

Interrelación entre el espacio y las acciones en las *instalaciones de juego*

Interrelation between space and actions in the *installations for play*

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez*
Javier Abad Molina**

Recibido: 13-04-2020

Aceptado: 30-06-2020

Resumen

El trabajo que se expone en este estudio es el resultado de una investigación realizada con un grupo de niñas y niños de 2-3 años en una escuela infantil del Ayuntamiento de Madrid y se basa en identificar la significatividad de las diferentes acciones e interacciones que se realizan en unos espacios lúdicos denominados *instalaciones de juego*, así como la cuestión de si el ser humano interioriza lo que proviene de la experiencia exterior a través de las acciones o "exterioriza" lo que se origina desde su propio mundo interior mediante éstas. En el enfoque metodológico empleado se ha adoptado el modelo de *investigación-acción* siguiendo una secuencia de ciclos dividida en cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión, favoreciendo la participación de la comunidad educativa implicada en el proyecto. Las relaciones vinculares que se crean a través de los encuentros estables en estos espacios de encuentro, ofrecen la oportunidad de compartir procesos de acompañamiento cultural y transformación que contribuyen a descubrir la posibilidad de mejorar la realidad educativa, incluyendo e implicando a la comunidad de pertenencia y referencia.

Palabras clave

Instalaciones de juego, Relaciones, Juego espontáneo, Espacio, Acciones

Abstract

The work presented in this study is the result of an investigation carried out with a group of girls and boys aged 2-3 in a nursery school of the Madrid City Council and is based on identifying the significance of the different actions and interactions that are carried out in playful spaces called *installations for play*, as well as on the question of whether the human being internalizes what comes from the external experience through actions or "externalizes" what originates from his own internal world through these. In the methodological approach used, the action research model has been adopted following a sequence of cycles divided into four moments: planning, action, observation and reflection, favoring the participation of the educational community involved in the project. The bonding relationships that are created through stable encounters in these meeting spaces offer the opportunity to share processes of cultural accompaniment and transformation that contribute to discovering the possibility of improving the educational reality, including and involving the community of belonging and reference.

Keywords

Installations for play, Relations, Spontaneous play, Space, Actions

* Centro Universitario La Salle (UAM)
ange@lasallecampus.es

** Centro Universitario La Salle (UAM)

1. Introducción

La interrelación que existe entre el cuerpo que actúa y el espacio es un tema tratado ya por diferentes autores de referencia. Bachelard (2006) dice que un cuerpo define un territorio mediante la acción y que gracias a éstas los cuerpos se adaptan al medio al mismo tiempo que lo rellenan de vida humana. Merleau-Ponty (1975) explica que se tiene consciencia del cuerpo a través del mundo, pero que también se tiene consciencia del mundo a través del cuerpo. Tener un cuerpo significa estar situado en alguna parte del espacio que ocupamos, de la misma manera que los cuerpos sitúan lugares al ocupar el espacio. En definitiva, *estar es ser* tanto como *ser es estar*.

Por otro lado, nos interesa observar también la tesis de Didier Anzieu (2004) que señala al espacio como el “continente” de todas las cosas, actuando por tanto como continente del psiquismo, es decir, de la actividad mental de una persona. El mismo autor afirma que el espacio posee propiedades psíquicas, ya que es creado por nuestro propio psiquismo y lo único que hacemos es reencontrar lo que se ha depositado ahí previamente. El espacio representa un continente psíquico donde se pueden escenificar y animar todos los “objetos” internos: ideas, pensamientos, contenidos inconscientes, etc. Hay proyección del interior de la vida psíquica sobre un espacio, y éste hace las veces de contenedor de todos esos contenidos.

El hecho de que las acciones realizadas con el cuerpo y el espacio donde se producen estén interrelacionadas y que ese espacio actúe como continente de la actividad mental de las personas, son cuestiones que constituyen el punto de partida de este trabajo. La intención está además en observar y dar sentido a estos supuestos en el contexto concreto de las *instalaciones de juego*, una propuesta educativa concebida desde la presentación estética de unos objetos específicos en un espacio transformable que se dispone para favorecer el vínculo afectivo y las relaciones entre un grupo de niñas y niños y una persona adulta referente que acompaña y da sentido a los procesos simbólicos de la infancia en un *lugar de símbolo*.

El marco de referencia donde se desarrolla la investigación es el ámbito de la escuela infantil, como lugar en el que la observación y la búsqueda de sentido a los procesos evolutivos de la infancia durante los tres primeros años de vida contribuye a garantizar entre todos los miembros de la comunidad educativa la creación de condiciones cada vez más favorables, destacando así el carácter educativo de la etapa 0-3 años y la importante labor pedagógica de los profesionales que trabajan en este ciclo, para cumplir los objetivos educativos que favorecen el desarrollo de los procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos de la primera infancia.

Para llevar a cabo la investigación, se ha elegido la metodología de la *investigación-acción* de Kemmis y Mc Taggart (1992) siguiendo el proceso de espiral en una secuencia de ciclos, ya que nos puede servir para acompañar el proceso completo, desde la plani-

ficación de la propuesta, el modo de llevarla a cabo, la observación de lo que acontece y la reflexión realizada a partir de los datos recogidos.

Ya que este estudio se fundamenta en la identificación de la significatividad de las relaciones que se crean entre el cuerpo y el espacio, así como la cuestión acerca de si las personas interiorizan lo que proviene de la experiencia exterior a través de las acciones, o si “exteriorizan” lo que se origina desde su mundo interior mediante éstas, se expondrán a continuación algunas ideas al respecto.

