



La importancia **de jugar**

**Una aproximación al significado de los diferentes
juegos en la sesión de psicomotricidad educativa**





La importancia de jugar

Una aproximación al significado de los diferentes
juegos en la sesión de psicomotricidad educativa

**LA IMPORTANCIA DE JUGAR
UNA APROXIMACIÓN AL SIGNIFICADO DE LOS DIFERENTES JUEGOS
EN LA SESIÓN DE PSICOMOTRICIDAD EDUCATIVA**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

**GOBIERNO DE CHILE
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL**

PROGRAMA DE CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO

CECILIA LA RIVERA VEGA
MARGARITA LIRA BIANCHI

Este material fue elaborado en el marco de un convenio de colaboración entre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y el programa Corporalidad y Movimiento de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

AUTOR/ES

CAROLINA GRELLET BERTERO
PATRICIA LACERNA CAVALLO

FOTOGRAFÍA

CAROLINA GRELLET BERTERO

Imágenes tomadas en Sala de psicomotricidad del Edificio “Espacios de Innovación a la docencia en el área de artes integradas, corporalidad y psicomotricidad para educación parvularia y básica” de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Chile”.

DISEÑO

ISAAC MONTOYA CARRASCO

REGISTRO PROPIEDAD INTELECTUAL xxxx

ISBN xxxxxx

SANTIAGO DE CHILE

XXXXXX 2023

NOTA: Como Ministerio de Educación priorizamos la utilización de un lenguaje no sexista e inclusivo, porque reconocemos las implicancias culturales y sociales de la lengua y su uso. Entendemos que el género gramatical y el género como constructo cultural son conceptos no asimilables, no obstante, el mandato gramatical masculino es insuficiente como mecanismo de reconocimiento y visibilización. En nuestros documentos optamos por referirnos a ambos géneros, masculino y femenino, cuando corresponda, así como utilizar expresiones claras que sean fundamentalmente inclusivas y no sexistas.

Presentación

La División de Educación General del Ministerio de Educación presenta el cuaderno N°3 de Psicomotricidad Educativa. Este cuaderno es un material de apoyo para la implementación de la propuesta pedagógica de psicomotricidad educativa que se desarrolla actualmente en establecimientos públicos de dependencia municipal y en establecimientos pertenecientes a los Servicios Locales de Educación en diferentes comunas del país.

“La importancia de jugar”, es un material educativo que se propone acompañar a las y los educadores y docentes a comprender la importancia y el significado que tiene la motricidad y el juego libre en la sala de psicomotricidad educativa y en los procesos de madurez y desarrollo de los estudiantes. Su contenido se suma a los propósitos de los Cuadernos de psicomotricidad educativa número 1 y 2, enriqueciendo la mirada y la información sobre el juego libre en la infancia.

Jugar, encontrarse con otros en el juego, moverse, crear, explorar y construir son actividades que fortalecen la salud integral de niños y niñas, ya que el jugar actualiza las necesidades emocionales, fortalece los procesos neurológicos, los procesos de madurez y de desarrollo durante la infancia.

Al mismo tiempo, jugar representa un factor protector de la salud integral en la infancia y es el cimiento de la posibilidad de aprender en un sentido amplio.

Al presentar este texto, queremos visibilizar la importancia que tiene la propuesta de psicomotricidad educativa para materializar dos ejes estratégicos del Plan de Reactivación Educativa: **Convivencia, bienestar y salud mental y Fortalecimiento y activación integral de aprendizajes**, entregando espacios y tiempos a las y los estudiantes del sistema educativo donde puedan aprender y formarse integralmente.

Este material nace de un esfuerzo conjunto entre el Ministerio de Educación a través de su programa Corporalidad y Movimiento, y el equipo de la facultad de Educación Física de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación-UMCE, quienes han acompañado a las comunidades educativas a comprender este paradigma para orientar y fortalecer los procesos que se viven durante la infancia, con el objetivo final de garantizar espacios de desarrollo integral en esta etapa para todos y todas.

Está dirigido a educadoras, educadores, docentes, jefes y jefas de las unidades técnico-pedagógicas y a los profesionales que participan de los equipos directivos, que hoy están desafiados a acompañar los procesos de desarrollo que viven los niños y niñas en la sala de psicomotricidad; sin embargo, es de considerable interés para esta división que muchas más personas, como apoderados y otros actores de las comunidades educativas accedan a la reflexión sobre la importancia del movimiento, el juego libre y la corporalidad en los procesos formativos y en los aprendizajes.

Reflexionar sobre estos temas en los equipos directivos y en toda la comunidad educativa, nos permite avanzar en el despliegue de una educación integral desde la primera infancia, a fin de resguardar sólidas bases para el desarrollo de trayectorias educativas enfocadas en las personas, en su bienestar, individual y colectivamente.

Andrea Osorio Rivera
Jefa División de Educación General
Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN	8
I. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO DURANTE LA INFANCIA PARA FAVORECER LOS PROCESOS DE MADUREZ Y EL DESARROLLO PSICOMOTOR EN LA NIÑEZ	10
1.1 JUGAR ES UNA NECESIDAD EN LA VIDA DEL NIÑO Y LA NIÑA	13
1.2 JUGAR PERMITE AL NIÑO Y A LA NIÑA CALMAR SUS MIEDOS	14
1.3 JUGAR PERMITE AL NIÑO Y A LA NIÑA TOMAR CONCIENCIA DE SÍ MISMOS Y CONSTRUIR SU IDENTIDAD	15
1.4 JUGAR ES CONTROLAR LA AGRESIVIDAD	16
1.5 JUGAR PROPICIA LA COMUNICACIÓN Y LA EMPATÍA	17
1.6 JUGAR FAVORECE LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA APRENDER	18
1.7 JUGAR DISPONE A PENSAR	19
1.8 JUGAR COMO POSIBILIDAD DE CREAR Y TRANSFORMAR	21
1.9 JUGAR ES UN INDICADOR DE SALUD. LA PREOCUPACIÓN SOBRE EL NIÑO O NIÑA QUE NO JUEGA	22

II. LOS JUEGOS EN LA SALA DE PSICOMOTRICIDAD Y LA INTERVENCIÓN DE LA/EL PSICOMOTRICISTA	24
SOBRE EL PROYECTO EDUCATIVO	25
SOBRE LA SALA DE PSICOMOTRICIDAD	26
ROL DE LA/EL PSICOMOTRICISTA	29
2.1 JUGAR A DESTRUIR Y CONSTRUIR	31
2.2 JUGAR A CONSTRUIR LA CASA	34
2.3 JUGAR A CAER	38
2.4 JUGAR A ENVOLVERSE	42
2.5 JUGAR A BALANCEARSE	46
2.6 JUGAR A PERSEGUIR Y SER PERSEGUIDO. ATRAPAR Y SER ATRAPADO	50
2.7 JUGAR A ESCONDERSE	54
2.8 JUGAR A IDENTIFICARSE	57
2.9 JUEGOS DE IDENTIFICACIÓN CON EL AGRESOR	59
2.10 JUEGOS DE REPARAR Y SER REPARADO	63
III. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN RELACIÓN CON EL ROL PROFESIONAL EN LA SALA DE PSICOMOTRICIDAD	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69



Introducción



El objetivo de este Cuaderno es aportar a la comprensión de los procesos que ocurren en la sala de psicomotricidad, concibiendo este espacio y sus juegos como una posibilidad para preservar aquellas vivencias propias de la infancia que son necesarias para crecer y avanzar en el desarrollo.

En los Cuadernos 1 y 2 se han abordado los conceptos teóricos básicos para la comprensión del lugar que ocupa el juego, la corporalidad y el movimiento en la vida de la infancia. En este tercer Cuaderno se hace énfasis en la importancia del juego durante esta etapa para favorecer los procesos de madurez y el desarrollo psicomotor en la niñez, desplegando y exponiendo diversos aspectos de los juegos en la sala de psicomotricidad y la intervención del profesional psicomotricista.

Es relevante para su lectura considerar que en el paradigma que sustenta la práctica psicomotriz en la escuela, es fundamental que las experiencias de aprendizaje cuenten con ciertos principios:

- Seguridad afectiva
- Autonomía
- Respeto
- Un espacio, tiempo y materiales adecuados para la expresión y la creación

Estos principios dan respuesta a una necesidad de la educación en la actualidad: crear proyectos educativos coherentes centrados en una clara concepción de sujeto, proyectos que reconozcan a niños y niñas como sujetos de derechos, activos, autónomos, protagonistas, emergentes de una historia en un contexto social y político en permanente transformación. Esto se llena de significación y preocupación cuando pensamos y analizamos que los niños y niñas de hoy están creciendo y desarrollándose en el contexto de una revolución tecnológica sin precedentes, donde la virtualidad y la forma en que nos relacionamos está atravesada por una verdadera mutación cultural.

Con la elaboración y difusión de este Cuaderno, se pretende apoyar la propuesta de Psicomotricidad Educativa del Programa de Corporalidad y Movimiento en los establecimientos que lo implementan y aportar a la educación continua de profesionales dedicados e interesados en acompañar el desarrollo y el crecimiento de niñas y niños de nuestro país.



