

UNA PEDAGOGÍA EXISTENCIAL. FENOMENOLOGÍA DEL JUEGO SIMBÓLICO.

DR. EMILIO GINÉS MORALES CAÑAVATE

Doctor y Ciencias de la Educación y Filosofía por la UNED, Master en Psicomotricidad por la Universidad de Medicina de Murcia y Autónoma de Madrid. España. Director pedagógico Escuela Internacional de Psicomotricidad. (EIPS)

Emiliogines2@gmail.com

RESUMEN

El juego simbólico no se muestra aquí como una mera escenificación de una ficción o una combinación de imágenes, sino que es un fenómeno que hace visible «un nudo de significaciones vivientes» entre el sujeto y el objeto, en una actividad vital que aparece «aquí» y «ahora».

El juego simbólico no es una combinatoria de imágenes, de secuencias, sino intencionalidad comunicativa. Lenguaje que nace como producto del interrogante que plantea al otro el gesto que surge de cada persona.

Esta gestualidad simbólica es expresividad global cuyo sentido se va tejiendo durante todos los años de desarrollo del ser humano.

La descripción del juego como fenómeno expresivo, su relación con lo vivido y el sedimento que deja en nuestra experiencia como seres humanos en relación, permite aprender a transitar del «actuar» al «sentir» y de este al «pensar», actividad que hemos enseñado como introspectiva, olvidando su capacidad de hacer trascender lo esencial de cada persona hacia la colectividad.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje vivencial, cuerpo, fenómeno, intencionalidad, juego, símbolo, pedagogía, sentido.

SUMMARY

The symbolic game is not shown here as a mere staging of a fiction or a combination of images, but is a phenomenon that makes visible "a knot of living meanings" between the subject and the object, in a vital activity that appears "here " and now".

The symbolic game is not a combination of images, sequences, but communicative intentionality. Language that is born as a product of the question posed to the other by the gesture that arises from each person.

This symbolic gesture is global expressiveness whose meaning is weaving during all the years of human development.

The description of the game as an expressive phenomenon, its relationship with the lived experience and the sediment that it leaves in our experience as human beings in relation, allows us to learn to move from "acting" to "feeling" and from this to "thinking", an activity that we have taught as introspective, forgetting its ability to transcend the essentials of each person to the community.

KEY WORDS: experiential learning, body, phenomenon, intentionality, game, symbol, pedagogy, meaning.

La *paideia* más original tenía como principal propósito que el pedagogo sirviera de modelo de superación de los obstáculos que la vida presenta (cfr. Werner, J. 1993, pp.49-66).

El juego simbólico no se muestra aquí como una mera escenificación de una ficción o una combinación de imágenes, sino que es un fenómeno que hace visible «un nudo de significaciones vivientes» entre el sujeto y el objeto, en una actividad vital que aparece «aquí» y «ahora».

El educador que entiende el juego simbólico como fenómeno desarrolla una pedagogía corporal y activa que ya habían considerado otros pedagogos como Rousseau con la vuelta a la naturaleza, el psicodrama de Moreno, el trabajo

cooperativo de Freinet, la importancia de la situación conflictiva en Dewey, la autonomía de Montessori o la psicocinética de Le Boulch.

El juego simbólico no es una combinatoria de imágenes, de secuencias, sino intencionalidad comunicativa, lenguaje que nace como producto del interrogante que plantea al otro el gesto que surge de cada persona, a veces sometido a la regla o al hábito, a veces liberado a la creatividad. Esta gestualidad simbólica es expresividad global cuyo sentido se va tejiendo durante todos los años de desarrollo del ser humano.

La pedagogía del juego simbólico amplía el campo perceptivo de los sujetos, primero describe a la persona para darle después un sentido global a su juego. Esta globalidad sedimenta los arquetipos que nuestra cultura elabora a través del tiempo para guiarnos. La descripción de los fenómenos, su relación con lo vivido y el sedimento que deja nuestra experiencia como seres humanos en relación, permite aprender a transitar del «actuar» al «sentir» y de este al «pensar», actividad que hemos enseñado como introspectiva, olvidando su capacidad de hacer trascender lo esencial de cada persona hacia la colectividad.

Descriptores: Pedagogía, fenómeno, juego, símbolo, cuerpo, aprendizaje vivencial, intencionalidad, sentido.

INTRODUCCIÓN.

El fenómeno del juego posee una cualidad lingüística y comunicativa que ya aparece en la expresión gestual y se prolonga hasta el lenguaje verbal gracias al valor integrador del símbolo.

La función del símbolo no es una suma de gestos determinados. Es lo que establece una ligazón entre un gesto cualquiera, a título de significante y un objeto, un acto o una situación, a título de significado. No es, por otra parte adición, sino desdoblamiento (Wallon, H, 1978.p.162).

El símbolo es un fenómeno expresivo de doble cara que amplía el campo perceptivo del sujeto tanto en el fondo como en su forma, es decir integra en una unidad significante y significado. Además, al ser también propio de la naturaleza corporal, es portador de un simbolismo originario donde confluyen tanto la cara natural

y biológica como la psíquica o cultural de todo fenómeno. (Cfr. López Saénz, C. Rivera de Rosales, J 2002, pp.196-197). Como consecuencia el símbolo es conjunción y globalidad, «el símbolo se constituye cuando la mente, el sentimiento y el cuerpo somático, se ponen en consonancia al integrarse entre sí» (Chevalier, J.1993, p.10).

