

Psicomotricitat i Escola

V Jornades de Reflexió

Bellaterra, 12 i 13 de març de 2010

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Coordinadores: Lurdes Martínez i Montserrat Anton

© de la present edició: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

Edifici A - 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

Tel.: 93 581 16 48 Fax: 93 581 46 56

ge.ice@uab.cat/ice

www.uab.cat/ice

Disseny i maquetació: O3 BCN Packagers, SL

ISBN:

Dipòsit legal:

Imprès a

ÍNDIX

Presentació llibre V Jornades de Reflexió: Psicomotricitat i Escola	4
--	----------

Conferències

El juego corporal. Sus orígenes: Juegos de crianza. El adulto en su función lúdica y corporizante DANIEL CALMELS	6
Jocs i joguines per desenvolupar la capacitat de jugar IMMA MARÍN	16
Juego y desarrollo infantil: revisión teórica y propuestas de intervención MAITE GARAIGORDBIL	24

Tallers

El joc simbòlic: de la vivència a la conceptualització. JOSEP ROTA / Relatora: MONTSE CASTELLÀ	34
Juguem o treballem? IOLANDA VIVES / Relator: MANEL LLECHA	36
Emocions, jocs, psicomotricitat i currículum. SÍLVIA GIMÉNEZ / Relatora: GEMMA HERAS	38
El joc dansat. GEMMA HERAS / Relatora: CARMÉ LÓPEZ	40
El joc, un motor en l'evolució dels infants. NÚRIA FRANC / Relatora: NÚRIA FERRANDO	42
Jocs de colla: un recurs per a l'educació. ANTÒNIA RAMON / Relatora: NEUS SÀNCHEZ	44

PRESENTACIÓ LLIBRE V JORNADES DE REFLEXIÓ: PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

Montserrat Anton

El Grup de Recerca de Desenvolupament Psicomotor de la UAB us fa a mans el recull resumit del que vàrem compartir en les V Jornades de Reflexió: Psicomotricitat i Escola, que es van realitzar a Bellaterra l'11 i 12 de març de 2010.

Van ser tres conferències i sis tallers que van aportar criteris i reflexions teòriques basades en recerques empíriques i aportacions pràctiques, al voltant del *joc*, entès aquest com l'eina d'aprenentatge bàsica en la construcció que cada infant fa del món en què li ha tocat viure. És a partir d'ell que els infants exploren, descobreixen, comparteixen, es frustren, resolen, aprenen a fer, aprenen a parlar, aprenen a pensar.

I aquest plantejament, que des del món de la psicomotricitat reivindiquem des de sempre, ha d'arribar a les sales, a les aules, als patis, a la vida... d'una manera decidida, amb una actitud sincera per part dels adults, que hem d'aprendre a respectar la forma personal que cada infant té d'accedir al coneixement, amb el convenciment que el joc està en la base de cada nou aprenentatge.

Aquest fet, per la seva importància, queda recollit en l'article 31 de la Convenció dels Drets de l'Infant, adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989, quan diu: «Els estats membres reconeixen el dret de l'infant a l'esplai, el joc i a les activitats adequades a la seva edat».

Esperem que el material que conté aquest CD, format d'edició que estrenem, serveixi per recordar el que fa dos anys vàrem viure conjuntament i també per animar-nos a fer de la tasca docent quotidiana una aventura fascinant, que compartim amb els infants, les seves famílies i els nostres companys i companyes de feina.

Bellaterra, març de 2012

CONFERÈNCIES

EL JUEGO CORPORAL

Sus orígenes: Juegos de crianza.

El adulto en su función lúdica y corporizante

Daniel Calmels

Introducción

El título de esta conferencia contiene dos conceptos, el concepto de *juego* es el tema que desarrollaré, sobre lo *corporal* quiero hacer algunas reflexiones.

El adulto participa, consciente o no, de la construcción del cuerpo del niño. La necesidad que tiene el niño de la presencia del adulto es en parte por su *función corporizante*.

El cuerpo no nos es dado, el cuerpo que nos diferencia de los otros, que es un distintivo, o sea, una *insignia* de nuestra identidad, se construye único y original en la relación corporal con los adultos que rodean al niño.

Entonces si aceptamos que el adulto participa activamente en la corporización del niño, también podemos decir que su ausencia es entendida como una carencia y se transforma en una falta. La ausencia o el retaceo de la corporeidad del adulto produce en el niño una anemia corporal, un debilitamiento de la *expresividad gestual*, de la *mímica facial*, de la *actitud postural*, de la capacidad de *mirar*, de *escuchar*, de *contactar*, de *saborear*, de *oler*, de producir una *voz* propia. El retaceo de la corporeidad crea una verdadera debilidad corporal.

Cuando el adulto pone el cuerpo, o sea, se manifiesta corporalmente, lo hace a través de algunas de sus manifestaciones. Elige con qué aspecto de sí relacionarse. Puede ser que privilegie *mirar* y *escuchar*, o que ponga su *voz* y su *rostro*, o que *gesticule* y se posicione *actitudinalmente*, o que *saboree* y *huela*, o que solo *contacte*. O sea que hay diversas formas de poner el cuerpo. A veces se entiende que *poner el cuerpo* es solo moverse, desplazarse en el espacio y entrar en contacto con el otro a través de la epidermis. Si el adulto en cualquiera de sus roles no está disponible al contacto y al movimiento se entiende que no pone el cuerpo.

En este sentido que le damos al cuerpo y sus manifestaciones, ejercer la docencia, la asistencia o la crianza requiere siempre del cuerpo. No puedo trabajar sin mirar, sin escuchar, sin oler, sin contactar, sin hablar, sin manifestarme a través de mi actitud postural, de mi rostro, de mi voz. Si esto pasara no estaría ahí, por lo menos corporalmente. O sea que tengo también la posibilidad de evadirme corporalmente, de no mirar y solo ver, de no contactar y solo tocar, de no escuchar y solo oír, de hablar sin voz, de gustar sin sabor, de plantarme en una postura sin actitud, de exponer mi cara sin rostro, de moverme sin gestualidad. Mecanizado, rutinizado, anestesiado, solo estoy en mis funciones orgánicas en un umbral bajísimo de corporeidad relacional.

Si el otro pasa a ser un objeto, si el niño es sometido a una rutina desactivizada, me transformo en una máquina, y el cuerpo no es una máquina¹ y menos una máquina perfecta como nos quieren hacer creer.

También podríamos pensar en el polo opuesto de la distante máquina, la sobrecorporización, la invasión corpórea, la puesta en juego desmedida y desregulada del cuerpo que responde a una necesidad exclusivamente propia, no insatisfecha como suele decirse, sino reiterada y cotidianamente satisfecha en el cuerpo del otro que

* Escritor, Psicomotricista, Profesor de Educación Física. Psicólogo Social. Fundador del área de Psicomotricidad: Servicio de Psicopatología Infanto-Juvenil del Hospital de Clínicas (1980). Continúa en la actualidad como asesor. Investigador de las temáticas del cuerpo.

Libros publicados: *El cuerpo y los sueños*, poesía; *El Cristo rojo. Cuerpo y escritura en la obra de Jacobo Fijman*, Faja de Honor de la Sociedad Argentina de Escritores; *Estrellamar*, prosa poética, primer premio Rodolfo Walsh de derechos humanos; *Espacio habitado. Cuerpo y saber. Edipo en el árbol de la sabiduría; El cuerpo de la escritura. Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza; El libro de los pies*, primer premio Ensayo del Fondo Nacional de las Artes, *Qué es la psicomotricidad. El cuerpo cuenta. El cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza; Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida; Marea en las manos*, antología poética; *La almohada de los sueños*, relatos; *La infancia del cuerpo*, 2009, *La discapacidad del héroe*, 2009.

1. Quiero diferenciar acá lo que sería **mecanizar** las intervenciones de **ritualizar** las intervenciones.

no existe como ser independiente. Aquí el adulto se aprovecha del consentimiento que el niño muestra ante la imposibilidad del rechazo y la negación del acuerdo.

Así como los adultos ejercen una función corporizante también, con frecuencia, despliegan una función lúdica. El jugar acompaña las tareas cotidianas de la crianza. Pensemos en la alimentación. Si el jugar y el comer en sus inicios estuvieran separados, la alimentación sería un acto meramente mecánico, despotenciado de creatividad, sin sabor. El juego liga, une.

Uno de los juegos que acompañan la alimentación, común en nuestra cultura, es el del «avioncito», que transforma la cuchara en un objeto aéreo. El vuelo de la cuchara demora la llegada del alimento, nos deja esperando con la boca abierta. Aquí comer crea temporalidad, en la forma de espera, de expectativa.

La madre coloca al niño en un estado de «espera observante», o sea en una espera activa, al mismo tiempo que el vuelo de la cuchara tiene una función anticipatoria, crea la expectativa de recibir, saborear e ingerir el alimento.

Presentación del juego corporal

Junto o fuera de las acciones destinadas a la atención del niño (alimentación, higiene, traslado, etc.), existen acciones derivadas o concomitantes con ellas que tienen un carácter lúdico o prelúdico. Se desarrollan alrededor de los cuidados del pequeño, y van dirigidas al cuerpo del niño, con una implicación corporal del adulto. A estas acciones lúdicas o prelúdicas las he denominado *juegos de crianza*,² así como también clasifiqué tres variantes: juegos de *sostén*, de *ocultamiento* y de *persecución*. En ellos los temores y los impulsos agresivos son dramatizados, ordenados, desplegados como contenidos dinamizadores de la trama vincular.

Los *juegos de crianza* dan nacimiento a lo que denomino *juego corporal*, fenómeno convocante y de presencia particular en la práctica psicomotriz, así como en toda práctica docente que contemple el juego como experiencia creativa. Nombrarlos como *juegos corporales* remite a la presencia del cuerpo y de sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. Definirlos como *juegos corporales* es jerarquizar la presencia insustituible de la corporeidad en toda su complejidad. No se trata de *juegos de ejercicios*, ni de *juegos motores*, ni de *juegos funcionales*. En estas denominaciones no se jerarquizan las manifestaciones específicas del cuerpo implicadas en la trama vincular.

A diferencia de la vida biológica, orgánica, el cuerpo es una construcción que no nos es dada; nacemos en procura de la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina. Cuerpo como *insignia*, pues se constituye en un *distintivo* que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos, primero con los cercanos cuerpos de la familia, luego de la colectividad que comparte usos y modos de manifestarse. De esta forma el cuerpo se constituye en una *insignia* familiar y colectiva.

Pensamos en el cuerpo como una construcción cultural, que se materializa y elabora sobre el soporte dinámico de la vida orgánica, y se visualiza a través de diversas *manifestaciones corporales*, como son la *mirada*, la *escucha*, el *contacto*, la *gestualidad expresiva*, el *rostro*, la *voz*, las *praxias*, la *actitud postural*, los *sabores*, la *consciencia de dolor y de placer*, etc. De esta manera *el cuerpo es en sus manifestaciones*.

Los cuerpos tienen un destino común, pero al mismo tiempo la identidad es enemigo de lo idéntico. Es por eso que la historia de cada sujeto es única y original, por más que se repita en él una amplia tradición de juegos, canciones, versificaciones y cuentos. Esta diferencia en lo común que cada cuerpo manifiesta es lo que hace del trabajo educativo y terapéutico una tarea respetable y digna. Lo que permite que cada técnica sea procesada por el estilo de la persona que la lleva a cabo y adecuada a cada niño y situación particular.

En este caso, más que nunca, la técnica empleada en el trabajo con niños pequeños es un procedimiento corporal. Aunque se intervenga solo con el lenguaje verbal, la operatividad de la intervención requiere de una puesta del cuerpo en los matices de la *voz*. «Toda técnica es técnica del cuerpo»,³ según Merleau-Ponty. Los efectos estimulantes de la intervención corporal del profesional nos confirman que los juegos tradicionales pueden ser de utilidad en la tarea educativa y terapéutica, en la medida que la intervención contemple un sentido.

Estos juegos tienen la característica de desarrollarse a lo largo del crecimiento, manteniendo el contenido primario que le ha dado origen, pero transformándose a través de la mediación con objetos o de la sustitución del cuerpo propio y del otro por objetos y espacios.

Al desarrollarse se practican en grupos y se organizan a partir de reglas aprendidas y aceptadas colectivamente.

2. Calmels, Daniel, *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos, 2004.

3. Merleau-Ponty, Maurice, *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Paidós, 1977.

te. Desde este punto de vista se manifiestan como *juegos generadores*, por ser fundadores de múltiples modalidades del juego corporal.

Me referiré entonces a lo que denomino *juegos de crianza*. Bajo este título general incluyo diversos estudios y reflexiones sobre los juegos. De los tres primeros puntos solo se realiza una introducción, encontrarán un desarrollo amplio en el libro *Juegos de crianza*,² libro disponible en la biblioteca de la universidad.

1) JUEGOS DE SOSTÉN. Mecimientos, giros y caídas en los juegos de crianza

- *LINEAMIENTOS GENERALES
- *EL TEMOR A CAER
- *LA ESTIMULACIÓN LABERÍNTICA
- *MECER
- *GIRAR
- *Elevación y descenso - CAER
- *Tregar

1) Juegos de sosten

Mecimientos, giros y caídas en los juegos de crianza

El niño pequeño en los brazos del adulto puede funcionar como un disparador de sus antiguas vivencias, y esto es posible al reconocer como propias las emociones que el niño muestra. Se pone en funcionamiento lo que Henri Wallon llamó «matriz emocional colectiva», fenómeno por el cual la emoción «articula lo individual y lo social». A estos factores se debe la difundida y generalizada práctica de estos juegos.

El adulto con un niño en brazos recrea el código de sus antiguos, pone en funcionamiento su saber en actos. El adulto con el niño en brazos lo hace mecer, girar, elevar, caer.

Los juegos de sostén se desarrollan en un espacio corpóreo: en, desde y sobre el cuerpo del adulto. Para el niño pequeño más allá del cuerpo del adulto está el vacío. El cuerpo del adulto es plataforma de lanzamiento y pista de aterrizaje, territorio de la escena lúdica.

Al jugar la caída y el desprendimiento son ilusorias, jugadas, falsos riesgos. Para temer no es necesario que algo ocurra, el miedo nace del presagio, del «pre-sentimiento». Según Beatriz Grego, para D. W. Winnicott «el jugar es siempre aterrador y por eso es tan importante que alguien confiable esté presente para ponerse a jugar».⁴

En los *juegos de sostén* la «presencia» no consiste en la observación o en la asistencia momentánea, sino en una presencia en actos, en contactos y separaciones, presencia de sostén, donde la confianza se «pre-siente». En los juegos corporales de la crianza se desarrollan juegos de escenas temidas, actualizadas por el adulto en la relación con el niño. La caída es separación,⁵ los juegos de crianza elaboran la separación de los cuerpos, al mismo tiempo que ponen a prueba la confianza en el sostén de apoyo que el adulto le ofrece.

Así como en los *juegos de ocultamiento* se elabora la pérdida de la referencia visual, en los *juegos de sostén*, la disminución, variación y/o pérdida de la referencia táctil, es el elemento dominante junto con la afirmación de la confianza en el cuerpo que sostiene y apoya.⁶

Lineamientos generales

- Llamo *juegos de sostén* al rudimento lúdico-corporal, caracterizado por movimientos básicos que producen los adultos en el niño pequeño, que en un inicio se encuentra alzado en sus brazos.
- Las acciones básicas son: mecer, girar, elevar y descender, subir y bajar, tregar, colgar.
- En todas las acciones se producen modificaciones en la cantidad y calidad del contacto que el cuerpo del adulto ofrece al niño. Conlleva reducciones o interrupciones momentáneas del sostén.
- Algunas adquisiciones motrices, como son la posición sentada, el gateo, la marcha, el salto y la caída, los giros, etc., tienen parcialmente su práctica anticipada en los brazos del adulto. Ilusión de un logro anticipado, de un poder hacer aún antes que la maduración lo permita.
- Alejado del cuerpo del adulto, el niño realiza acciones similares, esta vez tomando el suelo (o los grandes objetos de juego) como espacio de apoyo y valiéndose de su autosostén.
- Las hamacas, calesitas (tio vivos), sube y baja, toboganes y tregadoras sustituyen a los cuerpos de los adultos. En ellos se reproducen las acciones de los juegos de sostén.

4. Grego, B., *Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Lugar, 1986.

5. Calmels, D., «Cuerpo de elevación y caída». *Diada Madre Bebé*, n° 2. Buenos Aires: 1996.

6. Calmels, Daniel, *Del sostén a la trasgresión. El cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Biblos, 2009.

- Este proceso de sustitución se inicia en la niñez con los juegos de plaza o variables similares, y continúa en la adolescencia y la vida adulta con diferentes acciones. Las acciones básicas que los *juegos de sostén* desarrollan están presentes en los deportes que implican escalamientos, saltos ornamentales, pruebas de velocidad; en los juegos que se realizan en los parques de diversiones; en las danzas de giros y rondas; en diversas formas de mecedoras, etc.

