

Construcción del sentido de realidad en el niño desde el carácter lúdico situado en la relación intersubjetiva con el objeto

Elizabeth Martínez Palma, Universidad Austral de Chile, Chile

Resumen: Desde diversas perspectivas teóricas, fundamentalmente de la psicología cognitiva-evolutiva y de corrientes sistémico-funcionalistas, la etapa infantil ha sido considerada como una de las manifestaciones más característica de la vida del ser humano, en donde el juego encuentra asidero y sustenta las posibilidades de construir sentidos de realidad en el infante. Tanto los procesos de representación del mundo como los modelos de socialización son patentados en el juego en este estadio, los que se conjugan con la interacción suscrita entre el niño y los objetos, dando lugar al pensamiento simbólico y a la formación de procesos identitarios. El niño, a través del juego, se acerca al disfrute y goce del tiempo libre, a la suspensión del determinismo social en el que se circunscribe y a la libertad de elección de su ser posible.

Palabras clave: comprensión del sentido de realidad, representaciones cognitivas, identidad yoica, juego, relación intersubjetiva niño-objetos

Abstract: From different theoretical perspectives, primarily from cognitive-developmental psychology and systemic-functional currents, the infant stage has been regarded as one of the most characteristic manifestations of human life, where the game is considered fundamental, and it supports the possibilities of constructing senses of reality in the child. Both the processes of representing the world as socialization models are patented in the game at this stage, which are combined with the signed interaction between the child and objects, giving rise to symbolic thought and the formation of identity processes. The child, through the game, gets closer to the pleasure and enjoyment of free time, to the suspension of social determinism which is already confined and to the freedom of choice of its being possible.

Keywords: Understanding of the Sense of Reality, Cognitive Representations, Yoica Identity, Game, Intersubjective Relationship Child-Objects

Introducción

La representación de la realidad, proceso estudiado por diversas perspectivas disciplinarias, nos invita a reflexionar, desde la experiencia de ser individuos en el mundo, como la conjunción entre organización cognitiva y modelos de desarrollo socioculturales van consolidando en el individuo las posibilidades de sentido que le permiten situarse y definir las estructuras que configuran los espacios de esa realidad.

El ser, se visualiza en el entretejido que cruza las interrelaciones establecidas entre los seres humanos, la materia vibrante en la articulación de las cosas y las manifestaciones de la naturaleza; configurando, de este modo, dimensiones posibles de realidad. En este accionar conjunto de posibilidades, el sujeto (ser humano) va constituyéndose a sí mismo y definiéndose en la articulación de sentidos desde una construcción, no dicotómica sino compleja, que es personal y social a la vez.

En esta dimensionalidad interaccional, que se suscita en el cruce de espacios comunes de realización, el juego fundamenta las posibilidades del ser (humanos, cosas, naturaleza) dando conexión a los sentidos que esos seres organizan en el accionar de la cotidianidad de la vida. En relación al individuo, éste, a través del juego se acerca al disfrute y goce del tiempo libre, a la suspensión del determinismo social en el que se circunscribe y a la libertad de elección de su ser posible.



El estudio que precede presenta un análisis a nivel teórico, reflexionando acerca de las posibilidades que la acción lúdica otorga al sujeto en desarrollo, situado en la primera infancia, en la estructuración de representaciones cognitivas, la conformación de su identidad yoica y la comprensión del sentido de realidad. Para efectos analíticos se han puesto en discusión los planteamientos de algunos autores que han dado bases sustanciales a los aspectos trabajados en el que precede. Para la consecución de este fin se han considerado los postulados de Jean Piaget, como uno de los exponentes de la psicología infantil en el estudio de los procesos de la cognición y el pensamiento, Erik Erikson desde la teoría del ciclo vital y su inclinación por los estudios de la identidad personal y Cristóbal Holzapfel como analítico y exponente de la teoría del juego, de manera conjunta con muchas otras propuestas que enriquecen la puesta en escena.

La construcción socio-cognitiva del sentido de realidad

La concepción de pensamiento trasciende el trabajo desarrollado por variadas disciplinas (psicología, antropología, filosofía, sociología, psicología social, etc.) en su intento por reconstituir la conexión que se produce entre individuo y la realidad que éste experimenta en sus relaciones sociales, la relación con los objetos y la naturaleza. Estas líneas de investigación han experimentado distintas coordenadas en su acercamiento al estudio de los procesos que definen la construcción de esquemas que conectan al individuo con su entorno.

La estructura de pensamiento desarrollada desde el modelo cartesiano (base coyuntural del racionalismo y el pensamiento moderno) ha sustentado una cosmovisión centrada en el sujeto que abstrae la realidad para ser representada y categorizada desde perspectivas subjetivas que denotan el control, manipulación y subordinación del mundo de los objetos y de la naturaleza a su dominio. Posteriormente, y en conjunto con el tránsito vivenciado por la modernidad, este modelo de pensamiento ha experimentado procesos que permiten evidenciar un replanteamiento en la organización cosmológica del mundo y de las relaciones que se constituyen en él.

Desde diferentes perspectivas y corrientes teóricas, autores como Piaget (1982, 1986, 1991) Vigotsky y Rubinstein (1934-1936), Erikson (1982, 1993, 1998), Schutz, (2008) Luckmann y Berger (1986), Douglas (1973), Van Dijk (2009), Berstein (2003), por nombrar algunos, han sostenido que el sujeto no sólo es esencia que define y configura realidad (como operador absoluto situado en el asidero de la objetividad), sino que su condición de existencia confluye en la medida que es individual y social a la vez. Pues, sus representaciones se conjugan en el accionar dentro de un sistema organizado por patrones sociales y culturales que, albergados en comunidades de significación, van definiendo su concepción de realidad.

González, interpretando a Vigotsky y Rubinstein señala que “lo social y lo individual no representan una dicotomía, sino la expresión de un sistema complejo en que ambos se afectan de forma recíproca dentro de un sistema en constante movilidad que es la cultura humana” (2009: 14). Para este autor, cuyos estudios se han orientado en la organización psíquica de las personas, una definición que articula inseparablemente los campos de la persona y de los contextos sociales es la subjetividad (2009).

