradefinición: | "No, esto no es carne, es arroz".            |

Schwartzman notó que estas expresiones eran usadas diferencialmente por miembros de grupos de estrato alto o bajo. Niños de estrato alto podían unirse a un juego en marcha mediante la adopción tajante de un rol o la definición de una actividad, mientras que niños de un estrato bajo tenían que pedir permiso para unirse y jugar roles específicos ("¿Puedo ser la bruja?"). Más aún, los roles que los niños

jugaban tendían a reflejarla estructura autoritaria presente del grupo. Aquellos que frecuentemente personificaban padres y madres eran los niños más populares de la clase. Por el contrario, el rol de mascota (el "gatito" o el "perrito") era asumido a menudo por uno de los niños menos populares, aunque había excepciones a la regla. La niña líder del preescolar paradójicamente asumía algunas veces por sí misma un papel sumiso aunque continuaba dirigiendo las actividades de sus co-jugadores. En resumen, Schwarzman encontró que el proceso y contenido del juego de simulación era fuertemente influenciado por las relaciones sociales fuera-del-marco de los niños.

La noción de Schwartzman, de que el juego de simulación puede ser interpretado como un comentario u observación sobre las relaciones de los co-jugadores en situaciones distintas al juego mismo, se deriva de la antropología, la cual ha observado este fenómeno en contextos sociales más amplios. Por ejemplo, Geertz (1972/1973) ha sugerido que ciertos rituales pueden ser interpretativos de la cultura que los creó. De acuerdo a la perspectiva de Geertz, la lucha balinesa de gallos refleja, y al mismo tiempo define, aspectos de la estructura y funcionamiento de la sociedad balinesa, mientras permite la expresión de emociones fuertes que deben ser controladas en las interacciones de cada día.

Si Schwartzman está en lo cierto los co-jugadores permanecen conscientes de sus relaciones diarias mientras se entregan al juego de simulación (y los hallazgos de Dunn y Dale, capítulo 5 Ibid. corroboran a Schwartzman), tenemos que agregar aún otro nivel de significado a una ya complicada situación. He afirmado previamente que la construcción del juego de simulación colectivo requiere que los niños tomen y representen roles en dos niveles: como escritores-directores que están fuera-del-marco de los eventos imaginarios y como actores que están dentro-del-marco. En el juego con pequeñas figuras los niños se enrolan en una similar representación y personificación de roles en multiniveles como narradores y actores vicarios. Si las actividades del juego también reflejan las relaciones del mundo real de los niños participantes, los múltiples significados incrustados en la representación de eventos imaginarios comienzan a asumir proporciones fuera de control. Sin embargo, esto no es todo. Los eventos representados en la simulación son ficticios: Los roles que los niños personifican a menudo no son los propios, los objetos que sirven como accesorios frecuentemente no son lo que ellos pretenden ser, y los guiones pueden representar mundos físicamente imposibles. El territorio simulado del juego simbólico no es necesariamente una reproducción directa de los mapas del mundo real.

*La representación de eventos subjuntivos en el juego simbólico*

El término *simulación* se usa de varias maneras diferentes. Primero, sirve para distinguir el nivel de la realidad cotidiana donde uno realmente come, bebe y duerme, del ahora ficticio donde uno meramente simula esos comportamientos. O sea el "como-si" y que fue el sentido dado a dicho término en la sección anterior. En un sentido de alguna manera diferente, la simulación se refiere a transformaciones de la realidad en un mundo ficticio donde una cuchara puede ser un teléfono, niños pequeños pueden ser mamás o papás, los animales hablan y la gente puede volar o hacerse invisible. En esta sección hablaré de simulación en el sentido del "y-sí" .

