

## El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños\*

### The role of the teacher in the construction of the symbolic game in the children

**María Eugenia Villalobos\*\***  
**Universidad del Valle, Colombia**

**Recibido:** 12 de febrero de 2009

**Revisado:** 10 de abril de 2009

**Aceptado:** 10 de mayo de 2009

#### **Resumen<sup>1</sup>**

En el presente artículo se muestran tres formas de juego espontáneo llevadas a cabo por los niños en preescolar y primero de primaria, que orientan el marco de referencia. Se busca mostrar los elementos comprensivos de los que puede disponer el maestro para ofrecer a los niños posibilidades de transformar las experiencias de juegos estereotipados, llamados juego -juguete-, en juego simbólico. La observación y análisis de las actividades de los niños muestra cómo ellos organizan nuevas representaciones a partir de los nuevos significados que otorgan a sus experiencias. Frente a estos procesos de los niños, el maestro tiene un rol primordial para favorecer las experiencias de significación que sustentan los procesos de aprendizaje.

---

\* Artículo de Investigación. Este proyecto contó con el apoyo del Instituto de Psicología, Universidad del Valle, en la línea de Investigación "Desarrollo y Simbolización" del grupo de Investigación Clínica en Psicología, Neuropsicología y Neuropsiquiatría.

\*\* Correspondencia: María Eugenia Villalobos. Instituto de Psicología, Universidad del Valle, Cali. Colombia. Psicoterapeuta CEIC: Centro Internacional de Investigación Clínico Psicológica, Cali. Correo electrónico: villalob@univalle.edu.co. Dirección postal: Universidad del Valle, Apartado Aéreo 25360, Cali-Colombia.

1 Deseo expresar mis agradecimientos a Carmenza Mejía, psicoterapeuta de CEIC, pues a partir de nuestro trabajo conjunto y de las comprensiones que allí se derivan continuamente, me fue posible plantear las ideas que sustentan este artículo. A María Claudia Jiménez, monitora de la línea de investigación "Desarrollo y Simbolización" de la Universidad del Valle, por colaborar con la redacción y edición final del presente documento.

**Palabras clave:** juego simbólico, niño, maestro, significación de la experiencia, intervención clínico-psicológica.

## Abstract

In this article are presented 3 situations of spontaneous activities developed by preschool children and first grade of elementary children, whose analysis is orienting a reference frame. It seeks to show comprehensive elements to teachers, in order that they can have them at their disposal to offer children possibilities which let them to transform of their stereotyped experiences of games, called toys- games into symbolic games. The observation and the analysis of the activities performed by children, shows how they organize new representations from the new meanings that they give to their experiences. Faced to these children's processes, the teacher has a basic role to offer the meaningful experiences that support the learning processes.

**Keywords:** symbolic games, children, teacher, significations of the experiences, interventions clinical-psychological.

## Introducción

Observar a los niños en sus actividades de juego espontáneo, introduce al observador en un mundo fascinante del que es difícil abstraerse. Su dinamismo despierta curiosidad y captura la atención, pues cada actividad que ellos realizan está enmarcada por la atención, la lucidez de la exploración y de la realización.

Los niños que juegan son altamente cognoscentes; no sólo categorizan, sistematizan, ordenan y relacionan los elementos necesarios para su actividad (en busca de la proporción y la armonía), sino que sus temáticas, modos de jugar, diseños y construcciones, revelan que son conocedores del linaje familiar, de los valores de la cultura y de los modelos sociales a los que pertenecen. En la actividad lúdica, se pueden entrever los arquitectos e ingenieros del futuro, pues los niños vislumbran las ciudades, los pueblos, los barrios, los lugares históricos y el sentido que tienen de ellos. Realizan grandes carreteras que unen los lugares, puentes que permiten el paso por zonas escabrosas. También pueden convertirse en agrónomos, paisajistas, veterinarios, zootecnistas, al expresar el sentido que tienen de la naturaleza, pues los campos que diseñan se llenan del verdor de los plantíos, del color de los frutales y hortalizas o muestran el apareamiento y amansamiento de los animales. En síntesis, los niños, a través

de sus juegos muestran el conocimiento y arraigo cultural, así como su dinamismo para situarse en la vida social.

A partir de la observación clínica que se ha realizado en los últimos diez años en contextos investigativos, educativos y psicoterapéuticos, se ha podido identificar que el niño como jugador manifiesta su comprensión del mundo físico al desplegar una serie de estrategias para conocer y solucionar problemas de ese orden, y su dominio mayor se evidencia en los modos como exorciza los sinsabores de su cotidianidad. Efectivamente en el juego, el jugador actualiza las significaciones conferidas a su mundo familiar, social, cultural y se otorga el derecho de re-elaborar sus luchas afectivas. Esto significa que re-descubre sus sentimientos para comprenderlos, los diferencia de sus emociones y explora modos de liberarse de los apegos parentales que lo invaden y encadenan.

El trabajo en la intervención clínico-psicológica<sup>2</sup> con niños, al tener el juego como mediador de la experiencia psicoterapéutica, nos ha permitido evidenciar que en general, entre los cuatro y los seis años, los niños se permiten representar a través del juego aquellas experiencias significativas de su cotidianidad.

<sup>2</sup> Intervención realizada en el Centro Internacional de Investigación Clínico-Psicológica, CEIC, Cali. Grupo de Investigación Clínica en Psicología, Neuropsicología y Neuropsiquiatría de la Universidad del Valle, Cali.

Las temáticas que los niños juegan son la expresión de una elaboración personal e íntima del sentido elaborado sobre sus temores y deseos frente a una realidad solitaria e individualista en la que se deben concebir, asumiendo la separación y ausencia de quienes siempre han estado con ellos, de aceptar sus prohibiciones y simultáneamente reconocer también el sentido de las explicaciones que los padres o adultos les ofrecen. Es así que en el juego de papá y mamá, entre otros, ellos se otorgan la posibilidad de comprender el sentido de esta relación frente a sí mismos como hijos.

De esta manera los temores que surgen por el descubrimiento de los acercamientos amorosos que se dan entre papá y mamá, y que para algunos niños adquiere significado de exclusión, por no poder comprender ni dominar en el plano de las significaciones afectivas el lugar que tienen sus padres como pareja y el que tienen ellos en su condición de hijos, los conducen a desencadenar una serie de sensaciones angustiosas de pérdida de un lugar que hasta allí sentían como privilegiado, convirtiendo sus angustias en formas fantasmáticas, tales como: brujas, monstruos, demonios, seres extraterrestres que aparecen en sus noches, en sus sueños, en sus despertares o en sus insomnios. El miedo a estos seres poderosos, aniquiladores, se calma cuando se dirigen al cuarto de los padres, puesto que teniéndolos presentes, los fantasmas que corresponden muchas veces a eso desconocido que puede ocurrir en el cuarto de sus padres se desvanecen.