Este campo de subjetividad interpreta las representaciones que se estructuran en el proceso de codificación al configurar esquemas mentales no sólo desde procesos internos en el individuo; sino, en la construcción socio cognitiva que se establece en el accionar social del sujeto concretando, así, la articulación de sus campos perceptivos.

Siguiendo esta línea de estudio, la psicología cognitiva ha entregado bases sustanciales para comprender los procesos que intervienen en la construcción de esquemas cognitivos que permiten dar sentido y direccionalidad a la representación subjetiva de la realidad dimensionada en parámetros situacionales en la que ésta se circunscribe, como estructura base del pensamiento.

No es posible hacer mención a los esquemas cognitivos sin establecer un referente en las funciones que se constituyen en la conformación de estos esquemas. La atención, percepción, memoria y pensamiento, son funciones que permiten construir representaciones de la realidad, en

donde un receptor/destinatario se vale de ciertas señales que le facilitarán el desarrollo de un proceso de codificación.

Al codificar, el individuo incorpora nueva información en el sistema de procesamiento a través de la memoria a largo plazo. Esta información se encuentra en la comunidad del cual es parte el individuo, y sus parámetros están determinados por convenciones sociales y culturales que reconocen, definen y constituyen los códigos utilizados para comunicarse en determinadas situaciones. Estos códigos, al ser almacenados, organizan los esquemas que formarán parte de una nueva información para ser relacionada con la ya existente. De esta manera, de acuerdo al trabajo de Schunk (2005) y Anderson (2000) dentro del campo de la psicología cognitiva, se establece un proceso de activación en donde las señales generan conexión con el campo perceptivo situado en nuestros registros sensoriales. Éstos se conectan con las estructuras de almacenamiento (corto y largo plazo) incorporando la nueva información, seleccionada y organizada, para ser utilizada en dimensiones similares.

Según el modelo elemental de comunicación que plantea Eco, “los signos son resultados provisionales de reglas de codificación que establecen relaciones transitorias, en las que cada uno de los elementos está autorizado a asociarse con otro elemento, y a formar un signo sólo en determinadas circunstancias previstas por el código” (2000: 205). Es posible interpretar, entonces, que la relación que se constituye en la cotidianidad de la vida y en las circunstancias de realidad delimita construcciones semánticas en la identificación de signos que son interpretados desde los códigos que se insertan en el medio socio-cultural del que es parte constitutiva cada individuo. De este modo, se establecen relaciones de sentido en asociaciones entre códigos culturales y los significados que se van organizando conjuntamente.

La percepción, como función cognitiva preliminar a los procesos mencionados, permite generar un encuentro sustancial entre los entes en relación estableciendo las dimensiones estructurales que pudiesen componer los signos. En este sentido otorga los parámetros predeterminados que, por la asociación que la experiencia establece al fortalecer los mecanismos atencionales, darán curso a la estructuración de las significaciones en la interpretación de la relación intersubjetiva manifiesta entre materialidades en interacción. Es posible constatar, entonces, que la representación de la realidad se sustenta en los mecanismos perceptivos cuyo encuentro con las dimensiones materiales, naturales y sociales, permiten definir el acontecer de sujetos y objetos en espacios comunes de realización.

Esta perspectiva, en el análisis, permite dar cuenta del giro posicional que ha experimentado el sujeto desde ser centro operador y conceptualizador de la realidad para dar paso a la visibilización de “lo invisible”, a las encarnaciones que ha estado omitiendo. Este giro se perfila consistentemente en la relación que conjuga a seres humanos y seres no humanos, considerando que la vida humana es un flujo que acopla y cobra existencia en la determinación física de la convivencia con las cosas, proceso que (situado dentro del pensamiento occidental) ha sido simbolizado. Los estudios de Malinowski (1971), Mauss (1971), Bourdieu (1988), Taussig (1993), Kopytoff (1991), Godelier (1998), Latour (2001), van Dijk (2009), entre muchos otros, nos permiten evidenciar que: *la esencia de nuestra existencia es posible/viable bajo la interacción que establecemos con las cosas del mundo.*

En este sentido las cosas, constituidas como materialismo vital, poseen una voluntad de ser por el hecho de existir. Su existencia se sostiene fuera del dominio del sujeto, negándose a ser disuelta bajo el conocimiento humano. Sin embargo, el ensamblaje del campo intersubjetivo entre sujetos y cosas permite evidenciar mecanismos por los cuales los seres humanos confieren sociabilidad a los objetos. Entre estos mecanismos, siguiendo el trabajo de Skewes y Guerra (2008), es posible evidenciar: La relación que los seres humanos construyen con las cosas (los objetos toman prestado de los seres humanos aspectos vitales y sociales que después operan por sí mismos en ellos), la fabrilidad del objeto y la relación instrumental que establecen los sujetos con éste desde una dimensión social-ritual. Y, como último aspecto, el modo en que los humanos ordenan el mundo (de forma abstracta) en una serie de habitus, a través de la clasificación y categorización, organizando

las partículas consustanciales de las cosas de acuerdo a códigos establecidos socioculturalmente. La complejidad del entorno se simplifica por la organización que hacemos (los seres humanos) sobre ese entorno, seleccionando aspectos de relevancia subjetiva. Es por ello que simplificamos lo que hay afuera, creando representaciones que dan paso a categorías mentales. Como se analizó anteriormente, desde los postulados de la psicología cognitiva, esta nomenclatura clasificatoria permite organizar el mundo actual de manera conjunta con lo que está situado en la memoria, fortaleciéndose en el mecanismo operador de la codificación.

Lo condensado de este análisis nos permite reconocer que no es posible establecer límites definidos y determinantes entre individuo y entorno, menos aún diferenciar entre un mundo externo (el mundo de las cosas, de la naturaleza y de las realizaciones sociales) que es representado por un mundo interno que intenta interpretar sus configuraciones. La concepción de realidad ha de establecer la relación e interdependencia de sistemas que confluyen en tiempos y espacios comunes.

