

**Construyendo Mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval**

**Constructing Minds. Essays in honor of Juan Delval**

Juan A. García Madruga, Raquel Kohen, Cristina del Barrio, Ileana Enesco, Josexu

Linaza (Editores)

## INDICE

<b>Lista de autores.....</b>	
<b>Tablas.....</b>	
<b>Figuras.....</b>	
<b>Prefacio.....</b>	

### PARTE I: DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO

<b>Capítulo 1. Del simio al niño y del niño al simio: historias de psicología evolutiva.</b> <i>Juan Carlos Gómez.....</i>	
<b>Capítulo 2. Viaje en la nave de Teseo: la noción de artefacto en el niño (y el uso animal de herramientas).</b> <i>Ileana Enesco y Carla Sebastián.....</i>	
<b>Capítulo 3. What is the M-capacity demand of car driving? A small essay on constructivist process/task analysis.</b> <i>Juan Pascual-Leone.....</i>	
<b>Capítulo 4. Verbo a verbo, se hace camino al andar.</b> <i>Pilar Soto y Eugenia Sebastián.....</i>	
<b>Capítulo 5. El razonamiento deductivo en la adolescencia: memoria operativa y procesos ejecutivos.</b> <i>Juan A. García-Madruga.....</i>	
<b>Capítulo 6. La construcción de sistemas de organización.</b> <i>Montserrat Moreno Marimón y Genoveva Sastre.....</i>	

### PARTE II: DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO: SOCIEDAD, MORAL Y CULTURA

<b>Capítulo 7. En camisa de once varas: el desafío de estudiar la génesis del conocimiento político.</b> <i>Raquel Kohen, Manuel Rodríguez y Claudia Messina.....</i>	
<b>Capítulo 8. La identidad étnico-nacional, entre la comprensión del funcionamiento social y el desarrollo del yo.</b> <i>María Luisa Padilla, Cristina del Barrio y Olga Hoyo.....</i>	
<b>Capítulo 9. Children's understanding of commercial street ads and signs related to economic interchanges.</b> <i>Evelyn Diez-Martínez.....</i>	
<b>Capítulo 10. Children's representation of emotional aspects of wealth and poverty.</b>	

*Anna Silvia Bombi, Claudia Apperti, Eleonora Cannoni y Anna Di Norcia* .....

**Capítulo 11. Aportaciones de la obra de Juan Delval a la comprensión de las concepciones infantiles sobre la organización social, la religión y la institución escolar en México.** *Georgina Delgado Cervantes, Frida Díaz-Barriga Arceo e Irene Muriá Vila*.....

**Capítulo 12. Moral universality and relativism: Variations in social decisions, social opposition, and coordination as bases for cultural commonalities.** *Elliot Turiel*.....

**Capítulo 13. La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil.** *José Luis Linaza y Jerome Bruner* .....

### PARTE III: DESARROLLO Y EDUCACIÓN.

**Capítulo 14. Los problemas del constructivismo en la educación.** *José Antonio Castorina* .....

**Capítulo 15. Los sujetos de Piaget y su educación.** *Lino de Macedo*.....

**Capítulo 16. Construyendo modos de hacer y pensar la psicología del desarrollo y de la educación.** *Cristina del Barrio, Gerardo Echeíta, Elena Martín y Amparo Moreno*.....

**Capítulo 17. El cambio conceptual en historia: Influencias piagetianas y tendencias actuales.** *María Rodríguez-Moneo y Mario Carretero*.....

**Capítulo 18. Conceptions about the origin of species in Italian 3rd, 4th, 5th and 8th graders.** *Anna Emilia Berti y Valentina Barbeta*.....

**Capítulo 19. El profesionalismo integrado. Contribuciones de Juan Delval a la formación de profesores.** *Héctor Jacobo*.....

**Capítulo 20. Cuerpo ¿modelado, apretado o contenido? Relación entre categorías científicas y representaciones sociales.** *Silvia Parrat- Dayan*.....

**Postfacio** .....

**Nota biográfica de Juan Delval**.....

## La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil

*José Luis Linaza y Jerome Bruner (\*)*

### Introducción

Es un privilegio, como dicen los ingleses, poder participar en el homenaje a Juan Delval, pionero en España de la psicología evolutiva, e iniciador de la investigación en psicología infantil. Juan Delval ha formado a generaciones de estudiantes e investigadores, aquí y en América latina, y ha enriquecido profundamente nuestra comprensión de la educación a partir del estudio del desarrollo humano.

