

Objetos y creación simbólica en las instalaciones de juego



Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez

Centro Universitario La Salle Universidad Autónoma de Madrid, España.

Javier Abad Molina

Centro Universitario La Salle Universidad Autónoma de Madrid, España.

Fecha de recepción: 13 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2020.

Resumen

El trabajo que se expone en este estudio es el resultado de una investigación realizada con un grupo de niñas y niños de 2-3 años en una escuela infantil de Madrid, España. El contexto donde se sitúa la acción lúdica son las *instalaciones de juego*, una propuesta educativa concebida en el diálogo entre la estética del arte contemporáneo y una fundamentación psicopedagógica basada en el juego espontáneo. En el enfoque metodológico empleado se ha adoptado el modelo de *investigación-acción*, a partir de una secuencia de ciclos dividida en cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión, favoreciendo la participación de la comunidad educativa implicada en el proyecto. Se ha tratado de considerar la relación que existe entre los objetos y la simbología que la infancia realiza con ellos de manera espontánea en el ámbito educativo, un medio favorable para entrar en contacto con experiencias que traspasan el entorno del propio hogar contribuyendo a construir identidades y comprender el significado de lo comunitario más allá del espacio familiar. Es decir, la posibilidad de vivir estas primeras experiencias será fundamental para el desarrollo de la infancia en un ambiente vincular de calidad, en el bienestar y el bien ser que posibilitan la experiencia placentera y compartida del existir con otros en una relación de alteridad construida a través del juego.

Palabras clave: instalaciones de juego, infancia, juego espontáneo, creación simbólica, objetos.

Objets and symbolic creation in the *installations for play*

Abstract

The work presented in this study is the result of an investigation carried out with a group of 2-3 year old girls and boys in a nursery school in Madrid, Spain. The context where the playful action is going to be located are the *installations for play*, an educational

proposal conceived in the dialogue between the aesthetics of contemporary art and a psychopedagogical foundation based on spontaneous play. In the methodological approach used, the *action-research* model has been adopted following a sequence of cycles divided into four moments: planning, action, observation and reflection, favoring the participation of the educational community involved in the project. An attempt has been made to consider the relationship between objects and the symbols that childhood spontaneously performs with them in the educational field, a favorable means to come into contact with experiences that go beyond the home environment, helping to build identities and understand the meaning of the community more beyond the family space. In other words, the possibility of living these first experiences will be fundamental for the development of childhood in a quality bonding environment, in the well-being that allow the pleasant and shared experience of existing with others in a relationship of otherness built on through the playing.

Keywords: installations for play, childhood, spontaneous play, symbolic creation, objects.

Introducción

Sabemos que desde los primeros años de vida el juego es fundamental para el desarrollo de la infancia, porque en él confluyen las dimensiones biológica, socioemocional y cultural del ser humano transmitidas por el entorno familiar y escolar a través de los afectos y del lenguaje. Así, cuando hablamos de juego nos referimos exclusivamente a ese que denominamos libre o espontáneo, del que destacamos como cualidad el hecho de que no tenga ninguna finalidad productiva o didáctica pero que, sin embargo, sea en sí mismo un fin y un aprendizaje integral para la vida.

El juego espontáneo parte de una vivencia que está relacionada con el cuerpo, las acciones, la emoción, el deseo o las relaciones sociales que también son vividas antes de ser concebidas. Cualquier proyecto de creación (y el juego espontáneo lo es) se origina en una experiencia corporal que lleva al conocimiento. El saber y la vivencia no pueden separarse ni anteponerse el uno sobre la otra, del mismo modo que no pueden hacerlo las dimensiones biológica, cultural o socioemocional. De esta manera, el juego favorece que el aprendizaje se genere desde lo vivido y no desde los conceptos, las ideas o los significados pero, a la vez, que llegue a apropiarse de ellos y los conquiste. Ya en siglo XVII, el filósofo Spinoza mencionaba las modalidades de la presencia en la unión de los dos componentes: el cuerpo como espacio o extensión limitada y la idea de la cosa presente, el pensamiento, que persevera en la presencia de lo que está ausente. El objeto como *cuerpo* físico, tangible, manipulable, transmisor de sensaciones, y la idea que genera el cuerpo: el pensamiento. Así, Spinoza afirmaba que todo lo que el ser humano hace con el cuerpo afecta su pensamiento y lo que piensa afecta la totalidad de su cuerpo.

