



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

**Lurdes Martínez-Mínguez, Laura Moya-Prados, Montserrat
Anton i Xavi Forcadell (Coords.)**

ORGANITZEN:

**Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SGR-137)
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal**

2 i 3 de març de 2018

Facultat de Ciències de l'Educació

Facultat de Filosofia i Lletres

Aquest document conté les conferències, tallers, comunicacions, converses i conclusions de les IX Jornades de Reflexió i Recerca: Psicomotricitat i Escola sobre la temàtica Els Espais. Aquestes jornades es van celebrar a Bellaterra el 2 i 3 de març de 2018 i van ser organitzades pel Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SGR-137) i el Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ISBN: 978-84-948252-7-9

Índex

Índex	1
PRESENTACIÓ	3
CONFERÈNCIES	
• <i>Ámbitos Tangibles: El espacio incorporado.</i> Dra. Clara Eslava. Universidad Antonio Nebrija de Madrid	5
• <i>Relato del imaginario infantil en las instalaciones de juego.</i> Dr. Javier Abad i Dra. M ^a Angeles Ruiz de Velasco. CSEU La Salle de Madrid.	20
• <i>Els espais exteriors escolars, un món d'oportunitats educatives.</i> Montserrat Payès i Maite Miró. Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya	30
TALLERS	
A. <i>La dansa com espai de percepció del propi cos.</i> Isabel Ollé i Quim Cabanillas ...	40
B. <i>Espai exterior des d'una mirada psicomotriu.</i> Equip EBM Can Serra de Cardedeu ...	46
C. <i>Espais de creació i moviment com espais de vida.</i> Gemma París i Lurdes Martínez ...	52
D. <i>So i espai.</i> Lia Segarra	63
E. <i>Jugando con metáforas.</i> Ángel Hernández	74
F. <i>La veu, espai corporal.</i> Cecília Gassull	87
COMUNICACIONS	
MODALITAT RECERQUES	
Espai 1	
• <i>Psicomotricidad y currículum escolar cuando la Psicomotricidad no existe.</i> Marcela Henández y Felipe Ramírez Balboa	94
• <i>De la vivència de l'espai a la seva conceptualització: Una experiència en la formació del psicomotricista.</i> Lurdes Martínez, Laura Moya i Josep Rota	100
• <i>Psicomotricidad educativa en vulnerabilidad social.</i> Marcela Hernández, Constanza Prieto y Nicole Ramírez	107
Espai 2	
• <i>Dibujant nous paisatges d'infància. Espai i cultura d'infància.</i> Meritxell Bonàs Solà ...	113
• <i>L'aire lliure: un espai per treballar la Psicomotricitat.</i> Marta Pérez Arellano i Xavier Forcadell Drago	117
Espai 3	
• <i>La representació a la sala de psico: Un espai que afavoreix processos cognitius.</i> María del Carmen González André	122

- *L'espai com a factor d'intervenció en la construcció de la corporeïtat en l'infant de 0-3 anys.* M^a del Mar Moya Vázquez 131
- *La Psicomotricitat com a eina de suport pel benestar infantil: Estudi de cas amb infants amb germans amb discapacitat.* Francesc Porta Martínez 137

MODALITAT EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Espai 4

- *El disseny dels espais a l'Escola Entença.* Lia Segarra Homar 144
- *L'escola com a lloc. L'espai com a escenari d'aprenentatge.* Lúdia Esteban Ruiz . . 149
- *La matemàtica invisible: La plataforma perforada.* Lia Segarra Homar 152

Espai 5

- *Traç i Psicomotricitat: Un diàleg en els diferents espais.* Maite Mas, Mercè Xandri, Mònica Almuedo i Àngels Lluesma 160
- *Entre cos i llum.* Sònia Comín, Anna Marín i Sònia Martínez 166

Espai 6

- *El nostre espai exterior, del ciment al moviment.* Pietat Ivanco, Carme Martínez i Benedetta Rodeghiero 173

Espai 7

- *Els ambients com a espai d'aprenentatge. El treball per ambients a l'escola dels Encants.* Míriam Fernández, Sonia Martínez, Yolanda Moscardó i Gemma Bassa. . . 179
- *L'Àgora, un projecte per al pati.* Joan Domènech Francesc i Dolors Baro Pifarrer . . . 185

Espai 8

- *Diseño participativo del patio de la escuela Dovella con perspectiva de género: Hacia una construcción social de los espacios educativos.* Susana Gimber y Verónica Grix 191
- *L'entorn natural com espai de desenvolupament motriu.* Carolina Palacios i Angelines Sánchez 197

Espai 9

- *Detrás de la cordillera.* Patricia Ormeño 202
- *La Sala de Psico. Un nuevo espacio para la Psicomotricidad Relacional Educativa en Madrid.* Núria Pérez Trujillo 206

CONVERSA

- *Els camins de la Psicomotricitat Educativa. Un trajecte sempre obert.* Josep Rota i Montserrat Anton 211

CONCLUSIONS 215



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

PRESENTACIÓ

Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (GREP)

IX Jornades de Reflexió: Psicomotricitat i Escola

Els Espais

Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (GREP)

(Grup de recerca pre-consolidat 2017-SGR-137).

El Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SGR-137) de la Universitat Autònoma de Barcelona ens situem en l'estudi, la recerca i la interacció en el procés de desenvolupament dels infants, amb l'objectiu que la Psicomotricitat sigui un referent de qualitat.

Per a la IX edició de les Jornades de Reflexió i Recerca: Psicomotricitat i Escola, que organitzem amb el Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, s'ha plantejat **Els Espais** com a tema a debatre. Considerem que és una temàtica d'interès actual per als i les professionals en el seu quefer de relació amb els infants, els companys, l'administració i l'entorn. Ens sorgien preguntes com:

- Quins i com poden ser els espais a les nostres escoles?
- Com aconseguir que els espais afavoreixin una mirada respectuosa i facilitadora de la presència del cos i del moviment?
- Podem contribuir des de l'Educació Psicomotriu al fet que els espais de les escoles siguin una mica més la “casa” de tots els que “hi viuen”?

Volíem unes Jornades que ens permetessin reflexionar sobre els espais com a creuament de coordenades d'aprenentatges que cal pensar, definir, construir, ocupar, modificar, protegir, invertir, reivindicar, personalitzar, viure i estimar.

Esperem que aquesta publicació reflecteixi totes aquestes pretensions i desitjos.



IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

Els Espais

CONFERÈNCIA

Ámbitos tangibles: El espacio incorporado.

Clara Eslava Cabanellas

Ámbitos tangibles: El espacio incorporado

Clara Eslava Cabanellas

Doctora arquitecta

“Mi cuerpo y el mundo no son ya objetos coordinados el uno al otro por medio de relaciones funcionales del tipo de las que la Física establece. [...] Tengo (j'ai) el mundo como individuo inacabado a través de mi cuerpo como poder de este mundo, y tengo la posición de los objetos por la de mi cuerpo o, inversamente, la posición de mi cuerpo por la de los objetos, no en una implicación lógica y tal como uno determina una magnitud desconocida por sus relaciones objetivas con unas magnitudes dadas, sino en una implicación real, y porque mi cuerpo es movimiento hacia el mundo, el mundo, punto de apoyo de mi cuerpo.”¹ [Maurice Merleau-Ponty]



Imagen 1: *Figura humana*. Niña de tres años, cuatro meses.

¹ MERLEAU-PONTY, M., (1993): *Fenomenología de la percepción*, trad. de J. Cabanes, Barcelona, Planeta-Agostini, p. 361-362.

En este artículo se recogen algunos fragmentos, relatos o escenas que, englobados bajo el título *ámbitos tangibles*, nos acercan al complejo diálogo entre el cuerpo y su espacio. Asimismo, se contribuye a crear un acervo de referencias que relacionan cuerpo y espacio dentro de una cultura arquitectónica que se enmarca en la fenomenología del espacio.

El hilo conductor de este acercamiento se traza desde el ejercicio de la memoria, siguiendo huellas de experiencias vividas, persiguiendo el islote del recuerdo, recuperando la infancia como fuente primigenia.

Nos aproximaremos a experiencias de infancia en las cuales la vivencia del espacio emerge originada fundamentalmente desde lo corporal, un *espacio incorporado*. Implicar el cuerpo y los objetos en la experiencia del espacio en la infancia es esencial, creando campos de relaciones en tanto que sentimos, tocar y ser tocados por el entorno, rodear y ser rodeados, ocupar y ser ocupados, tomar y ser tomados.

El cuerpo nos informa de su entorno a la vez que deja su huella tangible sobre él: un cuerpo que se deja imprimir por los ámbitos que, recíprocamente, constituye. Son ámbitos cuyo recuerdo se encarna en la memoria, en recuerdos preñados de sensaciones.

Nos sumergimos así en su búsqueda a través de dinámicas complementarias: nos sumergimos en la interioridad como condición corporal de lo albergante y lo albergado, que nos muestra cómo el ámbito protector remite al cuerpo envuelto, o bien nos asomamos hacia la exterioridad como expresión y condición del cuerpo exento, en constante diálogo con los objetos y el territorio.

Así, partimos de vivencias que se vuelcan sobre el cuerpo, constituyéndolo como ámbito primordial de la experiencia, hasta aquellas que se despliegan hacia el entorno tejiendo continuos vínculos y transferencias desde lo corporal.

Se trata por tanto de una aproximación a través de relatos diversos a los complejos procesos de toma de conciencia de la dimensión tangible de los ámbitos que, mutuamente, conformamos.

Ámbitos tangibles, o el cuerpo como ámbito

“Puedo ir hasta el fin del mundo, puedo esconderme, de mañana, bajo mis mantas, hacerme tan pequeño como pueda, puedo dejarme fundir al sol sobre la playa, pero siempre estará allí donde yo estoy. Él está aquí, irreparablemente, nunca en otra parte. Mi cuerpo es lo contrario de una utopía, es lo que nunca está bajo otro cielo, es el lugar

absoluto, el pequeño fragmento de espacio con el cual, en sentido estricto, yo me corporizo.”² [Michel Foucault]

Todo empieza en el cuerpo. Todo es vínculo con el mundo. Hacemos cuerpo con el mundo que imaginamos desde nuestros cuerpos. Un cuerpo que es fuente y receptor de la experiencia, un cuerpo que es ámbito y objeto.

Cuerpo primordial, originario, fuente de conocimiento, toma de conciencia de la propia realidad tangible. El cuerpo desde el cual surge todo ámbito y que explora todo territorio. Un cuerpo latente del que brotan estructuras topológicas e imágenes metafóricas, que nos devuelven al cuerpo arcaico, táctil, que recorre los ámbitos topológicos que nos envuelven, el cuerpo y su piel continua, el ámbito como piel.

La noción del cuerpo como origen y como retorno de cuantas derivas emprendamos, como depositario de un saber a él incorporado, es clave y su sentimiento es especialmente intenso en la infancia, donde todo aparece fusionado, es unitario, es un medio y fin en sí mismo, frente al mundo adulto, donde lo indiferenciado se escinde y fragmenta en funciones...

El cuerpo es depositario de la memoria tanto como engranaje de la acción. Desde el juego corporal surge asimismo lo simbólico, charnela entre lo real y lo imaginario: imágenes originadas en el cuerpo, metáforas que arrancan del cuerpo, o constructos que completan las incógnitas del cuerpo construyendo la imagen mental de nuestro rostro y la estructura de nuestro esquema estético y corporal.

En este texto nos aproximaremos a la dimensión tangible del cuerpo y sus ámbitos a través de tres breves escenas, recuerdos de infancia recreados en la edad adulta, que nos conducen a descubrir –acompañando a sus protagonistas- un imaginario profundamente emotivo.

Como muestra del transitar de este espacio que denominamos *espacio in-corporado* presentamos los relatos que exploran tres lugares: la espalda, la mano y la colina; escenarios que se despliegan en torno al reposo y el contacto, el abismo y la caída, el hueco y el habitáculo, o el promontorio y su entorno. Son imágenes que nos llevan desde la íntima protección de la cueva hasta la colina que se despliega como posición de juego y dominio.

2 FOUCAULT, M., (1966-67) El cuerpo utópico, las heterotopías, Nueva Visión, Buenos Aires, 2010, p. 11.

Escena I · [la espalda]

“Ese cráneo, ese detrás de mi cráneo que puedo tantear, allí, con mis dedos, pero jamás ver; esa espalda, que siento apoyada contra el empuje del colchón sobre el diván, cuando estoy acostado, pero que sólo sorprenderé mediante la astucia de un espejo; [...]”³ [Michel Foucault]

El autor expresa la compleja conciencia que tenemos de la propia espalda y del cráneo, sorprendidos con la argucia de un espejo que atrapa sus reflejos.

Foucault nos desvela el vínculo contradictorio que rige con el lado oculto del cuerpo sobre el resto, aquel cuerpo que queda dentro del dominio de lo visible. El encuentro a través del espejo con la propia espalda pone en evidencia tanto nuestros límites corporales como la complejidad de nuestra naturaleza humana. Nuestra necesidad de recurrir a una argucia para contactar visualmente con la espalda, ese lugar del cuerpo cuya conciencia escapa a la frontalidad de lo visual. Se trata de una espalda en incógnita, desconocida, que no es sustento sino interrogante. El espejo de Foucault emplaza la experiencia del cuerpo en el ámbito de lo inasible.

Lo tangible, el contacto en la espalda y lo táctil, se construyen de forma compleja en el esquema corporal, pues nos sostienen desde donde no alcanza nuestro campo de visión, desde la columna vertebral. La espalda es ese lugar que unifica el cuerpo, es el centro y origen de aquella *topía despiadada* de Foucault, donde el cuerpo tangible es finalmente una realidad inasible de la que no podemos escapar y que en su proximidad absoluta no alcanzamos a atrapar.

Si “*todo empieza por la espalda*”⁴, y ésta se halla oculta a la propia vista, ¿cuál es el lugar que ocupa la espalda en el esquema corporal? Si “*el eje corporal [...] hace del organismo un lugar habitado*”, ¿desaparece la conciencia de la columna, cuando estamos tumbados, en una posición protegida, y con ella la noción del peso que circula por ella? ¿O se despliega siempre el cuerpo desde la espalda y se abren así aquellos ámbitos inasibles del cuerpo en el ensueño del niño recostado? La psicomotricista Noemí Beneito se pregunta: ¿Por qué la espalda? ¿Por qué el eje del cuerpo?

³ Ibíd., p. 11.

⁴ BENEITO, N., “Todo empieza por la espalda”. Noemí Beneito, en su artículo “Todo empieza por la espalda”, se pregunta: “*Pero empezamos hablando de la espalda: ¿qué tiene ella que ver con la comunicación, con el pensamiento, con las praxis manuales, con el tiempo de atención?*”

Disponible en: http://escolabressolgespa.uab.cat/files/Noemi%20Beneito_Todo%20empieza%20por%20la%20espalda.pdf.

Sentimos la espalda como un lugar del cuerpo que activa percepciones tanto internas, del yo, como externas, del mundo. Lo cóncavo, el cuenco o la cueva primordial como construcciones y ámbitos privilegiados en el sentimiento corporal.

En diversos relatos literarios, ésta aparece como motivo recurrente: el colchón en la espalda se constituye como ámbito protector y de intimidad y su contacto tranquilizador permite al niño la contemplación de la oscuridad de lo nocturno. Son escenas que –con la referencia central de Proust- nos emplazan en el cuerpo tumbado, en contacto con el soporte blando que acompaña al sueño, cuando, sumergidos en la oscuridad se incrementa la agudeza sensorial y la presencia del cuerpo.

Pero no siempre es así. El escritor José Saramago, en su juego creativo, subvierte los términos de la experiencia. Suprimiendo imaginariamente la fuerza gravitatoria que nos ata al suelo, convierte la vivencia del cuerpo con la espalda tumbada en vértigo, en caída infinita de un cuerpo que se despega del suelo volcando hacia un cielo inmenso.

Leamos el fragmento, donde Saramago nos sorprende mediante una onírica inversión del sentimiento del peso y de las reglas de la gravedad:

*“Estaba yo tumbado de espaldas y tenía el cielo sobre mí. Y bruscamente el cielo se convirtió en algo donde uno podía caer. No era la fuerza de la gravedad lo que me mantenía pegado a tierra sino mi voluntad. Con las manos extendidas en el suelo, enterraba los dedos en la hierba blanda – mientras el cielo se volvía cada vez más profundo y más azul, y las nubes más lentas, hasta quedar todo en suspenso en un minuto de terror absoluto y fascinación. Yo iba a caer en el cielo infinitamente. Animal de este planeta, sin alas que me llevasen siquiera a la nube más baja, me senté bruscamente, rodé de bruces, pegando el rostro a la tierra húmeda. Sólo por eso no fui el primer cosmonauta de la historia.”*⁵

El aire libre, la tierra y la hierba blanda, nos ubican en la exterioridad, en ausencia de un techo protector, ante un azul “cada vez más profundo y más azul”, un tiempo cada vez más lento donde el escritor nos prepara para “caer en el cielo infinitamente”. El peso del cuerpo desaparece como en el sueño infantil del vuelo; vuelo que aquí se invierte, es caída al cielo. El ascenso es descenso infinito. Como humanos miramos hacia delante; la espalda, siempre queda atrás: el cuerpo tumbado sólo puede caer hacia el cielo.

⁵ SARAMAGO, J., (1985) *De este mundo y del otro*, Santillana, Madrid, 2003, p. 33.

Escena II · [la mano]

*“Toca, palpa, calcula el peso, mide el espacio, modela la fluidez del aire para prefigurar en él la forma, acaricia la corteza de las cosas: con el lenguaje del tacto compone el lenguaje de la vista un tono cálido, un tono frío, un tono pesado, hueco, una línea dura o blanda. Pero el vocabulario hablado es menos rico que las impresiones de la mano, y hace falta más de un lenguaje para traducir su número, su diversidad y su plenitud.”*⁶ [Henri Focillon]

En su *Elogio de la mano* de Henri Focillon conecta el trabajo de lo creativo con las vivencias de la mano, y se interroga: ¿no ocurre lo mismo con el niño? afirmando que la curiosidad del niño, que se expresa en el lenguaje de sus manos, se prolonga en la habilidad del artista: *“El arte se hace con las manos. Son éstas el instrumento de la creación, pero antes que nada el órgano del conocimiento. [...] La curiosidad del niño la prolonga el artista mucho más allá de los límites de esa edad.”*⁷

No trataremos en este punto de establecer un discurso en torno a “la mano” en toda su amplitud; nos remitimos, en relación a ello, a los textos del arquitecto Juhani Pallasmaa y especialmente a su obra titulada *“La mano que piensa”*⁸. En este libro, cuya lectura recomendamos, traza un universo en torno a la dimensión corporal, cognitiva y creadora de la mano: herramienta que señala, se desliza y traza proyectando, finalmente, arquitecturas.

Nos ceñiremos aquí a vivencias tempranas e íntimas de la mano: creadora de un espacio propio, cuna de lo cóncavo, construcción de lo convexo, pues el cuenco de la mano genera un ámbito interior de un mundo exterior. La mano es un ámbito propio del cuerpo, que en la infancia cobra especial protagonismo: el cuenco de la mano alberga pequeños tesoros recolectados, o es protegido en otro cuenco, el de la mano adulta. Su magia es cercana a la de los bolsillos y escondites atávicos cuyo recuerdo no tienen nada que ver con sus dimensiones verdaderas.

La mano, creadora de metáforas y receptáculo de memorias de la infancia. La mano del contacto corporal y del afecto, la mano albergante y albergada, capaz de placer, de búsqueda y de emoción. La mano sensitiva y concentrada que, en la vida adulta, queda prácticamente relegada y ya solo resulta lícita en los juegos amorosos. La mano como

⁶ FOCILLON, H., (1934) *Vie des formes suivi de Eloge de la main*, Presses Universitaires de France, París, 1943, p. 29-30.

⁷ *Ibid.*, p. 29-30.

⁸ PALLASMAA, J., (2009) *La mano que piensa*, Gustavo Gili, Barcelona, 2012. Pallasmaa nos ofrece una síntesis con múltiples referencias.

cuenco, la mano como cuna, la cuna en los brazos. Mano cóncava, mano convexa, mano concha o mano juguete.

La primera cuna, es la concavidad del cuerpo, el vientre materno; los brazos y manos son su continuidad en vínculo con el mundo. Si la mano que se extiende, se abre y señala, genera en torno suya los espacios de la acción o de la mirada.

Presentamos a continuación una escena del recuerdo de la escritora Marisa Madieri que recrea la mano que toca y acaricia las patas de la mesa bajo la cual, de niña, se escondía creando su propio habitáculo.

En el inicio del relato-diario de infancia de Marisa Madieri, “*Verde agua*”⁹, podemos revivir con sus “ojos de niña” el espacio bajo la mesa, creado conjuntamente por los planos de mesa, pared y suelo del vestíbulo, un lugar íntimo y doméstico del ámbito familiar de la casa de su abuela.

Sus dedos infantiles recorrían las curvas y recovecos de las “extrañas patas” de la mesa descubriendo los “nidos secretos de polvo” que nos sumergen en la penumbra de la casa de su abuela:

*“Contra una pared se apoyaba una gran mesa de madera maciza con patas extrañas, ora delgadas, ora voluptuosamente abultadas, que terminaban en grandes bulbos. En el largo recorrido entre la mesa y el suelo, su redondez a veces cedía bruscamente ante la angulosidad de un cubo. Para después recomponerse enseguida en un nuevo y ágil tobillo o en una robusta pantorrilla.”*¹⁰

En el largo y accidentado recorrido “entre la mesa y el suelo”, sentimos la dimensión vivencial del espacio, que implica un tiempo vivido de secuencias, distancias y recorridos, desvelando así, de forma íntima, la escala infantil de la duración táctil. Un registro que queda en la memoria de sus dedos, una escala que no tiene comparativa posible con el mundo adulto.

El objeto “pata de la mesa de madera” se convierte en estructura de un habitáculo y su conocimiento se produce desde el cuerpo: las manos de la niña recorren unas patas que a su vez son piernas, tobillos y pantorrillas. Los dedos tocan las cosas y éstas se animan, cobran vida, como seres protagonistas de un ámbito primigenio, un nido secreto:

9 MADERI, M., (1987) *Verde agua*, Minúscula, Barcelona, 2000.

10 *Ibíd.*, p. 9.

“Mis dedos infantiles recorrían poco a poco aquellas curvas y aquellos recovecos, descubriendo nidos secretos de polvo que ni siquiera el riguroso y tal vez excesivo amor de la abuela por la limpieza lograba alcanzar.”¹¹

Destacamos el carácter íntimo y lírico que, debido al contexto histórico, predomina en los relatos femeninos, encuadrados frecuentemente en el entorno de lo doméstico, “tocando” experiencias cotidianas en las que el espacio es también el ámbito de los afectos.

Es el caso de las manos infantiles acogidas en la mano que abraza, albergante, protagonistas en relatos como “*Al colegio*”, de Carmen Laforet:

“Vamos cogidas de la mano en la mañana. Hace fresco y el aire está sucio de niebla. Las calles están húmedas. Es muy temprano. Yo me he quitado mi guante para sentir la mano de la niña en mi mano y me es infinitamente tierno ese contacto, [...]”¹²

Ser llevado de la mano forma parte de la infancia, la mano pequeña cabe en la adulta: un cuenco grande que recoge al pequeño en la asimetría de su tamaño y disparidad de su fuerza. Son manos en la mano.

Al entrar en contacto con la mano materna o paterna, se activa un conjunto de emociones, el niño se desplaza y coloca en el seno del adulto como si todo su ser estuviera depositado en la mano y por tanto en el otro, como plasma el arquitecto Frank Lloyd Wright, recordando su niñez:

“Quedaron ambos de pie mirando hacia atrás. La mano pequeña con los dedos medio congelados estaba de nuevo enguantada, cogida a la otra mano mayor y más fuerte. Una sonrisa indulgente y benévola cayó sobre la tímida cara infantil.”¹³

En el fragmento citado –del prólogo de la autobiografía del arquitecto–, se expresa un profundo sentido de la vida; la infancia y el mundo adulto se recogen mutuamente en el recuerdo de la mano del niño albergada y protegida en la mano del adulto: su tío, una figura cuya presencia acompaña al niño en su camino de exploración. Finalmente, tomados de la mano, ambos vuelven la mirada, las huellas rectas y nítidas del adulto se imprimen como una cuerda tensa sobre el libre trayecto del niño en la nieve.

¹¹ *Ibíd.*, p. 9.

¹² AA. VV. (1996) *Madres e hijas*, Laura Freixas, Anagrama, Barcelona, 2006, p. 35.

¹³ WRIGHT, F. LL., *Autobiografía 1867- (1943)*, El Croquis Editorial, Madrid, 1998 Fragmento del “Libro Primero, Familia. Periodo 1867-1887”, pp. 21-22.

Pero el juego de manos es también un paisaje a distintas escalas; al caminar de pie, se abre un escenario donde la mirada de los niños se encuentra a la altura de las manos de los adultos, como escribe Vladimir Nabokov: *“Durante nuestra infancia aprendemos muchas cosas acerca de las manos, ya que viven y planean a la altura de nuestras cabezas; [...]”*¹⁴.

Como las nubes móviles en el horizonte, las manos de los mayores conforman un paisaje visual y táctil de la infancia.

Escena III · [la colina]

*“Nuestros recuerdos nos vuelven a dar un simple río que refleja un cielo apoyado en las colinas. Pero la colina crece, la curva del río se ensancha, lo pequeño se vuelve grande. [...] De este modo, la infancia está en los orígenes de los mayores paisajes. Nuestras soledades de infancia nos han dado las inmensidades primitivas.”*¹⁵ [Gaston Bachelard]

El diálogo entre lo cóncavo y lo convexo, entre interioridad y exterioridad, aparece como una constante en las escenas que recogemos. Cada ámbito se produce en una doble dimensión, de interioridad, por su capacidad envolvente, por su posibilidad de contacto y ajuste con el cuerpo, como hueco protector, o de exterioridad que se expande desde un cuerpo que se abre al territorio. En el fragmento, Bachelard construye poéticamente la unión entre ambas figuras, interioridad y exterioridad, un cielo protector, una colina que crece, *“un simple río que refleja un cielo apoyado en las colinas”*.

Lo convexo, la colina, crece y se expande como entorno natural, como reverso de lo cóncavo y posición del yo ante el mundo. A través de la acción que se origina en el cuerpo, éste se despliega hacia la exterioridad.

La colina es un ámbito en expansión y de dominio, de mirada al horizonte, de conquista en la distancia tanto como de arraigo en el ‘topos’, una convexidad que se siente con el cuerpo como *“profundidad invertida”*¹⁶ que se abre al cielo.

Sentimos incluso que podemos imaginar un momento anterior, cuando para el bebé la colina es siempre cuerpo, es regazo o es el pecho de la madre que proporciona plenitud; el lugar donde el bebé se siente lleno mientras mama y se abre al mundo a través de la *“unidad*

¹⁴ NABOKOV, V., (1966) *Habla, memoria!*, Anagrama, Barcelona, 2011. Trad. Enrique Murillo, p. 24.

¹⁵ BACHELARD, G., (1960) *La poética de la ensoñación*, Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1982, pp. 154-55.

¹⁶ MARTÍNEZ SANTAMARÍA, L., “Tierra espaciada”, tesis doctoral (UPM), p. 74.

dual de placer.” ¹⁷ Siguiendo a Aucouturier, podemos decir que, cada vez que el niño despliega sus juegos sobre la colina y la posee lúdicamente, se reactivan sobre un territorio convexo aquellos mecanismos de “propiocepción”, que originalmente se producían envoltura cóncava y protectora que disponía con la madre, proporcionándole *“un placer intenso que le hace sentirse lleno, unificado”* ¹⁸.

Concavidad y convexidad; todo juego posterior, a lo largo de la infancia, en, sobre o con la colina, parece remitir a estas emociones arcaicas, a través de las cuales entran en resonancia tanto el niño que juega como el adulto que observa y rememora: *“resonancias tónicas y emocionales que son inevitables y también necesarias para la emergencia de los ‘fantasmas’. [...] el medio para preguntarse por su propia mirada [...] cuando la observación de lo ‘no verbal’, [...] nos conecta con nuestras emociones más lejanas y nuestras angustias más arcaicas”* ¹⁹

La vigencia de estos planteamientos relacionados con la convexidad del paisaje, se encuentra en el núcleo de la obra de artistas contemporáneos como Ernesto Neto, que en su exposición *“El cuerpo que me lleva”* en el museo Guggenheim de Bilbao (2014), investiga críticamente sobre la desvinculación que existe, en el mundo actual, entre el cuerpo y la mente.



Imagen 2: Ernesto Neto, *“El tiempo lento del cuerpo que es piel”*, 2012.

17 AUCOUTURIER, B. (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Graó Barcelona, 2012, p. 35.

18 *Ibíd.*, p. 35.

19 *Ibíd.*, p. 136.

Para Neto, el hombre occidental se ha distanciado de su propio cuerpo, alejándose de lo corporal y por tanto de su lado más animal. Neto vincula los conceptos: cuerpo y territorio, piel y paisaje:

*"La idea de la piel es muy importante en todas mis obras. La piel como lugar de existencia, como lugar de diálogo entre nuestras vibraciones internas y externas. Veo el cuerpo en gran medida como un paisaje -como un mar, un campo-; y la escultura también es un paisaje."*²⁰

Invitamos a ver una de sus obras *"O tempo lento do corpo que é pele"* (2012), una escultura informe realizada mediante 'nozinhos' o nudos pequeños, una técnica popular original de las montañas próximas a Río de Janeiro, acompañados por dos imágenes con la intención de recuperar significados enraizados en sus formas. Invitamos a sumergirnos en el sentimiento de proximidad y empatía con la naturaleza animal de lo humano en vínculo con la dimensión orgánica del paisaje, con una naturaleza íntima y salvaje:

*"La mirada hacia nuestro interior es una práctica constante hoy en día, y esta introspección es un motivo de inspiración para mi obra: el micromundo del paisaje, el paisaje biológico. O tempo lento es un ejemplo claro de ello: se puede ver como una montaña y/o como un animal (...) En esta pieza se aclara la idea de la transición desde el cuerpo hasta el paisaje. Esta transición es fundamental."*²¹

En el *"tiempo lento del cuerpo que es piel"*, de un modo u otro, aparecen las acciones del artista impregnadas o en resonancia con posibles acciones de la infancia. Las colinas y huecos en el paisaje nos sumergen en una actitud primitiva de fusión biológica con el entorno, que es a la vez un retorno a los apoyos, recorridos y acciones en las dimensiones oníricas del paisaje vital de la niñez.

²⁰ Web de la exposición: <http://ernestoneto.guggenheim-bilbao.es/>. Consultado mayo 2014.

²¹ Ídem. Recogemos continuación el texto completo: "Normalmente, mis obras son transparentes, la parte textil de las piezas son las que aportan esta transparencia. En esta obra sucede lo contrario. El contenido está oculto y la alfombra muestra su propio volumen, puede que simbólicamente el volumen de algo oculto. El espacio-tiempo en esta pieza se relaciona más con los pequeños nudos, las células, que generan la superficie. La pieza está realizada por la cooperativa de mujeres COOPA-ROCA. Hay algo interesante para mí sobre el tiempo que tardan en realizar su trabajo nudo a nudo, el tiempo que tardan en revelar el contenido invisible."

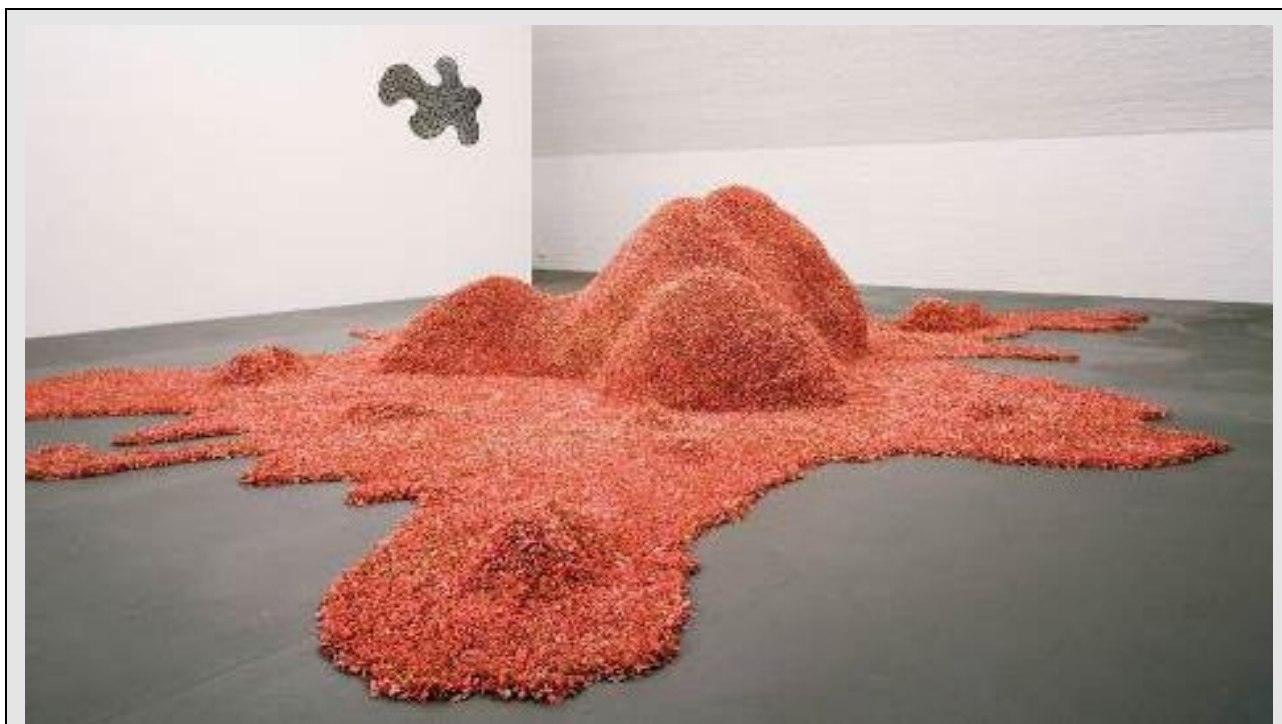


Imagen 3: Ernesto Neto, *"El tiempo lento del cuerpo que es piel"*, 2012.

Un diálogo entre disciplinas

Tomando como inicio a Merleau Ponty: "...porque mi cuerpo es movimiento hacia el mundo, el mundo, punto de apoyo de mi cuerpo", hemos trazado un breve recorrido a través de tres escenas de la experiencia del cuerpo, tres lugares: espalda, mano y colina, de los cuales dan testimonio autores diversos en la memoria de su propia infancia.

Nos hemos acercado a su lectura desde la mirada fenomenológica, como un espacio común entre arte, arquitectura y Psicomotricidad, pensando en un campo de encuentro común: la experiencia el espacio vista desde las disciplinas de la Psicomotricidad y arquitectura. Si bien ambos campos del conocimiento son diversos, ambos profundizan en el conocimiento del cuerpo y su desarrollo en el espacio a través de la acción. Esperamos que sea posible tejer un diálogo desde sus distintos enfoques, autores y puntos de vista. Un diálogo entre la arquitectura como espacio incorporado y el cuerpo como ámbito tangible.

En la primera infancia, el niño implica de forma especialmente intensa el impulso biológico con el código cultural; podemos observar cómo participa activamente el cuerpo en la experiencia del espacio, o más precisamente, cómo el espacio se hace cuerpo, fundidos ambos en la experiencia vital del yo en el entorno.

Esta atención al cuerpo nos ayudará a comprender mejor la infancia, un momento de la vida lábil y sincrético en que todavía todo es posible; cuerpo y mente se integran de forma holística, pues aún no se han diseccionado con el profundo corte que los separa en nuestra cultura occidental.

El cuerpo es inseparable de los objetos que le rodean, implícitos ya en éste ya por su capacidad para señalar, coger, manipular y crear mundos de objetos. Es igualmente indisociable del entorno en el que se despliega, el entorno que constituye con su presencia. Se trata también del surgimiento de lo otro y los otros, como señalábamos ya en *Territorios de la infancia*: *“La toma de conciencia del espacio desde el propio cuerpo, así como la aparición de modos de relación con los objetos y con los otros niños que se incorporan al ‘yo’, es clave en los juegos y cuentos infantiles, recurriendo éstos a diversas estrategias que establecen vínculos y transferencias con y desde el cuerpo.”*²²

Los territorios de la infancia son, para el arquitecto Juhani Pallasmaa una manera corporal de aprender. El arquitecto, autor de diversas obras clave donde nos muestra la experiencia de la arquitectura y sus procesos creativos como una fenomenología compleja, precisa que no vivimos en nuestros cuerpos como si de contenedores de un yo incorpóreo se trataran, sino que *“somos constituciones corporales en nosotros mismos”*²³.

Nos despedimos con el testimonio que ofrece Pallasmaa de su propia infancia, durante los largos días que pasó en la granja de su abuelo durante la Segunda Guerra Mundial, una época sobre la que recuerda:

*“Personalmente, no recuerdo hablar demasiado en la época de mi niñez que pasé en la granja de mi abuelo; la vida del día a día y el trabajo tenían lugar ‘en la carne’ de la vida de la granja; [...] El conocimiento del granjero estaba constituido por habilidades corporales fundamentales que venían codificadas en las estaciones y en los ciclos anuales y en las situaciones concretas de la vida diaria, más que en libros y notas.”*²⁴
[Juhani Pallasmaa]

22 AA. VV. CABANELLAS I., ESLAVA, C., coords. *Territorios de la Infancia, diálogos entre pedagogía y arquitectura*, Grao, Barcelona, 2005.

23 PALLASMAA, J., (2009) *La mano que piensa*, Gustavo Gili, Barcelona, 2012, p. 8.

24 *Ibíd.*, p. 132.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1996) Madres e hijas, Laura Freixas, Anagrama, Barcelona, 2006.
- AA. VV. Cabanellas y., Eslava, C., coords. Territorios de la Infancia, diálogos entre pedagogía y arquitectura, Grao, Barcelona, 2005.
- Aucouturier, B. (2004) Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz, Graó Barcelona, 2012.
- Bachelard, G., (1960) La poética de la ensoñación, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- Focillon, H., Vie des formes suivi de Eloge de la main, Presses Universitaires de France, París, 1943.
- Foucault, M., (1966-67) El cuerpo utópico, las heterotopías, Nueva Visión, Buenos Aires, 2010.
- Madieri, M., (1987) Verde agua, Minúscula, Barcelona, 2000.
- Merleau-Ponty, M., (1945) Fenomenología de la percepción, trad. de J. Cabanes, Barcelona, Planeta-Agostini, 1993.
- Nabokov, V., (1966) Habla, memoria!, Anagrama, Barcelona, 2011. Trad. Enrique Murillo.
- Pallasmaa, J., (2009) La mano que piensa, Gustavo Gili, Barcelona, 2012.
- Saramago, J., (1985) De este mundo y del otro, Santillana, Madrid, 2003.
- Wright, F. LL., Autobiografía 1867- (1943), El Croquis Editorial, Madrid, 1998.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

CONFERÈNCIA

***Relatos del imaginario infantil
en las instalaciones de juego***

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez

Relatos del imaginario infantil en las instalaciones de juego

Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez

Centro Universitario La Salle (UAM) Madrid



Javier Abad Molina es Doctor en Bellas Artes y artista visual y **Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez** es Doctora en Ciencias de la Educación. Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Universitario La Salle (adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid). Coautores del libro "*El Juego Simbólico*" (Barcelona, Graó, 2011). Como ponentes han participado en congresos de Educación Infantil y Educación Artística en España, Europa y diferentes países de Hispanoamérica. Sus investigaciones están relacionadas con la configuración de espacios lúdicos para la infancia a través de *instalaciones de juego* y la creación de contextos para la vida de relación y el encuentro.

Breve resumen

Las *instalaciones de juego* son espacios concebidos como “zonas intermedias”, donde la infancia puede vivir en la realidad dual propia de la identidad del ser humano, fruto de las interrelaciones constantes entre la dimensión que aporta la *biología* (el cuerpo físico, el movimiento, la percepción y los sentidos) y la que proporciona la *cultura* (el pensamiento, la lúdica y todos los lenguajes simbólicos de representación). Estos lugares de símbolo, a su vez, transforman el espacio físico en ámbitos o terrenos de juego al ser configurados con la voluntad de aportar ideas que desencadenen y revelen relatos del imaginario infantil.

Origen de la propuesta

La *instalación* es una manifestación del arte contemporáneo que propone un espacio simbólico para representar una idea o mensaje intencionado. Para ello, se articulan las especiales condiciones del lugar y de los objetos que sirven de soporte y son mediadores del discurso del artista. No necesariamente se configura para su transformación en procesos de construcción-destrucción-reconstrucción por parte del espectador, pero debe permitir “entrar en juego” a través de diferentes modos de interpretación e interpelación.

Desde la experiencia adquirida en el ámbito artístico, observamos inicialmente que algunas instalaciones no solo eran transitables, sino que, además, ofrecían la posibilidad de una reconfiguración desde la acción compartida a través del juego o la colaboración de otros. Es decir, se permitía e invitaba a interaccionar con ellas como parte del proyecto, expectativa o devenir del espacio ofrecido por el artista contemporáneo. Así, en las primeras instalaciones realizadas en las escuelas infantiles, propusimos espacios que, en un principio, pretendían generar ambientes bellos y amables desde la seducción estética. Apreciamos en aquel momento el placer visual que provocaba en los niños y su deseo de apropiación y transformación. Sugerimos entonces que “entraran” en estos espacios para resignificarlos a través del juego libre y entendimos así el auténtico sentido de la propuesta y sus posibilidades: la coreografía espontánea de la acción lúdica generaba una inmensa y sorprendente variedad interpretativa del espacio, de los objetos y de las relaciones de colaboración, encuentro y entendimiento que se creaban entre los niños, con los adultos acompañantes y por ende, toda la comunidad educativa (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Así, en un primer momento, adaptamos las instalaciones de artistas contemporáneos como añadido de valor o referencia cultural de la propuesta para partir de espacios ya significados desde su concepción como proyecto artístico. Poco a poco, hemos ido independizando y

reflexionando estas iniciativas para proponer espacios de juego vinculados además con un sentido pedagógico específico. Esta dimensión se asumió desde la creación de un contexto privilegiado de juego y relación, en el que los niños pudieran expresar libremente su imaginario simbólico. La propuesta de las instalaciones permitía acercar la fundamentación y beneficios de esta práctica en otros contextos y con otros materiales, incluyendo ya no solo la dimensión estética sino también la que aporta la relativa a los sentidos del juego.