En su último libro *El mono inmaduro* (Delval, 2011) vuelve a proporcionarnos una visión del desarrollo humano como el largo proceso de construcción de las capacidades de razonamiento que caracterizan a los adultos. Y, sin embargo, titula el libro con el rasgo de inmadurez que define a nuestra especie frente a otros primates no humanos. Resulta una cierta paradoja que, al convertirnos en adultos, sigamos conservando rasgos y comportamientos que en otras especies sólo definen a los miembros infantiles. Entre estos comportamientos destaca el juego, actividad a la que dedican los niños la mayor parte de su tiempo libre y que sigue presente a lo largo de toda la vida de los seres humanos. Los conceptos de juego e infancia son productos humanos elaborados y modificados a lo largo de la historia. Una infancia prolongada permite adquirir comportamientos complejos, tanto más importantes cuanto más impredecible el mundo que el futuro adulto debe afrontar. Cuando hablamos de otras especies nos referimos a su “medio natural”, al habitat en el que puede sobrevivir. El medio humano es siempre cultural y sólo en interacción con otros podemos sobrevivir y desarrollarnos.

Parte de los méritos de Delval ha sido difundir la originalidad de las aportaciones de su tocayo Jean Piaget, de quien fue alumno en Ginebra y con quien se inició en la investigación psicológica. Pero su originalidad brilla en el modo en que ha sido capaz de mostrar la complejidad del pensamiento infantil al enfrentarse, no sólo con el mundo natural, sino con el mundo social. Delval, como Piaget, persigue la descripción de universales en el desarrollo infantil. Pero, como no existen niños abstractos, y la psicología se enfrascó durante décadas en una larga y estéril polémica sobre la influencia relativa de la herencia y el ambiente, el tema de las posibles diferencias culturales en el desarrollo humano ha permanecido como banco de pruebas para las teorías evolutivas.

Algunos han sostenido que tal desarrollo universal es negado por la evidente influencia de la cultura en la que tiene lugar. Hasta que la teoría de Vygotsky, y el enfoque socio-cultural basado en él, no adquirió fuerza en los países occidentales, la polémica enfrentó a posiciones conductistas, muy reduccionistas en su concepción del aprendizaje, con el modelo psicogenético, o con el marco psicoanalítico. En las décadas de los 60 y los 70 del siglo pasado hubo bastantes investigaciones valorando diferentes aspectos del desarrollo infantil en otros contextos culturales y otros continentes y que, en conjunto, reforzaron la descripción piagetiana de grandes estadios en el desarrollo humano.

Quizá, en parte, como resultado de la *globalización* y de sus efectos sobre las culturas y los individuos, teorías como la de Vygotsky recobran actualidad. Los enfoques socio-cultural, ecológico, etnográfico, etc., siguen insistiendo en la relevancia del medio en el que tiene lugar el desarrollo infantil y en la necesidad de su estudio.

En la conceptualización del juego hay grandes coincidencias entre aquellos a los que Bruner (1972a) califica como los 3 gigantes del estudio del desarrollo humano:

Freud, Piaget y Vygotsky. Pero también hay diferencias, algunas de las cuales pueden confrontarse con datos empíricos. Para los tres, el juego constituye un aspecto central del proceso de desarrollo infantil aunque, cada uno, ponga el énfasis en funciones diferentes. Para Vygotsky, teorizando fundamentalmente desde el juego de ficción o juego socio-dramático, éste es un factor que lidera el desarrollo, un ejemplo de su Zona de Desarrollo Próximo, puesto que el niño realiza en el ámbito lúdico muchas actividades, fingidas, que aún no puede realizar en el mundo real. Freud vincula directamente el juego con la realización de deseos inconscientes, como los sueños para los adultos, y le asigna un papel relevante en el diagnóstico y en la terapia. Piaget vincula los tipos de juegos a las grandes estructuras de conocimiento (esquema sensorio-motriz, símbolo y operación mental) y les atribuye funciones diferentes en función de ello. El juego de ejercicio explora y consolida habilidades muy diversas a lo largo de la vida. El juego de ficción amplía el mundo real, con el que interacciona el niño, a mundos fantásticos del pasado, presente o futuro. Los juegos de reglas establecen las primeras sociedades infantiles en las que poder actuar juntos y establecer límites y reglas con los que enfrentar los conflictos.

### **Los primeros tipos de juegos**

No todos los diferentes tipos de juego están presentes en los seres humanos en cualquier momento de la vida. Los primeros juegos van apareciendo con el control que el niño logra de su propio cuerpo: agarrar, chupar, golpear, etc. Son los *juegos funcionales o juegos motores*, propios de los dos primeros años de vida, y en los que se ejercitan cada una de las nuevas habilidades adquiridas. Soltar y recuperar el chupete constituirá un juego típico de un niño de pocos meses, mientras que abrir y cerrar una puerta, o subir y bajar escaleras, aparecerán más tarde.

