

Llicència d'estudis

L'EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL
AL PARVULARI DES DE LA
INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU

Sílvia Giménez i Corrons

Curs 2006-2007

AGRAÏMENTS

Abans de començar, voldria fer constar l'agraïment a les persones que m'han ajudat a fer possible aquest estudi:

A la Xus Martín, per haver-me desvetllat l'interès pel tema d'estudi ja fa uns quants anys, per estar tan disponible, per acompanyar-me i ajudar-me al llarg d'aquest temps, per tutoritzar-me la llicència i la tesi doctoral en curs.

A l'Anna Carpena, perquè ha estat per a mi una Mestra que m'ha ajudat a mirar, a escoltar i a entomar la realitat educativa d'una manera més emocional.

A l'EDP, per ser-hi i esdevenir un grup d'encontres deliciosos carregats d'afectivitat. Un grup exquisit per a la reflexió emocional i emocionant.

A l'AEC, perquè amb ells/es em vaig introduir a l'apassionant món de la Psicomotricitat i sempre seran un referent.

A la Núria Franc, perquè amb ella vaig anar comprenent profundament el món de la Psicomotricitat, aportant-me les referències per un marc de la pràctica psicomotriu sòlid i coherent.

Al Miquel Martínez, per haver-me acompanyat en el si del doctorat i sentir-lo a prop en aquest procés.

Al Manel i a la Montse del CEIP Torredemer; a la Isabel del CEIP Convents; a la Gabi, al Josep, a la Mon, a la Núria i a la Iolanda de Tariqa Psicomotriu, que han estat disposats per ser observats, per compartir el treball i per reelaborar cooperativament alguns dels aspectes principals, per ensenyar-me un munt de coses de les que en tindrè cura sempre més.

Al meu estimat CEIP Pablo Picasso de Barberà del Vallès.

Al Departament d'Educació, per haver-me donat l'oportunitat d'estudiar durant un curs escolar.

I, sobretot, a totes les nenes i els nens amb els qui he compartit la deliciosa experiència d'educar i de créixer gratament.

Gràcies, de veritat. Sense vosaltres tot això no hagués estat possible.

ÍNDEX

| | Pàgina |
|---|---------------|
| 1. INTRODUCCIÓ..... | 3 |
| 2. EL MARC DE L'EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL..... | 6 |
| 2.1. Els fonaments teòrics de la proposta..... | 6 |
| 2.2. Concreció conceptual de la proposta..... | 7 |
| 2.3. Dimensions i/o àmbits de l'Educació Socioemocional al Parvulari..... | 9 |
| 3. EL MARC DE LA PRÀCTICA PSICOMOTRIU..... | 16 |
| 3.1. Què entenem per intervenció psicomotriu?..... | 16 |
| 3.2. Àrees de desenvolupament i àrees d'intervenció..... | 17 |
| 3.3. Organització temporal d'una sessió de psicomotricitat..... | 21 |
| 3.4. Organització espacial d'una sessió de psicomotricitat..... | 24 |
| 3.5. Orientacions per a l'observació..... | 26 |
| 4. ANÀLISI INTERDISCIPLINARI I ENLLAÇ REFLEXIU ENTRE L'EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL I LA INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU..... | 27 |
| 4.1. Presentació de les disciplines que fonamenten l'Educació Socioemocional i justifiquen la Psicomotricitat com a marc privilegiat per a la seva intervenció..... | 27 |
| 4.2. Aportacions de la Filosofia, la Sociologia i la Comunicologia. Connexions amb la intervenció psicomotriu..... | 28 |
| 4.3. Aportacions de la Psicologia i la Psicoteràpia. Connexions amb la intervenció psicomotriu..... | 37 |
| 4.4. Aportacions de la Neurociència. Connexions amb la intervenció psicomotriu..... | 52 |
| 4.5. Aportacions de la Biologia. Connexions amb la intervenció psicomotriu..... | 60 |
| 4.6. Aportacions de la Pedagogia. Connexions amb la intervenció psicomotriu..... | 67 |
| 5. DIÀLEG AMB LA PRÀCTICA EDUCATIVA. La veu dels infants a través del moviment..... | 76 |
| 5.1. Continguts de l'Educació Socioemocional en el marc de la intervenció psicomotriu..... | 78 |
| 5.2. Les claus de la intervenció psicomotriu que possibiliten el treball profund dels continguts socioemocionals presentats. Finestres a la pràctica educativa ¹ | 86 |
| 5.2.1. El paper de l'adult..... | 87 |
| 5.2.2. Els principis bàsics de la pràctica psicomotriu..... | 93 |

¹ “Les finestres a la pràctica educativa” són reals de les observacions fruit del treball de camp.

| | |
|---|-----|
| 5.2.3. Les àrees d'intervenció psicomotriu..... | 97 |
| 5.2.4. L'organització temporal i espacial de la sessió..... | 106 |
| 5.2.5. Instruments, recursos i mitjans específics de la pràctica psicomotriu..... | 123 |
| 6. ORIENTACIONS I PROPOSTES PER TRACTAR ELS CONTINGUTS SOCIOEMOCIONALS A LA SALA..... | 166 |
| 6.1. Orientacions i propostes pel ritual d'entrada..... | 167 |
| 6.2. Orientacions i propostes pel moment d'exploració sensoriomotriu..... | 169 |
| 6.3. Orientacions i propostes per un moment pont entre la vivència corporal i la representació més intel·lectual..... | 184 |
| 6.4. Orientacions i propostes pel moment de la representació..... | 190 |
| 6.5. Orientacions i propostes pel ritual de sortida..... | 214 |
| 6.6. Recursos i estratègies generals. El full de previsions..... | 215 |
| 7. CONCLUSIONS..... | 220 |
| 8. BIBLIOGRAFIA I ALTRES FONTS D'INFORMACIÓ..... | 234 |
| 9. ANNEXOS..... | 229 |
| 9.1. Relació paginada dels relats de les observacions o "finestres a la pràctica educativa..... | 229 |
| 9.2. Relació paginada de fotografies als centres..... | 232 |
| 9.3. Relació paginada d'orientacions i propostes per a tractar els continguts socioemocionals a la sala de psicomotricitat..... | 233 |
| COMIAT AMB PARAULES DELS INFANTS..... | 235 |

1. INTRODUCCIÓ

Aquesta recerca ha estat orientada per la hipòtesi de partida que considerava la intervenció psicomotriu com l'eix vertebrador de la formació socioemocional al Parvulari. El treball posa l'accent en la clarificació profunda de l'educació socioemocional, cercant els fonaments que permetran desplegar les dimensions morals des d'una vessant democràtica. La presentació reflexiva interdisciplinària sobre quins són aquests fonaments i com poden arrelar-se emotivament i significativa en la persona de l'infant, juntament a les característiques evolutives pròpies de l'etapa que es van descrivint des de les diferents fonts, ens portarà a justificar i confirmar la intervenció psicomotriu com a un marc privilegiat per l'educació socioemocional². Les aportacions teòriques- reflexives sobre el tema d'estudi han estat al servei de l'observació i de l'anàlisi de la pràctica educativa; i tot plegat s'ha dirigit a concretar una proposta psicopedagògica per a la intervenció. Per tant, es presenta la memòria d'una recerca de caràcter teòric-pràctic, desenvolupada a partir d'una previsió metodològica que s'ha anat concretant a mesura que avançava l'estudi, ja que la seva mateixa naturalesa implicava un marge d'adaptabilitat amb la realitat, les necessitats que anaven apareixent, els interessos que s'anaven desvetllant...

La investigació és plenament qualitativa i s'ha fonamentat en dues formes complementàries de procedir: l'etnografia i la recerca bibliogràfica. Tot i que l'examinació bibliogràfica sobre el tema forma part de l'etnografia, s'expliciten les dues formes per separat per evidenciar el pes que aquesta recerca bibliogràfica ha tingut i la feina que ha suposat.

Amb el desig que aquest treball sigui entenedor i útil pels professionals de l'educació, aquest document s'iniciarà amb una presentació del què s'entén per educació socioemocional, concepte molt vinculat a l'educació moral i que, en definitiva, pretén intervenir en aquelles dimensions de la persona que permeten el benestar relacional amb un mateix i amb els altres. Això suposa pensar i prendre decisions sobre quines són aquestes dimensions, quins elements estan al fons i disposen profundament a la persona per a avançar en aquestes dimensions, quins continguts són accessibles i significatius a la naturalesa de l'infant, en quina amplitud i qualitat entenem aquest "altres", quins són els eixos que han de vertebrar la proposta...

Tot seguit es presenta la Psicomotricitat com a disciplina i pràctica educativa. Es pretén explicitar que no tota pràctica que es fa dir psicomotricitat és promotora de creixement socioemocional. Ens referim a una manera específica d'entendre i dur a terme la Psicomotricitat, basada en el moviment i l'activitat relacional espontània de l'infant, en el joc amb llibertat i en uns paràmetres concrets d'organització espàcio-temporal.

A continuació, s'exposen els fruits de l'estudi bibliogràfic de les diferents disciplines que s'han tingut en compte per a reflexionar i prendre decisions sobre els continguts essencials per una educació socioemocional que vol afectar profundament en el desenvolupament de l'infant. Aquestes disciplines han estat: la Filosofia, la Sociologia, la Comunicologia, la Psicologia i la Psicoteràpia, la Neurociència, la Biologia i, és clar, la Pedagogia. L'estudi en intensitat d'aquesta bibliografia, ha suposat un llarg temps de lectura, d'elaboració d'arxius (informàtic i manual) sobre els continguts, d'anàlisi i

² Donant per entès, però, que aquesta educació socioemocional s'ha de desplegar també en altres àmbits escolars.

síntesi de les dades, etc. Amb la intenció de fer visible i comprensible el com i els perquè la Psicomotricitat pot donar resposta a les aportacions teòriques que fonamenten les pretensions de l'Educació socioemeocional, en aquest apartat es van vinculant les diferents aportacions interdisciplinàries amb les característiques de la pràctica psicomotriu.

D'aquest enllaç reflexiu anterior, se'n deriven un grans blocs de continguts socioemocionals a tractar en el si del marc psicomotriu, i que encapçalen la proposta psicopedagògica. Aquests blocs que sintetitzen les aportacions interdisciplinàries, es despleguen en relació a les tres grans dimensions prèviament justificades.

Tot seguit, es volen clarificar les eines amb les que compta la psicomotricitat per a fer possible el treball profund i coherent dels continguts presentats. A més, anant més enllà de les fonts bibliogràfiques, es presenten "finestres" a la pràctica escolar que pretenen exemplificar aquestes claus que té la intervenció psicomotriu per intervenir en les dimensions socioemocionals de l'infant d'una manera vivencial i penetrant en la integritat de la persona en relació. Els relats són fruit de la recerca etnogràfica duta a terme a partir d'un treball de camp intensiu, concentrat al primer trimestre del curs 2006/07, en tres centres que han col·laborat amb molt d'interès i implicació: el CEIP Torredemer de Matadepera, el CEIP Convents de Martorell i el centre d'ajuda Tariqa Psicomotriu de Barcelona. Tot i que també estava previst el CEIP Patufet Sant Jordi d'Hospitalet, val a dir que les circumstàncies del moment van fer que la recerca en aquest centre fos menys intensa, tot i que també es considera i s'agraeix la seva participació.

Aquest treball etnogràfic ha estat de llarga durada, ja que el treball de camp ha tingut una continuïtat durant tot el curs amb l'anàlisi de les dades, l'establiment de categories, la construcció d'explicacions coherents, el relat de la vida educativa observada, la diferenciació entre el que s'esdevé de manera observable i el que suggereix subjectivament, l'elaboració d'informes de retorn per a debatre i reflexionar sobre la realitat educativa, etc. Així, els relats que finalment es presenten sobre les vivències observades, són el resultat d'un treball que sintetitza narrativament les notes de camp, els diaris, les converses amb els educadors, els retorns i els informes escrits que he anat elaborant i compartint amb els professionals involucrats, les respostes i les observacions que aquests professionals de primera línia han fet sobre el tema, etc. Ha estat un treball realment plaent que ha tingut molta cura dels factors ètics implicats. S'ha procurat que el contingut i la forma del que es presenta sobre els centres esmentats, els resulti còmode i gratificant.

Val a dir que també s'ha demanat opinió sobre el marc psicopedagògic proposat a diversos professionals reconeguts per la seva tasca teòrico-reflexiva sobre el del tema d'estudi, amb la intenció d'atorgar-li credibilitat i validesa.

Els blocs de continguts proposats per treballar a la sala i "Les claus de la intervenció psicomotriu" esdevenen el nucli del treball, ja que vehiculen l'elaboració integrada del treball bibliogràfic amb la pràctica educativa, reflectint-la però també suggerint línies i formes per a l'actuació educativa.

Finalment, es concreten algunes propostes i orientacions per a l'escola considerades com a possibilitats obertes i adaptables. I és que, tot i que la pràctica psicomotriu entesa des dels paràmetres relacional és -per si mateixa- promotora de creixement socioemocional, si en som conscients i acusem aquestes pretensions, la intervenció en

promourà més directament i seguritzarà els continguts socioemocionals, tant en la seva qualitat com en la seva quantitat.

Tant l'apartat de "Les claus de la Psicomotricitat" com el de les "Propostes i orientacions" s'acompanyen d'algunes fotografies que volen fer més palesa la pràctica educativa. En trobarem dels centres ja anomenats i algunes del CEIP Pablo Picasso, ja que ha estat l'escola on jo he desenvolupat la meva tasca docent els darrers anys.

Com es pot copsar, les diferents fases i parts de la recerca s'han anat retrobant al llarg del temps i així ho fan en el si d'aquest treball, perquè uns processos porten inevitablement i constantment a uns altres, en una relació de complementaritat que creix en espiral.

Tot plegat ha estat una oportunitat excel·lent per observar la pràctica docent, per repensar-la tot conversant amb els professionals i dialogant constantment amb les fonts interdisciplinàries. Voldria fer constar que la llicència i el contingut que s'ha presentat s'articulen amb la tesi doctoral que he tingut l'ocasió d'anar elaborant.

Per acabar, valorar molt positivament el temps que les llicències ens donen per escriure, ja que és una tasca laboriosa però deliciosa que ens permet construir per fer alguna passa en aquest món tan estimat de l'educació.

2. EL MARC DE L'EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL

2.1. Els fonaments teòrics de la proposta

Aquesta proposta se sustenta en algunes aportacions psicopedagògiques que val la pena tenir en compte:

1. L'Educació Moral, donada a conèixer com el model de la construcció de la personalitat moral (Puig, Martín), basat en la construcció dialògica de la personalitat moral. En la línia del constructivisme, defensa l'autonomia del subjecte, reconeixent-li la capacitat de prendre decisions i d'actuar segons criteris interns escollits lliurement, però al mateix temps destaca el paper que tenen els altres en la formació de cada individu. S'entén que la moral no ve donada des de fora, ni tampoc es descobreix, sinó que es construeix, i aquest procés de construcció es basa en el diàleg: en el diàleg amb un mateix i en el diàleg amb els altres. Dialogar comporta escoltar, obertura, interacció...

Des d'aquest model, l'educació moral té com a finalitat bàsica optimitzar el procés de construcció de la personalitat moral, constituïda per diferents components o dimensions que s'interrelacionen de forma sistèmica. La proposta educativa consistiria en dissenyar i dur a terme estratègies diverses per a afavorir la maduració o optimització de les dimensions que es diferencien i que són: la consciència moral, el judici moral, l'empatia i la presa de perspectiva social, l'autoconeixement i l'autoestima, el control d'un mateix i l'autoregulació emocional, els sentiments i les emocions morals, el món dels valors.

2. Les anomenades Intel·ligències Múltiples (de Gardner) i la coneguda Intel·ligència Emocional (molt difosa per Goleman). Ambdues aportacions han tingut una influència notòria en les propostes del nostre context i també es tenen molt presents en la que aquí es suggereix.

Pel que fa a la teoria de les Intel·ligències Múltiples de Gardner (1995), recordem que ens planteja que les competències cognitives queden millor definides en diferents tipus d'intel·ligències que ens permeten resoldre problemes i crear productes. D'entre les vuit intel·ligències que presenta per a abordar la complexitat de la vida, aquí ens interessen concretament les dues que ens disposen per a elaborar i resoldre els afers relacionals: la intrapersonal (que ens permet comprendre'ns i estar bé amb nosaltres mateixos) i la interpersonal (que ens permet comprendre i treballar amb els altres), tot anat desvetllant la recent anomenada intel·ligència espiritual.

Pel que fa a la Intel·ligència Emocional, recordem que es refereix a la capacitat de saber estar satisfactòriament en el món, amb les altres persones i amb nosaltres mateixos. Si la intervenció educativa vol promoure aquesta intel·ligència, ha de potenciar dos tipus de competències a partir de la promoció dels continguts que impliquen: la competència personal (continguts referits a la consciència d'un mateix, a l'autoregulació i a la motivació); i la competència social (continguts referits a l'empatia i a les habilitats socials).

3. L'Educació Emocional, justificada i desplegada per diversos/es autors/es (Darder, Bach, Bisquerra...) i grups de recerca (com el GROU) del nostre país. Tot i que podem trobar diferències entre les aportacions, totes elles recalquen el protagonisme de la vida emocional de les persones a l'hora d'establir i madurar aquelles relacions que ens permeten viure satisfactòriament amb un mateix i amb els altres. En general, s'entén l'educació emocional com un conjunt d'intervencions que han d'afavorir les habilitats, procediments, coneixements, reflexions, comportaments, actituds..., que permetin comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals. Algunes de les competències emocionals que solen destacar aquestes propostes són: consciència emocional (donar nom a les emocions, comprendre les emocions pròpies i dels altres...), regulació de les emocions (prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament, habilitats d'afrontament...), autonomia personal (autoestima, actitud positiva...), actituds relacionals (empatia, escolta, assertivitat...), habilitats i qualitats comunicatives (habilitats dialògiques, expressivitat...), habilitats per a la solució de conflictes (acord, mediació...), la diferenciació i integració entre emocions i pensaments; etc.

2.2. Concreció conceptual de la proposta

Aquesta proposta entronca amb les tres referències psicopedagògiques presentades, incorporant elements de totes elles, però alhora reelaborant-se en una composició que pretén ser original.

D'entrada, la majoria de les propostes d'intervenció vinculades a aquelles referències psicopedagògiques, es dirigeixen a nens/es de Primària i Secundària. Però aquesta proposta s'adreça als infants de Parvulari. Les característiques evolutives de l'etapa ens han de fer pensar sobre l'adequació de la intervenció per a promoure l'aprendre a ser i l'aprendre a conviure. Veiem més concretament què agafem de cada referència apuntada, per avançar en la justificació i desplegament del que es planteja.

1. Estem molt d'acord que, per aprendre a ser i a conviure, cal desenvolupar les diferents dimensions morals que es presenten des del Model de la construcció dialògica de la personalitat moral, i que cal intervenir en els tres àmbits de l'esfera moral de la persona assenyalats. Ara bé, a l'etapa infantil, els nens/es no

estan preparats per abordar els continguts que es deriven d'aquestes dimensions i àmbits morals. Recordem que la moral requereix la maduració de regions neocorticals que permeten associar el raonament amb les emocions. A l'etapa Infantil, els mecanismes cerebrals involucrats en l'experiència moral que estan més actius i madurs, són els emocionals que es troben als nivells subcorticals, i que tenen una forta implicació orgànica i corporal. Hem de plantejar-nos què hi ha al darrere d'aquelles dimensions, quins són els elements que sostindran la seva maduració i que, a la vegada, són accessibles pels infants de 3 a 6 anys, atenent a que responguin a les seves necessitats i peculiaritats afectives, cognitives, socials... Per això, la intervenció al Parvulari s'orientarà al creixement moral, i tindrà com a punta de mira les dimensions diferenciades del model de la construcció de la personalitat moral, però el seu propòsit s'ha de centrar en incentivar i assegurar les bases per aquest desplegament, arrelades a la vida emocional, afectiva i relacional. Per tant, no es pot donar una educació moral pròpiament dita en la línia descrita, ja que aquesta implicaria un treball específic de les qüestions apuntades, que encara estan lluny de la naturalesa d'infant.

2. Pel que fa les aportacions de Gardner i Goleman, entenem que, a grans trets i salvant les diferències, hi hauria un paral·lelisme entre la Intel·ligència intrapersonal i la intel·ligència interpersonal de Gardner, i la competència personal i la competència social de Goleman, respectivament. Aquesta proposta subratlla les competències i habilitats que poden afavorir la relació amb un mateix i la relació amb els altres, ajustant-se a les necessitats i a les moltes possibilitats que l'etapa ens ofereix.
3. En relació a les aportacions sobre Educació Emocional, es reafirma el protagonisme de les emocions en el desplegament i maduració de les competències relacionals. Considerem que les emocions són l'origen, el mitjà i la fi de la vida moral; que la vida emocional és la força inicial de les capacitats morals (els valors, per exemple, s'han de sentir, no n'hi ha prou en comprendre'ls), que darrera tota dimensió moral hi ha una o un conjunt d'emocions que ens predisposen; que tot pensament i reflexió se sustenta en l'esfera emocional; que les competències relacionals tenen sentit en la mesura que ens fan sentir emocionalment satisfets, etc. Les emocions han d'estar en el fons, en la forma, en el camí, en el punt d'arribada... de tota intervenció amb pretensions humanitzadores i, al cap i a la fi, de tota intervenció educativa; perquè educar és ajudar a formar persones, perquè educar és tenir molta cura de les emocions, perquè educar és doncs promoure el creixement de les competències que permeten gestionar-les satisfactòriament pel benestar intra i interpersonals.

Arribat a aquest punt i tenint en compte les característiques de l'etapa descrites en el seu apartat, avancem en la concreció dels criteris i principis que volen orientar aquesta intervenció.

- El fet que les competències de relació intrapersonal i interpersonal vertebrin el desplegament de la proposta, ens porta a afirmar que el Jo i l'Altre, així com la seva relació bidireccional, esdevenen el seu cos nuclear. El Jo es va forjant gràcies a la interacció amb l'Altre (un Altre entès des del concepte d'Alteritat), el qual li desvetlla emocions i li

permet explorar el que sent. És l'Altre, doncs, qui ens ajuda a descobrir qui i com som. A la vegada, recordem que les relacions amb l'Altre estan condicionades per les característiques evolutives d'aquest Jo, que és per naturalesa egocèntric. La qualitat de les relacions amb els Altres i la qualitat del coneixement i mecanismes de regulació que es té d'un mateix, s'influencien i es complementen mútuament, i conformaran la plataforma sobre la que es desplegarà el creixement moral.

- Hem de reconèixer que l'etapa infantil és fonamental per a construir unes bases sòlides i, alhora flexibles, per al creixement moral. Per això, la intervenció ha de clarificar i assegurar aquests fonaments que permetran avançar saludablement en la complexitat d'aquest saber ser i conviure. Per això, cal educar des de dintre, des de l'autenticitat de cada infant, respectant la seva manera de ser i estar globalitzada, implicant la seva persona íntegrament. Hem de vetllar perquè les arrels del creixement moral es forgin a la pell, a la carn i en el cor. Per això, no podem intervenir únicament des del pensament i a través del llenguatge verbal, com algunes propostes suggereixen. Involucrar la persona en la seva totalitat reclama treballar amb, en i a través del COS: acollir-lo, explorar-lo, acceptar-lo, disposar-lo..., reconeixent-lo com la infraestructura de la nostra vida relacional i, per tant, atorgant-li el valor privilegiat que es mereix. El cos ens posa en relació amb allò més orgànic, més biològic, més primitiu de les persones, que es troba en l'origen de tota emoció, pensament i comportament. L'educació no pot defugir d'aquesta realitat humana, hem de donar-li un lloc i ajudar a reelaborar-ho i a integrar-ho. Per això, cal que fem ús dels diferents llenguatges que ajudin a comprendre, expressar, interioritzar les experiències viscudes amb el cos.