La instalación como contexto simbólico

La instalación es pues un espacio de interacción simbólica, un lugar que permite, da acceso y sostiene el “símbolo” desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es proponer y el de los niños, disponer. Un verdadero ecosistema lúdico organizado por la mediación del adulto para provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción por parte de los niños a través del juego compartido: ofrecer a través del espacio una “idea” que invita a continuar el hilo del posible del relato o cambiarlo completamente sobre la base de la posibilidad transformadora. Una vivencia de la ruptura del equilibrio establecido, tanto físico como mental, para cuestionar lo evidente y reequilibrarlo de nuevo una vez que se ha revisado.

En este contexto se inscribe y orienta la acción de los niños “contenida” en un marco o encuadre dado, que posee una forma reconocible a través de límites o referencias expresamente definidas. Los lugares de símbolo pues, precisan ser configurados con una entrada y salida que ofrecen un sentido espaciotemporal: rituales que sirven de separación y diferenciación entre el *exterior* (o realidad) y el *interior* (el lugar del símbolo), para que el niño sea consciente de que puede desarrollar todo su universo imaginario en ese lugar donde tiene cabida la paradoja de la infancia. Es decir, la *zona intermedia* de la posibilidad.

Así, a diferencia de los espacios lúdicos que son resignificados e interpretados por el juego infantil a través de las acciones corporales (como deslizarse por una rampa, esconderse en un hueco o conquistar un montículo de arena, por ejemplo), las *instalaciones de juego* en los contextos educativos se configuran en su inicio y se ofrecen después con el propósito de ser un *espacio potencial* o *zona intermedia* (Winnicott, 1982), lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que habita siempre la posibilidad como antes ya se ha señalado.

En esta propuesta, los niños actúan sobre los objetos de las *instalaciones de juego* e interactúan con otros niños mediante los significados que elaboran de manera compartida. Así, ofrecen la posibilidad de estar con “otros” en un lugar que favorece que el símbolo

transite y se comparta porque está ocurriendo “aquí y ahora” en relación con ese otro (igual o adulto referente) que acompaña, interactúa y vincula el sentido de pertenencia (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). El símbolo permite, por tanto, trascender el ámbito de la sensorialidad del objeto y de lo inmediato de su función originaria, ampliar la percepción del contexto ofrecido, incrementar la capacidad de entendimiento en y con el otro y promover una relación creativa con el mundo desde la construcción del afecto a través del concepto. Así, las niñas y niños pueden organizar, estructurar y elaborar socioconstructivamente los significados en los múltiples procesos interpretativos que cada proyecto de juego posibilita. Es importante decir que la *instalación de juego* ha de contar pues con unas características estructurales y estéticas que proporcionen a los niños la posibilidad de elaborar una imagen mental muy potente, vívidamente identificada, significada y organizada perceptivamente.

El lugar de juego como ámbito de posibilidad y narración

Las *instalaciones de juego* tienen el mismo efecto que un cuento o una narración pues son una *imagen-objeto* que produce una (re)acción y conexión en la mente de otros para actuar como mundos posibles donde se pueden ensayar “otras vidas” y realidades. El niño escribe su historia a través del juego que luego es construida y reconstruida, y por tanto valorada, desde la voz en “off” del narrador (el adulto) a través del respeto a la singularidad y no desde la distribución de roles predeterminados. Así, la instalación de juego no imita la realidad sino las maneras de pensar esa misma realidad habitada por la metáfora o la paradoja como sugerencias evocatorias de ese lugar “ni aquí-ni allí” donde es posible proyectar el psiquismo. Un lugar para reconocerse en ese relato compartido de manera cualitativa y diferente. O expresado de otra manera: el espacio se pone a disposición del relato compartido que construyen los niños en su “vivir juntos”. Esa cualidad espacial reside en su capacidad para sugerir ideas y está íntimamente relacionada con la afectividad.

En este sentido, si la rutina es lo familiar que ofrece estabilidad y seguridad (las raíces) y la *antirutina* es la novedad, la experiencia y el devenir (las alas), las instalaciones de juego integran ambas dimensiones como ámbito de posibilidad donde se pueden materializar relaciones que son necesariamente “afectadas” (o mediadas por el afecto), al proporcionar emoción en el descubrimiento y, consecuentemente, placer en la transformación. Así, en la conciencia del “transformo, luego existo”, los niños se empoderan en sus propios relatos.

La narrativa objetual en el *lugar del símbolo*

Todo objeto y su objetivo está situado en una cultura y tiene razón de ser a través de una doble misión: la de ser aplicado o utilizado (relativo a su diseño y función) y la de ser poseído o investido (relativo a sus posibles usos simbólicos y transferencia de valores). Como dualidad entre lo “necesitado” y lo “deseado”, existe pues un discurso semántico del objeto que está relacionado con su tránsito por diferentes dimensiones: la funcional, la estética, la simbólica y la relacional. Los objetos investidos para el juego poseen pues una dialéctica propia basada en su significación cualitativa ya que poseen un lenguaje propio en el orden simbólico. El jugador inviste los objetos con su imagen corporal, para después proyectar el juego sobre ellos como mensaje cultural para los demás y para sí mismo (el espacio objetual revela sus relaciones y manifestaciones). De esta manera, la presencia y metáfora del objeto, en su complicidad y densidad, es solo una parte de ese universo connotativo que se construye en la interacción entre objetos y sujetos como redes de sentido relacional.

Aunque la forma del objeto es inseparable de la función para la que fue diseñado (y previamente necesitado), siempre se le puede otorgar un nuevo sentido que desplace su uso habitual y lo proyecte hacia la lúdica. La doble condición: la literal, real o funcional y la representativa, imaginaria o metafórica que asumen los objetos en los espacios de juego, superan esa relación binaria porque en la posibilidad combinatoria que los hace dialogar entre sí, se produce su integración en una unidad que transforma el valor connotativo de cada parte en un todo con significado. Es decir, ya no son “objetos literales” porque al ser colocados con un sentido determinado, sucede como con las letras que aisladas no significan nada, pero juntas construyen palabras y frases. Y si los elementos cambian de lugar (objetos o palabras) se altera su mensaje. Así, un objeto “rima” con los otros desde la apreciación estética, pero también ha de ser coherente en su conjunto desde esa parte que corresponde a la semántica de la interrelación objetual y que se aplica en las instalaciones.

En una narración objetual, sus integrantes mantienen su identidad y presencia, pero al mismo tiempo pueden independizarse de su realidad y autorreferencia matérica (forma, tamaño, color, peso, textura, temperatura, sonoridad o movilidad) al estar integrados en un paisaje dinámico que oscila entre lo que son y lo que pueden ser. Su función aparentemente aislada se convierte en interdependiente gracias a la “acción compensatoria” que los relaciona entre sí de manera equilibrada, de ahí la propuesta de presentar el espacio de juego como un “todo” ordenado o mandala que concilia la forma y simbología de los objetos.

Sobre los objetos y los objetivos

La elección y colocación de los objetos resulta fundamental por su aporte al sentido estético de la instalación y las posibilidades de juego que promueve. Por sus diferentes cualidades, los objetos son portadores de una “idea” que el niño desvela a través del juego. Más aún, cuando se proponen más de dos objetos para que el niño encuentre relaciones inéditas entre ellos. En las *instalaciones de juego*, los objetos se organizan con una intencionalidad por parte del adulto para establecer una narración a partir de su funcionalidad, sentido lúdico y simbología. Esta interacción promueve que haya una cantidad suficiente (al menos, un objeto disponible para cada niña o niño). Es innecesario decir que deben ofrecer la máxima seguridad para que el adulto no viva la experiencia en tensión (eliminar los objetos frágiles o que entrañen riesgos) o que no se sature la instalación con muchos tipos de objetos, mejor pocos y es interesante planificar una “rotación” (en la siguiente instalación, un objeto desaparece y entra otro nuevo). No existe pues una interpretación lineal, sino un camino de doble (o triple) sentido, pues esa vinculación casual y causal definirá un marco o encuadre conocido y retador, al mismo tiempo, cuando el objeto se expresa por su acorde triádico y no como nota aislada para crear relaciones evocadoras que acojan el imaginario infantil a través de una flexibilidad interpretativa generada por la deriva de su posible uso.

La narrativa objetual emerge entonces no solo desde su versatilidad, sino también de la compatibilidad simbólica de los objetos que permiten expresar el recorrido que va de lo estético a lo relacional. Esa puesta en escena del juego de la transformación mediante la “conversación de objetos” está teñida de la evocación de una simbología propia y común que resuelve las diferentes situaciones que se ofrecen en el tiempo-espacio de juego. Y, además, su acumulación modifica el valor del objeto aislado pues lo enfatiza y promociona para evidenciar su presencia en la configuración simbólica del escenario que posibilita un diálogo fecundo a través de su mediación. Es decir, ese “sistema hablado” de objetos conforma un “texto” que es posible interpretar a través del juego compartido y que establece un valor afectivo y relacional que resulta imprescindible para el transvase del imaginario.

Configuración y dinámica de las *instalaciones de juego*

Estos contextos de juego se configuran con unos límites y normas básicas para la seguridad y la garantía de la evolución de los niños, además del necesario reconocimiento por parte del adulto de la acción transformadora infantil desde el caos creativo (la idea de caos se refiere a un desorden ordenado o estructurado y que permite el cambio y la gestión de

opciones posibles). Las instalaciones y los objetos se presentan en un sistema de orden (formas geométricas o *mandalas*: círculos, espirales, cruces o cuadrados), para que los niños entiendan la existencia de una ubicación o referencia inicial que “seguriza” la apropiación, interpretación e investidura del espacio y los objetos, para hacerlos “suyos” en el sentido físico y psíquico. Las normas del juego surgen tácitamente, ya que es un error pensar que la regla y lo imaginario son incompatibles, y se van reinterpretando y ajustando a las necesidades de cada situación, muchas veces, desde la propia gestión de los niños.

Además, en estos espacios, se favorecen múltiples situaciones de aprendizaje en relación, que se generan de forma espontánea y se liberan a través del juego libre: acciones de imitación, apropiación y transformación simbólica del espacio y los objetos, desplazamientos y recorridos, nuevos órdenes y posibilidades. Vivencias de paradojas que constituyen la identidad de todo sujeto: cómo el vacío provoca el lleno y viceversa, cómo transitamos de la calma al movimiento o del adentro al afuera; del silencio a la palabra o de la soledad a la compañía. Todas ellas, situaciones que proponen consciencia de nuestra humanidad.

Las *instalaciones de juego* han de estar bien configuradas en su origen para facilitar la narración de un relato del imaginario a través de cualquier acción posible en la lúdica. Favorece también su autonomía, por parte de los niños, que existan los objetos justos no estructurados y en cantidad suficiente para que puedan ser utilizados por varios de ellos al mismo tiempo o individualmente. Elegidos por sus características y complementariedad o “diálogo”, su exposición ha de resultar “provocadora” para que tengan interés como prolongación de la acción, el deseo y el pensamiento para significar, evocar, o transgredir.

Actitud del educador/a

El adulto que acompaña el juego aporta la seguridad, la confianza, la tranquilidad o el recordatorio de las normas mínimas de convivencia al grupo, como el respeto a los demás o el cuidado del otro y de uno mismo. Se encarga además de seguir el hilo argumental del relato de los niños, ciñéndose a él y actuando según se va presentando en cada situación: como “cuerpo-objeto” disponible o soporte físico para el juego, describiendo con la palabra las diferentes acciones, repitiendo frases significativas, atendiendo a las demandas del grupo o reconfigurando el espacio para recuperar el interés por los objetos relegados y que, de esta sencilla manera, se promocionan y reactivan para el juego individual o colectivo.

Va también reconfigurando y reactivando el espacio cuando el interés por algunos objetos decae, simplemente extendiéndolos o recolocándolos, porque estas acciones despiertan

automáticamente la atención del grupo. Recordamos que cuando un adulto se fija en un objeto, lo que está haciendo es investirlo de interés y de significados. Esta acción consigue que el niño también se interese por él, o más bien, por la posible idea que está asociada a él. Es importante también tener en cuenta que para acompañar el juego de los niños (hay que recordar que acompañar el juego no es lo mismo que jugar, sino estar atento y disponible a lo que piden o necesitan y saber responder a esos requisitos) antes es fundamental haber experimentado uno mismo el placer, el deseo y la necesidad que tiene el ser humano de jugar, en el contexto de un grupo que regula y contribuye a la autorregulación, que contiene los impulsos y las emociones o que ayuda a dar sentido y a reconocerse en lo aparentemente no desvelado, pero igualmente parte de uno mismo.

Desde la práctica educativa y algunas recomendaciones

Concretamos ahora, desde nuestra propia experiencia, algunas sugerencias para la configuración de las *instalaciones de juego* (gestión de tiempos, espacios, objetos):

Sobre el tiempo:

Sería interesante realizar la experiencia una vez a la semana o cada quince días, dependiendo de la realidad y posibilidades del centro educativo. Las instalaciones se pueden repetir sucesivas veces pues el juego siempre será diferente sin que decaiga la expectativa y deseo por el juego. Respecto a la duración temporal del juego, suele ser en torno a una hora, pero siempre depende del momento y de las características del grupo.

Sobre el espacio:

- Los objetos se presentan en el medio del espacio disponible para permitir el recorrido alrededor de la instalación y que los niños puedan después elegir después otros lugares según su proyecto de juego o deriva lúdica.
- Los objetos se presentan ordenados mediante una forma sencilla o mandala: círculo, espiral, cuadrado, etc. Es interesante atender la verticalidad y horizontalidad del espacio desde su simbología (la pérdida, el encuentro, el recorrido, el si-mismo, etc).
- El espacio de la instalación debe estar lo más aislado posible de interferencias (otros objetos, mobiliario escolar, etc). De esta manera, se centra la atención en los objetos que el adulto propone y los niños resignifican a través del juego.

Características de los objetos:

- Objeto-base o soporte que permita la extensión y ocupación horizontal en el espacio: alfombrillas, cojines, etc. Y otros que posibilitan el movimiento y el recorrido (pelotas).
- Objeto que permita la construcción vertical y horizontal: cajas de diferentes tamaños o envases de cartón o papel (materiales ecológicos y reciclables).
- Objeto para la vivencia del si-mismo u objeto grande que permita la percepción del “yo” en un espacio interior o hueco para habitar: cajas grandes, flotadores, etc.
- Objeto-cuidado: objetos con referencia a la corporalidad y con posibilidad de envoltura como telas, pañuelos, manoplas de baño, toallas, esponjas, etc.

Algunas observaciones

- Las tríadas de objetos pueden abrirse a otras posibilidades (con menos o más objetos) mientras no se sature el espacio y se permita el recorrido y movimiento libre.
- El sonido o “paisaje sonoro” de las instalaciones son las risas y exclamaciones de los niños, la palabra de los adultos y el roce o sonido de los propios objetos, etc.
- Las proyecciones de luz, sombras, espejos, una tela grande, etc. no se consideran para las triadas de objetos, aunque estén integrados en las *instalaciones de juego*.
- Los objetos para la representación posterior como tizas de colores, pinturas, ceras, arcilla o plastilina es preferible no usarlos en las instalaciones de juego (el espacio de juego antecede al de la representación y debe ser posterior su uso, en todo caso).

Pero, sean los objetos o materiales que sean y aparte del disfrute y placer lúdico, lo más importante de las instalaciones será que posibiliten el proyecto de juego compartido y las formas de convivencia creativa en la *vida de relación*. Es decir, la calidad de las relaciones entre iguales y los adultos acompañantes en el juego que sucede en el escenario de la vida.

Referencias bibliográficas

- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo: el imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó (en prensa).

Winnicott, D.W. (1982). *Realidad y Juego*. Barcelona, Gedisa.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

CONFERÈNCIA

***Els espais exteriors, un món d'oportunitats
educatives***

Montserrat Payés i Maite Miró

Els espais exteriors, un món d'oportunitats educatives

Montserrat Payés

Mestra, cap del Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària del Departament d'Ensenyament.

Maite Miró

Mestra, assessora tècnica docent del Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària del Departament d'Ensenyament.

Introducció

Des del Departament d'Ensenyament i amb la voluntat de donar resposta al [Decret 119/2015](#), de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària, volem plantejar el treball als espais exteriors entenent-los no com un temps on només es pretén l'esbarjo, sinó com un espai de continuïtat en l'aprenentatge.

Amb aquest objectiu es crea el grup de treball format per professionals de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de Vic, de l'ICE de Girona, de l'CE de Tarragona, del Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i la Recerca Educativa (CESIRE) i de tècnics docents de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària, que han elaborat unes orientacions que es troben a disposició de tots els docents a l'apartat del web de la XTEC Espais exteriors.

Sovint a les escoles, i de forma habitual, es dona un marcat contrast entre allò que passa dins l'aula i el que passa fora de l'aula. Aquest contrast, tradicionalment, marca una gran diferència en el sentit que allò que és important i rellevant passa dins l'aula (és on s'aprèn, on s'exercita, on es practica...) i allò que passa fora no sempre té interès educatiu.

Amb aquesta presentació volem trencar aquesta diferenciació que encara és molt present. Cal fer de tota l'escola un entorn de benestar i d'aprenentatge on el que ens guiï siguin les propostes per aprendre i les situacions educatives, les situacions de descoberta i de relació, que es puguin desenvolupar en qualsevol dels espais del centre.

El pati no ha de ser, només, una part del temps escolar, els espais exteriors han de ser espais de continuïtat del fet educatiu.

Algunes idees sobre el disseny i l'organització dels espais exteriors escolars

Necessitat de canvi

Aquesta és una idea molt compartida actualment: la necessitat de canvi en els espais exteriors dels centres educatius. Segurament aquesta necessitat de canvi parteix del canvi en el model educatiu que estem vivint, que busca oferir oportunitats educatives per a tots i cadascun dels alumnes.

Aquest canvi sorgeix en el moment que l'alumne és el principal protagonista de l'aprenentatge: si els continguts s'aprenen fent i els contextos o l'entorn ajuden a facilitar l'aprenentatge, aleshores es fa necessari repensar els espais interiors, i també els espais exteriors per tal que esdevinguin tan facilitadors de l'aprenentatge com sigui possible.

Volem compartir algunes consideracions al voltant d'aquest desig de canvi dels espais exteriors escolars que apareixen als articles "Els canvis educatius empenyen les escoles a redissenyar els seus espais" de Pau Rodríguez i "Ens repensem el pati?" de Araceli Salas.

- Hem d'aconseguir que siguin els aprenentatges els que condicionin els espais i no a l'inrevés; també en els espais exteriors.
- Aquest desig de canvi implica trencar amb la inèrcia que sovint tenim els mestres i repensar l'ús, la funcionalitat i l'interès d'espais, materials..., sobre els quals habitualment no es posa l'atenció.
- Darrere el disseny i l'ús dels espais hi ha una manera de fer i d'entendre l'escola. Res no és o no ha de ser casual.
- El més important és consensuar amb companys, famílies,... què volem que passi en aquell espai, quines són les habilitats o aprenentatges que han de contribuir a desenvolupar.
- Avançar en la creació de diferents espais i que aquests puguin ser multiusos.
- És necessari involucrar tota la comunitat educativa en l'aportació d'idees al projecte: famílies, alumnes, mestres, personal d'administració i serveis...
- Diversificar els espais i donar opcions, per respondre a les diferents sensibilitats, gustos i preferències.
- Prioritzar espais que permetin la realització de jocs no competitius.
- Alleugerir les diferències entre espais interiors i exteriors.

Com a generador d'oportunitats d'aprenentatge

El [Decret 119/2015](#), de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària assenyala que aquesta etapa educativa disposa de 5.250 hores lectives, de les quals 4.725 són destinades al desenvolupament del currículum dels àmbits i àrees de coneixement, i les 525 hores restants són destinades a l'esbarjo, que té la consideració d'activitat educativa.

Tots els criteris i les decisions sobre l'esbarjo i l'ús que s'ha de fer dels espais exteriors s'han de concretar en el Projecte Educatiu de Centre (PEC), l'esbarjo és una activitat educativa integrada en l'horari de tots els alumnes i, per tant, també s'han de respectar-hi els principis del Projecte Educatiu de Centre o del projecte educatiu de ZER.

El pati és un escenari que promou l'accés als coneixements, al desenvolupament de les capacitats i a l'assoliment de les competències bàsiques. El pati escolar pot esdevenir:

- Espai de lectura.
- Entorn adient per a l'observació i l'experimentació.
- Escenari de jocs (escacs, dames, *scrabble*...).
- Facilitador de les relacions socials, tenint en compte els principis de coeducació i inclusió.
- Espai per practicar jocs esportius.
- Entorn per treballar el sentiment de pertinença.

Tanmateix, l'objectiu de l'Educació Infantil és afavorir el desenvolupament de les capacitats dels infants, és a dir, es pretén que cada infant, al llarg de la seva estada a l'etapa, desenvolupi, tant com sigui possible, la capacitat de tenir un bon concepte de si mateix i dels altres, de sentir benestar emocional, de sentir-se autònom sabent resoldre situacions quotidianes, de gaudir les relacions, de sentir interès i saber explicar les característiques del món proper, de conèixer el seu cos i saber-lo utilitzar i controlar, de comunicar-se, de relacionar-se amb els altres, de conèixer la cultura del seu entorn, de sentir desig per continuar aprenent...; cadascú, en la mesura de les seves possibilitats, ha de gaudir de l'aprenentatge.

També cal tenir en compte que els decrets que regulen el primer i el segon cicle de l'Educació Infantil no estableixen un temps concret d'estada dels infants al pati, a diferència del que s'estableix per als nens i les nenes de l'Educació Primària. Cal aprofitar aquest fet i afavorir l'estona d'esbarjo dels infants d'Educació Infantil, tenint en compte que els

continguts educatius que cal tractar per aconseguir el desenvolupament de les capacitats estan organitzats en tres àrees d'aprenentatge i coneixement únicament a efectes organitzatius, ja que aquests continguts s'han de plantejar als infants a través de propostes o activitats quotidianes que siguin globals i tinguin interès i significat per als nens i les nenes.

Per als alumnes d'Educació Primària pot ser un espai on desenvolupin la seva creativitat i puguin ser-ne els protagonistes dissenyant diferents propostes que donin resposta als seus interessos (jocs més moguts, jocs tradicionals, espais tranquils on poder xerrar...) i, a la vegada, poden ser dinamitzadors dels jocs dels més petits.

Durant aquesta estona també cal replantejar el paper del mestre, i que aquest deixi de ser només un "vigilant" i esdevingui un acompanyant actiu i atent afavorint que tots els nens i les nenes gaudeixin plenament d'aquesta estona, sigui quina sigui l'activitat que realitzin. Les estones de lleure són una bona oportunitat per a les petites converses i l'observació dels nostres alumnes.

Volem concloure afirmant que els espais exteriors pensats, reflexionats, que donin resposta als diferents tipus d'interessos dels infants són entorns privilegiats per aprendre durant l'etapa d'Educació Infantil i d'Educació Primària.

Amb perspectiva de gènere

Facilem en els espais exteriors la igualtat d'oportunitats entre tots els nostres alumnes? Segurament, en una resposta ràpida, gairebé tots diríem que sí. Però anem més enllà i preguntem-nos:

- Permetem un ús igualitari dels espais?
- Donem amb els espais que hem dissenyat i amb les activitats que hi promocionem resposta als interessos de tothom?
- Tenen visibilitat les nenes?
- Qui ocupa la major part dels espais exteriors? Què s'hi fa?

Cal donar visibilitat a les nenes, promoure el dret de les nenes a gaudir dels espais exteriors de l'escola fent allò que els ve de gust fer.

Els espais no són neutres i cal preveure quin efecte té la planificació dels espais exteriors en l'activitat que han de dur a terme els nens i les nenes; analitzar si, des de la perspectiva de gènere, les necessitats, els gustos i les aficions de les nenes estan incloses en el disseny dels espais.

Cal fer compatibles el temps, els interessos i els gustos de tots els alumnes de l'escola, amb independència del gènere, però també del gust pel moviment, del desig d'estar en grups reduïts, d'intimitat, de descans, etc., dels nens i les nenes que prefereixen una activitat més tranquil·la.

Un espai on assumir reptes

Sovint, amb l'afany de procurar un entorn "segur", es priva els infants de la possibilitat d'aprendre, de conèixer l'entorn, de poder assumir riscos i tenir experiències d'autoeficiència. La sobreprotecció dels adults porta els infants a no poder gaudir d'experiències de desenvolupament, a tenir una percepció equivocada dels perills i incideix de forma negativa en el seu autoconcepte.

Verena Ahna, en el seu article "Derecho al rasguño", diferencia entre risc i perill. Remarca que perillosa és qualsevol situació que els adults hem d'evitar necessàriament als infants: una finestra oberta, uns productes tòxics, una paella amb oli calent...

El riscos són les situacions que els infants voluntàriament decideixen assumir i ho decideixen perquè els hi cal per conèixer-se millor a ells mateixos, per veure fins a on poden arribar, quina distància poden saltar, fins quant amunt poden pujar, com poden mantenir l'equilibri o si poden superar el salt que van fer en una altra ocasió. Són experiències vitals necessàries per tal d'anar agafant confiança en les pròpies possibilitats, per saber què pot fer mal i què no, per agafar habilitat i seguretat en ells mateixos.

L'habilitat, la seguretat i l'autoconfiança que els infants van adquirint quan se'ls permet que vagin superant reptes motrius, les podran extrapolar a altres àmbits de la seva vida, els oferiran un coneixement ajustat de com són els materials, els objectes, el món i les lleis que el regeixen.

Si realment volem infants autònoms, però amb una autonomia autèntica, la que comporta responsabilitat i els inicis d'un criteri propi, hem d'entendre que l'adquisició d'aquesta autonomia responsable ha de passar per tenir el desig i la possibilitat d'actuar, la possibilitat d'anar prenent petites decisions a mesura en que puguin fer-ho. Decidir si volen enfilem-se a un tronc o a un petit mur i adonar-se que han vivenciat un sentiment d'autoeficiència, pot ser molt educatiu si es pensa en termes de desenvolupament.

Que fomenti la convivència

Seguint el currículum de l'Educació Primària, en el món complex d'avui dia és imprescindible treballar actituds i valors que contribueixin a la convivència, al respecte dels

drets de les persones i a l'adquisició d'unes condicions de vida dignes per a tothom. Els alumnes, en el marc d'una escola inclusiva, han d'aprendre a ser competents per viure i convida d'acord amb els valors propis d'una societat democràtica: la llibertat i la responsabilitat personals, la solidaritat, el respecte, la igualtat i l'equitat.

L'espai exterior i el temps d'esbarjo són espais i situacions privilegiades per desenvolupar aquests valors: pluralitat, participació democràtica, inclusió, igualtat d'oportunitats, respecte, educació en la gestió positiva dels conflictes, cultura de la pau...

Són moltes les iniciatives que es duen a terme en les escoles que tenen per objectiu millorar la convivència del centre; es tracta d'estratègies que passen, habitualment, per:

- Planificar activitats o propostes diferents que donin resposta als interessos i les possibilitats de tots els alumnes.
- Promoure la col·laboració i fer propostes que, lluny de ser competitives, promoguin la cooperació per aconseguir fites i tasques.
- Consensuar, també amb els alumnes, unes normes de convivència compartides.
- Fomentar la responsabilitat d'uns alumnes vers uns altres, la responsabilitat sobre el seu benestar, les seves ocupacions...
- Crear un sistema de mediació entre els alumnes per ajudar altres alumnes a resoldre conflictes.

Que afavoreixi la inclusió

Sovint hi ha la creença que el temps de pati és, potser, el millor moment de la jornada escolar, però no és així per a tothom.

El problema és que hi ha un gran nombre d'alumnes per a qui el temps de pati no és ni divertit ni alliberador, sinó tot el contrari.

Aquest fet el descriu molt bé l'article "Quan els patis no són divertits" de Caterina Bennàssar, que afirma que hi ha molts nens i nenes que tenen dificultats per jugar, o simplement no tenen habilitats per iniciar interaccions amb els companys; altres alumnes tenen dificultats per centrar l'atenció en el joc lliure o no hi estan motivats a causa de les experiències negatives d'intents anteriors. També hi ha alumnes que tenen dificultats per respectar les regles socials com ara els torns; per a altres alumnes la distribució dels elements de l'entorn no els ofereix espais de calma i recolliment que necessiten... Hi ha tantes casuístiques com alumnes.

Aquestes particularitats han de ser tingudes en compte pels mestres, cal evitar que alguns

alumnes s'aïllin en els espais exteriors i perdin, així, l'oportunitat no només de divertir-se, sinó també d'aprendre i desenvolupar-se.

Caterina Bennàssar recomana:

- Observar i analitzar la participació dels alumnes i les causes de comportaments conflictius o d'aïllament.
- Organitzar activitats opcionals per a tots, que siguin adaptables al nivell dels infants que més suport necessiten, i, a la vegada, que siguin atractius per a la resta.
- Personalitzar el grau d'aquest suport a cada alumne; hi ha qui necessita un suport visual, d'altres verbal, contextual, físic o de supervisió. I el suport s'haurà d'adaptar, lògicament, a la progressió de les habilitats i retirar-se de manera progressiva. Així es fomenta l'autonomia.
- L'actitud de l'adult al pati ha de ser facilitar i no solucionar, i, d'aquesta manera capacitar els alumnes perquè puguin resoldre, posteriorment, situacions conflictives.
- Ajudar els alumnes a interpretar situacions i a prendre decisions encaminades a la participació. Poden ser jocs explicats prèviament o jocs que s'han practicat en altres contextos més controlats. L'adult pot ajudar a comprendre les situacions, els imprevists i els conflictes, i acompanyar en els processos de presa de decisions o guiar la regulació d'emocions.
- Estructurar els espais per incloure els interessos particulars dels alumnes, per exemple amb racons de jocs de taula o clubs socials, gestionats pels alumnes i supervisats pels mestres.

Conclou Caterina Bennàssar que l'estona d'esbarjo és una oportunitat per aprendre, tant pels alumnes que saben gaudir del temps lliure com pels que necessiten suport per gaudir-ne. Els beneficis de posar en marxa dinàmiques inclusives no seran només per als infants amb dificultats per relacionar-se, sinó també per als altres que aprendran a ser més comprensius i respectuosos.

I que impliqui tota la comunitat

Si bé és una evidència que la família juga un paper clau en l'educació dels infants, hi ha encara la creença que la seva implicació ha de ser de portes enfora: a la llar, a les activitats extraescolars i fent una tasca d'acompanyament.

Crear, revisar, repensar, reformular els espais exteriors d'un centre és una ocasió privilegiada per tal que alumnes, docents, famílies, ajuntaments... trobin noves formes de

compromís per anar més enllà en el seu objectiu comú: l'educació i el creixement personal dels alumnes i que es faci de manera participativa, amb decisions debatudes i compartides.

Segons Lluís Sabadell Artiga (artista i dissenyador), *“un procés de co-creació consisteix a gestionar la creativitat entre col·lectius o persones diverses, a fi que puguin prendre part activament en el procés creatiu del projecte, encara que no siguin especialistes ni tinguin coneixements sobre el tema. El secret consisteix a trobar els mecanismes que permetin complementar els coneixements i les habilitats que pot aportar cada persona individualment per crear quelcom col·lectivament”*.

Referències bibliogràfiques

- Bennàsar, C. (18 de novembre de 2016). Quan els patis no són divertits. Ara criatures. Recuperat de: https://criatures.ara.cat/quan-patis-no-son-divertits-ARA-Balears-Criatures_0_1690031001.html
- Cols, C. i Fernández, P. (2000). Assumir els riscos. Recuperat de: <https://elnousafareig.org/2015/07/29/cinc-maneres-raonables-dassumir-els-riscos/>
- Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. DOGC núm. 5317
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària DOGC núm. 6900.
- Rodríguez, P. (16 de gener de 2017). Els canvis educatius empenyen les escoles a redissenyar els seus espais. Diari de l'educació. Recuperat de <http://diarieducacio.cat/els-canvis-educatius-empenyen-les-escoles-a-redissenyar-els-seus-espais/>
- Ritcher, P. (2006). El jardín de los secretos. Barcelona: Octaedro.
- Salas, A. (27 de gener de 2018). Ens repensem el pati?. Ara criatures. Recuperat de: https://criatures.ara.cat/escola/repensam-pati_0_1949805109.html
- Verena, A. (2013). “Derecho al rasguño”. Investigación y ciencia, 59. Recuperat de: <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/las-huellas-del-estres-571/derecho-al-rasguño-10918>



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

TALLERS



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

TALLER A

La dansa com espai de percepció del propi cos

A càrrec de: Isabel Ollé i Quim Cabanillas

Relatores: Carmen Sánchez i Carol Nieva

La dansa com espai de percepció del propi cos

Isabel Ollé

(Barcelona, 1979). Formada com a ballarina a l'Escola Superior d'Art d'Amsterdam, Holanda. Treballa per a diferents coreògrafs a nivell internacional. Formada en Medicina Tradicional Xinesa a Cielo y Tierra (Barcelona).

Quim Cabanillas

(Badalona, 1975). Format en Shiatsu i Medicina Tradicional Xinesa a l'Institut Internacional del Shiatsu. Practicant d'arts marcial i instructor de Tai-Txi, fa el pas cap a la dansa fa uns 10 anys enrera.

Relatores: Carmen Sánchez (Psicomotricista i mestra de l'Escola Tiana de la Riba, de Ripollet) **i Carol Nieva** (Psicomotricista i mestra d'Educació Física a l'Escola Saltells de Cerdanyola del Vallès; Professora associada a la Universitat Autònoma de Barcelona).

0.- Introducció dels talleristes

Abans de fer les presentacions pertinents de tots els membres del taller en Quim Cabanillas i la Isabel Ollé expliquen quin serà l'objectiu de l'exercici: trobar el propi moviment. Expliquen que no es tracta de copiar moviments sinó de buscar el propi, el personal de cadascú, i tenir en compte que aquest moviment serà diferent si es fa un altre dia ja que el moviment depèn de com estem emocionalment. També expliquen que no hi ha coses ben fetes o mal fetes en qüestió de moviment, només si és perjudicial per a la nostra salut.

Deixen clar que durant l'exercici ells seran merament uns acompanyants, que hi haurà total llibertat tant per seure, sortir de l'exercici, cantar, cridar i fins i tot plorar.

Per finalitzar comenten que dins l'exercici es faran propostes que podrem incloure o no dins la nostra pràctica i que tot dependrà de la nostra creativitat.

1.- Escalfament:

Comencen caminant per tot l'espai. Han d'intentar sentir els seus peus al terra, com es mouen els braços, com està el seu cos avui... Senten la seva respiració i intenten baixar la respiració cap al melic...

Es pot caminar cap enrere i cap endavant.

Mentre estan caminant han de buscar amb els ulls la mirada dels altres companys.

Relaxen la boca, els llavis, la llengua...

Comencen a refregar les mans a l'alçada del melic; refreguen les mans a l'alçada dels "ronyons"; aquesta zona ha d'estar calenta ja que si està freda el cos es cansa i es debilita.

Continuen desplaçant-se per les diferents direccions.

Es refreguen els braços per dins i per fora; és una manera de potenciar el moviment i relaxar-se a la vegada.

Es refreguen les cames per fora i per dins i els peus; els genolls també.

S'ha d'escoltar el cos perquè el cos parla.

Música clàssica:

2.- Desenvolupament:

2.1 Es fa un gran cercle, i es continua estirant.

Tanquen els ulls i senten les diferents parts del cos. Entra una persona al centre del cercle i els altres a poc a poc han d'anar a tocar-lo i sentir amb el contacte el seu cos.

Després van entrant un a un i fan el mateix contacte.



Imatge 1: Activitat en cercle: el contacte del grup amb el cos d'un persona.

Música: Owain Phufe "La prima vez".

Reflexió de l'activitat: L'apropament dels companys/es dona seguretat, confiança...; és molt important reconèixer la sensació de grup, i ajuda a agafar seguretat a cada persona.

2.2.- En cercle, fer moviments lliures de forma individual

S'ha de buscar que el cos parli, no la ment. Amb aquests moviments poden trencar el cercle, desplaçar-se per ell, i crear un llenguatge no verbal.

2.3.- Continuant amb el moviment lliure

Es comença a desfer el cercle i van ocupant tot l'espai amb el seu cos. Van experimentant amb els diferents nivells de l'espai i interactuant entre ells/es.

Música clàssica: "O let me weep".

Música: Owain Phufe & The New World Renaissance Band . "A la una yo nací".

2.4.- Poc a poc van col·locant-se al voltant de les parets, dels límits de la sala.

A continuació es fa un joc per donar suport al grup; s'ha de fer suport al moviment que fa el company. Aquest moviment pot ser imitat o similar.

Exemples: Aixecar una mà, córrer, fer soroll amb el terra, fer crits...

Qui fa la consigna va canviant, no és només una mateixa persona, va variant; depèn de la iniciativa de la gent.

Música: René Aubry “Après la pluie”.

2.5.- Cadascú té un número.

El número o números que diguin han de ballar i els altres quiets. Hi ha un número que és per a tot el grup i han de ballar tots.

S'ha d'aprofitar l'espai que hi ha i ocupar-ho tot; tant els diferents nivells del cos com l'espai físic de la sala.

S'han de moure's més que ballar, ja que han de sentir el cos; han d'arriscar-se experimentant amb el cos.

Música: Kodo “Taiko Drums” (tambors japonesos).

2.6.- Per parelles, a partir del contacte dels dos cossos s'han de moure d'una forma relaxada i suau.

No hi ha molt desplaçament per l'espai de la sala, és un espai més íntim.

A partir d'aquesta acció es pot anar pensant sobre com s'està movent el cos, si està pressionant alguna part del cos, si s'està deixant portar per la parella, etc.

Música clàssica: Chopin – Nocturne op.9, nº 2.

2.7.- En cercle.

Una persona es posa al centre i van arribant d'un en un i han de continuar la figura fins que es creï una figura amb tot el grup.

Una vegada ja porten un temps la figura es va desfent i continuen caminant per l'espai de la sala.

Després es crearà una altra figura grupal. Dintre de la figura, han d'observar quin espai ocupa el seu cos. A continuació, quan les persones vulguin, es desfà.

Posteriorment, es fan dues figures en dos llocs diferents de l'espai.

2.8.- Igual però amb cinc figures per diferents llocs de l'espai.

Una vegada estan realitzades les 5 figures, es van desplaçant d'una en una per l'espai fins que trobin un altre lloc que vulguin ocupar.

Les altres figures han de contemplar com la percepció de l'espai ocupat va variant.



Imatge 2: Representació d'una figura grupal.

3. Activitat de cloenda

Dos grups, un observa i l'altre està ballant. Els que ballen van entrant quan vulguin i el nombre de persones és lliure.

Música: 2CELLOS-Thunderstruck.

Resum del taller

La dansa és una disciplina molt àmplia i enriquidora per conèixer i escoltar el nostre propi cos ja que ens permet conèixer les nostres possibilitats i límits. A més a més, a partir de la dansa es creen diferents contactes amb altres cossos, produint-se un diàleg corporal únic.

En relació amb l'espai, té un paper rellevant ja que és l'escenari on es creen les relacions del nostre propi cos amb l'entorn i on es percep l'espai d'una forma única, depenent del temps i la velocitat del seu moviment.

Per últim, la dansa afavoreix la capacitat de cohesió i solidaritat envers el grup, respectant les capacitats dels altres i les pròpies. És una eina per a la superació dels límits com a nutrició de la nostra autoestima.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

TALLER B

Espai exterior des d'una mirada psicomotriu

A càrrec de: Àngels Lluesma, Mònica Almuedo, Mercè

Xandri i Maite Mas

Relatora: Lúdia Esteban Ruiz

Espai exterior des d'una mirada psicomotriu

Àngels Lluesma, Mònica Almuedo, Mercè Xandri i Maite Mas

Equip de mestres de l'EBM Can Serra de Cardedeu.

Relatora: Lúdia Esteban Ruiz

Mestra

L'Escola Bressol Can Serra disposa d'un pati de 1200 m² on acull infants de 0 a 3 anys. Aquest espai està dissenyat per afavorir el moviment dels infants, és a dir, un espai on l'activitat sensoriomotriu, el joc i l'acció són fonamentals pel desenvolupament psicològic de l'infant.

Tota la proposta educativa es realitza a partir del joc, una activitat espontània i natural en l'infant que hem d'aprofitar per poder-li oferir contextos d'aprenentatge. El joc és l'eina d'aprenentatge en l'etapa educativa, i com deia Bernard Aucouturier *"l'infant no juga per aprendre sinó que aprèn perquè juga"*.

Per tal que els infants distingeixin si van al pati a fer joc lliure o a fer una intervenció psicomotriu, en aquest espai fem servir els dispositius de la pràctica psicomotriu Aucouturier (PPA). Per aconseguir aquest fet, cal que l'espai exterior sigui un espai estèticament bonic, un espai que per si sol ja faci emergir les emocions, en definitiva, un espai provocador i conqueridor als ulls dels infants.

En aquest sentit, la proposta segueix els dispositius de la PPA:

- Fase d'entrada: es donen les consignes abans d'entrar a l'espai i preparam el cos per a les vivències que els infants podran gaudir.
- Sessió vivencial: Segons els objectius que ens plantejem organitzarem els espais i els materials de la manera més adequada. Aportarem a l'espai materials que habitualment no s'hi troben per oferir diferents possibilitats d'aprenentatge.
- Fase de sortida: s'inicia amb una recollida del material i després fem una representació del que s'ha viscut.