Entre los primeros *objetos* por los que se interesa el bebé ocupa un lugar destacado la madre que, además, se comporta de modo muy diferente a como reaccionan los objetos físicos. Estos *juegos de interacción social* (dar palmas, identificar y nombrar los dedos de una mano, esconderse y reaparecer, etc.) también experimentan una curiosa evolución. En sus comienzos el niño los *sufre* pasivamente. Es el adulto quien le lleva las manos, le oculta, le hace reaparecer. En pocos meses el pequeño invertirá los papeles, tomando la iniciativa, y será él quien identifique y nombre los dedos del adulto o quien pretenda sorprenderle con su reaparición súbita en un juego de *cú-cú-tras-tras*. El cambio de papel es posible porque el niño capta la estructura de la interacción en la que ambos jugadores desempeñan actividades complementarias.

Con objetos o con personas, el juego discurre en el *presente*, en lo que podríamos definir como el *aquí y ahora*. Pero sólo los humanos construyen objetos que estimulen y faciliten esas primeras exploraciones del mundo físico: chupetes, sonajeros, móviles, etc..., así como instrumentos cotidianos, especialmente adaptados a sus cuerpos pequeños y, todavía, poco hábiles (sillas, cubiertos, andadores, etc.).

Con la aparición de los *juegos de ficción* se produce un cambio profundo en la actividad infantil. Objetos y gestos se transforman para simbolizar otros que no están presentes -una muñeca que representa una niña, un palo que hace de caballo, un dedo extendido se pretende pistola, etc. Lo fundamental no son las acciones sobre los objetos, sino lo que éstos y aquéllas representan.

Buena parte de estos primeros juegos de ficción son individuales o, si se realizan en presencia de otros niños, equivalen a lo que se ha llamado juego *en paralelo*, en el que cada jugador desarrolla su propia ficción con esporádicas alusiones al compañero para informarle o pedirle que ratifique aspectos muy generales del mismo. A pesar de ello, este juego que Piaget denominó egocéntrico, no siempre se caracteriza por la impermeabilidad

a las acciones y sugerencias de los demás compañeros de juego. El análisis de las conversaciones infantiles mientras juegan muestra que, desde los tres años, los niños diferencian las actividades que son juego de las que no lo son y que, cuando la situación es ambigua, recurren al lenguaje para hacérsela explícita unos a otros (Garvey, 1977).

Esta simultánea representación de ficción y realidad es una **condición del juego simbólico, pero no su objetivo. La meta de estos juegos, de todo juego, es la acción, actuar, no imitar.** Algunos de estos juegos son una especie de resumen o versión simplificada de la realidad social, observada o experimentada, por los propios niños. Jugar a las casitas, a las tiendas, a los colegios, o a cualquier otro tema de la vida cotidiana de los adultos familiares, sólo exige de los jugadores una actualización de esos modelos, una especie de evocación en voz alta de los roles y las interacciones entre ellos, similares a las que se producen en las situaciones de la vida real.

Por el contrario, jugar a temas poco familiares o fantásticos, como *guerras medievales o espaciales*, supone establecer entre los jugadores un mundo de ficción compartido que tiene poco que ver con la experiencia directa de los propios jugadores. Estos juegos de ficción compartidos interesaron especialmente a Vygotsky (1979) y sus discípulos y, en la década de los 80 se divulga en occidente su concepción del juego infantil, desarrollada posteriormente por Elkonin, (1980), Bruner (1984, 1988), Rogoff y Werstch (1984), etc. Vygotski interpreta los juegos socio dramáticos como una forma de ensayar conductas del mundo adulto, atribuyendo a **los objetos** un significado *personal y cultural*. También Bruner (2002) destaca el papel del juego como mecanismo de transmisión cultural, apoyándose en los planteamientos de Piaget y Vygotski y situando al niño como un miembro activo más de la cultura en la que se desarrolla. Por otra parte, esta subcultura de los juegos infantiles ha interesado a estudiosos e



investigadores que sentían la necesidad de recogerlos, junto con canciones, cuentos, etc., ante el miedo a su probable desaparición (Opie y Opie, 1969).

### **Juego y desarrollo: estudios de intervención**

Es cada vez más frecuente la crítica a las investigaciones sobre el juego infantil, y a sus posibles aplicaciones, denunciando que su valoración proceda exclusivamente por su contribución a otros aspectos del desarrollo (cognitivo, social, lingüístico, afectivo, etc.) y no se plantee la relevancia del juego por sí mismo, como característica de la infancia (Karnik y Tudge, 2010), y hasta como un derecho de reciente reconocimiento.

Efectivamente, la mayoría de las investigaciones de las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado planteaban el posible beneficio del juego en otros ámbitos del desarrollo. Por ejemplo, en el desarrollo cognitivo (Piaget, 1946), en el desarrollo afectivo (Erickson, 1972), en la resolución de problemas (Bruner, 1972b, Sylva, Bruner y Genova, 1976), en la capacidad de categorizar la experiencia (Bateson, 55), en el desarrollo social (Parten, 1932; Linaza y Maldonado, 1987), en la adquisición del lenguaje (Vygotsky, 1978; Garvey, 1990, Nelson, 2006), etc. En su revisión de la literatura sobre juego, Rubin, Fein y Vandenberg (1983) comentan muchas investigaciones que han tratado de establecer relaciones entre el desarrollo del juego y el incremento de las capacidades lingüísticas, de resolución de problemas, de capacidad para ponerse en el lugar de otro, de creatividad, etc.

