

# **EL JUEGO SIMBOLICO COMO PRACTICA EDUCATIVA EN PREESCOLAR. EL PAPEL DEL PROFESOR COMO FACILITADOR DE LA INICATIVA DEL NIÑO**

Agustín López Márquez  
C/ Montevideo. 18. Sevilla - 41013  
Tef.: 23 21 50

## **Resumen:**

Si queremos potenciar la autonomía del niño en Preescolar debemos preparar las condiciones de espacio y material para que el niño pueda aprender a través de su libre iniciativa que en estas edades toma forma de juego simbólico. Por ello, la clase reproduce su realidad más cercana en pequeño (la casa, la tienda, la escuela), como forma de incitación a la acción. Pero ello por sí solo no basta. Así, la premisa: el profesor facilitador de aprendizajes, se transforma en «el profesor facilitador de iniciativas». Y ello, sólo tiene lugar al transformar las relaciones.

## **Palabras clave:**

Transformar las relaciones: un instrumento para avanzar...

## ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que narro dió comienzo hace cuatro años con la creación de un salón de Psicomotricidad Relacional en un colegio para uso de Preescolar. Como todos sabemos, la Psicomotricidad Relacional está basada en el juego libre y simbólico, la estructuración del espacio en tres áreas fundamentales (Sensoriomotriz, Afectivo, construcciones), y la no directividad y disponibilidad del profesor. Esta experiencia hizo sentir al grupo de profesores la necesidad de continuar el trabajo no directivo, basado en el juego simbólico en la clase, debido a la certeza comprobada de que: 1) los niños aprendían y 2) eran más independientes, autónomos y felices, que en la clase...

## DESARROLLO DE LA MISMA

Al año siguiente, los profesores querían llevar la experiencia a la clase, convencidos al menos en teoría de que el niño si aprende desde su libre iniciativa, logrará los objetivos que nos habíamos planteado: la autonomía, el desarrollo de su espíritu crítico y su capacidad lógica. Se añadieron a la experiencia tres centros más, y actualmente alcanza a diez el número de colegios que ponen en práctica la experimentación. Vimos que las estructuras tradicionales de las clases (los niños mirando a la pizarra o en equipos, pero con un lugar fijo asignado para cada niño) no podía responder a los objetivos que perseguíamos, por lo cual para que el niño pudiera aprender desde su libre iniciativa había que ensayar otras soluciones. Y este ha sido el método que hemos seguido hasta extraer las conclusiones que a continuación exponemos. Queríamos comprobar de qué forma podíamos facilitar el juego simbólico del niño, para que de esta forma él por sí mismo pudiera experimentar con los diferentes objetos, y relacionarlos. Y así fue, como a través de un año de cambios y transformaciones llegamos a la conclusión de que debíamos distribuir la clase como una reproducción de la realidad que rodea al niño, pero en pequeño, porque es esto lo que interesa al niño, lo que reproduce en sus juegos. Así, en cada clase, comenzaba a haber una «casa» permanente, «una tienda» permanente, «y una escuela» permanente. De esta forma, nos parecía que completábamos el abanico de intereses de los niños de esta edad.

Nuestra premisa básica era la acción del niño. Llegamos a la conclusión de que la base del conocimiento del niño era que fuera capaz de relacionar los diferentes objetos y sacar conclusiones, pero para ello, paso imprescindible era que el niño deseara «moverse», que sintiera placer en su acción. Y nos fuimos dando cuenta de que las llamadas dificultades psicomotrices, dificultades de orientación espacial, etc, eran dificultades afectivas, y provenían del temor del niño a moverse, y que la causa era su miedo a equivocarse, al juicio adulto, o de los compañeros. Para sacar estas conclusiones, fuimos analizando sistemáticamente observaciones, casos de niños que se atrevían a actuar sin la presencia del profesor, y que bajo su mirada perdían toda su seguridad.

Como conclusión, muy en síntesis, las bases de nuestro trabajo son las siguientes:

1) Distribución de la clase en rincones: Casa, Escuela, Tienda, que reproducen la realidad que rodea al niño, con unas normas muy claras de utilización de materiales (no sacarlos de su zona).

2) Proporcionar los materiales necesarios, sin los cuales es imposible el aprendizaje, debido a que éste surge de la capacidad del niño para relacionar las cosas.

3) La transformación del papel del profesor. El profesor se transforma en el facilitador de la iniciativa del niño.

Así, pues, para que fuera exitosa la experiencia que nos habíamos planteado debíamos hacer una correcta integración de estos tres elementos. Para la exposición de conclusiones acerca del papel del profesor, suponemos que la clase está correctamente distribuida, y que contamos con los materiales necesarios (imposible de exponer por falta de espacio)... Veamos.