Organitzem els espais per tal que els infants puguin desenvolupar diferents estratègies, eines per descobrir, experimentar i assolir nous reptes. La majoria dels jocs que es porten

a terme en aquest espai són jocs pre-simbòlics com ara omplir i buidar, transportar, amagar i trobar...

En aquest taller, però, com que hem hagut de desplaçar els materials de l'escola a la UAB hem proposat alguns espais diferents als que oferim a l'escola, primer perquè n'hi ha que eren fixes i segon perquè era una proposta de joc per a adults, i no nens i nenes. Els espais proposats han estat:

Espai de construcció: L'espai està pensat perquè cada persona pugui construir, a través dels materials proposats, allò que vol representar. Hem realitzat dos tipus d'espai amb materials diferents: espai amb elements de la terra i espai amb elements del mar. Hem pogut observar que les construccions que s'han realitzat han variat en funció del material proposat.





Espai d'expressió manipulativa i sensorial: L'espai està pensat perquè cada persona pugui expressar, a través dels materials proposats, allò que necessita o desitja. Els materials que proposem són fang i elements de la natura com pals, flors, pedres... Hem delimitat els espais d'expressió amb unes fustes de 30x30cm per preservar l'espai personal de cada persona.





Espai simbòlic de bombolles de sabó: L'espai està pensat perquè cada persona pugui crear i veure diferents formes a partir del moviment. Amb la llum i l'aire aquestes bombolles adquireixen diferents mides, formes i colors i permeten un joc apassionant i divertit.



Espai motriu i d'equilibris. Aquest espai està pensat perquè cada persona pugui realitzar diferents jocs motrius al endinsar-se entre l'estructura trenada. Permet realitzar diferents moviments amb el cos per poder-se desplaçar.

Espai tranquil: L'espai està pensat perquè cada persona pugui trobar un espai on està acollit i tranquil i descobrir objectes que amb el moviment poden canviar d'aspecte, color o forma.

Per finalitzar el taller vam penjar una sèrie de papallones fetes amb paper a un arbre i cada assistent n'agafava una. A cada papallona hi havia una frase escrita relacionada amb el que s'havia viscut a la sessió i es compartia amb la resta d'assistents. Les vivències que es van generar van servir per tancar la sessió.

...i un breu text escrit des de la perspectiva de relatora

Per a mi va estar una oportunitat, que em va permetre viure de prop un taller d'alta qualitat estètica com va ser aquest. Una experiència àmplia i creativa a partir de la possibilitat de situar-se, cadascuna de les persones que participaven en aquest taller, en els diferents escenaris de creació descrits anteriorment i que les mestres de l'Escola Bressol Can Serra van preparar tenint cura de tots els detalls.

Les persones que gaudien de cadascuna d'aquestes situacions configuraven diferents paisatges tot utilitzant els materials que trobaven a la seva disposició. El plantejament i la proposta estava relacionada, tal com expliquen les autores, amb la pràctica educativa que comparteixen amb els infants.

En el seu transcurs, vaig pensar que un dels objectius que es posava de manifest és el respecte a l'expressió de cada una de les persones que hi eren, i en tant que exemple d'una pràctica m'atreveixo a dir també, com a paral·lelisme, un respecte profund pel desenvolupament global i harmònic dels nens i nenes que van a aquesta escola bressol.

La coincidència dels adults en un mateix espai i moment, la relació que sorgia entre els adults que interactuaven: amb els seus moviments, gestos, mirades, decisions que prenen desprenien una gran dosi de benestar i de tranquil·litat, donant l'oportunitat a cada subjecte de viure i experimentar vivències gratificants en el pla corporal i en la comunicació amb els altres.

Intueixo alguna diferència entre el fer dels adults i el fer dels infants que té a veure amb la trajectòria entre l'acció i el pensament i a la inversa. Preguntes com aquí què podem fer? Podria ser que els nens i nenes no la plantegessin.

L'arbre dels pensaments amb les seves papallones va ser una manera reflexiva de finalitzar, en la que cadascú va poder dir en veu alta alguns dels seus pensaments, sobretot aquells més pertinents.

El taller es va realitzar en una aula de la Universitat i en la plaça de les Oliveres, feia sol i el dia va ser esplèndid.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

TALLER C

Espais de creació i moviment com espais de vida

A càrrec de: Gemma París i Lurdes Martínez

Relatores: Eva Bru i Gemma Heras

Espais de creació i moviment com espais de vida

Gemma París

Pintora. Des de que era nena ja pintava, per tant és una artista.

És professora de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB i del Màster Universitari de Recerca en Educació, especialitat Art, Cos i Moviment.

Investigadora de l'art (pintura, fotografia) en diferents espais, tenint present el cos o els cossos que vesteixen aquests espais i per aquest motiu observant com els nens i les nenes viuen físicament, temporalment l'espai i el transformen amb el moviment del gest, del cos...

Lurdes Martínez

És professora i investigadora, directora del GREP-Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SGR-137) de la UAB. És doctora en Pedagogia, psicomotricista i especialista d'Educació Física.

Relatores: Eva Bru i Gemma Heras

Mestres, psicomotricistes i membres del GREP

L'espai interior està preparat per ser investit, entrem...

1^a proposta: COS

Amb la música de Ketama, ritme flamenc, cadascú dels participants es va movent per l'espai; alguns cossos procuren seguir el ritme de la música; són els primers passos que costen d'atrevir-se a passar el límit no verbalitzat, però si dins de cada cos reprimit.

Para la música i **la veu dóna una consigna**: "Mireu l'espai, però aprofiteu per escalfar el vostre cos, consciència de quin espai ocupa el vostre cos. Aprofiteu per descobrir parts del vostre cos, per adonar-vos si tiben, si fan mal, si us podeu fer petits o molt grans".

A partir de la **consigna** es comença a ocupar el terra; es veuen cossos fent estiraments i en moviment..

Veu consigna: “Ara us convido a que busqueu algú que us ajudi a estirar-vos i no té perquè ser sempre la mateixa persona.”



Imatge 1 i imatge 2: Observem diverses parelles. En algunes d'elles un estira una part del cos de l'altre o entre les dues estiren al mateix moment.

La gent busca i es fan col·laboracions amables tot mirant-se i somrient-se, agraint-se la feina.

Veu consigna: “Moveu-vos de manera que ningú es toqui amb ningú, només fregar-vos, i si us ve de gust podeu fer una volta o algun gest a l'altre.”

Les diferents persones s'animen i es van observant més relacions, mirades, i cossos més relaxats...

Canvia la música, sona Jimmy Cliff.

Veu consigna: “Ara sempre heu d'estar en contacte amb algú, no sempre amb la mateixa persona, però el mínim temps sense tocar a algú.”

Escampeu-vos, moveu-vos i penseu amb quina persona voleu estar. Quan pari la música us poseu al costat d'aquella persona. Potser algú queda sol o sola.

Heu de pensar amb la persona i quina part del cos voleu tocar amb la vostra part del cos.

A la següent no podeu repetir la mateixa persona ni la mateixa part del cos.

Sense sentir massa soroll el clima de la sala augmenta, es nota nervis, què tocaré? Es veuen braços junt mans, cames...



Imatge 3: Aquí observem una noia que toca l'espatlla de l'altra companya amb el peu i aquesta li toca la mà. Somriuen, estan relaxades, però alhora cal estar atentes al canvi.

Canvia la música , sona Wild World.

Veu consigna: “Ara sereu dues persones i dues parts del cos que es tocaran...”

S'entreveuen espants, però també rialles, alguna exclamació, però els cossos flueixen entre ells i la consigna va portant a trobades més centrals de l'espai, a arrossegat-se entre parelles per arribar a tocar l'altra companya... per tant l'espai es transforma i els cossos prenen noves dimensions...

Canvia la música, sona el grup Nadadora.

La **veu parla i dóna consigna:** “Fins ara hem anat aconseguint interioritzar el concepte de cos. A partir d'ara cal moure's per l'espai. Si hi ha un forat jo vaig cap allà, entre tots i totes us heu de distribuir, però no romandre quietes.”

El soroll augmenta perquè el cos s'esmuny, córrer per no deixar un forat.. Hi arribaré?, vaig cap allà?, me l'han pres...

Para la música i s'escolta: STOP- ESTÀTUA

Veu consigna: “Ara a més a més dels llocs ocupats us convido a ocupar llocs en aquest gimnàs que encara no havíem vist. Importantíssim que els ulls no estiguin a la mateixa alçada.”

Tothom comença a enfilar-se; fins ara l'altura no s'havia conquerit.



Imatge 4: També troben objectes penjats que ajuden a jugar amb ells, entre elles, poden ser punts d'encontre, comunicació...



Imatge 5: Compartir un espai que ens mou ens diverteix i ens fa riure, el plaer i gaudi de sentir la sensació de moviment en el nostre cos i de complicitat de fer-ho amb una companya és font d'aprenentatge.

Sona música ràpida: Old and Young , que han de seguir.

Veu consigna: “Busqueu contrastos, intenteu xocar, confrontar, lluiteu per trobar un lloc per xocar, oposició = plaer.”

Ja es nota un gaudi de cada una de les consignes i augmenta el deixar-se anar sense fer-se mal, però de manera intensa van trobant els contrastos...ja se senten sons, paraules, que surten de dins amb la força del moviment i l'expressivitat de la cara, dolor, ràbia, força...

Canvia la música, sona. Alegria.

Veu consigna: “Seguim treballant l'Espai i el Cos, però ara amb els ulls tancats.”

Es queden molt quiets fins que cadascú se sent segur amb aquest impediment visual. Ha hagut de fer una interiorització per descobrir altres sentits que posarà en funcionament i que l'ajudaran al desplaçament perquè ja coneix l'espai, els companys...



Imatge 6: Cadascú al lloc on s'ha situat, s'ha tapat els ulls i comença a interioritzar com es desplaçarà per l'espai que abans ja ha investit tot jugant amb els altres i els materials.



Imatge 7: Ja observem una persona segura d'ella mateixa com es desplaça. Utilitza les mans com a protecció de límits: topades amb objectes, persones...

Veu parla: “Si algú ja se sent còmode i es vol començar a moure, podeu interactuar amb els objectes a qui li vingui de gust...”

Tothom va movent-se, persones que necessiten el terra per explorar i desplaçar-se, altres estan més enlaire i s'enfilen a escales, d'altres caminen amb les mans al davant per protegir-se de qualsevol obstacle...i així es va dibuixant diferents cossos per l'espai que ja ha estat conquerit.

Veu parla: “Quan pari la música us destapeu els ulls, mireu on sou i penseu si esteu on us pensàveu que estàveu. Ara sortirem amb els ulls tapats i tornarem a entrar on trobarem l'espai canviat.”

En el segon moment del taller, fora de la sala, la Gemma explica als participants que faran un viatge diferent, imaginari, en el qual ells seran els veritables protagonistes, lliures, sense expectatives. L'únic objectiu és descobrir altres registres, coses que no hagin fet mai, en un espai de llibertat per connectar-se amb elles mateixes, amb la seva infància, amb el seu jo. Els convida a que cadascú trobi el seu espai en funció de les seves ganes d'expansió o d'intimitat. No cal que facin el boig, tothom ha de poder trobar el seu espai. Els parla de

l'espai en blanc com a metàfora de la vida. De construir la nostra vida, on nosaltres prenem les nostres decisions. Tenim tot el dret a ser lliures, nosaltres i els infants.

Les participants van entrant poc a poc a la sala, també a l'espai preparat per a la representació plàstica.

Els va dient que normalment associem el dibuix al llapis al format din-A4. El grafisme va molt més enllà d'això. Va des del traç a les farinetes, el dibuix a la sorra, els grafitis a les parets. Qualsevol cosa que pugui, amb la que es vulgui deixar rastre, d'un pensament, d'una emoció, que perduri. Els explica que la idea és que no sabem que passarà i del que algú faci, pot provocar la seva intervenció. Podeu fer el que vulgueu. Els convida a poc a poc anar entrant a l'espai del paper.

És un espai ampli de paper d'embalar blanc disposat a terra. Tenen a l'abast pinzells, pigments, pintures, ceres, brotxes, plats, revistes, tisores, safates, escombres, fregalls, neumàtics de cotxe, xeringues, esprais ,esponges, raspalls de dents,...



Imatge 8: Impressiona trobar el terra folrat de llençols de paper en blanc i els diferents materials disposats per utilitzar-los damunt dels papers.

Materials: Rodes de cotxe, escombres, pots per posar aigua, una galleda plena d'aigua, esprais, pinzells de totes mides, pots de pintura, raspalls, fregalls de tota mena, papers, revistes, cola, tisores, pintes, ceres, retoladors,...

Les participants van experimentant amb els diversos materials: Fan dibuixos amb els pinzells, esquitxos de pintura pel paper, es pinten els peus i fan petjades, pinten amb ceres, amb els fregalls, els raspalls. Ho fan al mateix lloc o desplaçant-se. Buscant la simetria, amb rapidesa de moviments o més lentament. També experimenten algunes la barreja de colors. Hi ha qui observa des de fora. Qui s'atura a observar què fan els altres. Algú retalla i enganxa els retalls de les revistes.

La Gemma ofereix la possibilitat de fer servir les escombres. Els comenta que el paper en blanc ens convida a ser nosaltres si sabem quan volem entrar, quan volem sortir i prendre distància. Els diu que poden sortir del quadre si estan cansades i qui estigui connectada pot

tornar a entrar. Mentre van creant els llegeix un fragment del llibre *Espècies d'espais*, de Georges Perec.

Convida a qui vulgui a passejar pels dos grans quadres mirant els fragments de coses que han passat, amb mirada d'infant. Situant-se davant de l'espai que els hagi agradat, que els atrapa, que els genera dubte, poden posar-se a sobre i continuar pintant qui en tingui ganes.



Imatge 9: El cos pren forma damunt el paper blanc en forma d'avançar i retrocedir.



Imatge 10: Diferents postures de cossos dins i fora del llençol blanc el van omplint amb diferents textures i colors.

Els explica que un dels grans temes que aporta l'art és el misteri, quan ens quedem meravellats, perquè ens ha atrapat perquè ens interessa. Un infant crea sense judici busca aquesta mena de connexió més sensorial, més física, més impulsiva, sense raó.

Convida a les participant a explicar com s'han sentit, quines sensacions han tingut.

Hi ha qui explica que li ha agradat tornar al punt d'on ha començat. Hi ha qui ha gaudit molt passant de la idea de que no pintava bé.

La Gemma explica que l'escola i la societat ens han separat d'aquest llenguatge més artístic, i aquest mitjà de comunicació és igual de vàlid que els altres. El concepte de plaer

va deslligat de l'habilitat com a docents ens hem de permetre el plaer de pintar, cantar, ballar, al marge de l'habilitat.



Imatge 11: Dins, fora, escoltar a la Gemma, observar l'obra...Tenim persones situades on han començat la seva obra d'art, necessitat de sentir lo propi?

També algú comenta que hi havia molt silenci, l'art fa que es connecti amb un mateix, connectar amb tot allò que se'ns escapa a les paraules. A través del cos, del color expressem processos que no són etiquetables. L'art és descobrir a veure què passa si experimento, si copio una idea d'un altre. D'això va la vida, d'anar construint experiències. Sortir de les premisses, que tot vingui donat, poder sortir de tot el delimitat. Si donem llibertat des del respecte, des del sentit comú sorgeix la vida, la creació, l'art. Deixar fer, confiar en que sorgirà.

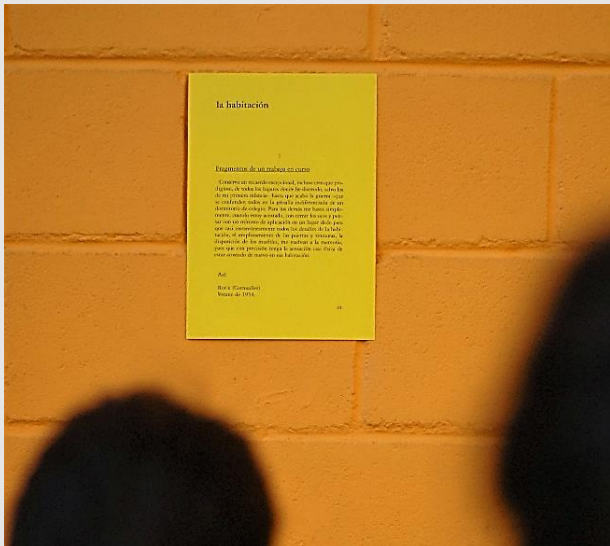
Tothom ha de sentir-se bé amb les propostes, ser lliure de fer-les o no. Oferir la possibilitat de mirar, de gaudir del plaer de mirar. L'infant aprèn més a vegades d'observar, d'escoltar, que de produir sense sentir. L'art és de cocció lenta i requereix de temps. Si algú no produeix benvingut sigui!



Imatge 12: Mestres que observen, escolten, veuen... Per poder realitzar aquesta activitat amb els infants cal haver-la viscut amb el teu propi cos. D'aquesta manera pots comprendre millor aquell infant que prefereix no participar.

Per oferir aquest espai hem de saber callar com a mestres. És confiar amb l'altre, si connectem, farem el millor que podem fer.

En finalitzar la conversa la Gemma i la Lurdes fan la proposta d'acabar amb una activitat verbal. Conviden a tancar els ulls. Pengen relats del llibre *Espècies d'espais* de George Perec (2003) que parlen sobre espais concrets: la ciutat, el barri, la casa, l'habitació,... per tota la sala, a diferents alçades i punts de visió. Conviden a caminar per l'espai i a buscar un text que les deixi tocadés, i a partir d'ell construir un relat, un petit text on expliquin la seva vinculació amb aquell tema, amb un espai concret.



Imatge 13: Dues noies han coincidit llegint el text de l'espai la "habitación"...Els portarà a records d'infància, a records actuals,...?

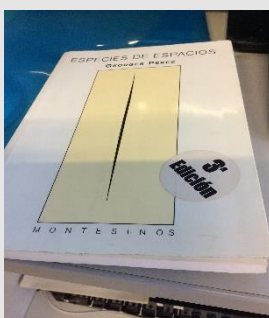


Imatge 15: En els diferents espais de la sala, cadascú mostra el seu cos en una postura diferent mentre escrivim un relat suggerit de la lectura de qualsevol espai. Després el compartirem.

Per acabar el grup es situa en rotllana i qui vol comparteix el seu relat. La Gemma i la Lurdes expliquen els objectius del taller i els temes tractats i acomiaden a tothom.

Referències bibliogràfiques

- Perec, G. (2003). *Especies de Espacios*. Barcelona: Montesinos.



Imatge 14: Aquí teniu el llibre per tal de poder-lo trobar, llegir i que us dediqueu a pensar en els diferents espais que descriu i els relacioneu amb espais viscuts de la vostra vida.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

TALLER D

So i espai

A càrrec de: Lia Segarra

Relatores: Dolors Rovira i Elena Sarri

So i espai

Lia Segarra

Mestra, psicomotricista, sistèmica i especialista en Educació Musical. Actualment exerceix com a mestra i directora de l'escola Entença de Barcelona. Creadora de "Psicomúsica", un projecte que engloba la música i la Psicomotricitat.

Relatores: Dolors Rovira i Elena Sarri

Mestres de l'escola pública i psicomotricistes.

RITUAL D'ENTRADA: Com a ritual d'entrada del taller proposa que cadascú escrigui en una cartolina l'expectativa que té del taller.

L'objectiu és deixar de banda les expectatives per poder començar sense idees prèvies.

Es demana als participants d'agrupar-se segons afinitats, vivències o interessos comuns; a partir de les següents paraules: "Música i Psicomotricitat". En el grup que s'ha creat es fa un intercanvi d'idees per buscar un títol o paraula que englobi les particularitats de les paraules citades. Finalment es fa una posada en comú de tots els grups participants.

L'objectiu d'aquesta activitat és prendre contacte amb altres persones i detectar coneixements previs per part de la formadora.

S'ha aconseguit establir un clima distès, acollidor, predisposats a continuar amb les següents propostes corpòria-musicals proposades per la Lia.

ACORD DE TEMPO

Primera proposta corpòria-musical

Consisteix a seguir l'**Acord de tempo**. Es demana als participants que cadascú camini al tempo/velocitat en què es troba. Si veu algú que camina al mateix tempo que ell/a s'hi apropa i continuen juntes. Quan coincideixen tres persones caminant al mateix tempo, cal que s'aturin i continuïn movent els peus, estàticament al mateix tempo.

Els participants comencen a desplaçar-se per la sala i es van trobant per parelles, en grups cada vegada més nombrosos.



Apareixen ritmes més ràpids, més lents... Sorgeixen líders i algunes resistències a canvis de ritme.

Per tal d'acabar l'activitat hi ha dues maneres: o bé totes les persones acaben en rotllana seguint el mateix tempo o bé una persona seu a terra i indica el final de l'activitat.



S'ha acabat en rotllana, després d'un llarg temps per aconseguir el mateix **Acord de tempo**.

Asseguts a terra s'estableix un diàleg sobre l'experiència viscuda. Sorgeixen diferents comentaris viscuts:

- El lideratge,
- La complementarietat entre dos o més persones.
- Donar-se permís.
- Cansat/actiu.
- Resistència als canvis.
- Agrupar-se.

L'objectiu d'aquesta activitat és vivenciar la conquesta de l'acord sonor, sense paraules i detectar el grau d'acord i d'agressivitat en les persones assistents.

EL GEST I L'ESPAI

Consta de 2 activitats, la primera utilitzant pilotes i instruments i la segona utilitzant el Djembe.

SEGONA PROPOSTA CORPÒRIA-MUSICAL:

1a activitat utilitzant pilotes i instruments.

En la distància: **lluny**.

- Tirar pilotes de tennis: passar-se-les entre dos grups.
- Cridar entre dos grups.
- Instruments entre dos grups.

En la distància: **a prop**.

- Tirar pilotes.
- Cridar.
- Instruments.

La primera activitat consisteix a agafar algun instrument o pilota segons interès o preferència de cadascú i explorar les possibilitats de so i moviment en la distància. És permès el canvi d'instrument per experimentar diferents possibilitats.



En parella es llença una pilota provant diverses possibilitats: la distància, el maneig, la coordinació, la força, percebre el so. S'observa la complicitat, l'espera, el desig, l'acceptació, la mirada de l'altre...

S'han anat fent agrupacions segons els tipus d'instruments o les propostes d'acció d'algunes persones. S'han creat uns espais dins i fora de la sala que fomentaven la relació entre les persones. Des de la proximitat o la llunyania, establint vincles a través de la veu i el so.



Alguns materials de la vida quotidiana ens serveixen per establir un diàleg musical:

- Sento-espero-reproduceixo.
- Explorem a través de la vibració del material i l'acció corporal.



Cada persona s'identifica amb un instrument. L'instrument connecta amb una emoció. Quan trobem una proposta ens hi afegim, creant: so, música i ritme.

L'objectiu d'aquesta activitat és vivenciar el so en la distància (projecció, investment).

TERCERA PROPOSTA CORPÒRIA-MUSICAL

2a activitat utilitzant el Djembee per treballar temps i distàncies (espai – temps – energia) i la relació amb “l'arribatardisme”.

Mentre la Lia toca l'instrument tothom camina segons el tempo. Davant la consigna HOP !, ens aturem i piquem el djembee que tinguem més a prop.

L'objectiu d'aquesta activitat és vivenciar com ajusto el tempo a la distància (paràmetres d'espai, temps i energia).



Seguim les consignes: d'aturar-se i picar. Ens adonem dels ritmes interns i l'ajustament necessari entre: els temps, la distància i l'energia.

QUARTA PROPOSTA:

Aquesta proposta té relació amb **"El so en l'espai"**. No es tracta d'una activitat sinó d'una part teòrica on la Lia exposa un document en PowerPoint. amb diferents aspectes que hem vivenciat i experimentat al llarg del taller.

Què passaria si cridéssim igual estant a prop o lluny? Per què crida un infant tenint-te a prop? Et sent (o bé es sent) lluny? El so és el resultat d'un gest. Cal poder ajustar el gest sonor a la distància per tal d'afavorir l'acord (el plaer del plaer de l'altre) la no-lluïta.

Imagineu-vos una batucada en un lloc tancat, petit. O una cobla. L'impacte del volum és fort. El so fa que l'aigua del nostre cos agafi forces diferents. Sent l'impacte. Ens ordenem o bé ens desordenem?. Cridar-nos parlant a prop es donar-nos un cop invisiblement.

En un grup de 25-26 infants si l'adult permet el domini del seu cos per tal d'arribar a una relació de fusió i reviu amb plaer les angoixes arcaïques, l'adult ha de poder mostrar-se present en "com" envesteix l'espai. I l'espai l'investim amb el moviment i amb el so.

Fer-nos present amb el so:

- Sonoritzar les accions motrius (fer un *glissando* quan baixa per una rampa).
- En els bancs d'equilibri poder fer un *redoble* i quan salta o baixa acabar amb un "plateret".
- Picar seguint el tempo quan els infants salten al *saltarí* (exactament el seu tempo).

(Mostra un vídeo del Loïc i el seu acompanyament amb els instruments).

El so i la música sostenen. El soroll desordena i a la vegada és una simbolització de l'agressivitat física.

Com ha d'investir l'espai el so al llarg d'una sessió?:

1. Cal donar permís pel soroll, pel desordre, per l'agressivitat. (El soroll està molt culpabilitzat socialment).
2. Afavorir la conjunció: moviment i so.
 - a. Sonoritzant accions motrius.
 - b. Cantant cançons de bressol o molt melòdiques en situacions de balanceig i maternatge.
 - c. Si estem fent soroll i em persegueixen corro amb el *pandero* i si m'agafen per les cames o em donen cops amb el *xurro* vaig disminuint la velocitat i el picar i finalment caic. Els infants esclaten a riure!
3. Quan representem un personatge que fa por el moviment i el so han d'estar caracteritzats rigorosament per tal que sigui autèntic: córrer de puntetes i fer "ai, ai" no.
4. I quan volem acompanyar el pas de l'energia més pulsional al joc sensoriomotor?
 - a. Onomatopeies en accions motrius: uauuuuu (recordar que el "molt bé" no és una onomatopeia malgrat que per l'ús que se'n fa ho sembli).
 - b. Passar d'estirar la tela (joc d'oposició: deixar-te arrossegar si són molts, tornar a estirar fort...) a obrir-la perquè s'hi col·loquin a dins i cantar la cançó "un tren petitó".
5. I quan és quasi el final de la sessió (el mateix passa en tots els contextos) i continua havent-hi el desordre, soroll: escoltar què està fent l'adult? Cal que l'adult calli, que es sorprengui amb el gest, subtilment, sense so, construir un túnel, posar teles perquè hi hagi espais tancats, d'amagatalls.

Com intervenir amb el so amb els infants que mostren molta por a ser atrapats i tot i així s'apropen i corren?:

Perseguir-los sonorament, sense desplaçament, sense moviment (amb el moviment molt petit i el so).

Reflexió de cadascú:

- Puc sostenir el soroll? Puc acompanyar-lo amb els infants?
- Perquè si és que no, millor no fer-ho: més culpa.
- Si sempre necessites estar parlant/ escoltant música/ ... relació amb el silenci i el buit.

Els sistemes sonors:

Els sistemes sonors són sistemes simbòlics dels grups humans. Podem escoltar-los en infants i en adults (família, feina...).

Podem observar jerarquies, lideratges...



Part teòrica i posada en comú dels participants.

PREGUNTES I DEBAT POSTERIOR

Exposarem els comentari dels membres del grup i les respostes de la Lia.

Ritme complementari : “Sentir-se en un ritme que no es el meu però que s’oposa.”

Lideratge, complementarietat, permís, jugar en la distensió. “Quan els he perdut de vista he canviat el ritme i elles han posat més canya. He notat més presència en el so.”

Lia: “Què passa quan obliguem un infant a tocar un sol instrument?: Cada instrument va lligat a una emoció, els obliguem a sentir el mateix a tots. Hi ha qui queda silenciats”. “Cada persona s’identifica amb un instrument”.

“La melodia que ens fa de mama, ens fa més tous. Es relaciona amb el material tou”.

“El grup decideix si segueix o no la proposta del grup. A fora de la sala no és un caos, la gent s’organitza. L’augment de volum i el so més fort també crida l’interès i les ganes de sortir”.

“Les veus, la melodia i els crits, ens mostren l’afirmació d’un mateix. Cadascú ha escollit que fer, diu molt d’un mateix”.

“Amb el crit s’ha recorregut el sentir a l’altre. Quant la psicomotricista crida dona permís als infants a afegir-se a la proposta”.

“Una de les propostes es relaciona amb el Síndrome de “l’arribatardisme”, es refereix als que arriben sempre tard. És un tema neuronal. Es refereix a la planificació i ordre mental”.

“La música és: ESPAI, TEMPS, ENERGIA. Contempla dos eixos: Moviment i so-acció i representació”.

“També hi ha moments que s’ha de fer un canvi de joc o de cridar. Com donar el permís de començar i acabar. O, de ser escoltat des de la distància”.

Lia: “Hi ha Infants que fan soroll per molestar o quins no poden sostenir el soroll. Està relacionat amb l’estat emocional de cadascun”.

“La mirada sonora relacionada amb la pedagogia sistèmica”.

“Com a professional podem sostenir el soroll?. Quant més soroll, més desordre”.

“Aucouturier parla del gest sonor. La petjada sonora. El recorregut de l’agressivitat”.

“Sorgeixen Acords: simultanis, alternatius, complementaris”.

“Els infants si no veuen la psicomotricista com un cos molt disponible, no es deixen anar. El soroll, el caos, està molt culpabilitzat. La conquesta de l’ordre és important. El més important és l’ordre que conquereixen per ells mateixos. Al fer el crit abans de cantar, és important ja que partim de essència”.

“Quin lloc ocupo en el tema “autoritat”? És important fer un treball personal, per prendre distància.”

“L’espai de representació: És important; cal atorgar-li un temps, la gràfica és permanent. També a través de fustes. L’infant es representa sempre: quan crida, quant salta”.

Referències bibliogràfiques

- Aucouturier, B., Lapierre, A. (1977): *Simbología del movimiento*. Psicomotricidad y Educación. Barcelona: Científico-Técnica.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

TALLER E

Jugando con metáforas

A càrrec de: Ángel Hernández

Relators: Teresa Godall i Manel Llecha

Jugando con metáforas

Ángel Fernández

Doctor en Psicologia, professor de la Universidad de Cantabria, director del màster en Psicomotricitat i, durant molts anys, director del postgrau en Psicomotricitat (ambdós cursos en la UC).

És formador i investigador psicomotricista, es defineix o se sent còmode dins de la perspectiva constructivista, amb mirada àmplia perquè en les seves publicacions expressa que cal una integració d'autors i perspectives, psicològiques i culturals, que s'emmarquin dins dels valors de l'humanisme.

Relators: Teresa Godall i Manel Llecha

Teresa Godall és professora de la UB, mestra i pedagoga, formadora Pikler, membre del grup de recerca ESFERA, sobre els sabers de l'experiència i col·laboradora del GREP, Grup de Recerca en Educació Psicomotriu.

Manel Llecha és mestre, psicomotricista i col·laborador del GREP.

L'humanisme de l'Ángel Fernández s'ha viscut en el taller. Ell aposta per facilitar la reflexió i la presa de consciència des de l'expressió espontània de l'individu, del mestre o del psicomotricista. Concretament, en el taller ens proposa una reflexió a partir de la construcció de gestos, moviments o paraules que esdevenen metàfora. Metàfores que sorgeixen de l'expressió, del pensament, de l'acció espontània. Expressió i acció que per l'autor cal que impliquin interacció: de cada persona amb el seu món, de cada persona amb l'altre i, sempre, en el marc de les sessions de pràctica psicomotriu. El i la professional són la clau per assegurar la qualitat i l'eficàcia en les sessions de Psicomotricitat.

Ens ha deixat clar que es centra en la Psicomotricitat vivenciada i la relacional. Es refereix a la Psicomotricitat, entre altres coses, com una *“tècnica complexa, fonamentada en la*

Psicologia Infantil i d'altres psicologies i corrents de pensament amb les que podem afavorir el desenvolupament dels infants però també de les persones i dels professionals que es formen". La seva passió és fer ús del joc com a instrument i desplegar coneixement sobre el joc i l'organització lúdica. És en els contextos de joc on es pot trobar el valor de la metàfora i la intenció eficaç en la Psicomotricitat. Aquesta intenció va molt més enllà del que aparentment es mostra en les sessions. Per això hi podem identificar formes d'estar en el món, formes de comunicar-se.

El taller s'ha estructurat en tres moments. En tots ells es veu la seva passió per dissenyar i ajudar a crear escenes, contextos lúdics, especialment pensats per estimular el desenvolupament integral de la persona com cal fer-ho amb l'infant.

Per establir un fil narratiu en el relat d'aquest taller, seguirem l'esquema de quatre moments en els que vàrem rebre:

- a) Es referents teòrics i teòrico-pràctics amb el que basa la seva docència, el seu treball de recerca i d'innovació docent amb mestres, alumnes de la facultat i alumnes del màster.
- b) Propostes d'acció orientades a prendre consciència de nosaltres mateixos en el marc de la relació i de la interacció amb els altres del grup.
- c) Imatges de situacions pràctiques per tal de poder analitzar i reflexionar sobre elles. Però, també, amb reflexions i referències ja elaborades per part de l'Àngel.
- d) L'oportunitat de fer una reflexió compartida per pensar i a tornar a reflexionar sobre nosaltres mateixos, la nostra experiència personal i professional. En aquest apartat, va fer una síntesi dels tres moments anteriors.

Com en tot marc psicomotriu vàrem poder tornar significat a l'espontaneïtat, l'observació, la reflexió i de nou la comunicació de tot el procés viscut.

Finalment farem referència a algunes de les seves publicacions, per això hem seleccionat un llibre i tres articles entre altres de les seves publicacions:

Llibre:

- HERNÁNDEZ, Á. (2015). *Guía de actuación y evaluación en Psicomotricidad vivenciada*. Madrid: CEPE.

Articles:

- HERNÁNDEZ, Á. (2013). Constructivismo y Psicomotricidad vivenciada: una experiencia. *Entre líneas*, 32, 20-25.
- HERNÁNDEZ, A. (2014). Cuando se transgrede la ley. *Psicomotricidad y educación emocional*. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 47, 7-14.
- HERNÁNDEZ, Á. (2017). Universos paralelos El juego de significados en la sala de Psicomotricidad. *Entre líneas*, 39:21-28.

Introducción

El taller ha pretendido aproximarnos a un modelo de formación personal del psicomotricista desde una perspectiva constructivista.

El desarrollo de éste se ha estructurado en tres apartados:

- A) Fundamentación teórico-práctica del modelo.
- B) Análisis las distintas fases del modelo y reflexión sobre las propuestas que se plantean en la sala y los procesos generados en el grupo.
- C) Una práctica de interpretación de la expresión no verbal a partir de producciones generadas por los alumnos del master en Psicomotricidad de la Universidad de Cantabria.



Fundamentación teórico-práctica del modelo

El modelo de formación personal del psicomotricista que se presenta está fundamentado sobre tres pilares conceptuales:

El concepto de campo (espacio) psicológico

El tópico de la presente edición de las “IX Jornades de Reflexió i Recerca: Psicomotricitat i Escola” han sido “Los espacios”.

Los espacios no pueden ser entendidos exclusivamente como configuraciones físicas.

En ese sentido, Kurt Lewin (1973) introdujo los conceptos de “espacio vital” y “campo psicológico” para hacer referencia a la percepción que tiene cada individuo sobre su propia realidad y al conjunto de motivaciones, expectativas, patrones cognitivos, valores, etc. que determinan tanto dicha percepción, como el conjunto de su comportamiento.

Un pilar del modelo de formación presentado, en torno al cual gira este taller, es precisamente el concepto de “espacio psicológico”, como entorno configurado por múltiples fuerzas que interactúan entre sí y canalizan la acción, el pensamiento y la vida emocional del sujeto.

Así, por extensión, se entendería la sala de Psicomotricidad como un espacio intersubjetivo donde interactúan y se actualizan los significados de cada miembro del grupo.

En el taller, ilustramos este punto con una práctica donde configuramos tridimensionalmente el espacio intersubjetivo del grupo que formábamos. Espacio en el cual, cada uno ocupábamos un lugar que representaba los aspectos conscientes de nuestras posibles contribuciones al grupo en el hipotético contexto de la práctica psicomotriz.

Por otra parte, la ubicación de cada uno de nosotros en aquella composición también podía ofrecernos una referencia sobre el centro de gravedad de nuestra inercia expresiva en la sala de Psicomotricidad.

El constructivismo como concepción del individuo, su desarrollo y la intervención en Psicomotricidad

El constructivismo es una de las piedras angulares de la práctica pedagógica actual. Está especialmente presente en la comprensión y andamiaje de la construcción del conocimiento por parte del niño, pero en ocasiones es soslayado en lo referido a la construcción de la identidad.

Las múltiples aportaciones teóricas a una interpretación constructivista del desarrollo del individuo como ser global no han tenido probablemente tanto impacto en la práctica psicomotriz como aquellas referidas a los aspectos cognitivos.

Desde Protágoras, que afirmaba que *“el ser humano es la medida de todas las cosas”*, hasta Sartre (1940) que mantenía que *“la realidad tiene tantas alternativas como observadores posibles”*, la filosofía occidental tiene una larga tradición constructivista que luego sería recogida y concretada en la psicología de los constructos personales de Kelly (1955), pero también en la psicología humanista de Rogers (2013), la psicología de la Gestalt (Kölher, 1947), el análisis transaccional (Berne, 1985) o la psicología sistémica (Watzlewick, 2000).

Todo este conjunto de aportaciones, tan diverso y complejo, coincide en otorgar especial relevancia a los significados del propio sujeto, situándolos incluso por encima de las interpretaciones del observador.

Como decía Rogers (2013), cada persona construye su propia realidad y es el mayor experto en ella. En nuestro planteamiento metodológico, realzamos la importancia de los significados personales como expresión de universo físico-cognitivo-emocional de cada individuo.

Este universo personal poliédrico se expresa globalmente, más allá de la intención consciente del sujeto y se percibe por el observador a través de la propia realidad más allá de sus protocolos conscientes.



Significados personales como expresión de universo físico-cognitivo-emocional de cada individuo.

En el taller, ilustramos este punto con una práctica lúdica en la que el propio ponente seleccionó un asistente con un tono corporal apropiadamente equilibrado para poder descubrir a ciegas el tono de otras personas y a una segunda persona que fuese apropiada para ser identificada mediante el tono corporal por la primera.

La metáfora como contenidos implícitos en la interacción comunicativa global

Un símbolo es un objeto o acción que representa a otra. El concepto de metáfora va más allá y nos permite encarnar conceptos abstractos y relaciones implícitas.

La metáfora recoge varios niveles de significado con distinto grado de consciencia por parte del emisor y del receptor del mensaje, quienes siempre resaltan algunas características y matices específicos según su propia realidad.

Desde una perspectiva constructivista, lo más relevante es precisamente que la metáfora nos permite ubicar al objeto referido en unas coordenadas propias para cada persona involucrada y plantear todo tipo de relaciones en la estructura conceptual de cada individuo facilitando la extensión de redes de significados conectados entre sí que dan sentido a las experiencias al tiempo que se redefinen desde las mismas.

En el taller ilustramos este punto con la realización de un poema sin rima al estilo del Haikú japonés a partir de algunas frases propuestas.

Las sociedades se sirven de metáforas en forma de cuentos, mitos y leyendas como potentes instrumentos para construir una intersubjetividad común durante los procesos de socialización.

Los individuos, por su parte, expresan mediante metáforas aspectos relevantes de su identidad utilizando para ello su estética personal, su forma de hablar, su gestualidad, o su forma de enfrentar distintas situaciones.



Expresión, mediante metáforas, de aspectos relevantes de identidad.

La comunicación metafórica en la sala de Psicomotricidad

En la sala de Psicomotricidad fluye constantemente la comunicación metafórica.

Podemos entender la sala como un espacio de experimentación lúdica donde expresarse y comprender al otro, donde aprender y madurar vivencialmente, donde interactuar y reencontrarse con uno mismo.

Todo ello sucede a través de un diálogo metafórico vivo e intenso que abarca el tono, el gesto, la postura y la acción entretejidos en el espacio y el tiempo.

En el taller ilustramos este punto con la manipulación libre de un globo por los participantes resaltando las distintas propuestas generadas y su relación con los distintos patrones motrices, cognitivos y emocionales de cada persona.

El modelo en la práctica

Nuestro modelo de formación personal propone construir espacios psicológicos intersubjetivos para promover una experiencia comunicativa global de carácter metafórico entre los participantes.

Se busca potenciar la autoconsciencia y autorregulación expresiva del psicomotricista, aspectos trascendentales en su actividad profesional.

En la práctica, se concreta en un conjunto de propuestas sobre las que los participantes juegan libremente y proyectan sus propios contenidos personales con el propósito de que logren mayor consciencia de ellos mismos aprovechando los contenidos implícitos que se entrelazan en el desarrollo de la actividad.



Fundamentos para la reflexión y el análisis.

Análisis las distintas fases del modelo y reflexión sobre las propuestas y procesos generados

Abad y Ruiz de Velasco (2011) representan un brillante ejemplo de una propuesta para configuración de los espacios físicos de la sala de Psicomotricidad con el objetivo de estimular la exploración libre de los niños en la sala. Sus instalaciones desatan el interés de los pequeños por reconstruir el espacio libremente desde su propia iniciativa.

La presente propuesta se basa en generar “contextos psicológicos” con la misma intención, facilitando que los usuarios, en este caso psicomotricistas en formación, relaten su universo personal. Universo que desde una perspectiva constructivista tiene que leerse desde el espacio vivencial del propio sujeto.