El paper protagonista de les emocions; la influència de l'Altre i de les formes de relacionar-se en el procés de construcció personal; la importància de les consciències personals en els processos de construcció social basats en la convivència i el diàleg; la naturalesa evolutiva de l'etapa; etc., ens ha portat a denominar la proposta educativa dirigida a optimitzar les competències relacionals intra i interpersonals, amb el nom **d'Educació Socioemocional**, terme que agafem de la nostra estimada Anna Carpena. Entenem que aquesta formació socioemocional permetrà el creixement moral en la complexitat sistèmica de les dimensions que integra. Però el que l'escola ha de promoure en les primeres edats són les bases d'aquesta moralitat, entesa com a cruïlla de les aportacions apuntades. I aquests bases són de caràcter socioemocional.

Pretenem proposar una intervenció que respecti, s'ajusti i promogui la naturalesa d'infant, per tal que els empenyi a construir els aprenentatges per necessitat, amb desig i voluntat, garantint així que es vagin integrant en la pròpia manera de fer i de ser. Per això, ha arribat l'hora d'aturar-nos per establir els àmbits d'aquesta Educació Socioemocional i les formes metodològiques escaients a aquesta naturalesa, de manera que permeti als infants involucrar-se en el propi procés d'aprenentatge i de creixement des de dintre, sentint-se lliures i fluint de les experiències.

2.3. Dimensions i/o àmbits de l'Educació Socioemocional al Parvulari.

Es pretenen distingir unes dimensions que, coherents amb la naturalesa d'infant, es puguin considerar com a plataforma sostenidora de la maduració moral, alhora que ens permetin organitzar la intervenció de l'Educació Socioemocional. Perquè això sigui

possible, recordem sintèticament el que s'ha presentat fins ara per a copsar el sentit d'aquests àmbits d'intervenció, els quals coincideixen amb les dimensions del creixement moral³.

El seu desplegament ha de partir de les característiques i necessitats de l'infant; ha de permetre donar-lis resposta de manera satisfactòria, ha de promoure el desig intern d'activitat.

- Han de ser significatives i educativament accessibles per l'infant de 3 a 6 anys.
- Han de promoure l'aprendre a ser persona i l'aprendre a conviure de l'Informe Deloors.
- Han de ser el nucli estructurant de les competències de relació intrapersonal i interpersonal (Gardner, Goleman).
- Han de desvetllar el desplegament de les dimensions morals proposades des de l'Educació Moral presentada.

I és que les dimensions que es proposen apunten als fonaments que hem d'educar al Parvulari perquè siguin socioemocionalment competents, perquè puguin anar desplegant les competències per a viure satisfactòriament en aquest món, en el sentit que ja s'ha em anat descrivint anteriorment.

Aquestes dimensions bàsiques i significatives per a l'infant de 3 a 6 anys, i que per aquest motiu estructuraran el desplegament de la proposta que es presenta, són: les emocions i els sentiments; l'autoconeixement i l'autoestima; la trobada amb l'Altre (disponibilitat i habilitats per a la relació interpersonal).

- Les emocions i els sentiments:

-Primer de tot, fem constar que, en aquest apartat, incloem els continguts que estan en els substrats més profunds de la persona, arrelats al cos i a les bases del psiquisme, i que influeixen plenament la vivència emocional: instints, impulsos i pulsions, tendències, passions... Considerem que aquests elements haurien de tenir un lloc fonamental en totes les propostes educatives en general, però encara més quan hi ha la intenció d'educar socioemocionalment, ja que són precisament aquests són els elements que aporten vida, dinamisme i inestabilitat a les relacions, tant intrapersonals com interpersonal.

-Són el taló de fons de totes les dimensions morals i, a la vegada, les que tenen un fort arrelament biològic. Recordem que, com ens diu Le Doux, les emocions són funcions biològiques del Sistema Nerviós i estan representades en el cervell.

-Tot i que a mesura que anem creixent es van tenyint de la vivència ètica i social, al llarg de la vida mantenen aquest caràcter orgànic que acoloren de vitalitat les nostres experiències i el nostre ésser. I és que les emocions tenen el seu origen en el cos, cosa que ens porta a afirmar que la ment no és únicament cerebral, sinó que també és corpòria. Per tant, l'educació emocional ha de donar al cos el protagonisme que es mereix.

³ Per això, a partir d'ara, utilitzarem els termes de dimensions i àmbits com a sinònims, encara que en el fons, el concepte de dimensió l'associem més directament amb la maduració de l'infant, i el d'àmbit amb la intervenció.

-En el nen de 0-6 anys, recentment iniciat en el procés de socialització i, com veurem, amb un predomini maduratiu de les estructures cerebrals subcorticals, el món de les emocions i sentiments encara tenen més pes en la seva forma de ser, de fer i d'estar. Així, les vessants emocional i afectiva tenen més força que la cognitiva, i és l'eix vertebrador de la seva activitat.

-De totes formes, sigui a l'edat que sigui, les emocions són la base de les competències intra i interpersonal; i, per dur una vida "intel·ligent", cal aprendre a percebre, preveure, dirigir i gestionar les nostres emocions. La maduració moral parteix de les emocions: vivenciar-les i adonar-se'n és el primer pas per a poder-les regular i orientar la conducta en base a elles, segons criteris ètics. A més, la vivència d'emocions positives envers el que es considera bo i d'emocions negatives envers el que es considera dolent, van conformant el codi moral i els valors.

-La majoria de les emocions es generen inconscientment, però l'estructura cerebral de l'ésser humà li permet portar-les al camp de la consciència, adonar-se'n, etiquetar-les, explicant-les, donant pas al sentiment. Així, la connexió entre emoció i pensament, ens apropa a l'harmonització entre vivència i consciència.

-Per tot això, aprendre a regular el món emocional ha d'involucrar tots els elements amb el que es relaciona aquesta experiència emocional: el cos, que resguarda la seva arrel orgànica; i el pensament i les cognicions, que a mesura que ens fem grans van prenent un paper més important per a conduir-les i matisar-les, gràcies a la maduració del neocòrtex. Educar les emocions implica educar el cos i el pensament, distingint i integrant les seves aportacions. A més, si una Pedagogia positiva implica cultivar les emocions positives o agradables, vol dir que ha de promoure la vivència plena del cos i el pensament positiu, tenint cura de les possibles distorsions cognitives que no permeten sentir-nos satisfets. En aquest sentit, la intervenció ha d'afavorir els diàlegs interns o autoverbalitzacions positives i constructives, que són les que obren possibilitats de creativitat i d'acció, promovent els estats d'ànim positius.

-Autors reconeguts com Damasio o Greenspan, afirmen que les experiències emocionals de la infància conformen la base on s'anirà construint l'estructura emocional i es conformen com a les bases més profundes de la ment. Les emocions s'han reconegut com el ciment de la consciència i de les funcions superiors que tenen lloc al neocòrtex. Establir unes bones bases emocionals es reafirma com un principi fonamental de l'Educació Infantil.

- Al Parvulari, hem de donar un lloc privilegiat a les emocions bàsiques o primàries, lligades a les estructures subcorticals. Cal fer-ne un treball intencionat i explícit, que vagi des de la seva expressivitat a la regulació, passant pels seus matisos, la representació, la denominació, l'observació de causes i conseqüències associades, els sentiments que generen, les conductes que motiven... Tot i que trobem diferents propostes d'emocions bàsiques, aquí acceptem les que diversos autors referents han acordat: amor, alegria, tristesa, enuig, ràbia, por. Són emocions de tipus universal que ens permeten sobreviure. La més important d'elles per a sentir-se i viure satisfactòriament amb un mateix i amb els altres és l'Amor. És l'emoció que ens vincula a l'altre, que permet la plena convivència, que legitima a tot ésser viu... És motor de vida i font del seu sentit. Per això, li hem de donar el valor i la importància que es mereix, tot reconeixent-la, expressant-la, representant-la i promovent-la. A mesura que maduren en les diferents dimensions de la persona, i que la vivència social s'enriqueix, van apareixent i prenent importància les secundàries o socials, que es deriven de les primàries i les convinen. Tal i com el seu nom indica tenen un caràcter social i la seva significativitat depèn del context. Es poden localitzar al

neocòrtex, de manera que l'estímul pot provenir de processos del pensament. Alguns exemples són: la vergonya, la indignació, l'orgull, el menyspreu, la compassió, la gelosia... Malgrat que en aquesta etapa les emocions primàries es mereixen un treball específic i explícit, les secundàries també s'aniran acollint i tractant segons les necessitats i possibilitats dels infants.

-L'Educació emocional ha de possibilitar l'expressió de les emocions vinculades als diferents nivells cerebrals (vegi's a Neurociència), i promoure la creació de connexions entre ells. Per això, hem de preveure i donar cabuda a les diferents formes d'expressió que s'hi associen i que possibiliten aquestes xarxes neurals, per la qual cosa, el cos i les diverses formes simbòliques de representació, són indissociables a l'Educació Emocional.

-L'emoció permet les altres dues dimensions que es presenten: la consciència personal és possible gràcies a que el nostre cervell està preparat per sentir l'emoció, i aquest sentir o adonar-nos-en és la llavor de la consciència personal i de les funcions superiors. A més, la qualitat de la trobada amb l'altre radica en captar, escoltar, respectar, interpretar... l'emoció i el missatge emocional de l'altre.

-Les capacitats emocionals fonamentaran les actituds ètiques i morals. Per tant, l'Educació Moral troba el seu fonament en l'Educació Emocional.

- La consciència personal: autoconcepte i autoestima.

-L'autoconcepte es refereix a què se sap d'un mateix, essent un procés de tipus cognitiu; en canvi, l'autoestima té un caràcter més actitudinal i valoratiu, i es defineix com l'actitud que se sosté amb un mateix, la forma habitual de sentir-se i comportar-se amb un mateix.

L'autoconcepte i l'autoestima tenen molt a veure amb el món de les emocions:

-Com assenyala Alice Miller, quan a un nen li falta un espai on pugui viure i expressar els seus sentiments autèntics, té totes les de guanyar per a construir un fals jo.

-Les bases de l'autoestima estan en el propi reconeixement del que realment som i sentim, i en el reconeixement autèntic (que va més enllà de l'atribució de qualitats) que rebem dels altres del que som i sentim. Alice Miller (1998) afirma que "un està lliure de depressions quan l'autoestima arrela en l'autenticitat dels sentiments propis i no en la possessió de determinades qualitats. Conèixer les pròpies emocions és necessari per acceptar-se a un mateix.

-Una autoestima positiva requereix que aquest reconeixement sigui positiu, que un se senti a gust globalment amb les seves aptituds i la seva persona. Aquest benestar té a veure amb la relació de coherència o discrepància entre la percepció que hom té de sí mateix i l'ideal que li agradaria arribar a ser. Per això, cal que aquest ideal i les fites que ens plantegem per aconseguir-lo, estiguin propers al que un és i al que un pot fer, mantenint una actitud positiva i optimista davant la vida...

-A més, una òptima autoestima, també està relacionada amb la capacitat que es té d'autoregular la vida emocional, de l'autogestió. Com més capaços i competents ens sentim de portar les rentes de la nostra vida emocional, amb totes les conseqüències que comporta, millor ens podem trobar amb nosaltres mateixos i, de retruc o de manera inseparable, amb els altres.

-Autoconcepte i autoestima esdevenen dues cares d'una mateixa moneda: per acceptar-nos i estimar-nos hem de saber qui som.

-Des de diferents disciplines es coincideix en afirmar que la consciència corporal és la base de la consciència personal, que la consciència de sí depèn del coneixement que tinguem del nostre cos. Aquest coneixement corporal té un paper fonamental en la

relació de la persona amb si mateix i en la relació de cadascú amb el món que els envolta. L'esquema corporal és la llavor de la consciència personal, és la referència bàsica per a les relacions intra i interpersonals. I pot ser una òptima referència sempre i quan s'acompanyi d'una valoració positiva i constructiva.

A l'educació infantil, la consciència de sí es va forjant a través de l'experiència vivencial que implica tot el cos, connectant amb la vessant més biològica i emocional, alhora que es va explorant la realitat cultural. La consciència de si comença amb la vivència del cos, en el seu sentir experiencial i emocional. Però per crear consciència cal anar més enllà de la vivència, i és aquí on els llenguatges aporten el seu paper, ajudant a organitzar aquestes experiències vitals i a crear connexions.

-La consciència és fruit de l'evolució cerebral: requereix un cervell que pugui relacionar diverses coses en un mateix temps i uns mecanismes corticals que ens permetin adonar-nos-en. Hem de recordar que les zones neocorticals estan en procés de maduració, i que l'espai de treball conscient s'ubica a l'escorça frontal del cervell (ens permet fer plans, anticipar conseqüències de la pròpia conducta...). Aquests coneixements ens han de servir per ajustar la intervenció i les demandes educatives.

-La consciència engloba processos diferents que estan localitzats en llocs diferents del cervell, donant lloc a "consciències diverses". F.J. Rubia explica que, entre aquestes consciències, hi ha les que anomena consciències de fons, que serien les que sostenen la consciència global. Per tant, una intervenció educativa que pretén promoure la construcció de consciència personal en les edats primerenques, ha de tenir-les molt en compte i procurar per la seva optimització. Atenent a altres fonts apuntades, la primera consciència de fons és la del propi cos, acompanyada per tres consciències més: la de la pròpia identitat, la que ens fa sentir el control sobre la pròpia activitat; i la que ens permet adonar-nos que el nostre cos ocupa un lloc en l'espai i en el temps. A partir d'aquestes consciències, s'integren d'altres, entre les que podríem destacar: l'autobiogràfica (permet experimentar una continuïtat de la vivència del Jo), l'autoreflexiva (permet una reflexió de sí mateix) i el jo ètic o pròpiament dit consciència moral. És aquesta darrera la que es proposa com a dimensió moral en el marc de l'Educació Moral presentada, una consciència que necessita arrelar-se a les altres esmentades i, de fet, les integra per poder desenvolupar les seves funcions de regular, orientar, valorar, reflexionar... sobre la pròpia activitat. Per tant, tornem a confirmar que a l'Educació Infantil no toca treballar directament les dimensions proposades per aquesta disciplina, sinó que el que cal és intervenir en les seves arrels, en la construcció d'uns fonaments fermes que aniran permetent el desenvolupament de la personalitat moral.

-La descoberta del cos s'afegeix a la vivència de les emocions per a conformar les bases de la construcció de la ment i de la personalitat dels infants. Cos i emocions, tal i com estan representats en el cervell, esdevenen el marc de referència dels processos neurals que experimentem com a ment, i s'entrellacen en la construcció de la consciència.

-Una consciència positiva requereix d'un diàleg intern positiu. L'educació ha de partir d'aquest sentir-se globalment reconegut, entenent que aquest sentir global implica necessàriament una vivència i una sensació de la totalitat corporal. A partir d'aquesta corporeïtat sentida, hem de promoure el diàleg intern positiu. Però si partim de la paraula sense una infraestructura corporal segura on agafar-se, difícilment aquest discurs pot ser promotor de benestar psicològic, d'autoacceptació i d'autoestima positiva.

-Donada la multiplicitat d'elements que integra la construcció del jo, bona part dels científics actuals (influenciats per les noves aportacions de la neurociència) comencen a

considerar-lo com un procés o una organització cerebral, com una manera especial que té el cervell d'identificar tot el que té a veure amb nosaltres mateixos.

- Finalment, la maduració d'aquests dos grans àmbits anteriors necessita dels altres, per la qual cosa la trobada amb l'Altre es presenta com un tercer àmbit indispensable. Apuntem-ne algunes particularitats:

-En aquesta trobada, l'Altre s'entén des del concepte d'Alteritat aportat per la Filosofia fenomenològica. Aquest encontre s'emmarca així en una dimensió ètica, en el sentit més profund de la paraula.

Defensem una ètica de caràcter universal que ha de néixer de dintre de cadascun de nosaltres com a conseqüència del sentit que pren l'Altre, un Altre que es viu com un requeriment del Jo, i per tant es mereix tot el respecte, consideració i estima. Però perquè això sigui així s'ha de sentir, i s'ha de sentir en tota la persona, que vol dir, amb tot el cos.

-La vinculació afectiva amb els altres esdevé un factor clau per al creixement saludable, i la formació de la consciència de sí. La intervenció educativa ha d'assegurar, primer de tot, que cadascun dels infants se senti emocionalment vinculat al grup, i que sigui actiu en les relacions de donar i rebre. Un cop garantits els sentiments de pertinença i d'inclusió, la intervenció podrà avançar promovent el plantejament dels elements implicats en aquestes relacions i llaços personals. Com diu Hellinger⁴, sentir-se vinculat alimenta l'ànima i relaxa profundament, i ens fa sentir serens i confiats en la vida.

-En aquesta trobada, creiem que hi ha dos valors que mereixen una especial atenció i que considerem que estan en decadència en la nostra societat: la responsabilitat i el compromís. Cal que la intervenció educativa els fomenti des de la intimitat, des de la relació entre el jo i el tu, per anar-los ampliant i transferint a altres situacions, convertint-se en uns valor fonamentals i quallant en una actitud de vida. Creiem que la formació de tot valor parteix de l'emoció, del sentir. Per això, l'educació Infantil i Primària hauria de fomentar el sentir-se responsable i compromès des de la integritat de la persona, perquè sigui de veritat. I ho hem de promoure en la continuïtat de la vida quotidiana informal i en situacions educatives concretes que es preveuen per treballar-ho. Així per exemple, quan un nen fa mal a un altre i li diem que demani perdó, ens sembla de poca implicació personal: és un perdó donat des de fora, neutralitzat de sentiment. Més val empènyer a que diguin quelcom senzill però de qualitat espiritual: ho sento, desitjo ajudar-te, voldria que et trobessis millor...

-Un altre bloc de continguts que volem prioritzar en aquesta trobada són les actituds i les habilitats relacionals i comunicatives, posant un pes específic en aquesta actitud, en la disponibilitat que, per ser veritable i assegurar que afecti a la totalitat de la persona, ha de ser corpòria. Quan el cos està disposat (obert, atent, amb goig de donar i rebre...), creiem que la paraula sincera i autèntica, així com les habilitats dialògiques, vindran soles, trobant en el cos la base des d'on utilitzar-les amb seguretat. El benestar i desenvolupament de les persones depenen de la capacitat de comunicar-se amb els altres, alhora que els recursos per establir relacions afavoreixen la trobada, aquell sentir-se vinculat que, a la vegada, possibilita el compromís i la responsabilitat. I és que tots els elements estan entrelaçats.

-La comunicació s'entén així com un procés social articulat al voltant del fenomen de compartir, de posar en comú i en relació, de vincular. Seguint a la tendència actual de la

• ⁴ Hellinger, B. (2001). *Órdenes el amor*. Barcelona: Herder.

Comunicologia centrada en la interacció, considerem a aquesta la matèria prima per a que això sigui possible, perquè és l'escenari de la comunicació i a la inversa, de manera que una no existeix sense l'altra. La comunicació entesa des de la interacció vol pronunciar la vessant més interpersonal i relacional de la paraula, esdevenint el procés bàsic per a la construcció de la vida en societat, activant el diàleg i la convivència entre les persones.

-Altres elements associats a aquesta dimensió i que s'aniran configurant com a continguts claus de la proposta, són: l'acostament a l'altre per via afectiva, corporal i lúdica que empeny el sortir de si o descentrament progressiu per tal d'anar copsant les emocions i punts de vista de l'altre (desvetllant així l'empatia); la vivència plaent de situacions intersubjectives i la coordinació dels elements implicats (emocionalitat, emotivitat, intencionalitat, significativitat...); l'entesa, l'acord i la resolució de conflictes, amb les múltiples capacitats i habilitats implicades (l'escolta, el cedir...); el complex d'actituds que fan de la trobada amb l'altre un moment bonic i mútuament enriquidor (obertura, flexibilitat, atenció, transparència, autenticitat...); les actituds d'ajuda o comportaments prosocials; etc. Es tracta de continguts que persegueixen l'afavoriment de la convivència, entenent que –a la vegada– aquesta optimitza el benestar de cadascun dels implicats.

Òbviament, la diferenciació dels tres àmbits és artificial i està al servei de l'organització de la intervenció. En la vivència, mantenen una relació sempre dinàmica i retroalimentàcia. La reflexió pot partir de punts diversos, però sempre hi ha un punt d'encontre:

- Els continguts associats a la vida emocional (pulsions, afectes, tendències...), estructurats de ple la consciència de sí i condicionen la relació amb els altres.
- Com més qualitat tingui la relació amb els altres, més qualitat tindrà el creixement personal de cadascun dels involucrats. I és que el desenvolupament i benestar de les persones depèn de la capacitat de comunicar-se amb els altres, dels recursos que es tenen per establir relacions.
- La nostra consciència personal es construeix a partir de l'altre, i sense l'altre no hi ha vivència emocional plena: la gran font d'emocions de la persona és l'altre; és l'altre que li desvetlla les emocions a través de les relacions; l'altre és el motiu més important i més profund de les nostres emocions, ens fa descobrir el que sentim i ens ajuda a conèixer qui som. L'acceptació del que un realment és requereix sentir-se vinculat. Per tant, treballar les emocions i la consciència de sí, vol dir incidir en aquestes relacions (les ja viscudes i les presents): clarificar, reelaborar, assegurar...).
- A més, la qualitat de la relació amb l'altre depèn del coneixement i de la regulació emocional que es té d'un mateix, així com de l'autoconcepte i l'autoestima. Així per exemple, l'empatia s'assenta sobre la consciència d'un mateix.
- Els fruits de les tres dimensions intercalades esdevindran les bases per al creixement socioemocional i per a les capacitats mentals més elevades, permetent el desplegament de les dimensions morals.

Així doncs, els aspectes més personals (món emocional, autoconcepte, autoestima) s'entrellacen amb els relacionals de forma necessària i intrínseca. Una educació socioemocional que vol afectar l'essència humana, ha de reflexionar a fons sobre la naturalesa d'aquestes dimensions; sobre els seus components bàsics; sobre què hi ha al darrere del seu funcionament i benestar; sobre què és allò que permet l'autenticitat, el

desig, l'optimisme en relació als seus múltiples components; sobre allò que possibilitarà el desplegament de totes les dimensions morals, promovent la formació d'una personalitat moral segura, flexible, oberta, crítica, dialògica... En fi, hem de reflexionar sobre el què, l'on i el com intervenir per fomentar en els infants l'aprenentatge per a créixer saludablement, sentint-se feliç per les relacions satisfactòries mantingudes amb sí mateix i amb els altres. Per això, cal que atenguem i entrelacem fonts interdisciplinàries: només així podrem elaborar una proposta que s'acosti a la complexitat de les pretensions.

Abans d'entrar en aquest camp interdisciplinari que vincularà l'Educació socioemocional amb la Psicomotricitat, veiem quins són els fonaments de la pràctica psicomotriu que maneja la hipòtesi de partida.

3. EL MARC DE LA PRÀCTICA PSICOMOTRIU

3.1. Què entenem per intervenció psicomotriu?

Actualment hom està d'acord que la psicomotricitat és una pràctica important a l'Educació Infantil. Ara bé, tot i que aquesta creença està generalitzada, també és cert que aquesta pràctica s'entén i, per tant, es du a terme, de formes diferents. D'entrada, sembla evident que, com el mateix terme indica, la psicomotricitat posa en relació la "psique" (inclou món afectiu, emocional, pensament...) i la "motricitat". Ara bé, la clau està en que aquesta relació no la pretengui fer l'educador/a, sinó l'infant: la psicomotricitat ha de possibilitar i potenciar aquesta interconnexió entre "psique" i "motricitat" de forma autèntica i profunda. Per això, la intervenció ha de facilitar un marc que permeti als infants l'expressivitat de les dimensions afectives, cognitives, motrius i relacionals. I aquesta via amb to catàrtic només pot ser el joc espontani de l'infant. Ara bé, es tracta d'una pràctica que té les intencions educatives clares i, per tant, condiciona aquesta activitat espontània que globalitza les diferents dimensions de l'infant, per tal de promoure el seu desenvolupament i, per tant, la maduració integral de la persona.