Henri Wallon divide los juegos por su parte en *juegos funcionales* que son actividades que buscan un resultado, *juegos de ficción* en donde se producen simulacros de la realidad, los *juegos de adquisición* en donde se comprende una situación simbiotizándose con ella y *juegos de fabricación* cuyo fin es construir objetos. (2000. p.52)

Piaget describe una diversidad de temáticas simbólicas en el juego: el juego de «satisfacción» sin más, el juego de «ficción» en el que el niño dramatiza la realidad «como si» fuera un personaje para recrear una situación o acontecimiento vivido. El juego de «derivación», realizado tan solo para escapar de las actividades serias o deberes. Los juegos de «liquidación», en donde la persona quiere reparar un daño que hace, Los juegos de «simbología profunda», que parten de percepciones que son recreadas inconscientemente. Los juegos de «compensación» enunciados por Adler, en donde los sujetos afirman su poder frente al otro. Los juegos «arquetípicos» relacionados con aspectos colectivos, como el nacimiento o la muerte tal y como planteaba Jung (1996, pp. 206 y ss).

Maurice Merleau-Ponty, en su obra *Fenomenología de la percepción*, nos previene de que el intelectualismo, por su naturaleza analítica, no considera necesario el esfuerzo de aunar en una sola continuidad representativa la «consciencia simbólica» que nace de la vivencia del sujeto. Así, el academicismo cuestiona la capacidad simbólica del juego, de la percepción y de la actividad motriz, para trascender del análisis que divide a la continuidad, así como su proyección lúdica en múltiples direcciones de sentido tanto internas como externas (cfr.2000, p.141). Todo juego es globalidad donde aparece el conflicto, la rivalidad, la trampa, pero también la regla, el triunfo, la imitación, la reciprocidad y la espontaneidad.

La pedagogía, ha de velar por dar una continuidad y un lugar a esta actividad simbólica del sujeto desde su base misma sensoriomotriz y gestual, ya que el bebé desde que nace no es una masa de músculos y tendones que actúan únicamente de un modo funcional, sino un «sistema intencional» en el que sujeto y objeto son dos caras de la misma moneda (San Martín, J. 1986, p.107).

En efecto, toda experiencia lúdica es fenoménica al constituir su sentido gracias a la integración de una carnalidad rítmica que se mueve entre lo *semiobjetivo* y *semisubjetivo*. Todo ocurre como si no pudiera haber un aprendizaje real de la experiencia si no nos paráramos ante un movimiento lúdico intentando responder al interrogante que plantea; Merleau-Ponty lo expresa afirmando: «el gesto del otro está delante de mí como una pregunta» (2006, pp. 202;212).

Como pedagogos podemos responder a este cuestionamiento sobre el sentido en dos direcciones tal y como expresara Henri Bergson: Por una parte, respondiendo automáticamente con significaciones establecidas a estos interrogantes. Por otra parte, abriendo la opacidad de todo fenómeno a un nudo de significaciones dinámicas, en una virtualidad de respuestas creadoras que impulsan la evolución vital del sujeto al formar una conciencia basada en la capacidad de elegir, en la posibilidad que toda acción creadora procura. El sujeto meramente racional se aísla, abandona la práctica y se sumerge en una teoría contemplativa que poco ayuda al desarrollo de la cultura, por el contrario la función fabuladora, natural al ser humano, impulsa su capacidad intuitiva en la que confluyen la percepción, la imaginación y la memoria como complemento necesario al desarrollo del concepto (cfr.Bergson, H; 1973, 1993, 2004, 2006^a y b).

La metodología que se aleja de esta pedagogía integradora silencia estos modelos complejos de conocimiento. Un método pedagógico que, por el contrario, se vincule a la experiencia vital de la existencia se adentra en el aquí y ahora del «mundo vivido» defendido por Husserl en sus últimas obras y de la espontánea practicidad que este conlleva (Merleau-Ponty, 1964).

Todo fenómeno para ser aprendido requiere ser observado en su movimiento expresivo actual para ser descrito posteriormente y ligado a las vivencias propias, de esta manera el pedagogo puede discriminar qué pertenece a una teoría heredada que

nos somete a ella y qué se da como asimilación personal y libre del sujeto. La pedagogía es un camino que lleva al sujeto más allá, es decir, que lo hace trascender desde el caos a la contradicción y de ésta a un orden siempre dinámico en donde el aprendizaje personal y cultural encuentran un equilibrio con lo orgánico. «Solo si el conjunto de las vivencias discurre armónicamente, es decir según las expectativas que implican, tengo conocimiento del mundo» (San Martín, 1985, p.173).

1. EL GESTO SOMETIDO

La deriva unidimensional escolar educa el cuerpo en imitar patrones ya establecidos. El conocimiento se presenta como una secuencia geométrica y matemática perfectamente hilvanada. El aprendizaje se basa en los hábitos académicos y los estudiantes se viven atrapados en la creatividad de algún otro, o de una máquina; tienen la sensación de que algo va mal, y que en su personalidad existe una disociación entre lo que son y lo que han de mostrar de sí mismos, en su fuero interno claman porque alguien les ayude a lograr una situación de unidad. Cuando el impulso creador es cercenado «Digamos que todo lo que importa, todo lo personal, original y creador, se encuentra oculto y no da señales de existencia» (Winnicott, 1982, pp. 97).

Las ideas, conforme va avanzando el proceso de aprendizaje, pierden su textura carnal y sensible al convertirse en «personajes conceptuales», significados sin significantes dinámicos ni existenciales. El cuerpo entonces se inmoviliza, al igual que la densidad de sus percepciones, perdiendo la contingencia y expresividad que hay en todo gesto, convirtiéndose en un «escenario vacío» en donde los «personajes conceptuales» se mueven a la manera de «fantasmas» a los que se les ha sustraído su corporalidad (Deleuze, G; Guattari, F. (1993), pp.72-84).

