

El joc en el desenvolupament infantil

Ignasi Ivern

Universitat Ramon Llull, FPCEE Blanquerna, Departament de Psicologia

Resum

En el joc hi conflueixen i s'entrellacen múltiples capacitats psicològiques de gran importància en el desenvolupament infantil i juvenil. L'objectiu d'aquest article ha estat analitzar el substrat psicològic de la conducta lúdica en la seva gènesi i posterior evolució.

Hem parat especial atenció en l'aparició de la funció semiòtica, en els processos cognitius que hi estan implicats i en el paper decisiu que hi juga la comunicació. Finalment, reflexionem sobre una de les manifestacions més genuïnes del comportament humà, la recursivitat, la qual s'assoleix a través del llenguatge i el joc, se serveix d'aquests elements i, al mateix temps, en propulsa el desenvolupament.

Autor de correspondència

Ignasi Ivern

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Universitat Ramon Llull

c/Císter, 34

08022 Barcelona

ignasiip@blanquerna.url.edu

Què és el joc?

L'anàlisi de la conducta lúdica és un enigma per a la psicologia. En base a quins criteris decidim que un comportament és lúdic? Per què ha sorgit el joc en l'evolució? Quines funcions compleix en el desenvolupament?

L'etologia ha contribuït de manera important a la comprensió filogenètica d'aquest comportament. L'interès que desvetlla el joc rau en la situació paradoxal d'una despesa d'energia, fins i tot amb «riscos elevats», sense que existeixi cap funcionalitat clara. A nivell conceptual hi ha desacord en la seva definició i, a nivell metodològic, no existeixen evidències empíriques que ens permetin caracteritzar-lo de manera clara i prou objectiva com podrien tenir altres conductes, com per exemple l'agonística (Fagen, 1981). La conducta lúdica s'esdevé amb preferència en individus joves, presenta pautes repetitives i exagerades, i generalment s'inicia amb una invitació. El seu estudi requereix un abordatge indirecte; és a dir, cal assegurar-se que no hi hagi raons que puguin explicar el comportament, com ara variables ambientals desagradables, motivacions conflictives, reforços o bé pressions fisiològiques que alterin l'homeòstasi.

L'observació meticulosa del joc entre els membres immadurs dels primats superiors deixa entreveure subtilment un seguit de possibles funcions: minimitzar la gravetat de les conseqüències d'una acció, oferir una oportunitat d'intentar "combinacions de la conducta que no es podrien intentar mai sota una pressió funcional» i, en general, dissociar relacions fixes que poden existir entre els fins i els mitjans d'una conducta instrumental. En conclusió, per a Bruner (1986), el domini creixent del joc durant la imaduresa entre els membres de la família dels homínids –humans i grans primats no humans– serveix com a preparació per a la vida tecnicosocial que constitueix la cultura humana.

Conforme ascendim a l'escala filogenètica, el joc pren més rellevància, fins al punt que, com diu Huizinga (1972), la nostra espècie s'hauria d'anomenar, a més *d'homo sapiens*, *homo ludens*, perquè el joc té una funció essencial en la gènesi i el desenvolupament de la cultura.

El joc, que com ja hem dit és típic en cries i cadells, es manifesta en mamífers superiors, únicament a nivell de moviment, a través de salts, persecucions, rebolcades, etc., però en humans evoluciona vers altres modalitats molt més sofisticades com la broma, la creativitat, l'exploració i el coneixement.

L'aparició del joc simbòlic

En l'estadi de la intel·ligència sensoriomotora, el primer estadi piagetian del desenvolupament cognitiu dels infants, no s'observa cap conducta que impliqui l'evocació d'un objecte o esdeveniment absents. En finalitzar aquest període, quan tenen 18/24 mesos, apareix una funció fonamental per a l'evolució de conductes ulteriors, que consisteix a poder representar un «significat» per mitjà d'un «significant» diferenciat i que només serveix per a aquesta representació. Aleshores els infants són capaços d'«alliberar-se» de la realitat immediata i fer-hi referència a través dels signes.