Este entretejido de redes organizacionales puede encontrar sustento en la operatividad de la acción lúdica. Es el juego un posibilitador de ensamblajes que establece conectividad entre seres en interacción. Esta interacción se sitúa bajo la presencia de cosas, fenómenos que en palabras de Holzapfel “tienen un fundamento, es decir obedecen a una razón de ser, una razón suficiente según la cual son lo que son y se comportan como se comportan (...). La razón del ser radica única y exclusivamente en el solo hecho de ser, y no en otra cosa, careciendo de este modo él mismo de fundamento” (2003: 38). En este sentido es posible inferir que el fundamento de las cosas se sitúa en el ser de los entes, un fundamento sin fundamento, un sin por qué vitalizado en el juego como configurador de las posibilidades del ser.

El individuo (ser humano) esencialmente lúdico, inserto en la determinación propia del juego entre libertad y reglas se concibe en una puesta a prueba en su accionar en el mundo en el sentido de establecer un despliegue de posibilidades que, según terminologías procedentes de Jaspers y Heidegger, sustentan “su ser posible, en su poder ser” (Holzapfel, 2003: 73). En este despliegue de posibilidades, el respeto a la regla en el juego es percibido por Caillois, en su teoría del juego, como un factor de civilización (citado por Holzapfel, 2003). Es posible interpretar, entonces, que en la puesta en juego del ser humano hay factores configuradores que van construyendo los modos de establecer las relaciones entre las posibilidades de ser de los entes, categorizando y ordenando las tales de modo que sean simplificadas (dentro del contexto que se ha utilizado este término) para constituir sentidos entre individuos (humanos), otros individuos, las cosas y la naturaleza.

El juego: sentido de realidad en la etapa infantil

Desde los estudios de la psicología, la primera infancia ha sido considerada como una etapa en construcción que se define en la medida que el sujeto conjuga su accionar en un medio que entrega los estímulos que, al confluir unos con otros, van definiendo el devenir del sentido situado en la producción de la experiencia. Este proceso, de construcción continua, evidencia la configuración de la identidad personal y la integración social como metas evolutivas centrales del desarrollo personal (Sepúlveda, 1997). Los procesos de subjetivación son centrales en la formación identitaria, traduciéndose, ésta, en la construcción de sentidos de realidad en la interrelación sujeto y entorno como mecanismo de circularidad y de aprendizaje vital. Tanto las teorías cognitivas- evolutivas-estructuralistas como las del ciclo vital y de la psicología comprensiva, en el estudio del desarrollo infantil, han dado cuenta de que:

este desarrollo se va construyendo por la interiorización que el niño hace de su realidad, y que se hace manifiesto por su forma de actuar frente a las relaciones sociales, frente al mundo físico y frente a sí mismo. Sólo desde este ámbito podríamos ser comprendidos por nuestros semejantes, porque únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede entenderse la realidad fundamental y eminente del hombre, que es el principio incuestionable de todo lo logrado por la experiencia. (Amar y Abello, 1998: 46)

La experiencia, base de la construcción de significados (como se ha mencionado), se constituye a través del juego en la etapa infantil. El niño conceptualiza, codifica, establece configuraciones mentales y simbólicas que definen su accionar en el medio social circundante, centrado en vínculos y relaciones sociales legitimadas y ordenadas moralmente, en la acción lúdica. Esta experiencia de ser en el mundo le permite definir (al sujeto) las posibilidades de operar y accionar, construyendo y construyéndose en la realidad, a la cual le asigna sentido en el juego. Desde el principio de razón lúdica, es el individuo (niño) que, en el acto de jugar, decide libremente la actitud que ha de establecer frente a las circunstancias en las que ejerce múltiples relaciones con otros individuos, con objetos, con la naturaleza, consigo mismo.

El juego en el desarrollo cognitivo del niño

Piaget, en sus estudios del periodo infantil, ha establecido tres grandes procesos que se vinculan con el desarrollo de la inteligencia y la adaptabilidad del sujeto al entorno. Estos son la asimilación, la acomodación y la adaptación, procesos que sostienen la construcción de esquemas motores y cognitivos que, mediante la equilibración de estados menores a estados superiores y la organización evolutiva, van evidenciando una progresión continua del individuo y de su relación con el medio (1961, 1973, 1982). Estos procesos delimitan las reestructuraciones que el niño va estableciendo en su proceso cognitivo al operar bajo patrones socioculturalmente determinados por el contexto inmediato, dando orientación al desarrollo del pensamiento.

Este autor ha desarrollado su propuesta teórica identificando cuatro períodos que demarcan el tránsito de la niñez a la adolescencia, sostenidos tanto por procesos maduracionales propios del sujeto, como por condicionantes ambientales visualizados como fuentes dispensadoras de estímulos. Estas se estructuran como sigue: una etapa sensoriomotora centrada en el desarrollo del movimiento y la configuración de los sentidos, la etapa preoperacional (preconceptual) en donde el niño organiza esquemas mentales desarrollando procesos de codificación y organización conceptual, la etapa de operaciones concretas caracterizada por la elaboración de sistemas de conexiones en la estructuración de esquemas mentales. Y, en la entrada a la adolescencia, el desarrollo de operaciones formales constituidas por modelos lógicos de razonamiento sustentados en la abstracción y el consenso de perspectivas, incorporando puntos de vista distintos a los propios. De este modo, en cada una de las etapas aludidas, el equilibrio entre asimilación y acomodación permite la estabilización de la adaptación que dará curso a la resolución de problemas a través del razonamiento utilizado en el fluir de la experiencia (Beard, 1971).