I. La importancia del juego durante la infancia para favorecer los procesos de madurez y el desarrollo psicomotor en la niñez





A lo largo del desarrollo de este escrito se va a hacer foco en el juego libre y espontáneo, se profundizará sobre la importancia que tiene durante la infancia para preservar y fortalecer los procesos de madurez y desarrollo psicomotor en niños y niñas.

Estamos hablando del juego, que es libre porque no tiene un libreto previamente escrito por un adulto, involucra el cuerpo y surge de la propia iniciativa infantil, donde cada autor es protagonista y destinatario.

A través del juego libre los niños pueden experimentar con un objeto e intentar una y otra vez múltiples acciones, descubrir todas sus propiedades, pero también descubrirse a sí mismos, a los otros y al mundo, aprender a conocer y a dominar su cuerpo, a organizarse en el espacio y en el tiempo, a resolver sus conflictos, a expresar sus deseos y sus miedos. Y todo esto lo aprende sin la intención de hacerlo. Llega a él por la curiosidad de conocerse y conocer el mundo externo a través de la acción, la exploración y la manipulación.

Numerosos autores, especialistas en distintas áreas, afirman que el juego es juego en cuanto es libre. En psicomotricidad, Bernard Aucouturier crea su práctica basada en el juego libre y espontáneo, donde los niños puedan reapropiarse del placer para realizar un recorrido de maduración que los lleva del acto al pensamiento en un feedback permanente (Aucouturier, 2018).

Que el juego sea libre y espontáneo no quiere decir que no necesite de organización y planificación por parte del adulto. Efectivamente, el adulto es el responsable de garantizar las condiciones necesarias para que este se dé.



1.1 Jugar es una necesidad en la vida del niño y la niña

Niños y niñas necesitan jugar. Esta necesidad profunda y fundamental se puede observar desde muy temprana edad. Es vital desde que nacen, gran parte de su vida cotidiana están ocupados en esto.

Daniel Calmels (2018) habla sobre los primeros juegos que se organizan alrededor de los cuidados básicos propios de la crianza (sostén, higiene, sueño, alimentación, etc.) y los ha denominado “juegos de crianza”, en donde niño y adulto están en el mismo acto.

Es incansable el interés que les puede despertar al niño y la niña observar todo lo que les rodea. Si los observamos, podríamos ver que las acciones

que realizan sobre un objeto son infinitas: agarrarlo, girarlo, llevarlo, traerlo, ponerlo cerca, alejarlo, ponerlo adentro de otro objeto y volver a sacarlo una y otra vez.

El juego permite vivir el placer de la acción. Es en la repetición de las acciones involucradas en el juego que niños y niñas se aseguran, siendo por lo tanto una actividad vital para reparar y sanar, para atenuar las huellas dolorosas que se pudiesen haber generado en la primera infancia.



1.2 Jugar permite al niño y a la niña calmar sus miedos

Para los adultos resulta fácil admitir y comprender que los niños juegan por placer, pero les resulta difícil admitir que también juegan para calmar sus miedos y apaciguar sus angustias. Un estado saludable presenta en algún momento el reconocimiento de sentir miedo a algo. Calmels (2018) plantea que el miedo es necesario, ya que constituye una defensa ante un peligro, lo desconocido, lo inesperado; además, lo considera un elemento que participa en los procesos creativos. Es decir, tener un cierto grado de miedo en determinados momentos es saludable (Calmels, 2018).

¿Pero qué pasa cuando ese miedo invade cada momento y cuando la angustia permanece con intensidad en un niño o niña?

Los niños que no juegan están invadidos por sus propias angustias y eso no les permite ocuparse o despreocuparse y lanzarse al mundo del imaginario; la realidad los atraviesa, la inseguridad en sus vínculos los lleva a ser absolutamente dependientes, demandar la presencia y la acción permanente de los adultos. No juegan solos.

Es importante pensar que, si bien observar a un niño o niña en su juego nos puede dar indicadores de lo bien o mal que están en el mundo, también es a través del mismo juego que son competentes para resolver sus conflictos.

La angustia que les genera la inseguridad en sus vínculos no se resuelve con un adulto que les hace todo, que les resuelve hasta el mínimo problema, que les plantea la relación con la realidad, que les compra miles de juguetes; tampoco un adulto que los llene de besos, abrazos y quiere hacerlos reír mediante cosquillas. Al contrario, esto le genera una dependencia aniquiladora de sus propios deseos. El niño y la niña, a través del juego, realizan un ejercicio de control sobre la realidad, la transforman en un “como si”, que les permite soportarla.

El juego en la vida cotidiana infantil es de suma importancia para un desarrollo armonioso y, cuando tienen dificultades para jugar, es absolutamente necesario que los adultos garanticen una relación empática, un espacio, tiempo, material y objetos que les permitan sentir el placer de moverse, de actuar y, desde ahí, relacionarse a través de la fantasía, con la realidad que les rodea, consigo mismos, con sus propios miedos y angustias.

1.3 Jugar permite al niño y a la niña tomar conciencia de sí mismos y construir su identidad

Según Bernard Aucouturier (2018), el juego que surge de la iniciativa infantil es simbólico, ya que representa la historia vivida, nacida de su relación afectiva placentera y displacentera con el objeto maternizante. Según el autor, esto es así, tanto en el juego del “como si”, como en el juego que llamamos sensoriomotor y es por esto por lo que ambos son considerados simbólicos (Aucouturier, 2018).

Lo manifestado en el juego creativo y espontáneo representa siempre alguna vivencia de la infancia más temprana; es retomar la propia historia y enunciarla no en forma verbal sino simbólicamente; a través del juego, se representa a través de la acción. Esta necesidad de representarse es una exigencia de existencia indispensable para la vida.

En las interacciones precoces, a través del sostén, la mímica, la sonrisa y la mirada, el niño y la niña pueden obtener una imagen de sí mismos, se constituyen en un espejo de sí, esta imagen ofrecida le da sentido a su propia vivencia y la alivia. A través del jugar, construyen su identidad en relación con otro y afirman su presencia en el mundo. Realizan un trabajo intenso al constituirse como sujetos, se ponen en juego, pueden jugarse en la acción.

Es en el actuar que el niño y la niña se reconocen a sí mismos y al mundo que les rodea. Bernard Aucouturier plantea:

“En el momento en que cada niño/a empieza a poder verse a sí mismo/a, es cuando es capaz de verse actuando. En este momento toma conciencia de que existe en el mundo con un cuerpo que le pertenece y que este cuerpo es el lugar donde se produce el placer sensorial y el cinestésico, características de su existencia” (Aucouturier, 2007, p. 133).

1.4 Jugar es controlar la agresividad

Cuando juegan, los niños manifiestan su agresividad a través de la acción. Este fue un aporte valioso del psicoanálisis, pero también desde la psicología genética y cognitiva, que reconoce que en el juego manifiestan sus conflictos y que, justamente a través del juego, es posible solucionarlos. Los expresan, los ponen afuera, los muestran, pero, al mismo tiempo, encuentran las herramientas para controlarlos, transformarlos a través de acciones, los pueden manifestar en un plano simbólico, en un “como si”. Es así como aparecen los juegos de las luchas y las persecuciones que tanto les gustan.

Para poder entender mejor estos juegos se hace necesario diferenciar agresividad de agresión (Calmels, 2018). Con esta idea se enfatiza la diferencia entre la fuerza vital, natural en todo ser humano y el ejercicio de la violencia, el hacer daño al otro.

La agresividad forma parte del acto de conocer, de poseer el objeto del conocimiento y juega un papel importante en el aprendizaje. Por otro lado, en la agresión se dificulta la posibilidad de pensar y aprender, incluso puede estar al servicio de la destrucción del pensamiento (Calmels 2018).

En los juegos de luchas niños y niñas juegan un “como si”, juegan a pelear, sus movimientos son precisos, para no llegar al cuerpo del otro. Si esto no fuera así ya no se está jugando, se ha pasado a la acción de pegar, de dañar al otro, se ha abandonado el plano simbólico, la comunicación con el otro y se ingresa en la realidad, en la violencia.

Esta diferencia entre agresividad y agresión puede ser una herramienta importante para la intervención del adulto. Si en un juego un niño o una niña muerde a otro, le empuja o, incluso, se lastiman ellos mismos, se terminó el juego, ya no están jugando, tanto para el que mordió como para el que es mordido y es indispensable que el adulto cree las estrategias necesarias para que, por un lado, comprendan que ya no están jugando y, por otro lado, para restablecer el encuadre necesario para ingresar nuevamente en un mundo simbólico del “como si”.

En ocasiones, en el ámbito educativo no se plantean claramente los límites, ya que a menudo se regaña por igual a quienes están jugando su agresividad y a quienes han agredido ocasionando un daño real. Peor aún, se normaliza el golpe, la burla, en definitiva, se permite la agresión pura, con algunas estrategias para sancionar y muy pocas para restablecer un encuadre seguro. Niños y niñas son los primeros agradecidos cuando saben que están en un lugar donde hay leyes claras que les permiten estar seguros y que no van a sufrir.