Hofstadter (1979) ha señalado que los seres humanos constantemente construyen variantes mentales sobre las situaciones que encaran. Construcciones subjuntivas inconscientes, propuso Hofstadter, representan algunas de las más ricas y potenciales fuentes de intuiciones o ideas en las cuales los humanos organizan y categorizan sus percepciones del mundo. Estoy de acuerdo con él. Todavía esta "subjuntiva" capacidad no ha sido, a mi saber, formalmente estudiada. Para citar a Hofstadter:

La fabricación de 'mundos subjuntivos' sucede tan casualmente, tan naturalmente, que difícilmente nos damos cuenta de qué es lo que estamos haciendo. Seleccionamos de nuestra fantasía un mundo que está cerca, en algún sentido mental interno, del mundo real. Comparamos lo que es real con lo que percibimos como *casi* real. Haciendo esto ganamos cierta intangible perspectiva sobre la realidad. [...] Piensen cuán inmensurablemente pobre serían nuestras vidas si no tuviéramos esta capacidad de deslizarnos fuera del medio de la realidad dentro de un suave ¡"y si"! Y desde el punto de vista del estudio del pensamiento humano, este deslizamiento es bastante interesante, porque la mayor parte del tiempo sucede completamente sin dirección consciente, lo cual significa que

\* "What ifs" en el original, que también puede traducirse como "qué sucedería si". N. delT.

la observación sobre las cosas de las cuales nos deslizamos, versus de aquellas que no, ofrece una buena ventana hacia la mente inconsciente [énfasis en el original; 1979, p. 643].

Hofstadter propuso una jerarquía de condiciones según la cual niveles más inferiores (p. ej. una conducta específica) pueden deslizarse más fácilmente, niveles más altos (p. ej. el contexto para una conducta) son más resistentes a deslizarse, y los más altos niveles (p. ej. las leyes de gravedad, causalidad, espacio tridimensional) difícilmente se deslizan.

Curiosamente, Piaget, quien fuera un maestro en observar problemas interesantes que otros habían pasado por alto, no tomó en cuenta esta habilidad de representar lo no existente. Las implicaciones cognitivas de la frase *asimilación al ego* (distorsionar la realidad acorde a los propios deseos) no fueron lo suficientemente elaboradas. Pareciera que la asimilación de la realidad al ego es algo que los niños son capaces de hacer simplemente por el placer de controlar la realidad, liquidar conflictos, compensar experiencias no placenteras o tomar venganza de la realidad.

¿Pero por qué hay asimilación de la realidad al ego en vez de una inmediata asimilación del universo al pensamiento experimental y lógico? Simplemente porque en la temprana infancia este pensamiento no ha sido construido todavía, y durante su desarrollo es inadecuado para suplir las necesidades de la vida diaria [Piaget, 1962, p. 166].

Sin embargo, las ilusiones, me parece a mí, requieren de una capacidad cognitiva para poder crear mundos alternativos, al menos en pequeña escala. Se da pensamiento subjuntivo cuando la simulación sirve para corregirla realidad, como aparece ilustrado en los siguientes dos ejemplos de combinaciones simbólicas "compensadoras".

A los 2; 4(8), J., al no permitírsele jugar con el agua que había sido usada para lavar, toma una taza vacía, va y se para al lado de la tina prohibida y mediante gestos va diciendo: "Estoy sacando agua". A los 2; 6(28) quería cargar a Nonette (L. quien había nacido un poco antes). Su madre le dice que podría hacerlo más luego. J. cruza sus brazos y dice: "Nonette está aquí. Hay dos Nonettes". Luego le conversa a la Nonette

imaginaria, la acuna, etc. [Piaget, 1962, Observación 84, p. 131].

Lo mismo sucede cuando el juego simbólico se utiliza para liquidar eventos desagradables mediante la "reproducción de escenas en las cuales el Yo ha sido amenazado, para poder asimilarlas y emerger victorioso" (Piaget, 1962, p. 134). En el siguiente ejemplo, Jaqueline altera la realidad mediante la proyección de un evento desagradable en una nueva situación:

J., a los 2; 1 (7), tuvo miedo al sentarse a la mesa en una nueva silla. En la tarde, puso a sus muñecas en posiciones incómodas y les dijo: 'No es problema. Todo estará bien', repitiendo lo que se le había dicho a ella misma. [Piaget, 1962, Observación 86, p. 133].

