

POESÍA Y JUEGO: TRANSFORMAR Y RECREAR UN UNIVERSO SIMBÓLICO

Ángeles Medina

En las aulas de 3 años del CEIP Villa de Guadarrama (Madrid), a partir del poema de María de la Luz Uribe “El Rey de Papel” se ha desarrollado un proyecto en el que los niños¹ y sus maestras recrearon un universo simbólico, con palabras y con un material sencillo como el papel, que les permitió jugar, crear y aprender juntos disfrutando. La creación de escenarios a partir del material propuesto (papel y texto literario) favoreció la transformación a través de la actividad simbólica.

Palabras clave: poesía, representación simbólica, sistemas semióticos, ambiente de aprendizaje, papel docente.

La poesía atrapa a los niños, les interesa, les emociona y les hace vivir situaciones muy placenteras. Este tipo de texto, a veces olvidado en la escuela, evoca, inspira...su musicalidad y sus rimas les traslada a un mundo metafórico y simbólico. Además, si las maestras diseñan un ambiente de aprendizaje dinámico, flexible y complejo, ayuda a desarrollar numerosas estrategias cognitivas, enriquece su léxico y sus competencias comunicativo-lingüísticas, proporciona placer, educa la sensibilidad y el gusto estético, contribuye a construir una identidad cultural compartida, fomenta la creatividad y el juego simbólico. Como señalan López Valero *et al.* (S/F, p.6), “imaginar y jugar es también conocer. Para que la poesía no caiga sobre los niños como algo externo a ellos, sino que surja con ellos y viva a su lado, hemos de lograr una íntima vinculación de imaginación, juego y libros. Nadie puede prescindir de la fantasía. Ciertamente, jugar con las palabras y la imaginación no es el único medio que tienen los niños para acercarse a la realidad, pero este juego no implica en absoluto pérdida de tiempo, por el contrario, significa dominio de las palabras y de las cosas”.

En esta ocasión, las maestras de 3 años (Aurora Tejedor, Cristina Jiménez y Delia Castaños) del CEIP Villa de Guadarrama propusieron a los alumnos la lectura del poema “El Rey de Papel” y observaron el interés que despertó en ellos. Después de la lectura, el texto se imprimió para que cada niño, después de decorarlo, pudiera llevárselo a casa y así disfrutar del poema leído por otras voces familiares, tan afectivas y cercanas para ellos.

¹ Cada vez que aparezca el masculino (“niños”, “alumnos”, etc.) lo utilizamos como término no marcado para el género.



Las palabras escritas se volvían a reproducir, así, con otros tonos de voz, viviendo la magia de la lectura. Después de haber compartido el texto con las familias se fueron haciendo diversas propuestas en cada clase (unas compartidas y otras específicas de cada grupo, teniendo en cuenta sus características y su diversidad), entre ellas:

- **Escuchan y visualizan el poema cantado.** Otra forma de disfrutarlo consistió en visualizar un vídeo donde se cantaba el poema.²

- **Descubriendo el reino de papel.** Al llegar al aula al día siguiente se encontraron el suelo y las paredes cubiertos de papeles de todo tipo, tamaño y texturas. Los niños exploran el material (rasgan, tiran, soplan...), hasta que poco a poco surge la magia y comienzan a recrear el reino de papel. Se transforman disfrazándose, al tiempo que transforman el material, apareciendo el rey y las princesas en una representación improvisada y libre. **Comprobamos como los niños sustentan su juego en diferentes sistemas semióticos (usos no convencionales, convencionales y simbólicos del material) y crean escenarios simbólicos complejos:** el material es transformado en función de la representación simbólica que están realizando; el espacio utilizado va adaptándose a las circunstancias de las acciones que ejecutan; las relaciones entre iguales evolucionan a través de los gestos y del lenguaje utilizado, creando guiones para representar diferentes escenas; añaden elementos originales que complejizan este proceso simbólico. Por lo tanto, se produce una modalidad de juego simbólico ampliado tal como describe Castillo (2014).



² TIKITIKLIP: <https://www.youtube.com/watch?v=737XXC2CetU>

- **Creando los personajes y elementos en volumen.** Con tubos de papel higiénico y papeles de distintos colores y texturas los niños, apoyados por sus maestras, diseñaron personajes y elementos que aparecen en el poema (rey, princesas, jirafa, buey, sapo, corona, gotas de oro y plata...). Estas creaciones sirvieron para jugar, en el aula, representando diferentes escenas del poema e inventando situaciones nuevas a partir de lo que conocían. Esto supuso un nivel más elevado de construcción de significados simbólicos compartidos, así como una utilización más elaborada del lenguaje a través de los diálogos que los niños construían para hacer hablar a los personajes generando una historia narrativa integrando diversas ideas y experiencias vividas.



- **Construyendo el castillo.** En el patio, con cajas de cartón de distinto tamaño, construyeron sus originales y peculiares castillos para vivir en ellos. De nuevo, **las maestras proporcionan otro escenario simbólico para complejizar el uso que hacen los niños de diferentes sistemas semióticos utilizando el volumen y diversos conceptos matemáticos (medidas, geometría, distancias...) como soporte semiótico.**



- **Diseñando de vestuario.** Con papeles bonitos y variados se hicieron trajes de rey y de princesas para disfrazarse y poder representar en sus castillos las diversas situaciones. En la observación del juego de ficción, pudimos disfrutar de su concentración y su gozo colectivos, de sus gestos simbólicos y de su expresión corporal según cual fuera el personaje, de sus palabras y expresiones, muy ricas y adecuadas a cada escenario interactivo, de su

creatividad e imaginación al servicio de una metarrepresentación simbólica cada vez sofisticada.



