

Arte y participación infantil

Graciela B. Quinteros Sciarano

RESUMEN: Las voces de diversos artistas se entrelazan con voces que se adentran en los mecanismos psicológicos que dan cuenta de la naturaleza humana de las prácticas creativas, para mostrar que estas prácticas culturales son constitutivas de la subjetividad. Cualquier proyecto de intervención con la infancia, que parta del respeto de los niños como sujetos sociales, significa integrarlos al proceso de forma consciente y participativa: la representación de un problema es así la primera tarea que es necesario enfrentar en un proceso organizativo. Se trata de hacer una reflexión sobre la necesidad de abrir espacios en donde los mundos posibles tengan cabida para los niños, en donde la imaginación permita a los niños y niñas enfrentar cualquier desafío y el sujeto exprese libremente su propio misterio, como una forma de respetar y "empoderizar" a la infancia.

Man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun. I take culture to be those webs and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law, but an interprise one in search of meaning.

M. COLE

DESDE EL PUNTO DE VISTA PSÍQUICO, el arte es un medio de integración psicológica, el trabajo artístico es la creación de una experiencia imaginativa y el juego es la creación de un paracosmos, de una realidad paralela por medio de una actividad simbólica.

En este escrito voy a remitirme a las voces de diversos artistas y las voy a entrelazar con voces que se adentran en los mecanismos psicológicos que dan cuenta de la naturaleza humana de las prácticas creativas, con el fin de mostrar que estas prácticas culturales son constitutivas de la subjetividad. La importancia de este juego de voces reside en tres cosas: cualquier proyecto de intervención con la infancia, que parta del respeto de los niños como sujetos sociales, significa integrarlos al proceso de forma consciente y participativa: la representación de un problema es así la primera tarea que es necesario enfrentar en un proceso organizativo. Con respecto a este punto trataré de mostrar que el valor de la imaginación y la actividad creativa reside en su

poder para crear mundos posibles y permitir que el sujeto exprese libremente su propio misterio.

En segundo lugar, y retomando una perspectiva socio-histórica y cultural, mi intención es definir a la actividad creativa desde un enfoque semiótico, como una actividad que se posibilita por la organización semiótica de la conciencia, como un acto social (*social act*) (Mead, 1934) o una acción compartida (*joint act*) (Blumer, 1969) —retomando los términos del interaccionismo simbólico. En otras palabras, como una actividad que puede entenderse en tanto un proceso, un “evento interactivo y mediatizado por símbolos”, a diferencia de otras aproximaciones que buscan su explicación en los productos creativos. Lo importante en un proceso creativo no reside en el valor social que adquiere una obra por su reconocimiento, sino que lo esencial está en que la obra le permite al sujeto expresarse significativamente, abriendo un espacio desde el que puede vincularse con los otros y consigo mismo de forma profunda.

En tercer lugar, esta perspectiva nos posibilita romper la falacia de pensar que la creatividad es una zona insondable; lejos de eso, podemos encontrar aproximaciones que al relacionar la imaginación con el mecanismo de la semiosis, de las prácticas culturales, del deseo y la cognición humana, nos permiten entenderla como una capacidad liberadora de la vida humana.

Participación infantil

Diversas son las metodologías que se utilizan en las experiencias organizativas con niños; casi todas coinciden en la importancia que tiene la participación activa —no simulada— de los niños en la solución de los problemas. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía.

Las experiencias organizativas con niños, más serias y respetuosas de sus formas de ser, en general, plantean la necesidad de que se integren al desarrollo de un proyecto de forma consciente. Tal es el caso de la metodología “De niño a niño”, reportada por Margarita Griesbach y Gerardo Sauri en su libro *Con la calle en las venas*.

El grupo elige el problema que desea trabajar primero [...] Los niños deben iniciar el proceso con pleno conocimiento de los pasos que seguirán después y el para qué de las actividades [...] Utilizando técnicas divertidas de análisis, el problema elegido por el grupo es estudiado para proponer un plan de solución adecuado [1997:172].