El temor a caer

En relación con el cuerpo, un miedo básico puede reunirse en el temor a la pérdida de la referencia táctil, temor puesto en juego básicamente en el temor a caer. Durante los juegos de sostén este temor puede hacerse presente en forma no lúdica, por lo cual esta temática requiere de una reflexión que excede el desarrollo particular de cada juego.

Para Henri Wallon el miedo «se origina, como toda otra emoción, en reacciones elementales cuyo punto de partida es una sensibilidad orgánica», también señala la «relación específica que existe entre las relaciones de equilibrio y el miedo»,⁷ una pérdida de equilibrio inesperada genera una reacción de miedo y acciones compensatorias que tienen una respuesta inmediata. Para el niño que ha adquirido la marcha autónoma, una pérdida de equilibrio es una descompensación de la dualidad apoyo - autosostén, riesgo de caer, posible referencia a la pérdida del sostén materno.

Sara Paín describe tres tipos de miedo, de los cuales los dos primeros son de utilidad para la temática que nos ocupa,⁸ uno de ellos es provocado «por un cambio en la situación objetiva, y que no interesa a la constitución del pensamiento por encontrarse en el plano de los reflejos biorreguladores. Luego tenemos un miedo generado y buscado sea en el plano exterior del espectáculo, sea en el interior de los propios presentimientos. Este miedo está emparentado con el placer e impregna las fantasías de seducción y muerte en un juego excitante de trampas y peligros».⁹ En los juegos de sostén estos dos miedos tienen una presencia de importancia pues este «juego excitante de trampas y peligros» tiene a un mismo tiempo la impronta, la marca de los «reflejos biorreguladores».

La separación del cuerpo del contacto con el suelo, la presencia del cuerpo en el aire, sin apoyos, como sucede en el salto, crea una ruptura de la continuidad del apoyo y un cambio del sostén. El apoyo es contacto, fuente de información a partir del roce, de la presión, de la acomodación del cuerpo sobre las superficies. Las terminales nerviosas de la planta del pie registran y transmiten información. Dice H. Wallon: «La planta del pie, que en condiciones normales apenas tiene oportunidad de objetivar sus impresiones, comunica, en contacto con el suelo, las contracciones musculares de las que resultan los automatismos de la detención o la marcha».¹⁰

Los juegos de sostén se basan en acciones de desequilibrio y reducción o pérdida de apoyos. Se pone a prueba el lazo de unión con el otro. Se ensaya una separación estando unidos.

Si hay un profundo y remoto temor a caer, no se debe al encuentro con la superficie en la cual se cae, al golpe que sucede abajo, el temor radica en el acto de separación que sucede arriba. El temor a caer principalmente está en «des-prenderse» del costado protector, del apoyo en la espalda, tomándola a esta como representante del cuerpo sostenido. Secundariamente y de forma más consciente está presente el miedo al golpe con el suelo. El encuentro con el suelo o con otra superficie puede ser deseado, esperado, el encuentro es resolución, aunque sea dolorosa para el organismo es un alivio para el psiquismo.

D. W. Winnicott, en un texto titulado «El miedo al derrumbe», describe lo que llama las agonías primitivas, entre otras, para el objeto de este estudio, podríamos citar la «agonía de no dejar de caer (caer para siempre)», para la cual «la defensa utilizada es el autosostén».¹¹

Beatriz Grego, en un estudio sobre el mismo autor, dice: «Primero el niño anida en la madre, antes en el útero, luego en los brazos».¹²

La pasión que los niños demuestran ante la posibilidad de hacer una casa en el árbol no es más que recuperar el nido fundante, estar en brazos del árbol es volver al lugar primero, donde estaba el fruto al alcance de la mano. Anidar en los brazos nos remite a la gestación. El término gestación (*gestare*, «llevar»), «se refiere al tiempo durante el cual las hembras llevan a sus pequeños», luego tomó el sentido actual de embarazo.

El cuerpo de la madre como nido, sostén y apoyo, sostén de apoyo. Desanidar es volar o caer. Caer implica una separación del sostén. Se interrumpe el lazo de unión, se «des-garra», se sueltan las manos. El cuerpo del otro

7. Wallon, Henri, *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1979.

8. Con respecto al tercero S. Paín dice lo siguiente: «Un miedo aparentemente sin cuerpo, sin inscripción glandular, propuesto como vigente en el lugar donde su ausencia justamente lo denuncia».

9. Paín, Sara, *Estructuras inconscientes del pensamiento*, La función de la ignorancia I, Buenos Aires: Nueva Visión, 1986.

10. Wallon, H., *La vida mental*. México: Crítica, 1985.

11. Winnicott, D. W., «El miedo al derrumbe», versión de Ana C. Benveniste y de Jorge Rodríguez.

12. Grego, B., *Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Lugar, 1986.

es una referencia para la consistencia y la existencia del propio cuerpo. En este sentido el miedo a la oscuridad (temática de los juegos de ocultamiento) y el miedo a caer están emparentados por la pérdida de referencias, en uno visual y en otro táctil, del cuerpo de un otro necesario.

Para Henri Wallon la agorafobia «no es, en el fondo, más que el miedo de caer. No es el miedo de encontrar hombres, sino el miedo de no encontrar apoyo». ¹³ Agregaría el de no encontrar sostén de apoyo. ¹⁴

La agorafobia (del gr. *agora*, «plaza» + *phóbos*, «miedo») es el miedo a los espacios abiertos, ¹⁵ a los espacios sin bordes protectores. No se trata de desconfiar solo del suelo, sino de no tener contactos con los costados, o sea sostén. La diferencia entre apoyo y sostén consiste en que sostener es mantener firme una cosa, envolverla, abrazarla; en cambio apoyar es hacer que una cosa descansa sobre otra, tener una base sobre la cual el peso recae. En la caída no hay apoyos, es un estado de ausencia, el cuerpo se autosostiene.

A diferencia de la *agorafobia*, que podemos ejemplificar con el *desierto* (*espacio sin costados*), a la *claustrofobia* podemos vincularla con el *bosque*, en el cual a diferencia del *desierto* hay demasiados costados, un exceso de límites que no dejan una línea de fuga para la visión.

2) JUEGOS DE OCULTAMIENTO

*LA SABANITA- EL CUCO

*ESCONDITE

*ESCONDIDA

El cuerpo – El movimiento – Los sonidos - La visión – El espacio – El tiempo

*CIGARRILLO 43

*CUARTO OSCURO

2) Juegos de ocultamiento

Llamaré *juegos de ocultamiento* a aquellos cuya característica radica en que una o varias personas se esconden y otra debe descubrirlas. También la dinámica puede incluir el ocultamiento de objetos para ser descubiertos.

El ocultamiento crea un distanciamiento entre los cuerpos y también la mayoría de las veces nos introduce en la oscuridad. El temor a caer se diferencia del temor a la oscuridad, los estudios de Preyer y de Stern, manteniendo a los niños con los cuales investigaron «al abrigo de los juegos y relatos que lo originan», ¹⁶ no encontraron señales de temor. En cambio ante la pérdida de apoyos el niño reacciona con notables muestras de alarma.

En los *juegos de ocultamiento*, se extrema la capacidad de *atención*, ubicada principalmente en la visión y la escucha.

Podemos diseñar un encadenamiento evolutivo de los juegos de ocultamiento, que parten de los más simples a lo más complejos. Van del jugar compartido en forma dual, sin reglas preestablecidas, a los juegos colectivos con reglamento previo.

3) JUEGOS DE PERSECUCIÓN De la indefensión al ejercicio de la defensa.

*QUE TE AGARRO - QUE TE COMO

*EL MONSTRUO - EL LOBO

*LOS CUENTOS INFANTILES

*MANCHAS

*EL QUEMADO

*JUEGOS DE PELOTA

3) Juegos de persecución

De la indefensión al ejercicio de la defensa.

Los juegos de *persecución* pueden analizarse a partir de diferenciar a tres protagonistas principales: A) un *perseguidor*, B) un *perseguido* y C) un *refugio*.

13. Wallon, H., *La vida mental*. México: Crítica. 1985.

14. Para información ver Calmels, Daniel, *Del sostén a la trasgresión*, El cuerpo en la crianza. Buenos Aires: Biblos, 2001.

15. Merani, L. A., *Diccionario de psicología*. Barcelona, España: Grijalbo, 1976.

16. Wallon, Henri, *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1979.

perseguidor ----- *perseguido*
 (un adulto confiable que amenaza) (el niño)

refugio (cuerpo protector)

En su origen, para que se constituya en un juego, el *perseguidor* debe ser reconocido por el niño como una persona confiable y de confianza, no puede protagonizarlo con éxito una persona desconocida. Esta confianza en la persona que protagoniza el rol de perseguidor le garantiza al niño que nada malo va a suceder y que puede aceptar la amenaza como una ficción, reduciendo la sensación de incertidumbre.

En las formas más primarias de jugar a la persecución se produce a un mismo tiempo un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo al cuerpo protector, una diferenciación (con el perseguidor) una indiferenciación (con el refugio).

Los cuentos infantiles

Los cuentos infantiles podrían ser tomados como referentes de estos juegos. La persecución es un buen tema para desarrollar esta hipótesis que puede ser extendida al resto de los juegos analizados en esta obra.

Las narraciones infantiles mantienen su tensión sobre la base del despliegue de un distanciamiento entre los protagonistas principales. Distanciamiento entre personas, y también distanciamiento de lugares conocidos y confiables. Esta separación temporaria o permanente le otorga al relato un nítido eje argumental.

El distanciamiento puede desarrollarse a través de las siguientes acciones:

1: Viaje 2: Divorcio 3: Extravío 4: Rapto 5: Captura 6: Reclusión 7: Exilio 8: Éxodo 9: Expulsión 10: Despedido 11: Muerte 12: Enojo 13: Rechazo 14: Pelea 15: Rivalidad

Todas estas acciones generan una tensión que busca resolverse en sus contrarios, de tal manera que a cada una de estas acciones corresponden sus opuestos.

1: Viaje – regreso 2: Divorcio – casamiento 3: Extravío – encuentro 4: Rapto – rescate
 5: Captura – liberación 6: Reclusión – libertad 7: Exilio – vuelta 8: Éxodo – regreso 9: Expulsión – inclusión
 10: Despedido – contratación 11: Muerte – nacimiento 12: Enojo – reconciliación 13: Rechazo – aceptación 14: Pelea – reconciliación 15: Rivalidad – solidaridad

Cuentos tradicionales como *Pulgarcito*, *Caperucita Roja*, *Blanca Nieves* o *El flautista de Hamelin*, desarrollan algunas de estas problemáticas.

Las bases materiales en las que se apoyan estas acciones son *caminos* que generalmente comunican y conducen de una casa buena, de la cual por distintos motivos hay que salir, hacia algún lugar desconocido.

¿Qué puntos en común tienen los *juegos de persecución* y los cuentos infantiles? En ambos se desarrolla un relato. En los cuentos a partir de una *narración*, en el jugar a partir de una *representación*. Ambos permiten el desarrollo de la fantasía, y principalmente, de las fantasías preocupantes, amenazadoras, aterradoras. Jugar y narrar son dos nutrientes de la imaginación.

En cuanto al cuerpo sujeto de una persecución, la espalda tiene un valor simbólico, en ella se representaba un lugar para la seguridad y la amenaza. Justamente en los juegos de persecución el que huye se ve amenazado por la espalda, es ella la que queda al descubierto, la mano-garra que intenta asir al perseguido se dirige a la espalda del cuerpo que huye. La mirada hacia atrás del perseguido monitorea la cercanía de la amenaza.

El *perseguidor* para que el juego continúe tiene que regular su velocidad. En las películas de persecución, el perseguidor siempre tendrá motivos para interrumpir o lentificar su marcha, encontrará en su camino múltiples obstáculos. En otros la seguridad en el cumplimiento de su amenaza lo llevará a tener una marcha en cámara lenta, sabiendo que el perseguido no tiene salida y que al fin y al cabo caerá bajo sus garras.

Al jugar con los niños, los adultos deben poder lentificarse, encontrar obstáculos en su marcha para que el niño logre tomar distancia y la persecución continúe. Si el *perseguidor* atrapa al perseguido el juego termina. Los *juegos de persecución* son diferentes a los *juegos de confrontación*. En muchas ocasiones cuando termina la *persecución* comienza la *confrontación*.

Quien trabaja con niños y se implica en los juegos corporales debe diferenciar la *persecución* de la *confrontación*. La *persecución* se lleva a cabo en la medida que los cuerpos mantienen una distancia. Si esta distancia se anula este tipo de juego llega a su fin. No es lo mismo buscar una distancia que una proximidad (pegarse, estar

pegado), algunos niños usan esta distancia como un mero paso a la proximidad corporal con el otro, otros en cambio disfrutan de la distancia reiterada y constante que el juego plantea.

Jugar a la *persecución* implica dos acciones básicas: perseguir y escapar, ambos roles son complementarios. El comienzo de la actividad se dispara ante la puesta en juego de uno de los personajes, la persecución se provoca, basta que un niño comience a correr para que otro contagiado lo persiga. En este sentido perseguido y perseguidor conforman una relación indisoluble, no existe el uno sin el otro. El que escapa es porque lo persiguen, el que persigue busca a alguien que escapa, es el ejemplo elemental de una secuencia, término este último que deriva de *seguir*. Las acciones de uno son una consecuencia de las acciones del otro.

Como ya dijimos en el *juego corporal*, en los *juegos de crianza*, el cuerpo es el objeto de juego, en este caso en particular la distancia corporal constituye una clave del jugar.

Cuando los niños salen al recreo o cuando se encuentran en un lugar donde no hay juguetes, toman y consideran al otro como un objeto de juego, se lo persigue y se huye. Aquí despliegan un juego de *persecución puro*, pues su interés está puesto en la propia acción de perseguir y de escapar. No se trata de perseguir para vencer, doblegar, atacar al otro.

Los juegos electrónicos en su gran mayoría recrean situaciones de persecución y confrontación. Sus fabricantes se garantizan de esta manera cierto éxito y una aceptación masiva por parte de los niños que son sus mayores consumidores.

Uno de los personajes que representa a un perseguidor muy particular es la momia, esta tiene una condición fundamental que garantiza la continuidad del juego, la momia es lenta, su propio ropaje le impide un desplazamiento rápido. Algo similar sucede con el oso, como si su peso y tamaño no le permitieran movimientos ágiles y veloces.

Entonces la lentificación puede ser incorporada como una técnica lúdica que el adulto puede implementar en el juego de persecución. Las características del personaje que adopte se lo va a permitir sin dañar la credibilidad en la ficción. El personaje que juega debe hacer coincidir sus acciones con su condición. Cada rol tiene gestos y acciones propios.

- 4) JUEGO CORPORAL VERSIFICADO - Jugar con las manos
- A) LA LINDA MANITO
 - B) TORTITAS DE MANTECA
 - C) NARRACIÓN CON CONTACTOS

A) La linda manito

A partir de los movimientos espontáneos de los miembros superiores, la mano del bebé se encuentra frente a su vista, la ve moverse y girar, hacer de figura sobre fondos diversos. La mano, en leve movimiento frente al rostro, produce tonalidades de luz y de sombra. Mano y ojo, movimiento y mirada se solidarizan. El adulto que observa estos movimientos espontáneos hace suyos esos gestos y se ofrece como modelo para ser imitado en sus movimientos. Ante esta propuesta el niño deja de mirar su mano para mirar la mano de su madre. Esta es una intervención que le posibilita al niño mover su mano a imagen y semejanza de la mano del adulto. Podemos tomar esta intervención de la madre como un modelo corporizante. También podemos pensar que la ausencia reiterada del adulto en la vida del niño lo puede dejar en la situación estereotipada de mirarse su propia mano, de autoestimularse.

«La linda manito» entonces está constituida por movimientos de rotación de la mano, frecuentemente unilaterales, que se muestran ante la mirada del niño para ser imitados, al mismo tiempo que se recita un verso rimado, cuyo sentido no tiene necesariamente un paralelismo con la acción ejercida, aunque movimiento y versificación sí buscan coincidir en sus ritmos.

Esta conjunción de gesto y palabra funciona como soporte de la temporalidad, hay representación del devenir del tiempo, transcurrir de un texto y de una acción.

*La linda manito
que tengo yo,
qué linda y qué grande
que Dios me la dio.*

La rotación de la mano, alternancia de prono supinación, gesto unilateral, se verá en el futuro participando en el funcionamiento de diversas praxias.