- **Un jardín de papel.** Entre todos y, ¡cómo no!, con papeles preciosos que formaban un collage maravilloso, hicieron su jardín, un tapiz cooperativo lleno de color y alegría. **El arte, como experiencia estética, facilita que los niños pongan en juego otra dimensión simbólica, a través de un sistema de signos estéticos que posibilitan la expresión subjetiva, favoreciendo nuevas posibilidades para expresarse y otras maneras de representar la realidad.**

- **Excursión a Titirimundi³** para disfrutar de un espectáculo de teatro de títeres de papel. Los títeres son los símbolos figurativos iniciales, una expresión cultural que ha llegado hasta nosotros desde la antigüedad (los investigadores sitúan sus inicios en Egipto). Con esta actividad, propuesta por las maestras, se proporciona a los niños una experiencia cultural y simbólica holística, a través de este campo de las artes escénicas, que favorece la vivencia directa de un mundo poético y metafórico donde los niños han de sumergirse en la historia narrada, comprenderla, reinterpretarla, focalizar su atención vinculándose emocionalmente a lo que acontece, desplegando sus recursos cognitivos y socioafectivos.

Si analizamos esta propuesta, aparentemente sencilla, podremos ver que muestra una gran complejidad en relación al pensamiento simbólico. Hemos de subrayar que los símbolos no sólo se usan en el juego simbólico. Existe una visión restringida en el mundo educativo que considera que los símbolos sólo sirven para jugar. En el caso que nos ocupa, los niños han realizado, por supuesto, este tipo de juego, pero también han utilizado los símbolos con otras funciones como medio de pensamiento, “para crear e inventar objetos y realidades insospechadas” (como vivir en un mundo de

³ Festival Internacional de Títeres de Segovia.

papel) y, sobre todo, “con una función comunicativa con los otros y consigo mismo” (Palacios 2009, pp. 112-113). A lo largo del proceso se han ido trabajando diferentes niveles icónicos con diversos grados simbólicos (la palabra, la imagen, lo plástico, la representación corporal y a través de las marionetas...). Se ha creado un ambiente de aprendizaje en el que los niños han utilizado distintos sistemas semióticos (gestos, lenguaje verbal, escrito, música, imágenes...) y tipos de signos verbales y no verbales. **Esto ha sido posible gracias a unas maestras conscientes, por un lado, de su “papel como guía, como agentes poliédricos que utilizan sistemas de signos muy diversos, de complejidad variable” (Rodríguez, 2012, p. 26) y, por otro, de que la escuela proporciona experiencias que amplían las posibilidades semióticas de los alumnos y con ello su desarrollo.**

Tal como recuerda Otálora Sevilla (2010, p. 76), “las metas de aprendizaje, la estructura y demanda cognitiva de las actividades y los artefactos culturales son propuestos por el agente educativo de acuerdo con sus concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje de los educandos, sobre el conocimiento que se pretende enseñar, sobre la forma como se debe enseñar y sobre los fines de la educación. Las concepciones dirigen las acciones del agente educativo, tanto como sus intenciones, y de esta manera constituyen un elemento fundamental para la dinámica del ambiente de aprendizaje. Pero, también, los educandos aportan a esta dinámica a través de sus concepciones sobre las intenciones y las formas de enseñar del agente educativo, sobre el conocimiento que aprenden y las metas de la educación.” En este sentido queremos destacar la capacidad de escucha de **las maestras**, ya que han ido construyendo un interesante proceso donde los niños han sido protagonistas. Ellas **han proporcionado un marco a partir de las observaciones de las acciones espontáneas y de juego que realizaban los alumnos, y lo han enriquecido con propuestas cada vez más refinadas para evitar el “efecto techo”**: nuevas estrategias, recreación de la narrativa, recursos distintos o utilización de los que ya tenían de un modo diferente, ampliación de los escenarios de acción, saliendo fuera de la escuela a otros entornos...

En definitiva, y haciendo nuestras las palabras de García Carcedo (2004, p. 58), “podríamos sorprendernos descubriendo la capacidad de los niños para la intuición interpretativa; desde las metáforas más sencillas hasta las

imágenes más herméticas del universo poético no están alejadas del pensamiento simbólico infantil y aparecen con frecuencia en la poesía dedicada a la infancia”.

Nota: Agradecemos mucho a las maestras de 3 años del CEIP Villa de Guadarrama su colaboración aportando su experiencia y las fotos que se muestran en este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castillo, P. E. (2014). Juego ampliado, juego restringido. Producciones simbólicas tempranas en contextos de desigualdad. *Universitas Psychologica*, 13 (4), 1461-1472. Disponible en:

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/4797/10025>

García Carcedo, P. (2004). Lenguaje infantil y poesía: «cantan las niñas en alta voz». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 57-75. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0404110057A/19335>

López Valero A., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (S/F). La poesía en Educación Infantil. Grupo de Investigación Didáctica de la lengua y la Literatura. Universidad de Murcia. Disponible en:

<https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17375/1/La%20poes%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20Infantil%20ALV.pdf>

Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS*, 5, 71-96. Cali, Colombia.

Palacios, P. (2009). Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en situaciones triádicas. Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Rodríguez, C. – Grupo DETEDUCA (2012). El adulto como guía: ¿El eslabón perdido del desarrollo temprano? *Padres y Maestros*, 344, 23-26. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i344.526>

Uribe, M^a L. (2005). *Era que se era*. Madrid: Alfaguara infantil.

Autoría

Ángeles Medina

Miembro del Grupo de Investigación DETEDUCA (UAM)

Orientadora del E.A.T. Colmenar-Tres Cantos y Prof. Asociada del Master de Psicología de la Educación de la UAM

angeles.medina@uam.es