El signe és un substitut de la realitat. Pot ser qualsevol cosa (un objecte, un gest, un so, etc.) que ocupi el lloc d'una altra cosa, la qual no ha d'existir necessàriament. La distància entre substitut (significant) i realitat (significat) pot ser mínima o total. L'esforç cognitiu per establir un lligam entre un significant i un significat és directament proporcional a aquesta distància. Per exemple, l'associació entre el fum i el foc és immediata, i el xiulet d'alerta d'una marmota en presència d'un perill provoca la fugida instantània de totes les marmotes que senten l'avís. En ambdós casos, el signe ens transporta a la realitat sense el requeriment d'un alt grau d'elaboració cognitiva, perquè el significant i el significat estan pràcticament adherits. Aquests exemples pertanyen a un tipus de signes que Mounin (1968) anomena indicis i senyals respectivament.

Més enllà, el mateix autor descriu altres tipus de signes, com ara els símbols i els signes lingüístics, que es caracteritzen perquè el significant ja es diferencia del significat. En el primer cas, es manté encara cert lligam, de manera que el significant guarda semblança amb l'objecte que evoca. En el segon, ja no queda rastre d'aquesta relació, essent extrínseca, arbitrària i convencional.

Per a Piaget i Inhelder (1967), quan l'infant té 18/24 mesos, apareixen una sèrie de conductes –gairebé simultàniament– que indiquen que aquest és capaç d'evocar objectes o esdeveniments que no són presents; és a dir, és capaç de crear i utilitzar signes. Per ordre de complexitat creixent són els següents: a) Imitació diferida, b) Joc simbòlic, c) Dibuix o imatge gràfica, d) Imatge mental, e) Evocació verbal. Aquesta incipient capacitat determina el pas a un nou estadi d'intel·ligència representativa i l'aparició d'una nova funció –la funció simbòlica o semiòtica– que permetrà l'esqueixament progressiu dels significants i els significats.

Els mecanismes d'imitació permeten la transició entre el període sensoriomotor i la representació mental. En el primer estadi el nen imita directament en presència del model. Més endavant, malgrat que ja és capaç d'imitar en absència del model, ho fa en el decurs de la mateixa acció. Finalment, quan la imitació es duu a terme en absència del model, com a mínim hores més tard, podem parlar d'imitació diferida, la qual ja constitueix un inici de representació. Seguidament es produeix el joc simbòlic o joc de ficció, inexistent en l'estadi anterior. El nen, quan fa veure que dorm, mostra clarament indicis de representació mental, tot reproduint una situació que viu rutinàriament però que no és la d'aquell moment. El dibuix serà intermediari del joc i la imatge mental i no apareix abans dels 24/30 mesos. Després apareix la imatge mental, com una imitació interioritzada. Finalment arriba el llenguatge que permet l'evocació verbal d'esdeveniments no actuals.

Com diu Español (2001), és impossible descriure la funció simbòlica en Piaget sense indicar la seva relació amb el joc. En l'obra piagetiana, el joc –en la mesura que evoluciona de la seva forma inicial d'exercici sensoriomotor a la seva fórmula secundària de joc simbòlic– és el camí de l'acció a la representació.

En l'estadi sensoriomotor existeixen formes primitives de joc, com allò que Piaget i Inhelder (1967) anomenen «joc d'exercici», que consisteix a repetir per plaer activitats adquirides amb un objectiu d'adaptació; és el cas, per exemple, d'aquell nen que ha descobert, per atzar, la possibilitat de balancejar un objecte suspès i reproduïx el resultat per adaptar-s'hi i per comprendre'l per simple «plaer funcional». O bé els jocs com el «Cu-cut» o «Arri, arri, tatanet», que Bruner (1986) identifica com a *formats* i els quals es caracteritzen per l'estabilitat, l'alt grau de predicció, la semblança a les regles del diàleg i, el més important, una acció conjunta que genera expectatives comunes. En cap primate, llevat dels humans, no trobem aquestes interaccions pautades dependents, d'alguna manera, de l'ús i de l'intercanvi del llenguatge.