Se describen y se ilustran fotográficamente las dos fases de trabajo planteadas en el modelo:

- La fase Inicial, que tiene el propósito de promover la expresividad personal, darse permiso a sí mismo para el juego libre, y dar permiso a los demás para acceder a su cuerpo durante el juego, tomar consciencia corporal y promover la expresión y el diálogo tónico y metafórico.
- Una segunda fase, donde se trabaja mediante juego libre a partir de determinadas propuestas que pretenden generar un contexto, un espacio psicológico a explorar. Algunos de las propuestas presentadas fotográficamente fueron: la construcción de casas, los arquetipos psicológicos, los ciclos vitales, el mundo animal, los rituales, los espacios interiores.

Se explicó cómo se hicieron las propuestas, algunas producciones singulares y algún ejemplo de cómo vivencias lúdicas compartidas generaban interpretaciones muy alejadas y claramente teñidas de la realidad individual de cada participante.

Práctica de interpretación de producciones

En la última parte del taller los asistentes reflexionaron individualmente sobre los significados implícitos en algunas de las fotografías de producciones del taller de formación personal del máster de la U. de Cantabria, pusieron en común sus valoraciones y debatieron sobre ellas.



Reflexión y puesta en común.

Conclusiones

Quién participa en una sesión de Psicomotricidad vivenciada refleja en ella buena parte de su personalidad, de sus significados y su estructura emocional, de sus patrones de interacción con el entorno físico y humano, etc. Lo hace en parte conscientemente y en parte inconscientemente.

Todo lo expresado mediante su forma de actuar durante el juego libre se puede valorar por un observador cualificado, si bien debe reconocerse que los aspectos a considerar y las conclusiones a establecer cuando se trata de realizar una lectura profunda de lo que sucede en la sala es especialmente complejo e intuitivo.

A pesar de que no existe una Academia que fije la semántica y la gramática de la expresión no verbal, existen algunos parámetros con raíces biológicas y algunos universales transculturales (Lapierre, 1997, Lapierre y Aucouturier, 1977, 1980).

El observador experto y experimentado suele familiarizarse con estos códigos y gracias a ellos puede, sin duda, comprender e incluso enriquecer la mirada del sujeto sobre sí mismo.

Pero, desde una postura constructivista, el significado que el propio sujeto confiere a su propia acción es al menos de igual relevancia como referente para el desarrollo que la mirada del experto.

La auto-interpretación señala el camino del sujeto y sólo él está legitimado para establecerlo. A nosotros nos corresponde respetarlo y, como mucho, (que no es poco) enfrentarle a sí mismo para facilitarle que identifique incoherencias y autoengaños.

Desde nuestro enfoque constructivista no nos preocupa tanto definir los universales interpretativos de las producciones de los usuarios de la sala de Psicomotricidad como generar un contexto en el que cada usuario profundice en el significado que proyecta en sus producciones y enriquezca su autocomprensión mediante el diálogo psicomotriz con los demás, a fin de que la experiencia en sala le ayude a construir un universo personal coherente y adaptativo.

La formación personal del psicomotricista le exige cultivar su sensibilidad respecto a la realidad y la expresión no verbal del otro situándola en el eje de la intervención.

También debe aumentar su autoobservación, autoconciencia y autorregulación. Ha de hacerse consciente de su “surco expresivo”, y de sus limitaciones respecto a la adaptabilidad a las necesidades del otro.



Compartir y cerrar el taller dejando cuestiones abiertas al diálogo y a la investigación.

Muchas cuestiones quedan abiertas como conclusión del taller:

- ¿A quién interpreta la interpretación que hacemos de las producciones que se generan en la sala de Psicomotricidad?
- ¿Qué peso debemos dar a la lectura que hace el propio usuario de sus producciones?
- ¿Cuál es el papel de la formación personal del psicomotricista? y ¿Qué aporta el método de trabajo constructivista presentado?
- Propuestas de “espacios psicológicos” metafóricos en los que auto-observarse durante el juego libre ¿Pueden estimular la expresión personal o desdibujarla?

Todas ellas son cuestiones que la investigación deberá abordar y, en la medida de lo posible, contestar. Aún no hemos llegado a puerto, si bien el viaje está siendo apasionante (Hernández, 2013, 2015, 2017).

Referencias bibliográficas

- Berne, E. (1985). *Análisis Transaccional en Psicoterapia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Hernández, Á. (2013). Una formación personal del psicomotricista centrada en la persona. En *Actas de comunicaciones del V Congreso Europeo de Psicomotricidad*, Barcelona, 9-11 de mayo, pp. 87-90.
- Hernández, Á. (2015). *Guía de actuación y evaluación en Psicomotricidad vivenciada*. Madrid: CEPE.
- Hernández, A. (2017). Universos paralelos. El juego de significados en la sala de Psicomotricidad. *Entre líneas*, 39, 21-28.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Routledge.
- Köhler, W. (1947). *Gestalt psychology: an introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liveright.
- Lapierre, A. (1997) *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Bilbao: Editorial DDB.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977) *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Lewin, K. (1973). *Dinámica de la Personalidad*. Madrid: Ed. Morata.
- Rogers, C. et al. (2013). *Persona a persona. El problema de ser humano. Una nueva tendencia en psicología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sartre, J P. (1940). *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination*. Paris: Gallimar.
- Steiner, C. (2000). *Los guiones que vivimos*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Watzlawick, P. y Nardone, G. (comp.) (2000). *Terapia breve estratégica: pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

TALLER F

La veu, espai corporal

A càrrec de: Cecília Gassull

Relatora: Sara Manchado

La veu, espai corporal

A càrrec de: Cecília Gassull

Llicenciada en medicina y Máster de Logopèdia per la Universitat de Barcelona, professora d'Educació i Salut de la veu a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Relatora: Sara Manchado

Mestra, especialitzada en Educació Especial Pedagogia Terapèutica; Psicomotricista i diplomada en Pedagogia Sistèmica.

El taller va estar plantejat a través de propostes que ens donaren les eines per a desbloquejar el cos, per comprendre, entendre, sentir què és el que està limitant la nostra expressió plena de la veu. Va ser a través de propostes de consciència corporal per treballar l'observació del nostre patró corporal, la musculatura que implica el gest respiratori, nocions del nostre aparell fonador: cintura escapular, gola, mandíbula i paladar.

També va passar per utilitzar el cos com a instrument sonor, com espai on habita la veu. Durant el taller vam conèixer i experimentar diferents recursos corporals i vocals que ens van ajudar a treure el màxim partit al nostre instrument fonador, per poder-lo mantenir en bones condicions.

Propostes:

Explicació teòrica sobre com funciona l'aparell fonador:

Diferents exercicis per treballar la respiració:

- Respiració:
 - A l'agafar l'aire quina part del cos es mou?
 - Podem veure que l'aire es pot agafar de forma forta o fluixa, que no se sent l'entrada de l'aire.
 - Cadascú respira com pot.
 - Deixar entrar l'aire.

- Dir el bon dia com si em tinguéssiu que donar el condol. I ara amb alegria. Segons l'estat d'ànim ens surt la veu. Segons com parlem és com si portessin una sordina. Depèn l'actitud que tinguem es col·loca la veu, per que el cos i la veu canvien. Aquests elements no estan independents, estan units.
- Cadascú tenim una veu diferent. És una característica de la persona.
- Estrènyer els peus a terra, com si tinguéssiu uns peus molt grans.
- Treballar la postura la verticalitat/horitzontalitat. Les diferents parts del cos, la pelvis, la cintura. Com en sento en el meu cos?
- Direm el nom, després els dies de la setmana, de diferents maneres per adonar-se que ens és fàcil/difícil. Omplir el camp sonor.
- Una pregunta a una noia que parlava fluix: Associes fort amb agressiu? No, el que passa que a la meva cultura no parlem fort.
- Exercicis a terra respiratoris fent preguntes com cadascú es sent fent la proposta.
- Ens hem de preguntar què he fet jo per sentir-me millor? Fixar-nos en la realitat de cadascú.
- Exercicis estirats a terra:
 - Posant la part de la coroneta del cap recolzat a terra.
 - Fixar-vos en les parts que no toquen a terra. Com podríeu sentir com passa l'aire.
 - Com respiro? Què es mou? Posant la intenció en com respira totes les parts del cos. Com una intenció, no com una obligació. I si no es fa no passa res. Ens centrem en la pelvis i anem motllurant la meitat de la pelvis. Tothom té clar com és l'estructura de la pelvis? Aixequem una cama fins a sentir-se els ísquims. Cadascú al seu ritme. Mireu com sentiu la pelvis del costat dret i la del costat esquerre. El que hem fet es reconèixer aquesta part. Podrem veure com es modifica. Què influeix: la distància, l'actitud... Si es desperta alguna emoció la respirem. Consciència de tota aquesta part del cos. La pelvis, que és ampla, que té força on neix la meua creativitat, fent-la com un lloc agradable, un lloc de força, amb totes aquelles característiques que necessita la nostra veu.

Avaluació

La valoració dels participants va ser molt positiva, quedant-nos a vegades sorpresos de les capacitats que tenim i que sovint no exercim; va ser molt dinàmic i se'ns va fer curt.

Conclusions

Vàrem experimentar diferents tècniques corporals per prendre consciència de les diferents parts que es posen en joc alhora d'emetre la veu, com és la postura, la respiració, el diafragma, la pelvis, les emocions.

Va ser un taller molt relacional, varem fer propostes en parelles, en petit grup, en gran grup. Vam poder comprovar com surt la veu des de diferents posicions i estats d'ànim i constatar la força que té la veu si la sabem emetre amb seguretat.

És molt important que totes les persones que utilitzem la veu per comunicar-nos amb altres persones, sobretot els mestres que estem amb infants moltes hores, tinguem en compte el cos a nivell global i particularment tot l'aparell respiratori i emissor de la veu per poder emetre una veu segura que transmeti seguretat en la comunicació i evitar malalties com afonies, nòduls...

Referències bibliogràfiques

- Gassull, C., Godall, P., Martorell, M. 2004. La veu Orientacions pràctiques. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Gassull, C. 2003. *La voz, técnica i expresión*. Barcelona Editorial Paidotribo.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

COMUNICACIONS



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

COMUNICACIONS
MODALITAT: RECERQUES



IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA
Els Espais

COMUNICACIONS: RECERQUES

Espai 1

Carme Sánchez (Coordinadora)

Psicomotricidad en el curriculum escolar cuando la Psicomotricidad no existe

Marcela Hernández Lechuga

Centro de Investigación y Capacitación en Psicomotricidad y Educación.

mhernandez@cicep.cl

Felipe Ramírez Balboa

Centro de Investigación y Capacitación en Psicomotricidad y Educación.

framirez@cicep.cl

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo presentar a la Psicomotricidad integrada e incluida al currículum escolar de un colegio de Santiago de Chile. La Psicomotricidad no existe en Chile en el currículum y desde un convenio con la Universidad Mayor, CICEP y el colegio Victor Domingo Silva se ha logrado innovar en el apoyo al desarrollo de las competencias de aprendizaje, autonomía y pensamiento reflexivo a través de la Psicomotricidad educativa. El Proyecto ya tiene una historia de ocho años y ha logrado modificar la mirada del colegio en relación a la importancia del juego libre y del movimiento en el desarrollo infantil integral. También se ha logrado incorporar la figura del psicomotricista, aumentar la cobertura de grupos que asisten y visualizar la importancia del psicomotricista como un profesional mediador que entrega una mirada global en relación al desarrollo infantil.

Palabras clave

Educación psicomotriz. Desarrollo infantil. Psicomotricista.

1. Introducción

La Psicomotricidad en Chile es una formación de postgrado. A nivel de pregrado no existe la formación, a diferencia de países vecinos como Uruguay y Argentina.

En el año 1986, llega a Chile la primera docente con algunos cursos de Psicomotricidad realizados en Francia. En ese año instaura el primer proyecto de Psicomotricidad en una institución educativa: La Institución Teresiana.

En el año 1992, aproximadamente, la DIGEDER, Dirección Nacional del Deporte, organiza una capacitación con Bernard Aucouturier, en la que se capacitó a profesionales de la Educación Física.

A nivel de formación de pos-título cinco instituciones han impartido diplomados, todos estos diplomados han sido dirigidos por psicomotricistas formados en el extranjero y tienen una malla curricular específica de la Psicomotricidad educativa:

- Universidad Católica del Maule (2000-2001)
- Universidad del Pacífico (2009-2010).
- Universidad Diego Portales (2007-2007).
- Universidad Finis Terrae (2011-2011).
- CICEP (2005-2018)

A nivel escolar no se ha logrado incorporar como política pública, pero sí en algunas Instituciones como iniciativa innovadora de profesores y otros profesionales.

Nuestra propuesta es a través de la formación incorporar psicomotricistas al currículum escolar. *“Dicha práctica psicomotriz requiere una formación profesional específica que abarque diferentes aspectos del desarrollo, es decir, demanda una formación teórica, práctica y de trabajo personal-corporal, tres ejes indisociables en la preparación e instrucción del psicomotricista”* (Mila, 2008).

Nuestros profesionales durante todo el proyecto han mantenido todos los ejes de formación del psicomotricista y del encuadre de la Psicomotricidad. Camps, 2008 y Sánchez y Llorca 2008 plantean una serie de actitudes que debe adquirir el psicomotricista. Es un tema abordado constantemente en congresos, seminarios, cursos, formaciones y artículos. Estas conductas son trabajadas a través de la formación personal y corporal, pero puestas en práctica en la sala de Psicomotricidad con conductas como: acompañamiento, mirada, escucha, diálogo, disponibilidad, empatía, no juicio.

Las últimas investigaciones de la neurociencia han demostrado que los aprendizajes que se van adquiriendo durante las primeras etapas se producen como una serie de estallidos, que proporcionan al cerebro como especies de atajos o ventanas de oportunidades que registran diferentes saberes, conocimientos, habilidades. *“Es decir, el aprendizaje no es una línea de desarrollo evolutivo, (estadios) como afirmaba Piaget, estos aprendizajes en forma de estallidos interactúan y se desencadenan a medida que se activan diferentes regiones cerebrales que funcionan como módulos o ensamblajes neuronales”*. (Avaria, 2005).

2. Contextualización

El Proyecto se realiza desde el año 2010 en convenio con la Universidad Mayor, ya que CICEP es centro de prácticas de esta universidad. Este convenio permite la incorporación de la Psicomotricidad como posibilidad de especialización y praxis profesional de los futuros fisioterapeutas y la incorporación de la Psicomotricidad al currículum escolar de un colegio particular, Victor Domingo Silva, sin coste económico para la administración del colegio.

Se comienza el 2010 trabajando solo con un grupo *kinder* y se continúa con el mismo grupo hasta que cursan 2º, básico. Luego se continúa con un grupo de primero que continúa hasta segundo. Al comenzar el 2015 con un nuevo grupo de primero, el cuerpo de docentes manifiesta la diferencia de los grupos que no asisten a Psicomotricidad con los que sí asisten.

Es así como en el año 2017 se incorporan dos grupos más al proceso y se realiza un estudio o investigación en relación al desarrollo psicomotor de los cursos.

Se incorpora la Psicomotricidad sin quitarle hora a otra asignatura, es decir se incluye sin condiciones y desde el colegio entendiendo la significancia del proyecto.

En un comienzo los objetivos planteados fueron:

1. Dar a conocer la Psicomotricidad.
2. Apoyar a los aprendizajes escolares.
3. Presentar la Psicomotricidad como una intervención de apoyo a los docentes.
4. Presentar la Psicomotricidad como apoyo a los padres.

Ahora se han modificado:

1. Conocer el estado de desarrollo de las niñas y niños.

2. Aportar una nueva mirada en las dificultades escolares en niñas y niños del colegio Victor domingo Silva.
3. Establecer red de apoyo a madres, padres y apoderados.
4. Incorporar la Psicomotricidad como apoyo al docente.

3. Diseño y desarrollo del proyecto.

El proyecto se desarrolla de la siguiente manera:

Los grupos escolares asisten a las instalaciones de CICEP ya que no cuentan con infraestructura ni espacio para incluirlo dentro del colegio. Asisten:

1. Martes de 09:00 a 10:00: Primero básico.
2. Jueves de 09:00 a 10:00: Segundo básico.
3. Viernes de 09:00 a 10:00: Prekinder y Kinder.



Imagen 1: Ellos finalmente a través del juego incorporan, acceden y desarrollan praxias elevadas personales, sociales y en comunidad que dependen de su desarrollo y la Psicomotricidad da el tiempo, el espacio, la mediación y la espera para que lo logren.

4. Evaluación

La evaluación al proyecto ha sido trabajada de dos maneras:

1. Percepción de parte de los miembros del colegio: Ésta ha cambiado desde que comenzó el colegio y ahora se ha conformado una red de apoyo entre ambas instituciones. El colegio ha manifestado la importancia de seguir con el proyecto por las capacidades que deben desarrollar los estudiantes y por la importancia del juego libre y el movimiento en el desarrollo infantil y de las competencias de aprendizajes.
2. Evaluación psicomotriz: Se ha decidido hacer un estudio del estado del desarrollo de las niñas y niños que asisten a la sala de Psicomotricidad. Esto ha dejado en evidencia que el proyecto es fundamental para la pesquisa de dificultades que tienen los estudiantes y que no habían sido detectadas anteriormente.

Además, ésto permite conformar una red de apoyo mas consistente de parte del colegio a madres, padres y apoderados.

5. Conclusiones

La Psicomotricidad desde el desconocimiento de parte del colegio, logra ser una innovación fundamental que permite ampliar la mirada sobre escolares, madres, padres, apoderados y equipo docente. Ésto es gracias al respeto absoluto a la figura y rol del psicomotricista de parte del colegio y del vínculo que se ha generado entre ambas instituciones.

También demuestra la importancia de la innovación desde la universidad, que se fundamenta en la responsabilidad social y en la innovación como parte del aporte al bienestar social.

Referencias bibliográficas:

- Aucouturier, B. 2009. Los Fantasmas de Acción. Ed. Grao. Barcelona.
- Berruezo, P. P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22, 19–34.
- Camps, C. Mila, J compiladores. 2011. El psicomotricista en su cuerpo. Ed. Miño y Dávila Buenos Aires.
- Céspedes, A. 2013 Tu cerebro. Un libro para adolescentes (y para los que dejaron de serlo) Ediciones B. Santiago de Chile.

- Mila, J. 2008. De profesión psicomotricista. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Llauradó, C. C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 62(22,2), 123–154.

Conclusiones finales:

La Psicomotricidad ayuda al desarrollo de las competencias de aprendizaje, a la autonomía del niño y de la niña y al pensamiento reflexivo.

De la vivència de l'espai a la seva conceptualització: Una experiència en la formació del psicomotricista.

Josep Rota Iglesias

Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2014-SGR-1662). Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). joseprota@telefonica.net

Lurdes Martínez Mínguez

Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2014-SGR-1662). UAB. Lurdes.Martinez@uab.cat

Laura Moya Prados

Laura Moya: Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2014-SGR-1662). UAB. Laura.Moya@uab.cat

Resum

La següent comunicació mostra una experiència d'innovació educativa en la formació inicial del psicomotricista, concretament en la que es porta a terme a partir del Postgrau en “Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys” de la UAB.

La proposta està emmarcada dins del “Treball Corporal” de la formació i té com a objectiu principal que els estudiants puguin vivenciar corporalment les diferents tipologies d'espais per tal que compreguin i interioritzin la importància d'aquests en el desenvolupament psicomotor dels infants i, també, de l'espai que acull la seva pràctica educativa com a psicomotricista.

Paraules clau

Formació psicomotricista; treball corporal; espai exterior; espai corporal; espai projectiu.

1. Introducció

En aquesta comunicació s'exposa com els estudiants del Postgrau de Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys de la UAB, han arribat a la conceptualització de l'espai a partir d'una sessió de Treball Corporal, on aquest es treballa d'una forma vivenciada. Es va partir d'aquestes vivències, que s'arriba a la representació plàstica i a una verbalització de la conceptualització de l'espai.

Posteriorment, s'han analitzat els escrits reflexius (*rapports*) que cada estudiant ha escrit posteriorment a aquesta experiència, per tal d'exemplificar aquest pas de la vivència a la conceptualització.

2. Contextualització

L'experiència d'innovació que es presenta s'ha portat a terme en la formació de Postgrau "Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys" de la UAB, en la seva XV edició que es realitza en l'actual curs acadèmic.

Aquesta experiència en específic s'ha realitzat dins del mòdul anomenat "*Expressivitat motriu de l'adult*" que compta amb 10 crèdits ETCS. Aquest mòdul s'imparteix en cinc caps de setmana (divendres tarda i dissabte matí) distribuïts al llarg del curs on l'alumnat realitza el "*Treball Corporal*" corresponent a la seva formació inicial com a psicomotricista.

Per dinamitzar aquestes sessions es disposa de dos professors, els qual tenen un rol diferenciat: mentre un porta a terme la sessió, l'altre realitza una observació externa. Tanmateix, també es disposa d'una tercera persona que realitza la documentació de la sessió captant tant fotografies com vídeo.

3. Disseny i desenvolupament

La sessió que es mostra en aquesta comunicació està composta per diferents activitats organitzades i proposades pel professorat. Aquesta té dues parts diferenciades, a partir de les quals els estudiants es projecten a partir de propostes vivencials. Aquestes propostes provoquen que els estudiants pugin vivenciar i representar els diferents tipus d'espai.

La primera part de la sessió inclou les següents propostes (en ordre progressiu):

1. Acompanyats d'una música, ocupar tot l'espai, movent a la vegada totes les parts del cos.
2. Lectura d'un fragment de l'obra de Perec (2001) sobre la mirada que recorre l'espai.

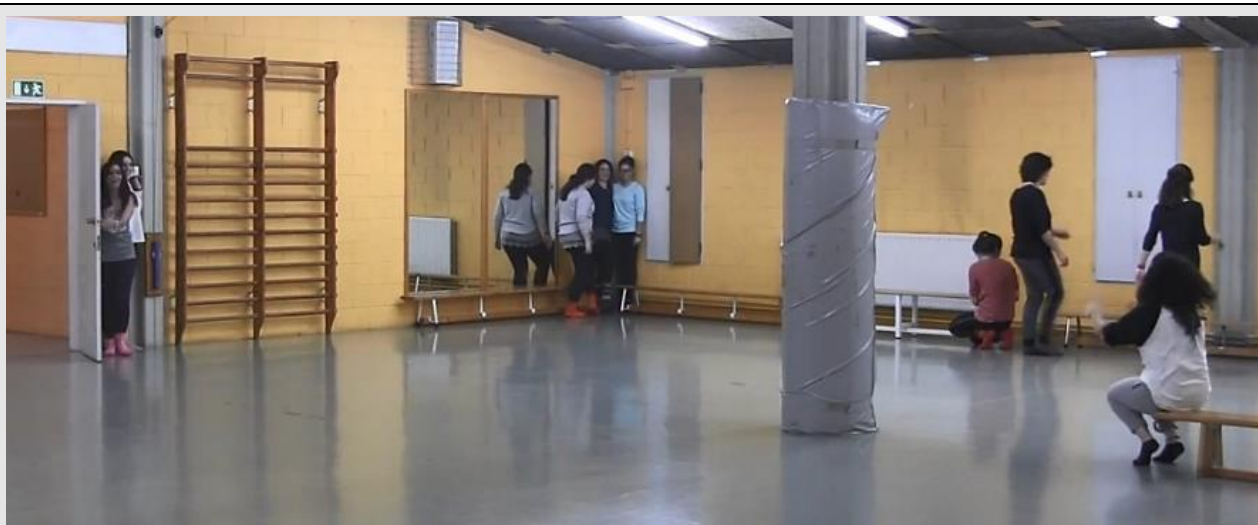
3. Continuar el moviment per l'espai, amb canvis bruscos de ritmes, de direcció i de nivells.
4. Música suau i ritmada. Quan aquesta para, tothom s'ha de situar en un lloc anunciat: al mig, sota, dalt, baix.



Imatge 1: Consigna "a sota".



Imatge 2: Consigna "a d'alt".



Imatge 3: Consigna "cantonada".

5. En el moviment per l'espai, ens trobem amb les altres persones, amb les que podem fregar-nos. Pensar en una part del meu cos, que vull que connecti amb una part del cos de l'altre. En una situació de parelles, buscar un tercer, a qui li cantem una cançó.



Imatge 4: Connectar amb una part de l'altre.



Imatge 5: Connectar amb una part de l'altre en grup.

Tanmateix, pel que fa al sentit i finalitats de les propostes d'aquesta primera part, destaquem:

- La vivència i experimentació de l'espai exterior, a partir de l'experimentació del propi espai corporal.
- La construcció de l'espai, a través del sentit exteroceptiu de la mirada. L'ocupació de l'espai, a través del sentit kinestèsic del moviment. La percepció del límits de l'espai exterior i de l'espai corporal.
- La vivència de les nocions topològiques de l'espai.
- L'espai corporal com un espai de relació. L'ocupació de l'espai, a través de la veu.

La segona part de la sessió, encaminada a treballar l'espai projectiu, inclou la següent proposta:

Cada persona escull un cabdell de llana i, a partir d'un punt fixat, el va desfilant i enganxant en diferents punts d'ancoratge del gimnàs fins a construir entre tots una teranyina.



Imatge 6: Construcció de la teranyina a partir del cabdell de llana.

A partir d'aquí, cadascú fa el camí invers, sense deixar el contacte amb el seu fil. En un moment determinat se'ls hi demana que tanquin els ulls i que continuïn aquest camí tot seguint altres fils si volen.



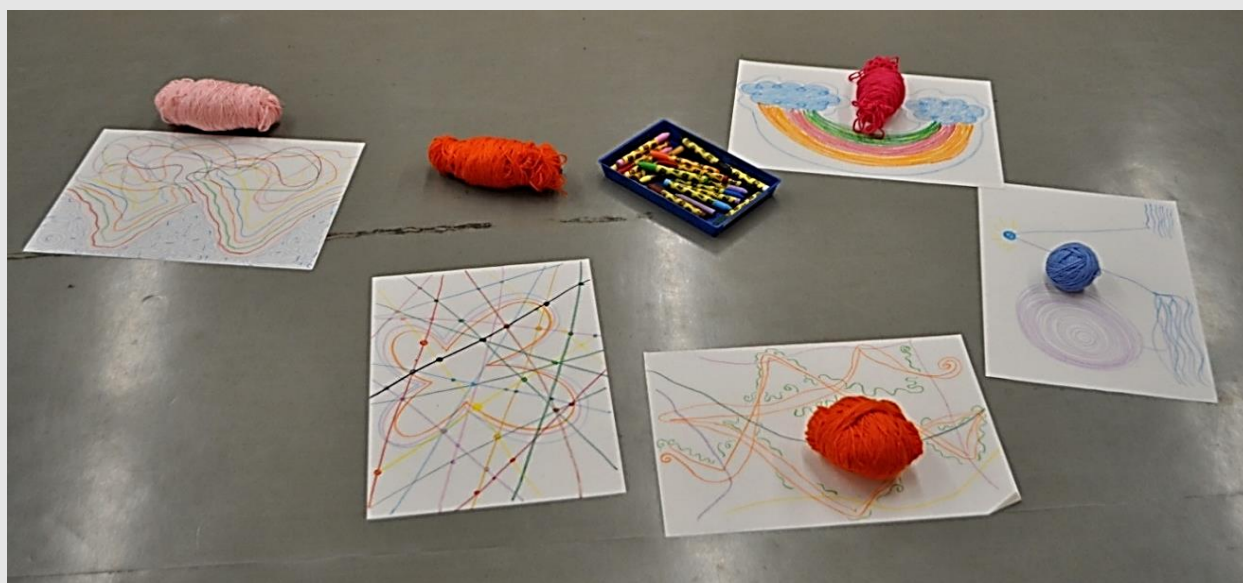
Imatge 7: Recorrent el camí dels cabdells de llana.

Tot seguit, es proposa fer un descans al terra, sense perdre el contacte amb el fil. Al finalitzar aquest moment, se'ls hi proposa que recullin el seu fil fent el recorregut a la inversa fins deixar de nou tot l'espai net.



Imatge 8: Moment de descans amb el seu fil.

Per finalitzar la sessió es representa plàsticament a través del dibuix.



Imatge 9: Algunes representacions plàstiques de la sessió.

4. Avaluació i conclusions:

L'avaluació de l'experiència es realitza, per una banda, a través d'imatges de la sessió (vídeo i fotografia) i, per un altra banda, a través de la lectura d'alguns apartats dels *rapports* que cada estudiant ha escrit en els dies posteriors al cap de setmana del Treball Corporal.

Així doncs, es tracta de posar de manifest un itinerari d'aprenentatge on a partir de la vivència d'un concepte, en aquesta experiència l'espai, per passar a la representació gràfica d'aquest i, finalment, a la conceptualització.

Conclusions finals:

La innovació en la formació de mestres en Psicomotricitat forma part de l'excel·lència educativa que es vol aconseguir en aquest àmbit.

Referències bibliogràfiques

- Perec, G. (2001). *Especies de espacios*. Barcelona: Montesinos.

Psicomotricidad educativa en vulnerabilidad social

Marcela Hernández Lechuga

Centro de Investigación y Capacitación en Psicomotricidad y Educación.

Correo electrónico: mhernandez@cicep.cl

Constanza Prieto Riguero

Centro de Investigación y Capacitación en Psicomotricidad y Educación,

Sala de Psicomotricidad, Departamento de Salud, Comuna de Lo Espejo.

Correo electrónico: cpriego@gmail.com

Nicole Ramírez Orellana

Nicole Ramírez: Sala de Psicomotricidad, Departamento de Salud,

Comuna de Lo Espejo. Correo electrónico: nicole.jro@gmail.com

Resumen

En el siguiente documento se presenta el impacto en relación al cumplimiento de objetivos de intervención y la importancia de la Psicomotricidad desde el área de salud pública, en las escuelas especiales Tamarugal y Madre Teresa de Calcuta; y Jardín Infantil Santa Adriana y Escuela Adennun, pertenecientes a una de las Comunas más vulnerables de Chile: Lo Espejo.

Desde Mayo del 2015, el Departamento de Salud de Lo Espejo en conjunto a CICEP, centro de investigación y capacitación en educación y Psicomotricidad, se encuentra en la ardua tarea de entregar este beneficio visualizándolo como un derecho hacia la población infantil a través del Proyecto de Psicomotricidad de Lo Espejo, siendo éste, el primero desde el área de Salud Pública en Chile, abarcando en su totalidad la visión y objetivos transversales de la práctica psicomotriz.

Actualmente, desde el área educativa y reeducativa se atienden de forma semanal un total de 100 niños y niñas desde los 2 a los 16 años aproximadamente, dentro de su jornada escolar, pudiendo entregar datos relevantes que nos permiten visualizar los avances de cada uno, como también del grupo asistente, con lo cual nos permite trabajar en fomentar el desarrollo de redes multidisciplinarias e integrales entre Salud y Educación.

Palabras clave

Psicomotricidad Educativa. Psicomotricidad Reeducativa. Psicomotricista. Discapacidad. Vulnerabilidad.

1. Introducción

El marco de la práctica psicomotriz nos fue mostrado por **Bernard Aucouturier y Lapierre en 1967**, donde formaron la «Sociedad Francesa de Educación y de Reeducción Psicomotriz», lo que hoy conocemos como Práctica Psicomotriz Educativa, con las aportaciones de varios **predecesores**, que fueron desarrollando el concepto de Psicomotricidad y relacionando el movimiento con la producción de pensamiento, donde nos muestran la relación existente entre movimiento y cognición. Entre ellos se encontró Julián de Ajuriaguerra, neuropsiquiatra y psicoanalista vasco, pionero en vincular lo afectivo como generador de maduración neurológica; junto con Jean Piaget, Henri Wallon y Sigmund Freud (psicoanalista).

Hoy la Psicomotricidad en Chile aún no es conocida como tal, ya que no existe una formación de pre-grado; existen algunos institutos y universidades que han incorporado dentro de sus alternativas curriculares de post-grado la formación psicomotriz, existiendo pocos institutos que puedan dar herramientas para dicha formación, a diferencia de países colindantes como Argentina y Uruguay, los cuales presentan dentro de sus planificaciones educativas y programas de salud la intervención psicomotriz.

Por consiguiente en Chile no existen políticas públicas donde la Psicomotricidad sea instaurada como una obligación dentro del ámbito Educacional o en Salud. El concepto de Psicomotricidad se ha pretendido llevar a cabo a través de la creación de diversas salas que han gestionado algunos municipios de Chile, como la comuna de Maipú, de Santiago, Lo Espejo, entre otras, no logrando tener los resultados esperados por que no han existido profesionales competentes que logren impulsar los objetivos y pautas psicomotrices.

Según lo que acogemos de la Ley de discapacidad donde nos enuncia que *“La prevención de las discapacidades y la rehabilitación constituyen una obligación del Estado y, asimismo, un derecho y un deber de las personas con discapacidad, de su familia y de la sociedad en su conjunto”*. (LEY NÚM. 20.422 de discapacidad en Chile, art.- 18). Es que el aporte psicomotriz ha sido un impulsador del proceso de desarrollo y de integración de los niños/as que presentan diferentes tipos de condiciones de discapacidad.

2. Contextualización

El Proyecto de Psicomotricidad de Lo Espejo, nace el año 2016 ante la preocupación de profesionales, tanto desde Salud como del CICEP, ante la ausencia de instancias de promoción y prevención, además las instancias terapéuticas y de rehabilitación, para la población infantil de la Comuna, considerando los altos índices de vulnerabilidad que existe actualmente.

Según el informe “Infancia Cuenta en Chile 2016”, realizado por el “Observatorio Niñez y Adolescencia” el año 2016, se expone que el 18,2% de los niños de Chile viven bajo la línea de la pobreza. Y si nos enfocamos en la pobreza multidimensional, la cifra aumenta considerablemente. Un 27,3% de los niños entre 0 y 5 años se encuentran en esta situación, siendo un 21,4% para niños entre 6 y 13 años y un 21,5% para adolescentes entre 14 y 17 años.

Dentro de los informes estadísticos más recientes, Lo Espejo es una de las 13 Comunas más vulnerables del país, y que como equipo de trabajo hemos podido constatar en cuanto a los niveles de desescolarización de adultos y niños, altos índices de drogadicción y alcoholismo, violencia, asinamiento, entre otros, sumando, además la discapacidad, es que la idea de generar una instancia de respeto hacia el desarrollo, resguardo, comprensión y escucha para la población infantil desde la base que nos entrega la práctica psicomotriz, se nos hace indispensable para generar en cada uno de los niños y niñas que asisten, una mirada de las relaciones humanas que les permitan poder creer en ellos mismos.

3. Diseño y desarrollo del proyecto.

En relación a la orientación educativa, el Proyecto se organiza de la siguiente manera:

- Escuela Especial Tamarugal: Desde el 2017, cuenta con Sala de Psicomotricidad en el Establecimiento, por lo que, durante el presente año, las profesionales del Proyecto de Psicomotricidad serán trasladadas por el Departamento de Salud, todos los miércoles de 9:00 a 13:00 hrs. Para el abordaje de tres grupos de trabajo durante 1 hora cronológica.
- Escuela Especial Madre Teresa de Calcuta: Asisten dentro de su jornada escolar, a través de vehículo facilitado por el Departamento de Educación, días lunes de 10 a 11 hrs.

En ambas escuelas se consideran diagnósticos previos para el planteamiento de objetivos de intervención. Entre ellos nos encontramos con: trastornos del espectro autista,

síndromes genéticos, sd. Hipotónico, sd. Polimarformatismo, epilepsia, hipoacusia, subluxión bilateral de cadera, paraparesia espástica, macrocefalia, hemiparesia, neurofibromatosis tipo 1.

Por otro lado:

- Escuela Adennun: Asisten dentro de su jornada escolar, gracias al vehículo con el que cuenta el establecimiento, los días viernes de 11 a 12 hrs.
- Jardín Infantil Santa Adriana: Asisten dentro de su jornada escolar. Se trasladan de manera independiente, todos los días jueves de 10 a 11 hrs. Medio menor, y de 11 a 12 hrs. Medio mayor.

4. Evaluación

Se realizan las siguientes evaluaciones en función de visualizar la importancia y beneficios de la Psicomotricidad para los niños y niñas, dentro de las intervenciones educativas y reeducativas:

- Apreciación de padres/apoderados y/o cuidadores de los niños y niñas a través de encuestas y entrevistas iniciales y al finalizar el proceso anual.
- Apreciación de los y las educadoras a través de encuestas y entrevistas iniciales y al finalizar el proceso anual.
- Evaluación psicomotriz: en relacion a la intervencion educativa, se realiza un estudio del desarrollo al inicio y al final de cada proceso, obteniendo avances en relacion a areas observadas: Persona/social; Adaptativa; Motora general, Comunicación general y Coginitva.

En relacion a la intervención educativa en las escuelas especiales, se considera el diagnóstico inicial del niño o niña, por lo que se realiza estudio a través de pautas de observación al inicio y al final de cada proceso en función de la creatividad, comunicacion, consciencia y dominio corporal, nivel de pensamiento; como tambien del niño en relación con el objeto, con el espacio, con el tiempo, con el adulto, consigo mismo, etc.

5. Conclusiones

Tras la intervención psicomotriz y de las evaluaciones podemos ver el aporte significativo que esta práctica genera en los niños/as y el apoyo que significa para los establecimientos educacionales.

Como es una disciplina que no está respaldada por el MINSAL, tenemos deficiencia en cuanto a los aportes y el no poder optar a más recursos humanos y espacio nos imposibilita poder abarcar a toda la población que requiere esta intervención.

Conclusiones finales:

La Psicomotricidad favorece procesos de desarrollo e integración social, y más todavía si son niños o niñas con necesidades educativas especiales y con una fuerte vulnerabilidad social.

Referencias bibliográficas:

- Aucouturier, B. 2009. Los Fantasmas de Acción. Ed. Grao. Barcelona.
- M. Llorca & J. Sánchez. Estrategias y Recursos en Psicomotricidad. Ediciones Aljibe, S.L., 2008.
- Inventario de Desarrollo BATTELLE; Prueba de Screening. TEA Ediciones.
- N. Ramírez & C. Prieto, (2017). Documento Plan de Salud de Lo Espejo 2018. Proyecto Sala de Psicomotricidad Departamento de Salud – CICEP; Lo Espejo, Santiago de Chile.
<https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2016/12/21/142-comunas-poseen-alto-indice-vulnerabilidad-social-ninos-ninas-adolescentes.html>



IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA
Els Espais

COMUNICACIONS: RECERQUES

Espai 2

Xavi Forcadell (Coordinador)

Dibuixant nous paisatges d'infància. Espai i cultura d'infància

Drawing new childhood landscapes. Space and culture of childhood

Meritxell Bonàs i Solà

Escola El Martinet i Doctorat en Educació UAB. meritxell.bonas@gmail.com

Resum

Aquesta comunicació s'inscriu dins el marc d'una recerca que pretén visualitzar i interpretar la cultura que neix entre els nens i nenes de l'escola El Martinet (Ripollet).

Un dels paràmetres que formen part de la configuració d'aquesta cultura és justament l'espai, sent doncs els diferents espais que configuren l'escola i la seva proposta pedagògica, elements claus a l'hora de fer créixer determinades accions, encontres i vincles.

La recerca, en forma d'etnografia visual i sensorial, busca, a través de la interpretació d'un gran nombre d'imatges i textos, veure també quins aspectes de la pràctica pedagògica i per tant del projecte educatiu i pedagògic de l'escola, actuen com a configuradors d'aquesta cultura.

Paraules clau

Cultura d'infància; espais d'acció; Escola El Martinet.

Abstract

This communication is part of a research that aims to visualize and interpret the culture that is born among the children of the school "El Martinet".

One of the parameters that are part of the configuration of this culture is precisely the space, therefore the different spaces that make up the school and its pedagogical proposal, are key elements when it comes to increasing certain actions, encounter and bonds.

The research, in the form of visual and sensorial ethnography, seeks, through the interpretation of a large number of images and texts, to also see which aspects of the pedagogical practice and therefore of the educational and pedagogical project of the school, act as creators of this culture.

Keywords

Childhood culture; spaces of action: “El Martinet” school.

1. Introducció

Aquesta recerca neix des de l'interès envers la “vida que passa” a l'escola El Martinet, concretament a la vida que neix entre els nens i nenes de l'escola, entenent que aquesta “vida” inclou totes aquelles relacions que estableixen entre ells, amb els objectes, amb els mestres, amb l'aprenentatge... És doncs una recerca interessada profundament en la infància, i concretament en la cultura d'infància.

El context estudiat, l'escola El Martinet, es desplega i ofereix nous paisatges i territoris disponibles per a que les accions de tots els infants de l'escola hi tinguin lloc i siguin reconegudes. Així doncs, la mateixa investigació inclou l'espai com a objecte d'estudi, preguntant-se fins a quin punt l'espai és el generador de les accions i/o també les accions són generadores dels espais.

2. Mètode

La recerca pren forma a través de l'etnografia visual on a través d'un treball de camp prolongat s'han enregistrat diferents fotografies que mostren les accions dels nens i nenes a l'escola. En aquest sentit, s'han tingut en compte també les aportacions d'un nou camp en desenvolupament, el de l'etnografia sensorial amb l'objectiu justament de compartir allò vist i sentit des de la idea de que l'espectador/lector també ho pugui veure i sentir. També s'han recollit i analitzat aportacions dels mestres de l'escola en forma de foto-narracions així com diferents publicacions pedagògiques de l'escola per tal de buscar el diàleg i la triangulació de tot allò obtingut en l'anàlisi.

L'anàlisi parteix d'un procés on és el propi material estudiat el que “parla”, és a dir, les diferents categories que s'estableixen de l'anàlisi no estan pensades prèviament sinó que es desprenen del material analitzat, sent doncs el visionat de les 1250 fotografies fetes el que dona peu a establir uns paràmetres definitoris per l'anàlisi de la resta de material.