El juego sobre la realidad no-existente, de acuerdo a la perspectiva de Piaget, no requiere de una explicación cognitiva. Sin embargo, la distorsión de la realidad, bien sea por el control de conflictos emocionales (Erikson, 1963; Peller, 1952/1971) o por el poder de cambio, admiración, o mera diversión de generar paradojas (Sutton-Smith, 1979), debe estar basada en esquemas ya existentes de eventos, aunque transformados mediante la sustitución de actores, receptores, objetos o acciones alternativas, algunas veces paradójicos, en guiones habituales. En muchos casos tal sustitución es deliberada, aunque eventos fantásticos producidos en el juego pueden meramente reflejar el nivel de incompreensión del niño.

Nelson y Gruendel (1981) así como Nelson y Seidman (Capítulo 2 de *SymbolicPlay*) minimizaron el aspecto fantástico del juego de simulación al afirmar que gran parte del simular consiste en representar por medio de guiones. Ciertamente, los estudios sobre simulación temprana los corroboran. Las primeras transformaciones (representación de sí mismo) son meramente transformaciones "como-si", en las cuales eventos rutinarios son simulados. La sustitución por agentes distintos (un pequeño representa aun adulto, un objeto inanimado es tratado como una persona viva) y objetos distintos (un palo es una cuchara, una caja es un plato) son un nivel inferior de las transformaciones "como-si", las cuales no crean guiones imposibles o distorsionados. En efecto, al segundo año, la simulación parece llegar a ser más realista y organizada, no más fantástica en el sentido del juego deliberado con leyes de tiempo, espacio y causalidad.

Sin embargo, sabemos por el trabajo de Garvey (1977) que roles y acciones ficticios llegan a ser cada vez más comunes durante los años preescolares. Material

tomado del estudio de un caso de Scarlett y Wolf (1979) también respalda la noción de que mundos subjuntivos "imposibles" se vuelven más consistentes internamente con la edad, y que la fantasía implica desarrollo cognitivo. Esto significa que para crear fantasía que sea coherente, uno tiene que obtener primero una comprensión coherente de la realidad cotidiana.

Sin embargo, cuando la habilidad de simular está bien desarrollada, hay ciertos límites respecto de cuál realidad es posible deslizarse (en el sentido de Hofstadter). En niños preescolares, "deslizarse" parece tener que ver más con la significación socioemocional de ciertas transformaciones para ciertos niños que con la jerarquía de condiciones propuesta por Hofstadter (1979). En general, los preescolares aparecen menos interesados en transformar su estatus generacional que su sexo (Garvey y Berndt, 1977). En parejas mixtas, los niños fijamente se rehusaban al rol de madre, pero aceptaban el rol de padre. En parejas de un mismo sexo, los niños algunas veces representaban roles funcionales asumidos normalmente por mujeres (como servir la comida) pero sin identificarse abiertamente con un personaje femenino. Cuando parejas mixtas jugaron a "prevenir el peligro", el niño, de acuerdo con el estereotipo, se asignó frecuentemente el rol del defensor y la niña el rol de víctima. Similarmente, Schwartzman (1978) encontró que niños de un estrato alto tendían a oponerse a representar papeles que contravinieran su estatus social habitual. Algunos de los hallazgos de Giffin son relevantes aquí. Giffin (Capítulo 3 de *Symbolic Play*) notó que en la creación de transformaciones simuladas, los co-jugadores parecían funcionar sobre la base de un principio tácito que ella nominó la regla de incorporación. Cuando un jugador no quería asumir el papel desagradable de víctima enfrentada al papel de monstruo del otro jugador, ambos se convertían en monstruos que perseguían víctimas imaginarias.