En esta conjunción de estructuras, Piaget ha puesto un énfasis fundamental en el juego como proceso inherente al desarrollo infantil (1961, 1982). Sin embargo, y a pesar de la sostenida fundamentación que centra en la formación de esquemas como mecanismo articulador de los procesos adaptativos en el acto de la inteligencia y demarcador de la realidad objetiva, remite al juego una característica que puede establecer un vuelco fundamental a la significación otorgada a los modelos de realidad vivenciados por el niño. En este sentido establece:

el juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación para orientarse en la dirección de la asimilación: en sentido contrario al pensamiento objetivo, que intenta plegarse a las exigencias de la realidad exterior, el juego de imaginación constituye una trasposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones. Así, es asimilación pura, es decir pensamiento orientado en el sentido dominante de la satisfacción individual. (1961: 123)

Al respecto, también, agrega que el juego consiste “en la utilización del fenómeno por el placer de actuar” (cf. 1961: 129) estableciendo que, en la acción lúdica, hay asimilación de la actividad propia, distanciándose de los procesos de acomodación que inscriben, en sí mismos, un esfuerzo de comprensión, específicamente en la primera infancia (entre los cero y dos años de edad). Desde esta perspectiva, el goce, el disfrute, la actividad placentera se dibuja en la manifestación del juego trastocando las concepciones de realidad objetiva, de adaptaciones a esquemas preconcebidos en

tiempos y espacios configurados por convenciones sociales. Es en el juego en donde el niño experimenta el eterno presente y lo hace perpetuo, vivenciándolo como un dispensador de sentido en la articulación y despliegue de posibilidades que darán sustento a su ser en disposición.

El ser humano es por esencia buscador de sentido. En esta búsqueda de fuentes persistentes y programáticas se va vinculando con parámetros definidos por la comunidad del cual es parte y que postulan las estructuras que significan, categorizan y ordenan los modelos de relación que confluyen en la delimitación de normas, creencias, costumbres, habituaciones que dan determinación a la construcción del sentido. En palabras de Deleuze, “el buen sentido” dice relación con “la razón suficiente y el mundo económico-político-jurídico y moral que ella organiza; en él nos debatimos y tiene en nuestra sociedad la marca de fuego del agon” (Holzapfel, 2003: 117). Esto es, el apego a la razón, la medición, la estructuración lógica, a la objetividad, bases del determinismo.

Del otro lado, el “sin sentido”, el vacío, el hueco, la ausencia, el fundamento sin fundamento, son considerados por Deleuze como donadores de sentido. Es posible relacionar, desde esta dimensión, el “sin sentido” con el proceso de “asimilación pura” descrito por Piaget, que caracteriza al juego por expandirse deconstruyendo toda posibilidad de acomodación y adaptación del yo al entorno (aspecto que será analizado con mayor detenimiento en el apartado 2.2). Sentido que se potencia en el vínculo intelectual, emocional, afectivo y anímico que establece cobijo, atadura, reiteración y sostén como generadores existenciales. El alejamiento de la “comprensión”, en una posición distinta a la del psicólogo infantil, puede manifestarse no desde la perspectiva de irrupción de los entes circundantes de la realidad y de sus relaciones, para intentar significarlos construyendo representaciones de ellos; sino, en la fascinación de articularse como parte constitutiva en la dotación de sentido de entes que combinan espacios de realización para representarse mutuamente a través de la articulación con el mundo, dando fundamento al ser.

Siguiendo a Caillois, citado por Holzapfel (cf., 2003) la regla y la libertad son componentes primordiales en el juego. La libertad está dada respecto a cada movimiento o tirada en el juego, pero no en cuanto a poner en entredicho las reglas. Pues, como se mencionó en el primer apartado, para este autor el respeto a la regla es percibido como un factor de civilización. Por tanto, es posible aventurarse e interpretar que en el proceso de asimilación más que “actividad propia sin reglas ni limitaciones”, podría considerarse como *una suspensión a la regla* (razón suficiente) que permite conjugar la *libertad de elegir y apostar* dentro de las posibilidades, aquellas que propician el goce y la satisfacción de dar sentido a la acción propiamente tal y “hacernos unos con el acontecer” (cf. 2003: 116). Este proceso es experimentado por el niño a la hora de jugar, sin dejar de vincularse con los modelos propios de socialización base de su desarrollo. En palabras de Holzapfel, es la entrada al “continuum”, que trasgrede el “interdicto” en un tiempo y un espacio no determinados por el “buen sentido”, sino por el sí mismo.

Ahora bien, en la etapa infantil el juego sostiene la actividad del sujeto (niño), como ya se ha señalado, pero ésta se sustenta en la interacción que el infante establece con los objetos a través del movimiento, cuyas características se van evidenciando según los patrones de desarrollo por los que podría atravesar (siguiendo los modelos operacionales planteados por Piaget). Este aspecto será revisado con detenimiento a continuación.

Construcción del pensamiento simbólico: relación con las cosas mediante la acción lúdica

Continuando con los estadios del desarrollo del pensamiento, la acción lúdica inicial del niño se genera desde un proceso sensoriomotor que vincula al movimiento corporal con la formación de esquemas, y potencia la organización sensitiva de los registros sensoriales en la articulación de los campos perceptivos generadores de esquematizaciones cognitivas. Estos movimientos circulares, que al ser combinatorios van articulando nuevos, otorgan satisfacción individual al bebé (aproximadamente entre los 0 y 2 años de edad) sólo por el hecho de realizarlos. En palabras de Piaget, “cuando el niño mira por mirar, manipula por manipular, balancea manos y brazos, se

dedica a acciones centradas sobre sí mismas, al modo de todos los juegos y que no pertenecen a ninguna de las series de actos impuestas por otro o por las circunstancias puesto que no tienen finalidad exterior distinta a la que tendrán más tarde los ejercicios motores” (1961: 127)

Al final de esta etapa (entre los estadios IV y VI identificados por Piaget) se evidencia, con mayor nitidez, la manifestación de la *representación* que posibilita advertir como el niño utiliza el carácter diferido de la reacción, es decir, la imitación diferida que, en conjunto con la asimilación lúdica, da paso al *juego simbólico*. Este tipo de juego (según lo describe el autor en estudio) representa la realización de una situación determinada en donde el niño juega a “como sí”, organizando y utilizando objetos con una significación distinta a la que convencionalmente tienen para evocar otro ausente. (Ej. Jugar arrastrando una caja, simulando que es un vehículo de carga, o, utilizar un trozo de tela y fingir dormir, visualizándolo como una almohada). En este proceso, el infante utiliza esquemas ya conocidos y ritualizados en los juegos motores para ponerlos en acción; pero no frente a objetos a los que tales esquemas son aplicados comúnmente, sino a objetos nuevos que lo distancian de la adaptación progresiva. Ésta es la característica más distintiva del *símbolo lúdico*, presente en la esquematización cognitiva del sujeto.