La infancia juega libremente en cualquier situación y contexto, desde el espacio familiar al entorno urbano de parques, calles o plazas; en solitario o en compañía de los demás. Aunque este trabajo se encuadra en el ámbito educativo de la escuela infantil, un lugar donde se dan las condiciones más adecuadas para poder realizar una investigación relacionada con los usos que las niñas y los niños les dan a determinados objetos cuando juegan con ellos: espacio, tiempo, diversidad y cantidad de materiales y un grupo estable de *compañeros de juego* con quienes establecer relaciones vinculares confiables, que transmiten la seguridad y el placer del encuentro cuando son convocados para jugar. Se subraya así el carácter educativo de la etapa 0-3 y la labor pedagógica de los profesionales que trabajan en este ciclo para cumplir los objetivos educativos que favorecen el desarrollo de los procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos de la primera infancia.

Así, el contexto donde se situará la acción lúdica son *las instalaciones de juego*, espacios inspirados en la propuesta estética del arte contemporáneo, donde el juego deviene arte y el arte una expresión del juego. Son, en esencia, ambientes lúdicos que proponen ir más allá de lo manipulativo, perceptivo o sensorial para promover lo simbólico, narrativo o relacional. En este contexto se inscribe la acción infantil *contenida* en un marco o encuadre dado, que posee una forma reconocible a través de límites o referencias establecidos para diferenciar ese *espacio potencial* que enunció Winnicott (2006), donde es posible el juego y la creación como manifestaciones culturales de la infancia.

Es interesante destacar además que la frecuencia del encuentro y el acompañamiento de un grupo estable de niños, niños y adultos de referencia, reunido para jugar, favorece la aparición de la creación simbólica y su desarrollo cualitativo. Las relaciones vinculares estables generan una mayor confianza, complicidad, colaboración o participación entre los participantes de las *instalaciones de juego* que en otros grupos, conformados de manera eventual, sobre todo en aquellas situaciones lúdicas que contienen una fuerte carga emocional, como las derivadas de la evocación al miedo (el juego del *lobo* o los *escondites*) o los conflictos propios de la convivencia en un contexto de comunidad.

En lo relativo a las diferentes manifestaciones de la creación simbólica, la literatura escrita al respecto, fundamentalmente por Piaget (1961), nos ha familiarizado con los juegos más comunes e identificables que se pueden reconocer al observar el juego espontáneo de la infancia. Es el llamado *juego simbólico*, definido como el juego de hacer *como si*, en el que la realidad se transforma en ficción gracias a la capacidad de representar algo por medio de un significante diferenciado. Sin embargo, la observación detenida del juego de los niños nos lleva a identificar otra clase de manifestaciones de la creación simbólica, más complejas de descifrar, pero no por ello desprovistas de un mensaje simbólico. Como apunta Huizinga: “Todo juego significa algo” (1972: 12) y es esa idea lo que esta propuesta de investigación quisiera demostrar.

Fundamentación del estudio

Manifestaciones de la creación simbólica

El juego es una experiencia fundamental del ser humano. Una de sus características esenciales es la posibilidad de transformar la realidad en ficción, ya que el juego no es lo real sino una construcción o idea de lo real. Los niños juegan para tratar de comprender el mundo adulto que muchas veces les resulta complejo e inexplicable. En el juego hay una representación que evoca el recuerdo de lo ausente, otra que representa lo imaginario (lo posible, lo virtual, lo futuro) y otra que expresa aquello que desconocemos o no reconocemos de nosotros mismos, pero que existe (el inconsciente). Así, hay juegos basados en *lo real* (la recreación de personas o hechos cotidianos, como jugar a *papás y mamás*), otros en *lo imaginario* (jugar al “lobo” como figura imaginaria y arquetipo del miedo) y otros que expresan *el inconsciente*, ese *lugar* donde se sitúa todo lo que escapa al saber o a la conciencia. La representación del inconsciente manifiesta un significado que no se comprende desde lo evidente, pero se adivina como portador de sentido.

Los juegos que recrean la realidad son fáciles de identificar por evidentes y conocidos. Esta razón, unida a la abundante literatura escrita al respecto, hace que nos detengamos en este apartado solo lo suficiente para destacar algunas ideas y dejar constancia de su existencia e importancia. La recreación de la realidad (o lo real) en el juego tiene la capacidad de hacer presentes, mediante la evocación, personas y/o situaciones de lo cotidiano que no están y/o no están sucediendo en ese momento. Para hacerlo de la manera más veraz posible, cada jugador acepta unas reglas que son acordadas

tácitamente entre todos. Estas representaciones actúan como intermediarias entre lo real y la idea que los niños tienen de lo real y son siempre el resultado de una vivencia familiar y conocida por el grupo de jugadores, que no se limitan a reproducirla fielmente, sino que la enriquecen con sus propias aportaciones.