En esta propuesta, como en tantas otras, se pone de manifiesto la importancia que tiene iniciar un proceso organizativo a partir de una fase diagnóstica cuyo objetivo es la toma de conciencia de un problema, a partir de lo cual es posible una representación

compartida de un sector de la realidad que les preocupa o que es de interés para ellos. El principio que guía esta propuesta es que los niños tienen que tener pleno conocimiento de los problemas como fase inicial para lograr delinear acciones y estrategias para superarlos. Los objetivos que persigue esta fase diagnóstica tienden a permitir el estudio objetivo y colectivo de la realidad que estudian y marcar el punto estratégico de entrada y su posible solución. Diversos estudios sobre el desarrollo del niño avalan esta posición.

Cuando la psicología abandonó un análisis centrado en lo que el niño “no” puede hacer, por uno que investigó lo que “sí” puede hacer, se modificó notablemente nuestra concepción sobre la capacidad de los niños. Este cambio de posición permitió demostrar que un niño es más competente “cuando es capaz de definir la tarea, establecer el objetivo y responder a las demandas de esta tarea, en sus propios términos”. (Bruner, 1990:18). De Loache y Brown, por ejemplo, han demostrado que los niños se entregan más a la tarea cuando trabajan con problemas que ellos mismos han planteado. En las actividades familiares de la vida cotidiana son capaces de hacer más de lo que normalmente se espera de ellos. Su trabajo contribuye a un modelo teórico que considera al niño como un ser con iniciativa propia y autogobierno, pero también tiene importantes implicaciones metodológicas en cuanto a la forma de realizar las investigaciones sobre los niños pequeños.

Estos ejemplos presentan un tema común: cuando el niño define un problema por sí mismo, o tiene una intención autogenerada que requiere superar un obstáculo intermedio, su forma de manejo es mucho más completa que cuando tiene un problema y una intención impuestos por el experimentador. Sus estrategias para conseguir sus propios objetivos muestran el típico ensayo y error, autocorrección y sensibilidad a estrategias alternativas [Bruner, 1990:20].

La necesidad de que los niños reflexionen de una forma objetiva sobre un problema que les aqueja es obviamente un punto de partida coherente en un proceso organizativo de niños tendiente a la planificación de soluciones posibles. Sin embargo, varios son los aspectos que es necesario tomar en cuenta de este proceso reflexivo diagnóstico basado en la problematización y la objetivación de una realidad social. Entre ellos:

- Lo problematizado puede involucrar dimensiones de la realidad en diferentes niveles: puede referirse desde anhelos no satisfechos por parte de los niños como espacios, actividades o necesidades que pueden satisfacerse con mínimos cambios en su entorno inmediato o local, a situaciones muy conflictivas como las que usualmente enfrentan niños en circunstancias difíciles, donde las soluciones posibles involucrarían cambios a niveles sociales de un orden global. En este

sentido cabe destacar que la definición de un sector como un “problema” en el punto de partida de un proceso de organización infantil puede implicar una carga fuerte para el niño cuando lo problematizado se asocia a experiencias negativas muy complejas y difíciles de modificar por el sector de la infancia, por ser una realidad social fruto de la marginación, la violencia, etcétera. De hecho, una fase importante del proceso luego de la etapa diagnóstica está dirigida al *empowerment*, o al empoderamiento del sujeto bajo su reconocimiento de su capacidad para transformar la realidad.