En esta lógica de la positiva influencia del juego en el desarrollo infantil, aparece la posibilidad de que, la ausencia o la escasez de juego, tenga una incidencia negativa en ese desarrollo. A partir de ahí se producen un conjunto de circunstancias que influyeron mucho en lo que se han llamado *estudios de intervención*. Por ejemplo, para valorar la cantidad y calidad de los juegos de ficción, no eran los laboratorios de los

departamentos universitarios el mejor contexto para generarlos. Tampoco los laboratorios móviles, o rodantes, que se instalaban cerca de las escuelas para pedir a los niños que entraran a jugar en ellos. Y, una vez confirmada en estas condiciones la escasa actividad lúdica, se plantea la intervención psicológica, experimental, para compensar los déficits, observados o supuestos. Por ejemplo, varios estudios de esos años (Smilansky, 1968; Eifermann, 1970; Fein, 1981, etc.), plantean la intervención educativa para mejorar el nivel de juego, o para compensar los déficits derivados de su escasa presencia en niños (los déficits aparecían en los juegos de niños árabes comparados con los israelíes).

Cuando los adultos, al reconocer la influencia positiva del juego en el desarrollo, deciden intervenir y controlar el juego, transforman éste en otra actividad diferente, impuesta y controlada por ellos. Los niños pierden, en estos casos, su protagonismo y el juego deja de ser tal. Los trabajos de intervención son, desgraciadamente, ejemplos claros de confusión entre lo que denomina juego el adulto (experimentador, educador o padre) y lo que el niño decide que es juego. Ni todos los objetos ni todas las situaciones son igualmente eficaces en provocar, sostener o estimular el juego.

Entendemos que los juegos son al mismo tiempo instituciones sociales y sistemas de relaciones personales. Los guiones aluden a regulaciones sociales que trascienden las interacciones personales y, las reglas, son convenciones que estructuran los grupos humanos (Linaza y Maldonado, 1987). En nuestros estudios sobre el juego de ficción nos apoyamos en dos tradiciones diferentes. Por una parte, aquella que analiza las prácticas infantiles como la construcción conjunta de un guión. Tomando la idea de Schank y Abelson, (1977) sobre la organización de la información en la memoria de sujetos adultos, entienden el juego de ficción como un guión compuesto de una secuencia de actos, organizados alrededor de unas metas, y especificando roles de actor,

objetos y escena (Nelson, 1978, 1981; Nelson y Gruendel, 1979). Según Nelson y Seidman (1984), el juego de ficción compartido se puede definir como un diálogo organizado alrededor de un contexto común de ficción, y este contexto se crea al aportar los niños alguna representación de la realidad, que se establecerá en la ficción. Cuando se alude al *contexto* de estos guiones se está refiriendo tanto a aquél que describe la representación que tienen los niños sobre la realidad representada, como al contexto físico y social del propio juego (Nelson y Seidman, 1989). En otros trabajos el contexto señalado es el conversacional, aquél que contribuye al mantenimiento del diálogo entre los jugadores. En este caso son tres sus componentes: la presencia de objetos, el tema compartido, el conocimiento del guión que se comparte (Nelson y Gruendel, 1979). Resulta muy útil el concepto de guiones compartidos ya que, cuando un guión se convierte en tema de juego, proporciona la estructura dentro de la cual puede desarrollarse una secuencia coherente de conversación y de actividad lúdica.

La segunda tradición es la que compara el juego en diferentes culturas. En el caso de un juego como el *palín*, practicado por los mapuches en Chile, su comprensión y análisis requiere entenderlo como práctica cultural de esa sociedad y que no es, ni un juego de niños, ni una actividad deportiva tal y como la entendemos en nuestra cultura occidental (Garoz y Linaza, 2006).

Al estudiar prácticas de crianza en diferentes culturas, Rogoff y col. (1993) mostraron que las interacciones entre cuidador y niño varían de una cultura otra. Compararon 4 contextos de crianza diferente: dos, urbanos y de clase media, de Estados Unidos y Turquía (Salt City, Kecioren); y dos, de clase baja y más agrícolas, de Guatemala e India (San Pedro y Dhol-Ki-Patti). Evidentemente son diversas las dimensiones en las que difieren entre sí estas cuatro comunidades y, por ello, los investigadores optaron por aceptar como unidad de comparación a cada una de ellas, y

no variables individuales como clase social, nivel de educación de los padres, rural o urbano, etc. Encontraron que había diferencias notables y que, por ejemplo, la integración de los niños en las actividades diarias de los adultos era mayor en las comunidades de EEUU y Turquía, que en las de economía de subsistencia de Guatemala e India.