Los juegos que representan lo imaginario, entendido como lo posible, lo virtual o lo futuro (lo que está por llegar, pero todavía no ha sucedido y por lo tanto se imagina, o lo que no será nunca, pero se invoca en el pensamiento), emergen de las necesidades o los deseos más primigenios tanto individuales como colectivos: el miedo, la valentía, el poder, etc. El imaginario, habitualmente alimentado con los relatos transmitidos a través de los cuentos o de las películas, conecta el pensamiento con *lo real* por mediación de las imágenes, ya que lo posible, lo virtual o lo futuro no se representan sino a través de lo que uno puede imaginarse, a diferencia de lo real, lo físico o lo presente que se representa por la capacidad de evocar el recuerdo.

El discurso social a menudo entra en disputa con la dimensión biológica del ser humano, porque las ideologías reorientan la vivencia y la naturaleza. Así, por ejemplo, el deseo como instinto es transformado por la cultura de la doctrina que introduce la moral como orden o norma, creando un desencuentro entre biología e ideología. Lo social solo se hace presente en el ser humano por la interiorización de las reglas, las normas o los valores. Las personas existen como individuos, pero solo se representan por y en lo social pues solo *somos* concretamente cuando formamos parte de una comunidad. Existe, además, un imaginario colectivo y social que son las representaciones colectivas transmitidas desde el entorno al sujeto, y un imaginario profundo que, según Gurvitch (1941), son las representaciones que se forman desde el interior. Estas últimas surgen paralelas a la constitución del ser humano, tanto en la historia de cada individuo en particular (en el nacimiento) como en la génesis de la humanidad (en el origen de la especie).

En el juego se hace visible la emergencia del deseo y el conflicto que supone escucharlo sin perder la aceptación del grupo o de los adultos que representan el orden social. Hay un movimiento de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio entre la norma social y el deseo de transgredirla que conlleva cualquier relación (también la lúdica) de reglas tácitas que regulan el instinto natural. Por eso es fundamental reconocer la presencia de lo imaginario y darle un lugar acogiendo la discrepancia entre el deseo y la norma como algo que forma parte de nuestra naturaleza humana. La representación del inconsciente en el juego expresa un significado que, aunque no se comprende desde lo evidente, se adivina como portador de sentido. La constatación de la existencia del inconsciente fue mencionada doscientos años antes de que lo hiciera el psicoanálisis, apuntando que el pensamiento no es solo representativo sino también afectivo; no es la conciencia, sino que esta surge de él en su calidad de inconciencia. Lefebvre (1983) señala al inconsciente como origen o lugar de nacimiento de las representaciones, la parte oculta del discurso, lo que dice y no dice. El *desván* donde se pone todo lo que escapa al saber: la vivencia, la memoria, el cuerpo y el cerebro; la génesis de las representaciones, lo histórico, lo instintivo, los comportamientos, etc. Es aquello que el *sujeto*, al constituirse como tal, excluyó de sí pero no pudo o supo expulsar. Lo que desconoce o no reconoce de sí mismo, aquello con lo cual no se identifica y que al mismo tiempo contiene.

El psicoanálisis señala que el inconsciente viene de fuera, del *otro*. Desde que nacemos somos con el otro, por lo tanto, nuestro inconsciente también se forma con el otro; no viene de dentro, está en algún lugar, pero no nace de dentro. Así, Anzieu *et al.* (2004) enuncian el origen de los significados inconscientes en la primera infancia, anteriores incluso a la adquisición del lenguaje. Su principal característica es que permiten guardar en la memoria impresiones, sensaciones o experiencias que, por ser demasiado precoces

o intensas no pueden expresarse a través de las palabras y que, además, tienen un gran peso de impregnación sobre el funcionamiento psíquico. Todas estas ideas nos llevan a suponer que para comprender el significado inconsciente que la infancia expresa cuando juega, hay que utilizar como referencia el proceso de formación del psiquismo desarrollado durante los primeros años de la vida: el encuentro con *la madre*, el descubrimiento del *yo*, la separación, el sentimiento de pérdida, la necesidad de completar el vacío, la representación de la ausencia, etc.

Los objetos

El objeto en el juego no es solo el objeto en sí, sino lo que puede llegar a significar: el objeto como soporte para la creación de ideas y de nuevos significados. Cuando comienza la transformación simbólica de ese objeto, *desaparece* este como tal y aparece la idea que sugiere. Los objetos son entonces portadores de sentidos, por eso es tan importante su gestión: la selección, la manera de ofrecerlos, la combinación, la cantidad o la diversidad.