El aula, como el cuerpo, se transforma en un espacio escénico vacío que los niños llenan con gestos mudos y contenidos hacia dentro, mientras imitan los intereses externos de sus preceptores. Durante todo el proceso de escolarización permanecen solitarios, en un mundo fabulador e imaginativo aislado en el cual están implicados

emocionalmente, un territorio privado en el que está comprometida su duración existencial.

El conocimiento escolar se muestra paradójico, pues todas las materias que se imparten en el entorno académico versan de una u otra forma sobre el cuerpo y sus cualidades físicas, químicas, matemáticas o artísticas... pero sin permitir su expresión en libertad y un análisis comprensivo de esta. La mordaza corporal invisibiliza la virtualidad de posibilidades que el juego simbólico conlleva, instaurando modos neuróticos y ambivalentes de comportamiento que provocan un sentimiento de culpa del individuo al no saber cómo posicionarse, resintiéndose su inteligencia emocional, por no saber cómo actuar frente a sus afectos y ante los de los demás.

Para constituir este conocimiento en el que el gesto resulta sometido se alían diversas fuerzas. Por una parte, el «poder tecnológico» que reduce el esquema corporal a un objeto dotado de características mensurables como la extensión, figura o forma, una imagen sin cualidades sensibles como olor, tacto, gusto, calor... Por otra parte, el «poder político» alimentará la inseguridad del alumno frente a la seguridad de quien ostenta el saber, es decir, el enseñante. Se produce una distancia insalvable entre el sujeto encarnado que transita en un mundo afectivo y emocional, y el descarnado, el cual existe confundiendo en un orden matemático, físico o histórico donde las percepciones sensibles e individuales resultan ajenas, lejanas. (Foucault, M. 2000).

2. EL GESTO ESPONTÁNEO

Frente al gesto sometido, que se concibe como respuesta social ya planificada, el gesto espontáneo adquiere la dimensión de problema, pues cada expresión plantea a quien lo percibe una pregunta que le obliga a tomar una posición frente al otro, a modelarse, esta opcionalidad es ya de por sí creativa, pues combina reproducción y divergencia. De este modo se va configurando un *gesto intermediario* que supone una «modulación existencial» (Merleau-Ponty, M. 2000, p. 168;), podemos decir que entonces se ha logrado una obra de arte, al obtener «un nudo de significaciones

vivientes» en donde «todo ocurre como si la intención del otro habitara mi cuerpo, o como si mis intenciones habitaran el suyo» (Merleau-Ponty, M. 2000, p. 202).

Este cruce doble se abre a la posibilidad, es decir, pone en juego la imaginación creadora en estado de espontaneidad (Piaget, 1995). No es un ejercicio de reflexión, sino de intuición, ya que tal y como dice Winnicott, es «jugar, construir con el niño, dejándose eclipsar por él, desperdiciar [...] lo importante no es tanto la exactitud de la interpretación como la capacidad para identificarse con él, ya sea por medio del lenguaje verbal, no verbal o preverbal» (1975, pp.145-146).

Este juego intuitivo empatiza con el sentimiento del otro y se da no solo a través de palabras, sino también de gestos y acciones vinculares, como la mirada, la sonrisa, el gesto, o el diálogo tónico inscritos en la psicomotricidad, la música, el teatro, la danza... Gestualidad espontánea que entra en un «diálogo tónico» entre el sujeto y el mundo al «sumergir la personalidad entera en la comunicación afectiva mediante un instrumento total: el cuerpo» (Ajuriaguerra, J. 1980, p.214). Acción práctica que Merleau-Ponty enmarca en las «fórmulas mudas de expresión» (1964 p. 95), silencios que toman forma lingüística a través de distintas expresiones simbólicas al sustentarse en el «simbolismo original del cuerpo al ser paradigma de la reversibilidad inminente entre la experiencia y la expresión» (López Saénz, MC. Trillas, K. 2019, p.106).

El cuerpo del sujeto se expresa, a la par que va sedimentando por sus relaciones con el entorno una «memoria corporal» (Damasio, A 2006). Por lo tanto memoria y movimiento se retroalimentan en la confluencia de la experiencia pasada y la innovación inmediata, dejando un poso, un sedimento sensible que al ser base del aprendizaje y la cultura es preciso tener en cuenta. Como señala Merleau-Ponty «Por la acción de la cultura, yo me instalo en unas vidas que no son las mías, suscito una vida universal [...] por la presencia viviente y espesa de mi cuerpo» (1964, p. 88).

Los niños, sienten que el adulto es un ladrón de su intimidad cuando el enseñante, al considerar el juego como una especie de «basura mental o pseudo actividad» (Piaget, 1995, 204), se instala como observador distante y controlador, destruyendo así el papel del juego como obra en proceso, cuya meta es dar confianza

al sujeto para «construir cultura» en un futuro. Es como si la presencia corporal espontánea del niño y su modo de percibir el mundo se descarnara.

No hay visión sin pantalla...sin el cuerpo la idea musical, la idea literaria, la exhibición del personaje no sería posible...solo pueden sernos dados en una experiencia carnal (Merleau-Ponty, M. 2010, p.135).

El juego es una actividad lingüística transversal que se llena de sentido y significado con los años, por lo que ha de ser escuchado en su imprevisibilidad existencial que es pura pedagogía identitaria, ya que «La espontaneidad crece simultáneamente con el yo...el yo está en expansión» (Utrillas, M. 1991, p.27).

La acción lúdica crea una coherencia personal entre la realidad y la imaginación, ya que el sujeto siente que su percepción de los acontecimientos se enriquece, porque mata y muere pudiendo renacer, desbanca al adulto sin que este le abandone y expone su sentimiento de que comete errores sin que se le ataque o desvalore por ello. Este viaje espontáneo entre la realidad y lo imaginado le divierte y le hace más fuerte porque puede exhibir su fuerza mental, su omnipotencia, acompañada de la exhibición corporal sin ser coartado.