Este texto nace también de la observación, investigación e intervención clínico-psicológica de niños que no juegan y se dirige a psicólogos y maestros, por ser ellos referentes y educadores de los niños. Desde la perspectiva de CEIC y desde mi práctica profesional, afirmo que los niños juegan para elaborar las significaciones subyacentes a la vida de relación. Aunque parezca que juegan las realidades de la cotidianidad, no son las realidades escuetas, concretas; sus juegos expresan las significaciones que ellos le otorgan tanto a sus relaciones como a los elementos culturales y sociales vividos en sus cotidianidades.

Cuando se realiza el señalamiento de una actividad como no juego, se hace desde la comprensión en la que el juego no existe en sí mismo, si no es a partir del hombre que juega y lo hace existir. Para que un juego sea verdadero, este debe nacer de la imaginación de un jugador que esté en la posibilidad de crear universos regidos por relaciones simbólicas (Colmenares, 1993) y que logre trascender el uso de los objetos-juguetes, a partir de las características que les han sido asignadas culturalmente o comercialmente.

Desde la perspectiva en la cual se enmarcan los argumentos planteados en este artículo, se concibe a un sujeto que se construye a lo largo de la vida, orientado por una Ética Vital (Colmenares, 2006)<sup>3</sup> que lo impulsa a la conquista del Bienestar, desde el mismo momento en que comienza a organizarse en el vientre materno. Colmenares (1993) afirma que el ser humano viene dotado de un potencial genético, a partir del cual realiza sus primeras acomodaciones al medio y empieza a organizar formas particulares de responder a los estímulos, en consonancia con el modo en el cual va significando sus experiencias de vida.

Se asume al ser humano como un sujeto que desde el inicio de la vida psíquica, constituye desde su experiencia vital un sistema de significaciones y sentidos con los cuales orienta el desarrollo; por tanto no está condicionado por determinismos causales o contextuales, sino que se va organizando a lo largo de la vida, a partir del modo en el cual le da sentido a los acontecimientos, a las vivencias y a las personas. El ser humano teje sus vivencias con la consciencia del logro en sus experiencias y de lo que ellas le suscitan, pero no es una consciencia consciente, es la razón por la que no se limita al momento en el cual surge la posibilidad representacional en el niño, sino que es una consciencia que le permite referenciar en sí mismo la experiencia, así como reconocer las transformaciones ocasionadas por las relaciones que establece con el mundo físico y humano.

<sup>3</sup> Colmenares (2006) define la Ética Vital como el principio del sujeto que orienta la búsqueda del equilibrio vital, que lo guía por valores de referencia que lo comprenden a sí mismo y a los otros. Concepción de la vida en sus valores y reconocimiento de la condición de dignidad humana. Sistema de valores relativos a la conservación de la vida, que por ser constitutivos de la existencia sólo pueden dirigirla a su conservación.

Desde esta perspectiva, el juego es un escenario propicio de desarrollo, en tanto le posibilita al niño el acceso a la función simbólica (Piaget, 1961). Cuando el niño ha accedido a la posibilidad representacional, está en la capacidad de crear mundos alternos al real, en el que se permite la transformación de sus experiencias de vida y la emergencia de nuevas significaciones.

El verdadero juego es una experiencia de libertad, de modo que su desarrollo depende de los recursos con los que cuente el jugador para lograrlo y la creación que se permita en sus actos al momento del juego. Tiene que haber investido elementos de la cultura, de su historia, de las relaciones familiares y sociales a las que ha tenido acceso, para permitirse procesos de simbolización y re-significación en el marco del juego. Desde este lugar es que se afirma que no todos los niños juegan, pues no siempre la creación y la libertad del juego le da entrada a los objetos para cobrar un lugar en las historias imaginadas y soñadas por el niño, sino que en ocasiones son los objetos los que a priori, determinan cuál será la historia a re-crear, o dicho de otra manera, a repetir.

Bajo este marco de referencia, el presente artículo tiene como objetivo ofrecer una reflexión comprensiva del juego como actividad lúdica<sup>4</sup>, para reconquistar al niño como jugador. A través del tiempo se observa que los niños han abandonado las experiencias de juego que les permitirían ofrecerse escenarios de significación, quedándose en el uso o manejo de juguetes, que en sí mismos traen determinados modos en los cuales se interactúa con ellos, y por tanto las formas en las que se juega. Cuando hablamos de la necesidad de rescatar al niño como jugador, nos referimos a que cuando se pierde la capacidad de sumergirse y encantarse con creaciones y formas metafóricas que se re-crean en el juego, el niño nos expresa que está sufriendo y que él no tiene los elementos para tener una lucha vital en los modos como él significa sus cotidianidades, sus sentimientos, sus relaciones, sus angustias; en este sentido, los adultos desempeñan un rol importante ante esta situación.

4 Se entiende por actividad lúdica, aquella actividad que nace de la libertad que se da el niño de abordar las significaciones de su experiencia vital, en un espacio-tiempo propio. En su juego recrea, elabora y crea nuevas significaciones.

Anteriormente, los niños creaban sus propios juegos, los objetos cobraban múltiples significados de modo que un pedazo de madera podría hacer las veces de carro, de herramienta de trabajo, de pizarra, entre otros. Los ofrecimientos del contexto demandaban que el niño echara mano de su posibilidad creadora para dar vida a los escenarios que imaginaba en sus juegos. Con el avance de la tecnología, las apuestas del mundo moderno y la búsqueda por acelerar los procesos de desarrollo a todo nivel, se ha conseguido que el niño incorpore conocimientos sin atravesarlos por la experiencia de vida. Todo viene listo para que el niño ejecute, manipule, organice, seleccione, acomode, sin plantear de antemano la necesidad de imaginar cómo llevar a cabo cualquiera de estos procesos.

Los juguetes vienen listos para ser utilizados. Si antaño el niño tenía que resolver el problema de encontrar las herramientas necesarias para recrear un espacio que él había soñado en el contexto de juego, ahora, con el contexto dispuesto, se pone en la tarea de anticipar qué acciones emprenderán los personajes que sean socialmente acordes con lo que se realiza en un espacio determinado: la peluquería de Barbie, un restaurante, un club, limitándose la libertad de recrear la historia y la vida.

Ante esta situación, encontramos que los niños en la actualidad, cuando no cuentan con los objetos que ellos ya han reconocido como los necesarios para jugar, se paralizan en la posibilidad creadora pues no encuentran en ellos mismos los recursos para establecer nuevas formas de jugar.

Es a través del juego simbólico que el ser humano puede gestar su condición de hombre cognoscente y simbólico, luchador, transformador de la experiencia, quien en función de su vivencia crea nuevos sentidos. Este artículo pretende ser un llamado de atención a los riesgos que corren los niños al constituirse sólo como utilizadores de “juegos-juguete” (Colmenares, 1999)<sup>5</sup> y consumi-

5 Los juegos-juguete reúnen en sí significante, significado y significación. La acción y significación que el niño puede dar al juego están integrados en el juego-juguete. El papel del jugador con relación a ellos, es adaptarse a sus condiciones preestablecidas y consumirlos. (Colmenares, 1999, p. 216).

dores de realidades propuestas por los creadores de los juegos.