Utilizar los objetos para resignificarlos es darles un valor diferente al que poseen desde sus cualidades físicas o funcionales. El objeto real no es lo mismo que lo que puede llegar a representarse con ese objeto, ya que las representaciones ofrecen una dimensión diferente de lo real: lo modifican, lo distorsionan, lo transforman. Una caja, por ejemplo, es un objeto físico, pero muchas cajas apiladas unas encima de otras formando una torre, pierden su valor funcional originario y pasan a ser una idea, a movilizar el imaginario, la ficción o lo posible. Además, las interacciones sucesivas con los objetos modifican y enriquecen las ideas que nos provoca la relación con ellos, por eso es importante que se repita su uso en diferentes ocasiones. Las transformaciones simbólicas son precedidas y sucedidas por otras transformaciones relacionadas con los distintos encuentros que los sujetos transformantes (y pensantes) hayan tenido con los objetos transformados (pensados y generadores de pensamiento).

La transformación simbólica del objeto llevada a cabo en el juego, le otorga un valor, una cualidad y una consideración que no hubiese tenido como puro y simple objeto. Ese *objeto* ya no se reduce a la cosa material, sino que se liga tanto a la evocación desde la memoria como a la anticipación por lo imaginario o lo ficticio. Y esto solo es posible si constituye un proyecto donde se incluyen tanto los sujetos como los objetos. Hemos mencionado anteriormente que el ser humano se constituye como tal en la relación con el otro, nunca puede construirse solo. No puede hacerse presente a sí mismo sin encontrarse con el otro, sin separarse de él, sin sentir su ausencia, sin aprender a hacerlo *presente* mediante la evocación. El sí mismo *se representa* a través del otro. De la misma manera, el sujeto se representa (materializa sus ideas) a través del objeto. Necesita actos y acciones, otros sujetos y cosas para definirse. El ser humano existe en lo relativo a sus lugares de referencia, sus conexiones con el mundo, sus pertenencias materiales o sus bienes intangibles (sus cualidades), sin ellas no puede identificar la separación entre el yo y el no yo. Así, los objetos como el no yo, lo otro y lo que está fuera de nosotros nos ayudan a delimitarnos, a diferenciar nuestro yo de lo que no lo es. Cumplen una función narrativa imprescindible asociada al *tener*.

Problemas y preguntas de la investigación

La selección de los objetos y materiales en la escuela es uno de los temas clave en las diferentes propuestas pedagógicas a lo largo de la historia de la educación: el proyecto Remida de las escuelas infantiles de Reggio Emilia (2004), Goldschmied (2007) o Montessori (2008), entre otros, pusieron especial atención en este aspecto.

En la actualidad, han surgido diferentes iniciativas que siguen la estela de estos proyectos orientados a seleccionar los objetos más apropiados para el juego, la exploración, la manipulación o el aprendizaje, de tal manera que resulta compleja la elección en medio de la abundancia, sobre todo porque, como apuntara el escultor Jorge Oteiza en una conferencia,¹ “los niños juegan con nada y no a nada”; y quizás la reflexión deba ser si para la selección de materiales se ha de seguir un criterio de acumulación indiscriminada en cantidad y diversidad, sobre todo en el contexto de la escuela. Otra cuestión que trata este estudio es la importancia de identificar aquellas manifestaciones de creación simbólica observadas en el juego espontáneo de la infancia, algunas de ellas menos comprensibles desde lo evidente, pero igualmente portadoras de significados, con el fin de reconocerlas para que puedan ser comprendidas y compartidas en el grupo de juego. Y finalmente se define para esta investigación la formulación de las siguientes preguntas, que relacionan los dos aspectos referidos anteriormente, contextualizándolos en el marco de las instalaciones de juego: ¿Existe una correlación entre los objetos y las diferentes manifestaciones de la creación simbólica?

Objetivos

Objetivo general

Proyectar un contexto lúdico en la escuela 0-3 que favorezca el juego espontáneo de la infancia.

Objetivos específicos

- » Estimar qué objetos pueden ser más adecuados para desarrollar la creación simbólica de la infancia.
- » Identificar y reconocer las manifestaciones de la creación simbólica que se develan en el juego de la infancia.
- » Valorar la importancia del juego libre como catalizador del aprendizaje desde la vivencia.
- » Visibilizar la cultura lúdica de la infancia mediante la investigación y la documentación.

Población y muestra

Los participantes son un grupo de 20 niños y niñas de edades comprendidas entre 2 y 3 años de una escuela infantil del Ayuntamiento de Madrid.