- Lo problematizado puede surgir de un proceso espontáneo de un grupo de niños que inician el proceso, o puede tener su origen en una propuesta planteada por adultos. Como plantea Hart en su análisis de distintas propuestas y modelos de participación infantil en el desarrollo de proyectos (mencionado en los capítulos anteriores) hay experiencias en donde la participación de los niños obedece más a una lógica de manipulación y de simulación que a una verdadera participación: hay proyectos en los cuales se consulta a los niños, “aparentemente se les da la oportunidad de expresarse pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad o ninguna de formular sus propias opiniones” (1993). Desde el análisis de Hart, la consideración del carácter manipulador o auténtico de una propuesta participativa depende, nuevamente, de la conciencia que tengan los niños del problema con anterioridad al desarrollo del proyecto; o dicho de otra manera, del grado de “apropiación” que los niños tengan del proyecto:

Puede suceder que en muchas movilizaciones a gran escala, aunque los niños puedan no haber iniciado el proyecto, puedan estar bien informados, tener un sentido de apropiación del asunto, y aun tener algunas reflexiones críticas sobre la causa. Mandar a una tropa scout a recoger la basura después de un evento deportivo no sería participación. Sin embargo, si se le informa a la tropa scout sobre el problema y sus causas con anterioridad al proyecto, y si ellos comprenden por qué se les pidió ser voluntarios, entonces esto se podría clasificar en el primer peldaño de participación de la Escalera [1993:12].

- En el caso de procesos organizativos que inician con la participación de adultos (no espontáneos) —caso muy general en este tipo de experiencias—, la representación y expresión de un problema requieren iniciar un proceso de objetivación: recortar un sector de la realidad y volverlo objeto de reflexión. Esto significa que el sujeto deberá interpretar la realidad de forma consciente, por ello se admite que el punto de vista del niño, en tanto “observador”, resulta esencial en la definición de este objeto: se trata de que el sujeto defina y problematice un sector

de la realidad en sus propios términos. El proceso de plantear un problema siempre conlleva un proceso reconstructivo, una carga inventiva, imaginativa o creativa por parte de quien la realiza, porque la posibilidad de cambiar la realidad es una condición para pensarla: de otra forma, este trabajo reflexivo con los niños no tendría sentido. Obviamente esto no quita el hecho de que el sujeto siempre partirá de la experiencia vivida que re-significa, y de las representaciones sociales que tenga sobre el problema, que le proporcionan un marco de referencia para interpretarlo. Por tal razón, desde el punto de vista metodológico, la representación de un problema en su fase inicial se posibilita no sólo mediante una representación verbalizada y argumentada, sino por medio de otras formas de expresión alternativas, más de tipo artísticas, visuales, analógicas o narrativas. Este tipo de formas alternativas de representación tienen una gran ventaja: el empoderamiento del sujeto se da de forma automática ya que se permite que “la ficción” compense la realidad desde el comienzo del proceso. En otras palabras, es posible plantear que la representación consciente de un problema puede partir no sólo de pedirle al niño o a la niña: “dime cómo es tu realidad”, sino también abriendo un espacio donde el sujeto pueda “soñarla”, “imaginarla” o “jugarla” de manera libre y creativa. De esta forma, “dime cómo es tu realidad” y “cómo te gustaría que fuera”, se visualizan no como dos momentos sino como parte de un mismo proceso, gracias al encuentro entre el principio de realidad y el principio del placer. Por algo decía Freud (1911) que el arte da lugar a una reconciliación peculiar entre los dos principios (el del placer y el de realidad):

Un artista es originalmente un hombre que se aleja de la realidad [...] sin embargo, encuentra el modo de regresar de ese mundo de fantasía a la realidad utilizando unas dotes especiales para moldear sus fantasías como verdades de un género nuevo, que los hombres aprecian como valiosos reflejos de la realidad.

Para explicar esto, propongo iniciar con una analogía. Imaginemos este espacio de reflexión y representación de un problema (con el fin de encontrar soluciones posibles) como si fuera un espacio escénico. Tal espacio se posibilita sólo si se abre otro espacio, desde el cual el sujeto es capaz de pensar en sus términos: se trata, en realidad, de abrir un escenario interior. Dice Brunella Eruli:

La autenticidad de la representación sólo puede producirse si se sale del marco referencial conocido. Para ello es preciso aproximarse a otro espacio. Se trata no tanto de fijar la mirada en el escenario, sino de hacerlo en un escenario interior. La verdad del teatro reside en la voluntad de olvidar la realidad para volver a encontrarla, destruirla para reconstruirla de un modo más verdadero, según un sistema de pesos y valores que sirva para el surgimiento de una nueva iniciativa.