Sin embargo, al situarse en este estadio del juego, hay algunas distinciones que precisar. El símbolo lúdico puede ser entendido desde el proceso de codificación, el cual permite al individuo generar esquemas cognitivos en su proceso de representación y significación del mundo. De acuerdo a esto, es necesario mencionar que, esta etapa del desarrollo infantil se caracteriza por la aparición del lenguaje verbal conjugado con la formación de funciones cognitivas bases del desarrollo del pensamiento. Siguiendo a Piaget, el efecto más característico del *signo verbal* sobre el desarrollo de la inteligencia es la transformación de esquemas sensoriomotores en conceptos, entendiendo el esquema como “instrumentos de adaptación a situaciones cada vez más variadas y sistemas de relaciones susceptibles de abstracción y generalización progresiva.” (cf.1961: 139). Para que estos esquemas sean catalogados como conceptos y adquieran la posición de generalidad, deben dar lugar al intercambio social (comunicación interindividual) y ser expresados por signos, cambiando la dirección a la representación que desarrolla el niño.

En este sentido, afirma el autor, el *esquema simbólico de orden lúdico* no es un concepto ni como significante, es decir no pasa el nivel de imitación diferida; ni menos aún como significado dado que se estructura como asimilación deformante lejos de ser generalización adaptada. Esto quiere decir “que no hay adaptación de los esquemas a las conexiones objetivas, sino deformación de éstas en función del esquema” (cf. 1961: 139), considerando, así, al símbolo lúdico como un proceso de asimilación egocéntrica que se disocia de la asimilación generalizadora que conduce al concepto, por intermedio del signo, a través del intercambio social. La diferencia sustancial a la que hace hincapié, Piaget, entre signo y símbolo es que el primero es un significante arbitrario y convencional, y el segundo es un significante motivado que podría ser producto del pensamiento individual.

Desde esta perspectiva, hay algunas acotaciones que se podrían realizar a esta forma de hacer referencia al esquema simbólico de orden lúdico. En primera instancia, la dicotomía significante –significado a nivel lingüístico, desarrollada en los inicios del estructuralismo, deja desprovistas de variados procesos a las realizaciones sociales que se evidencian en el lenguaje, en su construcción sociosemiótica. En este sentido, las expresiones verbales codifican el significado de manera simbólica entendiendo la realización del sistema semiótico general (social) en el sistema semiótico de la lengua. (Halliday, 1994). De acuerdo con van Dijk la práctica discursiva, en donde se conjugan signos verbales, proposiciones, esquemas mentales (estructuras, macro estructuras), supone dar cuenta al menos de tres aspectos: “el uso del lenguaje, la cognición y la interacción en sus contextos socioculturales” (1997: 62). Al determinar que, la organización del esquema en concepto a través de la adaptación que lo abstrae y generaliza para ser, por convenciones sociales, catalogado como signo (como lo expone Piaget), deja fuera el entramado de relaciones intersubjetivas manifiestas en los tres aspectos expuestos por van Dijk que hacen del sujeto y de su relación con el mundo objetual, la configuración de entornos socioculturales.

Sintetizando algunos aspectos señalados en el primer apartado, Eco plantea que: “los signos son resultados provisionales de reglas de codificación que establecen relaciones transitorias” (...)” (2000: 205). Por tanto, más que un proceso de adaptación que dará curso a la generalización, el signo es un proceso de coconstrucción entre individuo y entorno. En el caso del símbolo lúdico, el niño asigna una estructura semántica a las unidades respectivas del objeto con el que interactúa, estableciendo una representación conceptual en la memoria. Las estructuras superficiales contenidas en las partículas desorganizadas de las cosas, se traducen o se transforman en significados que se representan cognoscitivamente a través de conceptos. Este es el punto de partida de la estructuración de esquemas mentales, que luego requiere de un proceso de asimilación y transformación de la información en redes conceptuales. Anderson citado por Schunk (2005) (mencionado en el apartado uno de este trabajo), denomina a este proceso *difusión de la activación* en donde el conocimiento humano puede ser representado como una red de nodos que corresponden a los conceptos, y nexos con las asociaciones entre ellos, los que se encuentran en diferentes niveles de activación. Esta activación puede difundirse en la red por rutas, a través de un mecanismo por el que los nodos hacen que otros cercanos queden activados. Desde esta perspectiva, el infante, mediante el juego, define las estructuras globales de significación, reconociendo la información (conceptos) que será interpretada y procesada en los modelos de almacenamiento (corto y largo plazo). Las estructuras particulares se van definiendo en la medida que el jugador coordina de manera relacional las proposiciones y categorizaciones codificadas para establecer significados. De esta forma canaliza estrategias de comprensión, según un sistema de macro reglas definido por el conocimiento del niño, quien construye y elabora el sentido de la acción lúdica en el objeto que es parte de ella. Por tanto existe un proceso que va más allá de la generalización del signo, netamente conformado desde su significación social, que involucra múltiples relaciones sujeto- entorno.

En segundo término, la imitación diferida (proyectada en la forma o significante del símbolo lúdico) concentra aspectos más complejos que sólo reacción diferida en el tiempo y aplicada a los objetos circundantes. En ello, puede verse reflejada la estructuración de reglas de codificación, categorización y ordenamiento que remite a las simplificaciones que realizan los individuos para definir formas de relaciones, habituaciones, delimitación de normativas y la estructuración de creencias que permiten percibir el mundo, validando las prácticas sociales que se ajustan y se definen bajo los parámetros otorgados por estas nomenclaturas clasificatorias. El niño en su encuentro con las cosas, (entendiéndose por éstas elementos de la naturaleza u otros elementos del espacio circundante) fundamentales a la hora de jugar, vivencia la interpelación de los objetos a través de: los aspectos vitales y sociales que operan en ellos (en el proceso de socialización que le otorgamos los seres humanos), las dimensiones rituales replicadas por los adultos; y los *habitus* que se originan en el modo en que los sujetos, parte de su entorno cercano, ordenan el mundo a través de patrones socioculturales.