1.5 Jugar propicia la comunicación y la empatía

En el juego los niños se encuentran con otros, con los que tienen más próximos como hermanos, compañeros, pero también con quienes eventualmente comparten su espacio por momentos, y con quienes deben acordar o disentir. Es así como se confrontan con otros niños y niñas que hacen el mismo camino de búsqueda, de sentir el placer de actuar y transformar el mundo que les rodea. Niños que juegan, comunican, manifiestan, a través de todo su cuerpo, las intensas emociones que rápida e inconscientemente transforman en actos. El jugar se vuelve un excelente medio de socialización. Vivir la experiencia les permite reconocer en el otro la misma emoción. Esto se puede hacer gracias a la empatía, que está determinada por los mecanismos de las neuronas espejo. Los últimos aportes de las neurociencias dan consistencia a esto.

Según sostiene García García, “La empatía es la capacidad de una persona de vivenciar los estados mentales de los demás, sus pensamientos y sentimientos. Supone la identificación mental de un individuo con el estado de ánimo de otro” (García García et al. 2011).

Es necesario apartarse de los propios deseos para reconocer que el otro tiene deseos también. Si niños y niñas quieren conservar a sus pares de juego, el placer compartido se debe conquistar; este placer se vive a nivel tónico emocional, en un nivel tan intenso que hace que su búsqueda sea incesante.

Los juegos de alternancia son tal vez un claro ejemplo de comunicación sin decir una sola palabra: si te doy podré recibir y voy a recibir porque tú también tienes el deseo de recibir lo que yo te doy.

Myrtha Chokler considera la comunicación como uno de los organizadores del desarrollo infantil y especifica que comunicar es dejar salir, tomar la decisión de sacar algo de sí para ir hacia alguien, con la intencionalidad, más o menos consciente de llegar al otro, alcanzarlo, tocarlo, provocarlo, conquistarlo. Es proyectarse en el gesto, la palabra, el dibujo, el trazado, la escritura, para conmover, seducir, modificar al otro y recibir, es abrirse para acoger al otro; abrirse a recibir implica, en parte, alejarse del propio deseo para escuchar el deseo del otro (Chokler, 2017).

En el juego con otros pares este proceso hacia la descentración y apertura a la comunicación, se puede observar maravillosamente. En la dinámica del juego se presentan diversos escenarios que ponen a prueba las posibilidades de apertura hacia el deseo del par. Hasta la simple acción de lanzarse por una rampa impone la espera del turno para bajar, porque hay otro par que quiere hacer lo mismo; puedo esperar o proponer bajar juntos y ahí tengo que acordar cuándo, en qué segundo exacto me impulso para coincidir en los tiempos. ¿Y si no se logra? Uno llega antes y el otro después. Se vuelve a intentar, pero hay que esperar y chequear que el compañero/a siga interesado/a; si se percibe que el interés decae hay que desplegar estrategias de motivación y aliento. ¡Son infinitas las instancias donde la comunicación y la empatía se ponen en juego!

Esta apertura hacia la acción del otro produce rápidamente el respeto y comprensión de lo que el otro quiere y necesita. ¿Esto será, entonces, el preludio del respeto por el pensamiento del otro?

1.6 Jugar favorece las condiciones necesarias para aprender

Este es un tema muy importante para el mundo educativo y las expectativas que existen sobre los aprendizajes, ya que para aprender es necesario el desarrollo de ciertas funciones que se adquieren en una primera etapa del desarrollo a través de la corporalidad y cuya vía privilegiada es el juego. Es por esto por lo que, en el contexto actual, la educación debe plantearse cómo crear las mejores condiciones para que niños y niñas puedan jugar en ambientes seguros y con adultos que garanticen esta seguridad.

El jugar en la infancia es una condición esencial para aprender diferentes competencias motoras, cognitivas, sociales y emocionales.

Uno de los aprendizajes inherentes al ser humano es el lenguaje. Desde el nacimiento, el jugar es una condición esencial para aprender competencias comunicativas que nos permiten adaptarnos e insertarnos en el mundo.

En la temprana infancia es en el juego compartido, especialmente desde los primeros juegos corporales entre adultos significativos y niños y niñas, que, a partir del diálogo tónico y la "lengua materna", se instaura la matriz comunicacional necesaria para aprender a decodificar el lenguaje; de esa manera el aprendizaje a través de la vía corporal es fundante del conocimiento del propio cuerpo, del cuerpo del otro y del mundo externo.

El movimiento, la expresividad motriz, la expresión grafo-plástica, el juego libre y espontáneo, tienen íntima relación con la construcción de las competencias enunciativas y narrativas relevantes en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura (Ávila y Lacerna, 2020).

Es jugando que niños y niñas aprenden, por ejemplo, a establecer un plan de acción y seguirlo; aprenden mediante el ensayo y error, utilizando la imaginación y las competencias de resolución de problemas; aprenden a aplicar conceptos de cantidad, ciencia y movimiento a la vida real; aprenden a razonar de una manera lógica y analítica manipulando objetos; aprenden a comunicarse con sus pares de clase y dirimir las diferencias de opinión; aprenden a sentir satisfacción de los propios logros; aprenden a desarrollar la creatividad y a explorar la estética y la destreza artística (UNICEF, 2018).

1.7 Jugar dispone a pensar

El sentir placer por jugar nos dispone a sentir placer por pensar. Daniel Calmels (2018) afirma que en el jugar se aprende a imaginar y esto implica proyectar, planificar una serie de acciones, crear imágenes. Desde esta perspectiva el proyecto es fruto de la imaginación. Muchas veces se ha hablado de la similitud entre el pensamiento del niño y la niña y el pensamiento científico, que necesita de la generación de interrogantes y supuestos. Preguntar por todo, buscar los efectos de un objeto en relación con otro, verificar los resultados, es una de las características del mundo del pensamiento infantil.

El juego libre creado por los propios niños es quizás el mejor escenario para observar la forma en que piensan y también tendría que ser el mejor escenario para que las personas adultas aprendan a no estropearlo.

Bernard Aucouturier afirma: “Aunque el juego espontáneo es un potente proceso de aseguramiento y de simbolización es, también, un excelente medio de disponibilidad intelectual” (Aucouturier, 2018, p. 50).

El juego libre en la sala de psicomotricidad posibilita que los niños puedan transitar desde la acción al pensamiento. Imbuidos en su propio proyecto de juego, se miden con las resistencias de los objetos, el tiempo y el espacio, en definitiva, con el mundo exterior y encuentran placer en resolver estas resistencias ajustando sus propias acciones.

Una torre de cubos que se desequilibra al colocar el último cubo, una tela que no alcanza para tapar los pies y la cabeza, un colchón que es demasiado pesado para trasladar es todo un desafío y solo basta que la realidad del objeto se imponga para que genere el reto de pensar cómo resolverlo. También aprenden a conocer sus propios límites corporales y a vivir la frustración como un camino para encontrar nuevas soluciones o entender que no todo es posible en la vida, como así también crear una solución con un toque de magia.

Esta acción sobre los objetos la repiten una y otra vez, asimilan y descubren los parámetros que los constituyen. Al empujarlos, levantarlos, ocuparlos con su cuerpo, descubren el peso, la textura, la consistencia, el tamaño, la ubicación. Es un conocimiento subjetivo del objeto, pero no deja de ser una experiencia cognitiva. Para conocer, niñas y niños deben actuar sobre el objeto en busca de transformarlo.

Aucouturier afirma que la repetición es fundamental en la génesis de las actividades cognitivas. Permite que aprendan por sí mismos y asegura para el futuro buenas bases para la curiosidad intelectual, tan necesaria para seguir aprendiendo toda la vida (Aucouturier, 2018).

El niño y la niña adquieren este conocimiento siempre y cuando el adulto lo facilite. Es muy frecuente observar que el adulto piense que ayudar es hacer las acciones por ellos. ¿Cómo un niño o una niña pueden conocer su propia altura, hasta dónde pueden llegar con sus brazos, cuánta fuerza tienen, cuánto tiempo pueden sostener el cubo en el aire, si cuando está construyendo una torre de cubos el adulto se apresura y coloca el cubo por él? Así, no pueden desarrollar acciones para solucionarlo, no pueden ni siquiera pensar cómo acercarse al otro y comunicarle qué es lo que quieren hacer y qué les falta para completar su torre.

Muchas veces suplantamos este complejo aprendizaje, esta intensa actividad psíquica, este pensar actuado con propuestas donde ellos tienen que pintar los brazos de un dibujo de la figura humana en un papel y estamos felices pensando que así ellos aprenden el esquema corporal y no vemos la importancia de que tengan un campo rico de experiencias para tomar, aprender y emprender a través de la repetición de una acción que, si uno observara con atención, no es exactamente igual; en la repetición hay cambios sutiles que permiten intuir las interrogantes que se plantean, los diálogos consigo mismos, la anticipación de sus acciones y las formas diversas de verificar sus hipótesis o supuestos.