Esta comparación entre culturas en el ámbito del juego (Göncü, Mistry y Mosier, 2000; Göncü, 2011) muestra que éste varía en función de a quién consideran, los adultos de cada comunidad, compañeros adecuados de juegos. Del mismo modo, la posibilidad de interactuar con adultos, familiares o no familiares, influye en el tipo y tamaño del grupo de juegos. Respecto a la preocupación que generó los experimentos de intervención, el hecho de que no se practique un tipo de juego concreto no significa que a los niños se les prive del beneficio concreto que ese juego pueda proporcionar. Se puede obtener ese beneficio participando en otros juegos, o a través de una actividad no lúdica. La conclusión de estos estudios indica que los tipos de juegos, en los que participan los niños, dependen de lo que las comunidades consideran como adecuado para jugar. Es decir:

*“.. el juego de los niños refleja las creencias de los adultos sobre el desarrollo y la estructura social en las que los niños crecen” (Göncü, 2011 ).*

En parte por la misma divulgación y popularización de los conocimientos psicológicos, las familias de clase media, americanas, europeas o turcas, valoran el juego de ficción. En zonas campesinas de América latina, África o la India, los niños se incorporan a las actividades de los adultos y las tareas domésticas, como cuidar de sus hermanos pequeños, de los animales, lavar, coser, cocinar, etc., y la valoración del juego es diferente y, en algunos estudios, menos frecuente y con menor participación de los adultos.

También cabe que se produzcan ambas actividades simultáneamente. En Madagascar, por ejemplo, las niñas jugaban a las *mamás* con sus hermanos pequeños, de quienes se estaban ocupando mientras las madres cocinaban, fingiendo que les daban de comer o que les acostaban para dormir. Y tales conductas se observaban tanto en la capital, Antananarivo, como en poblaciones rurales. De modo que, mientras trabajan o cuidan de sus hermanos, también juegan.

Se puede decir que en las últimas décadas ha habido un renovado y creciente interés por los contextos socio-culturales del juego. Cabe pensar que, frente a lo que sucedía en la década de los 60 del siglo pasado, con una proyección de los estudios de niños blancos de clases medias hacia el desarrollo en contextos no occidentales, hoy se produce un mayor contacto de unas culturas con otras, hay un incremento de los desplazamientos de poblaciones enteras a otros países y, por tanto, un aumento de la comparación entre prácticas culturales diferentes. Entre ellas, el cuidado y la educación de niños pequeños y el modo de concebir lo que es apropiado o inapropiado para la infancia.

Antes de exponer algunos datos sobre juegos de ficción en 3 culturas distintas, vale la pena recordar una característica del juego que explica la dificultad de realizar estudios experimentales sobre él. El juego es una actitud ante la realidad, un modo de actuar, que define *el propio jugador* y no puede ser impuesto desde fuera. Algunos estudios sobre el juego infantil, tratando de garantizar un diseño experimental, terminan investigando comportamientos y actuaciones sobre objetos que los investigadores definen como *juguetes* pero que *no son juego*.

También es muy relevante quién hace las observaciones y cómo afecta la propia observación al juego. Se necesita tiempo y empatía para establecer las condiciones que permitan realizarlas. Por ejemplo, en el caso del juego mapuche del *palín*, Garoz (Garoz

y Linaza, 2006) dedicó semanas a participar en sus juegos y, como jugador de hockey, logró sorprender a los propios mapuches por las habilidades de un *winka* (extranjero) con el palo. El valor de sus observaciones participantes y de sus entrevistas clínicas *no es independiente* del hecho de haber sido aceptado como jugador. Como en otros ámbitos del desarrollo infantil, en la literatura sobre juego hay muchos estudios en los que las acciones y las interacciones responden a situaciones creadas por el investigador. Se priman observaciones en contextos artificiales para los niños: laboratorios, visitas de adultos extraños al hogar, instrucciones y objetos específicos, etc. La dificultad es enorme para poder observar directamente el desarrollo infantil y, si cabe aún más, el juego de ficción espontáneo. Porque niños y niñas elaboran estos juegos en espacios y tiempos libres del control adulto. Quién recoge los datos, realiza las observaciones y las entrevistas, es un punto de enorme relevancia.

En las últimas décadas la psicología cultural, los enfoques socio-cultural y ecológico, las metodologías longitudinales, la influencia de otras disciplinas sociales, como la antropología y la etnografía, o la sociología y la sociolingüística, han contribuido a modificar profundamente la concepción de la influencia de la cultura en el desarrollo infantil (Bruner, 1996). Ha dejado de ser una *variable* a controlar en los diseños para concebirse como una parte integral del funcionamiento de *cualquier* ser humano.