## CONCLUSIONES

Cuando se transformaron las clases, y se dejó a los niños que jugaran libremente, los profesores pasaron por momentos de gran desconcierto, debido a que desconocían el papel que podían jugar en el aprendizaje del niño. La pregunta era: ¿Cómo podemos facilitar el aprendizaje al niño?, pero ésta se fue convirtiendo en : ¿Cómo facilitar la iniciativa del niño? para después facilitarle el aprendizaje? Esta pregunta se transformó debido a que vimos que los niños tenían una tendencia natural a moverse, a jugar, a utilizar objetos según la utilización que habían visto en otros, y nos fuimos centrando en los niños que no mostraban tal tendencia, preguntándonos las causas, y las soluciones.

Observaciones muy simples nos fueron dando la respuesta. Por ejemplo: un niño/grupo de niños juegan en la casa. El profesor llega. Mira. Los niños interrumpen su acción. Se marchan. O esta otra secuencia: El profesor llega a la casa donde los niños juegan y pregunta: ¿A que jugáis? ¿Puedo jugar? o alguna otra parecida. Los niños no contestan e interrumpen su acción. Nos preguntamos qué ocurre, y nos damos cuenta que la mirada o la palabra del profesor puede resultar un poderoso inhibidor para la actividad del niño. En cambio, los niños pueden responder a una orden, por ejemplo: «Haced un dibujo». Pero en ese caso no facilitamos la iniciativa del niño, porque el niño realizará ese dibujo, porque el profesor lo ha dicho, e intentará que se parezca a como él piensa que le gusta al profesor. El niño preguntará: ¿Está bien? o borrará si ve en el profesor un gesto de disgusto, y valorará más lo de otros que lo de él mismo. Así pues, fuimos desechando formas de intervención, analizando siempre qué era lo que podía dificultar o facilitar la iniciativa del niño.

Nos preguntamos por qué en unos casos la mirada y la palabra podían ser tan poderosos inhibidores de la acción del niño, y en otros casos no. Se ponían en juego factores de la personalidad del niño y del adulto, pero sobre todo dependía de la relación. Refiriéndonos a la casa, que es el rincón de la clase que permite mayor contacto corporal, nos dimos cuenta de que los niños interrumpían sus juegos en el caso de que el profesor se sintiera a disgusto jugando, o ridículo o tenso, representando papeles. En cambio, en los profesores que sentían placer jugando, la mirada y la palabra era con mucha menor frecuencia inhibidores de la acción. Así, llegamos a la conclusión de que era mejor no intervenir, que intervenir forzándose a sí mismo.

Lo importante era la calidad de la relación, y fuimos analizando cómo el profesor podía actuar para que se sintiera aceptado en sus deseos, y fuera ampliando su capacidad de iniciativa. Le dimos cada vez más importancia a la forma de acercamiento. Puesto que nos dimos cuenta de que los niños menos autónomos, seguían las iniciativas de los más autónomos, había dos formas de potenciar la actividad del niño: 1) el profesor actúa o representa un deseo que imagina cercano al niño. Espera a que el niño continúe la acción por propia voluntad; y 2) El profesor espera a que el niño muestre el menor indicio de acción. Intenta tomar relación con el niño a través de la reproducción de sus gestos, acciones, etc. (es decir, hace acto los deseos en potencia del niño). Para ello el profesor, debía ser consciente de lo que él transmite a través de su cuerpo, para poder adivinar los deseos de los niños a veces por simples respuestas corporales. Pongamos un ejemplo real: un niño casi totalmente inactivo pasa en su mesa la mayor parte del tiempo sin atreverse a moverse. En un momento mira hacia un grupo de niños que juega a las construcciones. Sonríe, mueve los ojos, hace movimientos con las manos, mueve el cuerpo en un gesto que parece de acercamiento. A través de su cuerpo, el profesor puede ver que ese niño quiere jugar a las construcciones. El profesor se acerca a las construcciones. Juega. Sonríe. Lo mira a intervalos cortos intentando conectar la mirada. Se puede acercar poco a poco al niño, acercando el material al niño. No dice nada. No propone nada. Con este gesto, el niño siente que su deseo es aceptado. Ello puede hacer que el niño se atreva a levantarse y coger las construcciones. Hemos puesto un caso muy extremo. En otros casos menos graves bastará con que el profesor imite la acción del niño. De esta forma, transformará la relación con el niño, y el niño acrecentará su deseo a actuar. Lo haremos autónomo...