Enfoque metodológico

Las fases de este estudio se han llevado a cabo según el modelo de la investigación-acción, siguiendo una secuencia de ciclos dividida en cuatro momentos: planificación de la propuesta, acción, observación y reflexión. La planificación de la propuesta se realiza en el marco de un encuentro formativo llevado a cabo con el equipo educativo de la escuela. A lo largo de las sesiones se detecta la necesidad de promover contextos en los que favorecer el juego espontáneo de la infancia, con el fin de comprender la importancia de acompañar y significar las acciones realizadas por los niños y niñas en

¹ Oteiza, escultor vasco (1908-2003). Frase o idea tomada de una conferencia inédita.

estos contextos, para reconocerlas y darles el sentido que las convierte en experiencias transformadoras que desarrollan la capacidad de pensar y simbolizar. La infancia conquista el mundo al que pertenece explorando y construyendo significados, actuando en un entorno que les proporciona una auténtica experiencia cultural que se enriquece tanto del medio exterior como de la capacidad para interiorizar esa experiencia adquirida. El equipo educativo expresa su deseo de saber más acerca de este trabajo y se acuerda llevar a cabo una propuesta “piloto” con un grupo de niños y niñas de la escuela y su educadora de referencia junto al equipo formador-investigador.

Se propone en la formación el diseño de los contextos llamados *instalaciones de juego*. Para ello se diseñan dieciséis *instalaciones de juego* que combinan ocho objetos (vasos, flotadores, esponjas/manoplas de baño, pelotas, toallas/mopas/pañitos, cajas, alfombrillas y cortinas) tomados de tres en tres o tríadas objetuales. Es decir, cada una de las instalaciones se configura con tres objetos diferentes que se van repitiendo de manera combinada, de tal forma que un mismo objeto se utiliza en 6 ocasiones, con el objetivo de poder observar los cambios o la evolución en sus usos y transformaciones a medida que avancen las sesiones de juego. La propuesta de las *instalaciones de juego* se basa en estos objetos:

1. Los flotadores (hinchables de plástico): admiten el apilamiento o construcción vertical y su colocación horizontal para delimitar espacios. El interior, posibilita *habitar* el objeto creando un espacio de intimidad, bienestar y conciencia del si-mismo para contener el propio yo.
2. Las cortinas configuran espacios verticales y su sentido es evocar la idea de *bosque* como lugar de ocultamiento o refugio, y como tal, transmisor de emociones intensas relacionadas con el miedo, el abandono, la aventura, la independencia, la valentía, etc.
3. Las alfombrillas son un material flexible que puede servir para delimitar espacios, y por tanto las acciones relacionadas con recorridos o desplazamientos invitan a seguir un camino en línea recta, a dar vueltas alrededor o dirigirse hacia un lugar determinado.
4. Las toallas permiten ser dobladas, lo que facilita que con ellas se enmarquen los lugares de juego. Como las telas, promueven juegos de ocultamiento y evocan el entorno familiar asociado al cuidado, como metáfora de envoltura, que moviliza el imaginario.
5. Las cajas sugieren acciones de construcción, destrucción y reconstrucción que suscitan expresiones simbólicas relativas a lo que se oculta y desvela, acerca del significante como objeto y del significado de lo que puede albergar en su interior, tanto real como imaginario. El valor simbólico no está en su contenido, sino en la posibilidad de contener.
6. Los vasos (flexibles y de colores) permiten ser apilados y también diferentes transformaciones imaginarias y usos ergonómicos. Permiten pues la construcción apilable para realizar alturas verticales y la construcción de objetos simbólicos.
7. Las esponjas de baño posibilitan acciones y juegos asociados a la manifestación del cuidado y al afecto como expresiones conscientes relacionadas con el ocuparse de otro. Las esponjas mutan su sentido y pasan de ser elementos para construir, a ser material sensible que evoca el vínculo y la construcción de límites permeables.
8. La pelota es un objeto elegido por sus posibilidades de lanzamiento, recorrido o intercambio. Es mediador de la comunicación en el juego de la alternancia y la espera pues su rodar define un movimiento de vaivén entre el emisor y el receptor.

La combinación de los objetos entre sí se basa en un *triálogo* formal, es decir, una relación entre tres objetos que atiende a sus propiedades: tamaños, formas, colores, usos, etc. El criterio de orden o secuencia en la que son utilizados depende de lo que va sucediendo

cada día, ya que el juego realizado con un mismo grupo y con una frecuencia estable (una vez a la semana), contiene propiedades narrativas que constituyen un relato continuo como si se tratara de una serie de televisión, es decir, no se puede comprender lo que pasa en un capítulo si no se han visto los anteriores porque se pierde el hilo argumental, o al menos, se hace difícil su seguimiento. En la siguiente tabla se muestra la frecuencia y el orden con el que fueron utilizados los diferentes objetos de las *instalaciones de juego*:

Cuadro 1. Objetos utilizados, orden y frecuencia de uso. Fuente: elaboración propia.