Los contrastes entre *culturas occidentales* frente a *no-occidentales* han ido dejando paso a una aceptación de la heterogeneidad *dentro* de cada cultura. Y a comprobar, por ejemplo, que puede ser más parecido el desarrollo de un niño en un medio *urbano*, aunque sus ciudades pertenezcan a continentes diferentes, que entre esos mismos niños y sus iguales en zonas *rurales* del mismo país. O entre dos niños de clase

media, de diferentes países, que entre éstos y dos niños de clase obrera. Hay culturas diferentes dentro de una misma sociedad, país o nación (Göncü y Abel, 2009).

### **Tres estudios sobre la importancia del contexto socio-cultural en el juego de ficción infantil**

En los tres estudios entendemos que el juego de ficción constituye un ejemplo de construcción de significados compartidos. Interactuando con sus iguales, niños y niñas hacen gala de lo que Bruner ha calificado como pensamiento narrativo (Bruner, 1997, 2010), desarrollan *guiones* y despliegan historias y personajes en su realización. Al jugar, ponen en común su comprensión del mundo social de los adultos, *actuando como protagonistas* en los diferentes escenarios que crean.

El primer estudio, el *juego de las vacas pasiego*, lo llevamos a cabo (García y col. 1996) a comienzos de los años 90 del siglo pasado y nos interesó el tema a partir de un documental de Manuel Gutiérrez Aragón. Se trataba de niños que vivían en la Vega del Pas, en Cantabria y que, por las características tan peculiares de la vida de los *pasiegos*, cabía suponer que el juego de ficción de sus hijos reflejara diferencias importantes con los juegos que observábamos en esos años en niños españoles de ciudades como Madrid o Sevilla (Linaza, 1992; Ortega, 1991a y b). Fueron necesarias bastantes visitas, entrevistas, participación en las actividades de las escuelas, etc., hasta que alguno de los niños nos proporcionó la oportunidad de observar directamente, en la puerta de su cabaña, cómo jugaba con otro amigo. Se observaron, grabaron y analizaron los juegos espontáneos de 14 niños pasiegos, de edades comprendidas entre los 4 y los 13 años y todos ellos habitantes del mismo valle y asistentes a una escuela unitaria. Las observaciones se realizaron siempre al aire libre, o bien en la entrada de la cabaña de uno

de los niños, o en los alrededores de la escuela. Los niños participantes estaban familiarizados con la presencia de los observadores.

La duración de los guiones variaba entre 15 y 29 minutos. Los episodios que componían cada guión iban de 11 a 23. Sin embargo, el número de guiones no se relacionaba con la duración y densidad del juego, pues una pareja de niños mayores (11-13 años) desarrollaba un guión de 25 minutos con sólo 11 guiones, mientras que otra más joven (6-8 años) utilizaba 23 episodios para desarrollar un guión de 29 minutos.

Cuando se comparaban estos guiones de *las vacas* con los producidos con *las muñecas* (ausentes en las casa de los niños y aportadas por los investigadores) se comprueba que son muy inferiores en número de episodios y de acciones dentro de cada episodio, que hay frecuentes fragmentaciones en ellos, sin hilo conductor, y que se trata más de una imitación del juego exhibido por las investigadoras que de un juego espontáneo. El estudio muestra la gran dependencia que estas elaboraciones del juego de ficción tienen respecto al entorno cultural en el que surgen. Frente a los juegos de "mamás", los pasiegos dominan en el juego las relaciones de cuidado, alimentación, reproducción, etc., de las vacas, tan omnipresentes en su vida cotidiana como en las de sus padres.

En nuestro segundo caso, el *juego de las visitas mapuche*, ha sido un adulto familiar, dirigente de la comunidad y madre de alguno de los participantes, quien ha podido observar y recoger los datos empíricos del estudio. Se trata de niños chilenos pertenecientes al pueblo mapuche, cuya cultura y modo de vida les diferencia del resto de los ciudadanos chilenos. De nuevo la pregunta es si en sus juegos de ficción aparecerían aspectos relevantes de los valores y las prácticas culturales mapuches (Rain, 2011). En el estudio se observaron los juegos realizados por niños y niñas mapuche entre 5 y 11 años de edad, en casas y escuelas mapuches, en el sur de Chile.



En el análisis de los guiones de los 29 niños estudiados se compararon los que habían mostrado un número mayor de interacciones en cada grupo, con los guiones más breves en interacciones. En todos los casos el guión más largo fue el de *Las Visitas*, con un número de intercambios que oscilaba entre 6 y 12. Los guiones más cortos mostraban una ruptura de la coordinación de los papeles en la ficción. Nunca se produjo tal ruptura en un juego de las visitas. Estos guiones sobre prácticas adultas culturalmente significativas producían las interacciones con mayor número de participantes y con mayor distancia de edad entre ellos. La totalidad de las descoordinaciones y diferencias se resolvieron manteniendo el guión compartido, es decir, negociando en el mismo plano de la ficción. La mayoría de estos conflictos surgen como consecuencia de la resistencia de los niños, que representan el papel de *hijos*, a obedecer las órdenes que emanan de otros niños que representan un rol de *adulto*.