Aunque esta actividad no está fundada en un objetivo pedagógico o instrumental, lo cierto es que ante un estímulo sugerente, el niño reproduce el movimiento y lateraliza una función de su cuerpo, como es la rotación de las manos.¹⁷

Ahora bien, las primeras reacciones del bebé frente a este estímulo de la madre no constituyen todavía una imitación de un modelo, no existe realmente una acomodación del movimiento del niño al modelo que se presenta. Dice al respecto Sara Paín: «El juego La linda manito consiste en girar la mano a la vista del bebé, provocando en él un movimiento similar, que no tiene nada que ver con la imitación propiamente dicha que reconstruye por acomodación una secuencia de gestos interpretados, pues no hay todavía diferenciación entre la mano propia y la mano ajena. Desde un punto de vista cognitivo, se trata de la asimilación del percepto¹⁸ a un único esquema de acción sensomotor, y desde un punto de vista simbólico consiste en una identificación simbiótica, donde no se perfila aún el agente ni de la acción ni de los efectos perceptibles que la acción provoca».¹⁹

Para analizar esta acción desde una óptica más dinámica podemos desechar la idea clásica basada en dos elementos fijos, como son el modelo y la copia. En esta concepción tradicional el modelo sería el dueño de una forma original, sin variantes y desconocida por el otro, cuya función sería la de imitar, adaptándose al modelo impuesto. Esto pasaría en una estructura lúdica mecanizada, rigidizada, en cambio, es frecuente que la madre se acomode al movimiento del bebé, que regule el ritmo y la intensidad de sus movimientos de acuerdo a las posibilidades que tiene el bebé. Entonces en esta forma dinámica el modelo inicial se transforma en una copia de su imitador, porque además como ya dijimos, el movimiento surge esbozado primariamente y en forma espontánea por el bebé, acción que es advertida por la madre que la reproduce y se la ofrece al bebé como un hecho original, o sea que la madre imita al bebé cuando el bebé no puede imitar a la madre. Este reconocimiento de un gesto, entre tantos que el niño realiza de forma espontánea, se debe a que está instituido socialmente como un juego, tiene un nombre y está inscrito en una tradición.

Gran parte del éxito de este vínculo lúdico reside en cómo se tramitan acciones de asimilación y de acomodación, proceso similar al que Julián de Ajurriaguerra da en llamar «diálogo tónico». A este fenómeno en particular se agrega un «diálogo cinético», una melodía motriz en la cual los movimientos del niño y de la madre se unen y se separan, se amalgaman y se distancian (el escultor y la arcilla intercambian sus lugares).

B) Tortitas de manteca

Se denomina *tortita* a un pan que se hace palmeando entre ambas manos una bola de masa. El juego de las «tortitas de manteca» lleva ese nombre, por la similitud de los movimientos con esa forma de amasar.

Cuando el niño está esperando a su ser querido y ve que este se acerca a él, realiza un movimiento con sus brazos, un gesto anticipatorio de lo que va a suceder en el encuentro de ambos cuerpos, un movimiento de agarre, de abrazo del cuerpo del adulto. De esta anticipación y de este intento fallido proviene el golpe de las palmas que al no encontrar resistencia en un cuerpo chocan una con otra y producen algo similar a un aplauso, que sintetiza y representa un abrazo frustrado. Por esto algunos investigadores²⁰ le otorgan al aplauso el valor simbólico de un abrazo, de esta manera cuando aplaudimos a una persona, simbólicamente la estamos abrazando. Siguiendo esta hipótesis la acción de palmear la espalda del otro, que se realiza en saludos o muestras de condolencias, sería un gesto intermedio entre el aplauso y el abrazo.

Nacientes de un abrazo frustrado o de un simple encuentro fortuito, las palmas que se contactan sonoramente son acciones que los padres registran como gestos posibles de introducir en un repertorio lúdico, le dan un sentido convirtiéndolo en un juego.

En las «tortitas de manteca» se realizan movimientos de ambos brazos, unificación de las palmas en un aplauso, a la altura de la línea media del cuerpo, movimiento que se caracteriza por la búsqueda de una simetría funcional.

El juego de las «tortitas» consiste entonces en palmear y cantar a un mismo tiempo. La versificación que se utiliza más frecuentemente es la siguiente:

17. «En esta impregnación por el ambiente hay algo que se parece a la imitación, pero es una imitación sin imagen, si no sin modelos, difusa, ignorante de sí misma, una especie de simple mimetismo.» Wallon, Henri, *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique, 1978.

18. El término *percepto*, del latín «cosa percibida», designa el objeto de la percepción, diferente del término *percepción* que se refiere al proceso de percibir. Merani, Alberto, *Diccionario de psicología*. Barcelona: Grijalbo, 1985.

19. Paín, Sara, *La génesis del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

20. Morris, Desmond, *Comportamiento íntimo*. Barcelona-España: Plaza y Janés, 1971.

*Tortitas de manteca
 mamá me da la teta.
 Tortitas de cebada
 papá no me da nada.*

El canto se amalgama al sonido proveniente del golpe de las palmas. Para que este fenómeno se lleve a cabo, para que se logre el aplauso, el reflejo de presión palmar debe descender en intensidad.

En las «Tortitas», como en «La linda manito» se producen efectos sensoriales y perceptivos múltiples. Sin tener la intención de ser un ejercicio, esta simultaneidad de sentidos integrados en una relación lúdica constituye un notable vínculo estimulante.

En las «Tortitas» a un mismo tiempo se registra:

- *Visualmente el movimiento de las manos
- *Auditivamente el ruido producido por contacto de las palmas
- *Auditivamente el canto de la madre
- *Táctilmente el choque de las palmas
- *Propioceptivamente la regulación del tono y la postura

«La linda manito» y las «tortitas» constituyen dos ejemplos en los que el movimiento y la palabra se unifican. En ambas predomina el verso, son «juegos corporales versificados», a diferencia del «dedito goloso» en que se narra un cuento.

A) Narración con contactos

Dedito goloso

El dedito goloso junto con «las tortitas» están dentro de los rituales que tienen como temática la alimentación.

El primer escenario donde se materializa la narración oral es el cuerpo del niño a través de la intervención del cuerpo del adulto sobre él. Llamaré a estas formas lúdicas «narración oral con contactos».

Tomando la mano del niño se va recorriendo del dedo meñique al pulgar contactando con cada uno de ellos a través de una leve presión. Es de notar que al nombrar los dedos, con uno de ellos se realiza una distinción, el pulgar es nombrado de forma diferente:

*Este dedito compró un huevito;
 este dedito lo rompió;
 este dedito le puso sal;
 este dedito lo cocinó,
 y este pícaro gordito se lo comió.*

El cuerpo oficia de territorio escénico sobre el cual se monta la narración, y al mismo tiempo es cuerpo que encarna a los personajes dándole vida y movimiento. El cuerpo se metaforiza.

Contar un cuento sobre la mano, apoyándose en los dedos, es trabajo de corporización, habilita la construcción de la mano en la cual los dedos contados sirven luego para representar cantidades, medidas, ordenamientos y secuencias temporales. («Este primero, este segundo... A la una, a las dos, a las tres.»)

Contar tiene dos sentidos, contar números y contar cuentos (ambos términos provienen del latín *computare*, «calcular»). Las primeras nociones de cantidad tienen en los dedos un soporte material evidente, así como las primeras narraciones.

En la «narración oral con contactos», la mirada del narrador está puesta en exclusividad y en continuidad sobre el cuerpo del niño.

El narrador tiene en sus manos un soporte corporal. Cuerpo y cuento, gesto y palabra, tienen un nivel de competencia diferente de las narraciones que se desarrollan prescindiendo del contacto con el cuerpo que escucha. Aquí el mensaje tiene una vía auditiva y otra táctil, a los personajes no solo se lo nombra sino que se los toca, a esto debemos agregarle la visión, por lo cual los canales de entrada del texto son varios.

El relato se corporiza, los dedos reciben nombres, se los designa personajes del relato. Como ya dijimos uno de ellos es nombrado de forma diferente, si a todos se los designa como «este dedito», al pulgar se lo denomina

«este pícaro gordito», esta denominación caracteriza al pulgar como el personaje principal del relato. Al nombrar este último se omite el término dedo y se acentúa la característica de personalidad, pícaro, y la diferencia de peso corporal con relación al resto.

A su vez el espacio natural que queda entre los dedos, estando la mano abierta, espacio que los separa diferenciándolos, se constituye en un hueco cuya intangibilidad nos remite al tiempo, a la pausa, y al pasaje de un dedo al otro. Con relación al tiempo dice Paúl Ricoeur que «La cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado».²¹

Volviendo al «Dedito goloso» vemos que en el fin del relato la mano del adulto realiza un cierre, una finalización («colorín colorado»), esta forma de dar fin se materializa cuando un cosquilleo en la palma de la mano del niño le hace cerrar la mano, flexionar los dedos. Este «colorín colorado gestual», también se suele realizar tomando todos los dedos del niño en la mano del adulto.

Cualquiera de estos finales son gestos opuestos a los que le dan comienzo. En el inicio el narrador separa los dedos uno a uno, le «enseña» al niño a diferenciarlos, le demuestra que son distintos. Al final el narrador los reúne, le «enseña» al niño que su mano está toda junta.

El pasaje del *verso* rimado y cantado al *cuento* presenta un cambio de voz. La voz del canto, del recitado, no es la misma que la que cuenta. La voz es una muestra de la presencia del cuerpo en el lenguaje verbal.

Por otro lado la mínima suspensión de la narración, los silencios, ayudan a separar las acciones, a construir las secuencias y a darles un orden lógico. El cuento aporta intervalos y pausas que favorecen la función anticipatoria.

En la mano se organiza un primer modelo de agrupabilidad, y cada dedo representa un componente del grupo.

En algunos libros infantiles la mano y principalmente la enseñanza del nombre de los dedos tenía una presencia reiterada, así como en los cuentos infantiles, el pulgar cuenta con diversas representaciones, un caso ejemplar es el de *Pulgarcito*.

21. Ricoeur, Paúl, *Del texto a la acción*.

JOCS I JOGUINES PER DESENVOLUPAR LA CAPACITAT DE JUGAR

Imma Marín*

Jugar és la principal activitat de la infància

Johan Huizinga, en el seu magnífic llibre *Homo ludens*, ens diu que el joc «...és una acció **lliure** efectuada «com si» i viscuda fora de la vida corrent, però que malgrat això, pel **plaer** que provoca, pot apassionar completament el jugador, sense que impliqui cap interès material ni cap benefici, sent així de total **gratuïtat**.»¹

Jugar és, des d'aquest punt de vista, espontaneïtat i llibertat. Font de satisfacció i alegria. Es juga perquè es vol jugar, sense esperar cap benefici fora del mateix joc. Quan juguem, sabem que del resultat del nostre joc no se'n derivarà cap canvi fonamental en la nostra vida real. L'èxit en una partida de Monopoly no farà canviar el nostre extracte bancari; podem jugar a ser uns magnífics directors d'orquestra i acabar el nostre particular concert sense saber llegir partitures. Tanmateix, ens lliurem al joc amb tot el nostre entusiasme i dedicació. R. Dinello ens ho diu clarament: «El joc, per definició, no té cap altra finalitat que l'alegria i el plaer de jugar». ² Jugar és un fi en si mateix.

El joc respon a la necessitat de nens i nenes de mirar, tocar, tafanejar, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, somiar... **Jugar** és una necessitat, **un impuls primari i gratuït**, que ens empeny des de petits a descobrir, conèixer, dominar i estimar el món i la vida.

En paraules de F. Von Schiller, «l'home només és veritablement humà quan juga». ³ No és casualitat, doncs, que els infants de totes les èpoques i cultures juguin. Tampoc és casual que en la Declaració dels Drets de l'Infant, adoptada per Nacions Unides el 1959 i ratificada posteriorment en la convenció del 1989, es reconegui el dret de l'infant al joc:

Drets de l'Infant

7c

*«L'Infant gaudirà plenament de jocs i esbarjos,
els quals hauran d'estar orientats vers les finalitats perseguides per l'educació:
la societat i les autoritats públiques
s'esforçaran a promoure la satisfacció d'aquest dret.»*

Resolució núm. 1.386 (XIV) de l'Assemblea de les Nacions Unides de 20 de novembre de 1959.

Ratificada en la Convenció sobre els drets de l'infant, adoptada per les Nacions Unides en la seva Resolució 44/25 de 20 de novembre de 1989.

El joc és curiositat, experimentació i descoberta, creació i invenció. Ara bé, jugar no és simplement el fet de manipular una joguina. El joc és, per sobre de tot, una **actitud**. En aquest sentit, m'identifico amb la definició que aporta Martine Mauriras-Bousquet: «El joc és una actitud existencial, una manera concreta d'abordar la vida, que es pot aplicar a tot, sense correspondre específicament a res». ⁴ Diferència, així, el que els anglesos anomenen *play*, és a dir, joc com a actitud lúdica, dels *games*, jocs i joguines, activitats amb les quals, sobretot en el període infantil, concretem el joc. Jugar, per tant, no és una conducta lligada a un lloc, a un moment determinat o a una activitat. El joc, entès com a **actitud lúdica**, conforma una manera de viure.

* Directora de MARINVA Joc i Educació. Presidenta de IPA SPAIN, Associació pel Dret dels Infants a Jugar <www.immamarin.com>.

1. Huizinga, J. (1995). *Homo ludens*. Alizanza Editorial.

2. Per a la qüestió del temps lliure hem pres notes del llibre: Plouz Fierro, María L. *Recreación y tiempo libre*. Facultat de Cultura Física. Universitat de Guayaquil, Equador.

3. **REF:** *Cartes sobre l'educació estètica de l'home* (1795) és una obra de Friedrich Schiller composta per 27 cartes. La tesi fonamental d'aquesta obra és l'enobliment del caràcter humà, plantejat en el nucli d'una educació de l'home i de la humanitat, per a un estat o una societat veritablement racionals.

4. Mauriras-Bousquet, M. (1985). *Théorie et pratique ludique*. Vol 73, (86-88).

És possible que si avui, com a adults, som capaços de superar els reptes que la vida ens presenta, és, probablement, perquè un dia ens vam atrevir a pujar en una bicicleta; si gaudim de la contemplació d'una pintura, és perquè moltes tardes ens vam quedar embadalits mirant com giravoltava una baldufa; segurament, si podem posar-nos en el lloc de l'altre, és perquè una vegada vam jugar a ser una altra persona.

Jugar: principal font d'aprenentatges i creixement

El **joc** adquireix en la infància un **valor psicopedagògic** evident. Permet un harmoniós creixement del cos, la intel·ligència, l'afectivitat, la creativitat i la sociabilitat, essent la font més important de progrés i aprenentatges.

En jugar, l'infant **exterioritza les seves pors** i preocupacions més íntimes **i les domina** mitjançant l'acció. Podem dir que converteix en actiu allò viscut passivament, és capaç de tolerar situacions difícils que a la vida real li resultarien excessives, pot imaginar nous finals a situacions penoses o repetir a voluntat situacions plaents per a ell.

Jugar facilita l'**expressió de sentiments**, allibera tensions psíquiques i afavoreix un equilibri emocional sa de la personalitat. Jugar actua com a estimulador de la superació personal, a partir de l'**experimentació de l'èxit**, que sens dubte és la base de la confiança en un mateix i de la construcció de l'autoestima. Wallon ens diu que el sentiment de superació que s'aconsegueix en el joc és el que més endavant proporcionarà a l'infant el gust pel treball.⁵

Jugant **interioritzem** les pautes i les **normes de comportament social**.

En el joc es desenvolupen **totes les funcions psíquiques** necessàries per al creixement sa de l'infant: percepcions, pensament, raonament lògic, creativitat, imaginació... I és un veritable estimulador de les intel·ligències múltiples definides per Gardner.⁶

En la **creació permanent**, inherent al joc, és on apareix la connexió entre joc i art. D. Winnicott, pediatra i psicoanalista anglès, com a conseqüència dels seus estudis sobre el joc a la primera infància, afirma que la possibilitat que té l'ésser humà d'abordar tota activitat creativa és el producte d'una activitat lúdica ben consolidada en els primers anys de vida.⁷

M. Garaigordóbil ens diu: «Les activitats lúdiques que l'infant realitza li permeten desenvolupar el seu pensament, satisfer les seves necessitats, elaborar experiències traumàtiques, descarregar les seves tensions, explorar, descobrir, el goig de crear, curullar la seva fantasia, reproduir les adquisicions assimilant-les, relacionar-se amb els altres, eixamplar els horitzons d'un mateix... Per tot això, es pot afirmar que estimular l'activitat lúdica, positiva, simbòlica, constructiva i cooperativa és sinònim de potenciar el desenvolupament infantil».⁸

En resum, el joc:

- Estimula la curiositat, motor de qualsevol aprenentatge.
- Proporciona alegria, plaer i satisfacció.
- Estimula l'afany de conquesta i superació personal.
- Proporciona confiança en un mateix.
- Contribueix positivament a la construcció de l'autoestima.
- Afavoreix l'expressió d'opinions i sentiments.
- Afavoreix la interiorització de normes i pautes de comportament social.
- Estimula el desenvolupament de les funcions físiques, psíquiques, afectives i socials.

Tanmateix, és bo recordar el sentit gratuït i màgic del joc que Martine Mauriras-Bousquet l'expressa així: «És innegable que tant l'infant com l'adult aprenen, creen i descobreixen el seu univers en aquesta lliure activitat de la intel·ligència que és el joc; però això no significa que es pugui «instruir» a discreció mitjançant el joc». Segons ella, tot intent d'instruir, informar o formar a través del joc té poques possibilitats de ser reeixit si no té en compte l'aspecte lúdic i les claus pròpies del fet de jugar: llibertat, plaer i gratuïtat.⁹

5. Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor-Mec.