En aquest sentit, Muniáin (1997), afirma que *"la psicomotricitat és una disciplina educativa/reeducativa/terapèutica concebuda com a diàleg que concep l'ésser humà com una unitat psicosomàtica i que actua sobre la seva totalitat mitjançant el cos i el moviment, en l'àmbit d'una relació càlida i descentrada mitjançant mètodes actius de mediació principalment corporal amb la finalitat de contribuir al seu desenvolupament integral"*.

En la mateixa línia, la FAPEE (Federació d'Associacions de Psicomotricistes de l'Estat Espanyol), d'acord amb la definició del Fòrum Europeu i amb l'ànim de contextualitzar-la a la nostra realitat va consensuar la següent definició de psicomotricitat: *"Basat en una visió global de la persona, el terme psicomotricitat integra les interaccions cognitives, emocionals, simbòliques i sensomotrius en la capacitat de ser i d'expressar-se en un context psicosocial. La psicomotricitat, així definida, juga un paper fonamental en el desenvolupament harmònic de la persona..."*

Així, la pràctica psicomotriu permet a l'infant expressar la seva unitat, la seva totalitat, i aquesta expressivitat psicomotriu és un punt de partida reiteratiu en el sí d'un camí que avança en espiral, que li permet construir-se i reconstruir-se autènticament com a persona en relació. La intervenció compta amb un seguit d'estratègies, tècniques,

recursos i actituds que promouen en l'infant la clarificació de les diferents dimensions que articula, alhora que optimitza la seva seguització i integració en el pensament.

Aquesta proposta té molt en compte la línia impulsada per Bernat Aucouturier i els seus seguidors, els quals han desenvolupat una pràctica psicomotriu que ha tingut, en les darreres dècades, una important repercussió a les nostres escoles.

3.2. Àrees de desenvolupament i àrees d'intervenció

Com hem dit, la intervenció psicomotriu es dirigeix al treball en profunditat d'uns continguts concrets. Seguint a Núria Franc (2002), i amb el ferm propòsit de respectar la naturalesa de l'infant, aquests continguts s'organitzen en tres àrees d'intervenció que coincideixen amb les tres àrees del desenvolupament psicomotriu que la mateixa autora proposa:

1. Consciència corporal, que integra esquema corporal i imatge corporal.

Parlarem de consciència corporal per tal d'incloure diferents conceptes relatius a experiències corporals orgàniques, físiques i psíquiques. De la seva interacció en resulta el coneixement d'un mateix com una unitat. L'esquema corporal es construeix a partir del conjunt de sensacions interoceptives, propioceptives i exteroceptives que permanentment ens informen d'una manera global de l'estat corporal i de la seva relació amb l'entorn. Però per a la consciència corporal no n'hi ha prou amb aquest constructe, ja que hem de tenir molt en compte els sentiments i continguts afectius que ens desvetlla la vivència del cos en la seva relació amb el medi: la imatge corporal fa referència a com em sento amb el meu esquema corporal, al sentiment de sí mateix. Així, l'esquema corporal és una construcció de caràcter més conscient i objectiu, mentre que la imatge corporal té un caràcter més subjectiu, s'elabora de manera menys conscient, i respon especialment a la integració emocional-afectiva de les relacions viscudes.

L'entreteixit d'aquest conjunt de dades és el que constitueix la consciència corporal: el cos viscut, percebut, conegut i representat; fenòmens que tenen una significació diferent a cada edat segons el grau de maduració d'una banda i les experiències personals de l'altra.

2. Espai i temps: vivència, percepció i estructuració. Espai i temps són els constructes més complexos per a l'infant, ja que demanen de la capacitat d'abstracció. Són, però, paràmetres fonamentals per a l'organització del seu desenvolupament, juguen un paper prioritari per a les competències morals, i esdevenen el fonament efectiu del pensament operacional. Amb la intervenció psicomotriu, es promou la maduració de la seva integració partint de la naturalesa "concreta" de l'infant i tenint en compte els "diferents espais i temps" que cal abordar.

El temps requereix d'una capacitat d'abstracció encara més elevada que l'espai, ja que no el percebem directament, és immaterial, no es pot visualitzar..., per la qual cosa el desenvolupament de les capacitats d'orientació, organització i estructuració temporals esdevindrà un procés molt llarg i lent. Percebre el temps és organitzar progressivament les contínues sensacions i relacions que es donen en un espai-temps concret, relacions de durada, d'interval, de velocitat, de simultaneïtat, de successió...

3. Relació i comunicació: es tracta d'establir intercanvis on es reconegui clarament la presència de l'altre. I és que som persones en funció de les nostres relacions amb els altres. Allò personal es constitueix en la relació interpersonal. A través de la relació i comunicació amb els altres (iguals i adults) l'infant és coneix i s'organitza. Gràcies a la relació i a la comunicació amb l'altre, pren consciència de sí mateix i d'allò que

l'envolta, es coneix i coneix, és valorat i valora, viu emocions i sentiments, ha de resoldre conflictes, ha de respectar i fer-se respectar, ha d'aprendre a controlar els seus impulsos, ha d'acordar... S'emmiralla en els altres i construeix la seva imatge al mateix temps que participa en la construcció de la imatge dels altres.

Tot i que l'infant es desenvolupa de forma global i, per tant, en la seva activitat integrada les tres àrees de desenvolupament, cal que els/les educadors/es les diferenciem en les nostres reflexions per tal de poder intervenir amb més consciència i claredat. Per això, val la pena desplegar aquestes tres grans àrees en continguts més concrets que orientin la nostra tasca. Una proposta podria ser la següent:

CONSCIÈNCIA CORPORAL

| | |
|--|--|
| Relació amb l'eix maduratiu | -Exploració de les possibilitats i progressiu control de les CONDUCTES MOTRIUS BASE : Postura i equilibri. Coordinació dinàmica general: desplaçaments, salts, girs... Coordinació dinàmica específica: jocs de punteria, recepcions, botar, passar-se objectes, xutar... Dissociació de moviments. Tonicitat: de la relaxació a la tensió. Respiració: ritmes, òrgans involucrats... -Organització progressiva de la lateralitat. -Diversificació de l'activitat-joc (pre-simbòlic, simbòlic, d'exploració sensoriomotriu...) -Organització corporal: parts del cos i les seves possibilitats. -Construcció d'un esquema corporal clar i segur. |
| Relació amb l'eix social i psicosocial | -Diàleg tònic. -La pròpia identitat amb relació a les identitats dels companys i els adults de referència. -L'altre en el procés de construcció personal: la seva mirada, les seves paraules, les possibilitats d'acord...: l'acceptació, el refús... -Assumpció de rols diversos en el sí del joc simbòlic. -Valors i normes socials en relació relatives al propi cos i al dels altres: acceptació, mirada crítica... |
| Relació amb l'eix personal | -Consciència i acceptació optimista de les possibilitats i limitacions psicomotrius (sensorio-motrius, perceptives, afectives i de relació, cognoscitives). -Vivència amb plaer de l'activitat sensoriomotriu. -Seguretat en l'exploració de les capacitats psicomotrius. -Integració saludable de la mirada de l'altre envers el propi cos i les pròpies possibilitats: .Desig i goig de ser reconegut positivament. .Autoregulació, contenció i seguretat davant possibles valoracions rebudes de l'altre desagradables. -Expressió dels sentiments i emocions viscudes, amb progressiva autoregulació emocional i claredat. -Iniciativa i constància en l'acció. -Iniciativa, desig, esforç per vèncer les dificultats. -Construcció d'una imatge corporal positiva i saludable. |

ESPAI I TEMPS: vivència, orientació, organització i estructuració

| | |
|---|---|
| <p>Relació amb l'eix maduratiu</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Exploració vivencial de l'espai corporal: possibilitats d'ocupació, organització de les parts en el propi cos, dimensions, aplicació de nocions topològiques en el propi cos... -Exploració vivencial de l'espai exterior proper i ampli, mitjançant el maneig d'objectes, els desplaçament... -Percepció i progressiva aplicació de relacions topològiques referides al propi cos i a l'espai extern. -Percepció i aplicació de la lateralitat a l'espai corporal i a l'espai exterior. -Vivència de ritmes diversos. -La durada en relació a la pròpia activitat i la dels altres. -L'ordre temporal de les accions. -Vivència de la parada i l'espera com a fonaments per a percebre les relacions i nocions espacials. -L'alteritat i la simultaneïtat de les accions en el temps. -Comprensió i progressiva utilització de nocions temporals bàsiques relacionades amb la durada (més estona...), l'ordre (primer, abans...), la simultaneïtat (a la vegada...), el ritme (ràpid, a poc a poc...). |
| <p>Relació amb l'eix social i psicosocial</p> | <ul style="list-style-type: none"> -El propi espai corporal en relació als altres: obertura, ajust dels espais propis... -Els espais exteriors compartits. -Valors i significats de l'espai atorgats pel nostre grup social de referència : espais perillosos, espais segurs, espais agradables... -Valors i significats socials referents al temps: la rapidesa, la multiplicitat d'accions simultànies... -Sentit crític i transgressor envers les valoracions socials poc saludables. -El temps objectiu (regulació ingeniada per la societat) envers els temps subjectius. Percepció d'un temps subjectiu que a vegades coincideix ,i d'altres no, amb l'objectiu. -Percepció i respecte dels temps dels altres. |
| <p>Relació amb l'eix personal</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Acceptació i valoració positiva del propi espai corporal. -Obertura i resguard del propi espai corporal en un equilibri saludable. -Iniciativa i seguretat en la vivència de l'espai extern. -Respecte dels espais dels altres (corporals i externs). -Reconeixement i acceptació positiva de ritmes personals. -Respecte dels ritmes dels altres. -Esforç per ajustar-se, quan calgui, als espais i temps dels altres i/o acordats. |

RELACIÓ I COMUNICACIÓ

| | |
|---|---|
| <p>Relació amb l'eix maduratiu</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Possibilitats pròpies de relació: envers un mateix, els altres i els objectes. -Del moviment impulsiu al comunicatiu (reflexiu, intencional...). -El fons tònic vinculat als primers moments de comunicació (diàleg tònic). -Obertura relacional. -Experimentació de diferents formes de prendre contacte amb un mateix i amb l'exterior (materials, els altres...). -Viure's i percebre's com a emissor i receptor actius. -Expressió i comunicació a través de diferents llenguatges: verbal, corporal, gràfico-plàstic... -Construcció de vincles afectius |
| <p>Relació amb l'eix social i psicosocial</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Contactes ajustats amb l'altre mitjançant vivències corporals diverses (mitjançant diferents parts, òrgans, objectes, el cos en general...). -Moblització corporal i aplicació dels elements bàsics de la comunicació associats als incipients diàlegs tònic: intencionalitat, atencions i actuacions conjuntes, projecció i identificació de significats, l'elaboració de significats compartits, el sentit de la mirada, els torns, els ritmes, ajust de les tonicitats... (moviment comunicatiu i relacional). -Establiment d'intercanvis de mutu reconeixement mitjançant recursos no verbals. -Verbalització de reconeixements mutus. -Intercanvis i acords de tipus tònic. -Percepció, respecte i resposta ajustada de/a "estats corporals" dels altres a través de la comunicació. -Vivència de contactes compartits en agrupacions diverses: parelles, petits grups. -Relacions diversificades amb adults i companys/es: contrastos, oposicions, col·laboracions, compartir... -Establiment de comunicació en registre simbòlic amb companys de joc. -Percepció ajustada de les expressions i comunicacions dels altres. -Comunicació compartida (significats, missatges...) a través de diferents llenguatges: corporal, verbal, plàstic... -La importància i el paper de l'altre en les relacions que s'estableixen. -Respecte de les formes de relació, expressió i comunicació de l'altre. -Atenció, respecte i certa transgressió –si s'escau- de valors i normes socials referides als contactes i a les relacions. -De la relació amb l'altre/es a les relacions més profundes i autèntiques amb un mateix. |
| <p>Relació amb l'eix personal</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Delicadesa i respecte en les relacions. -Actitud postural relaxada i ajustada en situacions de contacte |

| | |
|--|---|
| | <p>corporal.</p> <ul style="list-style-type: none">-Ajust en les respostes a les provocacions i agressions dels altres.-Iniciativa i claredat en les relacions i la comunicació.-Iniciativa i creativitat en la imitació, la imaginació, l'evocació i el joc simbòlic.-Desig d'establir relacions cada vegada més complexes i profundes.-Goig en el procés de construir, progressivament, una identitat compartida (social) que resguarda la individual.-Disponibilitat i autenticitat en les relacions. |
|--|---|

3.3. Organització temporal d'una sessió de psicomotricitat. El dispositiu temporal.

Les sessions de psicomotricitat s'estructuren en tres moments diferenciats que donen resposta a les tres grans fases per les que necessita passar l'infant per a construir i aprehendre la realitat (pròpia i aliena, interna i externa), per tal que ell mateix esdevingui agent actiu del seu propi desenvolupament, i que pugui passar d'una consciència difusa a una consciència operativa.

Molts autors que prenem com a referents per a anar formulant, experimentant i refent la pràctica psicomotriu (com Ajurriaguerra, Le Boulch...) i pedagogs rellevants que han deixat petjada en les formes metodològiques a l'educació infantil (Montessori, Fröebel...) ens diuen que en el procés de construcció d'aprenentatges (habilitats i destreses, coneixements, actituds, valors...), el nen/a de 3 a 6 anys necessita anar de la sensació a la percepció, i de la percepció a la integració

Aquesta naturalesa de la forma d'aprehendre de l'infant ha de condicionar les nostres formes d'organitzar la intervenció educativa. Per això, amb la intervenció psicomotriu proporcionem als infants experiències de vivència, percepció i interiorització, representació i integració. Aquestes experiències es vinculen amb un moment concret i s'associen a uns instruments específics que afavoreixen aquests processos. A més, els tres moments diferenciats estan precedits i procedits per un moment de trobada ritualitzat: el ritual d'entrada i el ritual de sortida.

Tot i que s'intervé en aquestes fases de forma diacrònica (diferenciant tres moments en la sessió), en l'infant el desenvolupament cada fase o etapa es sobreposa a les anteriors per enriquir-les, no per suprimir-les; evidenciant una vegada més la unitat de la persona. Així, el nen/a avança en aquestes fases sincrònicament, en un camí que avança en espiral. Veiem algunes peculiaritats d'aquests moments:

1. Ritual d'entrada: és el moment de trobada del grup i de preparació per a l'activitat pròpiament psicomotriu. Representa un moment d'acollida, on es conversa sobre coses diverses: es recorden normes i consignes, es recorden vivències de sessions anteriors, s'observa la sala (materials, organització...), es poden fer previsions de joc, es poden fer presents els infants que no han vingut, etc. També es prepara el cos per a l'acció: a vegades es piquen els peus, altres es frega el cos, o es canta una cançó... Es tracta de crear un clima de participació que desperta desitjos d'actuació. Sovint aquest encontre culmina amb la tirada grupal d'una torre de coixins que significa una mena de permissivitat per a l'explotació vital, per a la plena obertura, per a l'acció desitjada...
2. Moment de vivència: correspon al moment en què l'infant actua en una situació on allò que predomina són formes de moviment orgàniques i físiques, moments

en els que les emocions, els sentiments, els afectes, les habilitats i els coneixements que es posen en joc ho fan d'una manera poc anticipada i reflexiva.

Les diferents sensacions que provoquen aquests moments són la matèria primera que progressivament haurà de ser subjecte d'interiorització i integració posant en marxa la funció integradora del moviment i donant lloc al desenvolupament integral i harmònic de la persona i a formes d'expressió i comunicació cada cop més socialitzades i simbòliques. Haurem d'organitzar, doncs, l'espai, el temps, el material i les propostes de manera que permetin l'activitat motriu espontània i el joc com a punt de partida de l'exploració, descoberta i coneixement de l'entorn i de la creativitat sobre l'entorn.

La fase vivencial amb l'espontaneïtat que l'ha de caracteritzar és el punt de partida de la intervenció i ha de permetre que l'activitat de l'infant es realitzi amb els mínims condicionats externs en el sentit de no marcar-li direccions tancades creant un entorn de joc permissiu, desculpabilitzant i contenidor en el que pugui expressar-se còmodament manifestant els seus desigs i mancances, les seves capacitats i limitacions, les seves pors i frustracions amb la seguretat i tranquil·litat que donen saber-se mirat, escoltat i estimat.

El joc lliure és el mitjà principal d'actuació, un joc on el moviment, les sensacions i la tonicitat articula la integritat de l'infant.

3. Moment de percepció i interiorització: és un moment que els permet adonar-se del que fan, de la dificultat o no de la seva activitat, de les sensacions que els desvetlla, de les habilitats que posen en joc...

La mirada externa, el joc compartit i la presència de "l'altre" fan de mirall de la pròpia activitat i esdevenen el motor inicial de la interiorització. Es propicien aspectes com:

-El pas de la funció clònica a la funció tònica del moviment, això és, la lentificació del moviment físic o la seva inhibició progressiva o brusca fins arribar a la immobilitat per afavorir la consciència corporal.

-La percepció de sensacions propioceptives que es fan extensives a la totalitat del sistema muscular.

- Els contrastos provocats per canvis de ritme o velocitat d'aquest moviment, per tal de percebre una activitat tònica determinada, lligada a les actituds, a la sensibilitat articular i al grau de relaxament o tensió dels lligaments, tot un conjunt de sensacions que informen de la posició relativa dels diferents segments corporals entre ells, de la situació del cos en l'espai i de les emocions, sentiments i afectes que desvetlla el moment. Permet el passatge d'una consciència més o menys difusa del cos i l'acció a una consciència cada cop més circumscrita.

Hem de vetllar per l'aparició de situacions i moments que ofereixin aquesta possibilitat o, si cal, provocar-les, en el ben entès que el fet de proposar o provocar situacions concretes no vol dir que barrem el pas a l'espontaneïtat. Una proposta concreta pot ser prou oberta com per donar-li cabuda. Vivència i interiorització són l'ordit i la trama del teixit afectiu i cognitiu dels infants, ells mateixos les incorporen a la seva activitat i quan no és així l'adult ha de provocar-ho tenint molt present la importància d'aquest teixit i una clara intencionalitat educativa en fer-ho tot sabent el que implica i el que es posa en joc. L'infant ha d'anar més enllà de la pura sensació passant a la seva percepció

i interiorització per continuar l'acció en un anar i venir entre acció-percepció-interiorització amb la mediació del psicomotricista, avançant en la descoberta d'un mateix i en la seva acció sobre l'entorn.

Parlem de condicions de joc com a instrument d'intervenció que afavoreix aquests processos de percepció i interiorització.

Recomanem acabar aquest moment d'activitat corporal amb alguna proposta que faciliti la calma del moviment corporal i, per tant, de la vida emocional; així com la connexió més conscient amb si mateix. Les tècniques de respiració i de relaxació solen anar molt bé per aquests propòsits.

4. Moment de descentració-integració. Tot i que en les dues fases ja descrites (vivenciació, percepció-interiorització) es donen processos d'integració (ja que en l'activitat de l'infant, les fases es donen de forma sincrònica i en espiral), per tal d'assegurar i aprofundir en aquesta integració, se subratlla una darrera fase on s'ofereixen propostes per a prendre distància (descentrar-se) de l'activitat motriu i lúdica, i passar a centrar-se en una activitat de caràcter més elaborat i cognitiu que permeti la integració de la vivència amb el pensament. Aquest moment que requereix certa calma, privilegia l'expressió a través d'altres llenguatges, sobretot el plàstic i el verbal. Es tracta doncs, d'explorar diferents formes per a representar allò que s'ha vivenciat des d'un punt de vista més intel·lectual. És a dir, tot i que l'infant d'aquestes edats és un ser global on els afectes, les emocions, els moviments i el pensament s'interrelacionen constantment, cal anar afavorint el camí cap el pensament operatiu, cap a l'abstracció (la separació entre l'acció i el pensament), el poder pensar sense la necessitat d'actuar amb el cos, el poder representar-se mentalment les possibilitats psicomotrius, el poder prendre consciència i interioritzar les nocions i possibilitats d'un mateix i de l'entorn... Per tot plegat, podríem dir que les principals finalitats d'aquest moment són: possibilitar en el nen/a el pas de la vivència emocional a la representació cognitiva; facilitar la descentració afectiva; i afavorir l'accés al pensament operatiu.

Finalment la *integració* comporta l'acceptació profunda de les capacitats i limitacions personals i les dels altres, una acceptació que implica el reconeixement dels límits personals i socials en relació a sí mateix, als altres, a l'espai i al temps. Es tracta d'un procés llarg, i a voltes ple de dificultats, en el que cal acompanyar-lo. El llenguatge verbal esdevé en aquest punt la "clau de pas" per fer el passatge de que ens parla Wallon de *l'acte al pensament* i *del gest a la paraula*, una paraula clara i sincera que com diu Ajuriaguerra (1980) *confirma allò percebut i reafirma allò vivenciat*.

L'instrument fonamental que la intervenció psicomotriu utilitza per a potenciar aquests processos és la representació. Tot i que entenem que al llarg de la sessió el nen/a representa, perquè la mateixa activitat motriu és projectiva de la vida interior (recordem el significat de moviment expressiu), aquí es tracta d'una representació que no està mediada pel cos, sinó pel pensament i altres llenguatges, sobretot el verbal i el plàstic.

5. Ritual de sortida: torna a ser un moment de trobada per indicar tancament, separació i el pas cap a un altre espai escolar. Es pot parlar sobre el que ha succeït a la sessió, compartir les produccions de la representació, explicar un conte que reculli de manera projectiva alguns esdeveniments viscuts, cantar una cançó... És, en definitiva, un moment de reconeixement personal i grupal, alhora que de comiat.

3.4. Organització espacial d'una sessió de psicomotricitat. El dispositiu espacial.

L'organització dels espais i dels materials ha de donar resposta a les intencions educatives: afavorir l'exploració i maduració de les tres àrees de desenvolupament a partir d'una vivència, del joc espontani que apunti cap a la representació i la integració. Per això, hi ha cert acord entre els psicomotricistes d'una línia vivencial-relacional, en que aquesta organització requereix unes condicions. D'aquestes peculiaritats espacials alguns en diuen "dispositiu espacial".

La intervenció psicomotriu demana, sempre que sigui possible, un espai ampli i convé organitzar-lo abans de l'entrada dels nens/es. En aquest espai hi haurà uns llocs fixes, on el mobiliari no es modificarà, com ara els espais que utilitzarem a l'inici i al final de la sessió. La resta de l'espai serà utilitzat per les activitats psicomotrius, creant-se espais de joc concrets a partir d'un material determinat i de les actuacions dels infants.

Cal que aquests espais vagin prenent formes diferents, ajustant-se a les característiques evolutives dels infants, a les demandes i necessitats del grup...

L'organització de l'espai i els materials han d'oferir als infants la possibilitat de viure:

➤ Experiències sensomotrius que permetin gaudir del plaer del moviment lligat a la dimensió emocional.

Els recursos d'aquest espai estimularan:

- L'exploració de les possibilitats de moviment relacionades amb la coordinació global, la coordinació més precisa, la lateralitat, l'equilibri... proporcionant elements per a la construcció del jo i de l'esquema corporal.
- L'experimentació de sensacions propioceptives (laberíntiques o vestibulars i cinestèsiques), on l'equilibri, el to i el moviment posen en joc tota la persona desvetllant la dimensió emocional. L'exploració d'aquestes possibilitats encén una dinàmica "afectivo-psicològica-motriu" que va empenyent a l'infant a ajustar emocions, sensacions, desigs, pors... amb dualismes com: ara hi sóc - ara no hi sóc, ara em sento-ara no em trobo, ara em perdo - ara em retrobo... que l'ajuden a adquirir seguretat en allò més profund.
- El domini de l'espai referent al propi cos i als objectes.
- La percepció de ritmes segons les intensitats, les durades, la distància, la velocitat... dels moviments.
- La regulació del to, entès com a fonamental ja que és allò que està entre l'emoció i el moviment, allò que -gràcies als contrastos- permet la percepció, l'adonar-se... La regulació del to porta a la consciència i, per tant, serà font d'autocontrol, d'autoconeixement i permetrà avançar en el pensament.