La resistencia de los niños a transformaciones emocionalmente desagradables o amenazantes deriva del entrelazamiento de niveles (realidad y simulación) referida en la sección anterior. El mundo fuera-del-marco también se introduce dentro del mundo del juego de otras maneras menos cargadas emocionalmente. Algunos de los cambios en el argumento (retransformaciones) descritos por Giffin (Capítulo 3 *Ibid.*) se precipitaron por el deseo de admitir nuevos jugadores. Cuando un "carro" que debía ser tomado para un viaje imaginario se volvía muy pequeño para llevar a todos los jugadores que querían participar, un "remolque" se añadía para acomodarlos. En una ocasión, dos niñas crearon la síntesis del rol doctor-mamá, lo cual les permitió jugar simultáneamente guiones relacionados con la familia y el doctor, y así satisfacer ambos planes. Además, eventos fuera-del-marco (un

niño que se cae) son a menudo asumidos dentro-del marco al ajustar el argumento (el niño es llevado al hospital). Este fenómeno también fue observado por Schwartzman (1978) y por Wolf y Pusch (1982). Tales transformaciones de las transformaciones en respuesta a los eventos o limitaciones del mundo-real nuevamente traen a relación el paradójico entrelazamiento del contenido fuera y dentro-del-marco, del mapa y el territorio.

Mientras que hay mucho por descubrir acerca de las *razones* por ciertas transformaciones, podemos de alguna manera ser más específicos acerca de la *estructura* de las transformaciones. Las personas y los objetos pueden ser transformados sin crear necesariamente un guión terminal. Un pequeño puede jugar a la "mamá" con un muñeco-bebé simplemente alimentándolo con un bloque de madera. El guión aquí, aunque actuado por agentes distintos y con la ayuda de elementos disímiles, puede fielmente ser ordinario y rutinario. La transformación de la acción, por el contrario, no funciona completamente bien de la misma manera. Es cierto que acciones simuladas pueden ser no realistas en el sentido de ser estilizadas, ritualizadas o abreviadas. Agitarlos brazos una o dos veces puede tomarse por volar. Sin embargo, una acción no puede tomarse por otra diferente del mismo modo que un accesorio puede tomarse por algo que no se le parece del todo. Cuando las acciones de la simulación suspenden las leyes del tiempo, el espacio y la causalidad, transforman el guión en sí mismo.

Hay desde luego, una razón para esto. Piensen, por ejemplo, en cómo son generalmente descritos los guiones. Schank y Abelson (1977) definieron el así llamado guión del restaurante por las acciones correspondientes (sentarse, ordenar, comer, pagar, salir). Nelson y Seidman (Capítulo 2 de *Symbolic Play*) siguen el mismo procedimiento. Esto tiene sentido ya que la mención de las acciones le impone de algún modo severas restricciones a los posibles agentes, receptores y objetos. El acto de volar implica un actor que pueda volar (un pájaro o Batman). El acto de manejar implica un chofer y un vehículo. Debido a que las acciones a menudo sirven precisamente para crear transformaciones de rol y de objeto, no pueden transformarse sin transformar el guión. Hablando de fantasía puede ser igualmente útil hacer la distinción entre la representación bastante realista de guiones en la cual los agentes y los objetos no son lo que pretenden ser (nivel inferior del juego "como-si") y la representación de guiones fantásticos (alto nivel del juego "y-si"). La última puede producirse mediante la inserción de acciones improbables dentro de los guiones del mundo-real, la ligazón de las acciones componentes de un guión en modos casualmente o temporalmente inapropiados o paradójicos.

creando guiones que, comparables a parábolas, disfrazan un evento realista mientras se retienen aspectos de su estructura relacional. Estas son, desde luego, sólo unas pocas de las tantas posibilidades.

### *Conclusiones*

Considerando el juego simbólico en términos del entrelazamiento del mapa, el territorio y la creación de realidades subjuntivas, nos hemos alejado de la discusión de la simulación en términos de mera representación de rol y de acción. ¿De qué manera estos fenómenos más complejos están relacionados con la comprensión de lo social?