3. EL JUEGO SIMBÓLICO, CAMPO PERCEPTIVO DE INDIVIDUACIÓN.

El juego simbólico se inicia en las percepciones sensibles que el bebé recibe en la piel (Anzieu, 2010). De acuerdo con Antonio Damasio, en los músculos de la cara que adoptan las formas de la sonrisa que servirán de soporte a la alegría, el llanto a la pena, el grito a la colera (2019). Estas impresiones sensibles forman un tejido corporal sensoriomotriz que subtiende todas las etapas de la vida y cuyas escenificaciones aparecen tanto en los rituales cotidianos como en la vivencia que el juego simbólico externaliza (Piaget, J, 2002).

Los niños de Infantil, sin saberlo, identifican sus expresiones con las de sus tutores, los de Primaria imitan a sus héroes y heroínas, los de Secundaria con las figuras femeninas o masculinas que gestan dentro de sí y que se proyectan en el exterior en un «teatro de multiplicidades con problemas y respuestas siempre abiertas» (Deleuze, G. 2012, p: 291). Por su parte, los adultos encuentran en los símbolos la

manera de aunar las distintas perspectivas perceptivas que caben en un mismo campo perceptivo convirtiéndose estos en instrumentos de convivencia.

Esta apertura simbólica originaria va de lo imaginario a lo racional en sentido recíproco y, para la jungiana Marie-Louise von Franz, «Después que una fantasía ha sido plasmada de alguna forma, debe de examinarse intelectual y estéticamente con una reacción valorizada del sentimiento. Y es esencial mirarla como a un ser completamente real [...] su energía positiva es su poder para construir un puente hacia el “sí mismo” desde la actividad creadora que despliegan» (En Jung, CG. 1995, 186; 193).

En efecto, una pedagogía que apuesta por esta fuerza creadora e imaginativa requiere estimular la «imaginación activa», a través de la escenificación que combina el arte y la reflexión con instrumentos como los mitos, los cuentos, la pintura, la danza o la dramatización (Chodorow, J. 1997). La metodología en que se basa la actividad imaginativa, tal y como nos explica Marie Louise von Franz, consiste en... «personificar lo impulsos y tratar de sacarlos a través de la imaginación activa» (von Franz, M.L., 1995, p.121), su objetivo es que el juego simbólico se convierta en fenómeno ideacional, capaz de alcanzar lo que Merleau-Ponty denomina, un «análisis existencial de nuestras percepciones» (2000. p.153), las cuales se encarnan en nuestras experiencias como fenómenos culturales, de las que, como defiende Bettelheim la literatura es una de ella:

«Puede hacer que su cuerpo sea y haga todo lo que él desee [...] que se sienta más conforme con él [...] al alcanzar su verdadera identidad, al final de la historia, ha alcanzado seguridad interna en sí mismo, en su cuerpo, su vida y su posición con la sociedad» (Bettelheim, B, 2010, p. 81-82).

Lo relevante metodológicamente es incentivar la libertad de expresión y acoger las asociaciones que dan un sentido a lo acontecido, viajar, tal y como plantea Gilles Deleuze, desde el aspecto documental de lo cotidiano al dramático, por las emociones e ideas que despiertan la historia subjetiva (2014). Sin embargo no es un dramatismo teatralizado sino vivencial, ya que mientras al director de teatro le interesa el resultado,

al pedagogo le interesa el proceso. (Eines, J. Mantovani, A. 2008). En efecto, como confirma Bettelheim las obras escritas se convierten en recursos facilitadores también de este proceso de conexión entre el mundo interno y el externo, ayudadas por recursos como la música, el dibujo o la danza.

«Los cuentos se pueden comparar con los sueños [...] estos son la expresión más personal de la experiencia de una persona concreta, mientras que el cuento es la forma más o menos imaginaria que han tomado los problemas humanos universales» (2010, p.81-82).

El pedagogo, convertido en un «yo auxiliar» (Cfr, Utrillas, 1991, p.41), anima sin interpretar al juego de roles, su cambio y su inversión, al lenguaje de las expresiones corporales y las verbalizaciones de la persona. El pedagogo es un facilitador de la lectura del juego como símbolo, «un viaje en doble sentido del conocimiento natural y objetivo al conocimiento de la realidad verdadera y subjetiva de la persona en cuanto tal, objetivo último de la fenomenología» (San Martín, 1986, p.180).

4. PERCEPCIÓN Y SÍMBOLO.

Si seguimos el desarrollo evolutivo del sujeto cada época traerá distintos cambios de perspectivas en las personas. El objetivo general del pedagogo se centra en ayudar al sujeto a comprender hacia donde se dirigen sus intenciones, hacerle consciente de su modo de percibir el mundo, así como señalar con tacto sus escapatorias y sus desafíos. En todo caso el pedagogo conduce al sujeto a empatizar con el estado de ánimo del otro, es decir, a tomar consciencia de las diferencias entre sus percepciones y las de sus iguales. Cada época tendrá sus singularidades, pero el sujeto vivirá su existencia, no como cursos segmentados, sino como una duración temporal continua e indivisa que constituye el *Elán* vital preciso para todo aprendizaje. (Bergson, H; 1973, 2004, 2006^a y b).



La mirada del bebé se abre al mundo ligando percepción y motricidad al desarrollo psíquico. Su cuerpo pasa de ser un objeto más a verse inscrito en una inmensa red de relaciones que lo sobrepasan (Piaget, J, 2019). En estas interacciones surgen percepciones afectivas de confort o displacer que implican

a todo el cuerpo, impresiones sensibles de familiaridad o extrañeza. Para Margaret Mahler la madre y su capacidad para sostener al bebé durante estas percepciones, sirve de organizador simbólico, justo en el momento en que los deseos del niño reemplazan a sus necesidades puramente fisiológicas. El educador acompaña como «yo auxiliar» a los padres en su cometido de estructurar el entorno sensible del niño o niña con el apoyo inestimable del juego gestual (Cfr. 1998).