Objetos	Sesiones					
	1	2	4	8	10	11
Vasos	1	2	4	8	10	11
Flotadores	1	2	3	9	13	14
Esponjas/Manoplas baño	3	6	7	9	13	14
Pelotas	4	5	19	11	12	15
Toallas/Mopas/Pañitos	1	4	6	8	13	14
Cajas	6	7	10	12	15	16
Alfombrillas	2	5	7	9	15	16
Cortinas	3	5	8	11	12	16

Figura 1. Ejemplos de configuración de las instalaciones de juego de esta investigación. Autores de las imágenes: Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad (2018).



Temporalización y sentido de la acción, observación y reflexión

Cuando se diseñaron las instalaciones de juego con la combinación de los ocho objetos elegidos, se estableció un calendario acorde con la disponibilidad de la escuela y de los investigadores. Se realizaron un total de dieciséis sesiones. Las sesiones se hacían un día a la semana y la medida del tiempo de juego se estableció en una duración estimada de sesenta minutos aproximadamente.

La acción consistía en disponer el material en la sala antes de la llegada de los niños, presentarlo de manera atractiva y sugerente, favorecer el juego espontáneo, observar lo que sucedía y reconocer las acciones, acompañando de diferentes maneras, ajustadas según la necesidad de cada momento: mediante la palabra, la mirada, la escucha o la recolocación de los objetos para mantener el interés de la dinámica de la sesión.

La observación tiene la función de consignar los efectos de la acción y proporciona la base documental inmediata para la reflexión posterior. Debe adecuarse a las circunstancias y ser abierta y flexible para registrar lo inesperado. Para la observación de las sesiones se han utilizado el registro de las fotografías y grabaciones en video y la observación directa, anotando lo sucedido inmediatamente después de finalizar cada sesión mediante la cumplimentación de unos parámetros previamente elaborados que ofrecían datos concretos a partir de la cantidad y calidad de la utilización de los objetos y los tipos de juegos realizados con el objeto, registrando, además, las particularidades, los momentos extraordinarios y las incidencias de cada sesión.

El último momento del proceso es la reflexión posterior, que servía para revisar y ajustar la propuesta. Asimismo, el registro de cada una de las sesiones en imágenes fotográficas y video ayudaba a captar los juegos más interesantes y a dar sentido a aquellas acciones que en el momento de producirse se escapaban a la comprensión inmediata del observador. En la reflexión se intercambiaban opiniones, inquietudes y dudas. También se comentaban las acciones y los juegos de los niños para darles sentido e identificar las manifestaciones simbólicas que aparecían.

El proceso inicial de acción, observación y reflexión se lleva a cabo con la educadora de referencia y el equipo formador-investigador y posteriormente se comparten los resultados y conclusiones con el equipo educativo de la escuela para realizar el análisis crítico correspondiente y la reflexión sobre la pertinencia, interés y viabilidad de la práctica para la escuela.

Parámetros de observación

Los parámetros de observación que se han utilizado para la recogida de datos a lo largo de las sesiones se han elaborado en base a observaciones previas sobre las diferentes manifestaciones de creación simbólica y a los objetos utilizados para realizarlas en cada caso. Estos parámetros fueron cumplimentados en base a las observaciones realizadas y al visionado y revisión posterior de las imágenes y grabaciones recogidas, que ayudan a apreciar detalles que no se pueden registrar solo a través de la observación directa. Después del registro de cada una de las sesiones existe una reflexión que pretende hallar el significado de lo observado.

Cuadro 2. *Tabla de parámetros de observación de los objetos utilizados, orden y frecuencia de uso.*

Número de sesión: utilización de los objetos en la instalación de juego		
Parámetros de observación	SÍ	NO
Utilización de los objetos		
Se interesan por el objeto.		
Realizan juegos simbólicos.		
Realizan juegos del imaginario colectivo.		
Realizan juegos del imaginario inconsciente.		
Realizan otras formas de uso.		