6. Gardner, H. (1983; 1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nova York: Basic Books.

7. Winnicott, D. (2008). *Realidad y juego*. Gedisa (2a edició).

8. Garaigordóbil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil: La actividad lúdica como recurso psicopedagógico. Una propuesta de reflexión y de acción*. Madrid: Seco-Olea.

9. Mauriras-Bousquet, M. (1986). «Ce qui fait jouer ce qui fait apprendre». Revista *Perspectives* (núm. 52). París.

Però, com podem desenvolupar la capacitat de jugar?

Perquè hi hagi joc hi ha d'haver la possibilitat de tractar els objectes i fins i tot les idees vinculades al joc de manera no convencional. Creativitat i imaginació formen part indissoluble del fet de jugar. Sense aquest espai, on qui juga ho fa lliurement, amb el convenciment que no serà jutjat, que del que fa no se'n deriva cap perill i que per tant se li permet un marge d'error, el joc s'empetiteix, es torna raquític i desapareix.

Perquè la capacitat de jugar es desenvolupi es necessiten, en primer lloc, **espais adequats i estimulants**, tant en el fons com en la forma. És a dir, espais on es pugui jugar en llibertat, sense por a ser jutjat o a equivocar-se. Espais sense perills, propers i quotidians, que permetin gaudir dels objectes i dels elements naturals, amb una cura particular per la posició precisa dels objectes. Espais, en definitiva, que despertin les ganes de jugar tant en els petits com en els grans.

També és necessari disposar de **temps, ric i pausat**, sense presses, on es pugui desplegar la imaginació i recollir-la; temps per recrear allò vist, experimentat i après. Temps per somiar, inventar, crear... Temps, fins i tot, per avorrir-se.

Els altres companys juguen un paper important en el moment de jugar. Jugar sol té el seu valor, però pot incrementar els sentiments d'omnipotència i limita enormement les possibilitats del joc. És en el context dels jocs compartits que l'infant aprèn com són els altres i va formant la seva pròpia imatge. Sense aquesta posada en escena dels altres, difícilment l'infant pot mesurar les seves forces, les seves possibilitats, pot aprendre què s'espera d'ell i què espera ell dels altres.

Per últim, **les joguines**. Qualsevol cosa es pot convertir, en les mans d'un infant, en una joguina: una capsa de cartró, les anelles de les cortines, un llençol... L'objecte apareix des del primer moment intrínsecament vinculat al joc. Les joguines apareixen, doncs, com a creacions espontànies dels mateixos infants, o com a creacions culturals que els adults hem elaborat per al seu entreteniment i satisfacció. Les primeres nines fetes amb pedres i embolcallades en pells, però, queden molt lluny de les actuals joguines comercialitzades.

Però... què és una joguina?

La joguina neix amb el joc mateix, encara que com sabem, hi ha molts jocs sense joguines. Des de sempre trobem objectes vinculats als jocs: pilotes, nines, fireta, carros... Aquests objectes, encara que de vegades han estat creats espontàniament pels nens, la majoria han estat creacions culturals que els adults hem elaborat per a l'entreteniment i la satisfacció dels infants.

La joguina és, en definitiva, un mitjà ideat per afavorir i estimular el joc. Són estris que ajuden i possibiliten l'activitat lúdica; i, per tant, mediadores entre el joc i el nen o l'adult. Atorguem a les joguines un paper molt important i compromès, ja que cada cop es fan més imprescindibles com a recursos complementaris al joc.

El diccionari de la llengua espanyola defineix joguina de la manera següent: «Objecte atractiu amb què s'entreté els infants». L'Enciclopèdia Catalana, el defineix així: «Objecte fet expressament per jugar, per a l'entreteniment dels infants». Dues definicions, des del punt de vista del joc, pobres i poc exactes. No és d'estranyar que l'actual Observatorio del Juego infantil¹⁰ hagi proposat a la Real Academia de la Lengua una nova definició, més en sintonia amb el valor cultural i educatiu de les joguines.

Així doncs, només són joguines aquells objectes ideats amb aquest objectiu? I els objectes que es converteixen en joguines en les mans dels infants com l'escombria, les culleres de pal, un colador o el seu cos mateix? I les joguines que no només «entretenen» els infants, com els trens elèctrics, els Meccanos, la pilota o les cartes, de les quals també gaudim els adults? Es pot reduir la definició de joguina a la d'objecte per a infants? No estariem oblidant que el joc és inherent en l'ésser humà?

C. Beart, en el seu llibre *Juegos y deportes*, publicat a París el 1965, ens ofereix la definició següent: **«La joguina és el suport del joc, ja sigui concret, ideològic, simplement utilitzat com a tal o purament fortuït»**.¹¹ En aquest cas, l'aproximació és molt més exacta: no exclou l'adult, queda clar que la joguina depèn del joc i no al revés, i per últim, ens diu que és el jugador qui converteix, a través del joc, l'objecte en joguina. Introdueix així una reflexió important, és a dir: cap joguina concebuda com a tal garanteix el joc per si mateixa.

10. <http://www.aefj.es/noticias/?id=156>

11. Beart, C. (1967). «Histoire des jeux», dins de *Jeux et sports, Encyclopédie de la Pléiade*, (Roger Caillois, dir.) París: Ed. Gallimard.

D'aquesta definició podem dependre tres grans tipus de joguines:

1. Les **joguines fortuïtes**: una pedra, la sorra, l'escombra, el cos mateix... Qualsevol objecte utilitzat com a suport del joc. En aquest cas, la joguina adquireix un límit temporal: mentre dura el joc, i una dimensió imaginària: l'objecte inventat.
2. Joguines **autoconstruïdes**: concebudes i inventades per l'infant per acompanyar un joc específic. Poden ser més o menys efímeres, però mai improvisades: personatges fets amb pinces d'estendre la roba, jugar a vaixells amb paper i llapis, fer vestits per a les nines, menjar amb plastilina o amb herbes i flors del camp...
3. Joguines **comercialitzades**: artesanes o industrialitzades, creades per l'adult com a estimuladores del joc.

En tots els casos se suposa que les joguines són suport per al joc. Però **només les joguines fortuïtes i autoconstruïdes garanteixen el joc per si mateixes**. De fet, des del mateix moment que les imagines, cerques i recrees, ja estàs jugant. En canvi, les joguines comercialitzades només garanteixen el joc en el moment en què són desitjades i incorporades per l'infant en el seu joc. Per tant, una joguina que no sigui «jugable», estimuladora o motivadora del joc no mereix anomenar-se així. Maria Montessori ens ho va dir amb aquestes paraules: «Un joc ha de brindar a l'infant l'oportunitat de divertir-se i gaudir. Sense aquest element és millor definir-lo com a mecanisme, projecte o material».¹² A més, una joguina comercialitzada pot ser un excel·lent motivador del joc per a un infant i no representar cap estímul per a un altre.

Quan parlem de joguina no podem oblidar cap dels diferents tipus que acabem d'anomenar perquè totes, en conjunt, conformen un desenvolupament de l'infant sa i harmònic, que enriqueix el seu joc amb propostes i aprenentatges de tota mena.

Però, com són les joguines afavoridores del joc?

Malgrat tot, la societat no valora la joguina com a element de creixement, sinó més aviat com a objecte de regal i consum, de la mateixa manera que continua definint, implícitament, el joc com una cosa poc seriosa, com aquella activitat pròpia de l'etapa infantil que superem quan ens fem grans, seriosos i responsables.

Però si l'origen del joc es perd en el temps, la història de jocs i joguines està intrínsecament vinculada a la de la humanitat. Jocs com la xarranca, la pilota, seguir el rei, la nina, els ossets o l'auelé deuen tenir un significat profund, ja que han acompanyat els homes i les dones durant molts mil·lennis, travessant la Història amb una permanència i immortalitat sorprenents.

Pot un objecte que ha estat capaç de sobreviure a la civilització que l'ha creat ser quelcom inútil, frívol o banal? Sembla lògic pensar que no.

Les joguines, doncs, com a suport del joc, ajuden a estimular el desenvolupament global de l'infant, especialment:

- Els **sentits**, amb mòbils, mantes, calidoscopis, jocs de modelar...
- La **motricitat**, amb passejadors, hula-hoops...
- La **intel·ligència**, amb jocs de taula, puzles, jocs de construcció...
- L'**afectivitat**, amb nines, peluixos, ninots...
- La **sociabilitat**, amb jocs de taula, jocs i joguines de tipus simbòlic...

Per triar un fons lúdic veritablement afavoridor del joc, i per tant estimulador de la capacitat lúdica dels infants, cal tenir en compte un conjunt de criteris. Vegem a continuació els més significatius i generals:

Joguines atractives i interessants per als infants

Parlem d'interessos infantils i no pas de capricis de darrera hora! De vegades, els criteris dels infants i els dels adults no coincideixen. És normal. En aquest sentit, abans d'escollir una joguina hem de pensar en la persona a qui la regalarem o amb qui jugarem, els seus gustos i interessos i, per descomptat, en les seves necessitats.

És possible que la cuineta de fusta amb cortinetes de quadres vermells no sigui la preferida de les generacions d'infants actuals i que, amb sorpresa nostra, s'enamoren de les de plàstic de formes arrodonides, colors vius i... amb vitroceràmica! No hem d'oblidar mai que la joguina és per a ells, i és a ells a qui ha d'agradar i que els seus gustos estan impregnats de les modes i els valors de la societat en què viuen.

12. Montessori, M. (1932) *Ideas generales sobre mi método. Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía (2a edició).

Potser el tipus de joguina que l'infant prefereix i el que nosaltres considerem més convenient o educatiu no sigui coincident, llavors és bo fer una valoració seriosa amb l'infant, de manera que, prenguem la decisió que prenguem, ho fem amb convicció plena i amb el màxim de consens possible. Més d'una i dues vegades ens emportarem una grata sorpresa en descobrir que la seva demanda no era un caprici, sinó que amagava veritablement una il·lusió o una necessitat de reafirmació, independència o elaboració d'una vivència o sentiment.

Moltes vegades els seus desitjos no sorgeixen realment de les seues gustos i necessitats, sinó de l'encantament del darrer anunci de la televisió o de la pressió dels companys de classe: «és que tots la tenen». Un bon exercici és mirar els anuncis de publicitat junts i comentar el que estem veient, quines coses són les que més ens agraden i quin tipus de joguina preferim, anar a botigues especialitzades on

puguem veure i tocar aquella joguina, i fins i tot convidar algú de la classe que la tingui per veure, tots plegats, si és tan estupenda com ens diuen o si realment és el tipus de joc que més ens agrada.

És tot un repte ensenyar-lo a ser selectiu i a valorar que no és la quantitat el que importa, o l'espectacularitat de la joguina, sinó la qualitat de les emocions que la joguina produeix. Triar joguines pot ser viscut com a renúncia o com a elecció. Nosaltres escollim. Per tot això, convé recordar que:

- No a tots els infants els agrada el mateix.
- No tots els infants, fins i tot que siguin de la mateixa edat, tenen les mateixes necessitats motrius, psicològiques, cognitives, socials i afectives.

Adequades a l'edat dels infants

Els adults, sobretot els pares i familiars, tenim la tendència de fer grans els nostres infants, i encara que a les caixes se'ns ofereixi una orientació d'edat, sempre pensem que el nostre infant, que és molt llest, segur que sabrà gaudir d'aquella joguina que ens està agradant tant a nosaltres.

A mesura que els infants van creixent necessiten noves joguines que responguin al seu ritme de maduració, i aquest ritme no és sempre igual per a tots els infants d'una mateixa franja d'edat. És per això que, tot i que podem acotar la tipologia de joguines per edats, també és cert que no es tracta d'una classificació rígida, perquè pot variar segons cada infant. Un cop més, cal conèixer l'infant, els seus gustos, habilitats i moment evolutiu.

En termes generals podem dir que:

- Ho hem escoltat moltes vegades: les joguines no poden ser ni massa senzilles, ja que ràpidament avorriran l'infant, ni tan complicades que resultin reptes insuperables, ja que el frustraran innecessàriament, o simplement no despertaran el seu interès.
- Les joguines han de respondre a l'edat dels infants tant pel que fa al seu aspecte físic, per tal que resultin atractives, com als aspectes ergonòmics. Una peça de construcció adreçada a un infant petit haurà de ser prou grossa perquè no se l'empassi i perquè la pugui agafar còmodament amb la seva maneta, alhora que ha de permetre un encaix senzill i per tant possible, encara que representi un repte i un esforç d'habilitat per a l'infant.
- També els aspectes cognitius, afectius i socials són importants. Per jugar al parxís no cal saber sumar, n'hi ha prou de saber comptar, però cal tenir la capacitat de saber esperar el torn i acceptar els resultats de l'atzar, que poden fer que trigui molt a sortir-me un 5!!! I això és, francament, molt més difícil que sumar.

Estimuladores... però de què?

- De qualsevol aspecte del desenvolupament de l'infant: motriu, cognitiu, social i afectiu.
- De capacitats, accions, habilitats i actituds com la curiositat, el gust per les coses ben fetes, l'estètica, la tendresa, la cura pel detall, la valentia, l'estratègia, l'audàcia, la paciència, la delicadesa...
- De les ganes de mirar, tocar, oler, riure, superar-se, saber...
- Una joguina ha de fer gaudir els infants de l'aigua, la llum, la foscor, les ombres, els sorolls, el vent.
- De la seva capacitat de raonar, deduir, descobrir, parlar, imaginar, crear...

Variades i en la justa mesura

Avui dia sembla que la quantitat de coses és sinònim de benestar, i per tant com més joguines, millor. L'experiència ens demostra, però, que més aviat és el contrari. La pràctica habitual de comprar grans quantitats de joguines s'aguditzava a partir dels dos o tres anys, quan a més d'assenyalar el que volen, ja ho verbalitzen i ho demanen tot o quasi tot. És bo entendre que les conductes de demanar, explorar i tafanejar són normals, però hauríem de reflexionar sobre la resposta que donem els adults: és a dir, donar constantment i, per tant, les conseqüències de rebre en excés.

És necessari que l'infant tingui una varietat de joguines suficient, amb les quals pugui desenvolupar diferents tipus de joc, però mai s'ha d'arribar a l'excés. En aquest cas és més important la qualitat que la quantitat. Per una altra banda, és important que les joguines es vagin renovant duran tot l'any perquè els nens juguen tot l'any; així es poden incorporar noves joguines de mica en mica generant noves expectatives i il·lusions per provar nous jocs. Tenir menys quantitat els permetrà dedicar més temps a les joguines que tenen i gaudir-les més.

D'altra banda, fins i tot les joguines més saludables a una edat, resulten inapropiades a una altra. No cal amuntegar les joguines any rere any, cal renovar-les, igual que fem amb la roba quan queda petita. Així doncs:

- La joguina, en cap cas, garanteix el joc. Una excessiva quantitat de joguines, en lloc d'afavorir el joc, el dificulta.

- Els infants han de poder gaudir d'un ventall ampli de joguines, que els permetin desenvolupar-se en tots els sentits, sense distincions per raons de sexe.

- No cal guardar totes les joguines, quan queden «petites» podem regalar-les per fer espai a les noves necessitats dels infants.

Segures i de qualitat: sòlida i ben feta

- No s'ha d'espantillar a la primera de canvi, ha de preveure l'ús, de vegades poc àgil i barroer, de l'infant.

- Ha de poder complir l'objectiu per al qual ha estat prevista: si és un sonall ha de fer soroll, si és una joguina de construcció ha d'encaixar, si és un mòbil ha de tenir colors vius per atreure l'atenció de l'infant...

- És decebedor per a l'infant que una joguina es trenqui sense motiu, que l'encaix no es pugui encaixar, que no es pugui veure en el mirall... D'altra banda, l'infant ha d'aprendre a tractar amb cura les seves joguines. Que siguin sòlides no ha de voler dir que es puguin maltractar.

- Abans d'escollir una joguina hem de tenir present aspectes com els de la marca de seguretat. Totes les joguines han de portar el símbol CE, que significa que es comprometen a complir la Normativa europea de seguretat de la joguina. Les garanties, els recanvis, la possibilitat d'arranjaments són altres consideracions a tenir en compte. Les joguines perilloses per als menors de 3 anys han d'advertir-ho.

Pares i educadors: la nostra actitud és clau en el desenvolupament de la capacitat de jugar dels infants?

Ho dèiem a l'inici, **jugar és una actitud vital**. I és en crear i nodrir aquesta actitud on hem de concentrar la nostra atenció, ja que és l'actitud lúdica la que ens ajudarà a enfortir la relació afectiva amb els nostres infants i mantenir sana la nostra salut mental. Cada proposta de joc que ens ofereixen els infants és una invitació a entrar en el seu món, i la nostra acceptació un dels millors regals que els podem oferir. Refusar les seves demandes de joc compartit sistemàticament és com trencar un fil vital que ens uneix amb ells. Els generem desconfiança, inseguretat, tristesa i frustració i ens allunyem d'ells, segurament sense saber-ho, i probablement sense voler-ho.