En el niño de un año esta estructuración del material sensible se fragua con el funcionamiento de los aparatos autónomos del yo, locomoción, percepción y aprendizaje, los cuales enriquecen su horizonte perceptivo al adquirir verticalidad e independencia en los desplazamientos; sin embargo, su desarrollo psicomotor todavía lidiará con el equilibrio, el temor ante la caída y el esfuerzo que requieren los cambios posturales. Su conciencia corporal se completa con la percepción inquietante, y a la vez seductora, de la imagen de sí mismo en el espejo y de su sombra. El juego del espejo crea un «agujero simbólico» entre el «yo» cálido del niño lleno de impresiones sensitivas, y un «otro yo», frío, cuya carnalidad no se puede sentir como propia aun siéndolo. Sus padres, pero también cada pedagogo o pedagoga que acompaña el juego del niño, es una imagen reparadora que con su carnalidad expresiva colma el vacío simbólico e imaginativo que deja la percepción de una imagen plana y sin densidad, ausente como es la del espejo (Dolto, 1986).



El niño de dos años adquiere un sentido simbólico de su imagen corporal, gracias a la continua actividad del esquema corporal que se prolonga con la interacción entre objetos y palabras. El dramaturgo Tadeusz Kantor afirma que los objetos que entran en escena son «Bio-objetos», (2010, p. 201). El pedagogo puede organizar pequeños talleres en los que acompañe el juego libre con objetos mediadores convertidos en un tesoro por descubrir. Sin embargo, serán los objetos más inhabituales los que originan percepciones más imaginativas y acciones corporales menos estereotipadas que refuerzan las funciones yoicas con la autonomía motriz, la memoria y la cognición. El niño consolida su

autoestima al poder apropiarse de sus acciones y de los efectos estimulantes que produce el avance psicomotriz. «Entre las variaciones perpetuas que traducen las disposiciones modificables del niño está la diversidad de los objetos y las transformaciones de los mismos» (Cfr. Wallon. H. 1978, p180).



A los tres años las percepciones se cohesionan en un mismo campo o contexto perceptivo dentro de un sistema de interacciones que aúna las causas y los efectos de las acciones con las consecuencias afectivas y emocionales que conllevan. Durante el juego, símbolo e imaginación se ligan entre sí al representar el niño sus vivencias a través de figuras familiares, un animal, una casa, el sol, el árbol, la figura humana. Cada símbolo representa un «centro imaginativo», formado por las «huellas mnémicas» (Freud, 1983, p: 486) producidas por la integración entre los estímulos perceptivos internos, a veces agresivos, a veces amorosos, y los que se reciben del entorno. El material simbólico en el juego surge de la lucha por implantar el deseo propio y la conciliación que supone modelarlo al del otro. Surgen acciones para las que el pedagogo o pedagoga ha de preparar un escenario, de manera que el juego se desarrolle con una intencionalidad relacional cada vez menos impulsiva, con percepciones más coherentes y tramas más organizadas.



El niño de cuatro años se encuentra por lo tanto en un estado de «impregnación perceptivo-motriz» ligada al descubrimiento sensible y perceptivamente estimulante de cada entorno, su inteligencia intuitiva y egocéntrica confunde las relaciones objetivas entre las causas y los efectos dado que la fuerza sensible de las impresiones se sobrepone a su capacidad mental, todavía inmadura para relacionar fenómenos objetivamente. El pedagogo ha de comprender el juego del niño como una manifestación de adaptación progresiva, integración, organización personal y social de sus relaciones con las singularidades de cada entorno (Rigo Carratalá, E. 2007).



El niño de seis a doce años organiza sus percepciones estableciendo diferencias y parecidos entre su mundo subjetivo y la objetividad que demanda el entorno.

Los instrumentos simbólicos más útiles para dar unidad a esta diversidad van de la mano de la «imitación diferida» aliada con «la actividad imaginativa».

«Es la conjunción efectiva entre la imitación afectiva y mental, de un modelo ausente y las significaciones aportadas por las diversas formas de asimilación, la que permite la constitución simbólica» (Piaget, 1996.p.10).

Otros instrumentos simbólicos que ayudan a unificar lo que se siente y lo que se representa serán «la escritura y la lectura» o los «juegos de roles» como las escenificaciones del pirata y su tripulación en lucha contra la tormenta, el guerrero y los soldados en guerra con los enemigos o el castillo poblado de seres fantasmales que aterroriza a la población. El pedagogo fomentará el juego en distintos proyectos imaginativos que aprovechen, a la vez, la capacidad mental del niño para jugar con operaciones representativas y reversibles:

- Fase de creación de una atmósfera desinhibidora: hacer antes que pensar.
- Fase de tranquilización: Concretar la acción en un personaje determinado puede ayudar a descargar una situación conflictiva a la que otros alumnos pueden dar la contrapartida escenificándola de maneras diversas.
- Desarrollo del juego: Se pueden hacer propuestas distintas: cambio de roles, aumento de la expresividad gestual y sonora, clarificación del conflicto, creación de una pequeña estructura relacional con las improvisaciones realizadas. Se pueden incluir música, danzas, juegos de palabras... «No se trata de mostrar algo sino de dejar que aflore lo que viene por sí solo, mientras la atención conserva su punto de concentración». (Dropsy; J (1987) p:155-161)
- Simbolización verbal; comunicar lo que se ha vivido impidiendo que cristalicen ideas o conductas no deseadas, pueden utilizarse instrumentos como la pintura, el modelado, el relato escrito etc.