Lejos de ser un artificio, dicha distorsión es necesaria para recuperar el rostro de la vida. Aparición más que anécdota, icono más que copia de una vida ya vivida. Para apropiarnos de lo que se nos ofrece, para comprender las imágenes que nos inquieten, tendremos que estar dispuestos a reconstruirlo todo, empezando por nuestra mirada. Habrá que descifrar donde pensábamos que podíamos leer; hacernos preguntas cuando estábamos acostumbrados a comprender y a juzgar; volver a empezar desde cero cuando creíamos tener una sólida experiencia. En una palabra, tendremos que construir un mundo, cuando creíamos asistir a un espectáculo [1991:1].

Ese espacio interno que se aleja de una realidad o de “ese marco referencial conocido”, ese espacio desde donde el sujeto puede significarla y reconstruirla, no se refiere a un estado sino a un tiempo que se suspende, a una acción que se posterga, a un proceso de significación que se inicia de forma consciente. Ese proceso no puede tener nunca como producto, una copia fiel de la realidad. Representar un problema no puede ser nunca buscar una copia pasiva de la realidad. La objetivación de una realidad nos aleja de ella aun cuando también nos acerque más profundamente.

Uno de los aportes fundamentales de Piaget, por ejemplo, ha sido el comprobar que desde los niveles más elementales del desarrollo, el conocimiento no es jamás copia pasiva de la realidad externa, pálido reflejo de la transmisión social, sino creación continua, asimilación transformadora. La asimilación confiere significados a lo que es percibido o concebido por un sujeto y es transformadora de esos objetos a través de la incorporación de significados.

Conocer es un proceso de significación y, por lo tanto, cuando le pedimos a un niño o una niña que reflexione sobre un problema, le estamos pidiendo que se aparte de la realidad vivida experiencialmente, que se aleje un poco de esa realidad para volverla objeto de reflexión y, mediante su análisis, transformarla, en algún sentido: destruirla para poder volver a encontrarla desde de sí mismo, desde su propia perspectiva. Pensar sobre la realidad conlleva necesariamente un proceso de alejamiento y transformación. Si esto es así por principio, ¿por qué no dar cabida a la imaginación, al arte y a la creatividad del sujeto para ampliar al máximo el establecimiento de nuevas combinaciones, nuevas formas, a partir de viejas experiencias y representaciones sociales? ¿Por qué no sería más “objetivo”, desde el punto de vista del propio sujeto, abrir espacios de libertad y de creación artística para que el propio niño re-invente las escenas sociales, con el fin de que luego pueda leerlas para iniciar su propia reflexión?, ¿por qué no permitirle que re-presente su realidad mediante una puesta en escena, una narración, un dibujo, un juego, y con esa nueva realidad ante sus ojos, leerla y analizarla, para encontrar su propia perspectiva?

El papel de la imaginación en los procesos del pensamiento no sólo es visualizado por los artistas, ni se refiere a una dote especial en determinados seres humanos. Es tal la importancia que daba a la imaginación otro autor —Vygotsky—, que al

momento de teorizar sobre su naturaleza, relaciona esta función con la actividad del pensamiento y todo el sistema psicológico con la libertad, como un aspecto esencial de la vida psíquica humana. Imaginación y pensamiento, al contrario de lo que muchos creen, son dos aspectos del psiquismo humano que son indisolubles. En sus palabras:

Toda penetración más profunda en la realidad exige una actitud más libre de la conciencia hacia los elementos de esa realidad, un alejamiento del aspecto externo aparente de la realidad dada inmediatamente en la percepción primaria, la posibilidad de procesos cada vez más complejos, con ayuda de los cuales la cognición de la realidad se complica y enriquece [...] la conexión interna existente entre la imaginación y el pensamiento realista se complementa con un nuevo problema, estrechamente ligado al de la voluntad o la libertad en la actividad del hombre, en la actividad de la conciencia humana [...] Las posibilidades de actuar con libertad, que surgen en la conciencia del hombre, están estrechísimamente ligadas a la imaginación, es decir, a tan peculiar disposición de la conciencia respecto a la realidad, que surge gracias a la actividad de la imaginación [1996:438].