Entre los elementos más sorprendentes, por su frecuencia y por el realismo con el que reproducen las actuaciones de los adultos, están el anuncio de la visita, el sacrificio de animales para agasajar con comida a quienes son recibidos en la *ruca* (casa), el desconcierto cuando los visitantes no son adecuadamente atendidos, o la profunda asimetría entre los roles de hijos o padres.

Finalmente nos referiremos a los *juegos de ficción de Luly*, una niña libia de 4 años, nacida y criada en Trípoli en el seno de una familia de 5 hermanos, y cuya madre ha realizado una observación longitudinal a lo largo de todo su tercer año de vida. De los muchos juegos observados destacan los de roles, que reflejan las prácticas de crianza, acontecimientos sociales y religiosos, actividades domésticas, etc.

“...la mayoría de los escenarios de los juegos de Luly son derivados de la realidad vivida por ella, además de algunas adiciones personales” (Ahmed, 2011. p.152).

La niña entreteje sus experiencias reales con innumerables ficciones en las que elabora sus relaciones con los adultos familiares (padres, hermanos, tíos, primos,

vecinos, etc.) y asimila y organiza su experiencia y conocimiento del mundo. La interpretación de cada juego es posible por el conocimiento implícito y explícito de quien observa y sostiene la actividad lúdica de la niña: su madre.

El juego de niños libios (Ahmed, 2011) es relevante también porque muestra la importancia de las prácticas sociales de los adultos y su presencia en el contenido del juego de ficción. Contradice radicalmente los supuestos de algunos estudios de intervención y desmiente la supuesta escasa frecuencia de este tipo de juegos en niños y niñas árabes. Por el contrario, muestra que es tan complejo, rico y variado como el de cualquier niño occidental.

Finalmente, nos gustaría señalar que la receptividad de los niños a lo que sucede en la sociedad de los adultos se corrobora con dos manifestaciones recientes en los juegos de niños mapuches y libios. En el primer caso los conflictos sociales por las reivindicaciones de sus territorios ancestrales, y la consiguiente represión por parte de las fuerzas policiales, los carabineros, ha dado lugar a la aparición de *juegos de mapuches contra carabineros*. Pero la conciencia de la fragilidad de los mapuches, frente a las cargas y detenciones de los carabineros, ha provocado que la mayoría de los niños mapuches *no quieran jugar a ser mapuches*, sino carabineros (Rain, 2011). Algo semejante a lo que sucedía en la infancia del primer autor, cuando ninguno de los compañeros de juegos quería ser *indio* y todos pretendían ser *vaqueros*. La influencia en la elección de los roles no está restringida a las experiencias directas sino que se ve influenciada también por las indirectas, como sucedía con las numerosas películas del Lejano Oeste, épica de los colonizadores vaqueros en lo que llamaron La Conquista del Oeste y que fue, en realidad, la ocupación violenta de las tierras ocupadas por los pueblos originarios de América.

En el caso más reciente de la guerra civil en Libia, los niños juegan a los *soldados de Gadafi* frente a los *rebeldes* (Ahmed, 2011). De nuevo el juego infantil les permite expresar los conflictos que se dirimen en la sociedad adulta.

Para concluir, salgamos de la ficción del juego para regresar al mundo real. Festejar la obra de Juan Delval es también reconocer el valor de su amistad. La conversación con Juan, como la lectura de sus escritos, están siempre llenas de sorpresas muy productivas. Vive en un mundo de enorme riqueza cultural y psicológica, lleno de vida y curiosidad. Pertenece a esa especie de intelectuales que convierten el mundo académico en una aventura. ¡Es un auténtico gozo festejar su cumpleaños!

---

(\*) Los autores agradecen a John Churcher su contribución a las ideas expresadas en este capítulo. John es fuente de inspiración desde hace muchos años, primero como miembro del equipo de J. Bruner en la Universidad de Oxford, luego como profesor de la Universidad de Manchester y, en los últimos como psicoanalista.