Després ve el «joc simbòlic» (punt àlgid entre els 2-3 i els 5-6 anys). Per a Piaget *funció simbòlica* equival a *funció representativa*. Quan els nens recorren a certs comportaments o objectes per representar-ne d'altres de la vida real, ja posseeixen representacions mentals (per exemple, quan la seva filla simula que es posa a dormir). Piaget anomena aquestes representacions *substitutòries*, i les defineix com aquelles que els nens fan en els seus jocs i que inclouen una dimensió imitativa: «fer com si...». La capacitat de simbolitzar comença a aparèixer en produir-se un distanciament progressiu entre l'entitat representada i el

seu substitut; per exemple, l'acció de telefonar amb un plàtan. Però no n'hi ha prou amb aquesta «descontextualització», cal que l'acció sigui reconeguda socialment com «allò a què remet».

En tercer lloc apareixen els «jocs de regles» (bales, etc.), que es transmeten socialment de nen a nen i que, per tant, augmenten en importància amb el progrés de la vida social de l'infant. Finalment, a partir del joc simbòlic, es desenvolupen «jocs de construcció», que tendeixen a constituir seguidament vertaderes adaptacions o solucions de problemes i creacions intel·ligents.

El plantejament que Piaget fa sobre el sorgiment de la funció simbòlica ha estat discutit per nombrosos autors, que proposen la necessitat de diferenciar entre representació i símbol (Bruner, 1986; Rivièr, 1984 i 1990). Aquests autors, entre altres, destaquen la importància de considerar els aspectes comunicatius subjacents a la simbolització. En altres paraules, no es pot menystenir que les primeres accions simbòliques que realitza l'infant, tot representant objectes absents, estan motivades pel seu interès per comunicar-se amb els altres. Així, doncs, els símbols neixen com a resultat de la necessitat de comunicar-se. Són, per tant, conductes socials elaborades que tenen les seves arrels en el desenvolupament social.

Els infants, des de ben petits, manifesten una predisposició a entendre els altres i a entendre's amb els altres. Aquesta sintonia interpersonal que permet compartir significats constitueix la base de la comunicació humana. La capacitat d'entesa mútua i d'accés als estats mentals entre comunicants s'anomena intersubjectivitat, existeix prèviament al llenguatge i és independent d'aquest (Trevathen, 1986). Enmig d'aquests prerequisits mentals, el joc emergeix, com diu Perinat (1998), com una mena de «plaça major», on convergeixen moltes capacitats psicològiques, i té una gran importància en el procés de desenvolupament infantil i juvenil.

El joc en l'ordre social

El valor del símbol rau a generar congruència en les idees, emocions i intencions de les ments que intercanvien a través d'ell (Trevathen i Logotheti, 1987). Els símbols són significats col·lectius mitjançant els quals comuniquem als altres les nostres idees, expressem el que som; en representar els símbols, ens sentim membres d'un grup social. Els símbols creen la comunitat social.

Els primers significats accessibles al nen són d'ordre pràctic, inherents a una activitat o ús social. Els nens aprenen usos, capten disposicions

i valoracions dels adults: el que està bé i el que està malament; el que s'ha de fer i el que no s'ha de fer. I, de les situacions concretes, es passa, a poc a poc, a la generalització. La vida social són valoracions, qualitats de les persones, entitats abstractes com l'amor, la dignitat, la llibertat, etc. Aquests significats constitueixen l'ordre social (Perinat, 1998). Allò simbòlic és arbitrari i convencional. Per tant, l'ordre social, és a dir, els valors, les creences, etc., varia d'una cultura a l'altra. Entrar en la vida social d'una cultura és acceptar la seva ordenació simbòlica del món (Perinat, 1998). Com ho fan els nens? Hi ha tres camins possibles:

1) Fonamentalment a través de les pràctiques de la vida quotidiana i del tracte amb els adults.