Al jugar, los niños realizan comparaciones, los escuchamos decir “hagamos que esta tela es la puerta de la casa”, “esta colchoneta es nuestro auto”. Daniel Calmels (2018) afirma que esta comparación es el umbral de la metáfora. Aquí el niño y la niña están asociando, han podido darle un atributo del mundo real al objeto con el que están jugando, por ejemplo, otorgan a la colchoneta algunos atributos que tiene el auto: un objeto donde se pueden sentar, manejar y ser transportados. Es decir que, con esta comparación, esta metáfora, puede reducir las diferencias y extraer los elementos mínimos comunes entre los dos objetos.

La observación constante y sostenida del adulto es indispensable para poder conocer sus competencias, sus proyectos y, en definitiva, aprender a confiar en él.

Este pensamiento en acción se ve enriquecido cuando niñas y niños se encuentran con otros pares, otros proyectos, otras acciones que requieren del respeto de los espacios, los tiempos, los materiales, que generan un encuentro auténtico de respeto hacia la acción del otro, origen, tal vez, del respeto al pensamiento del otro.

1.8 Jugar como posibilidad de crear y transformar

Como nos recuerda Aucouturier, la creatividad no es una competencia adquirida, está presente en cada ser humano con la condición de proporcionarle los medios para vivirla libremente. Jugar es actuar, es transformar el mundo, es vivir y existir transformando la realidad apropiándose así del mundo (Aucouturier, 2018).

El proceso creativo se basa en la transformación de la realidad, es una posibilidad humana que necesita desplegarse en un ambiente de seguridad. La sala de psicomotricidad y sus materiales, permite esta exploración libre, acto que es la base para transformar luego esos materiales en producciones creativas de diversa índole.

La transformación como proceso, como actividad del pensamiento, es una posibilidad que se va construyendo paulatinamente y que comienza en la posibilidad de transformar al otro, de transformar el cuerpo del otro, de transformar a la madre y ejercer efecto sobre ella.

Las acciones que realizan niños y niñas en la sala de psicomotricidad son acciones de transformación sobre los objetos y sobre el espacio, acciones que van transformando al mismo tiempo la realidad externa y la realidad interior. En el juego espontáneo que ocurre en la sala de psicomotricidad los niños se transforman de manera recíproca en estas acciones que realizan sobre la realidad, pueden vivir el placer de la transformación bajo la mirada sostenedora y empática del adulto, facilitando así la posibilidad de activar la capacidad creadora innata del ser humano.



1.9 Jugar es un indicador de salud. La preocupación sobre el niño o niña que no juega

A pesar de su relevancia para el desarrollo de las infancias, lamentablemente cada vez es más frecuente escuchar tanto a docentes como a familias asombrarse porque **"niños y las niñas no saben jugar"**.

Cuando un niño o niña no juega de manera espontánea, pasa algo. Para que se entreguen a la aventura de conocer el mundo que les rodea, hacerse preguntas, intentar encontrar soluciones e incluso evaluar posibles errores y, además, incorporar la creatividad y la imaginación en sus vidas cotidianas, necesitan de ciertas condiciones y una de ellas, tal vez la principal, es la estabilidad emocional.

Éva Kálló afirma, "un niño emocionalmente bien ajustado tiene infinitas ideas, mientras que el interés de un niño con dificultades está constreñido. A menudo se puede identificar a un niño infeliz por la superficialidad de su juego" (Kálló, 2013, p. 14).

Sin duda, para que un niño y una niña jueguen necesitan tener un vínculo seguro con los adultos, lo que permite tomar una distancia óptima para dedicarse a jugar. Cuando están preocupados por la pérdida, por sentirse seguros en el vínculo con los adultos, no pueden ocuparse, explayarse, distanciarse para poder jugar. Si está presente esta preocupación, esta sensación indefinible de la pérdida se repite una y otra vez, su vida cotidiana se carga de una angustia constante que se expande por todo el cuerpo, les genera dolor; cuanto más pequeños sean, más global y caótica es la vivencia. El adulto tampoco se libra de esta unión estrecha entre el cuerpo y la emoción; sin embargo, a diferencia de los niños y las niñas, las personas adultas pueden poner palabras a las vivencias del cuerpo. Cuántas veces hemos escuchado al adulto decir: **"tengo un nudo en el estómago", "se me ha cerrado la boca del estómago", "se me revuelven las tripas"**.



En la escuela y en la casa hay que estar atentos al niño o niña que no juega. Puede ser algo temporal y entonces es probable que sea porque la causa es un malestar específico, una enfermedad que aún no ha manifestado otro síntoma; muchas veces nos damos cuenta al tomar la temperatura, al colocar nuestra palma en sus frentes, porque los vemos “demasiado tranquilos”, no juegan, están decaídos y no les interesa explorar los objetos que habitualmente tienen a su disposición. El malestar pasa y vuelven a la aventura. Pero el indicador más importante, tal vez el más triste, es cuando observamos en forma repetida y cotidiana que un niño o una niña no juegan o su juego es muy pobre y limitado. Aquí es necesario pensar en un proyecto de intervención que les permita reapropiarse del placer de actuar y pensar.

Otro aspecto relevante en esta misma línea es que cada día es más frecuente escuchar a sus docentes decir **“ya no juegan con sus amigos”, “cada día juegan menos al aire libre y pasan más horas frente a las pantallas”**. Esta realidad es especialmente relevante luego del confinamiento por COVID 19 que provocó un aumento del uso de la tecnología, una disminución del juego entre pares y del juego espontáneo al aire libre. El recuperar el juego espontáneo entonces, se ha convertido en un desafío para la escuela y para la familia, un desafío que apunta a recuperar la salud tanto física como mental luego del alto nivel de estrés vivido por las infancias durante el confinamiento.





II. Los juegos en la sala de psicomotricidad y la intervención de la/el psicomotricista



Sobre el proyecto educativo

La sala de psicomotricidad no debería ser una isla en una institución educativa. La decisión de incorporar un abordaje para favorecer la expresividad motriz de niños y niñas debería promover el debate, la reflexión y la posibilidad de tomar decisiones sobre temas claves en educación para, desde ahí, buscar coherencia entre lo que pensamos y hacemos.

La práctica psicomotriz creada por Bernard Aucouturier tiene principios filosóficos y pedagógicos que trascienden las paredes de la sala de psicomotricidad. Es una práctica que propone un proyecto social donde la escuela debería ser el lugar para el aprendizaje de la democracia y de la responsabilidad (Aucouturier, 2004, p. 149).

Esta concepción parte desde la necesidad de concebir a cada niño y niña como sujetos activos, transformadores de su propia realidad y del mundo que los rodea. Propone favorecer su desarrollo armónico, ante todo, para darles la posibilidad de existir como sujetos únicos y de expresar, a través de todos sus recursos, el relato de su propia historia personal, de su trabajo intenso en la construcción de su identidad, de su diversidad como sujetos sociales, singulares, diferentes a todos los demás e irrepetibles.

Esta práctica plantea la necesidad de reflexionar sobre el trabajo educativo y cómo crear las condiciones necesarias para que cada individuo pueda desarrollarse en forma integral y armónica.

Desde este paradigma, entonces, es necesario reconocer que un modelo rígido y homogeneizante deja a muchos niños fuera de este propósito. Los profesores y profesoras debemos reflexionar sobre nuestro lenguaje, sobre aquellas expresiones que, al ser llevadas a la práctica, suprimen la creatividad e inducen la pasividad de los niños. Por ejemplo, expresiones tales como **“modelar”, “manejar”, “dirigir”, “conducir”**, expresiones frecuentemente empleadas en la tarea educativa, nos sitúan en un paradigma diferente en el cual la concepción de infancia subyacente alude a un sujeto pasivo que reproduce lo establecido y no es capaz de crear un pensamiento propio.

Desde la postura pedagógica y filosófica de la práctica psicomotriz creada por Bernard Aucouturier se propone un proyecto educativo coherente y amplio, con tres finalidades bien claras: comunicar, crear y pensar (Aucouturier, 2007).

La implementación de las sesiones de psicomotricidad en una institución educativa requiere de la capacidad profesional para crear un encuadre de trabajo en donde se articulen los aspectos teóricos, prácticos y actitudinales; de esa manera se garantiza que se cumplan los objetivos de la práctica psicomotriz creada por Bernard Aucouturier.

Sobre la sala de psicomotricidad

La práctica psicomotriz creada por Bernard Aucouturier se diferencia de otras disciplinas porque posee un encuadre y dispositivos espaciales y temporales propios, con objetivos específicos para favorecer el jugar dentro de la sala. El encuadre y los dispositivos de la sala permite que niños y niñas puedan expresarse libremente en un ambiente cuidado y sostenido para así alcanzar los objetivos que se plantea esta práctica.

La sala es un lugar estructurado en diferentes espacios y tiempos: Espacio para la expresividad motriz y espacio para la expresividad del pensamiento; un lugar que permite visualizar las diversidades y complejas particularidades con las que niñas y niños juegan, respetando el recorrido madurativo que cada uno hace.

En el Cuaderno N°1 de Psicomotricidad Educativa **“Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad”** del Programa Corporalidad y Movimiento, se describe detalladamente el dispositivo temporal y material de la sesión:

- Un ritual de entrada
- Fase de expresividad motriz, juego sensoriomotriz
- Fase de la narración
- Fase de la expresividad gráfica y plástica
- Ritual de salida



Los materiales de esta práctica son simples, no estructurados ni inductores de juegos preestablecidos, garantizando la seguridad al niño y a la niña de poder manifestarse tal cual quieren, sin correr el riesgo de que el objeto, cargado previamente de significación por otro, lo lleve a jugar en una forma determinada, rígida, estructurada.