Per això, alguns dels recursos materials poden ser: els bancs suecs, el plínton, el poltre, les espatlles, els matalassos, les xanques, els cercols, les cordes, grans teles..., els quals s'aniran disposant de formes diferents per tal d'estimular la diversificació de l'activitat del nen/a. Algunes activitats que solen aparèixer són: el balanceig, els girs, els salts, les caigudes, diferents formes de desplaçament (la carrera, l'arrossegament, trepar...), l'equilibri i el desequilibri.

L'organització d'aquests recursos s'anirà variant, creant estructures diversificades que condicionaran l'experimentació dels infants, i que permetran explorar les accions esmentades. Ara bé, també serà necessari repetir organitzacions d'espais, ja que els

processos de construcció dels infants requereixen reiteracions (de les estructures de l'entorn, en la seva activitat...). L'organització dels materials ha de potenciar la vivència de contrastos, ja que ajuden a percebre's i, progressivament, a tenir consciència d'un mateix i del que els envolta. Així, es pot variar la duresa de superfícies, les alçades per on es passarà i des d'on es realitzarà el salt; es poden col·locar els bancs en diferents graus d'inclinació; es poden proposar diferents recursos per a la caiguda (dos matalassos, un coixí ben gros i tou...), es proposaran superfícies de diferents dureses i textures per on arrossegar-se, etc.

L'experimentació d'aquests contrastos serà fonamental per afavorir el desenvolupament dels infants en totes les seves dimensions implicades.

La naturalesa dels materials base que solen configurar aquest espai, fa que alguns l'anomenin "espai dur".

➤ El joc presimbòlic i simbòlic. Es solen observar jocs de caire presimbòlic que ja hem comentat, com aparèixer i desaparèixer entre els coixins, equilibrar-se i desequilibrar-se amb els coixins i les teles... Gaudeixen amb els jocs d'oposició a l'adult, reflectint el seu desig d'emancipació i, una altra vegada, de reafirmació. Al llarg de l'etapa, es va donant un interès creixent envers el joc simbòlic, essent un dels més destacats –en general– a P-4 i a P-5: elaboren situacions de joc simbòlic compartit i són capaços de construir amb els coixins instàncies complexes a les que atorguen diferents significats (principalment la casa i la botiga, però també apareix l'hospital, els cotxes, les motos, els vaixells, els trens...).

Així, en aquest espai, el que es procurarà estimular i provocar és:

- La mobilització de representacions mentals lligades al món imaginari (vivències, dubtes, fantasmes...) a través del moviment presimbòlic (accions com construir-destruir, tapar-destapar, apropar-se-allunyar-se...) i simbòlic (a través dels quals codifica les seves experiències en símbols), expressant les seves emocions i fantasies.
- L'aparició d'imatges conseqüents de l'alliberament de les emocions.
- L'exteriorització de les pulsions i del món imaginari (emocions, angoixes, fantasies, dissenys, experiències no integrades...) a través del joc pre-simbòlic i simbòlic, per tal de poder jugar amb ell, tot manipulant-lo, modificant-lo, adequant-lo a les seves necessitats, per tal de poder-lo acceptar, controlar, superar i integrar.
- La relació i comunicació amb els companys, amb l'adult, amb els objectes.
- L'afirmació d'un mateix.
- L'accés al món cognitiu a través del joc simbòlic i de la utilització del llenguatge.
- La presa de consciència de la realitat exterior.
- La construcció del continent psíquic.

Perquè tot això sigui possible, proposarem material com: coixins molt diversificats (en les formes, la duresa, els colors, les mides...), matalassos, teles, pals, cercles, cordes, mocadors, pintures... La naturalesa dels objectes base que promouen aquestes activitats fa que alguns es refereixin a "l'espai tou".

➤ La representació: com ja hem comentat, té la finalitat d'acompanyar l'infant en el procés de distanciació de l'activitat motriu per passar a un pla més cognitiu, privilegiant l'expressió a través de la plàstica, el dibuix, el modelatge, la construcció, la

paraula... Per això, alguns materials que es poden posar a l'abast són: peces de fusta, fang, pintura, llapis de color, fulls, pissarra, cartolines, plastilina... L'espai per a aquestes propostes ha de ser acollidor i diferenciat del de l'espai de joc. Es pot ubicar al mateix lloc que el rituals d'entrada i sortida.

3.5. Orientacions per a l'observació.

Des de la Psicomotricitat ens referim als paràmetres d'observació per a referir-nos a aquells àmbits de l'experiència de l'infant que ens informen dels seus processos de maduració psicomotriu. Per la vinculació permanentment reafirmada entre maduració psicomotriu i maduració moral, entenc que l'observació d'aquests paràmetres ens informen de ple de l'estat i de l'evolució socioemocional dels infants. Per això, considero convenient apuntar-los:

- La relació interpersonal amb l'adult i els companys i concretament:
 - Grau de relació: ignora, prescindeix, evita, accepta, busca...
 - Tipus de relació: dual, de grup, plural...
 - Modalitats de relació: passiva, agressiva, dominant, submissa...
 - Grau de participació en l'activitat: paral·lela, a través dels altres, activa...

La relació amb l'adult o amb els iguals pot adquirir formes diferents i cal observar-les per separat i conductes aparentment incompatibles, no tenen perquè ser-ho i el mateix infant pot mostrar una relació submissa en una situació i agressiva o dominant en una altra. A nosaltres ens correspon copsar que és el que desvetlla les diferents formes de relació i quan és necessari intervenir per fer-les evolucionar o modular-les

- La relació amb els objectes:
 - Grau de relació: els ignora, en prescindeix, activitat exploratòria...
 - Formes d'utilització: objecte substituït, intermediari, d'intercanvi...
 - Modalitats de relació: preferències molt marcades per un tipus d'objectes, tendència a acapara-los, capacitat de compartir...

Pel que fa a la relació amb els objectes no hem de perdre de vista que molt sovint l'objecte esdevé el substituït de "l'altre" i que els comportaments i actituds que s'adopten envers els objectes poden emascarar actituds no manifestes o inhibides en la relació amb els altres.

- La relació amb l'espai:
 - Formes d'ocupació i utilització de l'espai: al centre de la sala, se situa a prop de l'adult, repeteix el lloc d'estar-s'hi en sessions continuades, invaeix l'espai dels altres, obra el seu espai...
 - Formes de desplaçament
- La relació amb el temps:
 - Tolerància a la frustració
 - Capacitat d'espera
 - Temps propi, temps de l'altre.
- La relació amb sí mateix:
 - Reacció a la frustració: formes de reaccionar davant la frustració que es poden considerar conductes habituals en l'evolució de l'infant davant situacions frustrants

o formes que es poden considerar d'alarma o símptomes de dificultats més o menys importants.

- Capacitat de responsabilitzar-se de les pròpies accions.
- Capacitat d'afirmar-se i de manifestar el propi desig i maneres de fer-ho.

Per a l'elaboració de taules d'observació, podem desplegar aquests paràmetres en ítems que ens vagin bé segons la naturalesa del grup, les peculiaritats dels infants, i atenent a les intencions educatives concretes. A l'hora d'observar i anotar les observacions, convé fer l'esforç conscient de diferenciar allò que s'observa amb objectivitat i allò que és fruit de la subjectivitat (què em fa sentir a mi l'acció del nen/a, què interpreto...). És molt fàcil creuar la línia fronterera entre allò objectiu i allò subjectiu, i que sovint extraïem conclusions que ens creiem objectives, però que són fruit directe del nostre món subjectiu; i de les conclusions d'observació ideem formes d'actuació. Cal molta cura en tots aquests processos, i més encara quan es dirigeixen a personetes que estan en un procés molt tendre de construcció de la personalitat i a les que, a més, la nostra intervenció els influeix fortament.

4. ANÀLISI INTERDISCIPLINARI I ENLLAÇ REFLEXIU ENTRE EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL I LA INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU.

4.1. Presentació de les disciplines que fonamenten l'Educació socioemocional i justifiquen la Psicomotricitat com a marc privilegiat per a la seva intervenció.

Les disciplines que s'han tingut en compte per a reflexionar sobre el fons i la forma de l'Educació Socioemocional al Parvulari han estat:

- La Filosofia, que ens aporta informació per a reflexionar sobre el sentit d'aspectes crucials de la vida, orientant-nos així per prendre decisions sobre el contingut, la forma, les fites... de l'Educació.
- La Sociologia, posant el pes en autors que busquen donar explicacions i orientacions per a la dimensió i el funcionament socials des d'una mirada democràtica.
- La novella Comunicologia centrada en la dimensió de la interacció i que, a partir d'aquesta, procura entendre la relació entre el jo, l'altre i la societat en general.
- La Psicologia i Psicoteràpia, que ens informen sobre el desenvolupament de la personalitat de l'infant, entesa com a substrat del creixement socioemocional; sobre la importància del joc com a activitat que permet vehicular les necessitats psíquiques; del creixement pròpiament dit moral, subratllant l'empatia i el judici moral.
- La Neurociència, com a disciplina que estudia la infraestructura neural dels processos implicats en la vivència socioemocional i que permeten el desplegament de les dimensions morals. Perquè la intervenció educativa pugui respondre adequadament a l'infant, ha d'estar informada de l'estructura, de funcions, del desenvolupament, i dels processos químics del sistema nerviós.
- La Biologia, pel que fa a la mirada particular que ens aporta Maturana des d'aquest camp. Per a ell, pertany a l'àmbit de la Biologia tot allò que impliqui la realització del viure. Les seves aportacions han transcendit aquesta disciplina, i han afectat l'Educació, la Psicologia, la Política, etc.

- La Pedagogia, concretament en les seves àrees d'Educació Moral i de Psicomotricitat, les quals articulen la hipòtesi de partida.

Tot seguit es sintetitzen els aspectes que hem considerat essencials de les diferents fonts disciplinàries que ens informen sobre el sentit i els continguts d'una educació socioemocional que vol afectar profundament i saludable a la naturalesa de l'infant i del grup, considerats en íntima relació.

Val a dir que els autors als que ens anirem referint són de l'època contemporània. També convé apuntar que les aportacions interessants són múltiples i diverses. La seva presentació procura mantenir un cert encadenament i trobar punts d'encontre entre els continguts que formulen. Tot i així, també observarem aportacions amb punts de partida i d'arribada concrets que, si bé dificulta aquest encadenament, s'han tingut en compte perquè es consideren complementàries i integrables en la unitat que es presenta.

Cadascuna de les disciplines que es pren de referència, compta amb una àmplia gamma de continguts i bibliografia. Aquí només es presentarà una extracció de les que hem considerat més rellevants de cara a reflexionar, comprendre el sentit i fonamentar una Educació socioemocional consistent. La posada en relació d'aquestes informacions ens ha de permetre proposar formes d'intervenció que siguin coherents amb elles. És així com la intervenció psicomotriu s'anirà justificant com un marc que dona cobertura a les qüestions interdisciplinàries socioemocionals que es presenten, promovent unes sòlides bases pel creixement moral.

4.2. Aportacions de la Filosofia, la Sociologia i la Comunicologia. Connexions amb la intervenció psicomotriu.

De les aportacions d'**Edgar Morín** (1921) en podem deduir dos principis psicopedagògics als que la Psicomotricitat dona resposta:

1. L'escola ha de donar cabuda a allò físic i a allò biològic. Morín afirma que les emocions i els seus substrats inferiors estan a la base de l'actitud humana i de les seves relacions. Per això, hem de dialogar amb aquests continguts d'índole emocional i, a partir d'aquí, permetre'ns transformar, com ja digué Rosseau a propòsit de l'educació del seu *Émile*: “-Només amb la transformació podem aprendre a viure.”

Des d'aquí defensem que per a mobilitzar el caràcter orgànic de tots aquests continguts emocionals que estan a la base de la ment i, en definitiva, de la naturalesa humana, hem de fer-ho a través del cos i del moviment. L'autèntic creixement ha d'acollir aquest fons emocional en la seva complexitat, però només la pot acollir si permet que s'expressi des de la corporeïtat. Com digué Rosseau, aquest creixement des de la corporeïtat requereix transformació: el nen/a ha de transformar l'espai, els objectes, els elements relacionals; i és així com es transforma a si mateix. La intervenció psicomotriu es fonamenta en aquesta vivència transformativa, i és precisament en aquesta transformació en l'acció on hi ha la creativitat, la comunicació i l'evolució. A partir d'aquesta vivència, altres llenguatges ajudaran a aprofundir-hi, a integrar, a fomentar la seva maduració creativa... Els/les nens/es que no transformen haurien de ser focus de preocupació i d'atenció per part de l'educador/a.

2. L'escola ha de permetre el desordre per poder crear ordre. La sala de Psicomotricitat explícita, dona cabuda i, de fet, parteix del desordre, dit altrament per Morín entropia o desorganització. L'entropia és un requisit per a l'autoorganització dels sistemes: les desorganitzacions van seguides de la busca d'organització, provocant processos d'obertura i autonomia personals i relacionals. I és que el desordre i la irregularitat són

necessaris perquè hi hagi innovació, creació i, en definitiva, evolució. A la sala, destruïm per construir; el desordre extern s'alinea amb el desordre intern, de manera que la busca d'ordre extern a través de l'acció promou ordre intern, i a la inversa. Morín ens diu que l'acció és transformació, decisió, una elecció, una aposta, una aventura, amb el risc, la espontaneïtat i la incertesa que implica. Es basa en la iniciativa i en la transformació, i comporta complexitat a la persona. I l'acció és, en definitiva, la unitat de l'activitat psicomotriu que vol impulsar aquesta intervenció.

Seguint a Morín, la Psicomotricitat ens torna a aparèixer com una proposta d'intervenció capaç d'albergar aquesta complexitat humana personal i interpersonal, connectant amb allò físic i biològic, amb aquells continguts emocionals que doten d'instabilitat el jo i les relacions, empenyent el diàleg entre l'ordre i el desordre a través de l'acció, promovent l'auto-eco-organització dels sistemes (és a dir, tant de cada infant com del grup). Aquest és el camí per anar configurant un pensament complex en el sí d'una ment ben ordenada, capaç de perllongar-se en una ètica de la interrelació amb responsabilitat.

Considerem que aquesta ètica de la responsabilitat envers l'altre, parteix de la vivència de l'**Alteritat**, tal i com s'entén des de la **tradicció fenomenològica**. En aquest sentit, recordem que **Max Weber** (1864-1920) parlava de la necessària orientació en vista de la conducta d'altres individus per catalogar de social una acció. Per tant, en la seva concepció d'acció social implica una dimensió d'alteritat. Més tard, d'**Alfred Schütz** (1899-1959) també es preocupa sobre com arribem a conèixer el jo de l'altre, i sobre com podem establir la relació que anomena Orientació-tu, relació que et porta a estar conscient de la persona de l'altre, perquè se'l sent i se'l capta en la seva originalitat. Quan hi ha reciprocitat en aquesta relació, s'esdevé el que l'autor anomena Orientació-nosaltres. Serà **Emmanuel Lévinas** (1906-1995) qui aprofundirà en aquesta alteritat, la qual considerem fonamental en el desplegament de les dimensions morals i en la dotació democràtica de les societats. Per Lévinas, l'alteritat fa referència al sortir de sí per sentir a l'altre com una persona que m'importa, com algú sempre valuós que es mereix necessàriament tot el nostre respecte, com algú que m'interpel·la i que reflecteix en el seu rostre la resta de la humanitat. Entenem que per accedir a aquest sentir universal, cal haver explorat les relacions duals en reciprocitat. En aquesta tradició fenomenològica (filosòfica, sociològica, comunicològica i psicològica) s'han valorat els encontres cara a cara com les situacions més excel·lents per a vivenciar aquesta alteritat. Nosaltres no en tenim cap dubte que en la trobada dels rostres, amb la mirada sincera, el somriure, la calidesa del gest..., es viu la vivència de l'altre en la seva plenitud. Però advoquem per anar més enllà i afegir, al cara a cara, l'encontre cos a cos, per a sentir a l'altre en la seva totalitat i autenticitat com a persona, i per a sentir una unitat que ens vincula profundament a l'altre. El marc psicomotriu ha de potenciar aquests encontres des de l'espontaneïtat, però també des del condicionament. La intervenció ha de vetllar per l'obertura dels canals que permeten sentir les emocions que l'altre ens desvetlla; ha de disposar el cos per a escoltar i atendre a l'altre des del moviment expressiu. No ens cansarem d'afirmar que els continguts més profunds de caràcter moral s'han de sentir i cultivar amb i en el cos, a través del to i del moviment, i la Psicomotricitat pot esdevenir un marc privilegiat per a aquest propòsit.

Però, quins serien els aspectes claus que hauríem de fomentar per a desvetllar corpòriament les disponibilitats per a l'alteritat, tenint en compte les aportacions d'aquests filòsofs? Anotem les qüestions que considerem més importants i que ens resulten accessibles des de les nostres possibilitats educatives des de la Psicomotricitat :

- L'obertura i la disponibilitat corporal per sentir l'altre en la seva autenticitat.

- La trobada corporal amb l'altre, a través del cara a cara, de la mirada, del somriure, del gest.
- El commoure i el deixar-nos commoure pel rostre de l'altre, la qual cosa implica obertura, flexibilitat creixent, disponibilitat...
- La resposta curosa, lliure i gratuïta quan l'altre m'interpel·la.
- El donar i el rebre a través de la mirada, del gest...
- El Jo i el Tu coordinats, en recíprocitat, però independents.
- Els moviments que comuniquen intencionalitat de dintre cap a fora, d'un a l'altre.
- Les condicions i els tipus de conducta a les que un es vincula.
- La descentració per tal d'anar sortint de si.

Un altre dels temes subratllats per la fenomenologia que es dona en aquests encontres és el de la intersubjectivitat. Els processos intersubjectius permeten construir-se a si mateix amb i en relació a l'altre, mercès a la posada en comú de les subjectivitats. L'escola ha de procurar temps i espais perquè els infants explorin les subjectivitats (pròpies i alienes), perquè és exploració del sentit i dels significats del món, dels altres i de si mateix. A través del joc amb llibertat, l'infant projecta la seva subjectivitat i s'encontroren amb les subjectivitats dels altres, de manera que les pròpies històries, significats, intencions... es troben amb les dels altres en un marc que convida a negociar i a acordar. És així com poden reelaborar el món de la vida d'**Edmund Husserl** (1859-1938), i el de la quotidianitat de Schütz, i anar comprenent aquests móns des de dintre. El mateix Husserl afirmava que perquè això sigui possible s'ha de fer des de la corporeïtat, des dels sentits, des de la mobilitat..., perquè són aquestes dimensions de la persona les que disposen per gaudir de la vida quotidiana tenint present el món de vida (i, per tant, sentiment de vinculació universal). A més, el filòsof afegeix que l'experiència corporal, amb la seva afecció i activitat, atorga unitat al ser. En aquesta línia, Schütz considera l'acció com a motor per a l'exploració de les subjectivitats, perquè en l'acció hi ha projecte, intencions, motius, unitat. Si en l'acció s'evidencia la subjectivitat de la persona, en la interacció, la vivència és plenament intersubjectiva, i entenem que és en aquesta vivència on s'arrelen les dimensions socioemocionals prioritzades, el desenvolupament de la personalitat moral, i les possibilitats de convivència de les societats.

Un altre element per a la fenomenologia lligat als punts anteriors, és el dels rols que es van adoptant i integrant a la persona com a característica que ens identifica. Aquests papers es van calant, precisament, en les vivències intersubjectives de la vida quotidiana. Husserl diu que quan es deixa discórrer el cos sensorial i cinestèsic, surten en escena les diferents aparicions del cos que el representa en si. D'aquestes "aparicions" es remarca el tema dels papers que es representen a la societat i dels vincles socials com a part fonamental de la consciència de sí, distingint-la de la vessant més original, biològica, corporal, sensorial, pulsional. Així és com Husserl ens parla de cos i soma, o com **Erving Goffman**, influenciat per **George Herbert Mead**⁵ (1934) en el marc de l'Interaccionisme simbòlic, distingeix entre jo i mi. Per tant, des d'un punt de vista sociològic, s'apel·la a la construcció del jo social: la consciència de sí és de caràcter social, però té molt en compte els processos corporals de caràcter més sensoriomotrius arrelats al cos. Per la seva banda, **Kent Wilber (1948)** subratlla aquesta

⁵ Mead fa aportacions sociològiques des de la Psicologia Social. Per això, alguns el consideren psicòleg, i altres sociòleg. Sigui com sigui, aquí es considera un pensador de primer ordre amb aportacions sociològiques que ens resulten rellevants per a la proposta.

vessant més orgànica carregada de sensacions, impulsos i emocions del jo, afirmant la gran força que tenen en aquesta etapa i que fan que la consciència estigui centrada en aquest jo. Són, en definitiva, elements que estan a la base de la consciència de tothom i que, a voltes, provoquen aquella inestabilitat que ens deia Morín en la persona i en les relacions. Com més clarificació i integració es tingui d'ells, més possibilitats hi haurà de poder-los regular i, així, anar posant ordre a la complexitat (del pensament, de les relacions, de la vida...). L'educació socioemocional no pot demanar la regulació d'aquesta vessant pulsional, sense abans haver donat la possibilitat d'expressar-la, d'explorar-la, de percebre-la...

A la sala, els nens/es juguen els processos que integra aquesta construcció i que ens han descrit tots aquests autor. Els jocs d'exploració sensoriomotriu connecten directament amb el soma o el jo més original, amb les emocions i les pulsions. I així com Husserl afirmava que és en el discórrer corporal i cinestèsic on es projecten les representacions de si, la Psicomotricitat utilitza el concepte d'expressivitat psicomotriu per a referir-se a aquest "discórrer" on es projecten les vivències personals i socials més significatives per l'infant. A més, una de les activitats psicomotrius on es tracta directament la faceta més social de la persona, és a el "cos" husserlià o el mi de Goffman, és el joc simbòlic, que posa en evidència l'Interaccionisme simbòlic (concepte aportat per Blumer), el qual entenem com una continuïtat o aprofundiment de la reflexivitat de Mead. D'aquesta manera, els infants interaccionen amb objectes de la sala i amb els altres, atribuint i reconstruint significats de marcat caràcter social. S'observa que aquest accés al símbol se sol donar després d'un moment d'exploració més sensorial i motriu. Sembla que aquesta experimentació sensoriomotriu sigui necessària per poder després transcendir la sensació i allò més immediat a través del símbol, el qual amplia enormement les seves possibilitats d'acció i la creativitat. El joc simbòlic els permet així reelaborar el sentit social de les pròpies experiències en el si de la dinàmica dual intrínseca a la reflexibilitat (assimilació i acomodació en la interacció social), promovent la maduració de les tres dimensions apuntades. A més, tot i que el joc simbòlic s'inicia a través de la interacció amb objectes, avança amb l'assumpció de rols, incloent una diversa gamma de possibilitats. Això els permet explorar els rols que van descobrint en el seu context social, integrant allò que els resulta satisfactori a la pròpia persona. A més, van confegint el propi paper en relació al grup social escolar. Recordem que Weber deia que no només representem uns papers, sinó que acabem convertint-nos en allò que representem. La sala ofereix un escenari per explorar tant papers socials com situacions socials en el seu sentit més ampli, reelaborant, reproduint, transgredint, experimentant... i, en definitiva, integrant per avançar en la construcció personal en relació. La repercussió d'aquestes qüestions en la construcció de la consciència personal i col·lectiva, fa que no ens podem quedar en aquesta vivència. Per això, la representació ha de recollir aquests afers i proporcionar eines per a percebre les seves implicacions, alhora que facilitar la iniciació a una actitud crítica i constructiva. L'escola no pot ser neutral envers els valors implicats, els ja d'ajudar a prendre consciència sobre aquesta realitat social i incidir-ho en base uns valors plenament democràtics. El marc psicomotriu, al partir de l'activitat, permet fer sorgir aquests elements de manera espontània, desvetllant l'emoció i la motivació que disposa per a la percepció i interiorització. Les claus de la Psicomotricitan permetran aquests processos.