## ¿Quién es el verdadero jugador?

Los juegos que recogen las propuestas establecidas por su creador son artificiales, y los niños sólo se remiten a seguir las instrucciones diseñadas para el objetivo del juego, por lo cual los niños no pueden crear variaciones sobre ellos. La dificultad para establecer un sentido propio los lleva a adherirse a las propuestas de otros, condición que propician los juguetes como las barbies, robots, o programas de TV y juegos de video, al ser incorporados a la actividad de juego, exclusivamente desde las experiencias y patrones de vida propuestos por su creador. Por el contrario, cuando hablamos de *juego simbólico*, hablamos de la actividad natural del niño que nace espontáneamente de su experiencia de vida y de las elaboraciones relacionadas con sus luchas afectivas, en las cuales el niño puede trascender los significados con los cuales los juguetes fueron creados y en esa medida contar con la posibilidad de otorgarle a éstos sus propios significados, que se encuentran entrelazados con sus propias experiencias.

Cuando el niño no logra constituirse como jugador y creador del juego *-sujeto simbólico-*, evidencia una gran pobreza intuitiva y no puede ser sensible al mundo. Su universo mental queda rígido, desprovisto de matices, sin flexibilidad y fluidez, encapsulado en formas repetitivas del pensamiento, sin elaboraciones propias; sus modos de actuar se instalan escuetamente como un método que sigue instrucciones, sin la lógica de sentido del creador.

En cambio, cuando el niño juega simbólicamente es él quien aporta las significaciones y sentidos de su experiencia vital, y aunque juegue con otros, sus intercambios y acuerdos se connotan de tintes muy personales. Si bien su juego no es la expresión de una realidad interna, tampoco lo es de una realidad externa<sup>6</sup>; el juego es la conjugación

6 Es decir, el niño no es consciente del surgimiento de sus temáticas, él no sabe qué está elaborando. Sólo sabe que juega, de la misma manera cuando juega a la mamá, no es su mamá real, su juego corresponde a las significaciones que él otorga a la relación y al rol. Las significaciones no surgen sólo por la experiencia con su madre, sino por las que vive y se representa en su cotidianidad social y cultural.

lúdica de las dos, en él se reflejan las elaboraciones y sentidos que le da a su vida. El niño que juega reconoce la unidad de su ser y sabe diferenciarse de los otros, por ello, puede vitalizar su existencia y comprometerse con su cuerpo para construir el porvenir. Él es a la vez arqueólogo y arquitecto de su vida, teórico y empírico, puesto que interroga los conocimientos que tiene de sí mismo y las significaciones que le otorga a su historia. En su juego él descubre, interpreta, demuestra y pone al servicio de sus significaciones los objetos más simples para re-elaborar los sentidos de su vida.

Se comprende así, que en el juego simbólico el niño no instaura un mundo *imaginario*<sup>7</sup>, él liga la realidad y la fantasía, imagina pero no alucina los objetos<sup>8</sup> sino que los vive, los recrea. En otras palabras, cuando el niño se otorga el derecho de jugar simbólicamente, es porque tiene confianza en sí y en los otros, busca conquistar su autonomía, al elaborar significaciones que lo angustian y aprisionan.

Las anteriores reflexiones ofrecen nuevas perspectivas a los psicólogos y maestros para la comprensión del lugar que tiene la educación en el desarrollo armonioso del niño, y, pueden ser fuente de inspiración para reconsiderar los esquemas de acción pedagógica prevalecientes en los niveles de atención preescolar y básica. Desde luego, la praxis educativa debe sustentarse en el reconocimiento del quehacer espontáneo del niño y en la comprensión de aquello que lo atrae, le interesa y lo emociona, así se podrá propiciar

7 Es importante diferenciar Imaginario de Imaginación: en el imaginario, el niño concretiza y transpone la realidad o las fantasías ajenas. El niño se sustituye en otro y desaparece como referente de sí, de su historia; cuando parece jugar, asume identidades de otros. Por el contrario, cuando el niño ingresa al mundo simbólico elabora nuevas realidades a partir de las significaciones que le otorga a su experiencia de vida y asume representaciones propias que le dan vida a su imaginación. Elaboraciones conceptuales trabajadas con el equipo de CEIC -Centro Internacional de Investigación Clínica Psicológica-, Cali.

8 Utilizo este término bajo la consideración de que algunos niños le otorgan a los objetos características y poderes más allá de la realidad del "como si" propio del niño que accede al juego simbólico. El juego - juguete no es simbólico, puesto que no es una elaboración que integre significaciones de su realidad interna respecto a la realidad externa. Cuando se afirma que algunos niños alucinan los objetos, se hace referencia a que los objetos se viven como si realmente tuvieran las cualidades (poderes) que surgen en su mente, sin diferenciarlos, por ello algunos niños esperan que el objeto le permita la realización mágica de sus deseos.

el placer del conocer, el disfrute de sus acciones, de sus riesgos y de sus relaciones.

Lo anterior, sólo es posible si el maestro asume con claridad su identidad profesional y enmarca sus actos con los sentidos que ofrece la cultura y la sociedad. Esto significa que además de ser sensible a las expresiones del niño, también debe reconocer y comprender las expresiones culturales, particularmente los mitos y los ritos, así como las reglas y el sentido del orden social. Por consiguiente, conjugar estos elementos permitirá que la observación, la escucha y la comprensión antecedan las propuestas educativas del maestro.

Es precisamente en el reconocimiento del acto educativo en el porvenir de los niños, que resulta benéfico mostrar a través de la descripción de las actividades que éstos llevan a cabo, el sentido que puede tener para el maestro la libre actividad espontánea de los niños sin que esto implique abandonarlos a su suerte. Todo lo anterior obliga al maestro a mantener una atención comprensiva para ofrecer los referentes necesarios, con el propósito de posibilitarles a los niños la generación de nuevas formas de experimentar.

Para lo anterior, se muestran a continuación las descripciones y análisis de situaciones de juego espontáneo en las que los niños permanecen en actividades que llamamos juego-juguete. También se presentan dos situaciones orientadas por una psicoterapeuta y una maestra respectivamente, a partir de las actividades realizadas por los niños. En estas últimas situaciones, el lector podrá acercarse a la comprensión que los niños realizan de su mundo y a las circunstancias en las cuales los niños trascienden y transforman sus experiencias de la vida familiar y cultural, como también, a los modos de relacionarse con sus pares o adultos. Además, se verá cómo los niños conjugan el sentido ético y estético cuando regulan sus acciones frente a los otros, sean éstos sus maestros o pares, y frente a sus producciones a partir de los elementos que involucra la maestra o la terapeuta para enriquecer la propuesta de juego que ellos tienen.

En la Tabla 1 se presentan cuatro situaciones de juego espontáneo en cuatro grupos de niños de tres a cinco años, que se observaron en un jardín de la ciudad de Cali en el año 2003, a lo largo de seis meses. Las situaciones que se describen son similares y permiten realizar algunas reflexiones sobre el juego simbólico en los niños.