3. Resultats i discussió

Fruit de l'anàlisi de les fotografies que mostren un conjunt ampli de les accions dels infants dins l'escola El Martinet se'n desprenen diferents codis o categories que parlen de l'espai. I doncs, la definició d'aquests paràmetres espacials serà també un element a debatre i compartir en aquesta comunicació. Així doncs, aspectes com l'ambient amable, l'ambient distès, la simultaneïtat d'accions en l'espai, la modificació de l'espai per l'acció de l'infant, la confortabilitat... entre d'altres, són elements que configuren un primer nivell d'anàlisi en quan a l'espai. Ara bé, la recerca va més enllà i gràcies a posar en relació els paràmetres espacials amb d'altres categories d'anàlisi obté nous elements de reflexió que ens aporten una mirada molt més connectada i relacional que ens porta cap a conceptes com: l'habitar, la tactilitat, l'estètica, el buit, l'espai com a membrana, l'espai de la infància... que ens endinsen en repensar l'experiència que es desprèn de la forma de viure l'espai escolar.

La discussió del treball que proposa aquesta comunicació se centra en preguntar-nos com l'espai pot arribar a estar profundament vinculat a la identitat de les accions, o com les accions també aporten identitat als espais. També parlarem de l'espai, des del concepte de *no-espai*, com a espai a l'espera d'esdevenir, d'aparèixer, gràcies a les accions inimaginables dels infants.

4. Conclusions

La recerca conclou que, al mateix temps que aspectes com la intervenció del mestre, el temps, la concepció de l'aprenentatge, les relacions, la imatge d'infància... l'espai és un aspecte clau en la construcció d'una cultura d'infància que es mostra des del seu compromís i rigor envers allò que fa, des d'una mirada meravellada envers l'altre i el món, des de la tendresa, l'acollida i la delicadesa de les accions i des del repte i l'aventura com a formes de créixer i d'aprendre.

I doncs, com a recerca profundament interessada en allò que passa a les escoles, també busca compartir la pràctica de l'escola El Martinet com a punt de partida i crítica educativa, convidant a mirar i veure entre tots allò que passa a les escoles.

Referències bibliogràfiques

- Cabanellas, I. ; Eslava, C. (coords.) (2005): Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó.
- Escola El Martinet (2014): Tot esdevé petit i gran alhora: Eixos del projecte d'El Martinet. Ripollet: Associació d'Amics d'El Martinet.
- Hoyuelos, A. (2006): La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Pallasmaa, J. (2017): Habitar. Barcelona: Gustavo Gili.
- Zumthor, P. (2014): Pensar la arquitectura. Barcelona: Gustavo Gili.

L'aire lliure: Un espai per treballar la Psicomotricitat

The outdoors: A place to work on motor skills

Marta Pérez Arellano

Universitat Autònoma de Barcelona. marta.perez.95@gmail.com

Xavier Forcadell Drago

Universitat Autònoma de Barcelona. xavi.forcadell@uab.cat

Resum

Els espais de joc naturals, dinàmics i amb terreny desigual, aporten més reptes i versatilitat de moviments; oferint així un millor desenvolupament motor per als infants (Fjortoft, 2001).

Amb aquesta investigació es volen identificar, reflexionar i discutir aspectes relacionats amb el treball del cos i el moviment a l'etapa de l'Educació Infantil, a través de la comparació metodològica que es du a terme entre escoles de Catalunya i Noruega. Mitjançant l'observació de les estones de joc a l'aire lliure dels infants d'una escola bressol de Noruega i la comparació amb sessions de Psicomotricitat viscudes a escoles de Catalunya, s'analitzaran els resultats obtinguts en relació a les dos vessants metodològiques.

Paraules clau

Joc espontani; aire lliure; cos; moviment.

Abstract

The dynamic and rough natural play-scapes offer more challenges to children and require greater versatility of movements leading to improved motor development (Fjortoft, 2001).

With this research, we want to identify, reflect and discuss aspects related to the work of the body and movement in the stage of Early Childhood Education through the methodological comparison that is carried out in schools in Catalonia and Norway. By observing the outdoor playtime of the children of a Nursery school in Norway and the comparison with motor skills sessions lived in schools in Catalonia, the results obtained in relation to the two methodological aspects will be analysed.

Keywords

Spontaneous play; outdoor playing, body; movement.

1. Introducció

Avui en dia la Psicomotricitat és molt present a totes les escoles, etapes i edats de l'Educació Infantil, ja que és molt important en el desenvolupament integral de tots els infants. Però, realment s'entén què significa el treball psicomotriu? Es treballa igual a tots els països?

Gràcies a la meva estada d'Erasmus a Noruega he pogut comprovar que existeixen models educatius força diferents; com ara, el català i el noruec, els quals entenen l'educació dels infants des de punts de vista totalment diversos, quant a la manera de treballar el cos i el moviment, i d'entendre i estar en l'espai exterior. Així, vaig trobar rellevant tractar aquest tema per conèixer altres maneres de fer, ser i pensar; i reflexionar sobre com fem i es fan les coses. Com a mestres, és important saber que no existeix una única manera de fer les coses i que hem de reflexionar sobre la nostra pràctica a fi de millorar les experiències dels infants.

L'objectiu principal d'aquest estudi és poder identificar tant les semblances com les diferències en la manera de treballar el cos i el moviment de l'infant a Catalunya i Noruega. També, reflexionar per ser capaç de concloure què fa que la manera de fer sigui una o una altra, i poder-les comparar, a fi d'extreure els punts forts i febles de cada una.

2. Mètode

En aquesta investigació es va seguir una metodologia qualitativa mitjançant un procés inductiu (Hernández, Fernández-Collado i Baptista, 2010). Aquest procés es va iniciar descrivint dues formes de treballar (sistema noruec i català), respecte a una àrea d'aprenentatge (cos i moviment). Posteriorment, es van extreure perspectives teòriques.

Per a la recollida de dades es va realitzar una observació no estructurada del desenvolupament de l'activitat al pati, sobretot mitjançant imatges que anava recollint quan un fet era considerat interessant. A més, es van portar a terme entrevistes semi-estructurades a una tutora de l'escola noruega, mitjançant les tutories que realitzavem setmanalment.

Finalment es van fer anàlisis de contingut dels currículums oficials d'Espanya i Noruega, així com d'articles en els quals està basat aquest últim, citats durant el document i a la bibliografia. També, de memòries de pràctiques anteriors.

3. Resultats i discussió

Abans de començar les pràctiques al jardí d'infants a Noruega pensava que les sessions de Psicomotricitat eren, gairebé, l'única i millor manera per afavorir el desenvolupament psicomotriu, doncs als infants no se'ls deixava dur a terme activitats enteses com perilloses fora d'aquest context. Ara la meua idea ha canviat. A les escoles de Noruega, i com està reflectit en el "Framework plan for the Content and Tasks of Kindergartens" (2011, p. 35) (currículum noruec), el joc a l'aire lliure és entès com el millor context perquè un infant desenvolupi les seves capacitats motrius. A més, amb els infants, treballen el que ells anomenen Pedagogia del "Risky Play" (joc perillós), mitjançant el qual els infants aprenen a tenir cura i a gestionar les situacions de risc. El "Risky Play" consta de: jugar amb alçades; jugar amb la velocitat; jugar amb eines perilloses; jugar a prop d'elements perillosos; joc "Rough-and-tumble", de lluita; joc d'aparèixer/desaparèixer.

Per tant, després d'haver observat les experiències dels infants noruecs, penso que durant el temps que els infants passen a l'exterior aquests han de tenir llibertat per dur a terme diferents activitats, sense importar si s'embruten o permetent que experimentin situacions de "risc". Les mestres hem de confiar en el potencial dels infants, en les seves capacitats i transmetre'ls-ho. Així, els infants també confiaran en si mateixos i seran capaços de controlar les situacions. Aprendran on estan els seus límits, què és el risc, què comporta... i, seran conscients del perill.

També els pares juguen un paper molt important, doncs han d'entendre aquestes activitats com essencials pel bon desenvolupament dels seus fills. En el cas de Catalunya, sembla que existeix una por, per desconeixement i que comença en l'entorn familiar, sobre els efectes que té en la salut estar a l'aire lliure. Un estudi de "Mental Health Fundation" (1999) mostra que el joc a l'aire lliure té un impacte positiu, tant en l'àmbit de la salut física, com mental. També, l'autor Tovey (2009) defensa aquesta idea i diu que l'espai exterior és únic i amb una qualitat diferent de l'espai interior, en el qual els infants poden experimentar amb més oportunitats i viure experiències sensorials molt riques que estimulen el cos sencer. I com bé diu el lema noruec per excel·lència: *There's not such thing as "bad weather", just bad clothing* (No existeix mal temps, sinó robes dolentes).

Aquesta és la idea que hauríem de transmetre a les famílies catalanes i espanyoles, i a les mestres per descomptat, per entendre que passar temps a l'aire lliure beneficia la salut dels nostres infants.

4. Conclusions

Considerar l'espai exterior com un espai pedagògic més dins l'etapa d'infantil, ajuda en el desenvolupament del cos i el moviment; doncs, permet als infants dur a terme un joc físicament més actiu. Garrick (2011) defensa la importància que els infants, des de ben petits, passin temps a l'aire lliure i que aquest, ben planificat, es consideri un espai pedagògic més a les escoles. Per tant, hauríem de considerar el fet que els nostres infants poguessin passar més temps a l'exterior cada dia i concretar les activitats que aquests poden dur a terme en aquest espai, així com els materials que disposem en ell. Els elements naturals són els millors en aquest cas, ja que permeten als infants moltes possibilitats d'exploració i experiències.

El primer pas, doncs, perquè això sigui possible en les escoles catalanes i espanyoles resideix en els adults, mestres i pares que, per desconeixement dels beneficis del joc a l'aire lliure, tenen por que els infants es facin mal. Com a adults de referència tenim un paper molt important. És important que desenvolupem una disposició positiva pel que fa als reptes i celebrem quan un dels infants aconsegueix un objectiu, cosa que serà positiva per a la seva autonomia.

Referències bibliogràfiques

- Guldberg, H. (2009). *Reclaiming Childhood: Freedom and play in an age of fear*. Oxon: Routledge.
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2006). *Framework plan for the Content and Tasks of Kindergartens*.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risks and Challenge*. In: *Debating Play Series*, Maidenhead, Open University Press.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

COMUNICACIONS: RECERQUES

Espai 3

Carol Nieva (Coordinadora)

La representació a la sala de psico: Un espai que afavoreix processos cognitius

The representation in the psycho room: A space that favors cognitive processes

María del Carmen González André

Universitat Autònoma. marysimuchi@gmail.com

Resum

En la present comunicació s'exposa una part del projecte de tesis doctoral que s'està portant a terme a la Universitat Autònoma de Barcelona en el marc del doctorat en Educació, dins l'àmbit de la Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Amb la present investigació es vol indagar si treballant del cos viscut, des de el joc sensoriomotor i passant al cos representat, dins la sala de Psicomotricitat, s'afavoreixen el processos cognitius dels infants de tres anys. A partir d'una metodologia quantitativa-qualitativa.

Paraules clau

Psicomotricitat; representació; processos cognitius; mostra; pretest.

Abstract

This paper presents a part of the doctoral thesis project that is being carried out at the Autonomous University of Barcelona in the framework of the doctorate in Education within the field of teaching of musical, plastic and body. With the present investigation, we want to investigate whether working with the body, from the sensory-motor game and going to the body represented, within the psychomotor room, the cognitive processes of three-year-old children are favored. Based on a quantitative-qualitative methodology.

Keywords

Psychomotor; representation; cognitive processes; show; pretest.

1. Introducció

Els anys d'experiència com a psicomotricistes ens porten a intuir que la pràctica psicomotriu potencia l'expressivitat motriu per afavorir que els alumnes evolucionin cap a la comunicació, la creació i la formació del pensament operatori, per ser competents cognitivament. I és en aquest on s'han de buscar elements que ajudin a treballar amb aquesta intuïció, formalitzar-la i aportar un estudi al respecte de la representació com a espai important dins del treball a la sala de Psicomotricitat.

Aquesta forma de treballar implica un conjunt d'accions intencionades i intencionals, unes seqüències d'espais o fases a partir de les quals s'organitzen les sessions: Espai del ritual d'entrada, espai d'impulsivitat, espai d'expressivitat motriu, espai de representació i espai de ritual de sortida.

On l'espai de representació ha de facilitar l'expressió gràfica i permetrà a l'infant accedir progressivament al pensament operatori a partir d'activitats que ajuden a passar del plaer d'actuar al plaer de pensar. Un espai d'interiorització que per Wallon (1974), i coincidint amb Martínez-Mínguez, Rota i Anton (2017), comporta afavorir el distanciament per donar significat al que s'ha viscut passant de l'acció al pensament.

2. Mètode

Partint de les idees anteriors neix el plantejament d'una investigació, definint com a objectiu establir una possible relació entre la representació a la sala de Psicomotricitat i el desenvolupament dels processos cognitius en infants de 3 anys. Amb una investigació emmarcada en la metodologia quantitativa i qualitativa.

La població amb la qual s'està treballant són alumnes de segon cicle d'Educació Infantil, P3, d'una escola concertada del Barri de Sant Antoni en Barcelona, de tres línies, amb un total de 75 alumnes en el nivell. I amb alumnes d'origen multicultural i plurilingüe.

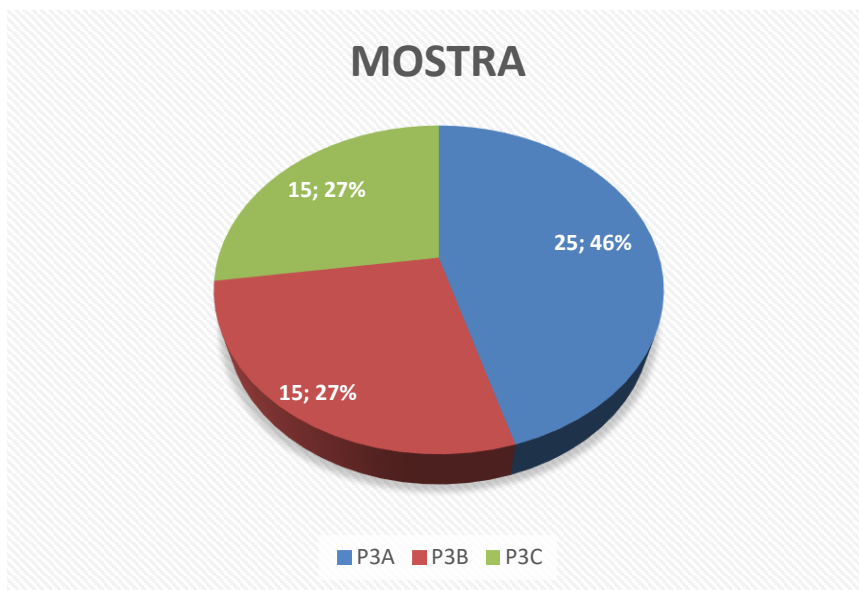


Fig. 1 Mostra

- Mostra: P3A: 25 alumnes, P3B: 15 alumnes, P3C: 15 alumnes.
- Criteris de exclusió: Alumnes amb llengua materna diferent al català i al castellà i alumnes sense assistència els dies de l'aplicació de la bateria cognitiva.
- Criteri d'inclusió: Alumnes que parlen o entenen el català i el castellà independentment de la seva llengua materna.

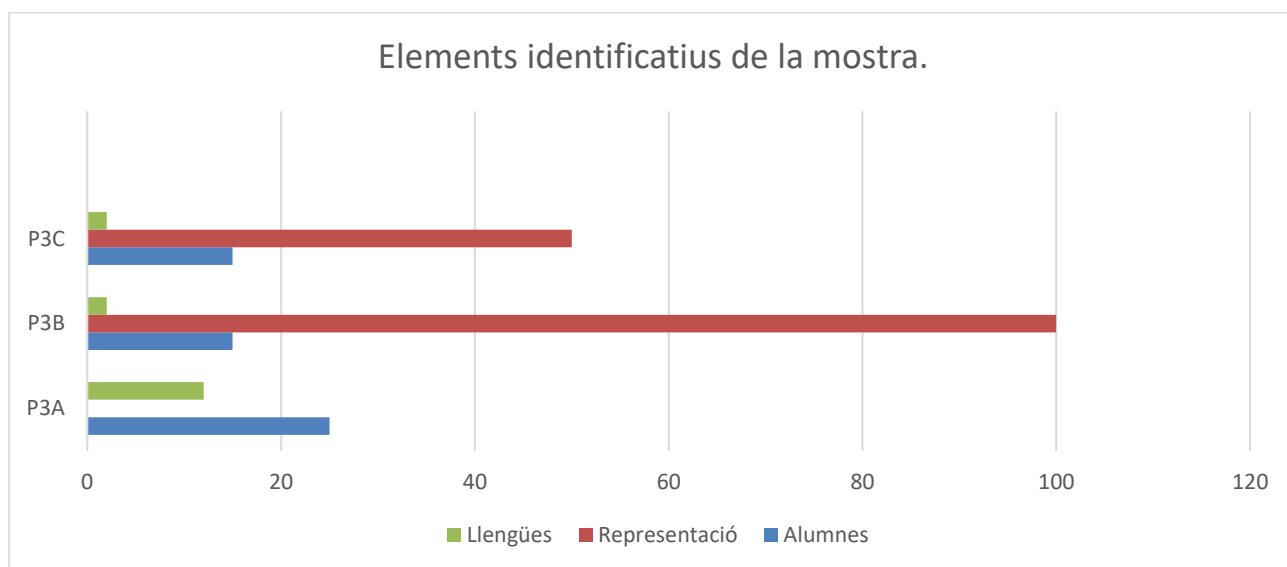


Fig. 2 Elements identificatius de la mostra.

Els instruments de investigació:

Instrument	Descripció	Objectiu	Aplicació
Merrill-Palmer-Revised Scales of Development. Bateria Cognitiva	Bateria de test d'aplicació individual destinada a l'avaluació del desenvolupament de l'àrea cognitiva.	Mesurar el desenvolupament cognitiu dels alumnes de P3, en dos espais del procés d'investigació.	Inici de curs i al llarg del mes de maig, abans de finalitzar el curs.
Entrevistes a les tutores	Guia de preguntes per obtenir informació relacionada amb el grup i amb els nens que formen part de la mostra.	Conèixer aspectes del grup i dels nens que formen part de la mostra. Detectar elements i variables que puguin contribuir o desviar la investigació.	Inici de curs.
Observació de Paràmetres Psicomotors (Bolarín, M.J, 1998)	Instrumento per l'observació de paràmetres psicomotrius per fer seguiment del desenvolupament motor dels infants.	Fer seguiment del paràmetres psicomotors dels alumnes de la mostra.	Durant el primer i tercer trimestre del curs
Diari de Sessions (Elaboració pròpia)	Protocol de seguiment del grup en cada sessió	Fer seguiment de les sessions	Al llarg de tot el curs
Narrativa en imatges (Elaboració pròpia)	Seguiment de les sessions a partir del suport fotogràfic de cada una d'elles.	Fer seguiment fotogràfic.	De les sessions i de les representacions.

Taula 1 Instruments.

Les dades s'analitzaren a partir de:

DIMENSIÓ	VARIABLE	INDICADORS	INSTRUMENTS
Aspectes generals individual i grupal	Desenvolupament general	Edat Adaptació a l'escola, a l'adult, als companys Autonomia Hàbits Comportament Actitud davant les propostes Comunicació amb els pares	E.p1 D.S. D. NIS
Socio-afectiu	Adaptació	Plors Relacions amb els iguals Interès per les propostes	E.p2 O.P. D. NIS.
Motriu	Motricitat fina	Coordinació viso-manual Motricitat facial Motricitat fonètica Motricitat gestual Activitats que es realitzen Resposta o respostes del grup envers a aquestes activitats	E.p3 O.P. TMP D. NIS
	Motricitat gruixuda	Ajustament de les seves postures Disposició a l'activitat motriu	E.p6 O.P. D. NIS
Comunicatiu	Llenguatge Oral	Nivell de comprensibilitat Vocabulari expressiu, combina paraules i frases Gaudeixen fent preguntes El nivell d'estructura gramatical Pronunciar sons	E.p4 TMP D. NIR NIS
	Llenguatge Plàstic: Dibuix	Gargots Capacitat d'inhibició i delimitació del moviment en el dibuix	E.p.7 O.P. D. NIS
	Llenguatge Plàstic: Moldejat	Força muscular Apareixen boles grosses, petites, tubs	E.p.8 O.P. D. NIS,NIR
Cognitiu	Memòria Cognició Motricitat fina Llenguatge receptiu Velocitat de processament. Coordinació Visomotora	Reconeixen a les persones del seu entorn (mestres, especialistes, familiars, reconeix la classe a la que va) Repeteixen cançons amb gestos Recorda instruccions curtes Atenen i comprenen relats curts Responen a instruccions sense necessitat de recordar-li Repeteixen seqüències de dígitos o noms de persones o objectes...	E.p5 TMP D. NIR NIS

Taula 2 Anàlisi dades

3. Resultats

En el espai del procés en el que es troba el treball de investigació s'ha fet una relació dels resultats obtinguts a partir de l'aplicació de la bateria cognitiva del test Merrill-Palmer i les primeres dades obtingudes del procés d'inscripció dels alumnes:

1. Dades de la Bateria Cognitiva.

	A	B	C		D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG				
65	IDENTIFICACIÓ											INDICE GLOBAL				COGNICIÓ				MOTRICITAT FINA				LLENGUATGE				MEMÒRIA				VELOCITAT PROCÉS				VISOMOTOR		
66	GRUPO	MOMENTO		Nº	E. CRONO	ee-ec	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPd	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPd	VMPd	VMEE					
67	C	O		CO1	44	-6	174	445	38	-7	77	444	37	-9	41	439	35	-9	45	439	35	-7	14	440	37	-5	12	446	39	-8	40	439	36					
68	C	O		CO2	44	-5	178	446	39	-6	78	445	38	-9	40	439	35	-6	49	444	38	-5	15	443	39	-5	12	446	39	-9	39	437	35					
69	C	O		CO3	37	-3	152	436	34	-5	65	431	32	-3	37	436	34	-6	38	432	31	-8	7	422	29	-1	11	442	36	-5	37	431	32					
70	C	O		CO4	45	-8	168	442	37	-6	80	447	39	-11	37	436	34	-12	42	435	33	-8	14	440	37	-7	12	446	38	-11	38	434	34					
71	C	O		CO5	37	-1	160	439	36	0	76	443	37	-3	36	435	34	-4	42	435	33	0	14	440	37	-1	11	442	36	-5	36	428	32					
72	C	O		CO6	35	4	174	445	39	2	77	444	37	-1	37	436	34	5	52	447	40	2	14	440	37	1	11	442	36	-1	38	434	34					
73	C	O		CO7	35	2	163	441	37	2	77	444	37	0	39	438	35	2	48	444	37	2	14	440	37	3	12	446	38	-1	38	434	34					
74	C	O		CO8	36	-1	157	438	35	1	76	443	37	-2	37	436	34	2	49	444	38	0	13	437	36	0	11	442	36	-2	38	434	34					
75	C	O		CO9	40	-4	164	441	36	-4	74	441	36	-5	40	439	35	-6	43	436	34	-8	10	428	32	-2	12	446	38	-4	40	439	36					
76	C	O		CO10	43	-4	176	445	39	-6	76	443	37	-8	41	439	35	-6	47	442	37	-7	13	437	36	-3	13	449	40	-8	39	437	35					
77	C	O		CO11	40	-1	176	445	39	-2	79	446	38	-4	43	441	36	0	52	447	40	1	17	450	41	0	13	449	40	-2	42	444	38					
78	IDENTIFICACIÓ											INDICE GLOBAL				COGNICIÓ				MOTRICITAT FINA				LLENGUATGE				MEMÒRIA				VELOCITAT PROCÉS				VISOMOTOR		
79	GRUPO	MOMENTO		Nº	E. CRONO	ee-ec	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPd	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPd	VMPd	VMEE					
80	C	F		CF1	52	-9	192	451	43	-12	83	449	40	2	54	465	54	-11	57	448	41	-13	15	443	39	-1	16	459	51	-8	47	454	44					
81	C	F		CF2	51	-7	197	452	44	-10	85	451	41	-3	50	459	48	-9	62	451	42	-7	19	453	44	-6	15	455	45	-5	48	456	46					
82	C	F		CF3	44	-8	151	436	36	-10	71	438	34	-10	37	436	34	-11	43	436	33	-9	12	434	35	-8	11	442	36	-13	36	428	31					
83	C	F		CF4	52	-8	197	452	44	-9	87	453	43	-1	51	462	51	-11	58	448	41	-11	17	450	41	-1	16	459	51	-4	49	458	48					
84	C	F		CF5	44	-6	171	444	38	-6	79	446	38	-8	42	440	36	-6	50	445	38	-6	15	443	38	-8	11	442	36	-6	42	444	38					
85	C	F		CF6	44	-6	170	443	38	-7	75	442	37	-8	43	441	36	-7	52	442	37	-8	13	437	36	-8	11	442	36	-6	42	444	38					
86	C	F		CF7	41	1	189	450	42	-1	87	448	40	-2	46	447	39	0	56	448	41	2	19	453	43	7	15	455	48	-4	42	444	37					
87	C	F		CF8	42	-6	158	439	36	-6	74	441	36	-7	41	439	35	-8	43	436	34	-8	11	431	34	-3	12	446	39	-6	40	439	36					
88	C	F		CF9	49	-6	194	451	43	-9	83	449	40	-1	50	459	48	-7	61	451	42	-8	17	450	41	2	16	459	51	-8	45	451	41					
89	C	F		CF10	50	-5	199	453	45	-9	85	451	41	2	52	463	52	-8	60	450	42	-10	16	447	40	1	16	459	51	1	50	461	51					
90	C	C		CF11	47	-6	184	448	41	-6	84	450	41	-6	47	450	41	-6	54	448	41	-7	16	447	40	-4	14	452	43	-7	44	449	40					
91																																						

Taula 3 Dades Bateria Cognitiva

2. Taula per les dades de la Observació de Paràmetres Psicomotrius.

Subjecte i Moviment		Subjecte en relació als objectes					Subjecte en				
Període d'observació: Novembre de 2017.		Moviment	Qualitat del moviment	Mobilitat del cos	Postura i to muscular	Qualitat del to	Objectes que utilitza	Utilització dels objectes	Utilització en relació als altres	Ocupació de l'espai	Inversió nt de
NOM											
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											

Taula 4 Paràmetres Psicomotrius

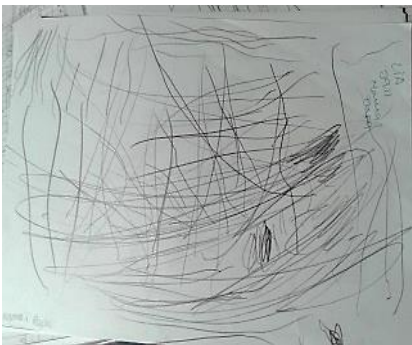
3. Diari de les sessions:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.			
Diari de sessió			
Curs: 2017-2018			
Classe:	Data:	Nº de sessió:	Hora d'entrada:
Hora de sortida:	Duració:		
Nens que participen en la sessió:			
Nens absents:			
Incidències:			
Elements a tenir en compte de la sessió anterior			
Projecte per la sessió:			
1. Ritual d'entrada:			
2. Espai d'expressivitat motriu			
3. Activitats de representació:			
Motivació:			
Proposta:			
Materials utilitzats:			
Observacions generals:			
4. Ritual de sortida:			

4. Narrativa de la sessió en imatges a partir del quadre:

Imatge	Ritual d'entrada: Descripció
Espai d'Expressió Motriu: Descripció	Imatge
Imatge	Espai de representació: Descripció
Ritual de Sortida: Descripció	Imatge

5. Narrativa de les representacions en imatges organitzant la informació amb el següent quadre:

NOM	IMATGE	REPRESENTACIÓ	COMENTARIS
T.			Ha estat molt actiu durant tota la sessió. Investint l'espai amb el cos i la veu, sense impulsivitat. Ha estat en petit grup construint. Una de les construccions ha estat un cotxe amb molts seients. Verbalitza que es un cotxe amb un globus.
L.			Quan va finalitzar el dibuix va expressar que eren el papa i la mama. Durant l'estona de joc ha estat més movent-se entre les peces sense un projecte clar. Observava el que feien alguns nens sense implicar-se en el joc d'ells.
D.			Quan finalitza el seu dibuix verbalitza: "la sala", assenyalant la sala. No verbalitza res més.

4. Conclusions/ Discussió

En el que ens trobem de la investigació i amb les dades que tenim podem remarcar que:

1. Els resultats de la Bateria Cognitiva mostren uns grups amb un índex global amb puntuació total molt baixa.
2. De les entrevistes podem destacar elements en què coincideixen els tres grups: Manca d'autonomia, manca d'hàbits bàsics, dispersió en el seguiment de la dinàmica de les classes, manca de força en la prensió, postura i to molt baixos.
3. En el seguiment de les sessions podem destacar què ha costat molt l'adaptació a la dinàmica de les sessions.
4. En la narrativa amb imatges de les sessions i de les representacions, trobem coincidències entre la foto que es fa a l'infant i la verbalització del dibuix que fa del seu pas per la sala.

- Referències bibliogràfiques

- Arnáiz , P., Rabadán, M. & Vives, I. (2008): La Psicomotricidad en la escuela. Una práctica preventiva y educativa. Barcelona: Teide.
- Arnaiz, P. Bolarín, M.J. (2000) Guía para la observación de los parámetros psicomotores
- Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. 37. 63-85. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118059>
- Bisquerra, R. (1989): Métodos de Investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- Coll, C. (1996): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- López, F. (1995) Necesidades de la infancia: Respuesta familiar. Infancia y Sociedad, 30, 8-47.
- Martínez M. L. Rota I. J. Antón R. M. (2017) Psicomotricitat, escola i currículum. UE: Octaedro.
- Rodríguez-Mena García, M. (2001) La perspectiva ecológica de la investigación en ciencias sociales. Ponencia presentada al Taller XVII Aniversario del CIPS, La Habana, marzo de 2001. Recuperat de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/16R104.pdf>

L'espai com a factor d'intervenció en la construcció de la corporeïtat en l'infant de 0-3 anys

The space as a key factor in the corporeity constrution of the children 0-3 years

M^a del Mar Moya Vázquez

Escola Miguel de Unamuno. mmoya246@xtec.cat

Resum

Es presenta una part del Treball de Fi de Màster (TFM) del Màster Universitari de Recerca en Educació (MURE) especialitat en Art, Cos i Moviment de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), defensat en setembre de 2017 i titulat "*La corporeïtat al Centre d'Educació Infantil i Familiar Joaquim Blume: Factors que hi intervenen*". En ell, un dels factors analitzats era l'espai en la construcció de la corporeïtat en els infants de 0 a 3 anys.

La recerca s'ha basat en un estudi de cas d'una escola infantil de 0 a 3 anys, i la metodologia emprada és mixta. Els instruments utilitzats per recollir la informació han estat qüestionaris i entrevistes. Per l'anàlisi de les dades s'ha emprat l'anàlisi documental com a tècnica. Es conclou exposant que es necessita una mirada més corpòria de l'espai ja que aquest factor és clau en el desenvolupament de la corporeïtat dels infants d'aquesta edat.

Paraules clau

Espai, corporeïtat, infant, escola infantil, desenvolupament.

Abstract

Is presented here a part of the Master's Capstone Project (MCP) of the Master's Degree in Research in Education (MDRE) specialized in Art, Body and Movement at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), defended in September 2017, under the title "Corporeity at the Elementary and Family Education Center Joaquim Blume: elements that take part". In

this research, one of the elements under analysis was the relevance of the space in the construction corporeity in children from 0 to 3 years old.

This research was based on a case study of an elementary school with a cohort of children from 0 to 3 years old. Mixed methods were used in order to complete this research. In order to collect data, questionnaires and interviews were applied followed by documentary analysis conducted as a technique to analyze the collected data. As a conclusion, the use of the space at this Education Center needs to be reviewed with a perspective more focused on the corporeity since this is a key factor for the development in children of this age.

Keywords

Space, corporeity, children, elementary school, development.

1. Introducció

La investigació duta a terme, amb l'objectiu d'establir els factors que conformen la construcció de la corporeïtat en els infants de 0 a 3 anys, parteix de la idea de que és a l'etapa de 0 a 3 anys on *"té lloc un procés de complexificació que no es repetirà al llarg del desenvolupament"* (Bassedas, Huguet i Solé, 2010, p.19), complexificació que s'anirà estructurant a partir del moviment (Pikler, 2014) i en la qual *"s'ha d'entendre que el cos està sempre present"* (Fusté, 2003, p.23).

Cal comprendre la corporeïtat com a aspecte inherent a la condició humana i com la nostra primera possibilitat de presència, relació, experiència, comprensió i evolució constant en un espai-temps dinàmic i canviant (Benedico, 2010). Tal i com defensa Merleau Ponty (1975), és la manera de ser i estar en el món a partir del teu cos.

En quan a l'espacialitat, tal i com explicita Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya (2005, p.77), *"l'espai i el temps s'interpreten com a dues variables unides que participen en la creació d'un escenari d'acció per als infants i d'un ambient tant físic com cultural. Ambient que pot facilitar o inhibir l'evolució global dels petits/es"*.

2. Mètode

Aquesta recerca s'emmarca en el paradigma interpretatiu i, pel que fa a la tècnica d'investigació, tenint en compte la casuística de la investigació i la seva complexitat, s'ha considerat oportú realitzar un *estudi de cas* del CEIF Joaquim Blume de Sabadell. El motriu de la tria d'aquest centre ha estat el treball corpori que es realitza en ell ja que és poc freqüent i, per tant, es considera que l'anàlisi de les dades extretes pot ser de gran interès

per comprendre i analitzar els factors que intervenen en la construcció de la corporeïtat dels infants de 0 a 3 anys.

El mètode utilitzat ha estat mixte (qualitatiu i quantitatiu) i els instruments de recerca emprats han estat un *qüestionari* (quantitatiu i qualitatiu) per a tot el professorat del centre, una *entrevista* a la directora i *una taula d'anàlisi de documents* (en concret s'han analitzat dos: el Decret 101/2010 de 3 d'agost d'Ordenació de l'Ensenyament del primer cicle d'Educació Infantil, i el Projecte Educatiu del Centre). Els tres instruments han ajudat a triangular la informació i extreure'n així la idea més precisa possible sobre l'espai com a factor d'intervenció en la construcció de la corporeïtat de l'infant.

Per tal de realitzar l'anàlisi de les dades recollides, es crea una *taula de dimensions, variables i indicadors del desenvolupament de la corporeïtat en els infants de 0 a 3 anys* a partir de la literatura científica sobre el tema d'estudi. A continuació, es presenta específicament la dimensió "*Descoberta (o consciència) de l'espai*" juntament amb les variables i indicadors que la conformen:

Taula 1.

Dimensions, variables i indicadors del desenvolupament de la corporeïtat en infants de 0 a 3 anys.

Dimensió	Variables	Indicadors
1. Descoberta (o consciència) de l'espai.	1.1.Organització i distribució de l'espai	1.1.1. Autonomia
		1.1.2. Diversitat d'organització
		1.1.3. Seguretat personal
		1.1.4. Aprenentatge
	1.2.Tipologia de l'espai	1.2.1. Extern
		1.2.2. Intern
	1.3.Espacialitat de l'infant	1.3.1. Espai corporal
		1.3.2. Espai percebut

Per tal de realitzar l'anàlisi de les dades s'utilitza el programa NVIVO10® com a sistema de codificació qualitatiu i el programa SPSS® per a les dades quantitatives.

3. Resultats i discussió

Pel que fa a l'anàlisi de les dades qualitatives de la recerca, tal i com es mostra en la Taula 2, únicament dos indicadors estan referenciats en les dades recollides en els tres instruments. Aquests són el “d'autonomia” i el “de diversitat d'organització”. En canvi, a la resta d'indicadors hi ha una notable manca de referències. En paraules de Quinto (2015), “la manera en que està organitzat l'espai, a través de la disposició dels mobles i els materials, “convida” als nens i les nenes i a les persones adultes a moure's en una direcció o en l'altra, a dur a terme determinades accions o a realitzar d'altres” (pp. 127-128). Per a Fusté i Bonastre (2008) aquesta organització amb una intenció educativa pot afavorir el progrés psicomotor, estretament lligada amb l'adquisició d'autonomia i seguretat personal de l'infant.

Taula 2.

Dimensions, variables i indicadors del desenvolupament de la corporeïtat en infants de 0 a 3 anys.

Dimensió	Variables	Indicadors	CUR	PEC	ENT	REC	REF
1. Descoberta (o consciència) de l'espai.	1.1.Organització i distribució de l'espai	1.1.1. Autonomia	4	7	4	3	15
		1.1.2.Diversitat d'organització	1	5	6	3	12
		1.1.3.Seguretat personal	0	7	0	1	7
		1.1.4. Aprenentatge	0	2	0	1	2
	1.2.Tipologia de l'espai	1.2.1. Extern	0	1	2	2	3
		1.2.2. Intern	0	0	1	1	1
	1.3.Espacialitat de l'infant	1.3.1. Espai corporal	0	0	0	0	0
		1.3.2. Espai percebut	4	0	0	1	4

CUR (currículum 1r Cicle d'EI); PEC (Projecte Educatiu de Centre); ENT (Entrevista a la directora), REC (Número de recursos); REF (Número de referències).

Pel que fa a l'anàlisi de les dades quantitatives de la recerca provinent exclusivament dels qüestionaris als professionals del centre, aquests han valorat amb puntuacions molt elevades “la distribució del material” en quant a la seva presència en el centre educatiu (Figura 1), en la visió de la corporeïtat de l'infant (figura 2) i en la pròpia pràctica educativa (Figura 3), confirmant que consideren que la corporeïtat és important i està present. Quinto

(2015) apunta de manera clara que cal parar especial atenció a la distribució de l'espai (mobiliari i material), traient el màxim profit i facilitant la convivència i el desenvolupament dels infants i realitza algunes propostes en aquesta línia.

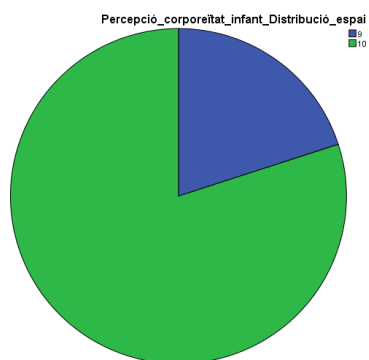


Figura 1: *Percepció de la corporeïtat de l'infant en relació a la distribució de l'espai a nivell de centre.*

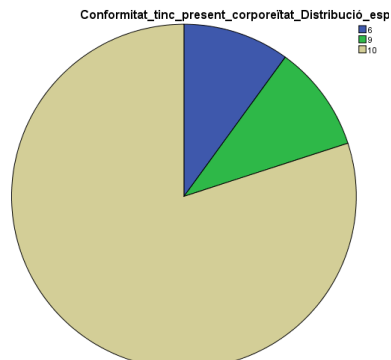


Figura 2: *Presència de la corporeïtat de l'infant pel que fa a la distribució de l'espai.*

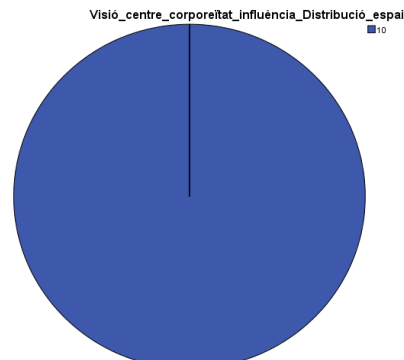


Figura 3: *Influència de la visió de centre sobre la corporeïtat de l'infant en la pròpia pràctica pel que fa a la distribució de l'espai.*

4. Conclusions

Tot i que molts autors consideren l'espai com factor clau per al desenvolupament de l'infant, i en el seu sentit en la construcció de la corporeïtat de l'infant en l'etapa de 0 a 3 anys (Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya, 2005; Pikler, 2014; Quinto, 2015) al realitzar aquest estudi veiem reflectit de manera clara en els resultats obtinguts que en la realitat estudiada cal incloure una mirada més corpòria, sobretot en aquells aspectes que atenen a la tipologia d'espai i a com l'infant es crea la seva espacialitat.

Es considera que els resultats obtinguts en aquesta investigació, poden implicar una reflexió profunda sobre el paper que hi juga l'espai en la construcció de la corporeïtat de l'infant de 0 a 3 anys. Per tant, pot esdevenir font de replantejament en el si de qualsevol centre escolar a partir de les variables i indicadors proposats.

Com a perspectiva de futur es podria continuar treballant en aquesta eina, parant especial atenció en la complexitat de les dimensions, variables i dels indicadors així com en la freqüència en que aquests apareixen, sent significatius o no. D'aquesta manera es podria continuar amb aquesta línia de treball, incorporant una mostra més àmplia de centres escolars i augmentar la franja a segon cicle d'Educació Infantil i tota la Primària. Així, es

podria realitzar la comparativa entre diversos centres i etapes amb l'objectiu de fer un estudi longitudinal de la construcció de la corporeïtat de l'infant.

Referències bibliogràfiques

- Bassedas, E.; Huguet, T. & Solé, I. (2010-4ta edició): *Aprendre i ensenyar a l'Educació Infantil*. Barcelona. Graó
- Benedico, I (2010): Creativitat, corporeïtat i identitat des de la mirada ecosistèmica i transdisciplinar. Universitat de Barcelona. Recuperat a:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34656/1/Benedico10.pdf>
- Fusté, S (2003): Cuerpo y cotidianidad en Educación Infantil. *Entre Líneas*, núm 14, 23-31.
- Fusté, S. & Bonastre, M. (2008-3a edició): *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Pikler, E. (2014-7ena edició): *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad Global*. Madrid: Narcea.
- Quinto, B. (2015-5ena edició): *Educación en el 0-3. La práctica en los nidos d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya (2005). *L'educació de 0 a 6 anys avui*. Temes d'Infància, 51. Barcelona: Revista Infància.