En tercer lugar, el contenido o significado del juego simbólico, más que una deformación de conexiones objetivas al esquema lúdico (definido, por Piaget, como asimilación deformante al ego distanciada de la generalización adaptada) podría considerarse como el estado de suspensión de la regla (a la que alude Caillois), de la acomodación y adaptación. Este estado propicia el disfrute de la libertad de elegir y apostar entre las opciones, no subyugado al sentido común, pero dentro de los parámetros de la regla, el significado de la acción en el sí mismo en relación con el objeto que personifica la operacionalización social que hay tras él. Más que deformar, es diferenciar de los procesos de adaptación, la estructura semántica situada en la asimilación pura, fortalecedora de la construcción del yo. Compartiendo el trabajo desarrollado por Mary Douglas, en su libro *Pureza y Peligro*, en donde muestra que los ritos de pureza e impureza crean la unidad de la experiencia, es posible acercarnos a uno de sus cuestionamientos fundamentales que darán orientación a su estudio:

Compartimos con otros animales una especie de mecanismo de filtración que sólo deja entrar desde el comienzo sensaciones que sabemos usar. ¿Pero qué pasa entonces con las otras sensaciones?

¿Qué ocurre con las posibles experiencias que no pasan el filtro? ¿Es acaso posible forzar la atención hacia rutas menos habituales? ¿Somos siquiera capaces de examinar el propio mecanismo de filtración? (...). Podemos obligarnos a observar cosas que nuestra tendencia a la esquematización nos ha hecho dejar de lado (...). (1973: 56-57)

Este mecanismo de filtración situado en la percepción, puede orientarse bajo los modelos de adaptación que los seres humanos buscamos como fuentes forjadoras de sentido, organizadas por las comunidades en la significación de sus haceres. Pero, utilizar la atención para descubrir rutas menos habituales, alejadas del contexto de la esquematización, descubriendo sensaciones en la búsqueda del ser posible, es una manifestación que podría ser atribuible al juego. Es aconsejable, entonces, aventurarse y establecer que el niño, a través del juego simbólico, puede encontrar esas rutas...

Las siguientes etapas, identificadas por Piaget en el desarrollo de la primera infancia, corresponden al tránsito entre la preoperacionalidad, las operaciones concretas y la formalidad de éstas sustentadas en la abstracción, en el comienzo de la edad juvenil. Si bien persiste la presencia del esquema simbólico de orden lúdico, tanto en la pre-operación como la operatividad concreta, el juego va adquiriendo una connotación más social que vivencia claramente las ritualizaciones configuradas por el mundo de los adultos, en donde se precisan las reglas que conducen la acción, y la actividad se desarrolla de manera colectiva con la interrelación de diversos actores que responden y acatan esas reglas. (Aspecto que será detallado en el apartado 3.1)

Construcción identitaria y juego en la etapa infantil

Como ya se ha analizado con algún detenimiento, la significación de la realidad que experimenta el niño se ve reflejada en la relación que establece con los elementos que se circunscriben a su radio de acción, potenciada y posibilitada en el juego. La cognición cumple un rol fundamental en esta significación construida en la intersubjetividad del mundo de los humanos, de las cosas, de la naturaleza, de las relaciones sociales. Desde este análisis, es necesario evidenciar las variables que, al ser conjugadas con los procesos estudiados, puedan establecer referentes en la construcción y formación de la identidad en el periodo infantil.

Definición del yo, el objeto y el juego

La formación identitaria, según lo plantea Erikson en su teoría del ciclo vital (1993), establece el desarrollo de tareas psicosociales que el individuo afronta durante su proceso evolutivo, que fortalecerán o dificultarán manifestaciones de seguridad, autonomía, iniciativa e industriocidad. Las primeras cuatro (tareas), corresponden a la preparación y construcción de la identidad proyectada hacia la edad juvenil, despertando el accionar autónomo, independiente y responsable ante el modelo de vida a seguir. Estas tareas, se materializan en el desarrollo de experiencias vitales en la interacción social del día a día, y pueden construirse de manera conjunta con las dimensiones que el juego desarrolla en la interacción con otros, tanto objetos como individuos.

Es mediante la acción lúdica que el niño se percibe a sí mismo explorando sus posibilidades de *movimiento* que lo acercan al mundo, construyendo sus parámetros de realidad. Esta característica inicial en el juego, establece lo que para Erikson constituiría la confianza básica. La confianza se consolida en la medida que el infante establece procesos seguros en su relación con el entorno sustentado en la figura de sus cuidadores, y en las experiencias que le permiten distribuir sus energías conjugando posibilidades de encuentro con elementos circundantes a través del movimiento, haciéndose consciente de ellas en la acción. Conjuntamente, la vinculación con las cosas y el despliegue del juego simbólico son fortalecedores del desarrollo autónomo caracterizado por la funcionalidad de capacidades imaginativas y fantasiosas en su experimentación y encuentro con los objetos que sustentarán los procesos de socialización. Así, el niño, dará paso a la iniciativa que le permite transcurrir en el equilibrio entre la normativa, su despliegue, los modelos condicionados, y la postura que ha de concebir ante su entorno

inmediato. Estos procesos están supeditados a las circunstancias experienciales que el niño va desarrollando, en una dinámica en el que el contexto social (en el que se desarrolla) interviene delimitando modelos relacionales que van estableciendo estructuras entrecruzadas produciendo, así, relativizaciones en el accionar y en la configuración del yo.

Situado más tarde en el juego socializado, la imitación de roles y funciones le permiten al niño configurar representaciones desde los modelos referenciales. Estos comienzan a tener incidencia en la focalización de vínculos configuradores de esquemas de pertenencia, de diferenciación progresiva de los padres y el desarrollo potencial del sentido de valía suscitada en las circunstancias y experiencias del día a día. El sentido de valía se va definiendo en la interacción que establece el sujeto con referentes que demarcan ritualizaciones delimitadoras de las reglas a seguir en la configuración de los grupos, sus campos de acción y sus perfiles de organización.