Puede sugerirse que la habilidad de ocuparse en ejercicios mentales "serios" de ensayo y error ("¿qué pasaría si yo hiciera esto de este modo, más que de aquel otro modo?") y la habilidad de embarcarse en juegos de simulación son dos facetas diferentes de una misma función representacional. En otras palabras, los organismos que pueden crear alternativas mentales previas a la acción son a la vez capaces de jugar con esta habilidad, justo tal como aquellos organismos con un refinado control motor voluntario pueden jugar con dichas habilidades motoras (Fagen, 1981). En efecto, Piaget (1962) afirma lo mismo, anotando que debido a que la representación capacita a los niños para ir más allá del campo perceptual, ellos pueden distorsionar la realidad de acuerdo a sus deseos y subordinarla a los fines de lo que desean lograr. Difiero de él solamente en afirmar que la complejidad del pensamiento subjuntivo está enraizado en y refleja la comprensión del mundo-real.

No todos los niños parecen querer jugar con su habilidad representacional a un mismo grado (Wolf & Grollman, 1982). Pasada la infancia, la disposición imaginativa parece ser más un problema de estilo que de nivel cognitivo. Algunos individuos se rehusan a contemplar ideas imaginativas o las represan antes que ellos se den cuenta, mientras que otros gozan jugando con pensamientos subjuntivos, no importa lo extraños que éstos puedan ser. No obstante, la calidad de la fantasía que un individuo pueda producir estará relacionada con la coherencia y sofisticación de su conocimiento del mundo-real. La habilidad de crear mundos imaginarios (aún los de la variedad del "como-si" de un nivel más inferior), considero que no debería tomarse tan gratuitamente como lo hizo Piaget (1962).

Un segundo mayor componente de la simulación es la habilidad de embarcarse en la representación subjuntiva de eventos para y con otros, creando en ambos

casos la posibilidad de compartir el mundo interno de uno (Bretherton & Beeghly, 1982) y la posibilidad de engañar o fingir. Bateson (1955/1972) señaló que la simulación (y la comunicación tal como la entendemos) llega a ser posible solamente cuando un organismo se da cuenta de que los signos de disposición anímica (y yo incluiría todas las acciones) son señales de las que se puede confiar o desconfiar, falsear o negar, ampliar o corregir. Así, la simulación está ligada a la capacidad de mentir, alardear, engañar y, en el otro extremo de la escala de valores, de participar en un ritual sagrado. En el caso de mentir, el comunicador espera que a quien se dirige no habrá de percibir el engaño. En el caso del juego de simulación y el ritual, los participantes acuerdan conjuntamente en crear una realidad alterna.

Presumiblemente, por la cercana asociación con el engaño, el juego de simulación de los niños crea tanto encantamiento como inquietud en los espectadores adultos. Una mayor razón para sentirse inquieto al presenciar una simulación es lo incompleta de la distinción mapa-territorio. Mediante la afirmación de que "se está fingiendo solamente un comportamiento", los antagonismos del mundo-real pueden ser subrepticamente puestos al descubierto. Lo real se transforma en "simulación" aparente, un proceso que puede también funcionar en la dirección inversa. Lo que pudo haber comenzado como un juego de simulación emocionante se puede convertir en algo aterrador o angustiosamente real. Los adultos, como se señaló antes, no son inmunes a este efecto. Puede ser que la tendencia del mapa y el territorio sea una parte inevitable de la capacidad de simular la realidad para considerar direcciones alternas de la acción.

Artistas consagrados, en sus representaciones de eventos ficticios, juegan mucho más conscientemente con el potencial de confusiones y distinciones del mapa y el territorio y con las paradojas de la metacomunicación que los niños pequeños. Algunos tratan de colocar tantos niveles de significados en un trabajo literario o en una pintura como les sea posible. Otros tratan de eliminar significados del todo y jugar solamente con la textura de la pintura o el lenguaje. Algunos tratan de imaginar mundos alternativos o utopías, otros le toman el pelo al público mediante metacomunicación inapropiada u omitida, y aún más, otros exploran la paradoja de los niveles creando representaciones dentro de las representaciones e imágenes dentro de las imágenes. Los preescolares no explotan todavía estos recursos con el ingenio consciente de un escritor, un poeta o un pintor, pero se dan ocasionales vislumbres del juego con las paradojas involucradas en la simulación. Los estudios de Giffin (1981) describen a un niño pequeño que sostiene un carro hecho con una caja de fósforos y le advierte a su compañero: "este es un real

incendio, este carro va a estallar". ¡Un incendio "real" inventado! Igualmente, una preescolar en el estudio de Garvey y Berndt (1977) molestaba a otra afirmando que le había robado a su compañera la inexistente porción de torta. Su compañera imperturbablemente replicó que ya no había más torta.