**Tabla 1.** Primeras observaciones

Grupo	Descripción de la actividad
Grupo 1 Edad: 3 años Género: masculino Escolaridad: jardín	Los niños están en un gran salón, unos cogen carros, otros cogen barbies y otros superhéroes y robots. Los niños que toman los carros los deslizan por el suelo, los suben por asientos y mesas mientras hacen ruidos simulando el sonido de un motor: recorren largos trayectos, dan vueltas, retornan y no hablan entre ellos. De pronto, uno de ellos ve en el piso un avión de juguete, lo alza y emite un sonido imitando el ruido del avión cuando vuela. Otro de los niños encuentra un carro con figuras geométricas, el niño coge el carro y apoya el dedo sobre una de las figuras, inmediatamente suena una voz que dice "este es un cuadrado rojo", el niño ríe, y continúa hundiendo cada botón, repitiendo al mismo tiempo lo que dice la voz; por momentos hace rodar el carro y repite la acción de hundir botones. Otro niño encuentra una patineta y se sube en ella, deslizándose por el salón. La escena se realiza sin ningún intercambio verbal y ningún contexto temático.
Grupo 2 Edad: 4 años Género: femenino Escolaridad: jardín	Cinco niñas dicen que juegan a las barbies; se ubican en un rincón del salón y sacan diferentes trajes para cambiarlas y peinarlas. Mientras conversan sobre sus muñecas su actividad se concentra en vestir las, desvestirlas y cambiarlas de peinado. A su vez dialogan sobre los trajes, muebles y otros accesorios - Barbie, que tienen en la casa. Una de ellas dice: - <i>Yo tengo mi batería de cocina, Barbie puede hacer pizza</i> -. Otra niña continúa: - <i>Voy a vestirla de matrimonio, Barbie se va a casar, tengo que maquillarla</i> -. Se dirigen caminando hacia donde se encuentra alguna compañera Barbie, levantan un poco la muñeca y al acercarse hacen gesto de saludo con la muñeca. Las juntan y simulan que las muñecas se dan besos entre ellas. En esta escena se realizan intercambios verbales, como: - <i>Querida, qué linda estás, te ves radiante</i> - y su actuar se reduce a reproducir acciones relativas a los accesorios Barbie ( <i>peinar, ponerse vestidos, carteras</i> ).

Grupo	Descripción de la actividad
Grupo 3 Edad: 4 y 5 años Género: femenino y masculino Escolaridad: jardín	3 niñas y 2 niños dicen juguemos a “ Barbie”. Las niñas toman los muñecos (Barbies y Ken) y buscan los ajuares respectivos. Una de las niñas, de cinco años de edad, dice a los dos niños: “ <i>Ustedes cogen a Ken porque ustedes son hombres</i> ” y ellas se dedican a cambiarles los vestidos y peinarlas. Enseguida, les ponen el maletín con las raquetas de tennis porque van al club a jugar y dicen: “vamos” y se sientan en otro lugar; allí conversan entre ellas mientras mantienen las muñecas entre sus manos. Son conversaciones sobre lo que hicieron el fin de semana u otro día: “ <i>Fui a Jennos Pizza, fuimos con mi papá a comer helados de Ventolini</i> ”. Entre los vestidos encuentran el traje de novia de una de las barbies y entonces una de ellas dice que jueguen a que Barbie se casa. Visten a una de las barbies con el traje de novia y a las otras y a Ken con trajes de fiesta. Luego acercan el Ken y la Barbie y los juntan imitando un beso. No hay escenario, ni iglesia, ni alguna organización particular de la casa. No hay más actividad.
Grupo 4 Edad: 4 y 5 años Género: masculino Escolaridad: jardín	Cuatro niños traen muñecos superhéroes y se hacen en un rincón del corredor. Los muñecos son personajes de programas televisivos: dragón ball, tortugas ninja, pokemon, y comienzan a hablar de los grandes poderes destructivos que tienen los personajes que cada uno aporta. Uno de los muñecos tiene 4 cabezas de lagartija y según ellos cada cabeza piensa por separado, pero se ponen de acuerdo para destruir los mismos objetivos. Cada uno tiene parejas de muñecos en sus manos, los aproximan golpeándolos fuertemente los unos con los otros. Absortos individualmente en su actividad pronuncian palabras y frases despectivas y agresivas en señal de enfrentamiento o de lucha entre sus muñecos: “ <i>Te voy a matar cerdo maldito</i> ”, “ <i>Te destruiré a como de lugar</i> ”.

### *Análisis de las actividades*

Los cuatro grupos descritos anteriormente ilustran la actividad de muchos niños del preescolar. Estas formas de actuar son reflejo de que los niños observados no logran organizar juegos elaborados desde sus procesos de simbolización, pues limitan su actividad al uso de objetos, aplicándoles los esquemas que éstos suscitan, desde las convenciones con las que los juegos fueron creados. Este uso parece ser la evidencia del vacío de significaciones de experiencias vitales, lo que los lleva a *incorporar* en su actividad sólo los elementos externos y fastuosos que los entretienen.

La *Simbolización* se puede ver como una construcción unificada de las vivencias, sentidos y significaciones del sujeto constituida al unísono por la *consciencia* (Colmenares, 2001), la cognición y la ética en sus principios axiológicos (valores de vida como el respeto, la responsabilidad y la estética).

Cuando hablamos de juego simbólico, hablamos de *sentidos de vida*, pues son éstos los que permiten al individuo descubrirle sabor y textura a las diferentes experiencias, así como soñar con la consciencia de que todo ello le pertenece, pues viene de las significaciones que le da a su experiencia vital; estas surgen en su imaginación y se realizan y elaboran en sus juegos.

La actividad previamente descrita muestra cómo los carros, las barbies, los superhéroes y los robots son utilizados por los niños como un “*juego-juguete*” (Colmenares 1999), de tal manera que las acciones que realizan con ellos, corresponden a los roles y acciones propuestos por el inventor, quien establece para los niños consumidores un sinnúmero de microcosmos relativos al juguete.

El uso que los niños dan a los juguetes muestra el reconocimiento de las significaciones convencionales que éstos traen, pues los juguetes se introducen socialmente a través de los medios masivos de comunicación y se constituyen en objetos colectivos; se promueve que todos los niños deben tenerlos y usarlos. Así, los niños frente a ese universo propuesto de mitos -guerreros superhombres-, de funciones -mujeres ejecutivas-, extraterrestres, astronautas y de técnicas -salas de cirugía, laboratorios, armas de guerra- se ajustan a las convenciones, realizando los juegos planteados por quien los creó.

En este caso, los carros, las barbies, los muñecos superhéroes y robots, sólo constituyen uno de los elementos de la actividad y su accionar sólo se establece como un fin en sí mismo, de modo que *el niño sólo hace lo que el juguete le solicita*.