2. Fundamentación del estudio

2.1. El cuerpo como primer espacio de encuentro y relación

El cuerpo se inscribe desde el nacimiento en un espacio físico y psíquico creado por la madre, un lugar continente de emociones, donde se experimentan las primeras sensaciones de la piel que llegan en forma de caricias y de calor, los primeros sonidos de la voz que entona una nana, las primeras miradas o las sonrisas, la contención del abrazo, receptáculo, depósito y espacio activo de intercambios que Winnicott (2006) definió como “holding” (la capacidad de sostener) y “handing” (los cuidados).

En la madre, como cuerpo-habitáculo, confluyen las sensaciones, las emociones, el pensamiento y el patrimonio cultural del que es portadora y del que la criatura entra a formar parte como ser de pertenencia al sistema social que le recibe. De esta manera, se aprende a ser humano en un espacio de encuentro, un lugar físico y psíquico de acogida e interpretación que nos vincula con el mundo que nos rodea.

Ese espacio continente se transforma y amplía a medida que cambian las necesidades del niño y la niña como consecuencia del propio desarrollo evolutivo: el cuerpo crece y adquiere nuevos logros posturales y motrices, de manera que el regazo materno resulta insuficiente y se abre para dar cabida a espacios más extensos. Lo físico sigue acompañando a los procesos psíquicos, de forma que la vivencia física de los límites corporales y de la sensación de tener un “adentro” interior (de sí mismo) diferenciado del “afuera” exterior, imprime también su huella en la formación del pensamiento, ya que el cuerpo se constituye él mismo como continente del psiquismo poseedor de un límite (el concepto de la piel-barrera-porosa que como función barrera separa el exterior del interior y como función porosa permite ligar ambos mundos, interno y externo, favoreciendo el intercambio y las interacciones).

La sensación de la madre “omnipresente” se irá alternando con progresivas ausencias que darán lugar a la capacidad de representarla mediante la evocación, o de sustituirla

completando con nuevas experiencias el vacío de su falta. Así, todas estas vivencias imprimen una huella en la constitución del psiquismo de la criatura que más adelante, cuando tenga la oportunidad de crear sus propias acciones en los lugares de juego, realmente va a re-crear esa historia que fue construyendo desde la primera ubicación de su cuerpo en un espacio de referencia.

Así, las acciones de contener algo o contenerse a sí mismo: meter unos objetos dentro de otros, meter alguna parte de su cuerpo (pies, manos) dentro de los objetos, meterse dentro de los objetos o del regazo del adulto, taparse (envolverse) con un objeto o completar huecos vacíos, están relacionadas con la vivencia de los límites corporales, la diferenciación del “adentro” y el “afuera” o la necesidad de completar los “vacíos” que deja la ausencia.

Las acciones de elevarse o levantar “torres” con objetos, recorrer espacios o construir filas horizontales y lanzar objetos o lanzarse sobre objetos, tiene que ver con la vivencia de separarse del “espacio originario” para realizar avances y logros por uno mismo.

La acción de destruir o de jugar a caerse, está asociada a la sensación de dominar el cuerpo (jugar a caerse por voluntad propia no es lo mismo que caerse cuando comienza la experiencia de dar los primeros pasos) y a la sensación de apartar los obstáculos que impiden tener la sensación de omnipotencia y autonomía.

La acción de amontonar objetos o de reunirse en torno a la persona adulta se relaciona con la inseguridad ante la ausencia asociada a la “pérdida” de la figura del referente madre originariamente omnipresente.

La acción de ocultar objetos y ocultarse (esconderse) guarda relación con la representación (evocación) del objeto-sujeto ausente.

Se atiende también en este sentido al rol de la persona adulta acompañante de juego como “cuerpo disponible”, utilizando como referencia la contribución formulada por Winnicott (2006) sobre la noción del uso del cuerpo como objeto simbólico, que hace referencia a la posibilidad de que el cuerpo de la persona adulta en el espacio de juego sea utilizado por los niños y niñas como objeto, de la misma manera que el bebé hace uso del cuerpo de su madre como un objeto disponible y útil para satisfacer su necesidad de cobijo o de alimento, sin tener todavía conciencia de que ese *objeto-madre* sea en realidad un sujeto que se pone plenamente a su servicio, olvidándose incluso a veces de su propia identidad. Jung (2003) también hace referencia a esta idea cuando dice textualmente: “soy el objeto de todos los sujetos, en una inversión total de mi conciencia habitual, en la que siempre soy un sujeto que tiene objetos” (Jung, 2003: 27).

2.2. La expresión del psiquismo en el espacio de juego

Un contexto configurado para el juego es el lugar del símbolo creado, escenificado y animado por nuestro propio psiquismo y lo que hacemos al entrar en dicho contexto es encontrarnos con la proyección de lo que hemos generado en nuestro pensamiento contenida en el “espacio potencial” que enunció Winnicott (2006: 135): una *zona intermedia* de experiencia que actúa como continente de las ideas que se originan a partir de la actividad mental de una persona y de límite entre la realidad exterior y el lugar del pensamiento. El imaginario expresado en el juego transforma los objetos y los espacios, que pierden sus propiedades objetivas para investirse de subjetividad. Expresado de otra manera: a través de la lúdica se crea un espacio intersubjetivo y no privado en el que es posible compartir las ideas porque nunca pensamos solos (lo hacemos con otros y a través de los objetos mediadores).