Sugiero que la habilidad de crear alternativas simbólicas a la realidad y jugar con esa habilidad es una parte tan profunda de la experiencia humana como lo es la habilidad de construir un modelo adaptado de la realidad diaria. En efecto, la construcción exitosa de modelos exactos a menudo implican jugar previamente con un número de posibilidades alternativas.

A la inversa, la complejidad y cualidad del pensamiento subjuntivo (bien sea en juego simbólico u otros contextos) dependerá muy probablemente de estructuras cognitivas ya existentes. Es presumiblemente por esta razón, que la creatividad, la flexibilidad cognitiva y el pensamiento divergente se han conectado frecuentemente con la predisposición a la fantasía (Dansky y Silverman, 1975; Lieberman, 1977; Singer, 1973; Sutton-Smith, 1968).

Si el juego simbólico no es una representación lineal de eventos sino un jugar con la realidad social, su interpretación como un indicador de la comprensión de lo social plantea problemas. Pero éstos son más aparentes que reales. Gran parte de los juegos parecen consistir en una amplia mezcla de realidad con una más pequeña mezcla de fantasía. Donde haya distorsión de los guiones del mundo-real, tal vez necesitemos mirar al manejo del guión y estudiarlo separadamente para descubrir el grado en el cual un niño está jugando con la realidad y el grado en el cual lo que parece ser fantasía e imaginación es realmente la representación de un malentendido de lo social. Más importante aún, la habilidad de crear mundos "y si", es decir, funcionar en el modo subjuntivo y simulativo es en sí mismo un aspecto vital de la experiencia humana y por lo tanto de comprensión del mundo social, lo cual se merece un estudio mucho más extenso.

Como Steiner, el lingüista, expresó,

Hipotetizamos y proyectamos el pensamiento dentro del 'que pasaría si[...]', dentro de las condicionalidades libres de lo desconocido. Tal proyección no es un embrollo lógico, ni un abuso de la inducción. Es mucho más que una convención probabilística. Es el nervio central de la acción humana[...] Nuestra es la habilidad, la necesidad de negar o inferir el mundo, de imaginarlo y verlo de otro modo[...] de definir esa

'otra posibilidad', las proposiciones e imágenes contrarias a lo real, las formas de nuestros deseos y evasiones con las cuales cargamos nuestro ser mental y mediante las cuales construimos en gran parte el ambiente imaginario de nuestra existencia somática y social [1975, p. 217,218,222].

Los niños no hablan de esa otra posibilidad, ellos juegan a ella.

## REFERENCIAS

- AEBLI, H. Denken: *Das Ordnen des Tuns (Vol. 1)*. Stuttgart, Federal Republic of Germany: Klett-Cotta, 1980.
- BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMAIONI, L., & VOLTERRA, V. *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979.
- BATESON, G. The message "This is play." In R. E. Herrón & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's play*. New York: Wiley, 1971. (Reprinted from B. Schaffner (Ed.), *Group processes: Transactions of the second conference*. New York: Josiah Macy, Jr. Foundation, 1956.
- BATESON, G. A theory of play and fantasy. In G. Bateson, *Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler, 1972. (Reprinted from *American Psychiatric Association Research Reports*, 1955, II, 39-51.
- BLOOM, L. *One word at a time: The use of single word utterances before syntax*. The Hague, The Netherlands: Mouton, 1973.
- BRETHERTON, I., & BEEGHLY, M. Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 906-921.
- BRETHERTON, I., BATES, E., MCNEW, S., SHORE, C., WILLIAMSON, C., & BEEGHLEY-SMITH, M. Comprehension and production of symbols in infancy. *Developmental Psychology*, 1981, 17, 728-736.
- BROWN, R. *A first language: The early stages*. Cambridge, MA Harvard University Press, 1973.
- DANSKY, J. L., & SILVERMAN, W. I. Play: A general facilitation of associative fluency. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 104.
- ELDER, J. L., & PEDERSON, D. R. Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 1978, 49, 500-504.
- ERIKSON, E. H. *Childhood and society*. New York: Norton, 1963.
- FAGEN, R. *Animal play behavior*. New York: Oxford University Press, 1981.
- FEIN, G. G. Pretend play in childhood: An integrative view. *Child Development*, 1981, 52, 1095-1118.