2) Una altra porta d'entrada al món simbòlic són les narracions i contes amb els quals els adults entretenen els nens. En aquestes històries hi apareixen personatges el comportament dels quals il·lustra el que la nostra societat qualifica de modèlic, enfront de conductes clarament antisocials i reprovables.

3) Una tercera via d'entrada al món simbòlic és el joc.

Així, doncs, com explica Perinat (2007), el símbol no és únicament «una cosa que ocupa el lloc d'una altra » de manera arbitrària i convencional. Els símbols existeixen dins un teixit social de significats compartits que anomenem «cultura». La convencionalitat del símbol implica, en l'acte de la seva creació, una intervenció social. És a dir, el símbol neix en la comunicació i per a la comunicació. Per tant, en la gènesi del símbol hi trobem una motivació clara: la comunicació.

El rerefons del «fer com si...»

Com dèiem abans, per a Piaget (1946/1961), l'aparició de la funció simbòlica està vinculada al joc de «fer com si...», entenent que aquest emergeix de forma natural al final de l'estadi sensoriomotor.

En l'activitat de «fer com si...», en reproduir una acció fora del seu context real, l'infant comença a ser capaç de dissociar els seus estats mentals respecte de les seves percepcions actuals. Aquesta projecció o simulació dels propis estats mentals serà un exercici preliminar per a la simulació dels estats mentals de l'altre. Per tant, serà un precursor de la competència d'atribuir ment als altres, de predir i comprendre les seves intencions i la seva conducta en funció d'entitats mentals, com, per exemple, les creences i els desitjos; és a dir, serà un precursor de desen-

volupar una teoria de la ment. El concepte «punt de vista» i la capacitat de descentració a la qual al·ludeix Piaget constitueixen els requisits per a l'emergència de la Teoria de la Ment. En aquest sentit, i d'acord amb Mounoud (2001), podem entendre el desenvolupament cognitiu com a procés de descentració, de diferenciació i de coordinació dels punts de vista. Des d'aquesta perspectiva, podem veure l'infant com a creador de significacions a través de l'acció, com a creador d'interpretacions –en principi equivocades– i, finalment, com a creador d'interpretacions «objectives» i creador de teories.

Per a comprendre els processos cognitius implicats en l'anomenat joc simbòlic dels infants, però, cal descriure i explicar com els humans esdevenim observadors; és a dir, éssers que no solament contemplem, sinó que també comprenem, tot atribuint significats als fenòmens. I, encara més, com esdevenim observadors de nosaltres mateixos.

Inicialment, en el «fer com si...», l'infant no distingeix encara entre nivells jeràrquics de la realitat. El nen ha de prendre consciència que existeixen nivells diferents de realitat, la qual cosa significa esdevenir observador. La distinció entre el joc i la vida real va aclarint-se, de manera gradual, en la ment de l'infant a mesura que es desenvolupa cognitivament en un domini d'interaccions típicament comunicatives (Perinat, 1995). Per definició, l'observador, en principi, queda fora del sistema. Però, com diu el mateix Perinat (1995), la situació paradoxal de l'observador que s'observa a si mateix i la resolució d'aquesta situació a nivell cognitiu, constitueixen el nucli de la nostra capacitat de jugar, de simbolitzar, de fantasiejar, de bromejar, de crear rituals, d'adoptar rols, de la *Teoria de la Ment* i de tantes altres conductes en les quals ens veiem immersos quotidianament.

El símbol emergeix dins les situacions comunicatives i és fruit de la transició del domini físic de l'acció al domini semàntic de l'observació. Allò que fa possible el trànsit d'un domini a l'altre, és a dir, la clau per a passar de ser «actor» a ser «observador» es troba, segons Perinat (1995), en la capacitat recursiva de la ment humana.