Crear (o jugar) consiste en dar una doble descripción del sí mismo que se percibe en la manera en que uno interactúa con los objetos y el espacio que los liga, que a su vez forman el sí mismo:

- La realidad interna es constituida en el interior de sí y se representa a través del juego. Representar la propia vida psicológica es utilizar el juego como continente de las emociones (el yo interno proyectado sobre el juego que actúa de continente de lo que sale del interior).
- La realidad externa se desencadena en el interior del yo y le da forma, hace las veces de continente. Las sensaciones percibidas desde el exterior atraviesan la envoltura para reconstruir la propia identidad a través de la influencia que llega desde fuera.

Expresar el imaginario actúa de contenedor del psiquismo y lo modifica por el efecto que produce el encuentro con el mundo exterior (personas, lugares y objetos), provocando en consecuencia las reorganizaciones internas. Se confirma la importancia que tiene jugar libremente en un espacio constituido específicamente para tal fin, para poder mostrar y compartir las propias ideas y reconfigurarlas en función de las impresiones que causan en el grupo con el que se comparten o en las interacciones con el espacio y los objetos.

2.3. La relación entre cuerpo y espacio (de juego)

Entendemos el espacio de juego como “lugar” en el que la infancia reinventa y resignifica experiencias de pertenencia. Así, la configuración del espacio también tiene un significado simbólico pues nace de la conciencia de envoltura y contención que atiende la historia de cada niña o niño: su memoria del pasado, su deseo en el presente, y su proyectividad en el futuro. La configuración de los espacios de juego y su inmersión

simbólica se realiza pues atendiendo al sentido que éstos transmiten desde la forma en la que son constituidos y ofrecidos. Es decir, de la misma manera que las acciones lúdicas de los niños expresan significados, también lo hace la disposición de los lugares de juego y las posibilidades de los objetos que se usan para que la propuesta ofrezca una acepción global que acompañe tácita y coherentemente el hilo del relato que se desarrolla.

Los espacios se van diseñando sí se contemplan de antemano e invariablemente los aspectos que fundamentan nociones materializadas en la organización de los espacios como son el límite, el continente, la identidad, el encuentro y crecimiento a través de:

- La relación que existe entre el cuerpo y el espacio de juego como lugar de símbolo, según las ideas que hacen referencia a este punto recogidas en el apartado anterior, enunciadas por Winnicott (2006), Anzieu (2004).
- Las metáforas inherentes al concepto de espacio a las que se refiere Bachelard (2006).

Sobre los límites, como ya se ha mencionado, igual que el cuerpo está delimitado por la piel, el espacio de juego está delimitado por una “barrera” que separa el exterior (el mundo real) del interior (la *zona intermedia*). Pero de la misma manera que la piel es una barrera porosa que puede ser traspasada con facilidad, el espacio lúdico puede ser modificado de distintas formas según la necesidad del juego. Se refiere además a la frontera como el lugar donde algo comienza (no donde termina) y a los límites de la norma que marcan socialmente el hasta donde se puede llegar sin “pasarse de la raya”.

Otra cuestión es la idea de la *localización* o topografía vivencial relacionada con extensiones de la apariencia corporal y sus acciones afectivas. Las cosas siempre ocurren en algún sitio concreto y “somos” cuando tomamos conciencia de ese “ser” al rellenar un espacio vacío que dice nuestros propios límites corporales y nos dejamos envolver por la propiocepción. Así se concreta la función corporeizante del lugar de juego.

La delimitación del lugar de juego se puede definir mediante una geometría sencilla (sistemas de orden) de forma circular, cuadrada o triangular. Así, el *círculo* expresa simbólicamente la protección, la madre, la casa, la unidad, la reunión, la igualdad o la perfección. Jung (2003) nos dice que el círculo es un arquetipo de la totalidad de la psique, el símbolo del *sí mismo*. El *cuadrado* representa el orden (los cuatro puntos cardinales o elementos de la naturaleza), el equilibrio, la seguridad y la estabilidad. Es el símbolo de la figura del padre y sus atributos arquetípicos. El *triángulo* expresa la apertura al mundo, la triada, la ruptura de la simbiosis, el sentido de una base sólida que sostiene la punta del iceberg como vértice visible, pero inseparable de su conjunto.

La *espiral* es otra forma posible que constituye en su estructura una delimitación en sí misma y simboliza crecimiento, evolución, desarrollo, extensión, rotación, progreso o expansión. Esta forma arquetípica expresa y asegura la permanencia del ser y el cambio experimentado a lo largo del tiempo: somos los mismos y también diferentes. Es también la metáfora del camino que se recorre “de la tierra al cielo”, como indican los tableros del juego de la oca o algunos trazados de la rayuela, y una de las formas más extendidas en la naturaleza como los remolinos dinámicos que envuelven como las alas del aire y nos devuelven a las raíces del suelo.

Y los *cruces* como encrucijadas, intersecciones de caminos, desplazamientos, puntos de encuentros y de reunión, o de partidas y despedidas. No tienen una delimitación concreta como el círculo o el cuadrado, pero el propio diseño marca recorridos disponibles para ser utilizados en su sentido original o para ser transformados completamente atendiendo a usos diferentes. En definitiva, la estructura elegida para configurar el espacio de juego debe atender tanto la horizontalidad que expresa la idea de extensión, seguridad, conquista o territorialidad, como la verticalidad que representa el crecimiento, el equilibrio o la elevación.

Incluso el *espacio vacío* es una “opción simbólica” que también genera ese lugar (in) definido. Si el vacío está “lleno” de ninguna cosa, entonces... ¿qué le da forma? Su presencia confiere una intemporalidad al espacio de juego que pretende la desposesión de ese *todo* superfluo que dispone una situación inagotable para la creación de nuevas relaciones. Donde hay un vacío, habita lo posible (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, 2014).