Rol de la/el psicomotricista

El dispositivo de la sala no solamente incluye los materiales, también incluye la persona adulta, quien se ha formado por la vía corporal, teórica y práctica. El rol principal del profesional psicomotricista es sostener y dar seguridad al juego infantil en todas sus dimensiones. Cada psicomotricista debe ser capaz de crear una atmósfera en la que se encuentre el placer de jugar, el placer de hablar, el placer de pensar, el placer de crear y el placer de comunicarse interactuando.

Debe facilitar el despliegue del placer de jugar, placer que remite a lo más profundo de la construcción psíquica y permite reasegurarse de los miedos y las angustias que niños y niñas sienten.

Es así como los juegos de placer sensoriomotor son considerados por Aucouturier como verdaderos juegos simbólicos, porque tienen una función de aseguración frente a la angustia de pérdida de la madre y una función de mantenimiento de la unidad de placer y de afirmación de sí; además, estos juegos permiten acceder a los juegos de identificación. En la continua reproducción de la acción, niños y niñas articulan la "actividad fantasmática", esto es, la creación de fantasías; nace una representación ilusoria para recuperar el objeto perdido y actuar imaginariamente sobre él, dándole seguridad afectiva y placer.

En este proceso de creación de fantasías cuando juegan, el niño y la niña necesitan de un adulto que les asegure un ambiente estable, que sintonice con ellos y que esté disponible para intervenir cuando se necesite. Su rol es acompañar y sostener el juego, pero no jugar; tampoco jugar como los niños, sino mantener una actitud flexible, abierta, pero al mismo tiempo firme.

Cada adulto sostiene con su voz, con su mirada. La espontaneidad y la sobriedad del lenguaje del psicomotricista en la sesión tiene el sentido de sostener a cada niño del grupo en su proceso de maduración psicológica (Aucouturier, 2007, p.221).



Al mismo tiempo que acompaña en el recorrido madurativo que se despliega en el juego haciendo énfasis en aquellos instantes placenteros de alegría compartida, el /la psicomotricista, cumple además una función estructurante al recordar reglas básicas de la sesión cada vez que es necesario:

“Este es un espacio para jugar y sentirse bien, para lo cual hay que cuidar el propio cuerpo, cuidar el cuerpo del otro, cuidar el material”.

Veremos a continuación diferentes maneras de jugar en la sala de psicomotricidad y las posibles intervenciones y/o propuestas de las personas adultas.

2.1 Jugar a destruir y construir

El murallón de bloques de goma espuma de gran tamaño que se construye al inicio de la sesión de psicomotricidad y los gestos, posturas y palabras del adulto dan la apertura a un momento de una intensa emoción colectiva. En la práctica creada por Aucouturier este es un momento indispensable, porque es aquí donde el niño puede jugar la eliminación de la culpa por el placer de destruir.

La propuesta de destruir una construcción realizada con materiales adecuados que permitan la reconstrucción debe ser acompañada por un adulto que invite al niño y niña a vivirlo con placer y sin culpas.

Al volver a construir aprende cómo los tiene que tomar y colocar para que permanezcan de pie sobre su propia base. El éxito de lograr el equilibrio de la torre de cubos o el murallón depende de varias cosas; está influido por la forma y tamaño, material y peso del objeto, pero también tiene que ver con la posición y la postura del niño o niña.

A medida que se colocan los objetos para que se mantengan de pie, también se disfruta buscando repetidamente la verticalidad y el equilibrio en otros juegos.





“Cuando la psicomotricista dice vamos a jugar, Agustín sale en carrera primero con sus dos brazos estirados, las palmas de sus manos bien abiertas y derrumba parte del murallón con sus dos manos. Gabriela llega segundos después y derrumba el resto de cubos que aún permanece en pie. Gaby se queda quieta y observa el derrumbe. Rápidamente el adulto vuelve a construir otra torre, esta vez solo de una columna y se coloca atrás como sosteniéndola. Agustín abre grande los ojos y mira al adulto que se asoma, le sonríe y empuja, hasta que los derriba. Gaby los mira, aplaude, sonríe y realiza pequeños saltos en el lugar.

(Texto extraído de una crónica de observación de una sesión de práctica psicomotriz).

Ligada a esta vivencia de destrucción surge la construcción. Generalmente, cuando los bloques caen y se desparraman en el suelo conformando una montaña de cubos desordenados, es frecuente observar que se busca un hueco en ese montón de cubos para poder meterse y permanecer; parece ser una cueva, un nido. Esto promueve rápidamente la comunicación, ya que quien ocupa la cueva, generalmente recibe la visita de un par que le manifiesta con posturas, gestos y a veces palabras, la necesidad de entrar en la cueva y que requiere que decida si acepta compartirla.



El adulto “juega a resistir” la destrucción del murallón o de la torre de bloques, abriendo así el camino a la reconstrucción, en el que los niños y las niñas van a ser los protagonistas. Solo si la estructura de la construcción se desarma, se dispersa, se destruye, se da la posibilidad de la reconstrucción.

En la sesión de psicomotricidad la persona a cargo ofrece varias veces esta posibilidad de tomar impulso y extender los brazos para abalanzarse contra las columnas de cubos; incluso, cuando los ve seguros, ofrece a niñas y niños cierta resistencia, para darles la posibilidad de vivir la emoción de vencer al adulto y así reafirmar su identidad. Ante esto, con frecuencia se escuchan las risas y carcajadas que provoca este momento tan significativo.



2.2 Jugar a construir la casa

También en la sala de psicomotricidad se puede observar con mucha frecuencia la construcción de casas que, a diferencia de la cueva, se edifican con paredes simétricas, apoyos y techo. La construcción de casas habitables requiere que cada niño lo haga en constante referencia a su propio cuerpo para habitarla sin problemas de que se caiga. Es el ensayo y el error, una y otra vez, el que les permite llegar a la casa deseada.



La construcción de la casa habitable es una obra compleja que implica, entonces, el desarrollo del esquema e imagen corporal: la casa remite al propio cuerpo, a la posibilidad de poder entrar y salir de ella, a estar, a permanecer, a compartirla o a vivirla en solitario.

Según Daniel Calmels (Calmels, 2016) para poder construir la casa se necesita haber adquirido:

1. Conciencia de verticalidad, apilado o superposición, uno sobre otro en coincidencia de bordes.
2. Conciencia de horizontalidad, extensión construida próximo a próximo.
3. Noción de paralelismo, idea de columna.
4. Noción de perpendicular, idea de techo.
5. Noción de oblicuo, diagonal.

Es un espacio, además, en el cual se despliega un riquísimo escenario simbólico que nos entrega información acerca del mundo interno, de la dimensión fantasmática y nos permite conocer vivencias asociadas a la crianza, a la socialización, a la dimensión familiar y relacional de niñas y niños.





Agustín y Gaby, permanecen dentro de la “casita de techo azul”. La psicomotricista les dice a los chicos que hay otras puertas para entrar y salir. Agustín y Gaby entran a otra casa que ha quedado construida y que tiene en el techo una manta de color rojo, pero Gaby con un rápido movimiento le saca el techo (manta roja).

Agustín se ríe porque termina de derribar la casa y se va a la “casa azul” junto a otra de las psicomotricistas. Gaby se queda armando la casa y vuelve a poner en el techo la tela roja; al finalizarla se queda parada, mira hacia un espejo en donde se puede ver reflejada la casa, sonrío, la psicomotricista le pregunta: “¿puedo pasar a la casa?”. Gaby responde que “sí”.

(Texto extraído de una crónica de observación de una sesión de práctica psicomotriz).



En la construcción de la casa el adulto tiene una mirada periférica que sostiene y da seguridad participando de manera limitada en las actividades. Esta actitud corporal da seguridad al mismo tiempo que libertad para la creación de diversas construcciones, siendo las preferidas los castillos, fuertes, medios de transporte, etc.



2.3 Jugar a caer

Desde muy temprana edad se comienza a jugar voluntariamente a caer. Es probable que podamos observar en la vida cotidiana a niños y niñas que, sintiendo la seguridad de dominar la bipedestación, comienzan a jugar la posibilidad de perderla. Incluso, si observamos un bebé acostado podemos ver que se divierte levantando las piernas y dejándolas caer con todo su peso.

Si nos detenemos a observar una escena de la vida cotidiana podremos ver con frecuencia que niños que van caminando con sus padres y encuentran en su camino algún borde o altura, rápidamente suben, aunque esté despegado diez centímetros del suelo, se acomodan, observan el piso y se lanzan buscando con sus brazos acompañar el salto; esto lo repiten una y otra vez hasta que sus padres les dicen que hay que continuar el camino.