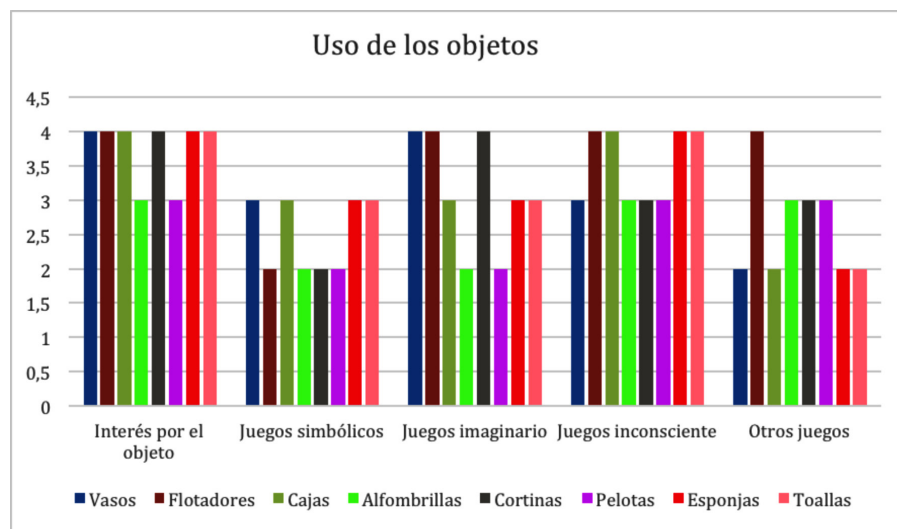
Nota: cada objeto se valoró de manera individual según se incorporaba en cada sesión.

Resultados

A partir de los datos recogidos a través de estos parámetros previamente establecidos y de la observación, se analiza el resultado obtenido con el fin de comprobar si contribuye a resolver el problema inicialmente planteado. Es importante destacar que en este trabajo se ha estimado el efecto que ha tenido la propuesta en el grupo y no en las personas que lo componen. El análisis y la valoración de los datos contemplan la propuesta en su totalidad, ya que el juego realizado con un mismo grupo y con una frecuencia estable (una vez a la semana), contiene propiedades narrativas que constituyen un relato global.

El análisis de los datos obtenidos se realiza a partir de la observación y posterior reflexión de lo observado en base a los parámetros utilizados. Estos parámetros se valoraron a través de una escala numérica del 1 al 4, siendo el 1 *nada o nunca*, el 2 *un poco*, el 3 *bastante* y el 4 *mucho o siempre*. Estas son las escalas de valoración a partir de los parámetros ya descritos y en el transcurso de las dieciséis sesiones realizadas.

Gráfico 1. Uso de los objetos. Fuente: elaboración propia.



Uso de los objetos

El interés por los objetos lúdicos utilizados en la propuesta ha sido alto o muy alto en todos los casos. Los vasos, cajas, esponjas y toallas han sido los objetos más utilizados para realizar juegos simbólicos (recreaciones diversas de la vida en familia: hacer comidas, cuidar al bebé, etc.). Los flotadores, alfombrillas, cortinas y pelotas apenas se han utilizado para este fin.

Los objetos más utilizados para los juegos del imaginario han sido los vasos, los flotadores y las cortinas (juegos del “lobo” que aparece en un “bosque” de cortinas o fabricar “espadas de valientes” hechas con vasos), seguidos de las cajas, esponjas y toallas (disfraces de superhéroes), bastante utilizados también durante la mayoría de las sesiones. Las alfombrillas y las pelotas apenas han sido utilizadas en estos juegos.

La aparición de los juegos del inconsciente ha estado asociada en un alto grado al uso de los flotadores, las cajas, las esponjas y las toallas, al igual que los vasos, las alfombrillas, las cortinas y las pelotas (lleno-vacío, agrupar-dispersar, acercar-separar, aparecer-desaparecer etc.), que han sido bastante utilizados. Aparte de los juegos relacionados

con la creación simbólica, los *objetos lúdicos* utilizados en la propuesta, por sus características, han favorecido en algunas ocasiones otro tipo de juegos: sensoriomotores y de construcción. Estos objetos propios de las *instalaciones de juego*, en concreto, han sido flotadores, alfombrillas, cortinas y pelotas.

Analizando individualmente los objetos en relación con la primera pregunta formulada en la investigación, sobre si existe una correlación entre los objetos y las diferentes manifestaciones de la creación simbólica, se puede afirmar que los vasos, las cajas, las esponjas y las toallas tienen un alto grado de correlación, ya que su uso favorece su aparición en un alto porcentaje (100%) en todos los casos. Respecto al resto de los objetos el resultado no es tan compacto. Las alfombrillas y las pelotas propician algún tipo de creación simbólica (33% del porcentaje total), mientras que los flotadores y las cortinas lo hacen en un 65%.