- FEIN, G. G. Play revisited. In M. Lamb (Ed.), *Social and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.
- FEIN, G. G. A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 291-296.
- FEIN, G. G. & APFEL, N. Some preliminary observations on knowing and pretending. In M. Smith and M. B. Franklin (Eds.), *Symbolic functioning in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979.
- FEIN, G. G. & MOORIN, E. R. Confusión, substitution, and maslery. In K. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol. 5). Hillsdale, NJ: Erlbaum, in press.
- FENSON, L., & RAMSEY, D. Decentraüon and integration of the child's play in the second year. *Child Development*, 1980, 51, 171-178.
- FENSON, L., & RAMSAY, D. S. Effects of modeling action scquences on the play of twelve-, fifteen-, and nineteen-month-old children. *Child Development*, 1981, 52, 1028-1036.
- GARVEY, C. *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977.
- GARVEY, C., & BERNDT, R. Organization of pretcnd play. *JSAS Catalog of Selected Docwnents in Psychology*, 1977, 7, (Ms. No. 1589).
- GEERTZ, C. Deep play: Notes on the Balinese cockfight. In C. Geertz, *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973. (Reprinted from *Daedalus*, 1972, 101, 1-37.)
- GIFFIN, H.** *The metacommunicative process in collective make-believe play*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder, 1981.
- GREENFIELD, P. M., & SMITH, J.** *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press, 1976.
- HOFSTADTER, D. R.** *Gödel, Escher, Bach: An eternal golden braid*. **New York:** Basic Books, 1979.
- HUTTENLOCHER, J., & HIGGINS, E. T. Issues in the study of symbolic development. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 11). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
- INHELDER, B., & LEZINE, I., SINCLAIR, H., & STAMBAK, G. Les debuts de la fonction symbolique. *Archives de Psychologie*, 1972, 163, 187-243.

- JEFFREE, D., & MCCONKEY, R. An observation scheme for recording children's imaginative play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17, 189-197.
- KAGAN, J. *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- KINTSCH, W. *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1974.
- LARGO, R., & HOWARD, J. Developmental progression in play behavior in children between 9 and 30 months. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1979, 21, 299-310.
- LIEBERMAN, J. N. *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press, 1977.
- LOWE, H. Trends in the development of representational play in infants from one to three years: An observational study. *Psychology and Psychiatry*, 1975, 16, 33-47.
- MANDLER, J. H. Categorical and schematic organization in memory. In C. K. Piaget (Ed.), *Memory organization and structure*. New York: Academic Press, 1979.
- MANDLER, J. M., & DEFOREST, M. Is there more than one way to recall a story. *Child Development*, 1979, 50, 886-889.
- MATTHEWS, W. S. Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology*, 1977, 13, 211-216.
- MATTHEWS, W. S. *Breaking the fantasy frame: An analysis of the interruptions and terminations of young children's fantasy play episodes*. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Washington, DC, March 1978.
- MEAD, G. H. *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- NELSON, K. Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- NELSON, K., and GRUENDEL, J. Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. In A. Brown & M. Lamb (Eds.),