## Referencias

- Ahmed, M. (2011). *El juego en el desarrollo psicológico de los niños libios*. Tesis doctoral en preparación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Bruner, J. S. (1972a). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. En J. Linaza (comp.) *Acción, pensamiento y lenguaje: Escritos de J. S. Bruner*, (31-44). Madrid: Alianza (1984).
- Bruner, J. S. (1972b). Inmaturity: its nature and uses. *American Psychologist* 27, 687-708. Trad. española En J. Linaza (comp.) *Acción, pensamiento y lenguaje: Escritos de J. S. Bruner*, (pp. 45- . Madrid: Alianza, (1984).
- Bruner, J. S. *Acts of meaning* (1990). Cambridge, M.A.: Ed. Harvard University. Trad. Castellano en Madrid: Ed. Alianza,(1991).
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Mind*. Cambridge, M. A.: Ed., Harvard University Press. Trad. Castellano *La cultura puerta de la educación*. Madrid: Visor, (1997)
- Delval, J. (2011). *El mono inmaduro*. Madrid: La Catarata
- Eifermann, R. (1970). Level of Children's Play as expressed in group size. *British Journal of Educational Psychology*, 40(2), 161-170.
- Elbers, E. (1994). Sociogenesis and children's pretend play: A variation on vygotskian themes. En W. De Graaf y R. Maier (Eds.), *Sociogenesis reexamined*. Nueva York: Springer.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Erickson, E. (1972). *Play and Development*. Nueva York: Norton
- Fein, G. (1981). Pretend play in Childhood: an integrative view. En *Child Development*, 52, 1095-1118.

- García, O. Martín-Andrade, B. y Linaza, J. (1996). El juego simbólico en los niños pasiegos: muñecas y vacas. *Revista cultura y educación*, 1, p.77-85.
- Garoz, I. y Linaza, J. (2006). Juego, Cultura y Desarrollo en la Infancia: El caso del Palín Mapuche y el Hockey. En *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2, 33-48.
- Garvey, C. (1977). *Play*. In Bruner, J., Cole, M. & Lloyd, B. (Eds.). *The developing child series*. London: Collins/Fontana Open Books. Trad. Castellano *El juego infantil* (1985) en Madrid: Ed. Morata
- Göncü, A. y Abel B., (2009). Activities of Children in Different Societies and Social Classes. *Human Development*, 52, 257-260.
- Göncü, A., Mistry, J. y Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. En *International Journal of Behavioral Development*, 24(31), 321-329
- Göncü, A. (2011). Children's pretend play as a cultural activity. *Seminario de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid* (noviembre 2011)
- Karnik, R. y Tudge, J. (2010). The Reality of Pretend Play: Ethnic, Socioeconomic, and Gender Variations in Young Children's Involvement. En E. E. Nwokah (Ed.), *Play as engagement and communication. Play and culture studies, Vol. 10* (pp. 63-81). Lenham, MD: University Press of America.
- Linaza, J. (1992). *Jugar y aprender*. Madrid: Ed. Alhambra Longman.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- Nelson, K. (Ed.) (2006). *Narratives from the Crib*, Cambridge, M.A.: Ed. Harvard University Press.
- Nelson, K. y Gruendel, J. (1979). *Event knowledge: structure and function in development*. Nueva York: Routledge.
- Nelson, K. y Seidman, S.(1984). Playing with scripts. En I. Bretherton (Ed.), *Symbolic Play*. Orlando, Florida: Academic Press. Trad. Castellano en E. Turiel, I, Enesco y J. Linaza (Comps), (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- Opie, P. y Opie, I. (1969). *Children's Games in the street and playground*, Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Ortega, R. (1991a). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102.
- Ortega, R. (1991b). El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 103-120.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. En *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 243-269.
- Pellegrini, A. D. y Smith, P. (2003). Development of Play. En J. Valsiner y K. J. Connolly (Eds.), *Handbook os Psychology* (pp.276-291). Londres: Sage Publications
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Versión cast. México: Ed. Fondo de Cultura Económico.
- Piaget, J. (1966). Response to Sutton-Smith. *Psychological Review* 73, 111-112.
- Rain, N. (2011). *El juego de ficción Las Visitas mapuche en el contexto socio-cultural*. Tesis de Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rogoff, B. y Wertsch, J. V. (1984). *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Ed. Jossey Bass.
- Rogoff, B., Mistry, J. Göncü, A. y Mosier, C. (1993). Guided participatetion in culturalactivity by toodlers and caregivers. En *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, nº 236.

- Rubin, K. H.; Fein, G. G. y Vandenberg, B. (1983). Play. En E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social Development*, pp. 693-774. Nueva York:Wiley
- Schwartzman, H. G. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. Nueva York: Ed. Plenum.
- Smilansky, S. (1968) *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Londres: Ed. Wiley
- Sylvia, K. Bruner, J. S. y Genova, P. (1976) The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. En J.S. Bruner, A. Jolly, and K. Sylva (Eds.), *Play*. Nueva York: Ed. Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher mental processes* Cambridge, M.A. Ed: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1933, 1966). El papel del juego en el desarrollo. En Vygotsky, L.S *Mind in Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, M.A. Ed: Harvard University Press. Versión castellana en Crítica: Barcelona (1982). También en <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

**PARTE III**  
**DESARROLLO Y EDUCACIÓN**