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos se puede responder afirmativamente a las dos cuestiones planteadas al inicio. Se ha podido observar que los objetos elegidos para configurar el contexto lúdico de las *instalaciones de juego* son adecuados para favorecer las diferentes manifestaciones de la creación simbólica en el juego espontáneo de la infancia. Se ha podido observar además la aparición, en gran medida, de todas las formas de juego relacionadas con la simbología que las niñas y niños expresan cuando se facilitan las condiciones para desarrollar el juego libre. De la misma manera, se constata que el acompañamiento de un grupo de referencia estable en el marco de la escuela infantil 0-3 años formado por los iguales y los adultos acompañantes favorece el desarrollo de la creación simbólica mostrando su diversidad y complejidad a través de las diferentes acciones y contribuye a aumentar el interés, la participación y el disfrute compartido entre todos. Reconocer las diferentes manifestaciones de la creación simbólica no tiene como finalidad su identificación o la elaboración de una clasificación sobre las mismas, sino sensibilizar acerca de la importancia que tiene comprender el sentido que transmiten, para que puedan pasar de ser meras acciones que, sin embargo, se intuyen como algo más que eso, a adquirir la categoría de significados reconocidos, comunicables y compartidos.

Nos parece fundamental impulsar la investigación del juego en la primera infancia para valorar su importancia y para apoyar la necesidad de que el aprendizaje, en este período especialmente, parta de la vivencia para llegar a través de ella al desarrollo de los procesos cognoscitivos con el necesario acompañamiento de un adulto que sepa modular su rol en el juego. En el contexto de la escuela hay que considerar la forma de orientar el juego y su sentido, para que sea considerado como una propuesta educativa esencial, sin que pierda su esencia de acción libre sin interés material ni provecho intencionado. Igualmente es importante reflexionar sobre la configuración de los contextos de juego, analizando su idoneidad en lo relativo a los espacios habilitados, los tiempos asignados, la selección de los diferentes objetos, la formación de los grupos y el rol de los adultos acompañantes.

Es importante recordar que en este trabajo se ha utilizado como marco de referencia la propuesta de *las instalaciones de juego*, que ofrecen un espacio lúdico estético para despertar en el grupo el interés y el deseo de crear ideas, resignificando los objetos y su disposición al ser utilizados como mediadores y catalizadores de juego y todo acontecimiento lúdico y, además, de compartirlas a través de las diferentes interacciones con los demás (Ruiz de Velasco y Abad, 2014).

Finalmente, la investigación basada en la acción ayuda a reflexionar sobre cualquier práctica realizada con y para la infancia, para no caer en las inercias o en las reproducciones de propuestas que se siguen como una *tendencia*, en muchas ocasiones adoptada de manera esporádica, contingente y pasajera. Investigar supone llevar a cabo una planificación sistemática de los procesos con la finalidad de valorarlos mediante la observación y la recogida de datos, para estar razonablemente convencidos de su sentido. En definitiva, ninguna propuesta debería ser replicada sin un debate y una reflexión interna particular y profunda sobre su pertinencia. en toda comunidad lúdica que se convierte en lugar de símbolo (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, 2019, 2020), una experiencia transformadora y un espacio de encuentro y relaciones que se construye a través del vínculo posible y la metáfora del espacio como lugar de símbolo y celebración.

Bibliografía

- » AA.VV. (2004). *Remida day*. Reggio Emilia, Reggio Children.
- » Anzieu, D.; Houzel, D.; Guillaumin, J.; Missenard, A.; Enríquez, M.; Anzieu, A.; Doron, J.; Lecourt, E. y Nathan, T. (2004). *Las envolturas psíquicas*. Madrid, Amorrortu.
- » Baudrillard, J. (2010). *El sistema de los objetos*. Madrid, Siglo XXI.
- » Campbell, J. (1991). *El poder del mito*. Madrid, Capitán Swing Libros.
- » ----- (2014). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Ferrari, A. y Giacomini, E. (2005). *Remida Day*. Escuelas Infantiles de Reggio Emilia.
- » Goldschmied, E. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid, Morata.
- » Gurvitch, G. (1941). *Las formas de sociabilidad: ensayos*. Buenos Aires, Losada.
- » Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid, Alianza.
- » Jung, C. G. (2009). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona, Paidós.
- » Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes.
- » Lefebvre, H. (1983). *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Moles, A. (1975). *Teoría de los objetos*. Barcelona, Gustavo Gili.
- » Montessori, M. (2008). *Ideas generales sobre mi método: manual práctico*. Madrid, CEPE.
- » Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona, Graó.
- » ----- (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Revista Aula de Infantil*, 77: 11-28.
- » ----- (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona, Graó.
- » ----- (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación. *Revista Aula de Infantil*, N° 103: 28-32.
- » Winnicott, D. W. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional a Distancia, Madrid.
Diplomada en Psicomotricidad educativa y terapéutica. Profesora acreditada del Centro Universitario La Salle (Autónoma de Madrid, España).
ange@lasallescampus.es

Javier Abad Molina

Doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, Artista Visual y Comunitario. Profesor acreditado del Centro Universitario La Salle (Autónoma de Madrid, España).

j.abad@lasallecampus.es