La Psicomotricitat com a eina de suport pel benestar infantil: estudi de cas amb infants amb germans amb discapacitat

Psychomotricity as a suport tool for child wellness: case study with siblings with disability

Francesc Porta Martínez

Universitat Autònoma de Barcelona. francescxavier.porta@uab.cat

Resum

Aquesta comunicació pretén evidenciar la importància que té una intervenció psicomotriu i els beneficis que aporta a infants que tenen germans amb alteracions en el seu desenvolupament.

Per què és necessària una intervenció psicomotriu amb aquests infants? Principalment presenten mancances en les seves dimensions afectiva/relacional i emocional. El seu desenvolupament primerenc es pot haver vist alterat per l'existència prèvia o el posterior naixement d'un germà amb alteracions. Aquesta circumstància pot fer restar protagonisme i l'atenció que l'infant necessita.

A través de la intervenció psicomotriu de tipus preventiu/educatiu, es pretén oferir un espai i un temps on l'infant es senti segur i acompanyat per l'adult.

Paraules clau

Psicomotricitat; vincle; família; germans; discapacitat

Abstract

This communication tries to show the importance of a psychomotor intervention and the benefits for infants that have sibling with disturbances in their development.

Why is necessary a psychomotor intervention with these infants? They have deficits as it will be shown in the affective/emotional and relational dimensions. Their first development

can be affected by the previous existence or the late birth of a sibling with disturbances. That circumstance can reduce the importance and the attention the infant needs.

Through a preventive/educative psychomotor intervention we try to offer a space and a time where the infant feels secured and accompanied by an adult.

Keywords

Psychomotricity; attachment; family; siblings; disability

Introducció

Aquesta recerca pretén posar el focus d'atenció a un grup d'infants que aparentment no presenten cap tipus de problema. Per aquest motiu solen estar més desatesos, tant a casa com a l'escola. Són infants amb germans que tenen una discapacitat.

Aquesta investigació parteix de la hipòtesi que aquests infants presenten limitacions en allò que fa referència a aspectes afectius, emocionals i també relacionals. El seu desenvolupament i benestar es poden haver vist afectats per l'existència prèvia o el posterior naixement d'un germà amb discapacitat.

Són molts els factors que poden influir en el seu desenvolupament. Destaquen la família i el vincle. Ambdós són factors importants per a un bon desenvolupament i benestar.

La Psicomotricitat és una disciplina que busca el desenvolupament de l'infant en tota la seva globalitat. Una intervenció psicomotriu aporta beneficis a tots els infants i a aquests en concret també. A partir de la motricitat espontània, a partir dels seus interessos i desitjos, podem entendre i acompanyar millor aquests infants. Oferir-los un espai i un temps on es puguin expressar amb llibertat els afavoreix.

Marc teòric

El conformen tres grans blocs: El desenvolupament de l'infant; la Psicomotricitat; la família i el vincle.

Marc metodològic

Aquesta recerca encaixa dins d'una metodologia de tipus qualitatiu. Segons Esterberg (2002), en l'enfocament qualitatiu, que es caracteritza per descriure, comprendre i interpretar. L'investigador comença a examinar els fets en sí i en el procés va desenvolupant una teoria coherent per representar allò que observa.

Objectius de l'estudi

L'objectiu general que es planteja en aquest estudi és:

- Reconèixer els efectes beneficiosos d'una intervenció psicomotriu preventiva en relació al benestar d'infants que tenen germans amb discapacitat.

Així mateix es plantegen diferents objectius específics als que també s'espera poder donar resposta una vegada acabada la tesi doctoral.

Mostra

La mostra està formada per un total de dos infants escolaritzats en una escola pública de la Dreta de l'Eixample de Barcelona. Ambdós són els germans petits de dos infants amb una alteració en el seu desenvolupament.

Instruments

Els instruments que s'utilitzen per obtenir dades per analitzar són els següents:

- Grups de discussió: Es realitzen diferents reunions amb professionals (mestres) d'altres escoles públiques de la Dreta de l'Eixample per conèixer les seves experiències i casos. Així mateix s'organitza un grup de discussió amb famílies d'infants que tenen germans amb discapacitat d'aquestes mateixes escoles.
- Entrevistes: es realitzen dues entrevistes amb les famílies dels infants que conformen la mostra de l'estudi.
- Tècnica de la *Rejilla*: Segons Feixas i Cornejo (2008) és un procés d'avaluació constructivista que avalua els constructes personals. Capta i comprèn la manera en la que una persona dóna sentit a la seva existència a través de les seves paraules. S'ha realitzat un pretest i un posttest amb aquests dos infants (abans de començar la intervenció psicomotriu i una vegada acabada).
- Observació: Per les sessions de Psicomotricitat es parteix de la metodologia observacional, que fa referència a l'individu i el procés que segueix dins el seu entorn habitual. Això ajuda a captar el seu comportament i la seva conducta. S'analitzaran i categoritzaran tres sessions de Psicomotricitat de cada infant: la primera, una sessió intermitja i la darrera.

La triangulació

La triangulació és un procediment de control que serveix per garantir la veracitat dels resultats obtinguts en algun estudi. Segons Donolo (2009), si es fa una triangulació de les dades obtingudes, els resultats tenen més força en la seva interpretació.

Es realitzaran dues triangulacions:

- La primera triangulació es farà a partir de les dades dels instruments que s'han utilitzat: entrevistes, observació, grups de discussió i la *rejilla*.
- La segona triangulació es farà a partir dels punts de vista dels subjectes que han participat en aquesta investigació: famílies, psicomotricista, mestres i infant.

Resultats, discussió i conclusions

Actualment s'està treballant per poder presentar en breu els primers resultats d'aquesta investigació. Fins a aquest moment es poden presentar resultats obtinguts en anteriors estudis, previs a la tesi actual.

Partint dels resultats obtinguts als pretest i posttest fets en aquestes investigacions, s'ha comprovat que hi ha hagut una millora en diferents aspectes relacionats amb l'organització personal, com són l'augment de l'autoestima o la disminució del nivell d'aïllament respecte els altres, per posar algun exemple.

Pel que fa al concepte de l'auto-definició resultant dels testos realitzats, els tres infants que conformaven la mostra de l'última investigació feta indiquen que els tres tenen una imatge positiva d'ells mateixos. Això significa que els agrada com es veuen i com són. Dos infants consideraven que no hi havia cap aspecte a millorar o discrepant amb la seva manera de ser, mentre que el tercer tenia un constructe discrepant (que voldria millorar).

En algun dels casos la imatge que tenien d'ells mateixos no s'acabava d'ajustar a la imatge que tenien les seves mestres i els seus familiars.

Segons els resultats obtinguts tots tres infants encaixaven dins el perfil de positivitats. Això significa que en els tests van obtenir puntuacions altes en aspectes com l'autoestima, l'aïllament social auto-percebut, entre d'altres.

A partir d'allò observat i analitzat es va concloure que l'evolució dels infants durant la intervenció psicomotriu havia estat positiva i òptima.

Aquestes sessions de Psicomotricitat van afavorir la creació i enfortiment del vincle amb els psicomotricista amb qui tenien més confiança i complicitat. Sentir-se acompanyat, atès, probablement més del que solen estar acostumats ho va afavorir.

Diferents idees que sintetitzen tot el que s'ha presentat anteriorment:

Els infants que tenen germans amb discapacitat no sempre tenen una gran capacitat de resiliència i en alguns casos presenten problemàtiques que hem d'intentar atendre. La finalitat de la investigació que es porta a terme és contribuir a donar atenció i protagonisme als infants que tenen aquesta casuística i al mateix temps transmetre la importància i els beneficis que té la Psicomotricitat com a instrument per prevenir, compensar i ajudar en el creixement personal de tot infant.

Un germà amb discapacitat pot tenir i provocar efectes que poden repercutir negativament en la família i en el comportament d'aquests infants. Aquests efectes poden ser motivats per la discapacitat del germà o bé per com viu la família aquesta situació.

Aquesta intervenció ha de poder ajudar a prevenir possibles problemes a nivell social, relacional, ajudant a afavorir la felicitat personal d'aquests infants.

Tot fa pensar que aquesta investigació (tesi) podrà ajudar a entendre millor aquests infants, a tenir-los en compte, i es podrà comprovar amb els resultats obtinguts que es pot afavorir el seu progrés, creixement i benestar mitjançant la Psicomotricitat.

Referències bibliogràfiques

- Feixas, G. i Cornejo, J.M. (2008). Manual de la Técnica de la Rejilla. [Segunda edición revisada y ampliada.] Barcelona: Paidós.
- Hengstenberg, E. (1994). Desplegándose. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México, DF.
- Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

COMUNICACIONS
MODALITAT EXPERIÈNCIES INNOVADORES



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

COMUNICACIONS: EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Espai 4

Elena Sarri (Coordinadora)

El disseny dels espais a l'escola Entença

Lia Segarra i Homar

Escola Entença. liasegarra@gmail.com

Resum

Com han de ser els espais d'una escola per tal que respectin les necessitats evolutives dels infants? L'ambient d'aprenentatge ofereix a l'infant el context extern d'allò que necessita el seu jo per créixer i transformar-se sempre en relació amb l'altre. Respectar l'infant de 3 i 4 anys vol dir respectar la seva necessitat de moviment. És possible, en una escola pública, poder afavorir-la més enllà de la sala de Psicomotricitat i el pati? Com podem transportar els principis de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier per dissenyar els espais de l'escola? A continuació us explicarem l'experiència dels dos primers anys de l'escola Entença, una escola pública, de recent posada en funcionament, a Barcelona.

Paraules clau

Educació infantil; ambients; moviment; cos; relació

1. Introducció

En l'experiència que descrivim a continuació parlem de com hem dissenyat els espais de l'escola tenint present la importància del moviment en l'aprenentatge dels infants.

2. Contextualització

L'escola Entença és una escola pública de nova creació, de Barcelona. Va néixer el curs 2016-2017 amb 76 infants de 2 i 3 anys i actualment hi ha un total de 125 infants d'entre 3 i 5 anys.

3. Disseny i desenvolupament

Un dels aspectes que tenim en compte en el disseny dels espais és el tipus de relació que volem afavorir entre els infants. Així doncs, en tots els espais de l'escola hi ha mobiliari que limita el nombre d'infants que hi caben per tal que sigui una invitació a una relació de parella,

trio i petit grup. Això facilita la socialització veritable, una socialització que s'inicia amb "l'altre" i que a partir de la vivència progressiva d'acords permet el pas "del jo al nosaltres".

Ens basem en la idea d'Aucouturier i Lapierre pel que fa als acords: *"En tot grup, tota classe i tota comunitat, es creen relacions afectives preferencials. Fidels al nostre principi de partir del que hi ha, és des d'aquí des d'on començarem. És en principi, la parella; l'amic, el "company" [...] És amb aquest o amb aquell, que l'acord serà més fàcil... o el menys difícil. Nosaltres acceptarem i afavorirem aquesta relació perquè sigui descobert el plaer de l'acord."* (Aucouturier i Lapierre, 1977, p.101)



Imatge 1: Sorrals amb diferents superfícies i alçades, al pati de l'escola.

Quan dissenyem els espais també tenim en compte les diferents alçades del mobiliari per tal d'oferir punts de vista diversos i per aconseguir generar més espai en la mateixa superfície i poder així, a nivell de sensació, reduir la ràtio.



Imatge 2: Casa amb dues alçades, a l'interior d'un ambient.



Imatge 3: Balcons a la "terrasseta".



Imatge 4: Estructures en alçada.

Els principis de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA) en tots els espais de l'escola

Pel que fa als registres corporals en els diferents espais de l'escola, hem contemplat que l'energia expansiva i pulsional, sigui permesa i desculpabilitzada, dins dels límits que hem de posar pel fet de conviure vint-i-cinc infants en un mateix espai.

Pel que fa als ambients de referència, hi hem creat l'espai tou. A l'espai tou el cos pot deixar-se caure, tirar-se o saltar. A més, hi ha coixins en forma de prisma rectangular per tal que siguin els infants que puguin construir els seus propis paisatges.

Tal com diu Calmels: *"És preferible que les cases no siguin donades sinó que l'infant pugui fabricar-les, construir-les amb els materials que l'adult li ofereix o amb el que l'infant es pugui proveir. La casa que es construeix jugant no és un mitjà, és una finalitat. La casa ja fabricada per l'adult s'esgota en les primeres exploracions, és un mitjà. La construcció de la casa és una de les formes més intenses de començar a habitar, perquè al construir la casa es construeix quelcom del cos, de l'esquema i la imatge corporal."* (Calmels , 2011, p.48).



Imatge 5: L'espai tou, a dins de cada ambient.

La sala carabassa és un espai comú de l'escola, on hi ha espatlleres, gronxadors, matalassos, teles i coixins. És un espai de joc sensoriomotor ja que permet un gran ventall d'accions motrius.

La circulació lliure

En els moments de circulació lliure creiem interessant que sempre hi hagi obert un dels espais que possibilita l'expansió del cos en moviment. Aquest espai és quasi bé sempre la sala carabassa. Uns dels objectius de la circulació lliure tal com l'entendem és la presa de consciència, progressiva, de les necessitats de moviment dels infants i dels registres corporals "possibles" a cadascun dels espais. Així doncs, els adults acompanyem els infants de la següent manera: *"Veig que estàs corrent, aquí a l'ambient no pots córrer perquè hi ha material que es pot trencar, o bé pots donar un cop a algú perquè no hi ha prou espai. Si*

ho necessites, pots anar a la sala carabassa”. La majoria d’infants no necessiten les paraules dels adults i es van regulant sols, ja que el que els mou és el desig i la cerca de l’espai idoni per poder satisfer les seves necessitats.

L'equilibri entre l'acció i la representació

Els ambients i d’altres espais de l’escola estan dissenyats des d’una mirada psicomotriu. La Psicomotricitat acompanya el recorregut maduratiu de l’infant, des del plaer de fer al plaer de pensar, i per tant, afavorint el pas de l’acció a la representació. Per a la representació, Aucouturier, utilitza la representació amb fustes, gràfica, o plàstica.

Així doncs perquè els infants puguin viure el pas de l’acció a la representació i puguin conquerir els “tempos” de transició, l’estructura del disseny dels ambients inclou sempre: fustes, pasta de sal i ceres amb un paper penjat de la paret (pel que fa als materials de representació) i l’espai tou i espais tancats o oberts per construir espais, com plataformes perforades, cases o coves (pel que fa als espais d’acció).

4. Conclusions i altres línies de reflexió

A partir del disseny dels espais respectem les necessitats evolutives de l’infant. L’infant, com a protagonista del seu aprenentatge, és un infant-cos que necessita moviment. Si no hi ha moviment no hi ha vida, i és llavors que hi actua l’angoixa de mort. Quan dissenyem espais on el cos en moviment no hi té lloc estem silenciament i “matant” la construcció de la personalitat dels infants, en aquestes edats. Cal que les persones adultes prenguem consciència d’aquest fet i que puguem entendre el moviment de l’infant, vinculat a l’acció com a transversal en tots els moments i els espais de l’escola, més enllà de la sala de Psicomotricitat i el pati.

Referències bibliogràfiques

- Aucouturier, B., Lapierre, A. (1977): *Simbología del movimiento*. Psicomotricidad y Educación. Barcelona: Científico-Técnica.
- Calmels, D. (2011): *Espacio habitado*. En la vida cotidiana y la práctica profesional. Buenos Aires: HomoSapiens.

L'escola com a lloc. El jardí també en forma part

Lídia Esteban Ruiz

Escola El Martinet. (Ripollet). lesteba2@xtec.cat

Resum

L'espai, a l'escola El Martinet, és concebut com un gran hàbitat en el que les accions transcorren en modalitats diverses. Un gran espai que està dotat de diferents microespais en els que són possibles diferents accions i experimentacions en un mateix moment.

Són llocs amplis i diversos, adequats al fer dels infants i en els que poden utilitzar diferents materials, organitzar-se i comprometre's amb els seus propis projectes.

Són espais dinàmics que es van omplint de contingut i poden mostrar transformacions conforme transcorre el curs.

Paraules clau

Espai; hàbitat; comunitat; jardí; acció; joc; benestar; aprenentatge.

1. Introducció

Amb la intenció de donar resposta a les necessitats específiques del desenvolupament del infants, l'escola té una estructura de tres comunitats: la dels petits, la dels mitjans, i la de la dels grans. Cada comunitat inclou els nens i nenes de tres edats consecutives, les seves famílies i un equip de mestres així com els seus espais específics.

Cada comunitat està concebuda com un gran hàbitat on les accions transcorren en modalitats diverses.

Amb aquesta comunicació vull mostrar sobretot l'espai del jardí amb l'esdevenir d'algunes de les accions espontànies que realitzen els infants tot sent-hi.

2. Contextualització

L'escola El Martinet va néixer el 2004 al barri de Can Mas de Ripollet amb un fort desig i compromís envers la innovació pedagògica així com de definir una imatge d'infància basant-se en el respecte dels processos de vida dels nens i nenes. Des d'aleshores s'han pogut

somiar projectes, concretar-ne alguns, ajornar-ne d'altres; créixer, reinventar; consolidar alguns aspectes i plantejar-se'n de nous.

L'experiència que presento forma part d'un eix del projecte de l'escola i es desenvolupa de forma quotidiana al llarg de tota l'escolaritat.

Amb la intenció d'ajustar-me al temps que disposo per presentar aquesta comunicació em centraré exclusivament en l'espai a la comunitat dels petits. Els infants són nens i nenes de 3, 4 i 5 anys, tres edats consecutives que formen part de la comunitat dels petits, juntament amb les seves famílies i les mestres que els acompanyen.

3. Disseny i desenvolupament

La comunitat dels petits està ubicada en un edifici de planta baixa independent de la resta de l'escola. Es tracta d'un gran espai format per diferents microespais pensats per als infants. Hi ha sis sales que tenen també un petit espai de referència per a cada grup d'edat, l'ús de l'espai és comunitari i tots els infants l'utilitzen globalment. De manera que la major part del temps tots els nens i nenes tenen relació directa entre ells. També hi ha un espai exterior, el jardí, d'ús exclusiu per a aquesta comunitat.

Les diferents propostes que poden trobar-se es distribueixen en microespais com el de mirar llibres i escoltar les seves narracions, espais per jugar amb material sensorial (aigua, llavors, sorra, paper...), espais per construir amb materials diversos (blocs de construcció, pedres, troncs, tubs de cartró ...), espais per disfressar-se, jugar amb ninots i nines i espais de caràcter més artístic com el taller, la taula de llum... També hi ha diversos espais per inventar i fer composicions.

El jardí ofereix la possibilitat de tenir experiències de qualitat, de contacte directe amb elements com l'aire, la terra, les plantes, l'aigua... vivint la sensorialitat de forma àmplia i harmoniosa.

Els infants necessiten moure's amb tot el seu cos i establir interaccions sensoriomotrius autònomes amb els objectes que tenen al seu abast.

El jardí, com espai a l'aire lliure que és, ofereix una varietat de possibilitats i el paisatge pot ser canviant segons el temps que faci, l'època de l'any en la que estiguem... Es tracta de canvis naturals en el que no cal que intervinguem nosaltres. Trobar petites coses, sorpreses i tresors és quelcom que els interessa. Els infants són éssers vius, que els sorprèn el món i s'emocionen amb l'aprenentatge que fan.

La curiositat dels infants sorgeix de forma natural, quan aquest està disposat a aprendre alguna cosa. És com si el seu cervell li demanés sortir de la seva zona de confort, en la que

disposa de plena competència, per entrar en la zona d'aprenentatge. Per mantenir viva aquesta curiositat, l'infant necessita un entorn en el que pugui explorar, investigar, moure's i desenvolupar qualsevol acció que li permeti millorar el seu nivell de competència.

Quan l'infant juga a l'aire lliure i en patis naturalitzats millora el seu equilibri, les seves percepcions, enforteix la seva musculatura i incrementa el control sobre el propi cos.

4. Avaluació

Es planteja l'avaluació com una eina que permet pensar en les diferents situacions donant especial valor a l'inici d'aquestes com a punt de partida de diferents itineraris personals. Es tracta d'una avaluació que es basa en l'observació directa de què i com fan cadascun dels infants i s'interessa pels seus simbolismes. A cada espai hi ha un adult que acompanya i es compromet amb el que succeeix alhora que observa amb una actitud d'escolta i de comprensió en l'infant.

Hi ha també tota una altra dimensió de l'avaluació, que sovint es converteix en font d'aprenentatge pels propis mestres i que té a veure amb el fet d'observar les necessitats i els interessos dels infants, i en funció d'aquest anàlisi fer les modificacions que es considerin oportunes.

5. Conclusions

El debat pedagògic, el coneixement d'altres realitats més llunyanes han estat referents interessants per a obrir nous paradigmes i donar un sentit al tema dels espais alhora que s'ha anat construint un idioma propi significatiu per a tot l'equip.

Es planteja el projecte educatiu com a procés que es renova, es retro-alimenta i es construeix amb la voluntat de no ser finit. La qual cosa ens porta a valorar el tema de la formació en el si de l'equip de mestres.

Referències bibliogràfiques

- Bruchner, P. (2017). Bosquescuela. Cullera (València). Editorial Rodeno
- Esteban, L., Navarro, M. i Romera O. (2013). Repensar l'escola, els seus temps i els seus espais. Perspectiva Escolar, 367, 20-28.
- Navarro, M. i Esteban, L. (2017). Al voltant de la innovació. Revista Catalana de Pedagogia, 12, 175-196.
- Varies autores (2014). ...a fora. Ripollet. Associació d'Amics d'El Martinet.

La matemàtica invisible: la plataforma perforada

Lia Segarra i Homar

Escola Entença. liasegarra@gmail.com

Resum

En aquesta comunicació presentem l'experiència viscuda a l'escola Entença (escola de recent posada en funcionament) amb infants de 3 i 4 anys. Hem partit de l'observació del joc dels infants a la plataforma perforada, una superfície de construcció que permet que els infants creïn paisatges pels seus jocs.

Un pas més enllà en la construcció dels escenaris trobem el contingut matemàtic que hi ha darrere si els materials que disposem perquè construeixin els seus paisatges estan rigorosament pensats amb aquesta finalitat. Així aconseguim que els infants, construint cases, castells o naus especials, vagin adquirint coneixements que formen part d'una matemàtica invisible on l'adult és el responsable de saber-la mirar, amplificar subtilment i provocar, a partir de l'observació, la seva evolució.

Paraules clau

Moviment; Matemàtiques; Escenaris; Plataforma perforada; Educació infantil

1. Introducció

L'objectiu d'aquesta comunicació és fer visible els continguts ocults que hi ha en els materials que oferim a l'escola i com, mirant-los, podem aleshores, a partir del diseg d'acció de l'infant, fomentar situacions d'aprenentatge garantint la relació amb els continguts curriculars.

2. Contextualització

L'experiència que descrivim a continuació es situa a l'escola Entença de Barcelona (escola pública de recent posada en funcionament) amb infants de 3 a 4 anys.

3. Disseny i desenvolupament

La primera vegada que vàrem sentir a parlar de la creació de paisatges i vàrem veure la plataforma perforada va ser al llibre "Territorios de la infancia. Diálogos entre Arquitectura y Pedagogia". En aquest llibre, les autores escriuen:

"Hem tractat de recolzar la idea d'homo ludens a través de la construcció d'àmbits i escenaris de jocs espacials. Per això, hem donat algunes pautes per comprendre la necessitat d'aquests escenaris, i generar espais dinàmics que acullin i alberguin la necessitat primària de l'ésser humà de construir paisatges que puguin albergar les petjades de la pròpia activitat. [...] Un laberint infinitament modificable per portar a terme una transformació simbòlica del territori." (Cabanelles i Eslava, 2005, p. 142).

En aquell moment ens va fascinar el fet de poder posar a l'abast, d'infants de 2 i 3 anys, un material que els permetés construir estructures prou altes com per cabre-hi dins, amb material dur i en condicions de seguretat. La plataforma perforada ens donava l'opció d'oferir un "terra" amb possibilitats infinites.

Vàrem observar, a trets generals, el següent:

- Hi havia grups d'infants que es limitaven els espais (dues cases, una per uns infants i una altra pels altres).
- Construïen espais on només hi cabia un infant i hi entraven, sols. I també espais amb més superfície on hi entraven 3, 4.
- Feien sèries combinant la llargada dels cilindres (llarg, mitjà, petit, mitjà, llarg; o bé, llarg, curt, llarg, curt; etc.).
- Les formes que apareixien de les cases tendien a ser quadrades i rectangulars.
- Construïen escenaris diversos (cotxes de bombers, cases, naus especials, o bé espais per a cantar i fer concerts).

Dificultats que vàrem observar:

- Els infants necessitaven l'ajuda de l'adult per combinar els cilindres amb les teles, perquè per molt que deixéssim els nusos fets no afavoríem l'autonomia amb aquesta combinació.

A partir d'aquestes observacions vàrem decidir treure les teles i afegir-hi cordes de diferents llargades amb dos llaços als extrems per tal que les poguessin combinar amb els cilindres.

Amb la incorporació d'aquest nou material vàrem observar el següent:

- Els infants van posar les cordes als cilindres, buscant la tensió, seleccionant aquelles que necessitaven (més llargues o més curtes) o bé movent els cilindres (més a prop o més lluny) que tal de poder-les enllaçar.
- Els infants, espontàniament, van començar a comparar la mesura de la corda enganxant-la per un extrem en un cilindre i caminant enrere: "la meua és més llarga" o bé "aquesta és mitjana"
- També van comparar les mesures de les cordes amb les parts del cos: "és igual de llarga que el meu braç".

Contingut invisible i relació amb la Pràctica Psicomotriu Aucouturier

"Ocupar un espai, per un grup és, en principi i essencialment, ocupar la superfície del terra. L'espai "escolar", l'espai gràfic, el del quadern i de l'encerat, és un espai pla. És necessari sortir d'aquest "món pla" per descobrir la riquesa del volum, d'un món tridimensional, que és el món de la vida." (Aucouturier i Lapierre, 1985, p.66)

Aucouturier i Lapierre, parlen de com en l'etapa infantil la vivència dels espais i de les formes a nivell de tot el cos (l'infant que entra dins l'espai o que es construeix una casa amb parets amb formes rectangulars, quadrades, amb sostre i per tant en forma de cub o prisma rectangular) està *incorporant* la geometria que després l'infant podrà representar des de fora, sense la implicació de tot el cos.

Aquesta relació ens va ajudar a veure que la possibilitat espacial que estàvem oferint als infants quedava limitada en el fet que els angles entre forat i forat de la plataforma perforada eren tots de 90°. Aquí és on vam voler anar més enllà creant els nostres propis dissenys de plataformes perforades amb la intenció d'aprofundir-hi a nivell matemàtic. Vàrem crear les plataformes perforades hexagonals.

Les plataformes perforades hexagonals

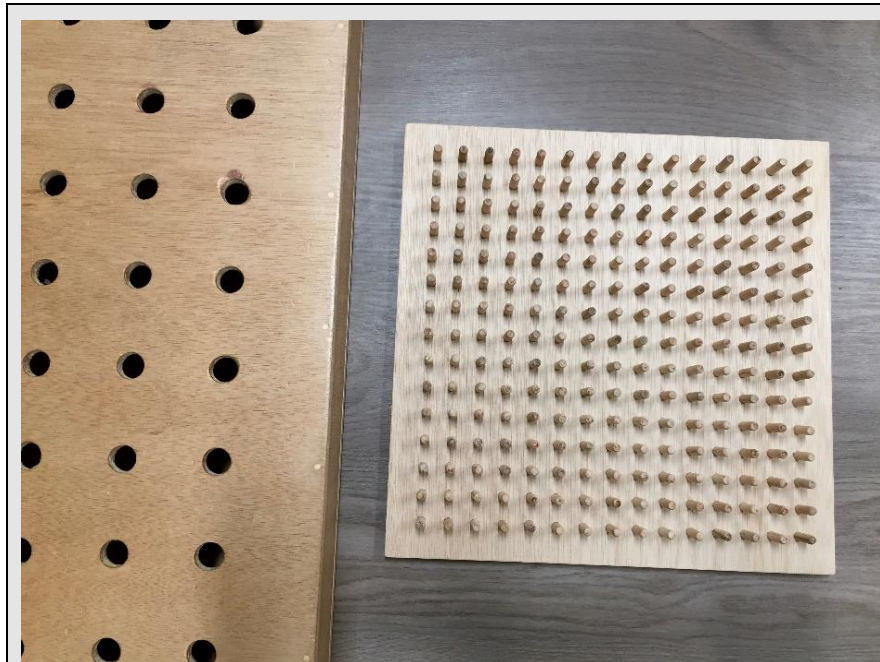
La distinció d'aquestes plataformes amb les anteriors són els angles dels forats. En aquest cas, estan situats formant angles de 45°, de manera que les estructures espacials s'esdevenen a partir de triangles i rombes.

L'hexàgon, a la vegada, és divisible de les següents maneres: En sis triangles equilàters, en dos trapezis, i en tres rombes.

Per tal d'afavorir la transferència entre l'espai viscut des de dins amb el cos i l'espai construït des de fora hem dissenyat un material de construcció complementari:



Imatge 1: Planxes hexagonals de fusta (dos trapezis, tres rombes i sis triangles equilàters).



Imatge 2: Geoplans amb forma quadrada i angles de 90°

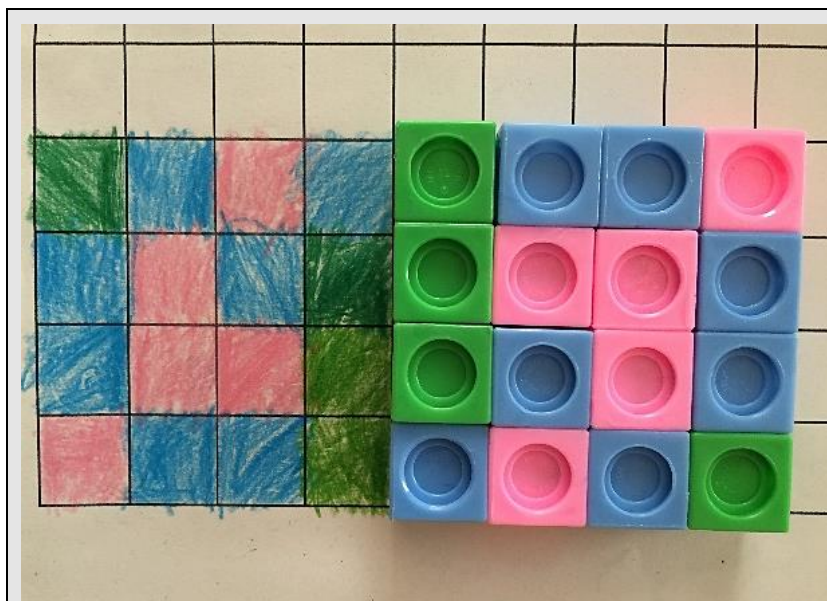


Imatge 3: Geoplans amb forma hexagonal i angles de 45°.

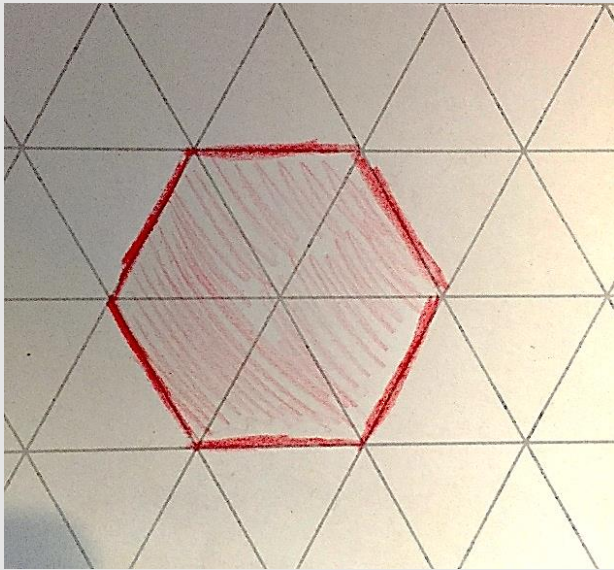
Els geoplans permeten tant planificar l'acció que es realitzarà després a les plataformes, com representar les formes que hi han construït prèviament.

4. Propostes de continuïtat

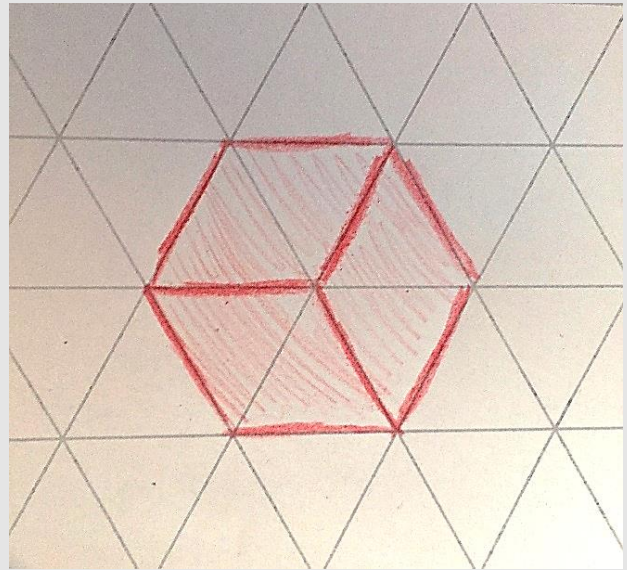
Adjuntem a continuació fotografies presentant les propostes de futur que donen sentit a allò que ara estan "aprehenent" els infants amb la *corporització* dels espais.



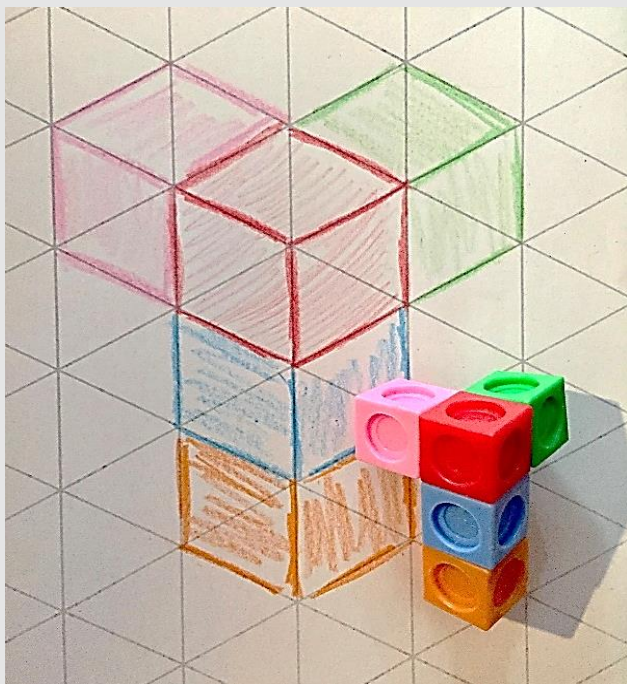
Imatge 4: La plantilla de la plataforma quadrada, amb angles de 90°.



Imatge 5: Plantilla de la plataforma amb angles de 45°.



Imatge 6: Permet representar cubs en volum.



Imatge 7: Figura representada en volum.

I volem acabar amb una altra cita d'Aucouturier i Lapierre:

"L'infant ha de ser deixat en llibertat. L'educador intervindrà només inicialment en l'elecció dels objectes posats a la seva disposició (diversitat, identitat o similitud de formes, dimensions o colors, per exemple) [...] A través de tot això aprèn l'infant a manipular les formes, les distàncies, les direccions i les orientacions, els angles (i de manera especial l'ortogonalitat), [...] la deducció, la causalitat, la lògica... i i aquesta llista queda encara lluny de ser exhaustiva." (Aucouturier i Lapierre, 1985, p.126).

Referències bibliogràfiques

- Aucouturier, B., Lapierre, A. (1977): Simbología del movimiento. Psicomotricidad y Educación. Barcelona: Científico-Técnica.
- Cabanellas, I., Eslava, C. (2005): Territorios de la infancia. Diálogos entre Arquitectura y Pedagogía. Barcelona: Graó.
- Calmels, D. (2011): Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica profesional. Buenos Aires: Homo Sapiens.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

COMUNICACIONS: EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Espai 5

Manel Llecha (Coordinador)

Traç i Psicomotricitat: Un diàleg en els diferents espais

Maite Mas

Equip EBM Can Serra. teresa.mas@uab.cat

Mercè Xandri, Mònica Almuedo i Àngels Lluesma

Equip EBM Can Serra.

Resum

La Psicomotricitat permet als infants descobrir potencialitats corporals. El traç és el producte del moviment del cos. Tots els que estem en contacte amb infants, hem observat aquesta necessitat de traçar, ho fan de manera espontània en diferents espais: amb un pal a la sorra, amb el dit en el puré de verdures, amb un llapis sobre el paper.... és una necessitat, la possibilitat de deixar rastre, de transformar l'entorn...d'experimentar, de crear però no amb el sentit artístic de la paraula, sinó de ser. Coincideix amb l'origen de l'expressió. Evolutivament, entre els 2 i 3 anys quan un infant dibuixa, es manifesten els giravolts i el puntejat. Són gesticulacions espontànies, impulsives que no van dirigides a ningú, sinó que l'infant les manifesta per una necessitat que emergeix de forma natural. Com que és una necessitat orgànica hem pogut observar que es dona en diferents espais de joc que crea l'escola per als infants: al pati, a l'espai d'expressió... i a la Psicomotricitat.

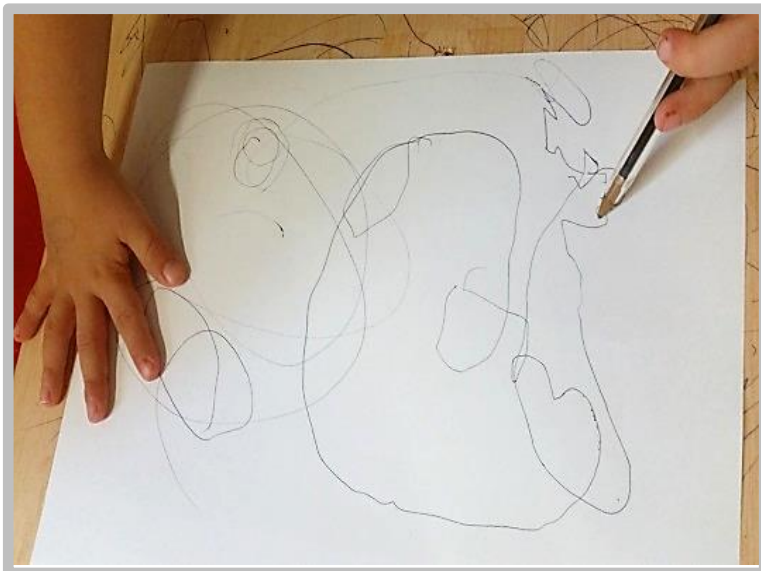
Paraules clau

Psicomotricitat; traç; espais educatius.

1. Introducció

Arno Stern (2016) constata que existeix un traç universal, propi i predeterminat genèticament que es desenvolupa de forma natural en tot els humans quan no hi ha interferència externa amb propostes o models imposats com sovint es fa amb l'educació artística a l'escola. El traç pertany al que ell anomena "la Formulació". La Formulació és un sistema autònom i universal que funciona amb lleis pròpies. És una manifestació original i

estructurada, la revelació d'una memòria orgànica, una memòria a la qual no podem accedir de manera conscient i que es manifesta espontàniament a través del traç. Un traç que no va destinat a ningú, no és un traç per comunicar, per tant parlem de traç d'expressió, i no de traç de comunicació (que és el que pertany a l'àmbit artístic).



Els primers dibuixos dels infants, generalment se'ls anomena gargots. Per definició és un “traç imperfecte” realitzat per un mà amb poca traça. Aquesta és una connotació negativa i en el context de la Formulació, ens referim a aquests traços com giravolts.

Evolutivament, entre els 2 i 3 anys quan un infant dibuixa, es manifesten els giravolts i el

puntejat. Són gesticulacions espontànies, impulsives que sovint apareixen juntes en un mateix full. Els giravolts són moviments rotatoris a gran velocitat, i el puntejat, un moviment ràpid vertical de dalt a baix amb ritme incontrolat, que produeix gran plaer als infants. Aquests traços són espontanis, no van dirigits a ningú, i per tant és absurd preguntar als infants què representen o què han volgut dibuixar, ja que el missatge implícit és que pensem



que no han pogut -perquè no saben- dibuixar el que volien, que ho han fet malament perquè nosaltres no ho identifiquem i necessitem explicacions... I d'aquesta manera tant subtil –i sense saber-ho- comencen a pensar que no saben dibuixar.

Mica en mica, i de manera individualitzada en cada infant, el gest es va alentint i podem observar un inici i un final en el recorregut del traç sobre el full. Hi

ha una tendència natural de la mà a fer un moviment circular al voltant del seu centre motor i el giravolt evoluciona al que anomenem “ganxos”. Després de varies repeticions s’anirà adquirint un control i esdevindrà un figura rodona o triangular.

Aquest joc natural amb el traç apareix quan es creen determinades condicions que ho afavoreixen. Aquestes condicions tenen que veure amb la configuració de l’espai, la mirada del no judici i l’assistència de qui acompanya als infants i això facilita que es pugui manifestar aquesta necessitat de traçar.

2. Contextualització

L’experiència s’ha desenvolupat a l’EBM Can Serra de Cardedeu que té com a base del projecte educatiu de centre l’Educació Psicomotriu.