De acuerdo a Caillois, en su clasificación de los tipos de juegos, este estadio correspondería a juegos de mimicry, los que están situados en la imitación y simulacro, y se relacionan con juegos de roles. El niño juega a ser otro, define modelos de relaciones y condicionamientos para posicionarse a nivel social. Holzapfel establece al respecto que es posible detectar “en los roles sociales, en los oficios y profesiones un juego de imitación, y que en este caso tiene que ver con la constitución de nuestras identidades personales” (2003: 75).

¿Es posible identificar, en este tipo de juego, la configuración identitaria que formará el sujeto?. Según agrega este autor, lo inquietante en el nexo de juego de imitación y roles sociales en la constitución de la identidad personal “es que se nos presenta prácticamente como indisoluble, porque lo cierto es que para quien es albañil, pintor, arquitecto (...) se ha producido allí una amalgama y una unión que ya casi no se puede disociar más. (cf. 2003: 76). De todos modos, el sujeto en desarrollo va experimentando posiciones que en la diferencia le permitirán constituirse identitariamente. Es así que, el niño “al salir de sí mismo y ser otro, realiza la mencionada suspensión de todo lo que justifica su comportamiento habitual” (cf. 2003: 77). Ese espacio de imaginación y de creación de universos que se alejan de la legitimación de lo habitual, acerca al sujeto a un espacio de goce y de prueba, de búsqueda de posibilidades y de acciones que no responden a un por qué definido y determinado.

Según las teorías del aprendizaje social, este proceso es fundamental en la construcción e identificación personal dentro del contexto social, pues al ir adquiriendo, formulando y reformulando elementos de su persona, el sujeto estará configurando una estructura identitaria que lo posicionará frente al mundo. Así, podría potenciar habilidades de asociación y disociación de roles y funciones a desempeñar en la comunidad de la que es parte.

Ahora bien, como se ha planteado en los apartados anteriores, la interacción experimentada por el niño con el objeto, a través del juego es fundamental en el proceso de desarrollo. Cognitivamente lo acerca a los modelos de representación que configurarán parte de su conocimiento del mundo de manera conjunta con los procesos sociales de los cuales participa. ¿Qué sucede entonces con el yo? Al respecto Erikson ha precisado algunas orientaciones que pueden orientar parte de esta interrogante:

la primera *integridad objetal* experimentada por el niño debe coincidir de alguna manera con la primera *integridad del sujeto*. Esto quiere decir que la coherencia y la continuidad del mundo objetal es una condición para la coherencia y la continuidad del “yo” como observador. Este significado conjunto de ser tanto sujeto como objeto se convierte en la raíz del sentido de identidad. (Erikson et al 1982: 124)

Dentro de los aspectos estudiados hasta aquí, el juego simbólico ha sido considerando como un proceso de asimilación deformante de las conexiones objetivas de la realidad. ¿Es que, acaso, es posible hablar de conexiones objetivas en la realidad?. Según lo expuesto en este trabajo, podemos pronunciarnos acerca de una realidad tangible y materializada que nos interpela e impacta, pero ¿es ésta objetiva?. Desde el análisis desarrollado y compartiendo el planteamiento del autor mencionado, es factible considerar que la realidad es una construcción personal y social a la vez, que se vincula con procesos de subjetivación en una perspectiva sistémica, cuya complejidad la

aleja de la mera adaptación. Por tanto la realidad objetal, que perfila un sistema de creencias delimitando el universo simbólico operacionalizado en los prejuicios y normativas en la conducta y la actitud del sujeto, que establece los modelos de habituación que definen las estructuras organizacionales de las instituciones en la configuración de roles y funciones sociales, y que codifica las estratificaciones del mundo situado en la cultura, etc, se hace visible a través de configuradores de la identidad, en tanto van definiendo procesos de coherencia y estabilidad en la interacción con los cuerpos en convivencia.

Conjuntamente con la cognición, de los procesos socio- emocionales devienen las relaciones del sentido de realidad en la configuración del yo y su identidad. Estos procesos han sufrido erosiones en la sociedad naciente en la modernidad, cuyo fruto se evidencia, hoy, en el siglo XXI, donde la competitividad, la conectividad virtual, el hedonismo, la sublimación del derecho, el exitismo, el pragmatismo, entre otros, han sido referentes importantes en la concepción afectiva. En este sentido, la relación afecto-cognición vislumbra perspectivas de desarrollo que potencian las relaciones significativas, la autoestima y el auto concepto como procesos que perfilan la identidad yoica. Así lo plantean algunas teorías como la humanista, la transpersonalista, inteligencia emocional, inteligencias múltiples (por nombrar algunas) que surgen a partir del advenimiento de la segunda modernidad a mediados del siglo XX., con autores como Goleman, Gardner, Rogers, entre otros. En esta dimensión, el juego se consolida como un posibilitador en la búsqueda de esta relación, surgiendo como ideal la libertad que permite al individuo decidir la postura que ha de concebir frente a las circunstancias vitales como contrapartida de la esclavitud del yo suscitada en el devenir del desarrollo humano. Esta decisión, que se asienta en la consciencia individual, se construye como fruto de las motivaciones personales que se conjugan con las colectivas.

Es posible, entonces, convocar una libertad basada en la seguridad, como dispensadora de sentido en el accionar lúdico del niño.

Conclusiones

La perspectiva analítica presentada, que propone a futuro una discusión más profunda en relación al tema en estudio, ha pretendido articular ciertas nociones en relación a la construcción del sentido de realidad que establece el niño, cuyo vértice confluye entre la interacción con el mundo a través de las cosas en orden concreto y tangible, y las posibilidades que le otorga el juego.