Es preciso tener en cuenta que de doce a diecisiete años el cuerpo se «re-simboliza» en una doble cualidad intencional: por una parte protege, pues garantiza un sentimiento de duración y de existencia individual y social, pero

también, por otra parte, es un obstáculo, ya que limita, se escapa y traiciona al focalizar el sujeto su atención en la seducción al otro y perder el control de los impulsos que exige la madurez. Temas como los celos, el deseo o la orientación sexual, así como los conflictos familiares, son representados mediante una vivencia corporal entre el «yo quiero hacer» contra «no puedo» o «no debo. Para el adolescente de doce a diecisiete años el mundo no se percibe igual al del niño, pues se pierden las referencias infantiles y se imponen las del adulto; el juego simbólico ayudará a elaborar este proceso, así como la depresión y el duelo que supone. Las técnicas más efectivas para la participación activa del adolescente son la intervención de dos pedagogos de ambos sexos lo cual facilita el proceso de simbolización de las relaciones familiares o sexuales, así como la utilización del humor y la relajación en los temas elegidos dentro de una atmosfera de grupo distendida. Del mismo modo el juego de roles permite elaborar la capacidad de análisis sobre las distintas opciones a elegir en la toma de decisiones. Ahora bien hay que considerar determinados puntos:

- La representación del juego simbólico parte de temas elegidos libremente. En el proceso debe de motivarse hacia la concentración y libertad de improvisación... «en la mayoría de los casos, los temas elegidos surgen de la vida cotidiana...de esta primera escena surgen temas que ponen en escena la vida personal...se necesitan uno o varios años que superen el terreno personal con un contenido cultural». (Dropsy; J (1987) p:171)
- Se puede volver en varias sesiones sobre el mismo tema o invertir los roles para explorar el punto de vista del otro.
- Dos personas pueden desempeñar el mismo rol desde una «doble» intencionalidad.
- Una sala amplia y un material diverso ayudan a explorar el movimiento y a incrementar el grado de identificación con los distintos roles.



Los adultos perciben, a veces dolorosamente, las diferencias entre los rituales sociales y su deseo personal, esta paradoja crea una «personalidad-escudo» por la continua tensión tónica que se establece entre el yo y el medio ambiente. Los mediadores simbólicos, ya aprendidos en las fases anteriores como la escenificación dramática, la expresión corporal, la mímica y la danza, son mediadores simbólicos «centros de variaciones perceptivas que nos orientan tanto al mundo percibido como al imaginario» (Cfr. López Saénz, MC. Trillas, K. 2019, p.111). El pedagogo tiene como objetivo establecer conexiones conscientes en esta diversidad perceptiva que las distintas perspectivas y horizontes personales producen.

En resumen, el juego simbólico es un mediador en las experiencias perceptivas, que, tal y como *Husserl* describe, posee «una cualidad «reversible» entre objeto y sujeto que convierten toda experiencia en subjetiva» (Cfr. San Martín, J. 1986. p.79). Las situaciones conflictivas que plantean esta carga subjetiva requerirán, tal y como plantea también Jung, un proceso lento para su desarrollo psíquico el cual precisará constantemente «del otro» (Cfr. 1995, 57; 160), el pedagogo será este «otro» constante, «otro auxiliar» que acompaña a la persona durante todo su aprendizaje.

5. SÍMBOLO Y ARQUETIPO.

Las percepciones, así diversificadas durante todo este proceso, se sedimentan a lo largo de la historia, dinamizando el contexto en el que aprende el individuo en un juego interminable entre sujeto y cultura. (López Saénz, MC, 2010, p.166).

Es precisamente esta sedimentación la que se enriquece mediante «el juego entre el «yo» individual y el «mundo exterior». Distintas formas artísticas han ilustrado como hacer aflorar estos estratos sedimentados a lo largo de la historia dándole un contenido literario, cinematográfico, tecnológico o teatral a las intenciones emocionales e ideacionales que subyacen en ellos (Cfr. *Granés, C. (2015) p.235-237*). Todas ellas son representaciones, imágenes simbólicas que revelan una «tendencia» a poner en figuras metafóricas llenas de energía psicopedagógica las experiencias vividas, que a pesar de tener formas más o menos personales, presenta un modelo general colectivo que es reconocible en todo el mundo, como señalamos a continuación.

El viaje.

El viaje representa la travesía del hombre a través de los diferentes estratos que la vida sedimenta, el ser humano se haya perdido por zonas peligrosas, repleta de obstáculos como el olvido, la ignorancia, los instintos, la atracción por la muerte, la seducción o la traición.

El héroe o heroína.

El héroe es un ser innovador, capaz de ascender de nivel actuando solidariamente, sin estar ansioso por el resultado de sus hechos. El héroe avanza a través de un mundo de fuerzas poco familiares y sin embargo extrañamente íntimas, algunas de las cuales suponen pruebas peligrosas, mientras que otras, auxilian y refuerzan la voluntad. El héroe ha de atreverse a perseguir su meta sin desmoralizarse y atravesar así el umbral de la adultez, afirmándose como sujeto en la diferencia al otro.

La madre-el padre.

Representan los aspectos confortantes que alimentan, protegen y viven en la memoria histórica del sujeto a través de todas sus transformaciones. Son bellos e idealizados, conocidos desde un pasado remoto son aquellos que, pasados los días, el tiempo hizo desaparecer, y sin embargo todavía viven en nuestra imaginación. Se puede decir que duermen en la eternidad, en el fondo de un mar intemporal.