Entonces, si el círculo expresa simbólicamente una contención, la línea es un camino que invita al desplazamiento (alejarse-acercarse de un punto o de un centro), la torre proyecta la verticalidad a través del deseo de crecer o la encrucijada es el recorrido hacia el encuentro con otros, en todas estas maneras posibles de enmarcar los límites del lugar de juego (impermeables o porosos, opacos o transparentes, efímeros o permanentes) existe una relación vinculante entre cuerpo y espacio. Su conocimiento es interdependiente en esa corporalidad-espacialidad que actúa como continente físico y psíquico al servir de articulación entre lo simbólico y lo real.

3. Problema y preguntas de la investigación

En base a todas las ideas desarrolladas en las que se pretende fundamentar este estudio, se define finalmente para la investigación la formulación de las siguientes preguntas, que relacionan los aspectos ya referidos, contextualizándolos en el marco de las *instalaciones de juego*:

¿El cuerpo se resignifica y resignifica el espacio mediante las acciones?

¿Interioriza la persona lo que proviene de la experiencia exterior a través de las acciones, o “exterioriza” lo que se origina desde su mundo interior mediante éstas?

4. Objetivos

Objetivo general

Proyectar un contexto lúdico en la escuela 0-3 años que favorezca el juego espontáneo de la infancia.

Objetivos específicos

- Identificar y reconocer las interrelaciones entre el cuerpo y el espacio.
- Atender a la diversidad y complejidad de las acciones e interacciones en las que se desenvuelve el grupo y el rol de las personas adultas acompañantes del juego.
- Valorar la importancia del juego libre como catalizador del aprendizaje desde la vivencia.
- Visibilizar la cultura lúdica de la infancia mediante la investigación y la documentación.

5. Población y muestra

Los participantes son un grupo de 20 niños y niñas de edades comprendidas entre 2 y 3 años de una escuela infantil del Ayuntamiento de Madrid.

6. Enfoque metodológico

Las fases de este estudio se han llevado a cabo según el modelo de la investigación-acción, siguiendo una secuencia de ciclos dividida en cuatro momentos: planificación de la propuesta, acción, observación y reflexión. La planificación de la propuesta se realiza en el marco de un encuentro formativo llevado a cabo con el equipo educativo de la escuela. A lo largo de las sesiones se detecta la necesidad de promover contextos en los que favorecer el juego espontáneo de la infancia, con el fin de comprender la importancia de acompañar y significar las acciones realizadas por los niños y niñas en estos contextos, para reconocerlas y darles el sentido que las convierte en experiencias transformadoras que desarrollan la capacidad de pensar y simbolizar. La infancia conquista el mundo al que pertenece explorando y

construyendo significados, actuando en un entorno que les proporciona una auténtica experiencia cultural que se enriquece tanto del medio exterior como de la capacidad para interiorizar esa experiencia adquirida. El equipo educativo expresa su deseo de saber más acerca de este trabajo y se acuerda llevar a cabo una propuesta “piloto” con un grupo de niños y niñas de la escuela y su educadora de referencia junto al equipo formador-investigador.

Se propone en la formación el diseño de los contextos llamados “instalaciones de juego”. Para ello se diseñan 16 instalaciones que combinan 8 objetos (vasos, flotadores, esponjas/manoplas de baño, pelotas, toallas/mopas/pañitos, cajas, alfombrillas y cortinas) tomados de tres en tres. Es decir, cada una de las instalaciones se configuró con 3 objetos que se iban combinando entre sí. El criterio de selección de dichos objetos se basa en la capacidad de éstos para favorecer las acciones que se establecieron previamente como significativas, atendiendo al supuesto señalado al comienzo de que el ser humano “exterioriza” lo que se origina desde su mundo interior a través de las acciones. La combinación de los objetos entre sí se basa en un “triálogo” formal que atiende a sus propiedades: tamaños, formas, colores, usos, etc.

Estos serían los objetos que formaron las instalaciones de juego y sus cualidades. En la tabla 1 (a continuación de la descripción de los objetos) se especifican los objetos utilizados, el orden y la frecuencia de uso y en las figuras 2 y 6 algunas instalaciones de juego configuradas con estos objetos:

- Los flotadores: admiten el apilamiento o construcción vertical y horizontal para delimitar espacios. El interior, posibilita “habitar” el objeto creando un espacio de intimidad, bienestar y conciencia del si-mismo para contener el propio “yo”.
- Las cortinas configuran espacios verticales y su sentido es evocar la idea de “bosque” como lugar de ocultamiento o refugio, y como tal, transmisor de emociones intensas relacionadas con el miedo, el abandono, la aventura, la independencia, la valentía, etc.
- Las alfombrillas son un material flexible que puede servir para delimitar espacios, y por tanto las acciones relacionadas con recorridos o desplazamientos pues invitan a seguir en línea recta, dar vueltas o dirigirse hacia un lugar determinado.
- Las toallas permiten ser dobladas, lo que facilita que con ellas se enmarquen los lugares de juego. Como las telas, promueven juegos de ocultamiento y evocan el entorno familiar asociado al cuidado, como metáfora de envoltura, que moviliza el imaginario.