La ment recursiva

Sadurní (1993) descriu com, en un primer moment, l'infant és espectador, després actor i finalment esdevé narrador. Tan sols aleshores, cap a dos anys i mig, manifesta comportaments d'observador, la qual cosa significa que és capaç de concebre els comportaments propis i els dels altres com a signes i, al mateix temps, els signes com a comporta-

ments, mitjançant l'aplicació recursiva de les funcions mentals sobre si mateixes (Perinat, 1995; García Madruga, 1995). Langer (1994), que emfatitza la capacitat humana d'aplicar les funcions cognitives sobre si mateixes, és del parer que el desenvolupament recursiu cognitiu és un requisit previ a qualsevol forma de metacognició.

Perinat (1995) sosté la idea vigotskiana d'un possible origen filogenètic del caràcter recursiu de la ment humana, quan els primers homínids construïen «eines per a fer eines». García Madruga (1995) capgira l'argument plantejant que potser només una ment recursiva hauria estat capaç de fer eines per a crear eines. El mateix autor assenyala la idea que la recursivitat podria ser una característica cognitiva específicament humana, un invariant funcional en termes piagetians, transmissible, per tant, amb el genoma de l'espècie. Nosaltres estem d'acord amb Perinat (1995) que els requisits cognitius tenen el seu «caldo de cultiu» en les situacions comunicatives i els humans no naixem observadors, sinó que arribem a ser-ho.

Jugar a «fer com si...» implica ser conscient de les pròpies accions sobre nivells diferents de realitat. Per controlar i prendre consciència de les nostres accions ens hem de distanciar, hem de poder «sortir fora», i *observar-nos a nosaltres mateixos com a actors* (1r bucle) i *observar-nos a nosaltres mateixos com a observadors de nosaltres mateixos com a actors* (2n bucle), etc. Un bucle recursiu traça un marc, acota un subsistema dins un sistema principal, però, alhora, manté la connexió entre el subespai emmarcat i l'espai en el qual s'ha delimitat el marc (Perinat, 1995). Aquest desdoblament ens porta a un distanciament que ens fa possible prendre consciència de les nostres accions. Aquesta capacitat recursiva assolida en el marc del llenguatge i el joc, transforma i «propulsa» la ment de l'infant. Llenguatge i joc són tant modalitats de comunicar com processos d'activació mental interna que generen, a la vegada, la pròpia ment i el coneixement que aquesta assoleix (Perinat, 1995). Seguint Perinat (1995), tot el que ens arriba a través del signe lingüístic ho aprehenem, és a dir, ho copsem mentalment, a la vegada que aprehenem el signe lingüístic. El mitjà –el signe– és també una finalitat; s'ha d'elaborar el signe per a aconseguir significar.

La capacitat recursiva de la ment humana és un tret tan decisiu que podríem dir que es troba subjacent en totes les activitats cognitives superiors. La recursivitat és fonamental per a explicar les actituds intencionals (García Madruga, 1995; Rivièrè, 1991). La característica principal de la ment recursiva és la seva estructuració jeràrquica mitjançant nivells, la qual permet que les operacions cognitives siguin aplicades

les unes sobre les altres, donant pas així a l'aparició del pensament conceptual i simbòlic avançat (Langer, 1994).

Aquesta ment recursiva jeràrquica és necessària per al desenvolupament simbòlic en general i per al desenvolupament del llenguatge en particular. Sense aquesta capacitat no seria possible comunicar i compartir significats, ni tampoc produir i comprendre les regles gramaticals que el llenguatge humà utilitza (García Madruga, 1995).