La bruja-el brujo

En contraposición con la anterior está la madre o el padre ausentes, inalcanzables, en contra de quien se dirigen las fantasías agresivas y de quien se teme una respuesta igual. Es la diosa Circe que Homero describe en su Odisea, la cual prohíbe, castiga y embruja con la comida que ofrece, impidiendo la transformación de animales irracionales a seres humanos racionales. La madrastra o padrastro que ejercen un rol destructivo que se apoderan del niño, y bloquea la evolución de su conciencia. (Von Franz, 1996).

Monstruos y demonios

El aislamiento de la persona dará lugar a imágenes amenazadoras «la figura del demonio nos sitúa no ante un problema ético sino puramente práctico, cómo superar la amenaza o escapar satisfactoriamente de ella» (Von Franz, 1995, p.149). Son torbellinos emocionales aterradores, como los fosos que Caribdis deja al descubierto y

en el que se puede caer indefinidamente, o como Escila, que devora los cuerpos con impulsos demoniacos incontrolables. Estas imágenes representan la ruptura de nuestra consciencia en una lucha entre el bien el mal que nos sume en nuestra parte oscura. (Von Franz, 1995).

El rey

El haber llegado a rey o a reina al final de la historia simboliza un estado de *independencia* verdadera, en la que el héroe se siente seguro, satisfecho y feliz. El rey es el símbolo del gobierno de *sí mismo*. El niño-rey pasa de ser un personaje en lucha constante consigo mismo, a un hombre o mujer capaz de sellar pactos y acuerdos que garanticen la paz en el futuro y permitan que los dioses no se encolericen (Cfr. Homero. 2019 p.342).

Todos estos símbolos arquetípicos son tan atractivos porque ponen en contacto nuestras percepciones con las de generaciones anteriores, y crean un espacio transicional en donde el desarrollo evolutivo se plantea como un enigma cultural y social que visibiliza la lucha del ser humano por lograr su madurez gracias a su capacidad de adaptación al entorno. (Winnicott, 1982).

El Yo: ¿Soy yo u otro? /Identidad: ¿soy querido o no? ¿soy hombre o mujer? / Celos/envidia ¿Dónde está mi lugar, dónde el suyo? La angustia ante la ambivalencia. ¿Cuál es mi deseo? ¿En qué lugar del camino me perdí? ¿Qué camino debo elegir? La obsesión: ¿Estoy vivo o muerto? ¿soy un autómatas o un ser creador? La paranoia: ¿Lobo o cordero? ¿Bruja o reina? El trastorno límite/la psicosis: ¿Es una amenaza real o imaginaria?

La verdadera tarea del pedagogo es centrarse en reflexionar con el alumno acerca de porqué se ha preferido un sentido u otro y no perderse en estériles disquisiciones sobre una normatividad conservadora que nada nos dice de la «diferencia». La auténtica educación personalizada comparte la idea de que no puede haber aprendizaje de las cosas eludiendo a las «personas mismas» es decir, los sujetos que las actúan y representan asumiendo diversas perspectivas. El pedagogo supera la actitud psicológica pues muestra al sujeto la relación entre su experiencia personal

(subjetiva) y la mundana (objetiva) recogida en las distintas enseñanzas que unifican nuestra herencia cultural «yo me veo a mí mismo como hombre entre hombres» (San Martín, 1986, p.210).

6. SIMBOLO Y APRENDIZAJE.

La metodología lúdica no es una enemiga, sino que, por el contrario, es una aliada del conocimiento abstracto, ya que explora con su carga simbólica distintas formas de abstraer diversos sentidos a la realidad, pero también gusta de repetirla, clasificarla, compararla y relacionarla a la vez que la crea. El aprendizaje práctico y activo es sinónimo de juego, asimilación que intercambia los esquemas mentales con los sensoriomotrices previos. En realidad, nos confirma Piaget, el juego simbólico se subordina a la actividad sensoriomotriz que atraviesa toda la vida escolar y personal del sujeto gracias a los procesos exploratorios e imaginativos que permiten el error y la acomodación a lo establecido (1995, p.155). El pedagogo incentiva la observación, la exploración, y la intuición como modos de preguntarse por la realidad de los fenómenos, no censura la fabulación sino que la considera el modo en que el sujeto empatiza con sus vivencias y extrae de ellas su relación con lo ya conocido.

Como demuestran los estudios de Emilia Ferrero y Teberosky (1979) el aprendizaje más transversal en nuestra tradición escolar como el de la escritura tiene un valor simbólico paradigmático, pues se revela como un aprendizaje cultural que precisa de la integración que el juego simbólico conlleva entre la percepción, la sensoriomotricidad, la intuición y la racionalidad. En efecto, todos los niños experimentan antes con el placer sensoriomotriz de utilizar los instrumentos de escritura, de efectuar trazos y formas diversas, de poner límites a los espacios gráficos y de ejercer un control visual de los trazos, configurar diversas formas geométricas antes de darles un significado a lo que perciben. Llegado el momento decisivo el niño hará un trazo al que pondrá un nombre de objeto y lo justificará con una verbalización. Progresivamente la escritura adquirirá un sesgo personal y se configurará como reflejo de la personalidad en el modo de jugar con los nexos, con las conexiones en el espacio, con las ligaduras o separaciones que se establezcan. «La escritura es una dialéctica entre lo personal y lo social, lo íntimo del trazo y la exposición en relación al

otro que acompaña, evalúa e interpreta». (Copeland, M. p.135. En Vachel-Gatecel, A y otros (2019) traducida por el autor.

Cuanto más estimulemos este afán por jugar y descubrir nuevas posibilidades creadoras, distintas direcciones y sentidos en un mismo fenómeno, conseguiremos motivar a la persona más a relacionar su intuición y su reflexión en un mismo sentido sociocultural, será entonces cuando, como Merleau-Ponty señala, «el cuerpo pase al mundo y el mundo al cuerpo» (1994 p. 273).

BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J. (1980). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona. Toray Masson.