La aproximación de Vygotsky a la imaginación o a “esa peculiar disposición de la conciencia”, rompió —ya en su momento histórico, primera mitad del siglo XX— con la dicotomía entre pensamiento realista e imaginación, dando cuenta de la imposibilidad de la actividad del pensamiento, de conocer acertadamente la realidad, sin un cierto elemento de imaginación. En la resolución de una tarea artística, por el otro lado, la exigencia de un grado alto de la participación del pensamiento realista es un aspecto básico. “La imaginación es un momento totalmente necesario, inseparable, del pensamiento realista”.

En la actividad imaginativa, plantea Vygotsky, a diferencia de la cognición inmediata de la realidad, la conciencia toma una dirección diferente, el sujeto se aleja de la realidad, suspendiendo su acción sobre ella. Por tal razón la define como una actividad relativamente autónoma de la conciencia. Esta entrega del sujeto a determinadas lucubraciones mentales, más o menos conscientes, posibilita las más diversas y complejas combinaciones, conexiones y relaciones que el sujeto puede establecer entre diferentes elementos de la experiencia. De hecho, la imaginación no es otra cosa que el establecimiento de nuevas combinaciones y relaciones entre “viejas” imágenes e impresiones. La condición necesaria reside en la suspensión o alejamiento de las impresiones inmediatas, la posibilidad de suspender-se y abrir-se un espacio.

¿Por qué el arte? El poder de la imaginación, la creatividad y el placer estético del ser humano

Graciela Montes nos explica la apertura de un espacio creativo, condición básica del sujeto humano de otra forma: aborda el papel central del arte —la literatura— y la mediación simbólica e imaginaria recordándonos a Winnicott. En su voz reconocemos otra condición: para dar lugar al “hacer personal” es necesario crear un espacio entre el yo y el no-yo. Ese espacio es caracterizado por Winnicott como la “tercera zona”, como una zona transaccional, un lugar potencial, un territorio necesario y saludable, único margen donde realmente se puede ser libre; como un espacio que está en constante conquista:

Winnicott empieza por el principio. Su punto de partida es el niño recién arrojado al mundo que, esforzada y creativamente, debe ir construyendo sus fronteras y, paradójicamente, consolando su soledad, ambas cosas al mismo tiempo. Por un lado está su apasionada y exigente subjetividad, su gran deseo; del otro lado el objeto deseado: la madre, y, en el medio, todas las construcciones imaginables, una difícil e intensa frontera de transición, el único margen donde realmente se puede ser libre, es decir, no condicionado por lo dado, no obligado por las demandas propias ni por los límites del afuera. El niño espera a la madre, y en la espera, en la demora, crea. Winnicott llama a este espacio tercera zona o lugar potencial. A esa zona pertenecen los objetos que Winnicott llama transicionales —la manta cuyo borde se chupa devotamente, el oso de peluche al que se abraza para tolerar la ausencia—, los rituales consoladores, el juego en general y, también, la cultura [...] La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente, que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo [...] La condición para que esta frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente, que se mantenga indómita, es decir [...] que no esté al servicio del puro yo ni del puro no yo [Montes, 1999:52].

La permanencia de esta frontera indómita, la creación de mundos imaginarios, como plantea Graciela Montes, no sólo nos remite a un microcosmos esencialmente humano, sino que además resulta ser el punto de partida para la construcción de la subjetividad, el mediador que permite el escape de la locura y la angustia, la apertura del deseo, de todo desafío y la expresión libre de nuestro propio misterio.