La sala esdevé així un laboratori per anar-se construint a si mateix en les diferents facetes que ens parla la fenomenologia, integrant-les en el que ja Mead anomenà self o si mateix.

Per tant, tot i que des de la Sociologia fenomenològica se subratlli la dimensió social de la consciència personal, té molt present. La sala ofereix múltiples recursos per donar

resposta a les necessitats duals del self i per promoure activitats que permetin elaborar-lo: exploració sensoriomotriu (salts, girs, balanceig...); jocs simbòlics amb objectes; jocs de rols o protagonitzats; representacions diverses... Per tant, podríem afirmar que l'activitat psicomotriu espontània vehicula aquestes representacions de si, de la seva història, de la seva persona, dels rols amb els que ha entrat en relació, dels rols que va integrant en la seva persona... Perquè tot això sigui possible, és necessari que la intervenció psicomotriu parteixi de l'activitat espontània de l'infant, perquè és aquesta la que connecta amb l'autenticitat de la persona, amb els seus desigs i intencions. L'acció vehicula el món subjectiu, posa en relació amb la pròpia subjectivitat; i amb la interacció s'entra en contacte amb la subjectivitat dels altres de manera simultània, establint-se autèntics processos intersubjectius que disposen per a la comunicació i la convivència. És aquí on posen l'accent les Ciències de la Comunicació concentrades en la interacció.

Estem d'acord amb la novella Comunicologia vinculada a l'interaccionisme simbòlic sobre la importància atorgada a la comunicació perquè aquests processos siguin motor de desenvolupament: la comunicació és el procés social per antonomàsia a través del qual es construeixen simultàniament i coordinadament els grups i els individus. Recordem que la comunicació és indissociable a la interacció, perquè és aquesta la que permet l'expressió, l'escolta, l'intercanvi i la negociació de sentits i significats. De fet, el marc psicomotriu plantejat per Aucouturier, també considera la comunicació un factor clau pel desenvolupament. Per tot plegat, serà un contingut clau tant de la intervenció psicomotriu com de l'educació socioemocional.

Una altra coincidència que connecta la fenomenologia amb la pràctica psicomotriu és la idea de l'acte, que es diferencia de l'acció perquè aquesta ja s'ha esdevingut. La dotació de sentit i la comprensió de la subjectivitat pròpia, aliena i comuna, requereix d'una reflexió sobre l'acció, però no quan s'està produint sinó després, a posteriori. Així que Aucouturier, com si hagués incorporat les idees de Schütz, diferencia un tercer moment de la sessió que coneixem com el de la representació, posterior al de l'expressivitat psicomotriu. És una estona prevista precisament a "reflexionar", omplir de sentit i integrar les experiències sensorials, corporals i motrius carregades de simbolismes, recentment vivenciades.

Per tant, des de la fenomenologia es considera l'acció, la unitat, la corporalitat, la sensorialitat, el moviment, l'exploració de rols, la reflexió..., com els elements més primaris de la vivència intersubjectiva, font de sentit en la construcció de si, del nosaltres i del món en general. Val la pena constatar que aquests fenòmens esdevenen principis de la pràctica psicomotriu. A més, la idea que en l'acció es representa a si mateix en relació, és recollida per Aucouturier en la seva proposta psicomotriu. I, més encara, podem veure com ja des de la fenomenologia s'afirmava que a través de la vivència intersubjectiva, l'altre s'integra a si. Aquesta idea ressona quan Aucouturier explica que la unitat de l'infant és dual, perquè es tracta d'una consciència vinculada a l'altre, primer a la mare (o adult de referència), després a altres. Així, gairebé podríem dir que la tradició fenomenològica sembla un tractat teòric sobre el sentit de la psicomotricitat.

Considerem que la trobada amb l'altre/es en el marc de l'alteritat aportat per la fenomenologia es pot complementar amb les aportacions de **Jürgen Habermas** (1929) Habermas al voltant de les competències comunicatives: la interpel·lació de l'altre, la seva vàlua, els sentiments que em desvetlla... s'han de respondre amb unes habilitats dialògiques que entomini i posin de rellevància aquella responsabilitat de Morín que hauria de caracteritzar les relacions. Tot i que l'autor se centra en les competències

comunicatives de tipus verbal, aquí tornem a defensar la idea que aquestes competències s'han de forjar en el cos, perquè la vivència intersubjectiva afecti i impliqui a tota la persona: si preparem el cos i obrim vies corporals per a dialogar i conversar, discernir i acordar, escoltar i dir, donar i rebre..., de ben segur que després afegir-hi la paraula serà molt més fàcil. Si les pretensions de validesa dels qui usen el llenguatge, com la comprensibilitat, la intel·ligibilitat, la transparència, la veracitat o l'autenticitat es donen en el cos, és que es donen en la globalitat de la persona, que és molt més que en la paraula. Retornem doncs a la importància del cara a cara i del cos a cos prèviament exposada. La Psicomotricitat torna a aparèixer com un temps i un espai educatiu per al cultiu d'aquestes virtuts en i amb el cos, de manera que vagin teixint el sistema d'actituds bàsic de la persona.

Veiem, sintèticament, quines han estat les aportacions que s'han presentat en aquest apartat:

| SÍNTESE DE LES APORTACIONS PER A UNA EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL PROFUNDA | COM LA INTERVENCIÓ PSICOMTRIUI POT POTENCIAR-HO | OBSERVACIONS I REFLEXIONS. Paral·lelismes amb altres fonts. |
|--|---|--|
| <p>-Morín ens diu que viure en un món complex reclama un pensament complex; i aquest només és possible a partir de ments ben ordenades. Podríem afirmar que les bases estructurants i estructuradores d'aquesta ment, coincideixen amb les tres dimensions morals proposades.</p> <p>L'educació s'hauria de dedicar a promoure "ments ben ordenades". Per això, cal que acompleixi alguns principis que es deriven de les seves aportacions:</p> <p>-El jo i les relacions, amb tots els seus continguts emocionals associats a la inestabilitat, estan a la base de la ment. Per dotar-la d'ordre, hem de donar cabuda a aquests continguts, possibilitar la seva expressió i clarificació.</p> <p>-Hem de possibilitar l'entropia, perquè només a partir del desordre es pot</p> | <p>La Psicomotricitat que proposem, intervé en la constitució d'unes bases sòlides de la ment capaç de dotar d'ordre i coherència els seus components. I és que en els seus fonaments podem trobar reflectits els requisits que Morín estableix com a necessaris per a la promoció de "ments ben ordenades":</p> <p>.Els infants, a través del joc espontani i els recursos que la intervenció ofereix, expressen i reelaboren les necessitats psíquiques carregades d'inquietud, incertesa, inestabilitat..., fruit de les relacions amb un mateix i amb l'altre. Podent dialogar amb els substrats emocionals, van sentint seguretat en les bases de la ment, i només així poden anar ampliant les necessitats psíquiques: es plantegen problemes que realment li interessin,</p> | <p>Les fonts de la Psicologia que prenem com a referència (Wallon, Klein, Erikson, Greenspan...) ens informen que les de la ment capaces d'estructurar i gestionar complexament el seu contingut, són de tipus emocional i relacional</p> <p>Des de la Neurociència es reafirma aquesta naturalesa de les bases de la ment, tant en el procés evolutiu filogenètic com ontogenètic: recordem que la "ment pensant" (referint-se al neocòrtex,) es desenvolupa sobre i en funció de les estructures subcorticals. Per això, hem de donar cabuda als seus continguts.</p> <p>-Les potencialitats de la Psicomotricitat per a garantir unes òptimes bases de la ment (les dimensions morals) i el desvetllament</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>crear l'ordre. I el camí per aconseguir-ho està en l'acció, perquè l'acció és decisió.</p> <p>-Els sistemes tenen mecanismes d'auto-eco-organització, estructurant-se a si mateixos en relació.</p> | <p>estableix relacions causa-efecte, du a terme autèntics processos d'inducció i de deducció a través de l'acció; l'activitat i joc impulsiu madura cap a una activitat i joc reflexiu, etc.</p> <p>.Aquests processos mentals s'esdevenen a mercès del desordre que la intervenció explícita a través dels seus recursos, per exemple, la tirada de la torre: la destrucció crea entropia, i aquesta desperta el desig de restablir l'ordre a través de l'acció, que és el mitjà més autèntic per a la creació i la transformació personals.</p> <p>.Les propostes de representació van assegurant la integració d'aquesta acció psicomotriu al pensament, optimitzant les possibilitats d'ordre a la ment, un ordre que permetrà el pensament i l'actuació complexa des dels paràmetres morals.</p> | <p>d'altres necessitats mentals, es deriven del fet de partir del respecte de les necessitats autèntiques (Wild) de l'infant i de intervenir a través de la activitat que més dóna resposta a la seva naturalesa i a les seves necessitats psíquiques: el joc espontani.</p> <p>.Com Morín, Aucouturier entén que acció és transformació, i transformant l'exterior ens transformem interiorment i a la inversa.</p> <p>-Els principis de Morín referents a l'auto-eco-organització dels sistemes es defensaran des d'altres aportacions, com les de Maturana, que ens parla d'autopoiesi.</p> |
| <p>Weber, Schütz i Lévinas ens aporten el concepte d'Alteritat. Comporta una manera valuosa de sentir l'Altre en la trobada: l'acció d'un s'orienta segons la conducta de l'altre; l'Orientació-tu i l'Orientació-nosaltres porten a considerar l'altre en la seva originalitat; el rostre de l'altre commou i interpel·la, i així un surt de si, i atorga a l'altre el sentit de l'existència del jo. A més, en l'altre hi ha representada la humanitat. Neixen així unes relacions fonamentades en la llibertat i el compromís recíproc.</p> | <p>La intervenció psicomotriu ha de fomentar la disponibilitat dels cossos i dels rostres per a l'Alteritat, i fer-ho amb els instruments diversos dels 3 moments de la sessió, amb un pes especial a les condicions de joc, proposant estratègies per aprofundir en la trobada: jocs amb la mirada, amb el somriure, amb el gest; jocs de seduir, de provocar, de commoure a l'altre i de deixar-se commoure a través del llenguatge corporal; jocs de tocar i ser tocat, de cuidar i de deixar-se cuidar, tot sentint-nos responsables de l'altre i compromesos amb</p> | <p>-Podem induir una continuïtat entre la vivència de l'altre que es proposa des de la Filosofia fenomenològica, les competències comunicatives de Habermas implícites en la trobada, i les relacions que s'estableixen entre els nadons i la mare o adult de referència. La qualitat de la trobada i de la comunicació en aquesta relació, s'acostaria a la que els autors descriuen, tot i que hi ha l'asimetria (en la responsabilitat, en el donar...) com a factor diferenciador. Així que,</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Considerem que les aportacions de Habermas han de servir per completar les anteriors, subratllant el valor de la comunicació que s'esdevé en la trobada. Promoure les competències comunicatives a partir de l'encontre, ha de repercutir encara més en cura, responsabilitat i compromís amb els altres.</p> | <p>el benestar; de coordinar-se resguardant la independència; de donar i rebre... Afegirem, en el treball d'aquesta trobada corporal, la promoció d'altres competències comunicatives anunciades per Habermas que enriqueixin l'encontre. Es tracta de forjar aquestes competències dialògiques en el cos: escoltar i dir, dialogar i conversar, discernir i acordar, transparència i intel·ligibilitat, autenticitat comunicativa per la via corporal. El llenguatge verbal també es va fent cada vegada més present en l'activitat espontània dels infants, destacant el seu ús per a regular el joc en comú: l'argumentació, la discussió, l'acord..., apareixen per necessitat. Les propostes de representació han d'ajudar a reflexionar –en la mesura que es pugui– sobre la importància i el valor de la trobada. En el sí de les propostes per a treballar la trobada, cal anar diversificant les agrupacions: parelles, trios, petits grups, gran grup...</p> | <p>podem observar cert paral·lelisme amb autors que, com Maturana i els seus col·laboradors, subratllen la importància de fer evolucionar i transferir els factors relacionals i comunicatius de les primeres relacions privilegiades, a les altres relacions socials, per tal que siguin valuoses, sinceres, autèntiques... Un altre element clau aportat per la psicomotricitat seria la tonicitat i, concretament aquí, el diàleg tònic. També observem un paral·lelisme amb les aportacions de caire psicològic sobre l'empatia: afavorir els elements de la trobada i les competències comunicatives apuntades, és sortir de si i acostar-se al punt de vista de l'altre per la via del cos i l'afectivitat.</p> |
| <p>Husserl reconeix el valor de la corporeïtat, la sensorialitat, i l'afectivitat com a mitjans per a la descoberta d'un mateix i de l'altre en el món de vida. En aquesta descoberta distingeix el soma del cos, distinció a la que donen</p> | <p>A la sala, els nens/es juguen aquests processos. Els seus jocs reflecteixen els aprenentatges socials que els van influir en la seva construcció personal: fan cases, vaixells, reproduïxen rutines socials, hi projecten</p> | <p>-Aquesta importància dels processos socials en la construcció de la consciència i personalitat, també és recolzada per autors del camp de la psicologia. Recordem les aportacions de Vigotski i</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>continuitat Mead i Goffman per explicar la construcció del si mateix. Mead parla de la reflexibilitat que es dona en el procés de socialització, i on hi ha una influència mútua entre l'infant que es socialitza i el grup on es socialitza. L'infant necessita accedir als rols que es donen en aquell grup per tal de comprendre'l millor, poder avançar en la interacció social i desenvolupar la seva consciència personal.</p> <p>Goffman reflecteix aquest procés dual (socialització i individualització) en la consciència de si o self: per una banda hi hauria el jo (es refereix a allò més personal i orgànic de cadascú, al soma de Husserl), i per l'altre el mi (es refereix al paper social, el cos husserlià).</p> <p>Blumer amplia la fonamentació social de la construcció de sí amb el concepte d'interaccionisme simbòlic, vinculant aquest símbol a les múltiples interaccions que s'estableixen, no només entre persones, sinó també als objectes i al món en general. Els símbols que s'atribueixen en els processos de interacció estan carregats de sentit social.</p> <p>Tots ells subratllen el grup social i els processos de socialització, amb una importància cabdal de la comunicació, com a elements claus en la construcció de la consciència personal.</p> | <p>rituals... Però sobretot, adopten i desenvolupen rols cada vegada amb un valor social més madur i pronunciat. A vegades, s'assignen ells el rol; d'altres, els hi assignen els altres; d'altres, els acorden... i així, es van descobrint en les múltiples facetes socials, a la vegada que van jugant el fet d'accedir al món social adult. És així com van forjant el mi, però a la sala sempre està latent el jo, allò més orgànic i personal: les tendències, les pulsions..., un jo que s'expressa en les múltiples activitats psicomotrius.</p> <p>Però a la sala, l'atribució simbòlica es posa de manifest en les múltiples interaccions que els infants estableixen, tant amb els altres, com amb els objectes i l'espai en general. De fet, aquesta atribució se sol iniciar amb i a través dels objectes. A través del joc simbòlic, reelaboren, transformen, recreen els significats socials experimentats, i és així com els poden interioritzar.</p> | <p>Elkonin sobre la importància del joc simbòlic socialitzat i, sobretot, el de tipus protagonitzat, que és el que es dona a finals de l'etapa i que se centra en desenvolupar papers del món social. Des d'aquí, també subratllen el fet que aquest joc els permet sortir de sí i anar-se acostant als altres, emergint els fonaments de l'empatia.</p> <p>Tot i que Blumer és qui aporta la noció d'interaccionisme simbòlic, Mead i Goffman també se'ls situa en aquest corrent. Recolzem l'amplitud del símbol que descriu Blumer amb la seva concreció del terme i que a la sala s'explicita a través del joc, dit precisament i valgui la redundància, simbòlic, el qual permet la reconstrucció del sentit i dels significats socials que impregnen tota la nostra vivència i persona, com a éssers socials que som.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|--|---|
| <p>De Wilber rebem interessants aportacions al voltant de l'autoconsciència, que esdevindria a la vegada l'índex per a valorar la maduració moral. Distingeix tres gran moments evolutius de l'autoconsciència: la que se centra en el jo, la que es vincula al nosaltres i la que es vincula a un tothom. Òbviament, al Parvulari, la consciència personal se centra en el jo.</p> | <p>Per tal de passar d'una consciència centrada en el jo a una vinculada al nosaltres, s'ha de treballar amb els continguts que són propis del jo en el que es centra la consciència: les sensacions, els impulsos i les emocions. La psicomotricitat dóna eines per expressar aquest entramat i anar-lo clarificant. A més, també hem de promoure estratègies (als tres moments de la sessió) que vagin desvetllant el sentiment d'estar vinculats als altres, al grup, al nosaltres: condicions de joc que ens uneixin, representacions col·lectives, etc.</p> | <p>Els continguts latents en l'autoconsciència del jo coincideixen amb els que Husserl atribuïa al soma o amb els que Goffman atribueix al jo del self. Es tracta dels continguts més orgànics i primaris, com tendències, pulsions, emocions... que es defensen des de totes les disciplines presentades, emmarcats en discursos diferents, però que es troben en el desplegament de les tres dimensions morals proposades. Entenem que la consciència vinculada al nosaltres requereix de vivències d'alteritat que permetin sentir l'Orientació-tu i l'Orientació nosaltres de Schütz. L'ampliació del concepte d'alteritat per part de Lévinas que portaria a sentir la resta de la humanitat en el rostre de l'altre, ens acostava a la consciència universalista de Wilber.</p> |
|---|--|---|

4.3. Aportacions de la Psicologia i la Psicoteràpia. Connexions amb la intervenció psicomotriu.

Des de la Psicologia es recull la tradició fenomenològica en els estudis referents a la intersubjectivitat, els quals considerem íntimament vinculats a l'alteritat. La Psicologia es preocupa per com els processos intersubjectius doten de sentit la construcció de la consciència de si i dels altres, com és que a través d'ells s'estableixen els fonaments de la comunicació, i com afecta tot plegat a la personalitat dels implicats.

Reemprenen les situacions cara a cara com les privilegiades per al desenvolupament d'aquests processos (amb la mirada, el somriure...), apel·lant també a altres aspectes de la vivència corporal per a la seva interiorització, com els ritmes, les durades, la intensitat del moviment, el to de veu... Els primers "jocs protoconversacionals" (Bateson, 1979) s'inicien ben aviat amb la sintonització d'aquests ritmes, tonalitats, mirades..., donant-se un tarannà de "pregunta-resposta" que esdevenen les bases de la comunicació emotiva i significativa. Cosint aquestes aportacions amb les de la disciplina Psicomotricitat, podríem complementar aquests "canals intersubjectius" amb l'anomenat diàleg tònic, que fa referència al conversar a través del to corporal. Considerem que la tonicitat integra i expressa diferents modalitats subjectives, de

manera posar-les en interacció esdevé un autèntic acte de comunicació i vinculació amb l'altre. A través de la tonicitat corporal, les persones que “dialoguen” entren en relació d'una manera autèntica i profunda, harmonitzant els ritmes, les intensitats, els símbols i significats, les intencions, els interessos... Recordem que el to està considerat⁶ el nivell més profund del cos, connectat directament amb la vida emocional i relacional. La tonicitat juga així un paper fonamental en la percepció dels sentiments, propòsits, sentits... de l'altre. Tot i que els estudiosos de la intersubjectivitat es fixen en els dos primers anys de vida i com aquesta és necessària per accedir al llenguatge verbal, nosaltres volem insistir en la idea que l'educació ha de potenciar sempre els processos intersubjectius, perquè és aquí on es pot forjar l'autèntica entesa i vinculació entre les persones, perquè hi ha una veritable relació comunicativa amb la ment de l'altre que s'estableix de manera no conceptual, sinó sentida a través del cos. Així, es dona una reciprocitat entre les subjectivitats que acosta a l'altre profundament, establint-se correspondències a nivell emocional, corporal i de pensament que desvetllen l'alteritat amb tot el respecte i afecte sentits envers l'altre. Per tant, l'escola ha de procurar uns espais i uns temps per a la vivència intersubjectiva, que és la primera font d'una comunicació autènticament dialògica. No podem començar els processos d'ensenyament-aprenentatge dels continguts dialògics per la paraula, ni els podem reduir a ella. Els hem de sentir amb el cos, perquè és l'única manera de viure l'alteritat sentint a l'altre en la seva vàlua més original. Per tant, la comprensió mútua i les actituds recíprocament respectuoses, no depenen d'elements lingüístics en sí, sinó dels seus fonaments, de les seves disponibilitats mentals en el cos. Per això, la psicomotricitat ens torna a aparèixer com un marc privilegiat per a vivenciar la intersubjectivitat i interioritzar els processos implicats, promovent l'adquisició d'una competència pragmàtica de la comunicació que precedeix i acompanya per sempre més la competència lingüística. Aquesta afirmació pren encara més validesa si considerem les aportacions de **Jerome Bruner**⁷ sobre l'acció i el joc en aquests processos intersubjectius. Per aquest psicòleg infantil tan reconegut a casa nostra, l'acció mèdia la comunicació, acció que és per si interacció. I precisament, la psicomotricitat formula com a principi bàsic l'acció de l'infant com a motor de creixement, una acció que es concep en relació. Per això parlem d'interacció amb els altres, amb els objectes, amb el món. De les aportacions de Bruner en podem deduir que l'acció vincularia la significativitat de la comunicació (intencions, emocions, interessos, propòsits, motivacions, sentits...), posant-nos en relació amb nosaltres mateixos i amb els altres. Per això, és a través de l'exploració de l'acció com avancem en la relació i comunicació amb un mateix i amb els altres. Podem concloure que l'acció dona forma a la subjectivitat, i l'acció conjunta a la intersubjectivitat. Però perquè això sigui autènticament possible, ha de ser⁸ una acció lliure, espontània, fruit de la decisió personal... En l'acció lliure sempre hi ha un projecte que l'orienta. La nostra hipòtesi sobre el potencial de la psicomotricitat encara pren més força quan Bruner afirma el joc

⁶ Llorca, M. (2003). La psicomotricidad como propuesta de intervención educativa. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad*, 14, 6-13.

⁷ Jerome Bruner està reconegut com a un dels principals psicòlegs contemporanis de la línia cognitivista-evolucionista. El caràcter social de les seves explicacions, molt centrades en els significats que es deriven de les interaccions, entomen amb les aportacions fenomenològiques (tant des del punt de vista filosòfic com sociològic), la psicologia social i les ciències de comunicació en general. És un referent clau per a la psicolingüística, sobretot pel que fa al tema de l'adquisició de la llengua.