Però reconvertir la nostra actitud quotidiana, de permanentment ocupats, estressats i angoixats per la manca de temps, en una actitud lúdica, estimulante, intemporal quan estem amb els nens i nenes, no resulta fàcil. Possiblement al principi ens suposi cert esforç, superar certa mandra i fins i tot potser vergonya, però el benefici que obtindrem és tan gran que serem capaços de, fins i tot, transferir aquesta actitud lúdica a altres espais de la nostra vida familiar, treball, relacions amb les nostres amistats... Per això diem que jugar configura una actitud vital.

Per crear i consolidar l'actitud lúdica existeixen, com hem vist, un seguit de condicions que cal tenir en compte i que resultaran clau per al seu desenvolupament.

Comencem per **la motivació**. Cal que vulguem, i que vulguem de manera decidida i convençuda. Per què volem jugar amb els infants? Perquè és beneficiós per al seu desenvolupament evolutiu? Perquè és el nostre deure com a pares o educadors? Segur que sí, però hi ha un factor de motivació que ha de prevaldre per sobre dels altres: jugar amb els infants és una de les mostres més grans d'amor gratuït que els podem oferir. Jugar amb els infants no hauria de ser viscut mai com una obligació. Això no significa que en un moment determinat pugui costar-nos més o menys esforç a causa del cansament, per manca de temps o simplement perquè tenim el cap ple de neguits. Però fins i tot en aquests moments, és més honest dir-los que no ens trobem bé i que per tant l'espai de joc avui serà més breu, que forçar les situacions. Els infants tenen radars sofisticats per detectar si juguem amb ells gaudint, és a dir, per plaer, o per obligació. En aquest segon cas, és més que probable que el seu joc es torni més nerviós, es mostrin més impacients i exigents.

Quan som capaços d'explicar-los que avui no tenim un bon dia, ens humanitzem als seus ulls i amb aquest simple acte estem contribuint a reforçar la seva confiança i a crear empatia, ja que els resultarà més fàcil entendre

els nostres sentiments i comportaments, i explicar-nos els seus. En el moment que som capaços de gaudir del pur plaer de jugar, la nostra actitud es relaxa i som molt més capaços de gaudir del moment precís, concentrant-nos en l'ara i aquí.

Per últim, a banda de la nostra motivació, cal la motivació de l'infant. El joc no pot imposar-se. Si els obliquem a jugar a allò que a nosaltres ens sembla el millor per a ells, sense tenir en compte els seus gustos i ganes, és probable que no acceptin o que ho facin amb desgana. Les propostes formen part del joc: «Et sembla que...?», les imposicions no, ja que la llibertat i la voluntat són dues característiques imprescindibles del joc.

A manera de resum, es presenten a continuació un seguit de pistes a tenir en compte:

- Observar l'infant que juga. El seu joc ens parla d'ell. Conèixer el seu joc ens facilitarà la tasca de compartir-lo amb ell, comprendre'l millor i crear bases sòlides de confiança.
- Reforçar els seus èxits i donar-li suport en els entrebancs i petits fracassos.
- Cercar sempre la part positiva de qualsevol situació, la solució creativa al problema o conflicte. Presentar una actitud entusiasta i motivadora propicia les ganes de riure i gaudir.
- Parlar-los des del nostre jo interior: «Etic trista perquè no em deixes jugar», i no des del tu: «Ets dolent perquè no em deixes jugar». Si jutgem les accions i no les persones, connectarem de manera més sana amb l'infant, propiciant una empatia sòlida per entendre'ns.
- Cultivar la paciència i la capacitat d'escolta. Un infant que se sent escoltat, se sent comprès i estimat i aprèn a comprendre i estimar els altres.
- Ser flexibles. El joc és un marc privilegiat en què poder fer concessions. El joc comporta transgressió i aquest és un dels seus factors més atractius.
- Ser clars i honestos des del primer moment. Explicar les normes i els límits des de bon començament de manera que l'infant pugui responsabilitzar-se dels seus actes.
- Respectar el seu ritme. No sempre han de tenir ganes de jugar amb nosaltres o de fer-ho seguint les nostres propostes. Ells també necessiten dels seus espais i del seu temps.
- Propiciar espais de joc i temps per jugar quotidianament amb d'altres iguals, al parc i a casa, cercant moments on puguin relacionar-se amb infants de la seva edat i també amb altres més petits i més grans.
- Posar al seu abast espais de joc estimulants, donant importància a la particular disposició dels objectes de manera que s'incentivin les ganes de jugar.
- Crear un clima de relaxació psicològica. Aprendre a deixar de banda les nostres preocupacions mentre compartim el joc amb ells. És a dir, entrar realment en joc. Ells han de saber que en l'espai de joc no seran jutjats, ni criticats, sinó acceptats afectuosament.
- El temps és el nostre regal i no hauríem de compartir-lo amb altres tasques. És suficientment breu i important com per posar-hi tota l'atenció.
- Proporcionar-los un repertori de jocs i joguines variat i suficient, permetent les joguines fortuïtes. Ajudar-los a inventar i construir les seves pròpies joguines i seleccionant les joguines que comprem. Transmetent-los hàbits d'ús i cura de les joguines.

En definitiva, per desenvolupar la capacitat de jugar dels infants, cal que primer ens esforcem a incentivar la nostra. Per fer-ho possible ens cal prioritzar una **educació de l'actitud lúdica** lliure, plaent, alegre, curiosa i de total gratuïtat. **Necessitem també despertar la necessitat, i el desig...**, les ganes de mirar, tocar, saber, riure, abraçar, descobrir, pensar. I per tot això, hem de **reservar i imaginar temps i espais per jugar al carrer, a les places, parcs, escoles, patis i cases**. Temps i espais per jugar amb els seus iguals, companys de joc amb qui compartir l'alegria i el conflicte. Educadors propers capaços de confiar en les possibilitats educatives i d'aprenentatge del joc i de gaudir-les.

Sens dubte, aquest és un repte de l'educació que val la pena afrontar. Això sí, amb actitud de joc!

Bibliografia i webgrafia

- BELL, R.; CORNELIUS, M. (1990). *Juegos con tablero y fichas: estímulos a la investigación matemática*. Barcelona: Labor.
- CHANAN, G.; HAZLE, F. (1984). *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. Barcelona: Serbal UNESCO.
- CHAUVEL, D.; MICHEL, V. (1989). *Juegos de reglas para desarrollar la inteligencia*. Madrid: Narcea de Ediciones.
- Diversos autors (2002). *Enciclopedia de los padres de hoy*. (Vol. *El juego*). Barcelona: Círculo de Lectores.

- GRUNFELD, V.F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. Madrid: Ediland.
- LEMKE, PRICKEN. (1980). *Jugar, riure, crear*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- MARIN, I.; PENON, S.; MARTÍNEZ, M. (2008). *El placer de jugar. Aprende y diviértete jugando con tus hijos*. Barcelona: CEAC.
- HUIZINGA, J. (1995). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- SEGAL, M.; BARDIGE, B. (2005) *Juega con tu hijo*. Barcelona: CEAC Educación Infantil.
- SCHILLER, P.; PETERSON, L. (2004). *El rincón del juego*. Barcelona: CEAC Educación Infantil.
- HIRSH-PASEK, K.; MICHNICK, R. (2005). *Einstein nunca memorizó, aprendió jugando*. Madrid: Mr. Ediciones.
- CORKILLE, D. (2005). *El niño feliz. Sus claves psicológicas*. Barcelona: Gedisa.
- PIETERSE, M. (2005). *Jugar y aprender*. Barcelona: Paidós.
- BACH, E.; FORÉS, A. (2007). *E-Mociones. Comunicar y educar a través de la red*. Barcelona: CEAC Educación.
- GIL, A.; VIDA, T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: Editorial UOC.
- GROS, B. et al. *Videojuegos y aprendizajes*. Barcelona: Graó.

Webgrafia

- www.ludomecum.com
www.joguinasegura.coop
www.daletiempoaljuego.com

JUEGO Y DESARROLLO INFANTIL: REVISIÓN TEÓRICA Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Maitte Garaigordobil*

En esta conferencia, en primer lugar, se identifican las características que definen el juego infantil; en segundo lugar se sintetizan las conclusiones de los estudios que han analizado las contribuciones del juego en el desarrollo humano; y finalmente se presenta un programa de intervención basado en el juego cooperativo-creativo para niños de 4 a 6 años (Garaigordobil, 2007) que ha sido implementado y evaluado experimentalmente en sus efectos en diversos factores del desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional.

¿Qué es el juego infantil?

El juego es: 1) *Placer*, y si no hay placer no es juego; 2) *Libertad*, es una actividad voluntaria y libremente elegida que no admite imposiciones externas, es el reino de la libertad y arbitrariedad, del hacer «lo que quiero» y «como quiero»; 3) *Una finalidad sin fin*, y si entra el utilitarismo, o se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde el carácter del juego; es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a un fin; 4) *Acción* e implica participación activa; 5) *Ficción*, lo constitutivo del juego es el carácter de ficción «hacer como si... y tener consciencia de ficción (como si fuese un gatito, un avión, un mecánico, una médica)», lo que define el juego no es la actividad sino la actitud del sujeto frente a la actividad; 6) *Serio*, porque los niños y niñas ponen todas sus capacidades en juego igual que el adulto en el trabajo, es un medio que le sirve para probar y autoafirmar su personalidad; 7) *Esfuerzo*, porque hay juegos que requieren grandes cantidades de energía, juegos que tienen reglas severas que conducen a la fatiga y al agotamiento, juegos que consisten en ponerse una dificultad para superarla; y 8) *Espontaneidad*, la actividad más espontánea del niño hasta el punto que decimos que está enfermo cuando no juega.

¿Qué sabemos hoy sobre las contribuciones del juego al desarrollo infantil?

El juego es una pieza clave en el desarrollo integral del niño, ya que guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir, con el desarrollo del hombre en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales, con numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. El juego es una necesidad vital, porque el niño necesita acción, manejar objetos, relacionarse, y esto precisamente es lo que hace en el juego. De las conclusiones de los estudios se desprende que el juego es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano ya que contribuye de forma relevante al desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional durante la infancia.

Juego y desarrollo psicomotriz: El juego estimula el desarrollo del cuerpo y los sentidos

Desde distintos marcos teóricos se ha observado que el juego potencia de forma muy significativa el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. El juego es una exploración jubilosa y apasionada que tiende a probar una función motriz cuando aparece en todas sus posibilidades.

* Catedrática de Evaluación Psicológica. Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco. Avda. de Tolosa 70. 20018 Donostia-San Sebastián. maitte.garaigordobil@ehu.es <<http://www.sc.ehu.es/garaigordobil>>.

Cuando el niño descubre una pauta de acción, la repite y ejercita una y otra vez, tanto para experimentar placer (placer de ser causa y provocar efectos), como para comprobar y ampliar sus consecuencias inmediatas y posibilidades.

Gracias a los juegos de movimiento que los niños realizan desde los primeros años (juegos con el cuerpo, con los objetos y con los otros), construyen esquemas motrices simples que ejercitan al repetirlos, se van perfeccionando e integrando unos con otros. Todo ello fomenta el desenvolvimiento de las funciones psicomotrices, completando los efectos de la maduración nerviosa y estimulando la coordinación de las distintas partes del cuerpo. La coordinación motriz (coordinación dinámica global, equilibrio, coordinación visomotora, precisión de movimientos, fuerza muscular...) y la progresiva estructuración perceptiva (percepción visual, auditiva, rítmico-temporal, táctil, orientación espacial...) se ven directamente estimuladas a través de los juegos de movimiento y sensoriales con el cuerpo y con los objetos. Gracias a los juegos de movimiento, juegos con la pelota, con los aros, con los zancos, con patines de rueda, con la cuerda, con la goma, con los columpios, con los triciclos, las bicicletas, trepando a los árboles, lanzando piedras, construyendo con bloques de madera, modelando con barro o plastilina los niños y niñas:

1. Descubren nuevas sensaciones.
2. Coordinan progresivamente los movimientos de su cuerpo.
3. Estructuran la representación mental de su esquema corporal.
4. Exploran y amplían sus posibilidades sensoriales y motoras.
5. Se descubren a sí mismos en el origen de las modificaciones materiales que provocan cuando construye o modelan.
6. Van conquistando su propio cuerpo y el mundo exterior.
7. Tienen experiencias de dominio que fomentan la confianza en sí mismos.
8. Obtienen intenso placer.

Juego y desarrollo intelectual: El juego estimula el desarrollo del pensamiento y la creatividad

Los estudios llevados a cabo desde marcos teóricos de referencia diversos han confirmado las positivas implicaciones de las actividades lúdicas en la investigación cognoscitiva del entorno físico y social, en la creación de áreas de desarrollo potencial, en la evolución del pensamiento que conduce a la abstracción, y en la creatividad. Las conclusiones de los estudios que han analizado las contribuciones del juego al desarrollo intelectual permiten afirmar que el juego:

1. Es un instrumento que desarrolla las capacidades del pensamiento, al principio estimula el pensamiento motriz, después el pensamiento simbólico representativo y, más tarde, el pensamiento reflexivo, la capacidad para razonar.
2. Es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial.
3. Es un estímulo para la atención y la memoria.
4. Fomenta el descentramiento cognitivo, porque en el juego los niños van y vienen de su papel real al rol, y además deben coordinar distintos puntos de vista para organizar el juego.
5. Origina y desarrolla la imaginación, la creatividad ya que el juego es siempre una actividad creadora, un trabajo de construcción y creación, un banco de pruebas donde los niños experimentan diversas formas de combinar el lenguaje, el pensamiento y la fantasía.
6. Estimula la discriminación fantasía-realidad, porque en el juego realizan simbólicamente acciones que tienen distintas consecuencias que las que tendrían en la realidad, y ello es un contraste fantasía-realidad.
7. Potencia el desarrollo del lenguaje, ya que además del papel de los juegos lingüísticos, para jugar necesita expresarse y comprender, nombrar objetos... lo que abre un enorme campo de expansión lingüística, además los personajes implican formas de comportamiento verbal.
8. Es una vía de desarrollo del pensamiento abstracto, porque los juegos simbólicos inician y desarrollan la capacidad de simbolizar que está en la base de las puras combinaciones intelectuales; en el juego simbólico se produce por primera vez una divergencia entre lo semántico (caballo) y lo visual (palo) y por primera vez se inicia una acción que se deriva del pensamiento (cabalgar) y no del objeto (golpear). Y esta situación ficticia es un prototipo para la cognición abstracta.

Juego y desarrollo social: El juego es un instrumento de comunicación y socialización

Desde el punto de vista de la sociabilidad, por el juego los niños y niñas entran en contacto con sus iguales, y ello les ayuda a ir conociendo a las personas que les rodean, a aprender normas de comportamiento y a descu-

birse a sí mismos en el marco de estos intercambios. Los trabajos que han analizado las conexiones entre juego y desarrollo social han confirmado que los juegos simbólicos, de representación:

1. Estimulan la comunicación y la interacción con los iguales.
2. Amplían el conocimiento del mundo social del adulto y preparan al niño para el mundo del trabajo.
3. Fomentan de forma espontánea la cooperación y la prosocialidad.
4. Promueven el desarrollo moral, ya que son escuela de autodominio, voluntad y de asimilación de normas de conducta.
5. Facilitan el autoconocimiento, el desarrollo de la consciencia personal.

En relación con los juegos de reglas (parchís, oca, ajedrez, carreras con las canicas) los estudios concluyen que estos juegos son aprendizaje de estrategias de interacción social, facilitan el control de la agresividad, e implican un ejercicio de responsabilidad y democracia. Y los juegos cooperativos, que implican dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común:

1. Promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos entre los miembros del grupo y disminuyen los mensajes negativos.
2. Incrementan las conductas prosociales (ayudar, cooperar...).
3. Disminuyen conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez...).
4. Potencian la participación y la cohesión grupal, mejorando el clima social de aula.
5. Mejoran el concepto de uno mismo y de los demás.

Juego y desarrollo afectivo-emocional: El juego fomenta el equilibrio emocional y la salud mental

Diversos estudios que han analizado las conexiones entre juego y desarrollo afectivo-emocional permiten concluir que esta actividad es un instrumento de expresión y control emocional que promueve el desarrollo de la personalidad, el equilibrio afectivo y la salud mental, porque el juego:

1. Es una actividad placentera que genera sentimientos de felicidad, satisfacción emocional, que procura placer (placer de crear, de ser causa y provocar efectos, de hacer lo prohibido, de destruir sin culpa...).
2. Permite asimilar experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas experiencias, ya que cuando los niños juegan representan experiencias vividas felices (cumpleaños, fiesta del pueblo), pero también representan experiencias que les han resultado difíciles, penosas, traumáticas (hospitalización, entrada en la escuela); en los juegos suelen repetir incansablemente la situación que han sufrido pero invierten el papel, tornando activo lo sufrido pasivamente, ya no serán el paciente sino la médica que opera al muñeco...; y esta repetición simbólica de la situación sufrida le permite descargar la ansiedad que la experiencia le ha creado.
3. Posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil, porque es un medio de expresión de la sexualidad (juegos de médicos, de novios...), y de la agresividad, que encuentra una vía constructiva de salida (juegos de luchas ficticias, dramatizando animales salvajes, golpeando el barro...).
4. Es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos, ya que al organizar el juego con frecuencia emergen conflictos que los niños y niñas resuelven para poder jugar; además en muchas representaciones se ponen de relieve conflictos entre los personajes que se resuelven al final de la dramatización, y todo ello dota a los niños de estrategias cognitivas de resolución de conflictos sociales.
5. Aumenta los sentimientos de autoaceptación y mejora el autoconcepto-autoestima.
6. Estimula el desarrollo de la empatía, de la capacidad para hacerse cargo tanto cognitiva como afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos...