Epíleg

El prefix «meta» aporta una connotació recursiva al terme que escai-gui, sigui llenguatge, cognició o un altre, expressant un desdoblament entre el subjecte que parla i l'objecte de comunicació, o el subjecte que coneix i el seu objecte de coneixement. La recursivitat és a l'origen de tots els metaprocessos: metarepresentació, metacognició, metallenguatge, etc., i està profundament arrelada en el joc simbòlic i en la consciència, entesa com a reflexió sobre un mateix.

Així, doncs, la consciència és possible gràcies a la recursivitat, la qual s'assoleix a través del llenguatge i el joc; se serveix de tots dos i els impulsa al mateix temps. Una anàlisi acurada ens mostra la vinculació entre activitat lúdica i comunicació i ens desvela una mica la seva condició enigmàtica que assenyalàvem al principi de l'article. Jugar és alguna cosa més que desprendre's «d'energia sobrant» com dirien alguns etòlegs. Tot seguint Perinat (1995; 2007), joc i llenguatge són tant modalitats de comunicació com processos d'activació mental interna generats, a la vegada, per la mateixa ment i pel coneixement que aquesta assoleix.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bruner, J. (1986). *La parla dels infants*. Barcelona: Paidós.

Español, S. (2001). Un modo particular de concebir el símbolo y la ficción. A Rosas, R. (Ed.) *La mente reconsiderada. En homenaje a Ángel Rivière*. Santiago: Psykhe.

Fagen, R. (1981). *Animal play behavior*. New York: Oxford University Press.

García Madruga, J. (1995). La mente recursiva. *Cognitiva*, 7(2), 213-217.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Langer, J. (1994). From acting to understanding: the comparative development of meaning. En W.F. Overton & D.S. Palermo (Eds.), *The nature and ontogenesis of meaning*. Hillsdale, NJ: LEA.

Mounin, G. (1968). *Clefs pour la linguistique*. Paris: Seghers.

Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos*, 4, 53-77.

Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, 7(2), 185-204.

Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: Eduuoc.

Perinat, A. (2007). Comparative development of communication. An evolutionary perspective. A J. Valsiner & A. Rosa (Eds.) *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. París: Delachaux et Niestlé. [Trad. Cast. *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica. 1961].

Piaget, J. i Inhelder, B. (1967). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

Rivière, A. (1984). Acción e interacción en el origen del símbolo. A J. Palacios, A. Marchesi & M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva. Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.

Rivière, A. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. A J. Palacios, A. Marchesi & M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva. Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.

Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.

Sadurní, M. (1993). *La ontogénesis del significado*. Tesis de psicología no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona.

Trevarthen, C. (1986). Los motivos primordiales para entenderse y cooperar. A A. Perinat (Ed.), *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.

Trevathen, C. & Logotheti, K. (1987). First Symbols and the nature of human knowledge. A J. Montangero et al. (Eds.), *Symbolisme et connaissance*. Genève: Fond. Archives Jean Piaget.

Resumen

En el juego confluyen y se entrelazan múltiples capacidades psicológicas de gran importancia en el desarrollo infantil y juvenil. El objeto de este artículo ha sido analizar el sustrato psicológico de la conducta lúdica en su génesis y posterior evolución.

Hemos prestado especial atención a la aparición de la función semiótica, a los procesos cognitivos implicados en ella y al decisivo papel que desempeña la comunicación en la misma. Por último, reflexionamos acerca de una de las manifestaciones más genuinas del comportamiento humano, la recursividad, que se alcanza a través del lenguaje y el juego, se sirve de esos elementos y, al mismo tiempo, propulsa su desarrollo.

Abstract

Many psychological skills meet and intertwine in play, which are very important for the development of children and youngsters. The aim of this article is to analyse the psychological substratum of playful behaviour in its genesis and later evolution.

Special attention was given to the emergence of the semiotic function, to cognitive processes involved, and to the decisive role of communication. Finally, there is a reflection on one of the most genuine manifestations of human behaviour, recursiveness, which is achieved through language and play; it uses them and at the same time promotes their development.