3. Disseny i desenvolupament

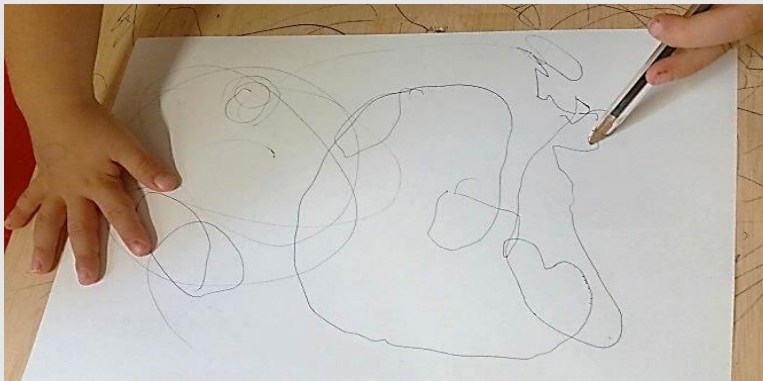
L’escola organitza els espais perquè l’infant es pugui moure en llibertat, dins uns límits de seguretat i, per tant, que pugui desplegar tot el seu potencial per a desenvolupar-se. L’espai de joc lliure és un context on els aprenentatges s’optimitzen de manera espontània, perquè com que l’infant parteix del coneixement previ, amb el joc, incorpora informacions de manera significativa. L’infant, en l’etapa d’escola bressol, utilitza el moviment com un canal d’exploració, de descoberta i d’interrelació amb el món que l’envolta, que l’ajuda a fer-se una imatge d’ell mateix en posar-lo en contacte amb les seves pròpies sensacions, amb el món exterior i amb els altres. El moviment li ofereix autonomia i llibertat i l’ajuda a connectar amb el seu cos, per tant a autoregular-se en l’aquí i l’ara.

Tot l’equip educatiu de l’escola considera imprescindible que es potenciï el moviment fluid i natural a l’aula tot organitzant l’espai i els materials per a que es pugui donar.

Amb els diferents materials hem pogut observar que apareix l’inici de la formulació:



Amb el fang



Amb el bolígraf



Amb la pintura



Amb la farina



Amb el cafè



Amb sal de colors



Amb robes



A l'esquena dels companys

4. Avaluació i conclusions

Amb aquesta observació volem mostrar com independentment de l'espai i el material que li oferim a l'infant, si li donem la possibilitat d'expressar-se lliurement a partir del moviment del cos, s'origina la formulació, en aquestes edats expressada en giravolts. Per tant, l'infant pot utilitzar qualsevol context de joc per expressar aquesta necessitat orgànica de traçar.

Referències bibliogràfiques

- Mas, M. (2016) L'escola que volem a partir del projecte psicomotor que desenvolupem. Guix, 84, 33-35.
- Stern, A. (2016) Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Valencia: Editorial Samaruc.

Entre cos i llum (espai i ambient)

Sònia Comín Maguillot

Mestra d'Educació Infantil i mestra de l'escola bressol de Cabrils.

sonia_comin@hotmail.com

Anna Marín Vives

Sònia Martínez Jordà

Mestres d'Educació Infantil i mestres de l'escola bressol de Cabrils.

Resum

L'experiència que us presentem neix de la necessitat de les mestres de la nostra escola bressol d'oferir als infants altres contextos d'aprenentatge a la sala de Psicomotricitat. Són propostes visuals que apropem als infants gràcies a la projecció de la llum del retroprojector i els materials que hi posem al damunt. Els jocs amb la llum i les ombres són sempre font d'investigació, misteri i interès dels infants, i és per aquest motiu que vam pensar en incloure el retroprojector en un espai on el moviment i els reptes són el centre de l'activitat. Per què no interrelacionar el cos, els reptes i les imatges projectades? Per què no crear provocacions visuals que els portin a descobrir aquest espai d'una manera diferent? Quins canvis observem en el grup d'infants quan projectem imatges?

Paraules clau

Provocació; repte; innovació; relació; llum.

1. Introducció

Els jocs amb la llum cada cop estan més presents en les propostes quotidianes a la nostra escola. Des del curs anterior, el retroprojector va convertir-se en un element que oferia un altra ambientació dins l'aula, creava interrogants als infants sobre allò que s'hi projectava, així com l'origen de la seva ombra. Aquest curs hem inclòs aquest suport visual dins la sala de Psicomotricitat i ens hem centrat en observar les relacions dels infants amb les imatges projectades i quins canvis observem durant les propostes amb i sense el retroprojector.

2. Contextualització

Aquesta experiència ha estat iniciada al novembre de 2017 a l'Escola Bressol de Cabrils amb infants dels grups de mitjans d'1 a 2 anys i de grans de 2 a 3 anys. Les sessions s'han proposat en gran grup com també en petit grup i per tant, el nombre d'alumnes ha oscil·lat entre 6 i 16 infants.

L'Escola Bressol Municipal de Cabrils es va fundar el 1978 amb un petit grup d'infants. Actualment la línia pedagògica s'inspira en Emmi Pikler i Loris Malaguzzi però és una escola oberta als canvis i a les noves propostes pedagògiques significatives destacades en l'actualitat.

3. Disseny i desenvolupament

- **Investigació per part de les professionals.**

Sota la inquietud d'una mestra de l'equip per treballar la Pedagogia de la llum vam demanar el retroprojector al Centre de Recursos del Baix Maresme. Abans de descobrir les seves potencialitats amb els alumnes vam reunir-nos l'equip docent per experimentar amb l'aparell i així poder provar materials amb diferents propietats: alguns d'opacs, d'altres translúcids tenint en compte la gamma cromàtica d'aquests però també diferents suports per a projectar: el sostre, un llençol, el terra o el propi cos.





També vàrem observar que el retroprojector ofereix un focus de llum que permet que aparegui l'ombra quan un cos es posa davant, obstaculitzant el seu pas. A més, es pot projectar sobre dues zones a la vegada; com veieu a la imatge, a la paret i a la cartolina

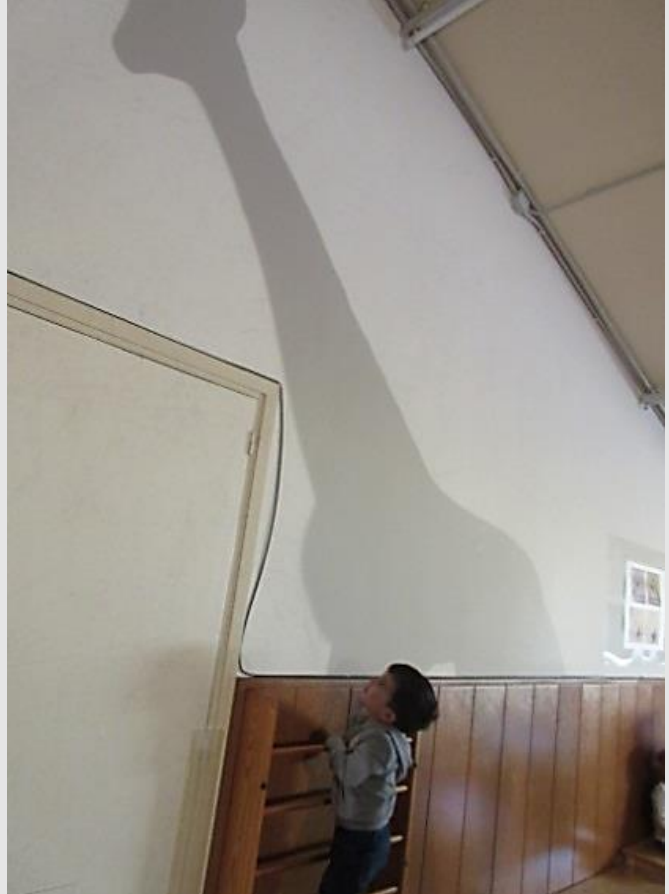
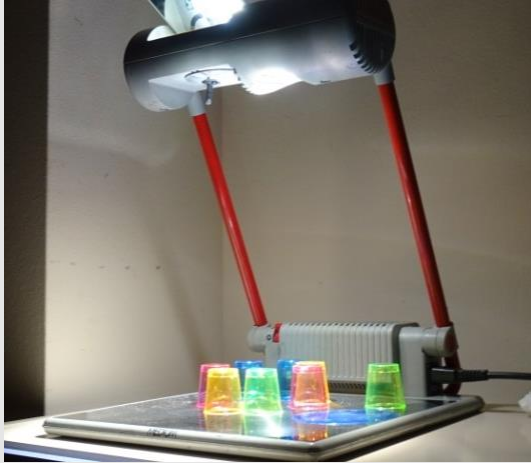
- **Experiència viscuda dins l'aula**

Al principi les mestres només vam introduir tres tipus de propostes amb el retroprojector dins l'aula: utilitzant l'aparell com a substitut de la llum de l'aula, de manera que creava un clima més càlid que els fluorescents; projectant sobre paper, com a proposta artística i per últim, com a recurs en les narracions.



- **Experiència viscuda dins l'aula de Psicomotricitat**

Fa un parell de mesos, vam pensar d'utilitzar el retroprojector dins d'aquest espai. Un espai, on el cos n'és el protagonista i va constantment acompanyat de molt moviment. Per aquest motiu ens vam qüestionar: perquè no acompanyar-ho amb el retroprojector? Aquest recurs possiblement ens provocaria una baixada d'intensitat en el joc, una tornada a la calma més agradable i d'altres potencialitats que ens queden per descobrir.



Aleshores, a mesura que vam anar fent sessions amb ell, vam veure que als infants grans els agradava que moguessis els objectes que es projectaven, per així poder seguir el moviment de la seva projecció.



A més a més van poder descobrir les ombres que projectava el seu cos i com amb el moviment anava canviant també

4. Avaluació

Per analitzar les sessions i l'actitud dels infants envers aquesta experiència innovadora, ens hem plantejat una sèrie de preguntes, tant les mestres dels mitjans com les dels grans de l'escola.

- S'ha notat algun canvi en el comportament dels infants amb l'ús del retroprojector?

Mestres d' 1-2: El fet de posar el retroprojector i apagar els llums, ha creat un ambient més relaxat i de menys intensitat.

Mestres de 2-3: - Sí, momentàniament. Després ja actuaven com normalment solen estar en una sessió de Psicomotricitat.

- Van descobrir les imatges a la paret?

Mestres d' 1-2: Sí, els infants han descobert les imatges projectades a la paret i han intentat tocar-les des del primer moment. D'altres han tardat més en descobrir-ho.

En alguns moments les he mogut per observar la reacció dels infants i tots s'han adonat. Fins i tot, hi ha hagut un moment que he parat i s'han girat, m'han mirat i han aixecat les mans i arronsat els braços com si diguessin: "Què passa?".

Mestres de 2-3: - Sí.

- Quina millora proposaries per a la següent sessió? Què va funcionar? Què, no?

Mestres d' 1-2: Buscaria altres materials que entre sí poguessin variar el color i donar més textures a les imatges. Per a les properes sessions seria molt enriquidor que els infants poguessin manipular el material i experimentar què passa. També es podria projectar al terra pels infants que gategen.

Mestres de 2-3: - Seria interessant que poguessin tocar el retroprojector. Es mostren més interessats quan hi ha moviment en el què projectes.

5. Conclusions

Al llarg d'aquesta comunicació hem vist com el retroprojector és un bon recurs per emprar en una escola, des de ben petits fins a grans. A més a partir de l'avaluació que han fet les mestres a partir de les seves observacions ens ha permès concloure el que esmentarem a continuació:

El retroprojector que tenim té una limitació, ja que no podem deixar-lo a l'abast dels infants perquè la bombeta que enlluerna s'escalfa de seguida i pot arribar a cremar.

La selecció dels materials que hi posem ja que de moment disposem de materials reutilitzats però podríem aprofundir més sobre la seva qualitat.

Segons com plantegem l'ús del retroprojector, es pot projectar una imatge a l'abast dels infants o no, però resulta més interessant que sí ho estigui per augmentar la potencialitat de les seves experiències. Tanmateix creiem afavoridor jugar amb el moviment d'aquestes imatges i així puguin ser motivadores per al moviment lliure.

Per finalitzar, creiem que el retroprojector també pot ser un recurs per ambientar tant l'aula com les sessions de Psicomotricitat ja que amb la seva llum càlida ajuda a crear un clima agradable.

Referències bibliogràfiques

- Malaguzzi, L. (2001): La Educación Infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Editorial Octaedro - Rosa Sensat.
- Silvente, J. (2016): Diseñar espacios educativos. Calidad, estética y amabilidad en el diseño. Veure Pensar Sentir.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

COMUNICACIONS: EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Espai 6

Sara Manchado (Coordinadora)

El nostre espai exterior, del ciment al moviment

Pietat Ivanco Casals

Escola Can Fabra. pivanco@xtec.cat

Carme Martínez Hoyos

Escola Can Fabra. cmarti32@xtec.cat

Benedetta Rodeghiero

Laboratori d'Emergències Urbanes. info@lemur.cat

Resum

Una apreciació d'un infant i la curiositat dels adults per respondre-la, és l'inici d'un projecte compartit amb la comunitat educativa, una gran oportunitat que ha generat la possibilitat de treballar conjuntament amb professionals de l'art, l'arquitectura i l'educació amb famílies i infants, amb un objectiu comú: fer de l'espai exterior de l'escola, un espai de moviment i aprenentatge.

Paraules clau

Comunitat; cos; espais; moviment; consciència corporal, sensorialitat, participació, oportunitat educativa.

1. Introducció

Un nen de 4 anys mira fora de la finestra de la classe i li diu: "La meva escola té pijama". A la curiositat dels adults respon indicant les innumerables barres verticals de les baranes de protecció que, vistes des de la seva alçada, li fan percebre el món com si fos de ratlles.

Si el disseny d'una escola nova del segle XXI no és capaç d'incloure en els seus plantejaments la mirada i les necessitats dels seus usuaris més sensibles, els infants, alguna cosa ens passa com a comunitat. El projecte participat a l'Escola Can Fabra és una oportunitat magnífica perquè tota la comunitat educativa (els infants, els mestres, els acompanyants, les famílies, i uns tècnics) pensin amb el cos, què passa i què s'hi pot fer.

3. Contextualització

L'escola Can Fabra és un centre educatiu de caràcter públic situat dins del Recinte Cultural de la Fabra i Coats, al barri de Sant Andreu del Palomar, a la ciutat de Barcelona i que acull a 513 alumnes. És una escola de nova creació on els inicis se situen l'any 2009, quan un equip de mestres va agafar el projecte d'escola amb molta il·lusió i amb ganes de compartir un projecte educatiu de qualitat amb les persones i les entitats del seu entorn. L'escola comença en barracons que, tot i ser espais "dignes", no faciliten l'organització que requereix un Projecte no compartimentat en "assignatures". Quan ens donen els primers esbossos del que serà l'edifici nou, es crea la Comissió mixta d'obres (famílies i mestres) que, any rere any, lluita per aconseguir espais més amplis, especialment els espais exteriors.

Aquesta lluita es fa més necessària quan, per fi, podem veure els plànols del que seria l'edifici definitiu. Malgrat estar situada l'escola en un entorn que permetia donar més metres d'espai exterior al projecte, ens trobem amb uns patrons de construccions d'edificis escolars que res tenen a veure amb les necessitats bàsiques dels infants ni amb la nostra manera d'entendre l'educació. I ens preguntem: Tenim els espais exteriors què volem i necessitem? Davant d'aquesta pregunta, només podíem fer el que intentem sempre: **TRANSFORMAR OBSTACLES EN OPORTUNITATS**.

3. Disseny i desenvolupament

La primera oportunitat se'ns va presentar un dia del curs 2015/2016 quan es van adreçar a l'escola unes persones amb una proposta de projecte fet a mida per als nostres neguits. Estàvem en ple procés de transició de barracons a edifici definitiu. Aquell curs el projecte comú va ser la construcció de la nostra futura escola. Va ser un projecte molt viscut en comú per tota la comunitat educativa i les persones de l'empresa constructora. Un paper fonamental en aquesta vivència el van tenir La Fundició i especialment el grup LEMUR (Laboratori d'Emergències Urbanes).

Amb la Fundició, a partir de l'art, es va realitzar una reflexió amb els infants per tal de respondre a dues preguntes: com vols la teva escola nova? Com ens acomiadem dels barracons?. Aquesta reflexió ens va portar a fer tot una transició dolça de l'edifici que ens havia acollit tants anys al nou edifici.

I amb el grup Lemur, la proposta es basava en dues idees de fons, fruit de l'experiència prèvia de treball amb infants en entorns escolars. La primera: que l'espai, amb les seves característiques dimensionals, materials i sensorials és crucial per al benestar de les persones; la segona: que a través del cos som capaços de detectar com ens sentim i els

petits canvis que l'entorn provoca a diferents nivells del nostre ésser (físic, mental, emocional, energètic). Aquest fet és especialment rellevant en els infants que reconeixen el seu espai vital a través del cos. I l'experiència sensorial compartida va donar resposta a les necessitats no satisfetes.

Des del primer moment tothom va estar d'acord en plantejar un procés participatiu que involucrés activament a tota la comunitat educativa, però que els infants en serien els protagonistes i vam posar el cos al centre d'aquest procés.

La primera part del procés, amb l'acompanyament de LEMUR, va durar al voltant de 6 mesos, 3 de preparació i 3 d'activitats amb els infants culminant amb la realització d'uns artefactes fixes i mòbils al pati. En un primer moment es va realitzar un diagnòstic sensorial del pati nou de l'escola a partir de jocs de cos i moviment, despertant la consciència corporal dels infants. Tota la comunitat educativa va participar activament, mitjançant tècniques diverses, en el nou disseny dels espais exteriors de l'escola; sobretot els nens i nenes d'aquesta, que van plasmar i justificar com volien aquests espais. Aquesta primera part va culminar amb una setmana intensiva de projecte i construcció mirant de resoldre alguns punts conflictius, i alhora estimulants, i creant una sèrie de dispositius mòbils de fusta per activar diverses zones de l'espai exterior.

Després d'aquest treball, i per a poder donar resposta a les demandes extremes, es va veure la necessitat de crear una comissió mixta (mestres i famílies). Paral·lelament, des de la tutoria, es va fer tot un treball col·laboratiu de plasmació no només de les necessitats, sinó també dels somnis dels infants i mestres, en mapes sensorials.

En el transcurs d'aquest projecte s'han realitzat dues jornades família – escola per donar resposta a aquests mapes i fer realitats el nostre somni: reformular els espais exteriors de l'escola Can Fabra ens espais de moviment, sensorials, participatius i d'aprenentatge.

4. Avaluació

L'avaluació del projecte ha estat compartida amb tota la comunitat educativa.

5. Conclusions

És difícil parlar de conclusions per un projecte que pretén ser viu, l'inici d'un procés de *co-construcció* de l'espai escolar de llarg termini. Sí que podem, tanmateix sintetitzar algunes reflexions sobre el que vam viure. La primera seria que el nostre cos és un poderós mitjà

per aproximar-nos i entendre'ns a nosaltres mateixos, els altres, la realitat i l'espai que ens envolten.

Els infants, posats al centre del procés de transformació d'un espai d'ús quotidià com l'escola, entenen que tenen un rol clau en la construcció de la ciutat i que són ciutadans actius.

D'altra banda l'experiència de Can Fabra reitera la necessitat de repensar els espais escolars i en general els espais col·lectius on els infants, exclosos per la presència massiva dels cotxes, passen un gran nombre d'hores al dia.

Els processos de projecte i construcció de noves escoles han de comptar des de l'inici amb més veus i incloure més mirades, si volem garantir la salut i el benestar de les persones que les habiten. En aquest sentit els educadors, els tècnics i altres subjectes han d'estrènyer noves aliances per a un objectiu comú.

Inspirant-se en el que vam viure, d'altres escoles poden esdevenir motors de processos col·lectius obrint-se encara més fins a incloure els habitants del barri que estan cridats a participar i esdevenir educadors.

Dissenyar, construir, habitar, educar restituïts a la seva dimensió col·lectiva ajuden a reforçar els lligams mutus, el sentit de comunitat i el sentit de pertinença a un lloc.

PERÒ, SEMPRE HI HA UN PERÒ...

Han estat moltíssims els pares, mares i mestres que han dedicat una quantitat ingent d'hores de tardes, nits i caps de setmana a planificar i executar la transformació dels nostres espais exteriors i malgrat que l'experiència ha estat (i segueix sent) extraordinàriament gratificant, sobretot veient l'ús que els nens fan cada dia, es fa difícil no tenir un sentiment agredolç veient que malgrat estar tota la comunitat educativa d'acord i treballant en la mateixa direcció el resultat segueix sent curt, ens queda la sensació que poder no caldria que l'administració entregués una escola tan i tan "pelada", tan i tan buida, tan i tan poc equipada, perquè haguéssim de desenvolupar un projecte com aquest.

Per finalitzar, com deia Miquel Martí i Pol,

TOT ESTÀ PER FER I TOT ÉS POSSIBLE

Referències bibliogràfiques

- Cabanellas I., Eslava C., Tejada M., Hoyuelos A., Fornasa W. & Polonio R. (2005); Territorios de la infancia. Barcelona; Graó.
- Hart R. (1992): Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Florence: Innocenti Essay, UNICEF.
- Hengstenberg, G.(1994): Desplegándose: imágenes y relatos de mi labor con niños. Barcelona: La liebre de Marzo.
- Martí, A; Sala, J. (2011): Despertar la consciencia a través del cuerpo. Lleida: Milenio.
- Pallasmaa, J. (2005): The eyes of the skin. Architecture and the Senses. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Piaget, J. (1959): Apprentissage et connaissance. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pikler, E. (1984), Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea.
- Tolja, J.; Speciani, F. (2014): Pensare con il corpo. Milano: Tea.
- Tolja, J.; Puig, T. (2016): Essere corpo. Milano: Tea.
- Tonucci, F. (1996): La città dei bambini. Bari: Laterza.
- Wild, R. (2007), Aprender a vivir con *niños*. Ser para educar. Barcelona: Herder.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

COMUNICACIONS: EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Espai 7

Gemma Heras (Coordinadora)

Els ambients com a espai d'aprenentatge

El treball per ambients a l'escola dels Encants

Míriam Fernández, Sonia Martínez, Yolanda Moscardó i Gemma Bassa

Escola dels Encants, Barcelona. mfem579@xtec.cat

Resum

A l'escola dels Encants organitzem el dia a dia per ambients d'aprenentatge. Aquests ofereixen la possibilitat als infants de ser els protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge.

La nostra metodologia es fonamenta en la lliure circulació pels diferents ambients interiors i exteriors de cada comunitat, en la qual els infants són capaços de decidir i escollir el seu itinerari a partir de les seves necessitats, ritmes vitals i potencialitats. La lliure circulació promou el moviment de l'infant i cadascú es regula segons el que necessita. A través del joc, la manipulació i l'experimentació l'infant vivencia en primera persona els seus propis descobriments del món que els envolta. Els infants interactuen i es relacionen amb els seus iguals alhora que estableixen vincles de confiança. S'afavoreix també la socialització amb el seu entorn més proper (família i escola).

Per afavorir un espai relaxat en el qual l'infant sigui el principal protagonista, una de les tasques del mestre, és generar un entorn segur tot escoltant-los, acompanyant-los amb respecte i amb una mirada activa. A més es trien, s'elaboren i s'intenten oferir materials de qualitat presentats en microespais i d'una manera provocadora. Treballem per aconseguir una escola acollidora i càlida i per això tenim especial cura de l'estètica. Considerem molt important el dualisme entre el criteri ètic i estètic, que ens permet ambientar l'escola aconseguint l'equilibri que fa rics i segurs els entorns d'aprenentatge.

Paraules clau

Infant capaç, ambients d'aprenentatge, espai segur, mirada activa, joc, lliure circulació, complicitats.

1. Introducció

Segons la nostra realitat i la nostra experiència, nosaltres oferim uns ambients com un lloc de convivència on el joc és la base per a què els infants construeixin aprenentatges de manera significativa.

Aquests ambients estan pensats en contingut, en distribució i en estètica, per crear entorns que propiciïn en els infants una manera adequada de fer i d'estar. Aquí l'infant és el protagonista i l'adult l'escolta i l'acompanya de forma propera tot respectant el seu ritme, el seu temps i les seves potencialitats.

2. Contextualització

L'escola dels Encants és una escola pública situada a Barcelona, ubicada al barri de la dreta de l'Eixample. Vam començar el curs 2009-2010 com a escola de nova creació amb doble línia de P3 i enguany sortirà la nostra primera promoció de 6è.

Ens definim com una escola viva i activa, no directiva, oberta, participativa i respectuosa amb els infants i els seus processos de vida.

Ens organitzem en tres comunitats: petits, mitjans i grans. En cada comunitat tenim 7 grups heterogenis barrejats per edats.

En aquesta comunicació ens centrarem en la comunitat de petits.

3. Disseny i desenvolupament

La comunitat de petits està formada per infants de 3, 4 i 5 anys, les seves famílies, l'equip de mestres i els educadors/es. Al llarg de tres cursos s'estableixen vincles i relacions que els permeten sentir-se part important de l'escola. A través del **joc**, de la **manipulació** i de l'**experimentació** els nens i les nenes van descobrint com és el món que els envolta.

Els infants treballen en **grups heterogenis** d'edat, això permet adaptar els ritmes escolars als seus ritmes personals, respectar els seus processos interns, potenciar l'aprenentatge entre iguals, fomentar la zona de desenvolupament proper, integrar diferents rols al llarg de cada comunitat (petit, mitjà i gran), establir vincles més estrets amb els seus coetanis i aprendre a acomiadar i a retrobar.

Aquests grups heterogenis també permeten una acollida molt més càlida per part dels adults i dels propis infants als nous companyes i companys que s'incorporen al grup, poder donar i rebre amb més qualitat, cuidar i respectar, i donar la possibilitat d'aprendre els uns dels altres.

Situem **l'infant al centre de l'aprenentatge** i construïm un entorn que sigui respectuós amb ell i amb les seves necessitats. Això requereix crear unes estratègies organitzatives que ens permetin assegurar que l'escola sigui un espai lliure que potencii el desenvolupament general de les diverses intel·ligències i en concret d'aquelles capacitats i competències més adients a cadascú. Entenem a l'infant com un infant que aprèn fent, amb capacitat d'autoregular-se, de prendre decisions, de participar i d'actuar sobre el món que l'envolta.

L'adult es situa al costat de l'infant, acompanyant-lo de manera propera i afectuosa atenent i respectant la individualitat i la diversitat com un fet enriquidor. Amb una mirada activa, observa a l'infant, per donar resposta a les seves inquietuds, acompanya les seves emocions i l'ajuda a créixer.

Els infants de petits tenen la mirada de tots els mestres i educadors de la comunitat. Per tant, el treball en equip i la comunicació fluida i diària és molt important.

Per garantir la seguretat i el respecte entre tots, l'adult ha de generar un marc on les normes de convivència i els límits siguin presents en el dia a dia.

El mestre, a més, ha de potenciar la responsabilitat i el respecte vers l'entorn i els materials. També és el model dels infants, és, qui prepara, crea les propostes i tria els materials de manera acurada. Aquestes propostes han de ser interessants i fer que els infants es creïn expectatives i generin significats.

Els ambients promouen un **clima relaxat i de benestar**, i alhora estan cuidats en distribució i en estètica. Aquests donen resposta a les **intel·ligències múltiples** i a les necessitats d'expressió, de creació, de descoberta i d'investigació dels infants. Cada ambient disposa d'una sèrie de propostes que ajuden a posar nous reptes pels infants. Les propostes de cada ambient estan relacionades amb la temàtica d'aquest i per tal de garantir les necessitats d'aquells infants que no estan preparats per circular pels altres ambients oferim uns espais comuns. Aquests són: la conversa i la biblioteca, la taula de representació, la taula de les propostes matemàtiques i l'espai de joc simbòlic.

El **mobiliari** afavoreix la creació de microespais on s'utilitzen els materials que es tenen a l'abast i això els hi permet moviment i autonomia. Aquests materials són estructurats i

pensats per satisfer les necessitats autèntiques dels infants. La delimitació de l'espai afavoreix les relacions amb els altres, a cada zona es generen unes dinàmiques diferents que ajuden a potenciar aspectes com la cooperació, l'aprenentatge entre iguals i l'empatia.

Intentem fer un treball simultani entre els **espais interiors i exteriors**, donant continuïtat als aprenentatges i relacionant el que passa a dins i a fora. A la comunitat de petits tenim una franja horària bastant ampla, cada dia de lliure circulació, on els infants poden estar, tant al jardí i a les terrasses com als ambients interiors que estiguin oberts.

Un altre aspecte important és l'ordre, que genera seguretat i afavoreix que hi hagi una sensació de benestar. Un cop s'acaba la lliure circulació els infants col·laboren a endreçar l'ambient o el jardí i en general són responsables de tornar al seu ambient de referència sense que l'adult els hagi d'anar a buscar.

Un altre factor a destacar és l'**organització del temps** en el nostre dia a dia. **L'entrada relaxada** l'entenem com la incorporació progressiva a l'ambient, és un moment distès en que aconseguim crear un clima de confiança i de seguretat que permet que els infants iniciïn les tasques diàries respectant el seu propi ritme intern.

El **temps de grup** és un temps de trobada, de compartir, de crear vincles i de complicitats. S'utilitza la conversa de grup per crear comunitat, conèixer, escoltar, compartir, reflexionar i aprendre els uns dels altres. És el temps on l'infant forma part d'un grup i en el que es generen grans moments d'aprenentatge i es potencia una bona cohesió social.

També cal destacar **el temps autònom** que és un temps no directiu fonamentat en la pròpia presa de decisions i en la necessitat de connectar amb els processos interns que manifesten els interessos personals.



Imatge 1: Ambient de llum i ombres.



Imatge 2: Ambient de joc simbòlic.

4. Avaluació

La nostra avaluació es fa de manera continuada al llarg de totes les situacions que es generen en el dia a dia. Donem molta importància a l'observació directa, intentant documentar a través d'imatges i de registres escrits. Una altra eina que com a escola considerem necessària són les tutoritzacions individuals amb els infants, perquè reforça vincle, genera seguretat i ofereix una possibilitat d'expressar-se. També així es dona resposta d'atendre a les individualitats dels infants i a que ells mateixos valorin el seu procés d'aprenentatge.

També és imprescindible una mirada activa cap als infants i tenir espais de coordinació entre tots els professionals que intervenen a la comunitat.

5. Conclusions

La nostra pràctica docent al llarg d'aquests nou anys de vida ha anat enriquint-se i dia a dia hem anat fent realitat un somni. Un somni diferent amb aires de renovació i de canvi educatiu.

Hem crescut com a comunitat, ens hem anat formant i hem generat debats pedagògics en el nostre claustre que ens ha anat definint i consolidant el nostre tarannà i la nostra manera de fer i d'entendre l'educació de forma respectuosa, viva i activa.

El nostre objectiu principal és acompanyar l'infant amb la seva família en el camí d'educar, en el qual ell pugui esdevenir una persona, feliç, competent, amb ganes d'aprendre i ser capaç de conèixer de forma crítica i activa per construir un món millor.

Referències bibliogràfiques

- Bueno, D. (2017). Neurociència per a educadors. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Juny 2016. Currículum i orientacions Educació Infantil segon cicle.
- Malaguzzi, L., (2011). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro. Barcelona
- Palou, S.(2004). Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Graó.Barcelona
- Pickler, E. (1994). Moverse en libertad: desarrollo de la Psicomotricidad global. Narcea. Madrid.
- Tonnucci, F. (1986). A los tres años se investiga. Losada. Barcelona.
- Wild, R. (2011). Educar per ser: Vivències d'una escola activa. Herder. Barcelona.
- Wild, R. (2012). Llibertat i límits. Amor i respecte. El que els nens necessiten de nosaltres. Herder. Barcelona.

L'Àgora, un projecte per al pati

Joan Domènech Francesch i Dolors Baro Pifarré

Escola Pública Fructuós Gelabert

Resum

En aquesta comunicació presentarem l'experiència de disseny d'una Àgora en una escola i les diferents activitats realitzades fins a la seva construcció. L'Àgora representava l'ocupació d'un espai de l'escola per a configurar un lloc en el qual l'alumnat pogués, de forma lliure o guiada, desenvolupar activitats de comunicació, intercomunicació, moviment, expressió, joc, etc. El disseny es va realitzar durant els cursos 2015/2016 i el 2016/2017. Es va construir durant el mes de maig del 2017. I ha estat desmuntada al gener del 2018.

Paraules clau

Arquitectura; espai públic; alumnat; joc; expressió; comunicació.

1. Introducció

El curs 2015-16 va sorgir la necessitat de millorar el patis de l'escola per fer-los més educatius. La idea de tenir un espai-àgora al pati es va valorar positivament al claustre. A partir d'aquesta idea vam iniciar un projecte per fer realitat una àgora al pati de l'escola amb la participació dels alumnes.

2. Contextualització

L'Escola pública Fructuós Gelabert està situada al districte de l'Eixample de Barcelona. Es va crear al curs 2004/2005 i compta en l'actualitat amb 480 alumnes, de 3 als 12 anys (Educació Infantil i Primària).

Des dels inicis hem configurat un Projecte d'Escola que es caracteritza per:

- Un disseny curricular actiu i participatiu (basat en una gran flexibilitat, unes aules com espais de comunicació i aprenentatge, un diàleg i conversa constant a tots els nivells, etc).
- Una àmplia participació de tota la comunitat educativa.

- Una formació continua del professorat i un èmfasi en el treball en equip.
- Una organització que afavoreix la cohesió social i l'atenció a la diversitat.

Dins el nostre disseny curricular hem anat configurant una proposta general d'aspectes a treballar en els diferents cicles. Entre aquestes propostes, al curs de cinquè, teníem la proposta de treballar l'arquitectura.

Dintre el treball d'arquitectura, vam proposar a l'alumnat el disseny d'una Àgora, a construir a l'escola.

Aquest projecte es va realitzar durant el curs 2015-2016. El curs 2016-2017, es va contrastar les diferents propostes elaborades amb la comissió d'arquitectes que li havia de donar forma. Finalment es va poder construir al tercer trimestre d'aquest curs i es va posar en funcionament al mes de juny. Finalment, per raons de seguretat que explicarem més endavant, al gener de 2018, ha estat desmuntada.

3. Disseny i desenvolupament

Curs 2015/2016

1. Durant el curs 2015/2016 es proposa als dos grups de cinquè, dins el projecte d'Arquitectura, la realització del disseny d'una Àgora a l'escola.

Per començar investiguem el significat de la paraula, el seu origen i exemples existents en altres llocs d'un espai d'aquestes característiques.

2. Una vegada vàrem tenir clar de que es tractava, en grups de cinc alumnes, van començar a realitzar el disseny de l'espai. Vàrem treballar definint:

- El lloc de l'escola on s'ubicaria.
- Les funcions bàsiques o complementàries de l'Àgora.
- Les dimensions i capacitat.
- La forma que hauria de tenir.

En aquesta fase vam comptar amb l'assessorament de tres arquitectes que ens van ajudar en les diferents tasques i problemes que se'ns anaven presentant.

3. A partir d'aquest moment es va treballar sobre el terreny mesurant espais, calculant les dimensions que havia de tenir (espai central grades, altura, etc.) i depenent de les funcions definides per cada grup com a bàsiques, la forma i ubicació. Treballàvem plasmanent en plànols els dissenys. Treballàvem matemàticament conceptes relacionats amb mesura, càlcul i escala.

4. Un cop realitzat el plànol de l'Àgora, vam realitzar una maqueta en tres dimensions de la proposta. La maqueta es va fotografiar i sobre la maqueta es va personalitzar amb persones i altres elements per realitzar un disseny el més realista possible.
5. El projecte va finalitzar amb sessions públiques en les que es van presentar els diferents projectes:
 - A l'equip d'arquitectes que ens havia assessorat i que serien els responsables de fer el projecte de construcció.
 - A grups d'alumnes d'altres nivells que venien a veure els projectes.
 - A grups de famílies de l'escola, a les quals se'ls presentava el projecte per al seu coneixement.
6. Finalment, un cop acabat el curs, el projecte va passar a l'equip directiu per tal de realitzar les actuacions necessàries per a la seva construcció.
7. L'Àgora es definia com un espai dins l'escola amb funcions diversificades, fonamentalment tres:
 1. Espai de comunicació informal.
 2. Espai de joc.
 3. Espai d'expressió / teatre.

Curs 2016/2017

8. Durant el curs 2016/2017 es van realitzar les diferents actuacions per dur a la pràctica el projecte:
 1. Realització del projecte definitiu per part dels arquitectes. El projecte es va presentar amb idees recollides dels 10 projectes diferents elaborats.
 2. Presentació d'aquest projecte a l'alumnat (de 6è curs) que n'havia fet el disseny.
 3. Aprovació del pressupost per part de l'Escola.
 4. Cerca de les empreses que podien realitzar el projecte.
9. Un cop decidida l'empresa que havia de dur a terme el projecte es passa a la fase executiva i en el termini de tres mesos, aproximadament es construeix per part de l'empresa el material necessari i, en una setmana, es construeix l'Àgora.

10. Quasi a finals de curs 2016/2017, l'Àgora s'inaugura, i en el darrer mes del curs, els alumnes que l'havien dissenyat a 5è, poden gaudir-la abans d'anar-se'n definitivament de l'escola.

Curs 2017/2018

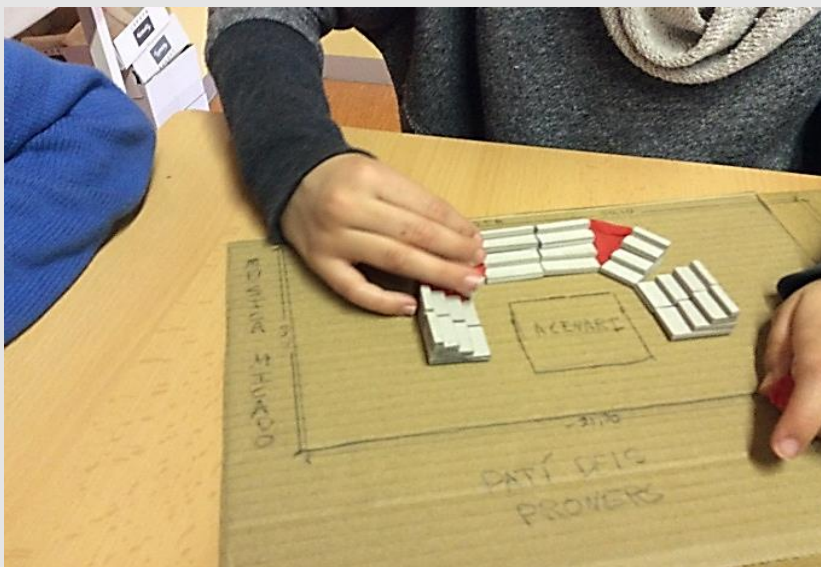
11. Des del darrer mes del curs fins el primer trimestre d'aquest curs l'Àgora es utilitzada fonamentalment com un espai lúdic de joc i de comunicació informal, durant totes les estones d'esbarjo de l'escola. També en la festa de final de curs, el comiat de l'alumnat de sisè i altres festes celebrades a l'escola, l'Àgora és utilitzada com escenari davant de la comunitat educativa.

Com a espai de comunicació informal i joc, l'Àgora té un ús intens durant aquests tres mesos que ha estat possible en la pràctica, utilitzar-la. Aquesta utilització per part de l'alumnat ha estat diversificada, i hem pogut constatar l'apropiació per part de l'alumnat d'aquest element que havia passat a formar part de l'escola.

Final del projecte

Tot i haver escollit l'empresa per les garanties que ens donaven de construcció i manteniment, des de l'inici de la seva construcció, es van anar detectant deficiències en la seva construcció que feien perillar la seguretat de l'alumnat que l'utilitzava. Algunes d'aquestes deficiències es van poder resoldre, però les més costoses van encallar-se en negociacions constants entre l'escola i l'empresa, pel reconeixement dels dèficits i, sobretot, de qui se n'havia de fer càrrec.

Malauradament, hi van haver dos accidents fortuïts amb alumnes, la qual cosa va obligar a l'escola a exigir primer la solució de les deficiències de seguretat detectades i quan això no es va poder aconseguir amb immediatesa, es va proposar el desmuntatge de l'Àgora, per evitar altres accidents.



Imatge 1: Elaborant una maqueta del projecte de l'àgora.



Imatge 2: Inauguració de l'àgora.

4. Avaluació i Conclusions

La valoració que fem del projecte és molt positiva, si bé el final no ha estat l'esperat ni el desitjat. El temps d'espera durant el primer trimestre d'aquest curs, en el qual es va haver de limitar l'accés a l'Àgora per part de l'alumnat, va suposar posar ja en dubtes la pròpia viabilitat del projecte i les adhesions que havia tingut des d'un principi per part de l'alumnat, se'n van veure afectades.

Durant el segon i tercer trimestre, estem treballant amb l'alumnat per tal de reconduir el projecte tancat, en una nova direcció d'impuls d'altres espais i activitats, sobretot en les zones de pati de l'escola.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

COMUNICACIONS: EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Espai 8

Eva Bru (Coordinadora)

Diseño participativo del patio de la escuela Dovella con perspectiva de género.

Hacia una construcción social de los espacios educativos

Susana Gimber y Verònica Guix

Escola Dovella. Barcelona.

Resumen

Este proyecto que nace con el objetivo de transformar el patio de la escuela Dovella con el fin de potenciar su valor y uso como espacio educativo del centro y cuenta con la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa: dirección, claustro, AFA, y todos los alumnos del centro.

La experiencia llevada a cabo en la escuela Dovell, desde el año 2014, busca una ruptura con una visión androcéntrica del modelo de escuela basada en la jerarquía y en la compartimentación del aprendizaje, compartimentación que también se ve reflejada en el espacio físico y que al mismo tiempo potencia.

A partir de su dimensión local y experimental, está caracterizada una colaboración interdisciplinar entre 2 entidades: Raons Públiques SCCL (diseño participativo) y CoeducAcció (transformación educativa con perspectiva de género). La metodología utilizada se basa en herramientas participativas estructuradas en cuatro fases: diagnóstico colaborativa, diseño participativo, materialización y evaluación del impacto final.