También es frecuente ver que para el niño o la niña unos almohadones o una colchoneta en el piso son la oportunidad ideal para dejarse caer hacia adelante con el pecho y brazos abiertos; una sonrisa en su rostro mezcla de adrenalina, placer, provocación y miedo, todo al mismo tiempo y en el mismo lugar, acción que dura unas milésimas de segundo hasta sentir que todo el cuerpo ha hecho contacto con el almohadón.



En las caídas hay una brusca desnivelación del cuerpo bajo el efecto de la gravedad, con una pérdida de los puntos de apoyo y de equilibrio involuntario o voluntario.



Las caídas se diferencian según la situación de partida, la trayectoria y el modo de recepción. Implican cambios bruscos de postura. En el momento de la caída el cuerpo puede estar detenido o en movimiento (este es el caso de las caídas que sobrevienen durante una carrera o un movimiento giratorio).

¿Por qué en la sala de psicomotricidad se promueve que el salto sea absolutamente voluntario, por iniciativa propia, con materiales y dispositivos seguros?

Sencillamente porque es fundamental vivirlo con placer, ya que es el medio para superar la tensión y el miedo que origina la posibilidad de perder el sostén, de separar los pies del suelo, la sensación de la dispersión para después encontrar la reunificación al ponerse de pie. Todo esto requiere de un proceso intenso y arduo de conocimiento y vivencia de la unidad corporal.





El adulto debe tener especial cuidado y atención en que cuando el niño y la niña no se atreven a saltar, es porque aún no están seguros si al caer van a seguir con la unidad de su cuerpo. Todavía pueden todavía sentir que, al caer, las partes de su cuerpo se pueden dispersar por todo el lugar. Es por esto que el psicomotricista no alienta y/o valora el salto con expresiones tales como: "dale, que no pasa nada", "eres un/a campeón/a", "bravo, muy bien". Si fuera así, el adulto produciría en el niño o niña la necesidad de cumplir con las expectativas de la persona adulta. Se pierde la autonomía infantil de tomar la decisión de vivirlo con placer y lo pone en riesgo de dañarse al hacer algo por complacer o recibir la aprobación del adulto, sin evaluar sus propias competencias y límites corporales.

Es necesario respetar la manera particular con que cada cual realiza el salto y respetar cuando no hay deseo de saltar. Por otro lado, es adecuado acompañar con expresiones tales como: **"veo que te gustar repetir el salto", "¡has saltado varias veces!", "te veo sonreír al saltar", " te escucho gritar cuando caes en la colchoneta"**. Este tipo de expresiones cumplen la función de poner palabras a la acción realizada en búsqueda de que niños y niñas sean acompañados en el proceso de simbolización por medio de la palabra.

2.4 Jugar a envolverse

En el transcurso del periodo prenatal estamos inmersos en la envoltura protectora del útero y al nacer, la calidad de los cuidados entregará la continuidad de esta envoltura protectora, necesaria para un óptimo desarrollo.

Jugar a envolverse permite revivir la necesidad de ser protegido. Es un juego que remite a los momentos en que fuimos arropados, tapados con una tela o sumergidos en el agua del baño y, más atrás en el desarrollo, nos lleva a revivir la sensación de estar envueltos en el líquido intrauterino absolutamente protegidos de los estímulos externos e inmersos en una relación fusional con el cuerpo materno: la envoltura protectora primaria.

El padre y la madre, a pesar de sus diferencias afectivas, tónicas, rítmicas, posturales, vocales y de palabras, aseguran con cierta permanencia esta envoltura protectora maternizante y aseguradora que hace que el bebé se apegue a sus padres, se sienta amado, protegido y sostenido por un apego que tendrá su contrapartida, es decir, la búsqueda del desapego para transformarse en sí mismo.(..) en este entorno maternizante y asegurador, el bebé se ve acogido, envuelto, sostenido y contenido (Aucouturier, 2018).



Niños y niñas juegan a envolverse en telas, a acurrucarse en cajas de cartón o debajo de almohadones, siempre bajo la mirada del adulto. Estos juegos de envoltura permiten al niño vivir el placer de sentirse contenido, protegido por envolturas simbólicas que atenúan las huellas dolorosas vividas durante el período prenatal y después, durante las situaciones de cuidado, de nutrición, de haber sido llevado de formas no siempre agradables (Aucouturier 2018).







2.5 Jugar a balancearse

El balanceo es un movimiento de vaivén repetitivo que se puede experimentar en diferentes direcciones y posturas. Las variaciones de las sensaciones que se vivencian en los juegos de balanceo dependerán de múltiples aspectos, entre ellos, la amplitud y velocidad que serán, en parte, lo que otorga la diferencia entre la sensación de apaciguamiento y excitación.

Es frecuente observar en la sala de psicomotricidad cómo un niño o una niña se hamaca, busca un ritmo, busca en qué momento dar el impulso, en qué momento dejarse ir y en qué momento detener el movimiento. Si bien el balanceo depende de las leyes físicas también depende de los ritmos internos y modificaciones que se producen por el mundo externo.



Los juegos de balanceo, al igual que el rodar, girar y deslizarse, son juegos sensoriomotores que ayudan a calmar tensiones corporales producto de las manipulaciones de los cuidados del cuerpo, son juegos que calman angustias arcaicas vividas en los primeros tiempos de vida.



Cuando un niño o una niña se entrega a este tipo de juego pone a prueba una diversidad de capacidades:

- **El placer y la capacidad de controlar el movimiento. Esto se puede observar en la repetición y las múltiples variaciones que se realizan buscando los límites y el mejoramiento de la acción.**
- **Placer en sentir su propio cuerpo favorecido por las sensaciones vestibulares, visuales, kinestésicas, táctiles, que se producen al mismo tiempo y en el mismo lugar. Es frecuente observar que niñas y niños se muestran como embriagados por este movimiento.**
- **El placer de jugar y, a la vez, el miedo y la excitación que les producen las sensaciones de incertidumbre postural y el desequilibrio que se originan, en especial en los balanceos que toman fuerza y velocidad.**

Estos juegos sensoriomotores en donde niños y niñas buscan el placer de la competencia motriz en el espacio tienen su origen en el periodo prenatal y plantean un problema que se intenta resolver: el de la fragilidad del cuerpo y la necesidad de unicidad del sujeto, lo que origina las angustias arcaicas de la pérdida del cuerpo. Es decir, a través de estos juegos logran simbólicamente reasegurarse ante la posibilidad de perder las partes del cuerpo, sus fluidos, su piel, de sufrir heridas, de caer al vacío, de desintegrarse, de estallar. Angustias que, si no fuera por el juego, dificultarían los procesos madurativos del desarrollo.





Tanto en los juegos de balanceo como de envolturas niños y niñas viven intensas emociones, por lo tanto, es importante que el/la psicomotricista mantenga mucha prudencia en su intervención, para que los niños puedan vivir una experiencia aseguradora.

Es a través de la mirada, las posturas, las palabras ajustadas, que el psicomotricista puede transmitir la comprensión de que su juego es la manifestación de su historia más profunda y que necesita revivirla de manera simbólica.

Es necesario que el se ubique a una distancia prudente, una distancia óptima, una distancia tal que le permita encontrarse con la mirada del niño o la niña cuando sea necesario, para que se centren en sí mismos, sus sensaciones, sus emociones, sus movimientos, su temperatura, el latir de su corazón.

2.6 Jugar a perseguir y ser perseguido. Atrapar y ser atrapado

Es necesario destacar que no son las mismas vivencias que se originan cuando se persigue a alguien que cuando se es perseguido. Por un lado, los dos roles son absolutamente necesarios para que se produzca esta dinámica. Por otra parte, el hecho de que el cambio de roles se dé en forma libre y espontánea, puede constituir un indicador de madurez y estabilidad emocional.

Antes de que el niño o la niña pueda jugar este juego con sus pares, seguramente fue jugado con sus figuras adultas de confianza. Es frecuente observar en escenas de la vida cotidiana cómo el niño y la niña provocan al adulto para que los atrape y comiencen a perseguirlos, ante lo cual el adulto hace “como que los atrapa”, pero no los atrapa. Son juegos de reaseguramiento profundo.

En un contexto de juego y por lo tanto de confianza con el adulto, el niño juega a la angustia y al miedo de ser destruido, negado por el agresor (Aucouturier, 2018, p.73).





Cuando se inicia la dinámica de perseguir y ser perseguido es muy probable, e incluso se puede decir beneficioso, que el psicomotricista ofrezca los refugios que dan la posibilidad al que es perseguido de encontrar una tregua, un lugar seguro para resguardarse por unos instantes.

En la dinámica de este juego también aparecen los primeros acuerdos, las primeras reglas del juego: cuando se está en el refugio el perseguidor debe respetar este lugar y no puede entrar; también se necesita que el perseguido, luego de un tiempo, se lance nuevamente a correr, porque de no ser así el juego se acaba.

El énfasis del adulto no está en que estas reglas se cumplan sin un sentido o porque él lo dice. Estas reglas son aseguradoras y estructurantes para niños y niñas y la persona adulta es garante de esta seguridad.

Decíamos que la vivencia no es la misma: el que persigue tal vez viva la velocidad y el que es perseguido la lentitud. Por un lado, el perseguido tiene la vivencia cercana de la frustración de ser atrapado y el tener que soportar el festejo del otro y, por otro lado, el perseguidor vive la adrenalina y la omnipotencia de vivir su energía y potencia.