Y es precisamente el papel que el juego tiene en la esfera afectivo-emocional el que le dota de un relevante valor terapéutico. Es terapéutico porque es una actividad que le procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, que le permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivamente y descargar sus tensiones; es refugio frente a las dificultades que el niño se encuentra en la vida, le ayuda a reelaborar su experiencia acomodándola a sus necesidades, constituyendo así un importante factor de equilibrio psíquico y de dominio de sí mismo.

En síntesis, el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para el niño, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo. Las actividades lúdicas que los niños y niñas realizan

a lo largo de la infancia, les permiten desarrollar su pensamiento, satisfacer sus necesidades, elaborar experiencias traumáticas, descargar sus tensiones, explorar y descubrir, el goce de crear, colmar su fantasía, reproducir sus adquisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás, ensanchar los horizontes de sí mismos...

Por ello, es una actividad preventiva, de desarrollo y también terapéutica.

El Programa JUEGO 4-6 años: Una propuesta de intervención para fomentar el desarrollo en edades tempranas

Objetivos del programa

Las actividades cooperativas-creativas que configuran el Programa JUEGO 4-6 años tienen tres objetivos generales. En primer lugar, tienen como objetivo prevenir problemas de socialización; en segundo lugar, potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas que no presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en diversos aspectos socioemocionales y en el desarrollo de la creatividad; y en tercer lugar, tienen una función terapéutica, ya que con estas experiencias de juego se intenta integrar socialmente a niñas y niños que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros y/o dificultades en otros aspectos de su desarrollo. En un plano más concreto el programa tiene diversos objetivos específicos que se exponen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Objetivos de los programas de juego

Objetivos
<p>Potenciar el desarrollo de factores de la socialización estimulando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de los niños entre sí, el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal. • Las relaciones amistosas intragrupo. • Las habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso... • Un aumento de conductas sociales facilitadoras de la socialización (conductas de liderazgo, jovialidad, ayuda, respeto-autocontrol, asertivas), así como una disminución de conductas perturbadoras para la misma (conductas agresivas, pasivas, de ansiedad-timidez, de apatía-retraimiento...). • La conducta prosocial: relaciones de ayuda y capacidad de cooperación (dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes). • El desarrollo moral: aceptar normas sociales relacionadas con las instrucciones de los juegos (turnos, estructura cooperativa, roles...) y con las normas que el grupo se dota para la realización de los juegos...
<p>Favorecer el desarrollo emocional promoviendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La identificación de variadas emociones. • La expresión de emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura... • La comprensión de las diversas causas o situaciones que generan emociones positivas y negativas. • El afrontamiento o resolución de emociones negativas. • El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. • La mejora del autoconcepto. • El bienestar psicológico subjetivo...
<p>Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La creatividad verbal, gráfica, constructiva, social y dramática. • La atención. • La memoria. • La capacidad de simbolización. • El razonamiento lógico...

Características de los juegos cooperativos y creativos

En su conjunto, los juegos que contiene el programa estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza y el desarrollo de la creatividad, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Los juegos seleccionados para configurar este programa tienen cinco características estructurales.

- *La participación*, ya que en estos juegos todos los miembros del grupo participan, no habiendo nunca eliminados, ni nadie que pierda; el objetivo consiste en alcanzar metas de grupo, y para ello cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego.

- *La comunicación y la interacción amistosa*, porque todos los juegos del programa estructuran procesos de co-

municación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar... Los juegos de este programa estimulan la interacción amistosa multidireccional entre los miembros del grupo, la expresión de sentimientos positivos en relación con los otros, para progresivamente potenciar procesos de cooperación.

- *La cooperación*, ya que muchos juegos del programa estimulan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta de grupo. En estos juegos los objetivos de los jugadores están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos solo si los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para el resto de los compañeros con los que está interactuando. De este modo se entiende la cooperación como un proceso de interacciones sociales consistentes en «dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común», en contraposición a los juegos competitivos en los que los objetivos de los jugadores están relacionados pero de forma excluyente, y un participante alcanza la meta, solo si los otros no la consiguen alcanzar. Cada jugador, en estos juegos, contribuye con su papel, y este papel lleno de significado es necesario para la consecución del juego. Esta situación genera un sentimiento de aceptación en cada individuo del grupo, que influye positivamente en su propio autoconcepto, mejorando también la imagen que tiene de los demás.

- *La ficción y creación*, porque en los juegos del programa se juega a hacer el «como si» de la realidad, como si fuéramos pintores, magos, fantasmas, mariposas, robots, ciegos, así como a combinar estímulos para crear algo nuevo, por ejemplo, unir partes del cuerpo de diversos animales para configurar un animal de fantasía

- *La diversión*, ya que con estos juegos tratamos de que los miembros del grupo se diviertan interactuando de forma positiva, constructiva, con sus compañeros de grupo.

Clasificación de los juegos del programa

El programa para educación infantil (4-6 años) está configurado con un amplio conjunto de actividades, 140 juegos, que estimulan la comunicación, la conducta prosocial y la creatividad en distintas dimensiones. Las actividades de los programas se distribuyen en dos grandes módulos o tipos de juegos: 1) Juegos de comunicación y conducta prosocial, y 2) Juegos de creatividad estructurados en base a interacciones cooperativas. Las dos grandes categorías de juego, contienen a su vez diversas subcategorías de juegos, que pueden observarse en el cuadro 2.

Cuadro 2. Categorización de las actividades de los programas

Módulos	Subcategorías
Juegos de comunicación y conducta prosocial	Juegos de comunicación y de cohesión grupal
	Juegos de ayuda y confianza
	Juegos de cooperación
Juegos de creatividad	Juegos de creatividad verbal
	Juegos de creatividad dramática
	Juegos de creatividad gráfico-figurativa
	Juegos de creatividad plástico-constructiva

En el módulo de **JUEGOS DE COMUNICACIÓN Y CONDUCTA PROSOCIAL**, las actividades incluidas en la categoría de **juegos de comunicación y de cohesión grupal** tienen por finalidad estimular la comunicación intragrupo y el sentimiento de pertenencia grupal. En estas actividades se potencia la atenta escucha al otro, la atención activa no sólo para comprender, sino también para estar abierto a las necesidades y los sentimientos de los demás. Tanto los juegos que implican formas de comunicación no verbal como verbal suponen innumerables experiencias para la estimulación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo, favoreciendo nuevas posibilidades de comunicación y unas relaciones más cercanas y abiertas. Dentro de la categoría de **juegos de ayuda y confianza** hay juegos que generan situaciones relacionales en las que los miembros del grupo se dan ayuda mutuamente, porque la dinámica de la actividad lúdica propone este tipo de acción para poder seguir jugando. Con estos juegos se pretende estimular en los niños la capacidad de observación de las necesidades de los otros y de responder positivamente a ellas, mejorando tanto las relaciones de ayuda entre los miembros del grupo, como la imagen de sí mismos. Además en esta categoría se incluyen actividades lúdicas que estimulan la confianza en uno mismo y en los demás, porque, desde esta perspectiva, fomentar la confianza en el grupo es un requisito

para que se den las actitudes solidarias necesarias que permitan posteriormente procesos de cooperación grupal, desde la conceptualización que se ha dado de cooperación. Los *juegos de cooperación* incluyen juegos que estimulan situaciones relacionales, en las cuales los miembros del grupo se dan ayuda mutuamente para contribuir a un fin común. Son juegos en los que la colaboración entre los jugadores es un elemento esencial para la realización de la actividad, ya que sin ella no es posible llegar a la meta del juego.

Estimular en los niños la capacidad de cooperación es uno de los objetivos principales de este programa, y estos juegos que tienen en su base la idea de participar, aceptarse y cooperar divirtiéndose, suponen un paso más en el proceso de superar las relaciones competitivas, desarrollando la capacidad del niño para cooperar y compartir.

Dentro del módulo de **JUEGOS DE CREATIVIDAD**, la categoría de *juegos de creatividad verbal* contiene actividades que fomentan la comunicación verbal y los hábitos de escucha activa, el desarrollo del lenguaje, la capacidad para razonar con palabras, la capacidad para crear con ellas fomentando varios indicadores de la creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad...) y la cooperación en tareas intelectuales con el lenguaje. La categoría de *juegos de creatividad dramática* contiene actividades lúdicas que promueven la interacción cooperativa, al tiempo que posibilitan una vía de autoexpresión integral de la personalidad infantil, a través de la ficción dramática. Son un instrumento de crecimiento individual, porque al potenciar la libre expresión favorecen el equilibrio emocional. Los juegos de expresión tienden a liberar la personalidad y a conseguir que, a través del cuerpo, se pueda expresar y exteriorizar lo que piensan, sienten o quieren los niños. En estos juegos las emociones encuentran un canal de expresión y liberación, además de ser un medio de comunicación con los demás. La finalidad de estos juegos no es lograr una representación bien hecha, sino conseguir que los niños y niñas pasen de una fase pasiva de escucha a otra más activa, de interpretación y de creación. Para ello se les ofrece la posibilidad de expresarse mediante los personajes, y esto les ayudará a ejercitar el mecanismo de expresión de su propia persona. Los *juegos de creatividad gráfico-figurativa*, además de fomentar la comunicación verbal y los hábitos de escucha activa, fomentan la cooperación en tareas asociadas al dibujo y la pintura, así como la creatividad en diversos indicadores de este ámbito creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, fantasía...). En la categoría de *juegos de creatividad plástico-constructiva* los jugadores deben ponerse de acuerdo sobre qué van a construir con los materiales que han recibido, potenciando de este modo la creatividad plástico-constructiva en indicadores como originalidad, transformación, fantasía... Además de los procesos de comunicación verbal implicados que estimulan los hábitos de escucha activa y la toma de decisiones, las actividades incluidas en esta categoría potencian la capacidad de síntesis, y la capacidad de cooperación en tareas cognitivas que implican combinar estímulos para construir nuevos objetos, nuevos productos...

Procedimiento de aplicación de los programas con un grupo

La aplicación del programa de juego con un grupo implica tres fases. En primer lugar, la fase de evaluación pre-test que se lleva a cabo durante las primeras semanas del curso escolar. En esta fase se opera una evaluación previa a la intervención, que tiene por finalidad explorar diversas variables del desarrollo infantil, sobre las que se hipotetiza que el programa va a tener un efecto positivo (conducta prosocial, conductas sociales negativas, inteligencia, creatividad verbal, gráfica...). En segundo lugar, se desarrolla la intervención, consistiendo, esta, en la ejecución de una sesión de juego semanal de 75 minutos de duración durante todo el curso escolar. La sesión de juego se configura con una secuencia de dos o tres actividades lúdicas creativo-cooperativas y sus subsiguientes debates. Cada sesión se estructura en tres fases. La fase de apertura de la sesión, la fase de desarrollo de la secuencia de juego y la fase de cierre.

La intervención se realiza en el mismo espacio físico, un aula grande libre de obstáculos, y el mismo día y hora de la semana. La experiencia de juego la dirige un adulto que suele ser el profesor o profesora habitual del grupo con la colaboración de un observador u observadora. Finalmente, en tercer lugar, durante las últimas semanas del curso escolar se opera nuevamente una evaluación post-test en la que se administran los mismos instrumentos que en la fase pre-test, con la finalidad de evaluar el cambio en los factores del desarrollo medidos. La evaluación contiene multitécnicas y multiinformantes (profesores-profesoras, padres-madres, niños-niñas).

Instrumentos de evaluación del programa

Para evaluar los efectos del programa dirigido a grupos de educación infantil se administran varias pruebas psicológicas o instrumentos de evaluación antes y después de la intervención que permiten medir un abanico de variables sociales, emocionales, madurativas e intelectuales (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Instrumentos de evaluación del Programa JUEGO 4-6 años

Variables evaluadas		Instrumentos de evaluación
Factores del desarrollo social y afectivo-emocional	Estrategias cognitivas de resolución prosocial de problemas interpersonales	TREPI Test de resolución de problemas interpersonales Garaigordobil y Berruoco (2007)
	Altruismo: Compartir con iguales y con adultos	EAL Evaluación del altruismo Leighton (1992)
	Estabilidad emocional	DFH El test del dibujo de la figura humana Koppitz (1976)
	Autoconcepto	EA Escala de autoconcepto Garaigordobil (2005)
	Conductas: Adaptabilidad. Agresividad. Ansiedad. Atipicidad. Depresión. Hiperactividad. Habilidades sociales. Problemas de atención. Somatización. Retraimiento.	BASC Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes Reynolds y Kamphaus (1992) (profesores y padres)
Factores intelectuales y de desarrollo madurativo	Inteligencia: Verbal. No verbal. Total.	K-BIT Test breve de inteligencia. Kaufman y Kaufman (1994/1997)
	Factores de madurez neuropsicológica: Lenguaje comprensivo. Visopercepción. Memoria icónica. Fluidez verbal. Atención.	CUMANIN Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil Portellano et al. (2000)
	Factores de desarrollo: Reacción afectiva. Desarrollo somático. Desarrollo sensorial. Reacción motriz. Coordinación sensomotriz. Contacto y comunicación. Conceptuación. Normatividad.	EOD Escala observacional del desarrollo (padres) Secadas (1988/1992)
Creatividad	Conductas y rasgos de personalidad creadora	EPC Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora (padres y profesores) Garaigordobil y Berruoco (2007)
	Creatividad verbal: Fluidez. Flexibilidad. Originalidad. Creatividad gráfico-figurativa: Fluidez. Originalidad. Abreacción. Elaboración.	TPCT Test de pensamiento creativo: Batería verbal y gráfica Torrance (1974/1990)
	Pensamiento creativo: Atención a detalles. Inconformismo. Identificar y solucionar problemas.	TCAI Test de pensamiento creativo Garaigordobil y Berruoco (2007)

El estudio empírico de evaluación del programa de educación infantil

El estudio de validación del programa ha tenido por finalidad: a) diseñar un programa de intervención psicológica basado en los juegos cooperativos-creativos y dirigido a niños y niñas del último ciclo de educación infantil; b) implementarlo semanalmente durante un curso escolar; y c) evaluar sus efectos en diversas variables del desarrollo social, afectivo-emocional, y en la inteligencia y la creatividad infantil. La muestra utilizada en el estudio de validación del programa fue de 86 participantes de 5 a 6 años, distribuidos en 5 grupos (47 niños y 39 niñas). Del conjunto de la muestra, 53 niños y niñas fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental (3 grupos), mientras que 33 tuvieron la función de control (2 grupos). El procedimiento llevado a cabo en los estudios está constituido por tres fases. En primer lugar, al inicio del curso escolar, se operó una evaluación pre-test administrando a experimentales y control distintas pruebas de evaluación con la finalidad de medir diversas variables sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener un efecto. Posteriormente, se implementó el

programa de intervención con los tres grupos experimentales. La aplicación consistió en la administración de una sesión de intervención semanal de 75 minutos de duración, durante todo el curso escolar. En tercer lugar, al finalizar el curso, se realizó de nuevo una evaluación post-test aplicándose a toda la muestra los mismos instrumentos de evaluación que en la fase pre-test.

Con la finalidad de evaluar el cambio en las variables objeto de estudio se obtuvieron las medias y las desviaciones típicas de cada variable en los participantes experimentales y control, en la fase pre-test, post-test y la diferencia post-test/pre-test, realizándose análisis multivariados de varianza. Los análisis de varianza realizados con los datos obtenidos en la evaluación pre-test/post-test evidenciaron que este programa de juego estimuló significativamente:

1. *La capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales*: Los participantes experimentales aumentaron su capacidad para buscar soluciones prosociales a problemas de interacción desde un enfoque favorecedor de la relación social, empleando para ello posturas de acercamiento, estrategias de negociación, evitación de agresividad...

2. *La conducta prosocial altruista con otros compañeros del grupo*: El programa de juego fomentó el desarrollo de la conducta prosocial poniéndose de relieve más conductas generosas de compartir con sus iguales.

3. *La inteligencia*: Se observaron cambios tendencialmente significativos que permiten sugerir cierto efecto del programa de juego en el aumento de la inteligencia verbal, relacionada con el lenguaje, con el conocimiento de palabras (pensamiento cristalizado) y de la inteligencia global.

4. *Factores de madurez neuropsicológica como la fluidez verbal*: Dentro de los factores de madurez neuropsicológica evaluados se confirmó un incremento significativo de la fluidez verbal relacionada con la producción de frases más largas a partir de una palabra estímulo.