- Las cajas sugieren acciones de construcción, destrucción y reconstrucción que suscitan expresiones simbólicas relativas a lo que se oculta y desvela, acerca del significante como objeto y del significado de lo que puede albergar en su interior, tanto real como imaginario. El valor simbólico no está en su contenido, sino en la posibilidad de contener.
- Los vasos (flexibles y de colores) permiten no solo ser apilados sino también diferentes transformaciones imaginarias y usos ergonómicos. Los vasos permiten la construcción apilable para realizar grandes o altas verticales y la construcción de objetos simbólicos.
- Las esponjas de baño posibilitan acciones y juegos asociados a la manifestación del cuidado y al afecto como expresiones conscientes relacionadas con el ocuparse de otro. Las esponjas mutan su sentido y pasan de ser objetos o elementos para construir, a ser material sensible que evoca imágenes de vínculos y construcción de límites permeables.
- La pelota es un buen objeto elegido por sus posibilidades de lanzamiento, recorrido o intercambio. Es mediador de la comunicación en el juego de la alternancia y la espera pues el rodar de la pelota define un movimiento de vaivén entre el emisor y el receptor.

Tabla 1.

Objetos utilizados, orden y frecuencia de uso.

Objetos	Sesiones					
Vasos	1	2	4	8	10	11
Flotadores	1	2	3	9	13	14
Esponjas/Manoplas baño	3	6	7	9	13	14
Pelotas	4	5	10	11	12	15
Toallas/Mopas/Pañitos	1	4	6	8	13	14
Cajas	6	7	10	12	15	16
Alfombrillas	2	5	7	9	15	16
Cortinas	3	5	8	11	12	16

NOTA: tanto los objetos "esponjas-manoplas de baño" como los objetos "toallas-mopas-pañitos" se incluyen en la misma categoría y se combinaron entre sí.

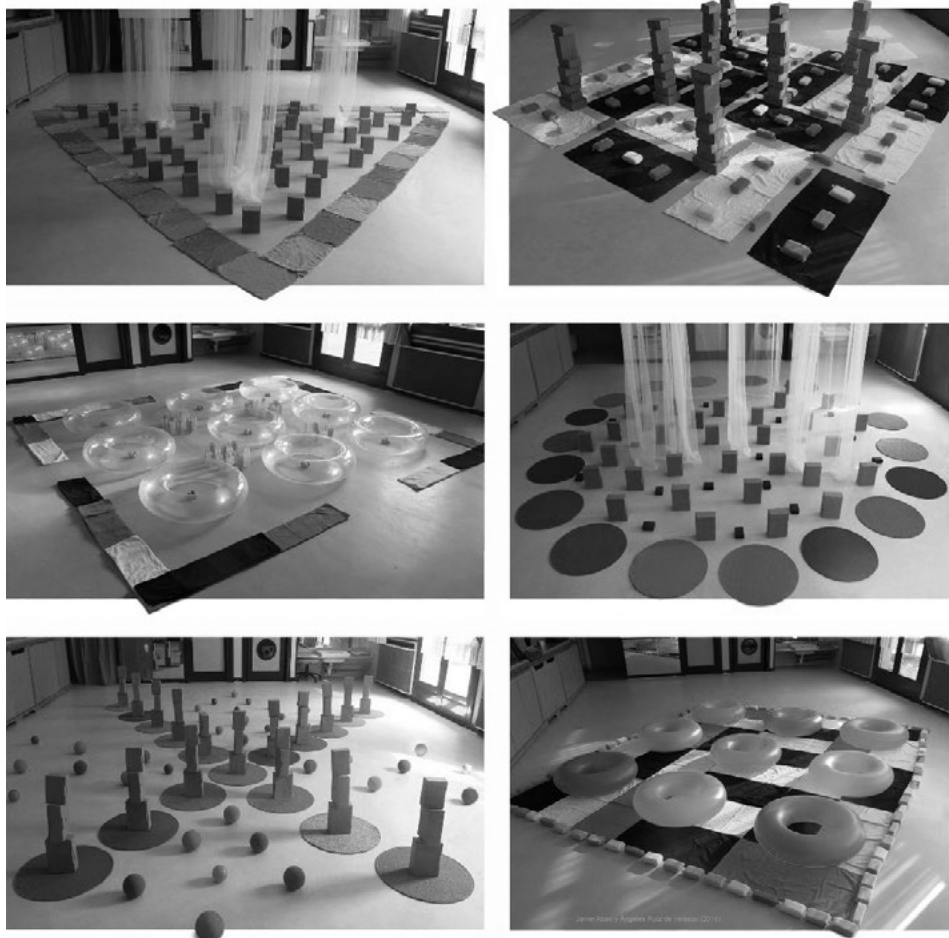


Figura 2. Ejemplos de configuración de las instalaciones de juego de esta investigación. Imágenes de los autores.

7. Temporalización y sentido de la acción, observación y reflexión

Cuando se diseñaron las *instalaciones de juego* con la combinación de los 8 objetos elegidos, se estableció un calendario acorde con la disponibilidad de la escuela y de los investigadores. Se realizaron un total de 16 sesiones. Las sesiones se hacían un día a la semana y la medida del tiempo de juego se estableció en una duración estimada de 60 minutos aproximadamente.

La acción consistía en disponer el material en la sala antes de la llegada de los niños y niñas, presentarlo de manera atractiva y sugerente, favorecer el juego espontáneo, observar lo que sucedía y reconocer las acciones, acompañando de diferentes maneras, ajustadas según la necesidad de cada momento: mediante la palabra, la mirada, la escucha o la recolocación del espacio de juego para mantener el interés de la dinámica de la sesión.

La observación tiene la función de consignar los efectos de la acción y proporciona la base documental inmediata para la reflexión posterior. Debe adecuarse a las circunstancias y ser abierta y flexible para registrar lo inesperado. Para la observación de las sesiones se han utilizado el registro de las fotografías y grabaciones en video y la observación directa, anotando lo sucedido inmediatamente después de finalizar cada sesión mediante la cumplimentación de unos parámetros previamente elaborados que ofrecían datos concretos a partir de la cantidad y los tipos de acciones realizadas en las interacciones con el espacio (ubicación y objetos que conforman la instalación de juego), el propio cuerpo, el grupo de iguales y los adultos acompañantes del juego. Registrando, además, las particularidades, los momentos extraordinarios y las incidencias de cada una de las sesiones.