⁸ Com deia Schütz

com a activitat fonamental del nen que li permet explorar aquesta acció de manera natural i espontània, amb totes les característiques que hem descrit fins ara. A més, ho pot fer d'una manera plenament gratificant, perquè el joc, tot i ser una activitat seriosa, no té conseqüències frustrants per a la infància, i el plaer s'origina i es recrea intrínsecament. A més, el joc espontani és en si mateix un motiu d'exploració i d'invenció. Segons Bruner, és precisament en el joc on el nen aprèn a utilitzar el llenguatge com un instrument del pensament i de l'acció de manera combinada. I la psicomotricitat que defensem parteix, necessàriament, del joc espontani. A més, entenem que el joc espontani a l'escola esdevé una plataforma per a transferir els processos intersubjectius vivenciats al marc familiar i ampliar-los, compensar-los reelaborar-los... Per això, hem de procurar temps per jugar sols i amb companys. Tot jugant, els infants vivencien espais intersubjectius i negocien entre ells de manera espontània, per motivació interna. Aquests acords, ajustos i regulacions, fruits de la vivència plaentera de la intersubjectivitat, són la substància bàsica d'un pensament emocionalment i moralment sa, capaç de dialogar amb els altres i amb un mateix. A més, seguint a Bruner, el fet de controlar el joc proporciona la primera i més important oportunitat de pensar, comunicar i ser un mateix. I, en la línia de **Colwyn Trevarthen**⁹, autor d'una teoria de la intersubjectivitat (1982-1998) que ens resulta rellevant, considerem que el diàleg i la convivència es construeixen sobre la fonamental capacitat humana d'afinitat i confiança en l'actuar, actuar que per a l'infant pren el seu exponent emotiu, motivacional i, en definitiva, significatiu, en el joc.

A més, Trevarthen reconeix les aportacions filosòfiques de Habermas i, com ell, considera aquesta "estructura de intersubjectivitat" com a requisit per a l'ús moral de la raó i el procedir dialògic de les persones i les societats. Per tant, els "components universals del diàleg" de Habermas tenen l'origen en aquests processos intersubjectius.

Per la seva banda, **Andrew Meltzoff**, un altre estudiós coetani dels processos intersubjectius que segueix amb la preocupació fenomenològica sobre com l'infant desenvolupa el sentiment del self, destaca l'autoreconeixement i els patrons de moviment espacio-temporals com a fonts clau d'informació sobre el si mateix, senyalant que la primera noció del self, primordial psicològicament, no es refereix a les peculiaritats de les característiques pròpies, sinó més bé als moviments i a les postures corporals. La psicomotricitat, basada precisament en el moviment expressiu, permet explorar aquests elements en relació, elements que també estan a la base d'aquesta proposta.

De tot plegat en concloem que, malgrat que aquests estudis de la intersubjectivitat es refereixin a la primera infància i a situacions familiars, l'escola hauria de donar continuïtat als seus formats subjacents d'atenció i d'acció conjuntes per explorar les intersubjectivitats de manera natural, ampliant el repertori d'actors amb els que s'interacciona, i diversificant les intencions, els propòsits, els interessos, les emocions suscidades, els significats compartits... A més, no podem oblidar la importància del moviment corporal per a construir-se a si mateix en aquests processos interactius: l'exploració sensoriomotiu li permet diferenciar-se i reconèixer-se com a únic.

També val la pena apuntar que la intersubjectivitat està lligada tant als programes neurals subcorticals, sobretot al límbic (ens apropa a l'altre, hi ha quelcom que ens

⁹ Trevarthen es dedica a la Psicología Infantil. Alguns el consideren en la línia cognitivista, altres el cataloguen com a pscolingüística, d'altres com a psicobiòleg.... Sigui com sigui, exercix de professor de psicología infantil a la Universitat d'Edimburg des del 1971.

motiva a voler estar vinculat afectivament amb l'altre) com a l'activació del neocortical, de manera que la intersubjectivitat pren formes diverses, des de les més intuïtives i dirigides pels continguts emotius i afectius, fins a altres de més racionals dirigides pels pensaments neocorticals. Ambdós sistemes s'entrellacen i avancen en espiral. Quan la intervenció és conscient d'aquest funcionament, pot afavorir-ne els processos implicats. En aquest sentit, l'organització de la intervenció psicomotriu en pot garantir la seva qualitat, incidint-hi en els tres moments diferenciats de la sessió: el ritual d'entrada permet motivar i preveure situacions; el moment d'exploració sensoriomotriu permet vivenciar les formes més intuïtives i afectives de la intersubjectivitat; les condicions de joc i la representació han de donar eines per a percebre i integrar aquesta intersubjectivitat...

Donada la rellevància dels processos intersubjectius en la formació de les persones i de les societats, la Pedagogia té una porta oberta per aprofundir en el coneixement dels seus fonaments i en la recerca de formes per a transferir-les i elaborar-les en els espais educatius.

La Psicomotricitat ha d'esdevenir un d'aquests espais educatius que tingui en compte i promogui tots aquests processos exposats.

SÍNTESI DE LES APORTACIONS CLAU PER A LA INTERVENCIÓ

| SÍNTESI DE LES APORTACIONS PER A UNA EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL PROFUNDA | COM LA INTERVENCIÓ POT POTENCIAR-HO | OBSERVACIONS, REFLEXIONS |
|--|---|--|
| <p>-La intersubjectivitat es refereix a la connexió i transferència d'emocions, interessos, preocupacions, sentits... entre ments. És font de consciència de si, d'alteritat i de comunicació.</p> <p>-L'acció és el motor principal per accedir a l'altre i expressar-se a si mateix. La interacció és doncs el substrat de la intersubjectivitat.</p> <p>-Les situacions lúdiques i ritualitzades conegudes com a formats d'acció i d'atenció conjunta, esdevenen situacions primerenques on els processos intersubjectius prenen el seu màxim exponent. El joc espontani dóna continuïtat i amplitud als processos integrants d'aquestes situacions.</p> <p>-En l'exploració dels processos</p> | <p>-Facilita aquesta connexió i transferència a través del cos: el moviment, el to i l'expressivitat psicomotriu esdevenen els canals fonamentals per a captar la subjectivitat dels altres, i per establir-ne correspondències. L'acció es reconeix com a mitjà fonamental per posar-les en relació, és a dir, per gaudir dels processos intersubjectius.</p> <p>-La intervenció psicomotriu que es defensa parteix del joc espontani. Els dispositius espacio-temporals faciliten la vivència de formats d'atenció i d'acció conjunta que mèdien autèntics processos intersubjectius amb els companys i els adults.</p> | <p>Darrere les aportacions psicològiques de la intersubjectivitat, podem trobar les aportacions fenomenològiques sobre l'alteritat, les subjectivitats, el valor dels sentit i significats construïts i compartits, l'acció...</p> <p>Els processos intersubjectius són un requeriment per a l'establiment de relacions d'Orientació-tu i d'Orientació nosaltres de Schütz, alhora que enllacen amb el valor de la interacció descrit des de les Ciències de la Comunicació.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>intersubjectius es forgen les competències dialògiques.</p> <p>-La intersubjectivitat es dóna a la ment i entre ments. I considerem que aquesta ment és corpòria. La comprensió dels processos intersubjectius també demana tenir en compte els components neurals.</p> | <p>-A la sala, els participants s'exerciten en autèntiques converses corporals, a través del to i del moviment.</p> <p>-És en i a través del cos on es forja i s'expressa la ment. L'expressivitat psicomotriu és expressió dels continguts i processos subjectius.</p> | <p>-El cara a cara tan promogut des de la fenomenologia s'amplia al cos a cos; i les competències comunicatives de Havermas tornen a aparèixer integrades en aquesta corporeïtat. Seguint a Damasio¹⁰, es reconeix la naturalesa emocional de la ment; i es tenen en compte les diferents estructures cerebrals¹¹. Les darreres aportacions dels estudiosos de la intersubjectivitat comencen també comencen a tenir en compte el tema de les neurones mirall, les quals poden jugar un paper fonamental en la percepció de les correspondències intersubjectives.</p> |
|--|---|--|

Les aportacions sobre la intersubjectivitat s'han encadenat amb les de la Fenomenologia i les Ciències de la Comunicació que posaven el pes en els processos intersubjectius i la interacció, i ens condueixen a tractar el tema de l'empatia. Entenem, doncs, que l'empatia neix en la vivència intersubjectiva.

Passem a considerar les aportacions més rellevants que des de la Psicologia s'han fet sobre el creixement moral, centrades en l'empatia i en el judici moral, considerades capacitats fonamentals que les persones hem de desenvolupar per estar satisfactòriament en aquest món, tant amb els altres com amb nosaltres mateixos. Proposem que al Parvulari s'incentivin les seves llavors.

En relació amb l'empatia, aquestes llavors coincidirien amb les formes de suscitatció empàtica de **Martin L. Hoffman**, o les modalitats d'excitació afectiva de **Nancy Eisenberg**. Creiem que perquè aquestes formes s'arrelin a la persona, cal viure-les i sentir-les amb el cos, perquè només així pot implicar-se la totalitat de la persona. És així com la Psicomotricitat torna a aparèixer com un escenari adequat pel seu treball intencional.

Veiem com des de la Psicomotricitat es poden promoure aquestes formes precedents i implícites a l'empatia:

¹⁰ Trevarthen s'hi refereix en els seus escrits.

¹¹ Vegi's a l'apartat de Neurociència.

- L'afectar i el deixar-se afectar per via corporal, a través i a mercès del nivell més profund del cos, que és (seguint a M. Llorca¹²) el to muscular, instrument vertebrador de la intervenció psicomotriu. El to i el diàleg tònic permeten empapar-se del to afectiu i emocional de l'altre a través de la vivència corporal. El joc compartit i les seves dinàmiques naturals fruit de l'activitat espontània, posen en marxa aquestes tonicitats i el seus intercanvis, un acostament "instintiu" a l'experiència emocional de l'altre. De totes maneres, i donada la intencionalitat socioemocional de la intervenció, nosaltres podem potenciar-ho encara més amb les condicions de joc, afavorint l'avenç en el diàleg tònic, on es comparteixen i s'harmonitzen tonicitats musculars, arrelades a la tonicitat afectiva. La ressonància emocional (concepte utilitzat per la Psicomotricitat i, recentment, també per aportacions sobre desenvolupament socioemocional) brota en la ressonància tònico-emocional (concepte entroncat en la línia de psicomotricitat descrita), i originen les respostes empàtiques o pseudo-empàtiques primerenques. Dialogar amb el to de l'altre és sentir, escoltar, conversar... amb les emocions pròpies i les de l'altre, és crear un espai de trobada de les autenticitats personals; és compartir l'emoció percebuda en l'altre, sentir amb l'altre; és sentir-me i sentir a l'altre en una unitat dual; és anar-se adonant que l'altre també sent, també té la seva història, el seu cos..., és adonar-se que l'altre també és important i que, des d'aquí, hem de ser responsables en la seva cura... És anar vivenciant l'alteritat descrita per Lévinas des de dintre, a través del cos, sentint-la en la pell..., arrelant-se en l'esperit de la persona.

Les formes elementals d'apropament empàtic que apareixen naturalment en les primeres relacions privilegiades. En aquestes relacions, aquest acostament és profundament sincer, emergeix per necessitat i voluntat afectives. A través del joc espontani i sobretot en situacions d'intimitat, aquestes formes emergeixen sovint. Es proposa que la intervenció les potenciï més enllà d'aquesta activitat espontània, per assegurar que es vivencii en el sí del grup, de manera que trobin una continuïtat en les relacions que estableixen amb els altres, construint entre tots unes sòlides bases relacionals i, per tant, de convivència.

Una altra de les dimensions morals que ha estat objecte d'estudi de la Psicologia és el judici moral. Va ser **Lawrence Kohlberg** (1927-1987) qui, en la línia cognitivista, va investigar sobre la maduració moral dels nens/es atenent a aquesta facultat que ens permet argumentar sobre la bondat o la maldat de les coses. A l'etapa infantil, aquesta argumentació està en funció de les característiques cognitives pròpies de l'etapa i, per tant, és marcadament egocèntrica i individualista: el judici moral depèn directament dels propis interessos (les coses es justifiquen i valoren segons si em va bé o no, segons si em responen a interessos del moment); es donen explicacions concretes i centralitzades en la situació personal; i es tenen en compte criteris més físics que no pas psíquics a l'hora de prendre decisions sobre la regulació de la pròpia conducta. I és que el control ve més de fora que no de dintre, per la qual cosa s'afirma que la moral és fortament heterònoma, essent l'adult la font d'autoritat.

Tot i que Kohlberg idea els dilemes morals com a instruments per estudiar l'evolució moral entesos sota els paràmetres de la facultat del judici, nosaltres defensem el joc com a escenari natural que desvetlla per sí dilemes de caire moral. I és que el joc promou la trobada de les individualitats, posant en marxa els conflictes d'interessos que li són

¹² Vegi's bibliografia

intrínsecs. A més, l'activitat lúdica és tan motivadora per a l'infant, que fa que l'interès per la regla (creada internament o proposada externament) vagi sorgint espontàniament per necessitat, i que es vagi explicitant la importància de l'autoritat (vinculada a uns límits sempre imprescindibles).

Així, tota mena de joc compartit posa de relleu les característiques del primer nivell evolutiu de Kohlberg, però quan aquest joc compartit va esdevenint coordinat i, mica en mica, cooperatiu, la situació de joc esdevé un motor de gran potència per a la maduració. A la sala, on el joc es dona en el sí d'una activitat plenera, oberta, que implica tot el cos i així tota la persona, els infants expressen aquest contingut psíquic lligat al judici moral amb llibertat.

Establint un pont amb les aportacions d'Elkonin, volem destacar, tant per la maduració de les formes empàtiques com per l'optimització de les competències implícites en el judici moral, la importància dels jocs d'assumpció de rols, ja que promouen la descentració, l'acostament a la perspectiva de l'altre i, des d'aquí, la possibilitat de poder-les coordinar. La descentració es considera arrel i motor de l'empatia i del judici moral. Un altre element afavoridor d'aquestes competències és l'adult i les seves actituds. En aquest sentit, l'educador/a ha d'estar atent a l'expressivitat d'aquests continguts latents per respondre-hi de forma ajustada. Tot i que això ha de ser sempre, la naturalesa de l'activitat psicomotriu fa que tots aquests elements descrits trobin una via d'expressió molt sincera i autèntica, cosa que també ofereix a l'adult múltiples i complexes possibilitats d'intervenció. Tot seguit n'apuntem algunes:

- Reconèixer les emocions que es vehiculen en aquesta trobada d'individualitats i d'interessos. Hem de garantir que tot infant se senti reconegut en el seu posicionament, i que sentin que totes les emocions són valuoses. Només a partir d'aquí podrem intervenir constructivament per a promoure comportaments també moralment valuosos, que vagin tenint en compte els interessos de tots els implicats.
- Acompanyar en els processos de descentració per tal de possibilitar situar-se, mentalment, en un pla interpersonal que va flexibilitzant les subjectivitats. Hem d'assegurar-nos que en aquest sortir de sí l'infant se sent acollit per l'adult, vinculat amb el grup i inclòs en ell. Recordem que els sentiments de vinculació i d'inclusió són bàsics per a l'autoestima, i aquests ingredients li permetran anar prenent la perspectiva de l'altre per motivació interna, per desig personal.
- Potenciar el diàleg tònic com a via corporal més profunda per a captar a l'altre en la seva integritat. Això ha d'anar acompanyat d'una educació del moviment comunicatiu, del gest: la capacitat de captar i expressar claus no verbals (jocs de mirades, de riures, d'expressions facials...); compartir, harmonitzar, coordinar moviment amb l'altre, etc. Aquest dialogar corporalment ens acostava a l'emoció de l'altre de manera profunda i ens convida a situar-nos més enllà de la pròpia perspectiva per retrobar-nos en un pla compartit, que ens fa sentir millor amb l'altre i –de retruc- amb un mateix.
- Recollir situacions de la sala on s'expressin aquests continguts per retornar-los en altres moments calcats, en forma de dilema moral segons els criteris de Kohlberg. Es tracta d'exposar la situació de manera que quedi molt clar qui té el conflicte, quina és la controvèrsia social, quines són les alternatives de solució; per tal de prendre una decisió sobre l'actuació. Podem presentar el relat segons el que s'ha esdevingut a la realitat (podem canviar els noms dels protagonistes); o podem utilitzar altres històries que projectin la situació moralment conflictiva que s'ha viscut, per tal de poder reflexionar prenent més distància emocional.

En definitiva, la sala de psicomotricitat és un bon lloc per a enfortir, ampliar, diversificar, assegurar... tots aquests fonaments de l'empatia i del judici moral. Tot i que el mateix joc espontani i els dispositius organitzatius de la sessió ja els afavoreixen per sí, convé que la intervenció acusi aquesta intencionalitat formativa, tot potenciant aquests precursors morals amb forta base emocional. Els diferents moments de la sessió amb els recursos que s'hi associen (sobretot les condicions de joc, els llenguatges i les estratègies de representació) són òptims per a la seva promoció en els diferents moments de la sessió.

| SÍNTESE DE LES APORTACIONS PER A UNA EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL PROFUNDA | COM LA INTERVENCIÓ PSICOMTRIUI POT POTENCIAR-HO | OBSERVACIONS I REFLEXIONS. Paral·lelismes amb altres fonts. |
|---|--|---|
| -L'empatia és una capacitat fonamental pel desenvolupament de la vida moral, tant a nivell personal com social. A l'educació infantil cal potenciar els requisits previs i integrants de l'empatia: 1. Connectar i compartir el to afectiu de l'altre. | Es proclama la via corporal com la manera que implica tota la persona i l'afecta més profundament. La psicomotricitat ha de potenciar aquest acostament afectiu cap a l'altre i de l'altre a través del cos, mitjançant el joc espontani i condicions de joc diverses que promoguin el diàleg tònic i les ressonàncies emocionals. | El concepte de diàleg tònic aportat per la Psicomotricitat torna a posar de relleu la seva dimensió moral: l'afectació i el compartir emocional s'arrela en el to muscular, en el nivell més profund del cos. Exercitar-se en aquest nivell, és predisposar-se per a la relació empàtica amb l'altre, és vivenciar i sentir en el cos l'essència de l'Alteritat (Lèvinas).. |
| 2. Sentir la compassió i l'aflicció davant del dolor de l'altre. | A la sala, el dolor físic i psíquic s'expressa amb una claredat excepcional. L'adult ha de recollir aquestes mostres de dolor i promoure les emocions de compassió, reconeixent positivament les actituds d'ajuda. Els tres moments de la sessió són propicis per explicitar-ho. | Aquestes emocions desvetllen el que s'ha anomenat tant des de la Psicologia, com la Sociologia i la Pedagogia, els comportaments prosocials. Es tracta de les primeres actituds d'ajuda que comencen a despertar la consideració ètica dels altres. |
| 3. Altres mecanismes precursors de l'empatia pròpiament dita: el mimetisme, el condicionament, l'associació directa i l'associació per mediació. | A la sala s'han de treballar en els diferents moments i a través dels diferents llenguatges. Tot i que el joc espontani ja els fomenta per sí, la intervenció els ha de potenciar amb condicions de joc (propostes d'imitar l'expressivitat de l'altre, de continuar-la, de deixar-se | Per a madurar i integrar tots aquests processos, destaquem tres elements educatius fonamentals: -La importància que li hem de donar a la capacitat de captar claus no verbals: interès, interpretació i respecte envers el llenguatge corporal de |

| | | |
|--|--|--|
| | encomanar...) i amb estratègies de representació que vagin enllaçant els diferents llenguatges (verbal, plàstic, corporal...). | l'altre. -La necessària alfabetització emocional. -El paper de l'adult a l'hora de recollir, reconèixer, potenciar... tots els factors exposats. |
| 4. El judici moral és una dimensió destacada de la personalitat moral. A la infància, es comencen a construir els seus pilars en el context de les característiques evolutives que els són pròpies: egocentrisme, individualisme, centració... | L'espai psicomotriu possibilita a l'infant l'expressivitat (de manera més oberta, sincera i íntegra que en altres contextos) de les característiques pròpies del primer nivell evolutiu del judici moral descrit per Kohlberg. Per això, els tres moments de la sessió i els instruments d'intervenció que s'hi associen (joc compartit, condicions, formes de representació) ofereixen oportunitats per a intervenir intencionadament quant a la descentració, la flexibilització del propi punt de vista i l'acostament a la perspectiva de l'altre, la "visualització" dels interessos aliens, etc. | Com que l'activitat psicomotriu expressa la naturalesa evolutiva de l'infant en la seva més elevada autenticitat, a la sala observem el gran pes de les individualitats. La nostra intervenció ha d'anar afavorint el sentir un nosaltres que superi la centralització en el jo, un nosaltres en el sentit filosòfic de Habermas i Wilber que permetrà, més tard, ser superat pel sentit d'un tothom universal que sobrepassa l'experiència personal concreta. |
| 5. Entenem que el judici moral en la seva esfera més cognitiva, ha de partir d'una disponibilitat corporal, una actitud de la persona basada en les emocions. | Per això, l'arribada a la vessant cognitiva ha de partir del benestar personal, cosa que implica sentir-se reconegut, atès, vinculat, inclòs. L'adult, a la sala i a arreu, ha de garantir que això es doni en cada infant. Només així podrà estar disposat per acostar-se a la perspectiva de l'altre i avançar en la descentració. | La descentració i l'acostament afectiu a l'altre seran un dels primers passos més necessaris per a aquest camí que és emocional, cognitiu i conductual. Un requisit transversal d'aquest procés que ha de tenir molt en compte la intervenció serà l'alfabetització emocional |
| 6. L'instrument que Kohlberg idea per a promoure la maduració del judici moral és el dilema moral. | La sala ofereix múltiples situacions dilèmiques moralment, sobretot en el sí del joc espontani. L'adult pot recollir aquestes situacions per elaborar, a partir de les controvèrsies morals vivenciades, dilemes | Com deia Elkonin, el joc de rols és extraordinàriament efectiu per a motivar aquesta descentració i la progressiva presa de perspectiva social, competències que permetran avançar en la |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>pròpiament entesos en el sentit de Kohlberg. Aquesta elaboració pot tenir diferents formats. Destaquem els relats i les imatges, tant reals com imaginaris. El seu plantejament es pot fer al darrer moment de la sessió, al ritual d'entrada de la propera o en una altra situació escolar més calmada.</p> | <p>maduració del judici moral.</p> |
| <p>7. Empatia i judici moral van agafades de la mà en el procés de maduració moral. L'actitud de l'adult que acompanya és clau perquè aquest procés s'esdevingui òptimament.</p> <p>L'adult és per a l'infant una referència privilegiada. A més, significa per a ell l'autoritat moral. Això pot xocar a vegades amb el seu desig d'autonomia descrit des d'altres disciplines.</p> | <p>Aquestes dimensions morals se sostenen en les tres que hem prioritzat en la proposta d'intervenció: les emocions, la consciència de sí, i la trobada amb l'altre. A la sala, aquestes dimensions s'esplaien i és un moment oportú perquè l'adult garanteixi que tot infant se sent reconegut, inclòs, vinculat..., estimat en la seva individualitat per poder accedir saludablement a la trobada amb les altres individualitats.</p> <p>A la sala, el nen/a pot jugar la dualitat relacional que sent i necessita de l'adult: per una banda, el seu afecte reconeixement i autoritat; per l'altra, la seva oposició.</p> | <p>En aquesta proposta es pot trobar un apartat concret sobre el paper de l'adult.</p> <p>Alteritat, Comunicació, Empatia, Judici Moral, Convivència... formen un bloc interconnectat en mútua dependència.</p> <p>La clau està en la descentració i en el sentir-se vinculat a l'Altre profundament.</p> <p>I la condició és haver rebut, dels adults de referència, la seva preocupació, el seu interès, el seu reconeixement...: el seu Amor.</p> |

Pel que fa a les aportacions sobre la maduració de la personalitat del nen que ens resulten més significatives, ens porten a entendre a aquesta personalitat com el substrat del creixement socioemocional. Els psicòlegs evolutius infantils han establert etapes que descriuen l'evolució de la personalitat dels nens/es. La sala de psicomotricitat és per als infants un escenari per expressar i refer els continguts de les etapes que aquests autors descriuen, tant d'etapes presents com d'etapes anteriors, ja que compremem que

les etapes mantenen entre elles una relació dinàmica que avança en espiral. La pràctica psicomotriu permet explorar, compensar i reelaborar totes aquestes necessitats psíquiques; necessitats que estan a la base de les tres dimensions morals i que solen tenir tenen un origen o un fort component no conscient. Apuntem les aportacions més destacades sobre aquesta qüestió.