5. *Factores del desarrollo, como la coordinación sensomotriz, la normatividad y la reacción afectiva*: Los padres evidenciaron un tendencial aumento de la coordinación sensomotriz, es decir, la coordinación mediacional con instrumentos y la coordinación figuracional (representativa, constructora y gráfica), un incremento de la normatividad, del conocimiento y cumplimiento de las normas puestas por los adultos, y tendencialmente un incremento de la madurez afectiva, de la madurez en las respuestas afectivas de los experimentales, de la capacidad de los niños y niñas para dar respuestas afectivas acordes con su nivel evolutivo.

6. *Conductas características y rasgos de personalidad creadora*: Los profesores observaron un incremento del número de conductas y rasgos de personalidad creadora tales como: a) formular muchas preguntas e inusuales, curiosidad intelectual, soluciones novedosas a los problemas; b) inventar juegos, construir juguetes y realizar muchos juegos imaginativos, de fantasía, originales juegos simbólicos o de representación, juegos de dibujar, pintar, modelar, juegos intelectuales, juegos de palabras...; y c) tener sentido del humor, perseverancia, y una actitud de apertura a nuevas experiencias...

7. *La creatividad verbal*: El programa de juego estimuló en los experimentales un aumento de la creatividad verbal que se puso de manifiesto en un incremento del nivel de *flexibilidad* en sus respuestas verbales, es decir, su capacidad para que el pensamiento fluya de unas categorías a otras. Un nivel de flexibilidad alto da la posibilidad de ver las situaciones desde distintos puntos de vista. Además, también aumentaron en la *fluidez* o número de respuestas y en la *originalidad* de estas respuestas. Esta mejora se observó en la ejecución de tareas de creatividad verbal como son: formular preguntas sobre una situación, adivinar causas y consecuencias de una situación dada, mejorar un juguete, dar usos posibles pero inusuales a un objeto, y analizar consecuencias que se podrían derivar de una situación hipotética e improbable.

8. *La creatividad gráfica*: La intervención fomentó un desarrollo de la creatividad gráfica. Las producciones de los participantes experimentales aumentaron su nivel de *elaboración*, es decir, sus dibujos tenían mayor número de detalles al finalizar la intervención. Además, incrementaron su *fluidez* gráfica ya que estos niños y niñas tenían un número mayor de ideas para dibujar y estas ideas eran más originales, novedosas, únicas, de baja frecuencia estadística entre todos los sujetos de la muestra, constatándose también un incremento de la *originalidad*. Así mismo se confirmó un aumento de la *abreacción* o resistencia prematura al cierre de los dibujos, dando una mayor oportunidad para realizar figuras más creativas. Este incremento se observó en distintas tareas de creatividad gráfica como son: construir un dibujo a partir de una mancha, completar dibujos a partir de trazos dados y realizar dibujos tomando como base líneas paralelas.

9. *La creatividad perceptiva*: La intervención fomentó un incremento del pensamiento creativo relacionado con la capacidad para identificar problemas y buscar soluciones a partir del análisis de una imagen. La mejora se observó en los siguientes indicadores: a) en la *capacidad para percibir detalles inusuales* o raros en una imagen gráfica que contiene 37 situaciones extrañas, por ejemplo, peces nadando en un cajón de madera de la cocina, un

pájaro con su nido de huevos sobre la lavadora, una bombilla en una tarta de cumpleaños ; y b) en el *aumento de la fluidez y originalidad para encontrar problemas y soluciones* a partir del análisis de una situación presentada gráficamente, por ejemplo, se pregunta qué puede pasar si hay un chorro de agua cayendo continuamente sobre un muñeco de nieve, y después qué se puede hacer para evitar que se derrita rápidamente el muñeco de nieve. Por otro lado cabe señalar que a pesar de que el programa no influyó en un aumento del *inconformismo*, hizo que el nivel de pérdida o la tendencia hacia el conformismo fuera significativamente menor en los participantes experimentales que en los del grupo control.

Los resultados obtenidos apuntan en la misma dirección que otros estudios que han confirmado los positivos efectos del juego en diversos factores del desarrollo infantil. El trabajo desarrollado aporta evidencia empírica de las contribuciones del juego cooperativo y creativo al desarrollo infantil en edades tempranas. Además, los resultados ratifican la perspectiva de muchos profesionales de la psicología y la educación que enfatizan la inclusión de actividades lúdicas grupales como instrumento preventivo y de desarrollo en contextos clínicos y educativos.

Bibliografía

Manuales de los programas

- GARAIGORDOBIL, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4-6 años*. Madrid: Pirámide.

Investigaciones sobre los programas JUEGO

- GARAIGORDOBIL, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa nº 127. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 1994).
- GARAIGORDOBIL, M. (1999). «Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia». En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* (pág. 117-150). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Colección Investigación nº 142. Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa 1998.
- GARAIGORDOBIL, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).
- GARAIGORDOBIL, M.; FAGOAGA, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Nota: En la página web (<http://www.sc.ehu.es/garaigordobil>) pueden descargarse los artículos publicados en revistas sobre los programas JUEGO.

TALLERS

EL JOC SIMBÒLIC: DE LA VIVÈNCIA A LA CONCEPTUALITZACIÓ

Josep Rota

Síntesi prèvia

La finalitat principal de la intervenció psicomotriu és acompanyar els infants en el seu procés de maduració psicològica. Una fita important d'aquesta maduració és l'assoliment de la capacitat simbòlica.

En què consisteix aquesta capacitat? S'ha escrit molt sobre el símbol i la capacitat de simbolitzar. Aquest taller pretén portar els participants a una reflexió al voltant de les dades més significatives d'aquesta capacitat simbòlica. *Significatives* per a cadascú, ja que es partirà de la pròpia vivència per arribar a algunes conceptualitzacions de l'experiència viscuda.

Relat del taller

Relatora: *Montse Castellà*

En aquest taller hem partit d'una situació vivenciada, viscuda, per poder apropar-nos a la reflexió. Vivenciem una faceta del joc simbòlic i a partir d'aquesta vivència extraurem i anirem construint.

Jugar un joc d'**identificació** té a veure amb la capacitat de simbolitzar, de fer com si fos...

Com en la sala de psicomotricitat el taller ha passat per dos temps:

Un temps per vivenciar, expressar a través del joc i un segon temps, el de l'expressió per mitjà del llenguatge plàstic, en un registre més elaborat, per arribar a la paraula, al concepte, a la reflexió.

Per ajudar-nos a centrar-nos en la globalitat del cos, en aquesta dimensió corporal en Josep ens proposa buscar un lloc en l'espai i estirar-nos, acompanyar la respiració d'aquesta situació inicial amb un mateix, per passar a fer ara els estiraments.

La proposta evoluciona amb l'altre, a partir del contacte amb l'esquena de l'altre, dels altres; continuem estirats a terra i passem a una situació de repòs acomodant la nostra esquena a l'esquena de l'altre, per poder descansar, respirar, retrobar la tranquil·litat, reposar el cos en el cos de l'altre, buscant el recolzament.

En Josep proposa col·locar-nos en rotlana amb els genoll i les mans a terra, en situació ventral, de gatejar i anar pensat en un animal felí; hi juguem, ens estirem, expressem amb el gest, fem els son que emet, el seu moviment i el representem. Iniciem aquí un altre aspecte a patir de la consigna que no hem de tocar l'altre i continuem interaccionant com a felins. Una mica més tard ens afegeix una altra consigna, hem d'alentir els moviments, les accions, en càmera lenta i representarem com es devoren, com arrenquen la pell de la seva presa...

Aturarem el moviment físic i ens disposem a donar continuïtat al moviment psíquic. Passem a expressar allò sentit, viscut, amb un altre llenguatge, el dibuix del nostre felí i posteriorment escriurem en el dibuix una frase, una paraula.

Després passem a compartir aquest treball individual en grups de cinc o sis persones, cada participant ensenya el seu dibuix als altres i llegeix la paraula, frase.

En la darrera part del taller és el grup sencer que comparteix verbalment la vivència, el que he sentit, el que podem robar de l'acció viscuda anteriorment. Conceptualitzem a partir de la pregunta inicial d'en Josep: ha estat fàcil o difícil?

—Divertit!

—M'ha costat una mica.

—...

—Dificultats?

- Em costava ser agressiva.
- M'he reprimet.
- Incomoditat.
- M'ha costat molt passar de la idea mental a la representació, el dibuix.
- Per a mi ha estat frustrant.
- ...

**«El cos, dipositari de la vostra història, la imatge corporal com a resultat de tota la nostra biografia.»
El cos com a imatge, el cos com a esquema, en definitiva el cos, esquema i imatge inseparables.**

Tornem al taller, què significa aquest taller a la sala?

Té a veure amb la intenció que els nens i nenes puguin expressar-se en aquesta imatge corporal sostinguda i amb el seu cos com a instrument.

El joc d'identificació «com si fos...» el personatge que escull té molt a veure amb la seva realitat interna, amb la seva pròpia imatge.

La imatge del cos és **variable** i depèn de les relacions que anem trobant en la nostra biografia.

La psicomotricitat pretén l'expressió d'un mateix des del cos funcional, cos i imatge, i acompanyem aquesta. Hem parlat de la diferència entre provocació/accompanyament/sosteniment.

A partir del que veig, de la manifestació de l'infant, l'acompanyem per tal de progressar en el seu desig i sostenir l'infant.

L'agressivitat com a energia vital diferenciada clarament de la violència, l'agressivitat com a possibilitat de créixer, d'assegurar-se, de madurar, són passos en la manifestació continguda de la nostra agressivitat.

Com contenir-la?

Des de la sensoriomotricitat i a través de la simbolització.

Sense aquesta capacitat de simbolització, límit, contenció, abraç, paraula.

Jugar com si fos... vol dir identificar-se de manera diferent del que jo sóc.

Si l'infant no sap gaire el que és, difícilment podrà jugar a un personatge. Els espais previs de joc de reassegurament, de joc presimbòlic o simbòlic arcaic són la base per aprendre a jugar al simbòlic.

El joc d'identificació arriba en un moment determinat, l'infant se simbolitza des de l'inici, la sensoriomotricitat té un significat, entendre el sentit.

Significant: el córrer, el saltar.

Significat: això que implica.

La capacitat de simbolitzar té molt a veure amb el **vector social**, és més capaç de simbolitzar a través de la paraula el nen, la nena que entra en relació i comunicació amb l'altre.

El **vector simbòlic** com a eina de relació amb l'altre.

El joc d'oposició, etapa del no, organitzador de l'estructura psíquica, maduració psicològica, acompanyament amb els límits, amb la contenció, té a veure amb el reconeixement.

La funció de reconeixement, de mirall, d'anar acompanyant cap un registre simbòlic.

El joc simbòlic és la manera que l'infant té per exterioritzar la seva realitat, agafa els elements de la realitat externa per exterioritzar la seva realitat interna. Piaget parla d'**assimilació**.

L'art d'utilització de la realitat externa per expressar alguna cosa de la seva pròpia realitat interna.

El símbol té a veure amb la capacitat de representació.

Acompanyar cap a la simbolització és enfortir la consciència corporal del propi jo, propiciar els jocs de la sensoriomotricitat, el joc de reassegurament, que senti el seu propi cos.

Un infant sol no existeix, només és possible a través de la relació amb l'altre.

A través del joc simbòlic l'infant externalitza continguts de la seva realitat mitjançant la transformació màgica dels elements de la realitat externa.

El joc d'identificació: la capacitat de simbolitzar de fer com si fos..., ha de tenir consciència del que és ell.

Fragilitat: un infant amb una consciència corporal fràgil difícilment podrà jugar a fer com si fos, pot relliscar fàcilment a l'alienació.

L'alteritat, la dinàmica de reconeixement i emmirallament: si jo jugo bé el meu paper facilito que l'altre se situï més fàcilment en el seu.

La capacitat simbòlica està en la base de la capacitat de relació social.

JUGUEM O TREBALLEM?

Iolanda Vives

Síntesi prèvia

Juguem o treballem? El joc és el treball del nen.

Tenint en compte tot el ventall d'estudis podem afirmar que **el joc**:

- És una activitat que proporciona plaer.
- És una activitat espontània, voluntària i escollida lliurement.
- No té una finalitat definida.
- Una alliberació de les imposicions de la realitat.
- Una participació activa.
- Té un caràcter de ficció: «com si...», simbolisme.
- És autoexpressió, descobriment del món exterior i de si mateix.
- Repetició com a evolució: curiositat pel coneixement.
- És una activitat que aferma la personalitat del nen.
- Guarda connexions amb el desenvolupament dels diversos llenguatges: emocional, cognitiu, social, psico-sexual...
- És una activitat creadora que necessita d'un esforç personal.
- És un llenguatge de símbols. Una representació.
- En el nen, és una progressió i en l'adult, una regressió.

«S'aprèn més jugant que estudiant»: les lletres i els números s'han de convertir en joguines per als infants.

«Los niños deben poder jugar como quieran ellos... Buscan situaciones que no puedan dominar porque se trata de jugar.

Lo que hace un niño controlado por un adulto es distinto de lo que hace solo. ...Les estamos robando la autonomía. ...Les estamos haciendo que se comporten como adultos.»

Francesco Tonucci

Relat del taller

Relator: *Manel Llecha*

Bé, no estava previst de treballar amb cadires de braç..., però les circumstàncies han dut a treballar-hi..., i Déu n'hi do. Ha estat com ara una sessió de psicomotricitat amb aquest únic material... i amb els cossos dels participants i el sistema d'actituds de cadascú.

Inicialment s'ha emmarcat una mica la situació i després... endavant: «amb el que tenim ja veurem el que farem». A tonificar, a «energetitzar»..., tothom a veure què li surt amb la cadira. En alguna mesura es diferenciava l'ús quotidià de les cadires de l'ús que se n'ha fet en el moment... La diferència ha estat notable, bé: espectacular (hi ha constància gràfica).

Prèviament s'havia esmentat una seqüència possible del treball a la sessió:

- 1) Estiraments

- 2) Experimentació
- 3) Joc simbòlic
- 4) Representació
- 5) Verbalització del petit grup
- 6) Verbalització del gran grup

No obstant això, pensem en una sessió de psicomotricitat en la qual ens fem una expectativa del que sortirà, però després la dinàmica de la mateixa sessió porta a fer els canvis que veiem que són necessaris.

A continuació hem fet el treball individual temptejant diferents posicions del cos, de les cadires...

Després s'han format tres grups i ha continuat el treball amb les consignes de la Iolanda. Aquesta ha estat la fase més llarga. Si pensem en una sessió de psicomotricitat el temps sensoriomotriu sol allargar-se més.

En aquest procés hi han anat apareixent:

- Desplaçaments.
- Un anar i venir del sensoriomotor al simbòlic.
- Jocs reglats, experimentant l'equilibri (Déu n'hi do l'equilibri amb cadires de braç! Destaco l'especial cura de tothom amb la resta de persones amb qui estaven treballant, una part fonamental dels sistemes d'actituds).
- S'han donat relacions de cooperació, relacions d'ajuda...

I llavors s'anaven introduint indicacions, consignes, que anaven canviant o matisant les dinàmiques del grup. En si cada consigna –pensava entre mi, quan m'ho mirava– generava com una petita frustració, i això provocava un canvi, una recerca de sortida i apareixia una cosa nova. Aquesta dinàmica s'ha mantingut fins que s'ha arribat a la fase de baixada (de to) de la sessió. I llavors la consigna ha estat construir posant cadascú una cadira. Tres subgrups, tres construccions. Cadascú, cada subgrup, les ha posat de la forma que li ha anat millor de col·locar-les.

El retorn a la calma, diguem-ne, s'ha fet en dues fases: una primera fase amb el petit grup, un primer moment de verbalització i una segona fase amb el grup sencer. Aleshores: què ens havia passat al llarg de la sessió?, ens havia servit o no ens havia servit?... Sobre tot això i les matisacions que en feia la Iolanda és sobre el que s'ha anat treballant.

Jo m'he quedat al final (i una mica ho reprenc aquí), a mi em semblava molt difícil que en un espai com és un aula, amb cadires de braç, que no són justament un material amb moltes possibilitats, que pogués sortir tanta cosa, amb tanta variació i amb tanta riquesa... i ha sortit. Llavors això em fa pensar en tot el que ens han estat explicant, ahir i avui, aquest matí..., em fa pensar que quan hi ha una coincidència o un mateix encaix entre els sistemes d'actituds de les persones, en el nostre cas podem parlar d'interacció entre adults, però d'alguna forma també podríem pensar en la mainada. Quan hi ha aquesta coincidència entre els sistemes d'actituds de les persones participants i amb aquest cas amb la persona, la Iolanda, que estava conduint el taller, aleshores els materials, siguin els que siguin, donen suport suficient perquè surti la riquesa que conté l'expressivitat motriu de cada persona i dels grups de persones quan es posen a treballar en conjunt.