El último momento del proceso es la reflexión posterior, que servía para revisar y ajustar la propuesta. Asimismo, el registro de cada una de las sesiones en imágenes fotográficas y video ayudaba a captar los juegos más interesantes y a dar sentido a aquellas acciones que en el momento de producirse se escapaban a la comprensión inmediata del observador. En la reflexión se intercambiaban opiniones, inquietudes y dudas. También se comentaban las acciones y los juegos de los niños para darles sentido e identificar las manifestaciones simbólicas que aparecían.

El proceso inicial de acción, observación y reflexión se lleva a cabo con la educadora de referencia y el equipo formador-investigador y posteriormente se comparten los resultados y conclusiones con el equipo educativo de la escuela para realizar el análisis crítico correspondiente y la reflexión sobre la pertinencia, interés y viabilidad de la práctica para la escuela.

8. Parámetros de observación

Los parámetros de observación (Figura 3) que se han utilizado para la recogida de datos a lo largo de las sesiones se han elaborado en base a observaciones previas sobre las diferentes acciones que los niños y niñas realizan con el propio cuerpo, con los objetos disponibles, con el grupo de iguales y con las personas adultas acompañantes.

Como ya se ha dicho anteriormente, las acciones realizadas en un contexto de juego cobran sentido porque el acompañamiento del grupo de personas que lo forman (iguales y

adultos de referencia) las significan y las sostienen. La interacción con el entorno aporta una experiencia cultural de dos direcciones: se nutre del medio exterior, pero también de la capacidad para interiorizar la experiencia adquirida.

Los parámetros fueron cumplimentados en base a las observaciones realizadas y al visionado y revisión posterior de las imágenes y grabaciones recogidas, que ayudan a apreciar detalles que no se pueden registrar solo a través de la observación directa. Después del registro de cada una de las sesiones existe una reflexión que pretende hallar el significado de lo observado.

Objetos		
Objetos disponibles en la "Instalación de juego":		
PARÁMETROS DE ACCIONES	SÍ	NO
CONTENER-SE		
Meten unos objetos dentro de otros.		
Meten alguna parte de su cuerpo (pies, manos) dentro de los objetos.		
Se meten dentro de los objetos.		
Se meten dentro de espacios que han construido previamente.		
Se meten en el regazo del adulto.		
Se tapan con algún objeto.		
Tapan al adulto con algún objeto.		
Completan o rellenan huecos con objetos.		
ELEVAR-SE		
Colocan los objetos en disposición vertical ("torres").		
Se suben encima de algún objeto o agrupación vertical de objetos.		
Se suben encima del adulto.		
RECORRER-CON		
Construyen caminos o filas con objetos.		
Deslizan por el suelo objetos siguiendo un recorrido.		
Recorren los caminos construidos.		
LANZAR-SE		
Lanzan objetos en cualquier dirección.		
Lanzan objetos al adulto.		
Se lanzan objetos entre sí.		
Se lanzan ellos sobre objetos que previamente han amontonado.		
DESTRUIR-SE		
Destruyen la disposición vertical ("torre") construida con objetos.		
Juegan a dejarse caerse.		
Juegan a "empujar" al adulto para hacerle caer.		

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

PARÁMETROS DE ACCIONES	SÍ	NO
AMONTONAR-SE		
Amontonan objetos entre sí.		
Amontonan objetos dentro de otros objetos "contenedores".		
Amontonan objetos cerca del adulto.		
Se agrupan ellos entre sí.		
Se agrupan alrededor del adulto.		
OCULTAR-SE		
Esconden unos objetos dentro de otros.		
Esconden los objetos dentro de su ropa.		
Se esconden detrás de objetos.		
Se esconden dentro de los objetos.		
Se esconden tapándose con los objetos.		

Figura 3. Parámetros de observación de las acciones elaborados por Ruiz de Velasco y Abad (2020).

9. Resultados

A partir de los datos recogidos a través de estos parámetros previamente establecidos y de la observación, se analiza el resultado obtenido con el fin de comprobar si contribuye a resolver el problema inicialmente planteado. Es importante destacar que en este trabajo se ha estimado la frecuencia en las diferentes resignificaciones de los espacios por el grupo en general y no en las personas que lo componen. El análisis de los datos obtenidos se realiza a partir de la observación y posterior reflexión de lo observado en base a los parámetros utilizados. Estos parámetros se valoraron a través de la numeración 1 y 2, siendo el 1 «no aparece» y el 2 «si aparece». Estas son las escalas de valoración (figuras 4 y 5) a partir de los parámetros ya descritos y en el transcurso de las 16 sesiones realizadas:

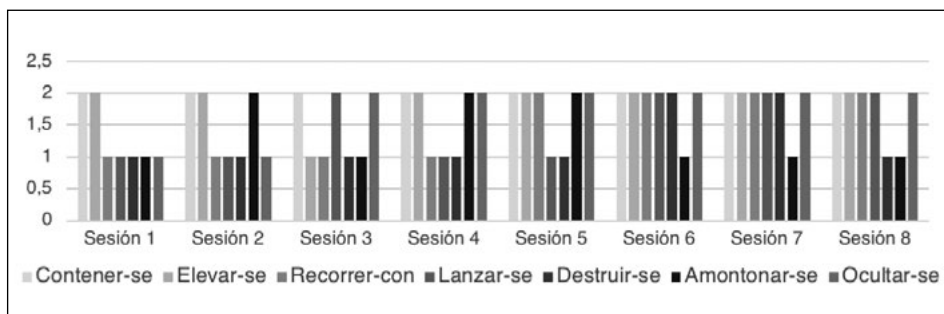


Figura 4. Gráfico de las sesiones 1-8

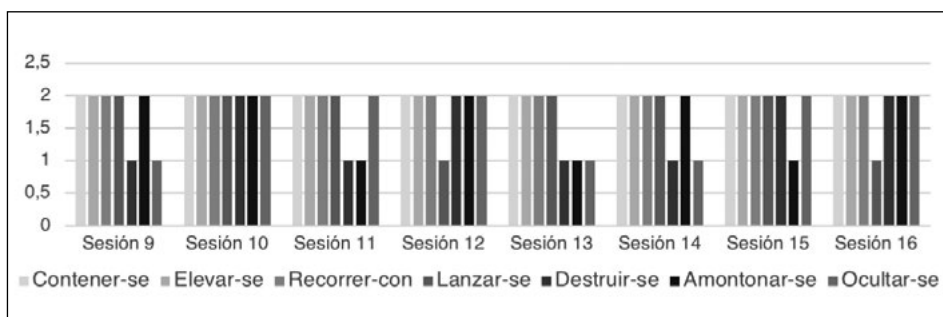


Figura 5. Gráfico de las sesiones 9-16

Todas las acciones referidas en los parámetros, tanto las realizadas con el propio cuerpo, como las efectuadas en el espacio de juego con los objetos, con el grupo de iguales y las personas adultas acompañantes, se observaron a lo largo de las 16 sesiones.

Se enuncian las acciones con el verbo infinitivo y se le añade la partícula reflexiva *se*, porque todas ellas se han realizado en algún momento con el propio cuerpo. Por ejemplo, han ocultado unos objetos dentro de otros, y también se han ocultado ellos dentro de aquellos objetos que así lo permitían.

La acción de Contener(se) se observó en todas las sesiones (100%). Los objetos preferidos para realizar estas acciones han sido, como continentes: cajas, manoplas de baño, toallas, flotadores, vasos; como contenidos: esponjas, pelotas.

La acción de Elevar(se) se observó en todas las sesiones (100%). Los objetos preferidos para realizar estas acciones han sido: vasos, flotadores, alfombrillas, cajas, esponjas, pañitos, toallas.

La acción de Recorrer(con) se observó en 12 sesiones (75%). Apareció a partir de la 5ª sesión, debido probablemente a la familiarización gradual a medida que avanzaban las semanas con la propuesta de juego ofrecida. Los objetos preferidos para realizar estas acciones han sido, para construir caminos o filas: cajas, esponjas, vasos. Para hacer caminos y posteriormente pasar por ellos: alfombrillas, mopas, toallas, pañitos. Para recorrer el espacio haciendo deslizar objetos: pelotas, flotadores.

La acción de Lanzar(se) se observó en 10 sesiones (62,5%). Apareció a partir de la 3ª sesión. Los objetos preferidos para realizar estas acciones han sido: pelotas, esponjas. Los niños se han lanzado sobre una montonera de toallas, previamente acumuladas por ellos mismos.

La acción de Destruir(se) se observó en 6 sesiones (37,5%). Apareció en la 6ª sesión. Destruyeron las construcciones hechas con cajas, flotadores, esponjas. Las conductas de caerse se suelen producir a continuación de haber derribado una torre de objetos.

La acción de Amontonar(se) se observó en 9 sesiones (56%). Apareció en la 2ª sesión. Los objetos preferidos para realizar estas acciones han sido, para amontonar objetos entre sí: esponjas, toallas, pañitos, mopas, vasos, cajas, pelotas. Como “contenedores”: cajas grandes, flotadores. Como contenidos: esponjas, toallas, pañitos, pelotas, vasos, mopas, cajas.

La acción de Ocultar(se) se observó en 11 sesiones (69%). Apareció a partir de la 3ª sesión. Los objetos preferidos para realizar estas acciones han sido, como continentes: cajas, pañitos, toallas, flotadores; como contenidos: esponjas, pelotas. Los niños se han ocultado detrás de las cortinas, dentro de los flotadores y tapándose con las toallas y los pañitos de colores.

10. Conclusiones

La observación y registro de las acciones que los niños y niñas realizan en el espacio de las *instalaciones de juego* nos lleva a constatar las diferentes aportaciones teóricas anteriormente citadas que se refieren al cuerpo como primer espacio de encuentro y relación, a la expresión del psiquismo en el espacio de juego y a la relación entre el cuerpo y el espacio de juego.

Así, cuando las niñas y los niños tienen la oportunidad de crear sus propias acciones en los lugares de juego, recrean la historia que fue construyendo desde la primera ubicación de su cuerpo en un espacio de referencia, expresan el imaginario que actúa como contenedor del psiquismo y lo modifica por el efecto que produce el encuentro con el mundo exterior (personas, lugares y objetos), provocando en consecuencia las reorganizaciones internas y manifiestan la idea de la localización o topografía vivencial relacionada con extensiones de la apariencia corporal y sus acciones afectivas. Las cosas siempre ocurren en algún sitio concreto y “somos” cuando tomamos conciencia de ese “ser” al rellenar un espacio vacío que dice nuestros propios límites corporales y nos dejamos envolver por la propiocepción. Así se concreta la función corporeizante del lugar de juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2006).