Sería interesante observar qué sucede con esos mismos niños ante situaciones en las cuales hay ausencia de estos juguetes y ellos no cuentan con otros recursos más allá que los propios con los

cuales crear sus experiencias de juego. No estamos diciendo que estos juguetes en sí, sean perjudiciales, lo perjudicial es cuando las experiencias de juego sólo se reducen a la interacción con los objetos, pues en el momento de no estar presentes, algunos niños experimentan el vacío de no saber qué hacer ni a qué jugar, al no haber logrado constituir otros elementos desde sí, que les permitan trascender la función de entretenerse.

En otra vía, algunos niños que interactúan con objetos como el Estralandia o Lego que son paquetes para la construcción, ponen en evidencia sus posibilidades cognitivas al momento de establecer relaciones espaciales, determinar medidas y formas y por ende, despliegan su ingenio. Sin embargo, en ocasiones vemos que ante estos objetos, los mismos niños se quedan en la construcción en sí: armar, desarmar, acomodar, crear muros y edificios, y el objetivo del juego en el niño no trasciende el hecho de construir; situación muy diferente se presenta cuando los niños emplean dichos paquetes de construcción como recurso para organizar escenarios que le den un marco contextual a la actividad de juego.

Estamos acostumbrados a llamar juego a toda actividad de recreación con los niños, entonces no basta distinguir entre juego simbólico y juego no simbólico, sino que es pertinente situar que el juego no simbólico, desde la ausencia de características que hemos descrito, no puede considerarse juego.

El juego es una actividad que nace del sujeto, que se realiza libremente, no es una copia literal de la realidad sino que corresponde a una elaboración personal, íntima, a partir de las significaciones dadas a sus vivencias. En esta actividad el niño establece una dinámica plena de compromiso con él mismo y con sus historias de vida; por ese mismo motivo es una dinámica plena de sentido.

El niño que juega simbólicamente da estatuto de realidad a sus mundos imaginados, estableciendo los nexos entre la realidad externa y las significaciones que ésta le suscita. Esto le permite tomar distancia de su realidad interna y elaborarla.

Para que el niño con su ficción pueda construir nuevas realidades coherentes con su universo de vida, se necesita que el juego no sea un espacio repetitivo de la realidad o de los objetos. El juego en sí es lúdico, precisamente porque el niño tiene la libertad de explorar, de descubrir, de re-crear universos elaborados, a partir de sus propias experiencias. Esto significa que jugar no es usar objetos con historias implantadas, ni imitar el simple “como sí” que el objeto suscita, jugar es re-crear las vivencias para crear nuevas significaciones.

En las situaciones de juego expuestas en la Tabla 1 se muestra cómo los niños realizan acciones estereotipadas y repetitivas con sus objetos, carentes de sentido lúdico; no exploran las posibilidades del objeto, ni del contexto. En estas circunstancias la intervención del maestro es vital para sacarlos del riesgo que corren al quedarse en la mera repetición de acciones sin exploración ni aproximación al descubrimiento. Cuando los niños no han construido los elementos suficientes para transformar la experiencia, no se les puede abandonar a su suerte, pues aún es necesario construir contextos de juego que susciten en ellos el placer de aprender de su propia actividad.

En contraste con las situaciones ya descritas, se tiene la siguiente situación en la cual los niños organizan su actividad de juego en función de referentes provenientes de su vida real, en este caso, la situación comercial. A continuación, en la Tabla 2 se presenta una situación de juego de niñas entre los seis y los siete años de un colegio de la ciudad de Cali, observada durante seis meses, tiempo en el cual se vio que los modos en que trataban los objetos se repetían, situaciones propicias para realizar un contraste con las presentadas anteriormente.

Observamos en el juego “boutique”, que las niñas llevan a cabo, que Barbie es el objeto propiciador de la actividad. Aquí sólo se describirá un fragmento de la actividad. Ésta corresponde a una de las situaciones vividas por una de las niñas y permitirá ilustrar las diferencias con las situaciones anteriores como juego que transita entre el juego juguete y el juego simbólico. En esta situación in-

terviene la terapeuta<sup>9</sup> para propiciar elementos de confrontación que facilitarán la movilidad del pensamiento y la elaboración simbólica.

**Tabla 2.** Situación de juego simbólico

Grupo	Descripción
Edad: 6 y 7 años Género: femenino Escolaridad: primero de primaria	<p>Dos niñas llegan con sus muñecas y dicen “juguemos a la boutique” y otras cuatro que tienen también sus Barbies aceptan. La actividad comienza con acuerdos sobre el escenario en que se llevará a cabo el juego: su decoración, y explicitación de los roles necesarios para llevar a cabo la actividad. Cada niña mantiene en sus manos las muñecas con las cuales representan las funciones. Entre todas organizan los maniqués (barbies) y las vitrinas (realizadas sobre las mesas con bloques de colores). Se ponen de acuerdo con los roles que cada una desempeñará y nombran una administradora, una cajera, una diseñadora y dos modistas. En este juego, cada una asume los roles pertinentes, recreando diferentes situaciones y se observa una dinámica interesante por la apropiación que realizan de los personajes. Colocan un gran espejo, se cogen el pelo, y se visten con atuendos propios de cada rol. Entre los objetos creados por ellas están: un computador construido con un gran bloque, pintan la pantalla y teclado en un papel y allí realizan las cuentas, y una caja en la que meten los billetes dibujados por ellas, y que hace las veces de caja registradora.</p> <p>En el juego las niñas exhiben los vestidos y accesorios en las vitrinas, y deciden que lo que no se venda lo pasan a la bodega para venderlo después a bajo precio. Durante una hora las niñas van y vienen comprando y vendiendo según los roles escogidos por ellas. Las que venden simulan hacer operaciones, devuelven dinero y guardan en la caja los dineros recibidos por las ventas. Una de las niñas compradoras, llega a la boutique a preguntar por una cartera exhibida en la vitrina, pero que al no venderse se había llevado a la bodega.</p>

<sup>9</sup> Mejía, Carmenza (2002). Sesión terapéutica a través del juego dramatizado, aporte en conversación personal. Las maestras en el juego con los niños, sin cambiar el escenario pueden asumir los roles necesarios para ofrecer a los niños nuevos mundos de significados.