2.7 Jugar a esconderse

Este es un juego que seguramente la niña o el niño ha planteado varias veces a sus padres, buscar algún objeto grande que cubra la mayor parte de su cuerpo para esconderse tras él: un sillón, una planta, una cortina, son una buena oportunidad para desaparecer. A continuación, el adulto le dice: **¿dónde estás?, pero ¿dónde estás que no te veo? El niño contesta: ¡aquí estoy, búscame!**



Aquí comienza una dinámica, entre los dos, de tiempos de espera y de búsqueda para ser encontrado.

Cuando un niño o niña plantea este juego, decide voluntariamente desaparecer antes los ojos del adulto. Así obtiene la confirmación de que es deseado por el otro y, por lo tanto, este juego ayuda a la reafirmación de ser amado, de seguir existiendo en sus miradas y pensamientos incluso en su ausencia. Alivia, por lo tanto, la tensión producida por la angustia de ser abandonado, de la pérdida del otro.

Dice Bernard Aucouturier: “Esta espera de ser buscado desencadena una excitación de las funciones corporales y psíquicas sin movilización del cuerpo. Esta espera mantenida sobre un fondo de miedo de no ser encontrado crea un placer intenso que intensifica la continuidad y la representación de sí mismo, así como la del padre” (Aucouturier, 2018, p. 60).

Hay niños y niñas que no pueden jugar a esconderse de manera placentera. Esto se ve frecuentemente en la sala de psicomotricidad, donde se muestran muy invadidos por la vivencia real del abandono o una excesiva distancia con el adulto que los ha llenado de inseguridad e incertidumbre sobre la pérdida.

Lamentablemente, a veces los adultos han reforzado esta incertidumbre de la pérdida cuando ante situaciones conflictivas les dicen: **“te vas a quedar solo”, “voy a llamar al policía para que te lleve”, “no te quiero más si te portas así”.**





Los niños y niñas que han vivido experiencias de pérdida afectiva se ven altamente beneficiados por la práctica psicomotriz y en particular, necesitan volver a jugar una y otra vez el juego de esconderse y ser buscado, en un clima de seguridad. Es por esto que es necesario que el adulto regule muy bien los tiempos de espera, los gestos, las miradas, los cambios a nivel tónico-postural y las palabras que irán orientadas a generar en el niño y la niña el placer de ser buscado.

Frases tales como: ¿Hay un niño que desapareció en la sala ...?
¿Dónde estará...?

¡Hay que buscarlo! ¡Es importante encontrarlo! ¿Estará acá?

Este juego de ser buscado y encontrado por el adulto remite a sentirse reconocido en un vínculo seguro, en definitiva, al sentimiento de ser amado.

2.8 Jugar a identificarse

Estos juegos de “hacer como si” permiten expresarse sin temor y dan la posibilidad a niños y niñas de transformar la realidad externa con sus propias fantasías logrando un alivio de las emociones fuertes que genera la realidad.

En la sala de psicomotricidad las identificaciones suelen ser múltiples y muy variadas, pueden ser jugadas individualmente, pero es también muy frecuente observar que esos mismos juegos que inician en forma individual se transforman en grupales, donde se vive el placer compartido.

Se puede observar cómo se identifican con los personajes de los dibujos animados o personajes de la propia actualidad, donde aparecen los roles de vencedores, dominantes y sometidos. También suelen emerger dinámicas para jugar a mamá y papá, a conducir vehículos, a jugar a ser maestras o maestros, etc. Estos juegos tienen como característica que dependen, generalmente, de identificaciones sociales y culturales.





Estos juegos suelen jugarse una y otra vez y es muy importante que cada psicomotricista distinga la repetición del placer compartido de la repetición compulsiva.

Cuando nos encontramos con una repetición compulsiva, donde se repite el mismo juego, con los mismos roles, con escasas variaciones, este juego termina siendo un “juego refugio”. Esta rigidez en el juego es un indicador de la dificultad del niño o la niña de conectarse con un nivel de juego más profundo; en el fondo, es una manera de evadir jugar a sus miedos y angustias profundas.

Para Aucouturier estos juegos que se repiten de manera compulsiva, sin placer, muestran generalmente un sistema poco ajustado y corresponden a una hipertonía o hipotonía en la expresividad motriz, que muestra un sistema asegurador poco ajustado. En conclusión, el psicomotricista debe tener presente que los juegos simbólicos no son siempre signos de evolución (Aucouturier, 2007).

2.9 Juegos de identificación con el agresor

Este es un tipo de juego de identificación que encontramos frecuentemente en las sesiones de psicomotricidad. Puede aparecer como el relato de un niño o de una niña, incluso de todo un grupo, que proponen jugar al lobo, al león, al cocodrilo, al tiburón, a la bruja, etc.

¿Por qué surgen estos juegos? El niño o la niña se identifican con el agresor a través del juego en un fondo de placer para dominar y alejar el miedo de ser destruido, aniquilado o engullido. Se trata de un proceso positivo de reaseguramiento ante las angustias arcaicas de ser devorados.

Se constituye en un relato en el que es necesario tener en cuenta que algunos niños y niñas se ven invadidos por el miedo del agresor y no pueden tomar la distancia emocional suficiente para atenuar el miedo. Esto lo van a manifestar a través de su expresividad, es decir a través de sus gestos, sus posturas, la elevación del tono, sus gritos.







En este tipo de juegos es muy importante que el adulto cree un campo rico de experiencias y las condiciones de seguridad necesarias para que cada niño o niña pueda liberar sus fantasías y que la expresividad motriz emerja cargada de placer. La expresividad motriz va a variar según la seguridad afectiva que el adulto le puede ofrecer.

El que este juego se dé frecuentemente y con estas condiciones de seguridad, permitirá que surja espontáneamente el cambio de roles. Es decir, quien persigue en un momento, luego podrá cambiar a ser perseguido y esto podrá desdramatizar el miedo infantil a ser agredido.

Lo importante es no intervenir imponiendo que haya cambio de roles que aún no puedan tolerar.

El adulto tomará nota de este momento como un indicador de la posibilidad del niño o niña de distanciarse emocionalmente del miedo y evolucionar positivamente en relación con la confianza en sí mismo.

El psicomotricista deberá estar atento a las señales de la expresividad emocional que emergen en niños y niñas en este tipo de juegos. Por ejemplo, si se representa a un lobo, este debe ser lo suficientemente soportable, incluso amigable, si es necesario, para poder jugar y hablar con él.



Veamos un relato que aparece en una crónica de una sesión de psicomotricidad de una escuela especial.

Lucas adopta la posición de cuadrupedia y ruge similar a un león y la psicomotricista le dice: hay un león en la sala. Lucas se desplaza en sus cuatro apoyos, hacia las colchonetas que están frente al espejo. Paula observa, toma una colchoneta azul y se dirige hacia el espejo también.

Lucas se mira en el espejo, abre grande su boca y ruge fuerte. La psicomotricista pregunta: ¿Está enojado el león? Los dos la miran y se dirigen hacia la plataforma. Paula sube por las escaleras, hasta la plataforma en cuatro apoyos y se desliza por la rampa acostada decúbito dorsal; Lucas sube en cuadrupedia con el apoyo de sus rodillas, llega hasta la plataforma, se mantiene en esa posición y desde arriba realiza movimientos con su cabeza de un lado hacia el otro, mira hacia abajo y ruge con fuerza y luego de unos instantes baja.

La psicomotricista dice: parece que el león me quiere comer y comienza a correr por el espacio; Lucas comienza a perseguirla con las manos bien abiertas, los dedos en forma de garra y rugiendo, se observa en su rostro que por momentos se ríe”.

(Texto extraído de una crónica de observación de una sesión de práctica psicomotriz).

2.10 Juegos de reparar y ser reparado

Relacionados con los juegos de identificación, podemos ver frecuentemente a niños y niñas que se dejan caer al piso para simbolizar que están heridos, en otros casos se escucha anunciar "estoy muerto" y surge así jugar a médicos/as y enfermeros/as. Son juegos de reparación que tienen un significado especial, ya que nos remiten a la posibilidad que tienen, a través de la fantasía, de reparar situaciones que en la vida real son difíciles y muy dolorosas.

Niños y niñas comienzan a percibir en la realidad aspectos dolorosos ligados a la muerte y a la enfermedad; estos juegos les permiten elaborar y reelaborar la realidad gracias a la fantasía.