Palabras clave

Juego, patio, proceso participativo, perspectiva de género, transformación

1. Introducción

En un contexto de innovación social y educativa creciente, cada vez son más habituales las experiencias de transformación de patios de escuela en las que intervienen colectivos y entidades externas para acompañar a la comunidad educativa en el proceso de reflexión pedagógica y transformación del espacio. Este artículo pretende, a raíz del proyecto de transformación del patio de la escuela Dovella en Barcelona, reflexionar y dar visibilidad a

los retos actuales para revertir el sistema de valores y la producción de los espacios escolares.

2. Contextualización

El proyecto nace, en el 2014, de la inquietud de la comunidad educativa de Escuela pública de Educación infantil y primaria Dovelà situada al Distrito de Santo Martí de Barcelona, para mejorar el patio de la escuela.

Cuenta con la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa (dirección, claustro, AFA, todas las alumnas y todos los alumnos del centro) y el acompañamiento de 2 entidades, la Cooperativa Raons Públiques y la asociación CoeducAcció.

3. Diseño y desarrollo

La escuela, espacio de (re)producción de un modelo patriarcal

La escuela constituye un espacio de aprendizaje y relación clave en el desarrollo y la educación de niños y niñas. La propia organización del espacio, el material del que se dispone y el juego que se desarrolla, entre otros factores, influyen en los procesos de aprendizaje, las relaciones que niños y niñas construyen entre sí y para sí, así como en la construcción de las identidades de género. El patio, espacio central de encuentro del alumnado, favorece la visibilidad de los roles de género y la cultura subyacente, así como las dinámicas de discriminación y relaciones de poder. A su vez, la forma de posicionarse y relacionarse en el espacio es algo que se aprende en el patio de la escuela, y que después se reproduce en actitudes en el espacio público urbano. La socialización de género, así como la arquitectura hegemónica de los patios escolares, sigue fomentando la construcción de unas relaciones desiguales entre el alumnado, mientras que aquellas personas que no se identifican con el género atribuido pueden fácilmente sentirse excluidas del juego y el espacio.

Retos de las intervenciones participativas en escuelas: La transformación integral del patio de la escuela Dovelà en Barcelona

Las experiencias de transformación llevadas a cabo hasta ahora integrando valores como la participación, la coeducación y la perspectiva de género no dejan de ser procesos puntuales y experimentales dentro del sistema existente. El encaje de este tipo de proyectos supone una ruptura con una visión androcéntrica del modelo de escuela basada en la jerarquía y en la compartimentación del aprendizaje, compartimentación que también se ve

reflejada en el espacio físico y que al mismo tiempo potencia. La experiencia llevada a cabo en la escuela Dovella desde el año 2014 busca afrontar estos retos, a partir de su dimensión local y experimental. Está caracterizada por : un proyecto que surge de la propia comunidad educativa, una colaboración interdisciplinar entre 2 entidades Raons Públiques SCCL. (diseño participativo) y CoeducAcció (transformación educativa con perspectiva de género). La metodología utilizada se basa en herramientas participativas estructuradas en cuatro fases: diagnóstico colaborativa, diseño participativo, materialización y evaluación del impacto final.

Fase 1: Diagnósis colaborativa

Es la fase de diagnóstico colectiva se han definido los ejes de intervención durante las siguientes fases. Mediante sesiones de observación y de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad educativa se ha realizado un mapa de las relaciones y de los juegos que se desarrollan en el patio para poder identificar fortalezas y carencias. Con el trabajo en las aulas, se ha recogido los deseos y necesidades de los alumnos y las alumnas, que se han compartido mediante una exposición en el patio.

Fase 2: Diseño participativo

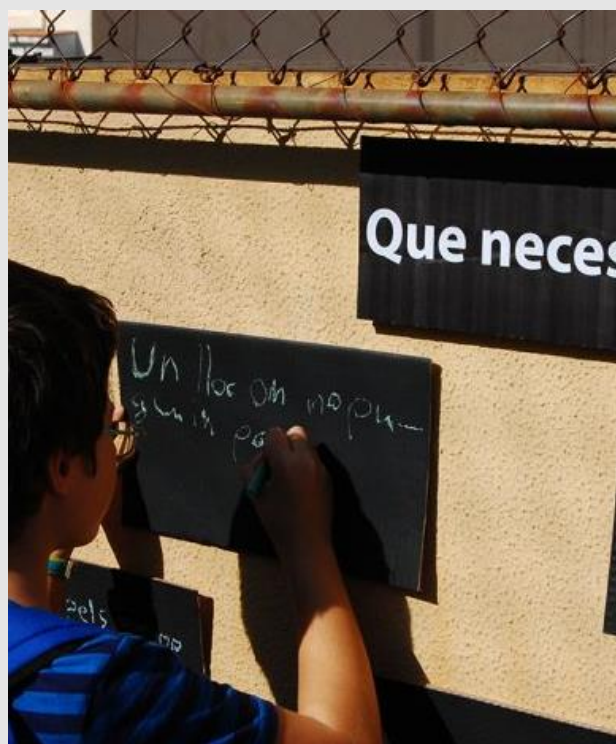
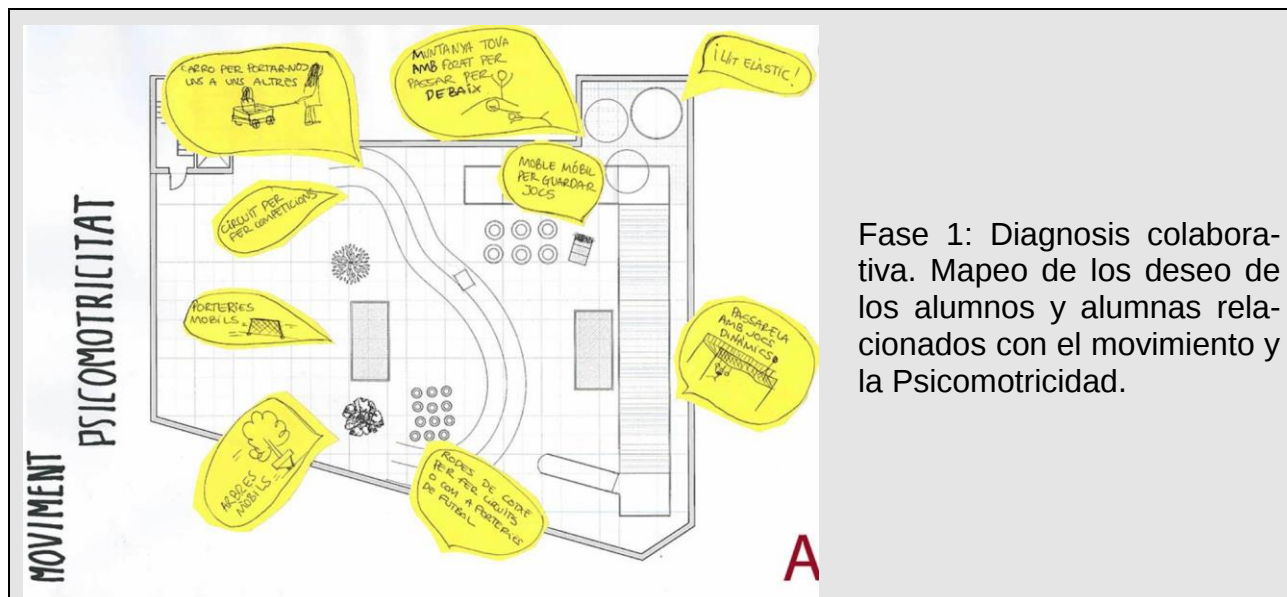
Durante el curso 2015/2016 y 2016/2017 se ha llevado a cabo la segunda fase que se ha centrado en la concreción de las actuaciones y el rediseño del espacio del patio y sus recursos. Se han llevado a cabo talleres de diseño participativo donde el grupo motor, donde están representados los por diferentes componentes de la comunidad educativa, ha trabajado el proyecto de transformación del nuevo patio sobre la base de los resultados de la diagnóstico. También se ha organizado una jornada de prototipado, donde todos los alumnos y alumnas han sido llamados a crear con materiales efímeros los nuevos elementos que iban a aparecer en el patio. Esta última actividad ha sido muy importante para evaluar los cambios que se iban a implementar en la siguiente fase de materialización y para tener una primera experiencia de nuevo uso del patio, visibilizando los nuevos movimientos y recorridos que se iban a crear.

Fase 3: Materialización

En el verano del 2017 se ha llevado a cabo la transformación física del patio de la escuela que ha sido aprobada y financiada por el AFA de la escuela y el Consorci d'Educació.

Fase 4: Evaluación del impacto final

Durante el curso 2017/2018 se llevará a cabo la última fase del proyecto destinada a la evaluación. Se evaluará el proceso participativo, el impacto de género y el impacto en la cotidianidad de la escuela raíz la transformación del espacio del patio; mirando a los procesos de participación vividos, los cambios de organización asociados, así como al juego y las relaciones nuevas que se han construido.



Fase 1: Diagnóstico y actividades. Actividad festiva abierta para exponer y compartir el diagnóstico.



Fase 2 : Diseño participativo Talleres de prototipado.



Fase 2: Diseño participativo Talleres de diseño participativo



Fase 3: Materialización. Resultado de la obra.

4. Evaluación y conclusiones

A lo largo de todo el proceso se ha llevado a cabo evaluaciones de cada fase de forma de garantizar la mejora continua del proyecto. Pero es durante el curso 2017/2018 se llevará a cabo la última fase del proyecto destinada a la evaluación. Se evaluará el proceso participativo, el impacto de género y el impacto en la cotidianidad de la escuela raíz la transformación del espacio del patio; mirando a los procesos de participación vividos, los cambios de organización asociados, así como al juego y las relaciones nuevas que se han construido.

Actualmente esta fase se está implementando con diferentes actividades: una jornada de mapeo con los alumnos y las alumnas, nuevas observaciones y encuentros con el grupo motor.

L'entorn natural com espai de desenvolupament motriu

Carolina Palacios Lara i Angelines Sánchez Segundo

Escola Bressol Municipal de Cervelló. crvl.emb@cervello.cat

Resum

L'espai exterior ens convida a actuar de manera lliure i espontània, una manera de fer créixer les habilitats de cada infant, adaptant-se a cada ritme, interès i necessitat. De manera natural, està dotat d'elements que permeten interactuar i establir relacions positives.

Així doncs, a l'hora de plantejar espais que possibilitin el desenvolupament motor de l'infant no només pensem en materials o propostes a l'interior sinó també experiències a l'exterior, fora de l'escola, aprofitant l'entorn natural privilegiat que disposem.

Un espai natural ple de vida i generador d'aprenentatges, que possibilita el joc, el coneixement del propi cos, la pràctica de postures i les sensacions que hi provoquen.

Un arbre per escalar, una branca per balancejar-se, una roca per saltar, un desnivell per practicar l'equilibri, un tronc per ajupir-se, una esplanada per córrer... són infinites les propostes que podem trobar i lliures les accions que esdevenen.

Paraules clau

Psicomotricitat; Espai natural; Acció lliure

1. Introducció

Reflexionant sobre com i què oferir al infants per tal de desenvolupar la seves capacitats motrius, ens ha portat a anar més enllà dels espais a l'escola. Espais exteriors que doten d'un potencial natural que beneficia tan a nivell físic com a nivell psíquic.

Espais plens de reptes motrius que van variant i ajustant-se als interessos i/o necessitats de cada grup. Cada experiència és diferent i en cada una d'elles es poden observar aprenentatges i descobertes adaptades a cada infant.

Són cada vegada més els experts que asseguren que els infants que creixen en contacte amb la natura milloren el seu desenvolupament cognitiu i desenvolupen de manera natural la seva Psicomotricitat, les seves habilitats i les seves capacitats per resoldre problemes. A més, potencia la imaginació, la creativitat i la capacitat de meravellar-se, aspecte decisiu per fomentar la motivació en els infants.

Tot i així, aquest espai necessita ser acompanyat de manera respectuosa i amorosa, per tal de poder oferir un entorn segur per l'infant i que convidi a actuar de manera espontània i còmode.

2. Contextualització

L'experiència s'ha portat a terme a les immediacions de l'Escola Bressol Municipal de Cervelló, concretament a la "muntanyeta" que es troba tot just a la cara Nord de l'escola. Un entorn privilegiat, dotat d'un terreny amb petits desnivells, oliveres, pinedes, alzines, roques,...

Els protagonistes de l'experiència son infants de 2 a 3 anys acompanyats per educadores i famílies col·laboradores, organitzant grups reduïts i establint com a criteri de ràtio màxima 3 infants per cada adult.

3. Disseny i desenvolupament

Una vegada reflexionat l'espai exterior on tindrà lloc l'experiència, s'haurà de supervisar per tal de que aquest es trobi amb les condicions òptimes per poder fer ús. Els serveis municipals de neteja ens poden ajudar a mantenir aquest espai net i exempt de perills.

Per tal de poder oferir una atenció individualitzada, acompanyar aquest procés de manera acurada i donar una qualitat a les experiències viscudes, l'escola s'organitza de tal manera que sempre siguin com a mínim, dos adults durant el passeig a la "muntanyeta", (ja siguin dos educadores o una educadora juntament una família col·laboradora) i amb un grup reduït d'infants que va de 4 a 6 infants.

El fet que una família pugui viure aquests processos dintre de l'àmbit educatiu és vital per enfortir la comunitat i establir vincles que enforteixen la relació i la cooperació.

El desenvolupament de l'experiència comença tot just a la sortida de l'escola, on guiats per l'adult els infants inicien el camí.

Un camí amb escales, desnivells, roques, sorra, herba humida, forats, pedres, troncs, arbres... cada element ens fa actuar d'una manera i s'observen gran varietat de respostes motrius iniciades de manera espontània o imitades d'altres companys i companyes, en tot cas, respostes que generen gran satisfacció.

La capacitat de moure's i actuar permet a l'infant conèixer tot allò que l'envolta i anar tenint més control i consciència del seu cos.

La confiança amb l'espai fa que poc a poc s'observin relacions més properes, necessitant únicament un acompanyament visual i presencial per part de l'adult.

L'equilibri, el control corporal, la locomoció, el salt, la coordinació,... són algunes de les habilitats motores que s'observen.



Guillem, 2 anys i 9 mesos

Balanceig: Es tracta d'una estimulació vestibular, l'experiència corporal en la que l'infant viu un canvi de posició en l'espai.

Depenent de la intensitat genera emocions molt diverses.

Els petits arbres de la zona, conviden els infants a iniciar un balanceig del cos, agafats per les branques i deixant anar el seu cos.

La confiança va augmentant i s'observa més força, més impuls, més plaer per l'acció.



Salt: Llançar-se des d'una alçada. Només veure el desnivell, l'infant inicia l'acció de saltar i la repeteix tantes vegades com pot. S'impulsa i controla l'equilibri.

4. Avaluació

Durant el curs, les educadores van documentant les sortides. I per tal de viure l'experiència plenament i oferir l'atenció que cal, fan ús únicament de la càmera fotogràfica, una eina que facilita l'observació i la reflexió a posteriori per tal de fer un recull de l'experiència, els progressos que s'han observat, les descobertes, les relacions...

A més, porta un registre dels infants i les famílies protagonistes per tal de donar l'oportunitat de participar a la resta d'infants.

Una vegada finalitzat el curs, fem una valoració conjunta amb tot l'equip per tal de valorar l'experiència, tenint en compte el desenvolupament de les capacitats de l'infant, una proposta educativa que de manera transversal treballa els continguts de les àrees del currículum del primer cicle d'educació infantil: àrea de descoberta d'un mateix i dels altres, àrea de descoberta de l'entorn i àrea de comunicació i llenguatges.

5. Conclusions

Després de portar dos anys portant a terme aquest tipus de proposta a l'exterior, anem reafirmant els grans beneficis i anem consolidant el projecte, sent cada vegada més ferma.

També l'actitud de les educadores davant les sortides és cada vegada més segura i relaxada, confiant plenament amb les capacitats dels infants i acompanyant de manera molt conscient i propera cada esdeveniment.

En relació a les respostes dels infants, hem observat un gran desig per continuar vivint experiències en aquest entorn exterior, fins i tot verbalitzant aquest desig.

En relació a l'assoliment dels nostres objectius, hem superat les nostres expectatives. Continuem reflexionant i debatent els petits detalls per tal de seguir millorant aquest tipus de proposta.

Referències bibliogràfiques

- Freire, H. (2011). Educar en verd: Idees per apropar els nens i les nenes a la natura. Graó.
- Gil Fernández, M.A. (2010). Desenvolupament cognitiu i motriu. Departament d'Ensenyament, IOC.

http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M06/web/html/WebConte nt/u2/a2/continguts.html

- Ritscher, P. (2002) El jardín de los secretos: Organizar y vivir los espacios exteriores. Infància.



IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

Els Espais

COMUNICACIONS: EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Espai 9

Dolors Rovira (Coordinadora)

Detrás de la cordillera

Patricia Ormeño

Centro de atención en salud mental Lien. grupo.psicomotriz@yahoo.com

Video:

A través de un vídeo muy emotivo Patricia, se presenta como maestra y psicomotricista. Cita la experiencia de transformación de una clase en un espacio para la expresividad motriz y el juego. A continuación, por la imposibilidad de asistir a les jornadas otorga la palabra a su amiga de profesión Marta Pascual, maestra i psicomotricista, la cual se presta a leer su comunicación.

Resumen

Un aula de niños de 2 años se transforma en un espacio para la expresividad motriz y el juego espontáneo. El entusiasmo surgido aquí logra abrir una nueva mirada a las necesidades de los niños.

Palabras claves

Escuela, expresividad, niños, juego, espacio.

1. Introducción

Esta comunicación presenta la experiencia de como un aula convencional de niños de 2 años en una escuela del Perú se transforma en un lugar de escucha y contención afectiva en el proceso madurativo emocional de estos niños, pensado como un taller para la expresividad motriz, la exploración y el juego espontáneo. Y como ésta idea se reproduce en otras aulas. La propuesta se enmarca en el contexto de un año de cursada escolar.

2. Contextualización

Cajamarca es un valle en los Andes peruanos, con un importante hecho histórico: aquí se dio el encuentro entre Pizarro y Atahualpa Inca que culminaría con la captura de este último y abriría el camino para la conquista del Tahuantinsuyo. Cajamarca es, además, una región

minera de extracción de oro. Ubicada a 820 km al noroeste de Lima y a 2700 msnm, pese a su riqueza y pasado, es un lugar remoto en un país fuertemente centralizado.

Durante mucho tiempo la educación en el Perú descartó al niño como ser activo en la adquisición de sus aprendizajes y construcción de su identidad, y al juego como actividad fundamental en el logro de las mismas. Cajamarca es un hermoso valle encajonado, donde las casas son de piedra o adobe, donde generalmente el cuerpo permanece cubierto, arropado, ya sea por el frío intenso o la fuerte radiación solar. Reflexiono: ¿en lugares tan alejados como éste, qué espacios encuentra un niño para crecer en contacto con su cuerpo? ¿Se favorecen los espacios para comunicar, crear y pensar considerando al movimiento y el juego como vías privilegiadas para acceder a ellos? Quizás esta sea solo una fantasía con la que sueñan los chicos de este lado de la cordillera.

Aquí es donde se encuentra el Davy College, una escuela privada que no es ajena a este contexto, y a la que llegué después de cuatro años viviendo en Barcelona, para trabajar como maestra preescolar en el aula de 2 años.

Lo primero que llamó mi atención fue la moderna infraestructura de la escuela, construida con extremas medidas de seguridad, ya que la escuela en ese momento tenía como promotora financiera a la empresa minera Yanacocha.²⁵

El área preescolar (2-4 años) estaba conformada por 12 aulas. Cuando ingresé a mi aula, encontré un lugar enorme y luminoso, muchas mesas, tres computadoras y mobiliario de rincones; entonces me pregunté por dónde podrían moverse los niños. Cuando planteé esa misma pregunta al grupo de colegas, me respondieron: “En el patio”.

Durante el periodo de adaptación de los niños fui acumulando más preguntas: ¿Cómo hacer de esta aula un espacio de acogida que favorezca la separación? ¿Cómo ofrecerles un lugar para la calma, para la escucha?

3. Diseño y desarrollo

Sabía que todas las aulas tenían la misma disposición y el mismo mobiliario, pero, a contracorriente, decidí prescindir de todo aquello que quitara espacio. Así nos quedamos con la mitad de las sillas (lo que se compensaría con turnos en mesa).

El horario escolar incluía otros docentes y materias especiales. Me pareció que eran aún pequeños para tantos cambios. Algunas veces los observaba inhibidos por actividades no

²⁵ El nombre de la empresa corresponde al de la mina de oro más grande de Sudamérica.

apropiadas para su edad o durante el patio con niños más grandes se quedaban fuera de algunos espacios, ya sea por falta de vocabulario, poca experiencia en la interacción o habilidad motriz. Necesitábamos ofrecerles un ambiente que alojara sus necesidades y contribuyera al fortalecimiento de su autonomía. Un espacio de seguridad afectiva, acogida y escucha. Pero la escuela no lo tenía. Entonces decidí proponer un espacio de movimiento en mi aula al que llamamos “taller de juego psicomotriz”. No hubo que esperar para ver como los niños investían el espacio con otra dinámica y se ajustaban a los tiempos. Había sesiones con música intensa que invitaba a la exploración y otras de más calma donde llegaba el silencio...

Poco tiempo después incorporamos otros materiales y nuestro espacio tomó la forma de una sala de Psicomotricidad. Aparecieron juegos de exploración sensoriomotrices, de estimulación laberíntica y de aseguración, entre otros. Experiencias vividas desde la libertad y la autonomía dentro de un marco de acompañamiento afectivo y seguro.

En las reuniones con maestras comentaba los beneficios de haber incluido este taller a las actividades cotidianas. Señalaba que observar el juego espontáneo de sus niños les daría invaluable información sobre sus procesos personales con respecto a otros aprendizajes, que debíamos responder a sus necesidades básicas y acompañarlos en su proceso de maduración. Ellas poco a poco fueron incorporándolos.



Imagen 1: Los primeros talleres de juego psicomotriz en el aula.

4. Evaluación y conclusiones

Creo que el mayor esfuerzo fue entusiasmar primero a las maestras: sensibilizarlas en la nueva forma de relacionarse con los niños, fortalecer su rol de contención y acompañamiento, sostener que el discurso de los niños estaba en su cuerpo, enfatizar la observación, etc., y posteriormente identificar los fundamentos pedagógicos que sostuvieran este proyecto en común.

En la escuela y desde los talleres de Psicomotricidad logramos reconocer a los niños como sujetos activos en la construcción de sus aprendizajes, y bajo condiciones propicias acompañar su recorrido hacia la autonomía, y el placer de ser ellos mismos en el día a día.

Los talleres de juego psicomotriz se implementaron ese año y dieron paso a la construcción de una sala de Psicomotricidad que en la actualidad sigue funcionando.



Imagen 2: Nuevas posibilidades de exploración e intercambio.

5. Referencias bibliográficas

- Arnáiz , P., Rabadán, M. & Vives, I. (2001): La Psicomotricidad en la escuela. Una práctica preventiva y educativa. Barcelona: Aljibe.
- Aucouturier, B. (2004): *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

La Sala de Psico: Un nuevo espacio para la Psicomotricidad Relacional Educativa en Madrid

Nuria Pérez Trujillo

La Sala de Psico – Psicomotricidad Relacional Educativa

Resumen

La creación de espacios de práctica psicomotriz en Madrid supone una aventura de emprendimiento debido a que la mayoría de las propuestas están orientadas a la terapia psicomotriz y no a la práctica educativa en gran grupo. La Sala de Psico es una innovadora sala de Psicomotricidad relacional educativa, enfocada a la Práctica Psicomotriz Aucouturier para niños y niñas desde los 18 meses a los 7 años de edad, que se proyecta como un espacio abierto a la infancia, a las familias y a los profesionales con la intención de expandir los beneficios de la práctica psicomotriz en los diferentes ámbitos de aplicación.

Palabras clave

La Sala de Psico, Psicomotricidad relacional educativa, Práctica Psicomotriz Aucouturier, espacios de Psicomotricidad.

1. Introducción

Las salas de Psicomotricidad son lugares sumamente especiales, en los que los niños y niñas depositan un trocito de su historia, tan propia e íntima como cada una de las miradas que el psicomotricista dedica al juego que está observando.

En muchas ocasiones, y en muchos centros educativos, los proyectos no dan la importancia necesaria al espacio como factor clave para llevar a cabo la práctica psicomotriz, por considerarla menos importante que otras áreas curriculares y desconocer las aportaciones educativas que supone. De esta manera, en la mayoría de centros podemos encontrar con mucha probabilidad un espacio en el que tiene cabida la práctica, ya sea en el gimnasio, en el aula polivalente, en el mismo aula-clase o una sala de Psicomotricidad específica, pero ¿qué tipo de práctica permiten estos espacios? ¿Son espacios que se diferencian del aula de manera coherente para permitir la transformación de los niños y niñas?, ¿facilitan el proceso madurativo del niño y su acompañamiento por parte del adulto para ayudarle a

evolucionar? Afortunadamente algunos sí. Lamentablemente, la mayoría no (Chokler, 2015; Aucouturier, 2018).

Al igual que hablamos de centros educativos reglados, podemos referirnos también a otros espacios alternativos, destinados a la infancia, en los que la Psicomotricidad podría tener un lugar importante en el quehacer del acompañamiento a los pequeños, y no lo tiene.

La Sala de Psico es un proyecto ambicioso que está creciendo a una gran velocidad, con la intención de contribuir a la red por la infancia de calidad que poco a poco se teje en la ciudad de Madrid.

Acercar la práctica psicomotriz educativa a todas las familias y niños/as de la capital, y la Práctica Psicomotriz Aucouturier en concreto, para que puedan beneficiarse y favorecer que los niños y niñas con los que trabajamos puedan tener espacios de juego y acompañamiento de calidad, sin necesidad de que tengan que ser derivados a una terapia para poder ser adultos felices y sanos emocionalmente. Defendemos el derecho a jugar con calidad, preservando la salud física, emocional y social.

2. Contextualización

La Sala de Psico está situada dentro de la almendra central de Madrid, en el distrito de Arganzuela, y en la conocida zona de Embajadores. Es un barrio caracterizado por la modernización y revalorización que ha sufrido durante la última década, ya que en la actualidad es una zona con una alta población de familias jóvenes de un nivel socio cultural medio-alto y una media de 1-2 hijos por familia, muchas zonas culturales y de ocio y vida familiar como Matadero – Madrid, gran cantidad de colegios y centros educativos, tanto formales como alternativos.

Como se ha nombrado anteriormente, es un espacio de Práctica Psicomotriz Aucouturier orientado a niños y niñas desde los 18 meses hasta los 7 años en el que se realizan sesiones semanales de Psicomotricidad educativa en pequeños grupos de hasta 10 niños.

3. Diseño y Desarrollo

La Sala de Psico está concebida como un espacio complementario a la labor educativa que se realiza en los centros, independientemente de la importancia que se le dé a la práctica psicomotriz en cada centro y aula. De esta manera, el proyecto se gestó sobre una fase inicial de consideración del espacio. Tomando algunas referencias de autores como Arnáiz et al. (2008), era necesario que fuera un lugar accesible, con luz natural, debidamente

ventilado, amplio y diáfano, con posibilidad de mantener o guardar el material específico de la práctica y estable en el tiempo.

Todos estos factores añadían la dificultad económica que supone la adquisición, acondicionamiento y mantenimiento de un local exclusivo en pleno centro de Madrid para un proyecto desconocido para gran parte de la comunidad educativa y para las familias, por lo que fue necesario comenzar a tejer una gran red de colaboraciones que fortalecieran el proyecto desde diferentes puntos de vista. De esta manera, se pudo disponer de una localización que cumplía con todos los requisitos demandados por la práctica psicomotriz educativa de una forma relativamente sencilla.

Tras el primer cumplimiento básico, fue necesario estudiar las medidas del espacio, la dirección de la luz, la disposición de elementos arquitectónicos como puertas, esquinas y pilares para poder decidir las zonas fijas y móviles dentro del dispositivo espacial y gestionar también los elementos de seguridad necesarios (Arnáiz et al., 2008).

Es muy importante decidir adecuadamente dónde será el ritual de entrada y salida, dónde se colocará el muro, preguntarse si hay suficiente espacio sensoriomotor como para poder ofrecer a los niños las experiencias y sensaciones corporales que necesitan, si hay un espacio diferenciado para el juego simbólico o de aseguración superficial que permita la evolución de la sesión, si la disposición del material permitirá al psicomotricista mantener constantemente la mirada periférica... Sobre todo, fue muy importante plantear si la sala permitía la evolución y el acompañamiento al niño para ayudarlo a ponerse en relación consigo mismo y con el resto de elementos que conforman su mundo.

A medida que las sesiones se han ido desarrollando, hemos podido comprobar la mayor o menor adecuación de las zonas diseñadas mediante la utilización y aceptación de las propuestas por parte de los niños y niñas, para seguir ofreciéndoles experiencias corporales que les permitan vivir el placer de la acción. Esto incluye la adecuación de los diferentes espacios y materiales a la variabilidad de juego y posibilidades de acción que incluye el rango de edad de los 0 a los 7 años.

A medida que los grupos han ido creciendo, se han incluido materiales como módulos de goma espuma de pequeñas dimensiones que facilitan su manipulación por parte de los más pequeños, materiales que facilitan los juegos de reaseguración profunda en la primera etapa como recipientes, pelotas, cuerdas, telas, muñecos y cuentos relacionados con el control de esfínteres o el destete. Además, el espacio está dispuesto de manera que facilite el movimiento autónomo del niño, con alturas de diferentes niveles, rampas y escalones.

En relación a los niños y niñas de la etapa 3-7, el espacio se dispone de manera más “arriesgada”, proporcionando espacios más ricos en cuanto al juego sensoriomotor como el salto en altura o la trepa más inclinada. Los cuentos también están más relacionados con su momento madurativo, en referencia a la omnipotencia y el temor al agresor, entre otros (Aucouturier, 2004).

4. Evaluación y Conclusión

Quizá los tres meses y medio que La Sala de Psico está a la disposición de los niños y niñas que la disfrutan sea poco tiempo para poder hacer una valoración completa de la evolución que ha experimentado el espacio, aunque creemos que sí podemos hacer un balance positivo partiendo de que es un espacio que se ha materializado, que existe.

Es una sala de Psicomotricidad relacional educativa abierta a todos los niños y niñas de la ciudad, sin requerir una derivación terapéutica para vivir el placer de la acción y disfrutar del juego de calidad con la mirada de un psicomotricista.

Es un espacio pensado para que los niños y niñas puedan ser, jugar, afirmarse y reafirmarse, encontrarse, perderse y volverse a encontrar. Un espacio en el que pueden construir su personalidad desde el respeto y los límites que ofrece la práctica psicomotriz, sin culpa, sin expectativas desorbitadas y con un lugar especial para cada uno dentro de un grupo que se va conformando con más fuerza a medida que pasan las sesiones.

Es un espacio también de construcción y relación con los centros educativos, a los que intentamos contagiar algo de nuestra mirada para que puedan conocer mejor al niño/a que tienen en el aula y los beneficios de la práctica que realizamos en consecuencia con las condiciones institucionales para iniciar la práctica psicomotriz educativa que plantea Bernard Aucouturier (2004).

A largo plazo, La Sala de Psico pretende ser una gran sala de Psicomotricidad que se pueda adaptar a otros proyectos para diseñar espacios en los que el cuerpo de los niños tenga cabida y sea escuchado con respeto y atención. Espacios coherentes, en colaboración con artesanos, emprendedores y enamorados de la infancia que apoyen el acompañamiento de niños felices y futuros adultos sanos emocionalmente.

Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P., Rabadán, M., Vives, I. (2008). La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa. Málaga: Aljibe.
- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y *la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar y pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. Barcelona: Graó.
- Chokler, M. (2015). Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier. Lima: Centauro Editores.



**IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

Els Espais

CONVERSA

L'espai a la Psicomotricitat

Josep Rota i Montserrat Anton

L'espai a la Psicomotricitat

Josep Rota

Psicòleg i psicomotricista. Formador de psicomotricistes.

Montserrat Anton

Doctora en Ciències de l'Educació, mestra i psicomotricista.

L'espai a la Psicomotricitat

Aquesta aportació recull les idees principals i les reflexions en veu alta que ambdós van fer paleses durant les IX Jornades i en concret el dissabte 3 de març a la tarda, al voltant de la importància de “l'espai psicomotor”. No és doncs una transcripció literal de la conversa que van mantenir.

S'inicia la conversa situant la tipologia d'espai de la que es vol parlar, ja que la “Psicomotricitat educativa” fins a la segona meitat del passat segle no era contemplada en la vida dels centres escolars dits “ordinaris”.

Potser era més present de manera més sistematitzada en alguns Centres d'Educació Especial, per ajudar als seus alumnes en la superació de les alteracions de desenvolupament o relació, que presentaven.

Per això el primer espai que es va haver de conquerir va ser el *conceptual*, el que determinava que era bo que la Psicomotricitat fos present en els Centres d'Educació Infantil i d'Educació General Bàsica.

I va ser precisament en analitzar els beneficis que aportava als infants amb NEE, que es va voler fer el pas cap a l'acompanyament en el seu desenvolupament al conjunt d'infants escolaritzats en Escoles Bressol/Llar d'Infants i Parvularis.

Arribats a aquest punt es planteja la importància de l'espai *físic* on realitzar aquest acompanyament. Moltes escoles disposaven de “sala” per a realitzar les sessions.

També es va haver de tenir present que un cop valorada la importància de la Psicomotricitat a l'Escola, calia pensar en qui se'n faria càrrec per garantir-ne una bona intervenció educativa.

Aquí va ser cabdal l'aposta que va fer l'Escola de Mestres Sant Cugat depenent de la UAB, incloent en els estudis de Mestre de Preescolar i des de l'any 1973 la Psicomotricitat en el Pla d'estudis en dos dels tres cursos de que constava la carrera. Anys després, l'any 1984 i 1992, en formes diverses va ser present en tots els plans d'estudi d'Educació infantil de totes les Escoles de Formació del Professorat primer i Facultats d'Educació després de tot l'Estat Espanyol.

Una aportació que ens sembla bàsica a l'hora de parlar *d'espai físic o conceptual*, és analitzar bé i distingir si estem parlant de Desenvolupament Psicomotor o de Psicomotricitat. Pot semblar una futilesa, però és essencial per clarificar el debat de si en les noves formes d'organització dels espais té sentit o no comptar amb una sala de Psicomotricitat a les Escoles Bressol i els Parvularis.

El Desenvolupament Psicomotor que, junt amb el Llenguatge, és un dels elements claus del Desenvolupament humà que es produeix en l'evolució i creixement de cada persona. Quant més ric sigui el món on s'ubiquen els infants, majors possibilitats hi hauran de fer-ho de manera harmònica. Aquí el medi natural, els espais oberts, els patis ben pensats.. ofereixen un ventall de possibilitats que cal tenir molt presents, per potenciar i afavorir aquest desenvolupament, com a elements de relació i aprenentatge.

La Psicomotricitat cal entendre-la segons la definició que va establir el Fòrum Europeu de Psicomotricitat l'any 1996: *"Basada en una visió global de la persona, el terme "Psicomotricitat" integra les interaccions cognitives, emocionals, simbòliques i sensoriomotrius en la capacitat de ser i d'expressar-se en un context psicosocial. La Psicomotricitat, així definida, ocupa un paper fonamental en el desenvolupament harmònic de la personalitat. Partint d'aquesta concepció es desenvolupen diferents formes d'intervenció psicomotriu que troben la seva aplicació, qualsevol que sigui la seva edat, en els àmbits preventiu, educatiu, reeducatiu i terapèutic. Aquestes pràctiques psicomotrius han de conduir a la formació, a la titulació i al perfeccionament professionals i constituir cada vegada més l'objecte d'investigacions científiques"*.

En el context que s'està analitzant de noves formes i propostes d'organitzar els espais a les Escoles per facilitar als infants l'accés als aprenentatges de manera viscuda, compromesa, significativa i sobre tot ajustada al propi ritme i necessitats dels infants, és quan reivindicar un espai privilegiat com és "la sala de Psicomotricitat" pren tot el seu sentit...ja que en ell es realitza "la sessió"...

En la sessió, l'espai i el temps són dos conceptes que es complementen. La sessió de Psicomotricitat té dos temps principals, situats cadascun d'ells en dos espais diferents: el temps de l'expressivitat motriu i el temps de l'expressivitat plàstica i verbal. Entre aquests dos temps, hi podem situar un tercer temps i espai: l'espai del conte.

El sentit d'aquest dispositiu és el d'acompanyar a l'infant en un recorregut, que va de l'acció motriu, del joc, del moviment físic, al moviment psíquic, al pensament. El transitar de forma adequada per aquest procés és un signe de maduració psicològica. Aquesta és l'evolució que es dona en la maduració de l'infant: primer és l'acció, el moviment físic (la intel·ligència sensòrio-motriu, de Piaget), per arribar al pensament, al raonament (de l'acte al pensament, de Wallon).

La intervenció psicomotriu es proposa intervenir i acompanyar l'expressivitat de l'infant a partir del seu moviment, accions i joc, a fi de que l'infant pugui arribar a expressar-se, prescindint del seu moviment físic; és a dir, a través de l'expressió gràfica i plàstica i del llenguatge verbal.

En la sessió, el sentit del temps i espai entremig del conte és el d'atenuar i fer que disminueixi el moviment físic per preparar a l'infant que es continuï representant a través de l'expressivitat plàstica i verbal.

Aquest dispositiu espacial i temporal justifica que la sessió de Psicomotricitat s'emmarqui en un entorn que possibiliti l'organització d'aquests diferents temps i espais.

Per acabar i després d'haver escoltat totes les aportacions que en aquests dos dies s'han fet, pensem que el tema "espai" és un element educatiu de primer ordre, sobre el que s'ha de reflexionar, repensar i ponderar en cada moment quina és la millor proposta que podem oferir als infants.

Moltes gràcies!



IX JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA
Els Espais

CONCLUSIONS

Lurdes Martínez Mínguez
Coordinadora Grup de Recerca en Educació Psicomotriu

Conclusions IX Jornades de Reflexió: Psicomotricitat i Escola.

Els Espais

Lurdes Martínez Mínguez

**Coordinadora del Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SGR-139).
Universitat Autònoma de Barcelona.**

Després de 2 intensos dies cal fer balanç i assenyalar el més significatiu com a conclusions d'aquestes IX Jornades i **Els Espais**:

- Els diferents espais que configuren l'escola són elements claus a l'hora de fer créixer determinades accions, encontres i vincles, i configuraran la cultura del seu projecte educatiu i pedagògic.
- Les activitats en l'espai exterior, mitjançant jocs naturals, dinàmics i amb terreny desigual, permeten a l'infant afrontar nous reptes, viure experiències riques per al seu cos i afavoreixen la versatilitat de moviments.
- Pensar i dissenyar espais d'aprenentatge tenint en compte les necessitats evolutives dels infants faciliten accions i experimentacions que potencien el seu desig d'aprendre.
- Cal oferir un espai comú entre art, arquitectura y Psicomotricitat.
- La confiança dels psicomotricistes en els seus projectes, permet transformar i organitzar els espais per facilitar el joc relacional i espontani dels infants i compartir l'entusiasme amb els mestres i professionals de l'entorn.
- Cal rebel·lar-nos tots i totes contra els espais que sobreprotegeixen als infants.
- Oferim espais que es puguin transformar, modificar, apropiat, invertir amb plena llibertat dels infants perquè els tenim confiança i creiem en ells.
- Es pot establir una mena de diàleg coherent entre Psicomotricitat i traç. Hi ha una memòria inconscient que es manifesta a través del traç espontani. L'infant no traça per comunicar sinó per expressar.
- La llum transforma l'ambient. Allò projectat i la calidesa de la llum contribueixen a obrir la comunicació i afavoreix el moviment lliure i l'expressió dels nens i les nenes

- L'espai pot observar-se com un quadre de representacions vivenciades que amaguen imaginaris, experiències inconscients que hi apareixen. L'escena construïda esdevé metàfora i ens parla d'un espai propi que ens construeix com a persones.
- La dansa és una disciplina molt àmplia i enriquidora per conèixer i escoltar el nostre propi cos ja que ens permet conèixer les nostres possibilitats i límits. A més a més, a partir de la dansa es creen diferents contactes amb altres cossos, produint-se un diàleg corporal únic. Afavoreix la capacitat de cohesió i solidaritat envers el grup, respectant les capacitats dels altres i les pròpies. És una eina per a la superació dels límits com a nutrició de la nostra autoestima.
- L'espai és l'escenari on es creen les relacions del nostre propi cos amb l'entorn i on es percep l'espai d'una forma única, depenent del temps i la velocitat del seu moviment.
- L'espai es caracteritza per ser un factor rellevant dintre de l'àmbit de la Psicomotricitat. Per aquest motiu, la recerca vinculada amb el paper de l'espai és necessària per poder analitzar altres aspectes com poden ser: l'afavoriment dels processos cognitius dins de la sala de Psicomotricitat, el desenvolupament de la corporeïtat dels infants observant de forma diferent l'espai, o la intervenció psicomotriu de tipus preventiu/educatiu oferint a l'infant un espai i un temps que el faci sentir més segur i més acompanyat per l'adult.
- L'espai i la forma de gestionar-lo condiciona el fer i el benestar dels infants. Com més possibilitats tinguin de transformar-lo i d'incidir-hi, més oportunitats d'aprendre ofereix els ofereix. L'adult és el responsable de proporcionar espais i materials de qualitat. Ha de buscar el màxim de possibilitats dels recursos espacials de que disposa, com per exemple, les petites zones de natura. La natura és un espai que proporciona als infants grans moments d'aprenentatges motrius de forma natural i espontània. La natura els ofereix reptes i un cert risc que cada infant pot superar en funció de les seves possibilitats.

Agraïm la participació dels més de 200 inscrits i desitgem que les IX Jornades hagin estat profitoses, com a mínim, per a cadascun d'ells a nivell individual, per als seus infants o aula i per als companys o escola.

Serà un plaer retrobar-nos a les X Jornades d'aquí dos anys!