Grupo	Descripción
	<p><u>Compradora 1:</u> (niña de 7 años). Buenos días señorita, necesito una cartera verde que vi ayer en la vitrina.</p> <p><u>Vendedora:</u> (niña de 8 años). Si señora con mucho gusto (Se dirige a la vitrina donde están exhibidas las carteras y no la encuentra). Señora yo no sé qué se hizo.</p> <p>Dada la dificultad de la niña para ofrecer una respuesta de “jugadora” coherente con el lugar de vendedora, y con el fin de ofrecerle elementos que le permitieran organizar una búsqueda y recuperar la memoria de los hechos, la niña que hace de administradora, apoyada por la terapeuta, la remite a los documentos que se han hecho: inventarios, facturas etc., de manera que la niña pudiera establecer las relaciones que le permitieran responder a la compradora adecuadamente; la terapeuta apoya a su vez a la compradora para que insista sobre la cartera que deseaba comprar.</p> <p><u>Compradora 2:</u> (terapeuta): ¡Qué raro! Yo también estaba aquí anoche al cierre del almacén, y vi que la cartera que usted solicita estaba en la vitrina.</p> <p><u>Compradora 1:</u> (niña de 7 años). Señorita, estoy segura que la cartera debe estar en el almacén, pues yo la vi cuando ustedes cerraban el almacén y como no tenía el dinero no pude comprarla.</p> <p><u>Vendedora:</u> Le vendo otra cartera (y saca una de la vitrina).</p> <p><u>Compradora 1:</u> No señorita, yo ya le dije qué cartera quería.</p> <p><u>Vendedora:</u> Pero como no encuentro la cartera, compre otra.</p> <p><u>Compradora 2:</u> (terapeuta, refiriéndose a la compradora 1): Qué extraño que en este almacén no respetan los gustos de los clientes. Por querer vender no se dan cuenta de la necesidad que usted tiene de ese bolso. Nunca había visto que los vendedores le dijeran al cliente que compre lo que sea, sin detenerse a observar lo que el cliente realmente necesita.</p>

Grupo	Descripción
	<i>Compradora 1:</i> ¿Usted por qué quiere venderme lo que no necesito, lo que no le estoy pidiendo? Usted no me respeta, yo sé lo que quiero.
	<i>Vendedora:</i> (molesta dice): en un juego de boutique una vende, otra compra y se visten los maniqués.
	<i>Compradora 1:</i> (La niña está inserta en un verdadero juego y lo quiere mantener) Señorita, no comprendo lo que me dice, podría llamar a la gerente o la dueña del almacén, a lo mejor ella sabe dónde está la cartera y no le dijeron.
	<i>Vendedora:</i> No, porque yo estoy vendiendo y usted no quiere comprar. Usted no sabe jugar, acuérdesese que usted compra y yo vendo lo que tengo.

### *Análisis de la actividad*

En este diálogo se observa que la niña que desempeña el rol de vendedora no logra integrarse en las formas del juego que el grupo propone. La niña no puede asumirse como jugadora que integra la experiencia; en ella se observan dificultades para comprender las intenciones del jugador en su rol de comprador, por tanto no considera las propuestas de sus compañeras quienes se han introducido en un verdadero juego simbólico. Tampoco anuda significaciones surgidas de la experiencia y por tanto su acción es del orden de lo literal y concreto: vende, viste las muñecas, pero no logra jugar ni establecer las relaciones que le sugieren otros jugadores en la situación descrita (cuando la administradora y la terapeuta la remiten a los documentos donde aparecen las ventas, los inventarios, para que revise dónde se encuentra la cartera).

En la niña no se observan posibilidades de trascender las significaciones literales, pues actúa respondiendo a un guión aprendido, no logra darle nuevos sentidos a la actividad por la dificultad que le genera pensar en las propuestas implícitas que aparecen en los diálogos, ni en las intenciones que sus compañeras manejan en el juego. Ella permanece adherida a una significa-

ción literal “una vende y otra compra” y no a las relaciones dinámicas que van surgiendo en la actividad misma y que desde la perspectiva simbólica la conducirían a otorgarle nuevos sentidos a la experiencia.

Si contrastamos las dos formas de juego presentadas anteriormente en las tablas 1 y 2 respectivamente, se puede observar que dan cuenta de diferentes niveles de la actividad representativa de los niños. Sólo la segunda modalidad de juego da cuenta de cómo las niñas parten de un *juego-juguete - Barbie*; aplican en parte la historia de Barbie-compradora, pero logran separarse de la historia del juguete y entrar en el universo del juego. De esta manera construyen nuevos órdenes a partir de las significaciones de su realidad.

El jugador que crea y renueva las experiencias muestra que ha logrado tomar distancia de los objetos, evidencia en sus creaciones el sentido de sí, diferenciado de los otros, no se confunde con los personajes o con los objetos, hay en él procesos identitarios puestos en marcha, pues los procesos de individuación se manifiestan en las formas de gestar sus experiencias. Él no se constituye en consumidor de realidades ajenas y por el contrario puede utilizar los aportes de la modernidad sin confundirse con ellos. Es por ello que puede transitar entre los referentes de los cánones establecidos, reconociendo lo que es valioso, ético y estético sin apegarse a ellos y los trasciende con sus propias elaboraciones.

Las niñas que se refieren en la Tabla 2, aunque utilizan a Barbie como juguete, tienen un escenario que les pertenece, son ellas quienes lo crean y por tanto, no realizan una utilización estereotipada del “juguete”, ya que la actividad se desarrolla con elementos de significación que cada niña aporta. El juego nos permite evidenciar que cuando el jugador lo constituye, éste establece su propio *como si* y a partir de ello crea lúdicamente universos imaginados. Estos hacen parte de las significaciones de su realidad, allí se manifiesta el contenido simbólico de su existencia de sujeto psicológico y de su manera de comprender el universo. Su actividad se elabora en función de los sentidos anudados en su historia cultural y social.

Por esto, los niños expuestos desde muy pequeños a constituirse en espectadores no pueden por sí mismos re-crear la vida, crear mitos, exorcizar los afectos, las angustias, los temores, los deseos destructivos, e integrar una noción de tiempo-espacio diferenciada del aquí-ahora real. El niño sólo puede constituirse en “jugador” cuando reorganiza su realidad y la elabora.

¿Cómo el niño elabora sus experiencias y se vuelve creador?

Los adultos son los referentes de los niños, ellos son los representantes de la cultura y deben transmitirla. Sólo así permitirán a los niños afiliar sus experiencias de vida con los sentidos simbólicos-culturales de los mitos, los ritos, los juegos y el folclor. La familia, los maestros y el grupo social deben significarse como ejes referenciales para que los niños doten de sentidos los lugares, las relaciones, las jerarquías. Ello favorece que los niños signifiquen las experiencias de vida; sólo así los veremos jugar, transformar sus vivencias y constituirse en sujetos psicológicos que invistan los diferentes aspectos de la vida y sean gestores de ella; sólo así sabrán *quiénes son y cómo actuar*.

Los adultos conscientes de su responsabilidad formadora saben que lo esencial con los niños es ayudarles a asumir el gusto por la vida, por lo ético y por consiguiente por lo estético, por el saber, por las cosas cotidianas. De esta manera ofrecen un mundo arraigado en la cultura. Por tanto no llenan la vida de los niños de un hacer ligado a adquisición de destrezas motrices, decodificación del lenguaje, coloreado ordenado, etc., ni les ponen a realizar tareas mecanizadas sin un objetivo que tenga sentido para ellos. Los maestros que comprenden el desarrollo saben que los niños aprenden, organizan el conocimiento y se vuelven competentes si se impregnan del sabor y tinte de la cultura.