Cuando el niño juega, experimenta, vivencia y organiza las posibilidades de cognición situada, dando sentido a la configuración de procesos cognitivos en su relación con la situación físico-social. Por tanto establece una bidireccionalidad con los objetos que simbolizan por un lado sus referentes experienciales y, por otro, los demarcadores sociales de aprendizaje y modelado. Tanto el juego sensoriomotor, como el de orden simbólico y el socializado, (manifiesto durante la primera infancia desde la perspectiva Piagetana) despiertan en el infante la imaginación y la fantasía, mediando su acceso a entender, interpretar e interpretarse el mundo, a transmitir y asimilar elementos de la cultura, a desarrollar la sensibilidad artística y relacional, a conectarse y usar el lenguaje, a crear posibilidades de jugadas dentro de los parámetros establecidos por convenciones sociales, a despertar la esencia de lo humano que ha quedado olvidado en alguna parte de la sociedad postmoderna.

La articulación movimiento y relación con los objetos (cosas en el mundo), como aspecto destacado del análisis, va definiendo en el juego las posibilidades que el niño experimenta para ubicarse en el medio y ser parte constitutiva y activa de éste. Pues el objeto, más que presentarse bajo el dominio del conocimiento humano (del niño), es un elemento constitutivo del engranaje de sistemas que conviven en un espacio denominado realidad. Desde esta perspectiva, el encuentro del sujeto con las cosas, mediante la acción (esquemas motores para Piaget) permiten significar y dar sentido a la codificación de partículas que requieren organización para categorizarlas dentro de los modelos de redes que articulan la existencia de cada uno de ellos. (Sujetos, cosas,

naturaleza y los elementos constitutivos en éstos). El espacio fascinante de este encuentro, vinculado a la exploración, a la conexión, a la puesta en suspensión de toda norma clasificatoria y simplificadora que ordena el mundo, permite al niño, a través del juego, experimentar el sentido de existencia, en sí mismo, del objeto con el que construye relación.

De manera conjunta, el proceso de asimilación pura, situada en el esquema simbólico de orden lúdico, se aleja de los esquemas puramente adaptativos y de acomodación en el fluir del desarrollo, dando paso a la libertad de elecciones desarrolladas por el niño dentro de los parámetros y reglas establecidas por consenso social. En esta ruta de navegación construida a través del juego, el sujeto va conformando rasgos propios de su personalidad y se define identitariamente.

Finalmente es posible constatar que desde el tránsito social que experimenta la sociedad del siglo XXI, los espacios de construcción social han sido demarcados por los márgenes del mercado, de la cultura tecnológica y global y de la huella del resurgimiento del capitalismo postindustrial. El juego se tensiona, entonces, entre la libertad y el sometimiento a los modelos que delimitan la cordura y la acción legitimizada del sujeto. Proceso que se evidencia continuamente en el devenir histórico y social del desarrollo humano.

REFERENCIAS

- Amar, J. y Abello R. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Uninorte.
- Beard, R. (1971). *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido, trad. De M. Morey*. Buenos Aires: Paidós.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y Peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Eco, U. (2000). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Eisenstadt, S. N. (2001). *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé, SA.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). *Retos y salidas educativas en la entrada del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Biblioteca de aula.
- Godelier, M. (2000). *Cuerpo, parentesco y poder. Perspectivas antropológicas y críticas*. Quito: ABDA-YALA.
- González, A., et al. (2006). *Psicología del Desarrollo. Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Aljibe.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara (Ed.).
- Guidano, V. y Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. New York: The Guilford Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres. Edward Arnold.
- Holzapfel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Madrid: Trotta.
- Jadue, G. y Loaiza, C. (2005). "Pertenencia a familia uniparental. Efectos en el desempeño escolar y en el desarrollo emocional de los hijos". *Boletín de Investigación Educativa*, 20(1), 203-215.
- Jadue, G. (2003). "Transformaciones Familiares: desafío para la educación del siglo XXI". *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú) XXI (2), 272-289.
- (2009). *El niño con problemas de aprendizaje y de conducta en la escuela*. Chile: Bravo y Allende.
- Kopytoff, I. (1991). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México: Grijalbo.
- Larraín, J. (1996). *Modernidad: Razón e Identidad en América Latina*. Santiago, Chile. Editorial Andrés Bello.
- Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1988). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, Juego, sueño, imagen y representación*. México: Fondo de la cultura económica.
- (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral, SA.
- (1973). *Psicología y Pedagogía*. España: Ariel.
- Piaget, J., Konrad, L. y Erikson, E. (1982). *Juego y Desarrollo*. Barcelona: Grijalbo.
- Rogers, C. (1984). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Biblioteca de Psiquiatría, Psicopatología y Psicósomática. Serie Mayor.
- Schunk, D. (2005). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice- Hall.
- Schutz, A. y Luckmann T. (1977). *Las estructuras del Mundo de la Vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sepúlveda, G. (1997). "Desarrollo psicológico del niño y del adolescente: Enfoque cognitivo, estructural y evolutivo". *Boletín Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 2, 28-49.

- Skewes, J. y Guerra, D.(2008)."¿Vernacularización, Hibridación, Enajenación, Patrimonialización?". *Revista Conserva*, 12,5-37
- van Dijk, T. (1980). "El procesamiento cognoscitivo del discurso literario". *Acta Poética*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1997). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa
- (2009). *Society and discourse*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotski, L. (1979). *Desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Estudios y Ensayos.

SOBRE LA AUTORA

Elizabeth Martínez Palma: Docente, adjunto, del Instituto de Filosofía y Estudios Educativos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Imparto asignaturas relacionadas con la psicología educacional y las didácticas educativas. Mi formación profesional se ha vinculado con los procesos educacionales y el desarrollo humano (Educativa de párvulos, Licenciada en Educación y Magíster en Desarrollo Humano, mención desarrollo personal y familiar). En estos momentos soy candidata a Doctor del Programa de Doctorado de Ciencias Humanas, mención discurso y cultura desarrollado por la Universidad Austral de Chile. Mi tesis de grado es patrocinada por la Dra. Mari Carmen Abengózar, docente titular del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia, España. Los trabajos que he desarrollado han focalizado mi investigación en el estudio del sujeto, situado en la primera infancia, desde una perspectiva evolutiva centrada en la construcción de representaciones cognitivas, la definición de procesos identitarios y la conformación discursiva dialógica en la comprensión de la realidad.