A. **Henry Wallon** (1879-1962) considera la tonicitat i el moviment com els continguts fonamentals i vertebradors dels estadis madurats que proposa. És precisament sota la influència de Wallon i prenent les seves aportacions com a referència, que podem afirmar la tonicitat com l'element que sustenta i vincula profundament i intensament l'activitat psicomotriu amb la maduració moral. Entenem que la intervenció psicomotriu esdevé la clau per a promoure els continguts de les seves etapes sobre el desenvolupament de la personalitat, continguts que són de naturalesa socioemocional. Veiem-ne algunes possibilitats:

- A la sala, aprofundeixen en l'exploració de l'afectivitat orgànica global pròpia dels primers estadis, experimentant diferents matisos tonals, la qual cosa afavoreix la consciència corporal, primer element de la consciència personal.
- La sala també esdevé un espai privilegiat per explorar les possibilitats sensoriomotrius pròpies de l'estadi precisament dit sensoriomotor. Podem observar com el moviment s'esplaia en la seva doble dimensió instrumental i qualitativa (relacional, afectiva, simbòlica...). També hi pot trobar els recursos i el recolzament per avançar en la imitació de models a través del moviment, imitació que li serveix per a incorporar el mateix model en sí. Amb el gest, dona pistes de com va interioritzant i exterioritzant les vivències amb el model.
- Finalment, a la sala també poden jugar obertament les seves necessitats psíquiques pròpies de l'etapa del personalisme. Ara, la imitació de models pren un caràcter més socialitzat.

Cal dir que Wallon és un dels referents més destacats per a la línia de Psicomotricitat que segueix aquesta proposta. Tot i que l'autor se centra en la descripció de les activitats que emergeixen a través del joc, podríem suposar que les seves descripcions provenen d'un teòric del desenvolupament moral. I és que tonicitat i moviment involucren tota la persona, incidint de manera privilegiada en la dimensió emocional, afectiva i relacional del psiquisme. Com es descriu a l'apartat de "El marc de la pràctica psicomotriu", és la propioceptivitat la sensibilitat que, a l'afectar el to global de l'infant tot desbloquejant l'emocionalitat, Wallon considera clau per l'avenç del psiquisme, amb tot aquest contingut intrínsec a la personalitat moral. Tenint en compte que la intervenció psicomotriu aquí defensada promou la mobilització d'aquesta sensibilitat i ofereix recursos per a reelaborar i integrar els continguts que afloren amb la seva vivència, tornem a evidenciar la força i el sentit de la hipòtesi de partida que vincula Psicomotricitat i Moralitat. I és que és tot jugant, com l'infant explora i integra les necessitats psicològiques pròpies de les diferents edats, les quals comporten una maduració socioemocional important.

B. A la sala, també podem observar com els infants expressen els continguts psíquics descrits des de la línia psicoanalítica a través del joc. Malgrat que hi ha diferències entre els autors referenciats d'aquesta línia, considerem que les seves aportacions s'integren i es complementen en l'activitat psicomotriu de l'infant. En ella troba la forma d'expressar els continguts vinculats als conflictes descrits per **Sigmund Freud** (1856-1939); les emocions bàsiques d'amor i odi referides als objectes d'amor originaris

(adults de referència) que fonamenten l'estructura de la personalitat, segons **Melanie Klein** (1882-1958) i altres psicoanalistes de la línia objectal (Sullivan, Winnicott...); els continguts en tensió que caracteritzen cada estadi que descriu **Erik Erikson** (1902-1994); o l'emocionalitat viscuda en les primeres relacions que configuren les bases més profundes de la ment i esdevenen el seu coixí per a la maduració. Tot jugant, l'infant pot reassegurar aquesta dinàmica psíquica.

La intervenció psicomotriu possibilita a l'infant no només expressar els continguts propis de l'etapa present, sinó també d'estadis anteriors. Així els poden assegurar, reelaborar, compensar..., afavorint la reorganització dels continguts socioemocionals, i consegüentment la qualitat de la seva estructura psíquica.

C. En relació al joc com a plataforma per a la maduració moral, a la sala també podem observar com van apareixent i com van vivint les petites normes en el joc, tant de forma espontània com de forma promoguda per l'adult. La formulació, l'acceptació, l'amplitud, la negociació... de normes, ens informen de la maduresa en quan a la consciència de sí i de la trobada amb l'altre, alhora que es vincula amb l'autogestió de la vessant emocional. La flexibilització i la superació de l'egocentrisme permetrà aplicar normes unificades, acceptades per un nosaltres que se situa més enllà de la centració en el jo. Tot i que, a diferència de l'autor i dels seus seguidors, no considerem la norma com a element prioritari de la maduració moral, sí que creiem que la seva manera de viure-la ens informa d'aquesta maduració, alhora que la seva aplicació en el joc l'afavoreix. La sala de psicomotricitat esdevé un laboratori per a explorar el sentit d'aquesta norma a través de situacions lúdiques que els hi són significatives, que els importa. És per això que la seva vivència esdevé autèntica, ja que sorgeix d'una necessitat intrínseca.

Al llarg del Parvulari, els infants avancen en el joc simbòlic socialitzat cap el que **Daniil B. Elkonin** (1904-1984) anomena joc protagonitzat, que és per a ell l'escenari privilegiat per a madurar en el que nosaltres ens referim com a dimensions morals o socioemocionals. Elkonin atorga una importància relativa a les normes: considera que la regla està implícita a l'activitat lúdica dels infants i que és la que permet l'autoregulació, però la rellevància del que considerem d'àmbit moral és més àmplia. A la sala, els infants poden explorar les possibilitats d'aquest joc a través dels recursos (materials, espacials...) que es disposen, recursos que per les seves característiques peculiars conviden a la creativitat i a la originalitat en l'acció. La maduració de l'infant en el sí d'aquest joc es posa de manifest a través d'indicadors diversos: els tipus de continguts que apareixen, la durada dels episodis, l'ús que en fan dels materials, l'assoliment de papers i el seu repartiment, la coordinació d'accions, el grau de descentrament... Se subratlla aquesta assumpció de rols perquè implica descentrar-se, sortir de sí, alhora que reafirmar-se. Seria, per nosaltres, com una evolució dels jocs que Aucouturier descriu com a sensoriomotors i de seguretat profunda, en el sentit que els permet jugar i, per tant, elaborar la pulsíó de domini i d'afecció, com dues cares d'una mateixa moneda. Ara, però, aquesta dualitat que ens confereix, es juga a través del símbol i pren un fort caràcter social.

Creiem fermament que tot indicador que informi de la maduració de l'infant en el joc, informa a la vegada de la seva maduració quan a les dimensions morals.

SÍNTESI DE LES APORTACIONS CLAU PER A LA INTERVENCIÓ

| | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| SÍNTESI DE LES APORTACIONS PER A UNA | COM LA INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU POT | OBSERVACIONS, REFLEXIONS |
|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|

| EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL PROFUNDA | POTENCIAR-HO | |
|--|---|---|
| <p>-Les dimensions morals poden madurar òptimament en el sí d'un psiquisme que es va estructurant a mercès de la vida emocional, afectiva i relacional: .Per Wallon, la tonicitat i el moviment són la clau per l'avenç d'aquest psiquisme.</p> <p>.Les necessitats psíquiques es van concretant i ampliant segons l'edat. Van apareixent de manera acumulativa i integrada. Les més destacades: *La vivència afectiva-tonal a través de la totalitat corporal. *L'exploració sensoriomotriu a través de la doble vessant del moviment. *L'oposició envers els models referents incorporats per a diferenciar-se (Wallon); l'hostilitat o oposició emmarcada en els complexos d'Edip i d'Electra, més focalitzada cap al progenitor del sexe oposat (Freud); les tendències bàsiques d'amor i odi envers els objectes d'amor originari (Klein); el triomf de l'autonomia (Erikson); sentir l'afecció envers un adult referent que el resguarda, i alhora sentir-se'n diferenciat, com a experiències emocionals que configuren les bases de la ment (Greenspan)...</p> | <p>.A la sala, el moviment i la sensibilitat propioceptiva són els protagonistes del segon moment de la sessió: és així com es mobilitzen els continguts psíquics. La intervenció psicomotriu ofereix els recursos per a explorar, integrar i, en definitiva, anar estructurant aquests continguts.</p> <p>La fase d'exploració sensoriomotriu es dirigeix precisament a poder jugar aquestes necessitats psicològiques sentides fins al moment (és a dir, que també hi tenen cabuda les de la primera infància, les quals sovint s'han de compensar, assegurar...) i, tot jugant-les, possibilitar la seva expressió, reelaboració, clarificació... Els jocs de seguretat profunda; els jocs d'oposició (explícitament previstos per a possibilitar al nen/a l'expressió oberta d'aquest desig d'oposició); les accions amb fons simbòlic que vehiculen les pulsions d'afecció i de domini (com resguardar-se en una casa feta de coixins o córrer per la sala arrossegant un coixí, o pujar fins l'esglaó més alt per saltar sentint-se omnipotent, sentint-se un mateix...); l'exploració de les zones erògenes ja descobertes com a font de plaer (els genitals, però també les anteriors: a la sala apareixen molt els jocs orals, amb l'anomenat fantasma d'oralitat, com fer de gat, fugir d'un llop que et vol menjar...); etc.</p> <p>Com ja hem dit en altres ocasions, l'adult a la sala</p> | <p>L'exploració de l'afectació global del to en relació, pròpia dels primers estadis, coincideix amb la forma més bàsica que precedeix l'empatia i que descriuen Hoffman i Eisenberg.</p> <p>Veiem que hi ha una correspondència i una complementarietat entre les diferents aportacions apuntades quant a les necessitats psicològiques atribuïdes a la primera infància. La cobertura i satisfacció d'aquestes necessitats psíquiques permetran construir les bases d'una ment "ben ordenada" (Morín): seguint a Greenspan, quan aquestes bases són deficitàries, difícilment es podrà estructurar (és com una casa sense fonaments o amb fonaments deteriorats: difícilment s'aguantarà i resistirà a les controvèrsies!).</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>*Fer gràcia als altres i, sobretot a l'adult, per a garantir la seva estima; seguitzar l'amor apassionat, després de les mostres d'odi (Klein...); sentir-se confiat en un mateix (Erikson), que només és possible si sent que l'adult confia en ell.</p> <p>*Necessitat d'imitar models adults (Wallon); accedint al joc protagonitzat (Elkonin), on el desenvolupament de papers els permet comprendre millor el món dels adults i satisfer –en certa manera– el desig de formar-ne part. En aquesta imitació, s'elabora el procés d'identificar-se amb el progenitor del mateix sexe, cosa que permet conformar el Super jo (Freud).</p> <p>*La imitació de models adults, també implica anar introduint regles codificades en els seus jocs, tot i que l'interès individual seguirà estant per sobre del col·lectiu al llarg de</p> | <p>simbolitza certa continuïtat de l'objecte d'amor originari, pel fet que està al servei de satisfer les seves necessitats psíquiques, amb el joc i altres formes de representació com a canalitzador i mediador dels processos. Per això, el nen/a reclama sovint el reconeixement de l'adult, com si això el reassegurés en la seva autonomia i confiança i, alhora, en la valoració positiva rebuda: tots necessitem sentir-nos valuosos i dignes d'admiració, d'estima, per créixer.</p> <p>-A la sala, podem observar com la capacitat projectiva (Wallon) va guanyant terreny al llarg de l'etapa, arribant al màxim esplendor amb el joc simbòlic socialitzat i, concretament, el protagonitzat: dels jocs que fan veure que un coixí és una moto (ja és un símbol); als jocs on s'agrupen per compartir i desenvolupar papers en el marc d'un projecte comú (socialment contextualitzat: una casa, botigues, vaixell...) i amb una importància cada vegada més gran del llenguatge verbal.</p> <p>Veiem que molts/es juguen “a ser” el progenitor del mateix sexe, de manera que els permet anar resolent els conflictes psíquics freudians propis de l'etapa.</p> <p>Aquest joc simbòlic madurat amb clares pretensions socials, s'acompanya d'activitats sensoriomotrius on posen a prova les seves capacitats, habilitats, els límits..., a fi d'aconseguir un sentiment sòlid d'iniciativa: corren, salten ben lluny i de ben alt,</p> | <p>La imitació de models es relaciona amb la reflexivitat, l'interaccionisme simbòlic i la construcció del self (sobretot amb la descoberta i</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|---|--|
| <p>l'etapa (Piaget).</p> <p>*Necessitat de posar a prova les seves possibilitats i els límits, per sentir-se capaç i enfortir el sentiment d'iniciativa (Erikson, Greenspan).</p> | <p>rodolen, volen balancejar-se amb la màxima amplitud possible.. etc.</p> <p>En tots aquests jocs, tant en els més motòrics com en els més simbòlics, s'observa com van imitant, cada vegada més, l'exemple de les regles codificades.</p> | <p>l'elaboració del mi) que es descrivia des de la Sociologia.</p> <p>Tot i que el segon moment de la sessió és clau per explorar, expressar, elaborar... aquestes necessitats psíquiques a través del moviment, recordem que el darrer moment, el de la representació, és necessari per ajudar a interioritzar tota aquesta activitat vivenciada i anar-la integrant al pensament. Només així podem assegurar que aquesta activitat afavoreix les bases de la ment i promou estructuració mental.</p> |
|---|---|--|

4.4. Aportacions de la Neurociència. Connexions amb la intervenció psicomotriu.

La Neurociència ens aporta informació sobre el desenvolupament i el funcionament del cervell, infraestructura que sustenta el desplegament socioemocional. Actualment, podem trobar múltiples aportacions d'aquesta disciplina amb fort caràcter humanitzador i pretensions vinculades a la moralitat. En aquest sentit, destaquem la teoria del cervell triu de **Paul Mac Lean** (1913), les aportacions d'**Antonio Damasio** (1944) i de **Joseph Le Doux** (1949), i –a casa nostra- de **Nolasc Acarín** (1941). També volem subratllar la recent tasca divulgativa d'**Eduard Punset**.

Aquests autors han descrit les estructures cerebrals que ens permeten sentir, percebre i gestionar l'àmplia gamma d'emocions; vincular-nos amb els altres i sentir-nos afectats per l'altre; reflexionar, prendre decisions per orientar la conducta, actuar... Esdevenen així el marc de la vida socioemocional i la base pel desplegament de les possibilitats morals.

Des de l'educació hem de pensar en recursos que afavoreixin la base neurològica del creixement socioemocional, tenint en compte la seva estructura fisiològica amb els seus múltiples continguts (neurals, químics...), així com la seva naturalesa evolutiva, tant a nivell filogenètic com ontogenètic. Tota aquesta complexitat ens pot ajudar a

comprendre millor el comportament fortament emocional dels infants, i a ajustar amb més eficàcia i calidesa la nostra intervenció.

El segon moment de la sessió ha de suposar pels infants un marc acollidor i seguritzant per expressar tot aquest contingut neural associat als diferents nivells cerebral. Tot i que l'activitat psicomotriu en general i el joc en concret, ja afavoreixen per sí mateixos les connexions neuronals (són una via catàrtica d'aquest contingut, els fa posar en marxa el còrtex prefrontal per prendre decisions que els importa sobre el joc, etc...), la mateixa organització psicomotriu optimitza aquestes vies i afavoreix la maduració del cervell, que precisament consisteix en l'establiment de connexions en i entre els tres nivells cerebrals. I és que des de l'activitat més corporal que permet explorar més directament els continguts subcorticals, la intervenció els condueix cap a una crida al funcionament neocortical, que pren el seu protagonisme en el tercer moment de la sessió, amb la representació.

Així, una educació amb pretensions socioemocionals ha d'assegurar que es creen connexions entre les tres estructures cerebrals. Aquesta serà la base per desplegar satisfactòriament les dimensions morals.

En aquest procés, hem de ser conscients que les estructures inferiors sostenen la superior i que, per tant, com més qualitat tinguin aquelles, més possibilitats tindrà el neocòrtex per funcionar òptimament. Recordem que l'escorça prefrontal, la part del neocòrtex amb més rellevància pel creixement moral, fou la de més tardana aparició en l'evolució filogenètica i, per tant, és la que més tard madura en els éssers humans (és plenament funcional al final de l'adolescència!).

Per això hem de donar TEMPS i facilitar eines perquè expressin i explorin els nivells subcorticals. Malauradament, la intervenció educativa a l'etapa infantil es dirigeix massa sovint al neocòrtex i es reprimeixen les altres dues estructures. Hem de reflexionar més a fons sobre què necessita l'infant, creure'ns-ho de veritat i donar-hi resposta curosament.

D'entre aquestes necessitats, hem de destacar la de jugar, una necessitat intrínseca desvetllada pels nivells més profunds del cervell. La seva qualitat evolutiva s'ajusta als continguts que es van encenent en les diferents estructures cerebrals. Veiem així, que el cervell reptilià porta als infants a un joc més individualitzat, amb actituds egocèntriques associades al resguard més primitiu. Al Parvulari, observem el protagonisme funcional del cervell límbic, una estructura que integra el joc com a necessitat neurològica carregada d'afecte que respon al desig de vincular-se amb l'altre. Totes les cries mamífers comparteixen aquesta necessitat i se les pot veure jugant amb semblants amb un fort contacte corporal, on el cos és el vehiculador d'afectes i emocions. En els infants, també es dona aquesta necessitat d'expressar i sentir els afectes relacionals a través del joc i el cos, però sovint no poden explorar aquests contactes corporals de la manera i en la mesura que el cervell paleomamífer desitja i demana per a la seva consolidació. I la causa d'aquesta realitat no està en el nen/a, sinó en l'adult: som nosaltres els responsables de donar el valor que es mereix al cos i als contactes físics; de facilitar recursos per poder-ho fer; de disposar l'ambient educatiu per promoure'ls... La sala de psicomotricitat és, en aquest sentit, un lloc idoni per expressar aquesta necessitat, explorar les seves possibilitats i, així, optimitzar la maduració neural.

L'amígdala té un paper fonamental en el procés de la maduració del cervell i, en general, en les nostres vides emocionals i relacionals. La intervenció psicomotriu amb pretensions educatives socioemocionals, hauria de tenir molt en compte algunes de les

seves peculiaritats. Fins i tot considerem que l'amígdala podria justificar alguns dels principis més essencials de la pràctica psicomotriu proposada per B: Aucouturier. La justificació d'aquesta afirmació es troba en la vinculació de l'amígdala amb el que Aucouturier anomena angoixes arcaïques, unes angoixes que la pràctica psicomotriu pretén atenuar per tal de poder avançar òptimament en la maduració integral de la persona. En aquest sentit, recordem que l'amígdala és com un cofre que guarda un delicat tresor: l'emocionalitat de les vivències des dels principis de la nostra existència. Òbviament, durant els primers mesos, l'infant guarda aquesta emocionalitat de les vivències sense el suport de la paraula, de manera purament sensorial, sense que el pensament pròpiament dit participi de la seva organització. A vegades, aquest tresor és font de plaer; d'altres, un motiu de dolor. Són precisament els records emocionals dolorosos no resolts que han anat quedant a l'amígdala, els que explicarien les angoixes arcaïques d'Aucouturier. A la sala, els infants poden obrir aquest cofre i explorar el seu tresor per tal de retrobar-se amb les emocions viscudes que els han afectat més en el seu procés: poden recrear-se amb les que són font de plaer; alhora que poden expressar, reelaborar, compensar, capgirar, reordenar..., les que han estat font de dolor, de manera que aquest es vagi atenuant en pro al seu benestar. A la sala, també podem observar com aquesta activació de l'amígdala, a banda de facilitar a la persona la connexió amb les vivències emocionals, desvetlla algunes respostes automatitzades a nivell filogenètic associades a l'autopreservació (protecció, fugida...). Aquesta realitat fàcilment observable ens torna a confirmar que l'activitat psicomotriu connecta de ple amb la naturalesa d'infant i amb les seves estructures més profundes.

El dispositiu organitzatiu de la sessió afavoreix que aquests continguts ubicats al nivell límbic puguin ser primer sentits i expressats per, més tard, representar-los amb llenguatges diversos, on la paraula jugarà un paper clau. Així, el segon moment de la sessió, destinat a la sensoriomotricitat, és el que permet la trobada amb el tresor. La naturalesa evolutiva del cervell en l'edat de Parvulari fa que, més que mai, la vivència sensoriomotriu sigui fortament emocional. Això té una explicació neurològica que val la pena tenir en compte: el tàlem –situat al sistema límbic– és el primer responsable de processar les dades sensorials i les envia a l'amígdala (amb una sola sinapsi) i al neocòrtex (a través d'un procés més lent). Però com que a l'etapa infantil el neocòrtex encara està poc madur, la sensoriomotricitat connecta de ple i més fortament amb l'amígdala. De totes formes, a mesura que els infants avancen en el si del parvulari, veiem com el nivell neocortical va prenent més protagonisme, la qual cosa els permet una activitat psicomotriu més reflexiva. Tot i així, el nucli amigdalià té molta més influència a l'escorça que no pas a la inversa, cosa que vol dir que l'activació emocional domina l'acte de pensar, i això és evident en l'etapa que ens ocupa i és una realitat al llarg de la vida, malgrat alguns intents de contradir-ho.

Hi ha un paral·lelisme i una continuïtat entre la maduració neurològica observable en l'activitat psicomotriu de l'infant, i la maduració de la personalitat moral. Així per exemple, el procés psicomotriu facilitat per la progressiva maduració neurològica que va des de la pulsionalitat a la regulació i reflexió, des de l'interès centrat en un mateix a l'interès del grup; des de l'activitat no reglada, a l'activitat regulada per un acord col·lectiu amb possibilitats de compartir regles..., explica i promou aquestes mateixes qualitats en el comportament moral.

Per tot plegat podem dir que, d'una banda, la psicomotricitat afavoreix directament l'estructuració del nivell paleomamífer, el qual sosté el neocortical i, per tant, comporta un millor funcionament d'aquest. Per l'altra, aquesta intervenció també promou l'establiment de vies neurals entre les diferents estructures i nivells cerebrals,

connexions neurals que són en si font de maduració socioemocional, moral i, en definitiva, de creixement integral. Com diu Punset¹³ en la seva darrera obra divulgativa, “...una de les millors inversions que pot fer la societat per a afavorir la convivència és millorar la inversió en els més petits: enriquir les experiència d’interacció, un entorn ric en estímuls que els permeti establir connexions múltiples entre les estructures cerebrals, sobretot el còrtex prefrontal amb el seu interlocutor: el sistema límbic”.