En el juego simbólico el niño se constituye en referente de sí, es decir, considera su propia experiencia, sus conocimientos, el sentido dado al universo cultural y social en el que vive su cotidianidad y busca con su juego reconocer las diferencias que tiene con las realidades vividas por los

otros; no es que tenga consciencia de ello, pero sí reconoce sus intuiciones y crea sus propias reglas. Estas reglas parten del contrato social que los niños realizan con sus pares y de la comprensión del otro. Son determinaciones libres pero éticas, razón por la cual pueden realizar modificaciones. Crean valores de identidad diferentes a los de su cotidianidad, pero conservan sus valores propios referidos a una ética personal y social anudada en la emoción estética, por tanto en una ética vital; es por ello que pueden introducir nuevos mundos en sus juegos.

Teniendo en cuenta los reconocimientos de sí mismo y la consciencia de su vida que puede suscitar en el niño la experiencia de juego, es posible considerar la pregunta:

*¿Para qué van los niños de 2 años al jardín?*

Van a establecer la distancia de su mundo familiar y configurar su verdadera autonomía, a constituirse en un espacio diferente al de la vida familiar, lugar donde surgen muchas de sus luchas afectivas, por lo cual se convierten en agentes de sus acciones. Es por ello que en el jardín o en el pre-escolar se debe propiciar el juego, las exploraciones, los descubrimientos, de manera que los niños puedan desde sí mismos, constituirse en creadores de nuevas experiencias.

Sabemos que el juego tiene para el niño un encanto especial. Los niños que verdaderamente juegan manifiestan constituirse como seres éticos, por tanto llevan consigo la emoción *estética*, expresan un gusto por la vida, por sus valores; por lo que se ofrece la posibilidad de nuevas comprensiones con otros niños, se permiten crear mitos que surgen de sus propias realidades. Por el contrario, los actos desprovistos de sentido no ofrecen los *hilos semióticos* de la emoción, por ello los juegos-juguetes, los juegos didácticos, las nuevas tecnologías no pueden ofrecerse por sí solas, pues privan a los niños de la oportunidad de sentir que por sí mismos están en la posibilidad de enfrentarse a aspectos del mundo que les son difíciles.

En este orden de ideas, en los siguientes párrafos el lector encontrará elementos relacionados con

algunas actitudes de los maestros que favorecen la transformación de la experiencia de los niños en el jardín. Su participación en las actividades evidencia la importancia de acompañar a los niños en su desarrollo. En la Tabla 3 se presenta una situación de juego mediada por un maestro, a partir del juego del Rey León, en la cual se observaron niños entre cinco y seis años de un colegio de la ciudad de Cali.

La situación que se presenta recrea una actividad realizada por los niños que llevan varios días jugando al Rey León. Unos manipulan al Rey León (protagonista de la historia), otros a Ascar (antagonista de la historia) y demás animales. Las psicoterapeutas<sup>10</sup> después de observar las repetidas escenas que los niños realizan con el Rey León, comprenden que si la historia se repite tantas veces bajo las mismas circunstancias es porque suscita emociones y sentimientos que los niños no logran trascender, entonces les dicen a los niños: “Vamos a leer el cuento y después podemos jugar al Rey León”. Se lee el cuento en el lenguaje de la narración sin explicarlo. La manera como se lee, con los énfasis, las pausas, los tonos, crea una atmósfera que les permite a los niños recrear los sentidos que el cuento les evoca. Este cuento permite re-crear un espacio cargado de simbolismo con dos facetas opuestas: la selva con los animales fieles al Rey León, que está llena de vida, luz, colorido, orden y armonía, donde hay unas leyes establecidas, unas costumbres y un respeto por las jerarquías y diferencias generacionales. En contraste, el mundo de Áscar y de las hienas que es oscuro, tenebroso, pleno de rencor y envidia.

La maestra de los niños, asesorada por las psicoterapeutas, cuenta con diversos materiales de desecho: plastilina, cartón, papel, pinturas, lápices, colores. Se establece con los niños la necesidad de representar lo que ellos van a jugar y la maestra les dice que van a dibujar la selva del Rey León que ellos imaginan. Los niños comienzan realizando sobre papel sus diseños.

10 Mejía, C. y Villalobos, M.E. (2002). Esta escena es retomada en asesoría de maestras de jardín, donde se realiza un trabajo comprensivo sobre las actividades espontáneas de los niños.

**Tabla 3. Juego del Rey León**

Grupo	Descripción
Edad: 5 y 6 años Género: masculino Escolaridad: jardín	<p><i>La maestra</i> va con cada niño y les pregunta qué árboles han dibujado, luego les dice: “Veo que en esa selva sólo han crecido pinos y acacias, voy a darles semillas de cedros, de roble, de nogales, de árbol del caucho, de árbol del pan” Y les dibuja en cada hoja con diferentes tonos de verde bolitas que representan las semillas. Los niños se interesan en esos árboles que no conocían y uno de ellos pregunta: ¿Cómo es el nogal?  <i>Maestra</i>: ¿Cómo te lo imaginas?                      Niño A: No sé, nunca lo he visto.                      Niño F: Un día me parece que mi mamá dijo que el comedor de mi casa era de nogal.  <i>Maestra</i>: Bueno, si el comedor de la casa de F, es de nogal, ¿de dónde sería que provino?                      Niños: Ah, ya sé, del árbol. ¿O sea que la madera era de nogal?  <i>Maestra</i>: ¿Ustedes que piensan?                      Niños: (varios) Sí, ¿entonces todos los muebles son de nogal?  <i>Maestra</i>: ¿Ustedes que creen?                      Niños: Pero usted nos dio otras semillas...  <i>Maestra</i>: Ah, entonces...                      Durante la actividad, los niños reunidos hablaron con la maestra del cedro, del roble, del árbol del pan y encontraron en sus preguntas que los árboles también daban frutos. Luego, la maestra les dijo a los niños que las semillas sólo podrían germinar si tenían cómo calentarse.                      Niños: El sol. (Se ponen a dibujar un sol grande con rayos que descienden a la tierra).  <i>Maestra</i>: Las semillas necesitan también humedad, ¿habrá forma de tenerla?                      Niño A: Si voy hacer un río grandote con mucha agua.                      Niño F: Yo voy hacer la lluvia                      Niño D: Pero ¿cómo llega la lluvia a las nubes si no tienes nubes?                      Niño F: ¿Y es que el agua está en las nubes?                      Niño E: pregunta ¿Y cómo llega el agua a las nubes?                      Niño G: Yo sé, yo sé, San Pedro la pone.                      Niño F: ¿Quién es San Pedro?                      Niño G: El que hace llover, cuando llueve y truena mi abuela dice que nos portemos bien porque San Pedro está bravo.                      Niño H: Con gesto de no comprender, pregunta a la maestra, ¿cómo San Pedro pone el agua en las nubes?                      Niño I: (se apresura a contestar): Con los ángeles, yo los he visto en la iglesia con la boca llena y soplando agua.                      Así, poco a poco cada uno va poniendo con cuidado sus nubes, su lluvia, su río.</p>

En la descripción anterior se observa cómo la maestra hace una propuesta a partir de la actividad espontánea de los niños. En el desarrollo de la actividad, ellos dejan entrever las representaciones que realizan a partir de sus experiencias, sus preguntas y diálogos, que le permiten a la maestra reconocer a la vez lo que saben y ofrecer simbólicamente nuevos conocimientos o nuevas representaciones. La maestra los cuestiona en las posibilidades de su saber, del pensar y del creer, para que sean ellos quienes escudriñen su mundo cultural y entre todos se ofrecen nuevos mundos representacionales. En la situación descrita, ellos descubren las diferencias entre los árboles y pueblan de nuevas representaciones sus dibujos de la selva.