ANZIEU, D. (2010). *El yo piel*. Madrid. Biblioteca Nueva.

BERGSON, H (1973) *La evolución creadora*. Madrid. Espasa- Calpe.

BERGSON, H (2006a) *Ensayo sobre los datos inmediatos de la consciencia*. Salamanca. Ediciones Sígueme.

BERGSON, H (2004) *Introducción a la metafísica*. México. Porrúa.

BERGSON, H (2006b) *Materia y memoria*. México. Cactus.

BETTELHEIM, B. (2010). *Psicoanálisis de los sueños de hadas*. Barcelona. Ares y Mares.

CADY, S. (2009) *Psicosomática y psicomotricidad*. Madrid. Cie-dossat.

CASTRO, A. Ezquerro, : Argos, J. (2012). *La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado*. Revista Española de pedagogía. N° 253. p.537-552.

CIRLOT, EJ. (2011) *Diccionario de símbolos*. Barcelona. Siruela.

CHEVALIER, J. Gheerbrandt, A (1993): *Diccionario de símbolos*. Barcelona. Herder.

CHODOROW, J. (1997) *Active Imagination*. Princeton University.

DAMASIO, A. (2006) *El error de Descartes*. Barcelona. Crítica

DAMASIO, A. (2019). *La sensación de lo que ocurre*. Barcelona. Booklet.

DELEUZE, G (2012). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires. Amorrortu.

DELEUZE, G. (2014) *Cine I. Bergson y las imágenes*. Buenos Aires. Cactus.

DOLTO, F. (1986) *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós. Barcelona.

- DROPSY, J. (1987). *Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas*. Buenos Aires. Barcelona. (1993).
- FERREIRO E. y Teberosky A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño Siglo XXI editores. México. 1979
- HOMERO, (2019). *La Odisea*. Malpaso Barcelona,
- WERNER, J. *Paideia* (1993). Madrid. Fondo de cultura económica.
- EINES, J. Mantovani, A. (2008) *Didáctica de la dramatización*. Madrid. Gedisa.
- FOUCAULT, M. (2000). *Vigilar y Castigar*. Madrid. Siglo XXI.
- FREUD, S. (1983). *La interpretación de los sueños*. Obras completas. Tomo II. Madrid. Biblioteca Nueva.
- GRANES, C. (2015). *La invención del paraíso. El Living Theatre y el arte de la osadía*. Madrid. Taurus
- JUNG, C.G. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona. Paidós.
- JIMÉNEZ FRÍAS, A. *Jugar y aprender. Educación infantil y Primaria*. Canal UNED.
- KANTOR, T (2010). *Teatro de la muerte y otros ensayos*. Barcelona. Alba.
- LÓPEZ SAÉNZ, M^a. C. Rivera de Rosales, J. (2002). *El cuerpo perspectivas filosóficas*. Madrid. UNED. Ediciones.
- LÓPEZ SAÉNZ, MC, 2010, *Conciencia perceptiva y onírica. Descripción fenomenológica. Devenires. XI. Pp. 162-193*
- LÓPEZ SAÉNZ, M^a C. Trilles Calvo. (2019) *A las imágenes mismas. Fenomenología y nuevos medios*. Madrid. Apeiron.
- MAHLER, M., (1990) *Estudios 2. Separación-individuación*. Biblioteca de psicología profunda. Barcelona. Paidós. <https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/estudios-2-separacion-individuacion-margaret-mahler.pdf>
(Consultada el 20/06/2020)
- MERLEAU-PONTY, M. (1964). *Signos*. Barcelona. Seix Barral.
- MERLEAU-PONTY, M (1994). *La nature. Notes cours du Collège de France*. Paris. Seuil.
- MERLEAU-PONTY, M. (2000) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona Península.
- MERLEAU-PONTY, M. (2010) *Lo visible y lo invisible*. Barcelona. Nueva visión.

MERLEAU-PONTY, M, (2011) *La fenomenología y las ciencias humanas*. Prometeo. Buenos Aires.

MORALES CAÑAVATE, E.G. *Cuerpo y sentido. Manual de psicomotricidad*. Madrid. EIPS.

PIAGET, J. Inhelder, B. (2002). *Psicología del niño*. Barcelona. Morata.

PIAGET, J. (1985) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona. Crítica.

PIAGET, J. (1996). *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura económica.

PIAGET, J. (2019). *Psicología y pedagogía*. Siglo XXI. Argentina.

RIGO CARRATALÁ, R. (2007) *Wallon, Su pensamiento, base de una psicopedagogía social y ecológica*. Eduforma.

SAN MARTÍN, J. (1986) *La estructura del método fenomenológico*. Madrid. UNED.

UTRILLAS ROBLES, M (1991). *El psicodrama psicoanalítico de un niño asmático*. Biblioteca Nueva. Madrid.

VACHEL-GATECEL, A y otros (2019). *Le grand livre des pratiques psychomotrices*, Paris. Dunod.

WINNICOTT, D.

(1975). *El proceso de maduración en el niño*. Baecelona. Paidos.

(1982). *Juego y realidad*. Barcelona.Paidos.

VAN FRANZ, MARIE LUISE.

(1995) *El proceso de individuación* (pp.158-230) En Jung, G. C. *El hombre y sus símbolos*. Barcelona. Paidós.

(1995) *Shadow and evil in fairy tales*. EEUU. Shambala.

(1996) *The interpretation of fairy tales*. EEUU. Shambala.

WALLON, H. (1978). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires. Editorial Psique

WALLON, H. (2000) *La evolución psicológica del niño*. Barcelona. Crítica.

<https://es.scribd.com/document/200128332/HENRI-WALLON-La-evolucion-psicologica-del-nino> (consultado el 15 de septiembre de 2020)