EMOCIONS, JOCS, PSICOMOTRICITAT I CURRÍCULUM

Sílvia Giménez

Síntesi prèvia

L'escola ha d'acollir els infants amb tota la seva autenticitat i ha de facilitar processos en els quals puguin desenrotllar-se des de dintre i en relació.

Per això, hem d'escoltar, respectar i acaronar el desenvolupament emocional.

La pràctica psicomotriu en general, i el joc en llibertat en particular, esdevenen un marc privilegiat per acompanyar aquests processos de relació intrapersonal i de relació interpersonal. El currículum actual explicita aquesta intencionalitat.

En aquest taller, parlarem de la naturalesa emocional dels infants de 3 a 8 anys, ens familiaritzarem amb els elements que podrien configurar la concreció d'una educació emocional i reflexionarem sobre com la pràctica psicomotriu afavoreix els elements i processos implicats.

Relat del taller

Relatora: *Gemma Heras*

Partint d'un pensament universal de l'educació:

«L'escola ha d'acollir l'infant amb tota la seva autenticitat i ha de facilitar processos on pugui desenvolupar-se i relacionar-se amb els altres.»

En aquest taller hem parlat i hem compartit emocions, alhora que hem reflexionat sobre com tot ajuda a la pràctica psicomotriu.

La Sílvia ens ha explicat com cal emmarcar el treball dins del nou currículum per, d'aquesta manera, no oblidar-nos del marc referencial per argumentar les intervencions que pretenem dur a terme amb els infants. Per què la intervenció psicomotriu relacional pot afavorir aquest reconeixement emocional?

A partir d'aquí hem viscut dues experiències diferents que ens ajuden a il·lustrar activitats que nosaltres, com a mestres, podem viure amb els infants a la sala.

La primera s'ha iniciat amb la proposta que ens ha fet la Sílvia: Ara expressareu plàsticament **com em sento ara, quina emoció sento**.

Després tres companyes han descrit en paraules la interpretació plàstica.

La presentació de cada una de nosaltres i les paraules que ens han definit han donat un cúmul de sensacions de com es trobava el grup:

- Calma.
- Embolicada, però encaminada.
- No trobar-se bé físicament —decreixent.
- Tenir en comú...
- Decaiguda, però el sol pot sortir.
- Potència, valentia, espectació per veure coses noves.
- Estressada.
- Embolic, núvols.
- Perduda, sola.

- Alts i baixos.
- Alegria, natural, eperança.

Tot aquest munt d'emocions ens han fet explicar com ens hem sentit. La Sílvia ens fa reflexionar: I, nosaltres preguntem als infants com se senten? I als companys?

Per tant aquesta interiorització viscuda ens la podem endur cap a l'escola i fer-la viva. Potser en el ritual d'entrada de la sessió de dimarts...

En la part de la sessió que hi ha el joc psicomotriu, l'adult ha d'acompanyar i reconèixer l'infant i l'infant ha de tenir i sentir que té garanties que pot fer les coses. L'adult hi posa paraules: «Pau, veig com t'enfiles», «m'agrada que...».

La segona proposta que hem experimentat ha estat: l'objecte (un mocador), l'espai i l'altre. Va sonant la música i la consigna que verbalitza la Sílvia és: trobeu-vos amb l'altre. I quan la música para, parem i busquem l'altre.

Més endavant buscarem una parella fixa i amb la música nova que soni l'hem de seduir, viure que la mirada de l'altre és fonamental. Trobarem la complicitat a través del cos.

Després, deixarem el mocador i amb la música més lenta cal viure el pas de trobar-se amb la parella al grup d'aula. Tot el temps hem estat acompanyats per la Sílvia i cada persona i el grup en general avancem en la interiorització de les emocions.

En la rotllana final han verbalitzat el següent:

- El mocador és l'objecte intercomunicador amb l'altre.
- A l'inici, quan proposes la intenció, hagués marxat al lavabo.
- Deixar anar el llapis i el paper fa moure coses i ens costa.
- No poder parlar oralment quan et trobes amb un rostre costa molt.
- La mirada es fa difícil d'aguantar.

Però totes al final valoren l'aspecte positiu de l'actuació.

Per acabar la Sílvia ens ha parlat del ritual de sortida de la sala quan estem amb els infants. I també l'hem viscuda nosaltres a través de la pilota que diu coses boniques:

- M'ha agradat ballar amb tu.
- Que trobis el teu camí.
- M'ho he passat bé ballant.
- M'ha agradat la cara que posaves en el ball.
- Espero que ens trobem en unes altres jornades.
- M'ha agradat quan ens hem creuat les mirades.
- M'ha agradat ser la teva parella.
- M'ha agradat com movies el mocador.

Ja veieu, que senzill, fàcil i enriquidor ha sortit, però que difícil a vegades portar-ho a la pràctica de cada dia. Animeu-vos i treiem de dins el que sentim.

Gràcies a totes i especialment a la Sílvia.

EL JOC DANSAT

Laida Tanco

Síntesi prèvia

Treballarem la dansa des del seu vessant més lúdic a través de jocs dansats tradicionals i del llenguatge de la dansa.

Les danses populars estan enllaçades amb les arrels dels pobles, i moltes d'elles en forma de joc. En veurem unes quantes i buscarem diferents maneres de treballar-les: *Peu polidor*, *La solipanta*...

Treballar el llenguatge de la dansa ens permetrà comunicar-nos, relacionar-nos, crear, jugar i gaudir amb el moviment del propi cos i el dels companys. Veurem diverses propostes de llenguatge de la dansa amb components lúdics.

La intenció és viure la dansa com una cosa agradable, gustosa i divertida.

Relat del taller

Relatora: *Carme López*

La Laida va fer una proposta de treballar la dansa des del seu vessant més lúdic mitjançant els jocs i les danses tradicionals. La seva intenció era crear un espai de comunicació, de relació i de joc, on gaudir del moviment del propi cos i del cos del company o companya.

El seu taller va estar un èxit ja des de l'inici, s'hi van apuntar més de quaranta persones amb ganes d'engrescar-se, d'aprendre i de passar-ho bé i la Laida no els va defraudar.

La jornada es va iniciar amb la presentació i explicació de com havia pensat organitzar el taller, la seva intenció era fer una activitat pràctica i lúdica entorn als balls tradicionals. La seva proposta era partir del propi moviment per, a continuació, treballar en parella, en petit grup i en gran grup. També va anunciar que al final del taller es tornarien a reunir per comentar i extreure unes conclusions de l'experiència.

Des de la primera consigna un ambient ple d'energia, moviment, ritme i somriures va inundar tot l'espai seguint les propostes en què l'espontaneïtat, el respecte, la complicitat, l'observació de l'altre, la imitació, la manipulació de l'altre amb cura, el deixar-se fer, l'emoció, la relació i la provocació van ser les accions que els participants van experimentar, dins d'un ambient distès i entregat, en cada una de les propostes.

Propostes musicals proposades:

1. *Qui té raó*. Kavalesky (llenguatge, gest, pregunta-resposta)
2. *La solipanta*
3. *Els esclots d'en Pau* (treball rítmic)
4. *Gadegany* (treball de pulsíó)
5. *Una plata d'enciam* (espai, rotllana)
6. *El tió fresco*

7. *Els petits no res*. Mozart (qualitat de moviment)
8. *El peu polidor* (bellugar les parts del cos i manipular-les)
9. BSO. *Sweet and lowdown*, Mastretta. Estàtues (manipulació del cos)
10. P. Comelade. Pilota invisible
11. BSO. *Cinema paradiso*

Els objectius que tenia present la Laida davant el taller de viure, explorar i experimentar amb un mateix i amb els altres, aquestes propostes esmentades realitzades a través de la dansa i de forma agradable, van ser assolits de manera unànime i contundent.

Tots els que vam formar part de taller van explicitar que el vam viure i sentir molt positivament, com un temps divertit, i així van comunicar la seva vivència i experiència. Amb l'acompanyament que Laida va fer, dinamitzant l'activitat d'una manera lúdica i engrescadora.

EL JOC, UN MOTOR EN L'EVOLUCIÓ DELS INFANTS

Núria Franc

Síntesi prèvia

Durant una estona jugarem i mirarem de disfrutar entre nosaltres i amb diferents objectes per adonar-nos del valor del joc i redescobrir el plaer que ens proporciona.

Ens adonarem del que ens permet gaudir, descobrir, comunicar, aprendre...

Després en parlarem i per extensió copsarem, en part, el que pot aportar als infants.

Relat del taller

Relatora: *Núria Ferrando*

La proposta de la Núria ha anat encaminada a jugar, a jugar per gaudir. I s'ha donat la llibertat de gaudir en la mesura que cadascú ho senti en cada moment.

No han tardat gaire a aparèixer les expressions de goig, les cares alegres s'han començat a mostrar, els riures i els somriures han omplert la sala.

La predisposició s'ha percebut ben aviat i les accions s'han succeït de formes diverses i variades, tal com som les persones: diverses i variades.

Uns observaven, uns altres saltaven en grup, n'hi ha que exploraven sols un objecte...

La Núria ha anat fent diverses propostes sobre les accions del grup: interferir en el joc de l'altre; jugar en grups de quatre o cinc persones buscant un joc diferent; assegurar, tancar els ulls i retornar: què ha passat i com m'he sentit?; agafar un objecte i estirar-nos a terra, anar-nos relaxant i deixar anar l'objecte a poc a poc.

Al final, hem compartit l'experiència en petit grup i després entre tots.

Se'ns ha proposat reflexionar sobre les qüestions següents:

Amb quins objectes hem jugat? Quin joc hem fet? Amb qui? Quin espai hem ocupat? Quin moment destacaríem com el més agradable? I quin el menys agradable?

Mentre dinamitzava la sessió, la Núria desplegava una actitud oberta, comunicativa, oberta a l'escolta, predisposada a passar-s'ho bé, a compartir. Ens ha convidat constantment a la descoberta, a la interacció i a la diversió.

La força de la vivència del joc ens ha permès redescobrir el plaer de jugar i veure que en gaudim, entre altres motius, perquè ens porta a una comunicació amb l'altre, a un retorn quan una acció proposada obté resposta. També ens adonem que ens resulta divertit quan ens permetem transgredir les normes. Som capaços de sentir el benestar que ens envaeix quan ens sentim integrats en el grup.

Arran d'un joc en què cinc persones es mantenien amb dificultat dins un cercol, confirmem les paraules de l'Imma Marín quan fa referència a la força del joc: la diversió i el plaer són tan grans que fins i tot ens arrisquem a caure, a sentir-nos incòmodes.

Viure aquesta sessió també ens ha acostat a allò que poden sentir els infants quan juguen. Ens fa adonar que quan ens involucrem amb el cos i amb els sentiments, sorgeix la necessitat passional de compartir les impressions amb els altres, d'expressar el que cadascú ha sentit. Ens pronunciem sobre la dificultat que tenim per restar callats, i això ens fa preguntar-nos: *què passa quan fem callar els infants a la rotllana després que els hem incitat a jugar, a implicar-se i a emocionar-se?*

Les reflexions finals ens han permès constatar algunes de les actituds que apareixen quan juguem. Ens adonem que sovint busquem seguretat dins el joc ja sigui amb la gent, amb l'espai i/o amb el material. Les persones conegudes ens proporcionen referents i ens costa menys interaccionar amb elles. Observem que aquesta situació ens dona la possibilitat de quedar-nos amb la seguretat d'allò conegut o bé d'arriscar-nos a buscar alguna cosa més interessant.

Aquesta seguretat l'hem manifestat de diferents maneres: juguem amb persones conegudes, ens aferrem a un objecte, ens instal·lem en un espai... *I els infants? Això ens ha servit per entendre per què un infant no ocupa tot l'espai de la sala, o per què manté un objecte amb ell tota l'estona o bé per què es relaciona amb un grup concret d'altres nens.*

El moment proposat de la interferència amb els altres ens ajuda a apropar-nos-hi, a interaccionar-hi i a comunicar quan ens quedem enganxats en la seguretat personal. Tot i que el joc ens proporciona un gran plaer individual, també som capaços de tenir en compte l'altre, de tenir-ne cura, no només hi sóc jo i la meva acció.

Mitjançant l'acció creativa, l'observació, la mirada, la imitació i la repetició, hem confirmat que el joc ens permet aprendre. Després de reflexionar sobre la nostra actitud respecte a nosaltres mateixos i respecte als altres, ens han sorgit aquestes qüestions: *Tenim prou llibertat per abandonar un joc quan ens estem avorrint? Pensem en no abandonar l'altre? Què fan els nens en aquesta situació?*

Finalment aportem que la sessió, tot i poder semblar senzilla, amb propostes molt obertes i fins i tot, amb materials ja coneguts, ha estat plena de matisos, rica d'experiències. Cal vivenciar una i altra vegada aquests moments per anar perfilant la feina d'acompanyament dels infants, per restar obert a possibles canvis d'actitud i a provar de posar-se en el lloc de l'infant que juga.

Regalem-nos sovint el plaer de jugar. Núria, gràcies per aquest regal!

JOCS DE COLLA: UN RECURS PER A L'EDUCACIÓ

Antònia Ramon

Síntesi prèvia

La vida infantil no es pot concebre sense joc.

El joc és una manifestació vital a través de la qual els infants es relacionen i fan seu el món que els envolta.

Els jocs possibiliten i estimulen el seu creixement motriu, cognitiu, afectiu i social.

Els jocs de colla ens faciliten treballar valors, actituds, coneixement mutu... i diferents recursos per a l'educació.

Retrobar i recuperar els jocs populars i tradicionals és retornar als infants un entorn imaginatiu i creatiu, així com un referent cultural, al voltant de la participació activa i col·lectiva.

Tot jugant, gaudint i vivenciant, nosaltres descobrirem diferents recursos per conèixer, motivar, transmetre diferents conceptes a l'aula imaginant jocs nous o recuperant els jocs dels nostres avis, fent jocs d'aquí o jocs d'arreu del món.

Relat del taller

Relatora: *Neus Sánchez*

Taller conduït per Antònia Ramon, amb la participació i col·laboració de la Imma Marín i tot un grup disponible i obert a gaudir, compartir i reflexionar.

Hem partit de la nostra presentació i hem pogut parlar de la nostra connexió: per a tots nosaltres el joc era important, i ens unia el fet d'investigar sobre ell des de diferents vessants: curiositat i dubtes com a impuls de recerca. Compartíem la idea de joc com a actitud de vida i com a font de plaer.

Hem posat atenció en un joc de la nostra infància i en el que representava per a nosaltres en aquell moment jugar. Ens ha portat a parlar de llibertat, intergeneració, complicitat, cohesió, sentiment de grup, pertinença, apropament a diferents cultures.

Hem continuant parlant de com poder anar recuperant els jocs, ja que ha patit un desprestigi en el món dels adults i en el món dels infants s'ha anat acotant, ja que s'ha anat perdent en general la possibilitat de poder jugar al carrer o bé al poble. Hi ha tot un moviment amb molt de desig de recuperació, ja que representa una riquesa cultural important.

A partir d'aquí, ens hem posat en moviment, compartint jocs de ritme i memòria, i d'altres com «Llimonallimona», «La xarxa i el peixos», «Aranya peluda», «Els esclops d'en Pau», jocs de pilota... Hem pogut sentir a la pròpia pell la definició feta per aplicar-la a l'escola: el joc per a estones vives, no per a estones mortes.

Després ens hem centrat en l'actitud de l'adult: des de la presentació del joc al desenvolupament: cal ser reflex de plaer, contenidor i permissiu si l'infant no vol jugar. El joc no es pot imposar. Transmetre també que la finalitat no és «fer-ho bé», l'adult també s'equivoca. L'explicació del joc ha de portar a poder tenir un objectiu comú com a grup, que pot ser negociable i flexible, i ha de poder facilitar l'apropament i el vincle amb ells.

Més tard s'ha fet la presentació del projecte «El joc perdut» del grup Marinva, que es desenvolupa a Barcelona.

És un projecte que va començar fa quinze anys amb el suport de l'Institut Municipal d'Educació i que en fa quatre ha assumit l'Institut de Barcelona de l'Esport, i que funciona com a proposta feta a les escoles de Barcelona, adreçada als infants de P-5 i en connexió amb els cicles formatius de grau superior.

Es tracta d'aprendre dotze jocs, sis dels quals amb les mateixes normes, per poder fer una «jugada final» en una plaça de la ciutat, on participen uns quatre-cents nens jugant alhora. A partir d'un conte com a enllaç es trobarà un joc final no conegut: «el joc de fer amics». L'objectiu principal d'aquest projecte es que puguin, amb regles senzilles, incorporar un repertori lúdic a la seva colla.

Una altra informació és la proposta de promoció del dia 28 de maig, ja en moviment des de diferents països. S'intenta que la gent es mobilitzi aquell dia, i poder aconseguir que les Nacions Unides el declari Dia Internacional del Joc: com a dret del nen i perquè els adults puguin sentir que tenen permís per jugar. Hi ha la pàgina web informativa: *diadeljoc.org*.

Per acabar, recullo les paraules de cloenda de l'Antònia: «Il·lusió amb el contagi i que, com a taca d'oli que s'estén, tothom pugui anar valorant el joc».