- Advances in developmental psychology* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.
- NICOLICH, L. M. Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merril-Palmer Quarterly*, 1977, 23, 88-99.
- OVERTON, W. E., & JACKSON, J. P. The representation of imaged objects in action sequences: A developmental study. *Child Development*, 1973, 44, 309-314.
- PELLET, L. E. Models of children's play. In R. E. Herrón & Sutton-Smith (Eds.), *Child'splay*. New York: Wiley, 1971. (Reprinted from *Mental Hygiene*, 1952, 36, 66-83.)
- PHILLIPS, R. Doll play as a function of the realism of the materials and the length of the experimental session. *Child Development*, 1945, 16, 145-166.
- PIAGET, J. *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton, 1962. Traducción española: *La formación del símbolo en el niño*. México, F. C. E. 1982.
- PULASKI, M. A. Toys and imaginative play. In J. L. Singer (Ed.), *The child's world of make-believe*. New York: Academic Press, 1973.
- RHEINGOLD, H. L., & EMERY, G. N. The nurturant acts of very young children. In J. Black, D. Olweus, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Aggression and socially valued behavior: Biological and cultural perspectives*. New York: Academic Press, 1983.
- RUBÍN, S., & WOLF, D. The development of maybe: the evolution of social roles into narrative roles. In D. Wolf (Ed.), *New Directions for Child Development* (Vol. 6). San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- SCARLETT, W. G., & WOLF, D. When it's only make-believe: The construction of a boundary between fantasy and reality. In D. Wolf (Ed.), *New Directions for Child Development* (Vol. 3). San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- SCHANK, R. C. & ABELSON, R. P. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- SCHWARTZMAN, H. B. *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press, 1978.

- SHIMADA, S., SANO, R., & PENG, F. A longitudinal study of symbolic play in the second year of life. *Bulletin of the Research Institute for the Education of Exceptional Children*, Tokyo Gakugei University, December 1979.
- SINGER, J. L. (Ed.). *The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play*. New York: Academic Press, 1973.
- STEIN, N. L. The comprehension and appreciation of stories: A developmental analysis. In S. Madeja (Ed.), *The arts and cognition* (Vol. 2). St. Louis, MO: Cemrel, 1978.
- STEIN, N. L., & Nezworski, M. T. The effect of organization and instruction on story memory. *Discourse Processes*, 1978, 1, 177-191.
- STEINER, G. *After Babel: Aspects of language and translation*. New York: Oxford University Press, 1975.
- SUTTON-SMITH, B. Piaget on play: A critique. *Psychological Review*, 1966, 73, 104-110.
- SUTTON-SMITH, B. Novel responses to toys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1968, 14, 151-158.
- SUTTON-SMITH, B. *Play and learning*. New York: Gardner, 1979.
- VOLTERRA, V., BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., & CAMAIONI, L. First words in language and action: A qualitative look. In E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni, & V. Volterra, *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii*, 1966, 12, 62-76.
- WATSON, M. W. Agent and recipient objects in the development of early symbolic play. *Child Development*, in press.
- WATSON, M. W., & FISCHER, K. W. A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 1977, 48, 828-836.
- WATSON, M. W. & FISCHER, K. W. Development of social roles in elicited and spontaneous behavior during the preschool years. *Child Development*, 1980, 51, 483-494.

- WOLF, D. *How to speak a story: The emergence of narrative language*. Paper presented at the Eleventh Annual Conference of the Jean Piaget Society, Philadelphia, May 1981.
- WOLF, D. Understanding others: A longitudinal case study of the concept of independent agency. In G. Forman (Ed.), *Action and thought: From sensorimotor schemes to symbol use*. New York: Academic Press, 1982.
- WOLF, D. & GROLLMAN, S. Ways of playing: Individual differences in imaginative play. In K. Rubin and D. Pepler (Eds.), *The play of children: Current theory and research*. New York: Karger, 1982.
- WOLF, D., & PUSCH, J. Pretend that didn't happen: Children's responses to interruptions in play. In A. Pellegrini & L. Galda (Eds.), *Play and Narrative*. Hillsdale, NJ: Ablex Publishers, 1982.