Después del diseño los niños construyen el reino del Rey León, hacen árboles con ramitas y papel maché, buscan piedritas, las organizan como grandes rocas y sitúan el trono, pintan los grandes ríos, las montañas y juegan sin que la maestra perturbe sus representaciones. El abordaje que la maestra realiza, evidencia cómo ella parte de las representaciones propias de los niños y les ofrece elementos que las amplían, lo que lleva a los niños a constituir nuevas redes de sentido. Ella reconoce en los niños sus representaciones precarias y les ofrece nuevos elementos.

En la situación descrita se pueden identificar tres órdenes cognitivos propiciadores de representaciones: en primer lugar, los modos como los niños tienen un conocimiento y organizan sus representaciones; en segundo lugar, el modo como la maestra retoma las concepciones o las representaciones que los niños tienen de su realidad, y, en tercer lugar, los modos como los niños amplían sus conocimientos y asumen representaciones simbólicas a partir del diálogo que establecen con la maestra, que a su vez les ofrece nuevos elementos para entretener el mundo cultural con el mundo de los objetos. En el mundo representacional que los niños ofrecen en la descripción anterior, los objetos poseen no sólo propiedades físicas sino cualidades culturales porque forman parte tanto del mundo de lo real como de las significaciones

y sentidos que los niños traen y de las nuevas elaboraciones simbólicas que construyen a partir de las interacciones en el marco del juego.

Moro y Rodríguez (1997) explican que los objetos y las representaciones se constituyen en posibilidades de significados plurales, los cuales pueden ser mostrados, señalados, sugeridos y atraen la atención del otro para despertar en él la curiosidad hacia el encuentro. Desde esta perspectiva, se observa en el juego de los niños, cómo el maestro ejerce un papel regulador que bajo la simulación -“les doy semillas de cedro, nogal”- los conduce *al como si* y a descubrir nuevos universos representativos; de esta manera los puntos que la maestra dibuja para representar las semillas pueden ser al mismo tiempo semillas de diferente tipo. Los niños recorren acompañados de la maestra un trecho entre las representaciones tenidas hasta ese momento y los nuevos sentidos que ellos comienzan a aportar. Allí surge la polisemia, trascienden el mundo literal, estático, rígido, al construir sus significaciones sobre mundos culturales, sobre procesos semióticos previos de mundos colectivos, de allí la importancia del papel que tiene el adulto para ofrecer a los niños los hilos que les permitan tejer los sentidos.

Cuando el niño se confronta con sus propias producciones toma conciencia del conocer, surgen nuevos interrogantes y nuevas búsquedas de comprensión, lo que le permite que se amplíen los significados. Las representaciones no se elaboran por generalización y los aportes de la maestra son referencias que les permiten a los niños plasmar un concepto. No se refiere a un sólo objeto en particular, los niños ponen en juego un sistema de sentidos y significaciones que les permite integrar y elaborar nuevas significaciones y enriquecerse polisémicamente, pues la maestra (en el diálogo con ellos) les ofrece nuevas representaciones y éstos logran darle sentido a las palabras e imaginar los nuevos universos, al mismo tiempo que confrontan el conjunto de hechos con una realidad en la que ellos descubren la pertinencia de los significados.

## A manera de conclusión

La observación y análisis de las actividades aquí presentadas muestran cómo el mundo de los niños puede volverse fijo, mórbido o agresivo cuando no cuenta con referentes que les permitan integrar los sentidos para agenciar su creatividad simbólica.

El juego de la boutique y la actividad desarrollada a partir del tema del Rey León, evidencian cómo los niños pueden integrar nuevas significaciones a sus experiencias y trascenderlas con sentidos propios. Sus diálogos dan cuenta que su vida no ha estado vacía de sentido, que cada uno de los miembros de su cultura ha hecho aportes, pero para que sus experiencias vitales se semanticen, trasciendan y se elaboren simbólicamente se debe contar con referentes relacionales que les permitan situarlas en las nuevas representaciones.

Las situaciones presentadas y sus respectivos análisis, si bien evidencian las competencias de los niños, también muestran que los maestros no pueden permanecer ajenos a sus procesos, no es la ruta de lo concreto, de lo literal, de lo repetitivo lo que permite los avances en esas edades sino sus actividades espontáneas de juego simbólico que al establecerse sobre las propias preocupaciones les permiten transformar las significaciones de sus experiencia de vida.

Desde esta perspectiva comprender las acciones, actividades y comportamientos de los niños y el significado que ello tiene en el desarrollo, debe constituirse como fuente de los actos y actividades del maestro, dando un lugar de soporte a los modelos didácticos o a los conocimientos teóricos, al reconocer que estos por sí mismos no garantizan los aprendizajes: los niños sólo logran construir conocimiento, aprender y asumir valores a partir de experiencias de sentido. Por ello, la praxis de un maestro debe sustentarse en su anclaje cultural pues es allí donde nacen los sentidos referenciales, es allí donde la cotidianidad tiene emoción, textura, sabor y color, permitiendo que emerjan los significados plurales y públicos así como los sentidos particulares e íntimos que cada quien le otorga.

## Referencias

- Colmenares, M.E. (1993). Apuntes para un ensayo sobre la función del juego en la sociedad contemporánea, En: *Qué es Jugar, Lecturas Preparatorias, Seminario y Taller*, viernes 25 y sábado 26 de junio de 1993, Cali, Ceic.
- Colmenares, M.E. (1999). El jugador, construcción identitaria del sujeto y valores de su rol como agente cultural. En: *Del colombiano valiente y aguerrido al colombiano de la violencia y la barbarie*. Cali: CEIC - Rafué.
- Colmenares, M.E. (2001). El nacimiento del sujeto psicológico: ¿evolución o ruptura de un impase vital? En: *La consciencia, raíces biológicas y organización psicológica*. Cali: CEIC, Rafué.
- Colmenares, M.E. (2006). La Ética como fundamento psicológico de la Resiliencia. En *La resiliencia, desvictimizar la víctima*. Cali: Casa Editorial Rafué.
- Moro, C. & Rodríguez, C. (1999). *El mágico número tres, cuando los niños aún no hablan*. Argentina: Ediciones Paidós.
- Piaget, J. (1961) *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villalobos, M.E. (2000). El desarrollo psicológico del niño. Juego, representación y capacidades mentales del niño como sujeto. En: *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Arango Editores y Universidad del Valle.