Perret Clermont se remite a Mead, al interaccionsimo simbólico, y con una metáfora maravillosa nos explica cómo esta apertura, este espacio, esta suspensión están en el origen del pensamiento y del deseo:

Otro autor, Mead, un poco olvidado por las modas de la época, ofrecía una teoría del interaccionismo simbólico, que mostraba cómo el pensamiento nacía de una suspensión del gesto. La idea de partida es que cuando dos animales, dos perros por ejemplo, se ponen a pelear, pueden evitar el combate suspendiéndolo para imitarlo. Haciendo gestos que son el comienzo del combate, se tantean, se miden, no necesitan pasar al acto para saber quién es el más fuerte. Y, siguiendo esta metáfora, Mead muestra que el desarrollo del pensamiento nace en ese momento. En el hombre, que tiene la facultad de la simbolización mucho mayor que la del animal, es el principio de una gran aventura psíquica. Dos niños que se encuentran pueden simbolizar el combate potencial hablando de su simbolización: es el advenimiento del lenguaje y del pensamiento [Clermont, 1992].

Se trata de dos niños que se encuentran y suspenden su acción física para poder iniciar una gran aventura psíquica en la que puedan compartir un estado mental y una intención: saber quién es más fuerte. Esta suspensión tiene un resultado casi milagroso: permite crear un espacio donde dos sujetos físicamente enfrentados terminan compartiendo un mundo simbólico y crean un estado intersubjetivo en el que logran compartir no sólo acciones sino intenciones: gestos. La mayor parte de las relaciones humanas tienen el propósito de modificar el mundo mental del otro y son de orden declarativos. El mecanismo de la semiosis consiste en dejar un vacío, en dejar en suspenso una actividad para que el otro la termine. La semiosis está hecha sobre un agujero, sobre algo que falta, igual que el deseo y el pensamiento. En el origen de lo esencialmente humano, en realidad, hay un agujero.

Sobre este mecanismo se instala la cultura y la posibilidad de la creación estética y el arte. Mariano Dolci, titiritero, nos revela la importancia de la paradoja de lo que es y no es, como el punto en el que lo imaginario, lo lúdico y el placer estético se tornan posibles. Este aspecto es esencial porque es otra condición que asegura esa frontera indómita.

La particularidad del juego teatral con títeres, nos dice, consiste en aceptar la paradoja de un objeto que al mismo tiempo es y no es.

Esta paradoja se tiene que respetar y mantener siempre, si no se quiere caer en dos situaciones absurdas igualmente alejadas del juego: o es realmente un lobo o no es más que un objeto vacío de sentido: saber soportar esta paradoja sin querer resolverla a toda costa es la base de la inteligencia humana: es lo que hace posible el símbolo, la metáfora, la hipótesis.

Este autor relata cómo el enfermo mental no es capaz de soportar esta paradoja, suspender-se en un juego de máscaras, títeres, disfraces para jugar con la propia identidad o con la de otros para conocerse mejor. Este tipo de juegos ha sido un

factor determinante para acceder a la conciencia desde tiempos remotos de la humanidad: “las ceremonias en las que se utilizaban máscaras y muñecos animados eran el puente que se tendía entre la naturaleza y la cultura”. Si esta paradoja está en la base de la creación y el placer estético, lo está porque resulta ser un mecanismo semiótico fundamental de las prácticas culturales, incluido el juego con su valor funcional de transformar la realidad según los deseos y las intenciones.

Al respecto, Mireya Cueto nos dice que en el evento teatral, el títere se carga de los poderes emocionales e inconscientes más profundos, y se transforma en el objeto donde se inscribe la historia que se ignora para luego leerla. De allí la fascinación que los títeres pueden ejercer en niños y adultos sensibles, aun en nuestros tiempos en que los títeres han sido desritualizados, desacralizados. En esto consiste el poder mágico de los títeres, del universo paralelo del juego y de la literatura; de la libertad, del absurdo e incluso de la transgresión, de la burla, que fueron su alimento durante tantos siglos.