Reconocer las diferentes acciones relacionadas con la formación del psiquismo del ser humano desarrollado en los primeros espacios físicos y culturales de encuentro, no tiene como finalidad su identificación o la elaboración de una clasificación sobre las mismas, sino sensibilizar de la importancia que tiene comprender el sentido que transmiten, para que puedan pasar de ser meras acciones que, sin embargo, se intuyen como algo más que eso, a adquirir la categoría de significados reconocidos, comunicables y compartidos.

Igualmente es importante reflexionar sobre la configuración de los contextos de juego, analizando su idoneidad en lo relativo a los espacios habilitados, los tiempos asignados, la selección de los objetos, la formación de los grupos y el rol de los adultos acompañantes. En este trabajo se ha utilizado como marco de referencia la propuesta de *las instalaciones de juego*, que ofrecen un espacio lúdico estético adecuado para despertar en el grupo el interés y el deseo de crear ideas, resignificando los objetos y su disposición al ser utilizados como mediadores y catalizadores de juego y, además, de compartirlas a través de las diferentes interacciones con los demás.

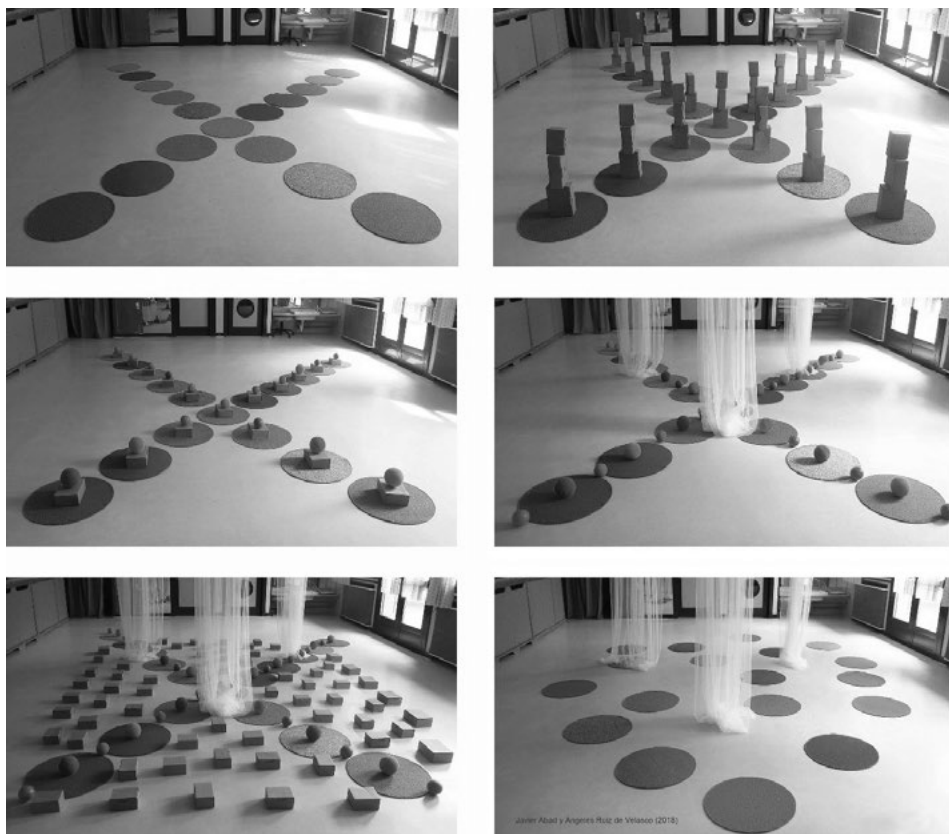


Figura 6. Distintas configuraciones de *instalaciones de juego* con los mismos objetos. Imágenes de los autores.

Nos parece fundamental pues impulsar la investigación del juego en la primera infancia para valorar su importancia y para apoyar la necesidad de que el aprendizaje, en este periodo especialmente, parta de la vivencia y no de la “adquisición” de conocimientos

o de una “intelectualización” prematura que no tiene en cuenta los procesos naturales del ser humano. La educación tradicionalmente sigue el discurso de las sociedades que perpetúan el valor de la productividad, gestionando la escuela como si fuera una “fábrica” o lugar para la rentabilidad y eficacia que no puede prescindir de los horarios o de organizar el conocimiento en asignaturas escasamente relacionadas entre sí.

Finalmente, la investigación basada en la acción ayuda a reflexionar colectivamente sobre cualquier práctica realizada con y para la infancia, para no caer en las inercias o en las reproducciones de propuestas que se siguen como una “tendencia”, en muchas ocasiones adoptada de manera esporádica, contingente y pasajera. Investigar supone llevar a cabo una planificación sistemática de los procesos con la finalidad de valorarlos mediante la observación y la recogida de datos, para estar razonablemente convencidos de su sentido. En definitiva, ninguna propuesta debería ser replicada sin un debate y una reflexión particular y profunda sobre su pertinencia en toda comunidad lúdica que se convierte en *lugar de símbolo* (Ruiz de Velasco y Abad, 2019, 2020), una experiencia transformadora y un espacio de encuentro que se construye a través del vínculo posible.

11. Referencias

- Anzieu, D; Houzel, D. y otros. (2004). *Las envolturas psíquicas*. Madrid: Amorrortu.
- Bachelard, G. (2006). *La poética del espacio*. México: Fondo de cultura económica.
- Jung, C.G. (2003). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S.; Mc Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Revista Aula de Infantil*, 77, 11-28.
- Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62.
- Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación. *Revista Aula de Infantil*, 103, 28-32.
- Winnicott, D.W. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Sugerencia de cita:

Ruiz de Velasco, G. y Abad, J. (2020). Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 175-192