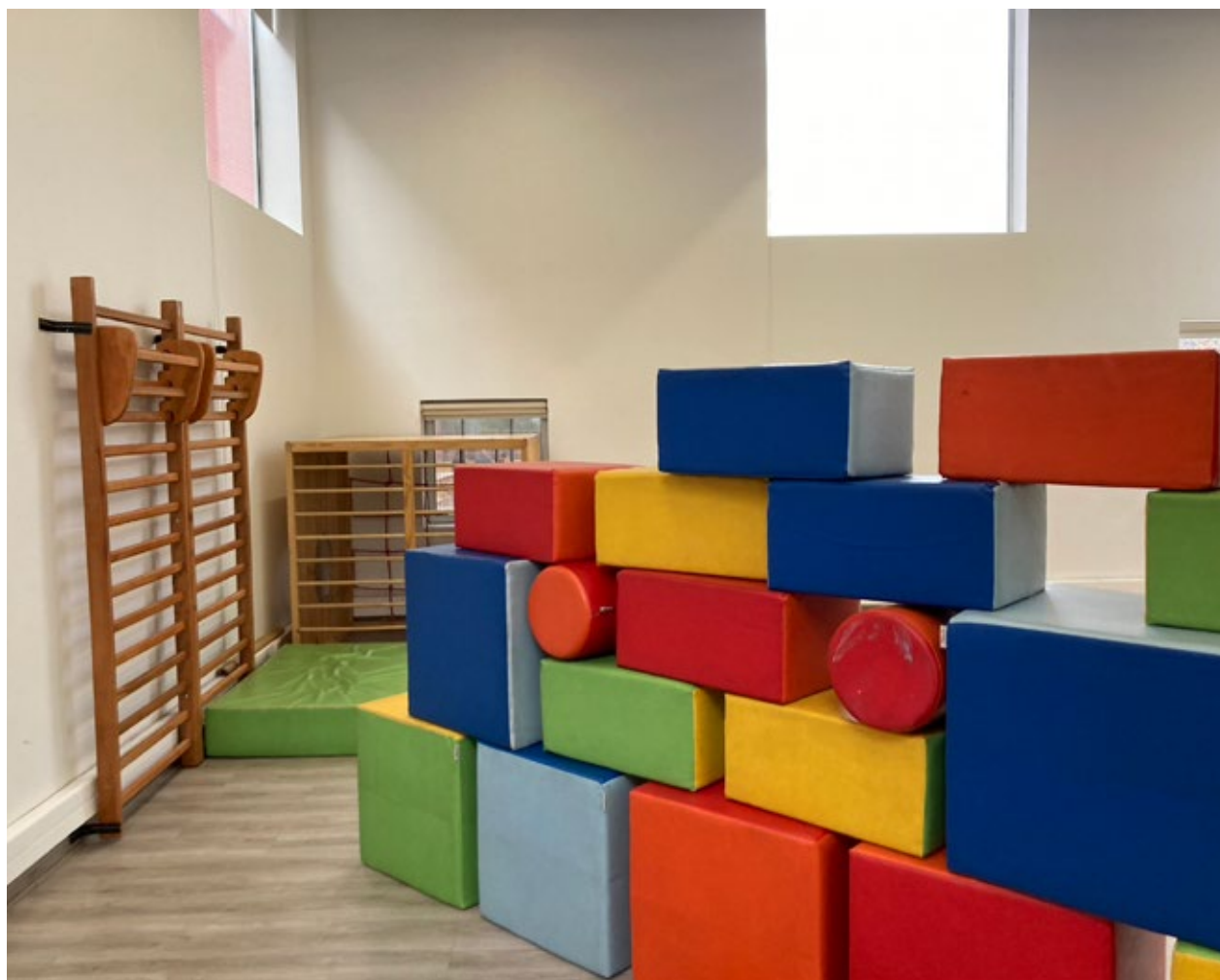




Cuando surgen estos juegos, el psicomotricista deberá favorecer un relato propio del juego de reparación, en el que personas heridas o muertas recuperan la salud o resucitan a través de “magia” o de algún tipo de “sanación”.

El material de la sala cumplirá un rol fundamental al ser significado para armar un relato rico en elementos simbólicos cada vez más evolucionados.

Por ejemplo, los cubos, las telas, las colchonetas, se transformarán en ambulancias, camillas, vendas, quirófano, lugares de velatorio, cortejo fúnebre, etc.





III. Algunas consideraciones en relación con el rol profesional en la sala de psicomotricidad



La propuesta de la práctica psicomotriz es proporcionar a niños y niñas la experiencia de un itinerario madurativo que los lleve desde el placer de actuar hasta el placer de pensar y cuyos objetivos pueden incluirse en un marco aún más amplio: el del placer de expresarse por la vía del cuerpo, comunicar y el de pensar, independientemente de su propia subjetividad (Aucouturier, 2018).

Para alcanzar estos objetivos, el actuar de el/la psicomotricista debe tener como objetivo fundamental ayudar a niños y niñas que vienen a la sala de psicomotricidad a reasegurarse, a repensarse y reafirmarse.

Es importante que su formación previa lo lleve a reconocer las propias emociones para así poder estar disponible a las manifestaciones de niños y niñas que asisten a este espacio. Reconocer las emociones y poder entenderlas es indispensable para intervenir a nivel empático. Esta actitud de escucha favorece la comunicación, la disponibilidad y la comprensión del sentido de sus vivencias, de sus producciones, en especial las no verbales (Aucouturier, 2007).

Es absolutamente necesario que niños y niñas sientan la disponibilidad de un/a psicomotricista capaz de implicarse a través de una sensibilidad tónico-emocional y en el placer compartido del jugar más que en su participación en los juegos. Las competencias profesionales para dinamizar la comunicación verbal y no verbal dependen de la pertinencia y el ajuste tónico corporal, gestual, de su mirada, de su sonrisa, de su ubicación en el espacio, del manejo de los tiempos, del ajuste de su palabra.

El/la psicomotricista está en la sala y comparte de manera empática las vivencias del niño y la niña, sin dejar de prestar especial atención a todas las actividades para reconocer e identificar los índices de evolución del placer de simbolizar, crear o dar acceso a la descentración y a las relaciones entre los niños y niñas. Desde aquí se elaboran las estrategias de intervención y/o propuestas para poder ajustarse a cada niño/niña y al grupo y para que ellos continúen su evolución hacia el registro simbólico y el placer de ser uno mismo.

De esta manera, la observación del despliegue de acciones realizadas en la sala constituye el primer nivel de intervención de los profesionales psicomotricistas y ello les permite ajustar la intervención y crear las estrategias necesarias para favorecer los procesos infantiles. Es importante realizar un buen registro, una observación lo más objetiva posible, en relación con los parámetros que se han definido.

Es necesario utilizar una buena metodología que permita llegar al mayor grado de objetividad posible en esa observación, es decir, realizar la descripción de los hechos sucedidos en la sesión sin mezclar con valoraciones, apreciaciones, adjetivaciones propias.

Si bien la observación nunca puede ser neutra, debe ser el resultado del trabajo minucioso de distinción o diferenciación entre los hechos sucedidos y las propias proyecciones. No se trata de anular estas proyecciones, sino de saber diferenciarlas, para desde ahí aprender y preguntarse por la propia mirada, las propias emociones que también están atravesadas por angustias y fantasías. Por ello es recomendable hacer una lectura minuciosa de las primeras anotaciones y resaltar con color o separar en una columna lo que se considera subjetivo. En el Cuaderno N° 2 "La observación, una herramienta clave en la práctica de psicomotricidad" del Programa Corporalidad y Movimiento se desarrolla en profundidad este tema.

Para elaborar las estrategias de intervención de esta práctica es indispensable una formación personal que contemple el trabajo corporal y de autoconocimiento. Se requiere una actitud del adulto/a basada en el respeto, la consideración de la singularidad y la diversidad de cada niño niña. El clima de confianza y de respeto permite la expresión emocional libre, la expresión de las fantasías de acción sin temor a ser juzgado. Sus proposiciones, sus orientaciones y la claridad en los límites tienen presente un principio fundamental que es "creer en cada niño y cada niña" (Aucouturier, 2018).

Para finalizar, solamente concluir enfatizando que la construcción del rol de la/el psicomotricista y un sistema de actitudes que favorezcan la evolución de niñas y niños hacia formas cada vez más elaboradas de simbolización, debería ser fruto de un trabajo intenso de formación en tres aspectos totalmente interrelacionados: la formación teórica, la formación práctica y la formación corporal.

Solo desde esta formación es posible brindar a niños y niñas la seguridad afectiva y las condiciones más favorables para vivir su expresividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuriaguerra, J. (1982) Ontogénesis de la postura: yo y el otro. Revista Cuerpo y Comunicación. Ediciones Pirámide.

Aucouturier, B. (2007). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz (3a ed.). GRAÓ.

Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. GRAÓ.

Ávila, V., & Lacerna, P. (22 de octubre de 2020). La construcción de competencias enunciativas y narrativas en la primera infancia: una lectura desde la Psicomotricidad y la Psicosemiótica. Obtenido de Convergencias. Revista de educación. Editorial Facultad de Educación. UNCuyo, Mendoza: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/index>

Calmels, D. (2016) Espacio habitado. Homo Sapiens.

Calmels, D. (2018). El juego corporal. Paidós.

Chokler, M. (2017). La aventura dialógica de la infancia. Ediciones Cinco.

García García, E.; González Marqués, J. y Maestú Unturbe, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía [Info:eu-repo/semantics/article]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16341/>

Kálló Éva, G. Balog (2013). Los orígenes del juego libre. Magyarorzági-Pikler.

Unicef (2018). Aprendizaje a través del juego.

Wallon, H. (1984) La evolución psicológica del niño. Crítica.