El juego: la creación de un paracosmos

Desde el punto de vista ontogenético, el desarrollo de los niños depende, en gran medida, de su capacidad para integrar sus necesidades, sus estrategias y su interpretación con las de las personas más significativas de su entorno. Si uno analiza el juego simbólico —actividad prototípica del mundo infantil, aunque inherente al mundo adulto— lo primero que encuentra es que esta actividad “imaginativa” tiene un valor funcional prioritario y necesario en la vida del ser humano porque permite al sujeto compensar la realidad mediante la ficción; en otras palabras, posibilita satisfacerse a sí mismo transformando la realidad según los deseos: el niño o la niña que juega con las muñecas rehace su propia vida, pero corrigiéndola según su idea de la misma; revive todos sus placeres o sus conflictos, pero resolviéndolos.

Generalmente un niño se subordina a las reglas renunciando a algo que desea. Esto es difícil para él. En el espacio del juego el niño puede hacer esto sin que le cueste tanto porque la subordinación a la regla no conlleva renunciar al deseo. Por el contrario, en el juego la subordinación a las reglas es necesaria para alcanzar el máximo de placer. El juego brinda al niño una nueva forma de deseo y esto le ayuda a desarrollar su capacidad de adaptación al medio que lo rodea, le permite algo que en otras situaciones le cuesta mucho: controlar sus impulsos y controlar el medio que lo rodea: es el reino de la espontaneidad y de la libertad, aun cuando está sometido a reglas que el niño debe cumplir para poder darle una forma y organizar su juego. El juego siempre “empoderiza” al niño, aun cuando conlleve elementos culturalmente definidos, basados en las experiencias reales del niño.

Symbolic play arises from the development of the symbolic function, for recapturing and reconstituting experience, as well as the pleasure derived from mastery and power of being the cause.

Al inicio de este escrito planteaba que culminaría con una reflexión sobre la necesidad de abrir espacios en el que los mundos posibles tengan cabida para los niños, donde la imaginación permita a los niños y niñas enfrentar cualquier desafío y el sujeto exprese libremente su propio misterio, ya que esto es una forma de respetar y “empoderizar” a la infancia.

Por tales motivos, creemos que promover el uso de estas formas alternativas al lenguaje oral como estrategias para que los niños representen un problema en la fase inicial de un proyecto es una tarea de gran relevancia, no sólo práctica (en el sentido de apoyar acciones en favor de la infancia) sino también teórica, porque la producción de sentidos y la creación de mundos posibles son temas que las ciencias sociales aún no han logrado delinear claramente.

Bibliografía

- Bruner, J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- Cole, M. (1996), *Cultural Psychology. A once and future discipline*, Harvard University Press, Cambridge.
- Cueto, Mireya, “Magia y poder de los títeres”, en *Tierra adentro*.
- Dolci, M. (1991), “Tener miedo, dar miedo. Juego con su identidad”, en *Puck 4*, Institut International de la Marionnette/Centro de documentación de títeres de Bilbao.
- Eruli, B. (1991), “Rupturas en escala. Cuerpos en el espacio”, en *Puck, 4*, Institut International de la Marionnette/Centro de documentación de títeres de Bilbao.
- Griesbach, M.; Sauri, G. (1997), *Con la calle en las venas*, Fundación Étnica.
- Hart, Roger (1993), *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*, Gente Nueva/Unicef, Bogotá.
- Freud, S. (1911), “Los dos principios del funcionamiento mental”, *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1980.
- Montes, Graciela (1999), *La frontera indómita*, FCE, México.
- Perret Clermont, A. (1992), “Les implicites dans le situation d'apprentissage”, conference.
- Sawyer, R. (1995), “Creativity as mediated action”, *Mind, Culture and Activity* 2/3.
- Vygotsky, L. (1996), *Obras escogidas*, tomo II, Visor, Madrid.