SÍNTESE DE LES APORTACIONS CLAU PER A LA INTERVENCIÓ

Recopilem sintèticament les qüestions fonamentals que ens aporta la Neurociència per a l’educació socioemocional i les formes com la intervenció psicomotriu pot potenciar-les:

| SÍNTESE DE LES APORTACIONS PER A UNA EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL PROFUNDA | COM LA INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU POT POTENCIAR-HO | OBSERVACIONS, REFLEXIONS |
|---|---|---|
| -El nen/a ha de poder expressar, ampliar, aprofundir, clarificar, seguritzar, reorganitzar... els continguts de les estructures protoreptiliana i límbica, i per tant, els continguts dels “dos programes” fonamentals que faran sorgir la vida moral i/o el creixement socioemocional: el de l’autopreservació (ubicat al nivell cerebral inferior) i el de la vinculació o vida afectiva-social (ubicat al segon nivell). Els continguts que integren, esmentats anteriorment (tendències de dolor i plaer, protecció, comportaments dirigits a la supervivència, respostes automatitzades davant del | -Possibilita l’expressió de les tendències, impulsos, pulsions, emocions...vinculades als nivells cerebrals més inferiors, als nivells més profunds de la ment, i que orienten naturalment l’activitat de l’infant. El joc espontani esdevé una via catàrtica i permet sentir amb el cos l’emocionalitat de la vivència: construir cases per a l’autopreservació; protegir-se i afrontar-se davant del perill; establir i aprofundir en els vincles afectius amb els companys i l’adult... -La sala de psicomotricitat esdevé un laboratori per explorar, reelaborar, compensar... els continguts dels nivells cerebrals | -Els continguts d’aquestes dues estructures que s’elaboren a través del joc, vindrien a coincidir amb els continguts d’altres aportacions, però la disciplina neurològica usa uns altres descriptors. Així per exemple, des de la Psicomotricitat es parla d’assegurar la unitat, tot expressant les angoixes arcaiques, els fantasmes d’acció, les pulsions (de domini, d’afecte...), de jugar la proximitat i el distanciament, etc. Tot plegat lligaria amb els continguts de les estructures inferiors vinculats a l’autopreservació i a les relacions afectives, i ho associem amb el contingut emocional emmagatzemat a l’amígdala. |

¹³ Punset, E. (2006). *L'ànima està al cervell*. Barcelona: Destino.

| | | |
|---|--|--|
| <p>perill, vinculació...), amb fort caràcter pulsional, tendent i emotiu, esdevenen la base de les dimensions socioemocionals : permeten el sentit de si i de l'altre; són l'arrel del benestar emocional; estan a l'arrel de l'autoestima i l'autoconcepte, dels valors, de la relació amb l'altre, de l'empatia, de les habilitats comunicatives...; i, en definitiva, de les possibilitats morals en general. Aquesta exploració li proporcionarà més qualitat ten les estructures cerebrals inferiors, comportant més possibilitats que la superior els pugui gestionar i posar en relació a favor de la salutabilitat de les dimensions socioemeocionals i, per tant, de les relacions intra i interpersonals.</p> <p>-Un element que condiciona fortament aquesta qualitat de les estructures subcorticals serà el tipus d'emocions que integren. El sentir-se estimat, acollit, segur, protegit, reconegut..., garantiran la qualitat del procés. Contràriament, emocions com sentir-se poc estimat, desprotegit, insegur..., també s'instauren als nivells més profunds del cervell, debilitaran i pertorbaran el seu procés.</p> | <p>inferiors: a partir del joc i del moviment es retroba amb les tendències i impulsos fonamentals que estan en l'origen de les emocions i de les relacions, tant amb nosaltres mateixos com amb els altres.</p> <p>-En aquest procés, es destaquen els jocs de seguretat profunda, els quals activen la sensibilitat propioceptiva, la qual porta a entrar en contacte directe amb el contingut emocional del nucli amigdalià, molt lligat a les experiències de plaer i de dolor (que segons Damasio serien els ciments de la ment).</p> <p>-Tot i que el joc espontani en el marc dels recursos proposats ja és en sí una via d'expressió i reorganització, la intervenció fa ús de les condicions de joc i de la representació per assegurar la percepció, reelaboració i integració d'aquests continguts, promovent la creació de vies neurals.</p> <p>-Tot el que s'ha dit només té sentit si hi ha un adult que desenvolupa el seu paper adequadament, assegurant un estat emocional òptim i de benestar en cadascun dels infants: ha de garantir que tots se senten estimats, acollits, reconeguts en aquests nivells més profunds. Això els permetrà sentir-se dignes i valuosos en la seva originalitat.</p> | <p>-Des de la Psicologia, les diferents línies apuntades es refereixen a aquests continguts per explicar les bases i el desenvolupament de la ment i de la personalitat.</p> <p>Hom considera el sentir-se afectivament i emocionalment segur i satisfet, per avançar en els processos psicològics. Des de la Psicoanàlisi es recolzen les tendències contrastades de dolor i de plaer, d'amor i d'odi, com a pilars pel desplegament de la personalitat. Erikson i Greenspan es refereixen a la importància de la qualitat d'aquests elements en la construcció de les bases més profundes de a ment, bases que condicionaran el procés maduratiu posterior. Wallon ens explicava les possibilitats del moviment, en la seva vessant qualitativa, per a clarificar i reelaborar els continguts emocionals i afectius més bàsics desvetllats per les primeres vivències relacionals.</p> <p>-Rogers descriu com ha de ser el paper d'un adult que acompanya els processos de desenvolupament personal, tot subratllant aquest sosteniment emocional: emmirallar, reconèixer i, sobretot, estimar. Les seves aportacions es recullen més àmpliament en l'apartat sobre El paper de l'adult.</p> |
|---|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>-Recordem que el mateix joc espontani és una necessitat de l'estructura límbica, i que mitjançant ell, les cries de totes les espècies que tenen aquesta estructura, canalitzen de manera natural els continguts afectivo-socials que s'hi associen.</p> | <p>-En els jocs infantils, podem observar el plaer en adoptar moviments propis d'altres espècies que comparteixen aquestes estructures cerebrals més bàsiques: s'arrosseguen com serps, van de quatre grapes com els lleons; ataquen, es persegueixen, es protegeixen ficats a la pell d'aquests animals... Intuïm que aquesta simulació deu ajudar a securitzar les estructures reptiliana i paleomamífera.</p> <p>-A la sala de psicomotricitat no només s'ha de permetre els jocs a través dels quals canalitzen els continguts d'aquesta estructura afectivo-social, sinó que els hem de reconèixer, preveure, afavorir i atorgar-lis la importància que es mereixen. Així doncs, es facilitarà que puguin explorar totes aquestes necessitats: jocs de lluita entre ells on els cossos entren en màxim contacte; jocs d'oposició que es carreguen d'emoció quan participa l'adult; jocs de revolcar-se i donar voltes que els fa sentir els seus límits (envers a ell, envers els altres, envers l'espai...), jocs on posen a prova fins a on arribo jo i a on comenta l'altre...</p> | <p>Totes les Ciències de l'Educació reconeixen el joc com a activitat natural de l'infant.</p> <p>Creiem que aquesta expressió de moviments que associem a altres espècies rèptils i mamífers és una necessitat de l'infant, i de tota persona que està en procés de construir les bases de la seva persona. Els continguts emocionals i afectius que s'hi reflecteixen els associem directament a una necessitat de sentir la pròpia corporeïtat, de percebre els límits físics de la pròpia pell com a contenidor de sí mateix. Així, activitats d'arrossegar-se; d'arreplegar-se en sí mateix; de fricció corporal amb els objectes; de contacte físic amb l'altre, etc., l'ajuden a percebre fins a on arriba ell i a on comença l'Altre i el món que l'envolta. La diversificació de les qualitats sensorials dels recursos que els posem a l'abast, ajudaran a enriquir aquesta exploració personal.</p> |
| <p>-La maduració va de l'estructura inferior a la superior, establint-se connexions neurals entre elles. Cada estructura se sosté a sobre de l'anterior. Com més qualitat tingui</p> | <p>-Aquest recorregut maduratiu s'observa tant en el sí d'una sessió; com a la llarg del cicle.</p> <p>.A l'iniciar l'exploració sensoriomotriu, observem que primer l'infant</p> | <p>-L'explicació de com madura l'activitat psicomotriu en el sí d'una sessió i al llarg de l'etapa, queda justificada neurològicament: el procés respon a una necessitat fisiològica. A la vegada,</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>cada estructura, més possibilitats qualitatives per a les altres, i més i millors possibilitats d'actuació moral.</p> <p>-A banda de potenciar l'exploració plenera de les dues estructures inferiors, l'educació socioemocional al Parvulari també ha d'exercitar el programa executiu del neocòrtex, que permet l'abstracció, el llenguatge, la capacitat de predir el futur, la creativitat...</p> <p>-Recordem que el lòbul prefrontal és la part neocortical més rellevant per a la vida moral. El</p> | <p>necessita treure tensions, deixar-se anar mitjançant una activitat pulsional. També hi ha un domini més evident de la individualitat, acompanyada d'actituds d'autopreservació. Això permet que, a mesura que avança la sessió, vagi apareixent el símbol i el desig de vincular-se amb els altres, afavorint la intervenció del sistema neocortical.</p> <p>.Ahora, al llarg del parvulari, les estructures superiors van guanyant protagonisme en el joc lliure: l'activitat impulsiva va cedint el pas a l'activitat reflexiva (intra i interpersonal), que cada vegada s'orienta més per plans refinats proposats pel neocòrtex. A més, és aquesta estructura superior la que els permet negociar i arribar a acords sobre el joc amb els altres.</p> <p>-Tot i que a través de l'activitat espontània, l'infant fa ús dels tres nivells cerebrals tot creant connexions entre elles, la intervenció també exercita aquest programa executiu mitjançant els recursos que li són propis. Destaquem:</p> <p>-Les converses del ritual d'entrada dirigides a activar el lòbul prefrontal: preveure i planificar projectes de joc (individuals i col·lectius), prendre decisions (sobre què farem servir, estratègies, amb qui volem jugar...); recordar normes per comptar amb límits</p> | <p>aquesta realitat neural connecta amb tota la vida psíquica i relacional pels continguts que integren les seves estructures.</p> <p>Reiterem que l'explicació del procés maduratiu amb termes neurals, guarda paral·lelismes directes amb altres descripcions evolutives de l'infant d'aquesta etapa: egocentrisme i centració (alineat amb el cervell reptilià); necessitat de vincular-se afectivament, activitat fortament carregada d'impulsivitat i emocionalitat (alineat amb l'estructura límbica); avenç cap a l'operativitat del pensament (gràcies a l'activitat neocortical...).</p> <p>La maduració cerebral els possibilita l'accés al joc simbòlic social, de rols, o protagonitzat, descrits àmpliament per altres disciplines (Psicologia, Sociologia, Pedagogia...). L'avenç maduratiu del neocòrtex els permetrà, aleshores, iniciar-se en els jocs reglats</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|--|--|
| <p>lòbul temporal també juga un paper important.</p> | <p>cognitius que emmarquin el joc; valorar riscos i beneficis de les accions...</p> <p>-Les condicions de joc que mobilitzen el to (nivell més profund del cos que connecta amb la vida emocional); i que treballen la respiració, ja que és l'activitat fisiològica més bàsica que optimitza tots els processos implicats: les sinapsis neurals, la connexió serena amb els nivells més profunds, l'organització interna general, la integració de les vivències i, en definitiva, el benestar intrapersonal.</p> <p>-Les propostes de representació, que han d'assegurar la interiorització, reorganització i integració dels continguts que s'han mobilitzat per via corporal, promovent una reestructuració cada vegada més complexa i plena, promotora benestar creixent.</p> <p>-Tan en el ritual d'entrada com en el de sortida, val la pena potenciar l'activació del lòbul temporal: recordant per exemple, activitats i esdeveniments d'altres dies per facilitar la continuïtat cognitiva; conrear el record conscient dels sentiments...</p> | <p>-L'organització de la intervenció psicomotriu promou la maduració de les estructures cerebrals i de les seves connexions, en un procés que avança en espiral, reintegrant els seus elements de manera cada vegada més complexa.</p> |
| <p>-Les modificacions de l'estructura física cerebral (connexions neurals intra i internivell) requereixen repetició dels impulsos nerviosos.</p> | <p>-La intervenció ha de ser respectuosa amb les necessitats de l'infant de repetir, una necessitat que respon a l'instint de creixement. Això ho hem de preveure a l'hora d'organitzar la sala:</p> | <p>-L'explicació neurològica de la formació de connexions neurals coincideix amb la psicològica quan descriuen el procés de construcció del pensament: els mecanismes d'assimilació i acomodació de Piaget, la segurització de</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | disposar recursos que ja han experimentat que els permetin aquesta repetició, tot combinant-los amb altres de novells. Aquest ha de ser un principi per als diferents moments de la sessió. | bastides per a la construcció d'aprenentatges significatius, la necessitat de clarificar els continguts afectius... Tot requereix repetició; i fer-ho a través del cos i del moviment és la manera d'involucrar tota la persona. |
| -Un altre aspecte a tenir en compte és la importància del paper de les hormones i dels neurotransmissors a l'hora de potenciar el sentiment de plaer i de benestar, el desig de fer, l'afecte mutu, l'autoconfiança, l'optimisme... | La Psicomotricitat afavoreix la secreció de substàncies potenciadores d'activitat, benestar i vincle: substàncies: la dopamina, l'adrenalina, la serotonina, encefalines, i oxitocina. I això és així perquè aquestes hormones i neurotransmissors es secreten en situacions i activitats pròpies del marc psicomotriu. Destaquen: l'esforç físic, la mobilització del to, la persecució de reptes assumibles, la respiració profunda, el contacte corporal afectiu (carícies, jocs de maternatge, proximitat física amb calidesa...). | Lligat al tema de les hormones, val la pena reflexionar sobre algunes diferències qüestionades i observades en relació als dos sexes, diferències que tenen una doble base i dimensió difícil de delimitar: la biològica i la sociocultural. Sigui com sigui, tot educador/a ha de ser conscient de la importància del seu paper a l'hora de vetllar per la igualtat en quan a dignitat de les persones. A més, una educació que vol ser democràtica, ha de promoure la superació i la transformació del model patriarcal que tant mal fa i ha fet a ambdós sexes. A través dels jocs, emergeixen tant els patrons culturals com les necessitats neurals i psicològiques. L'adult ha de ser sensible a aquesta expressivitat i intervenir a favor dels propòsits apuntats, en base als valors de pau i justícia. |

4. 5. Aportacions amb la Biologia. Connexions amb la intervenció psicomotriu.

En aquesta disciplina, anirem de la mà d'**Humberto Maturana** (Chile, 1928), el qual desenvolupa el seu pensament prenent com a eix vertebrador la Biologia, tot i que la seva formació es més extensa (Medicina, Anatomia i Neurofisiologia, Filosofia...). Les seves aportacions s'han transferit a múltiples camps, prenent una importància cabdal en les Ciències de l'Educació, sobretot pel que fa als processos que s'han de donar en l'organisme perquè hi hagi cognició.

Volem fer constar algunes de les seves idees que considerem rellevants per a l'educació en general i, en concret, per a repensar i prendre decisions sobre l'educació socioemocional.

Una de les aportacions claus de l'autor és el valor de l'emocionar, en clau d'amor, com a motor de la convivència democràtica i de construcció de si mateix.

Per a l'autor, la persona esdevé adulta quan el seu procés de construcció li permet actuar espontàniament com un ser autònom i ètic, capaç de col·laborar des del respecte per sí mateix i per els altres. Per això, en el procés d'autoconstrucció que anomena autopoiesis, els components socioemocionals seran fonamentals.

Aquesta conducta moralment madura es desenvolupa en el medi natural relacional: el medi determinarà els seus canvis estructurals interns (fisiològics, anatòmics, neurològics). L'òptima influenciabilitat d'aquest medi relacional dependrà del respecte que es tingui envers l'essència de cadascú, la qual permet la conservació i la continuïtat de l'organisme; de les emocions que es senten i del llenguatge que s'usa; i, en definitiva, del conversejar que es viu.

En la línia de **Gerda Verden-Zöller**, col·laboradora de Maturana¹⁴, defensem la importància del joc com a context de conversa privilegiat de l'infant, pel fet que el viu ple d'emoció i amb sentit, cosa que el porta a actuar i a transformar (-se) des de dintre, des d'allò més orgànic, des de la seva complexitat biològica. Tot i que Maturana associa directament el llenguatge amb la paraula, nosaltres reivindicuem que aquest llenguatge s'entengui més enllà i que abasti totes les formes significants i expressives que la qualitat humana és capaç d'utilitzar per a comunicar-se, destacant tot el que fa referència al cos i al moviment. I és que molt abans que aparegui la paraula, infant i adults de referència es comuniquen amb el cos, amb el gest, amb el ritme, amb el llenguatge corporal. Aquest és el llenguatge que predisposa i acompanya per sempre la comunicació a través de la paraula, atorgant-li més o menys qualitat a aquest procés comunicatiu. Per tant, l'entnem com un element clau en el conversar de Maturana que condiciona la manera de fer, de ser, de relacionar-se, d'entendre's...

Aquesta proposta s'apropia del principi aportat per l'autor sobre l'Amor: és l'emoció bàsica que permet la convivència dels sistemes socials. Creiem que és l'emoció que possibilita un òptim procés d'autopoiesis, la satisfactòria construcció de si, una construcció que se sent vinculada a l'Altre i que sent que l'Altre és important. A més, és l'emoció que desvetlla l'impuls d'activitat des de dintre, permetent així autèntics processos estructurants, d'organització interna. Així, sentim i entenem l'amor com a font de vida, d'activitat i de pau. Si tot context humà s'impregnés d'amor, de ben segur que el món seria ben diferent. L'educació hauria de posar tots els seus esforços en el treball profund d'aquesta emoció, un treball que ha de partir necessàriament d'un context amorós que faci sentir a tots els implicats que són estimats i mereixedors d'amor incondicional. L'entorn educatiu li ha de proporcionar tots els matisos de l'amor: tendresa, afectivitat, acceptació, reconeixement, caliu, protecció... , en el sí d'un conversejar on tots van sent partícips, i es van alimentant d'aquest amor per poder-lo anar expressant a l'altre.

Els primers conversejars sincerament amorosos que viuen els infant, es donen en el si de les relacions materno-filials, amb un important component lúdic. Si l'escola vol oferir espais relacionals de conversa amorosa vertaders i autèntics, ha de trobar formes que permetin una continuïtat d'aquestes primeres relacions, on hi ha una entrega profunda dels participants. Per això, seguint les reflexions i orientacions dels autors citats, hem de facilitar als infants situacions de joc de caràcter maternal on puguin vivenciar la proximitat de l'altre (adult i companys/es) i la intimitat corporal, en total

• ¹⁴ Maturana, H. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo Humano*. Chile: J.C. Sáez.

confiança i tendresa. És en aquests àmbits de relació de caire maternal i lúdic on l'infant, de manera espontània i inconscient, percep l'altre com una persona sincera i en qui es pot confiar, despertant-se una solidesa relacional fonamentada en l'amor que permet la convivència.

Maturana afirma que el viure humà adult es construeix en el fluir relacional inconscient del conuiu materno infantil. Per tant, deduïm que és en aquestes vivències de l'infància on es construeixen les possibles bases per esdevenir un adult relacional des de l'òptica democràtica, que viu en i pel benestar individual i col·lectiu.

Per això cal reconstruir de manera conscient l'espai de relació i d'educació de manera que possibilita la conservació i l'avenç d'aquestes formes inconscients de conuiu en la relació materno-infantil. L'organització i la intervenció psicomotriu han d'oferir espais relacionals d'aquesta mena i promoure situacions lúdiques de caràcter maternal impregnades d'amor. Hem de facilitar als infants els recursos que li permetin donar continuïtat a les primeres relacions maternals, transferint i ampliant les seves formes relacionals a les trobades vivenciades amb els altres, companys/es i adults. D'entre aquestes formes, destaquem les mostres d'amor mútues intercanviades a través del cos i integrades en el joc. Hem de recuperar el valor de la sensualitat, de la tendresa, de la carícia, de la mirada..., i promoure-ho tant des de l'espontaneïtat com des del condicionament.

A més, perquè l'infant pugui fer aquesta transferència dels patrons relacionals familiars a les amistats, amb voluntat i des de dintre, des de la seva autenticitat, caldrà que aquest ambient educatiu l'aculli i l'accepti incondicionalment en la seva totalitat. Si un no se sent acceptat plenament, sigui on sigui, tampoc es pot comunicar amb goig i plenitud, ni pot sentir-se desitjós d'establir relacions. És l'adult qui té la responsabilitat en assegurar aquest entorn amorós on hom es pugui sentir reconegut.

Les característiques intrínseques del joc fan que sigui un context privilegiat perquè els més petits aprenguin, inconscientment, "l'emocionejar" d'una cultura, emocions que guiaran les seves accions. Per tant, hem de ser extremadament curiosos amb les emocions que es viuen a la sala i, en general, en tota situació lúdica. A més, hauríem d'acusar el treball intencional d'aquest emocionejar sorgit en el conversejar lúdic, on el llenguatge corporal pren un paper fonamental.

En els estudis de Verden-Zöller podem trobar més justificacions de la importància de la psicomotricitat per a l'educació socioemocional quan descriu el fonament biològic de la consciència de sí mateix i de la consciència social. L'autora explica que aquesta consciència de si es construeix a partir del coneixement del propi cos i del cos de l'altre. La possibilitat de viure en domini d'acceptació mútua total en les seves interaccions en el sí de la intimitat compartida en situacions de joc, tal i com passa amb les mares, obrirà el pas a les capacitats operacionals de convivència.

Aquestes capacitats, fonamentades en l'amor, també estan determinades per les possibilitats d'operació de la corporalitat de l'organisme, d'acord amb la seva estructura en el moment de l'acció o conducta. Per tant, actuem i ens comportem segons el domini de les possibilitats que la corporalitat permet; i el subconjunt d'actes i conductes possibles que un organisme desenvolupa al llarg de la seva història individual depèn de com s'hagi viscut aquesta història en els seus inicis. Per això, l'experiència i el desenvolupament psicomotriu ens resulten totalment rellevants, ja que garanteix processos naturals pels quals l'infant reorganitza intrínsecament, i de manera cada vegada més complexa i madura, les estructures des d'on es relacionarà.

Tot plegat ens porta a concloure que el joc és per a l'infant la situació més coherent amb la seva naturalesa per a conversar: "l'emocionar" es dona implícitament, i la mateixa emoció entronca amb el desig de comunicar-se, comunicació que es basa en l'acceptació i que comporta confirmació dels seus participants. Per això, Verden-Zöllner, afirma que el que han de fer els infants és jugar. Destaca cinc processos que són importants de viure en el marc del joc. Entenem que són importants perquè desencadenen autopoiesi, és a dir, possibilitats d'autoconstruir-se, en el sí del conversar induït pel joc. Del més simple al més complex, aquests processos són:

- a) Rítmics corporals entre el nen i la mare: són la base des d'on sorgeix la consciència humana
- b) Balanceig corporal: són processos i configuracions de moviment simples que el nen necessita viure per a construir els espais relacionals socials. En la llibertat del joc, l'infant experimenta i madura les habilitats rítmiques bàsiques de balanceig, de producció de simetria en els moviments, d'equilibri al gronxar-se al voltant d'un punt central... El plaer els envaeix quan es gronxen, quan salten sobre materials tous i elàstics, quan es pengen de diferents llocs i s'experimenten en el moviment de pèndul... També creen espontàniament ordre buscant el punt mig entre els extrems, cosa que ens fa recordar la importància que Aucouturier atorga als contrastos amb repercussions tòniques: necessiten experimentar el soroll i el silenci, allò alt i allò baix... Trobant aquests punts mitjos, entenem que es troben a sí mateixos.
- c) Moviment: a mesura que es transforma la seva capacitat de moure's, el nen va configurant el món i dominant l'existència de formes diferents. Cal que oferim als infants temps i espais lliures per a que utilitzi espontàniament les habilitats motrius innates en domini de mútua acceptació i respecte.
- d) Signes elementals: s'observa que els nens, de forma espontània, projecten en els seus jocs formes bàsiques, com el cercle i camins el·líptics, línies verticals i horitzontals, diagonals, triangles, quadrats... Paral·lelament, aquests signes apareixen en els seus dibuixos i altres formes de representació. Els nens gaudeixen fent això perquè estenen el seu eix corporal i les direccions del seu moviment en el seu entorn immediat. Quan l'adult també dibuixa (o construeix) aquests signes, provoca en l'infant un sentiment de complaença, complementarietat, plenitud...
- e) L'espai i el temps: l'espai de joc és per als infants l'espai d'existència. És a través de viure l'espai mitjançant el joc, que l'infant comença a construir el temps. A través de la repetició rítmica dels seus moviments en el joc lliure, no inhibeix, els nens especifiquen i quantifiquen relacions espacials exactes. Al moure's per l'entorn, constitueixen i donen estructura al seu món com un domini de coordinacions sensorio-motrius que sorgeix de l'expansió dels seus cossos a mesura que adquireixen domini d'ells. Per a crear allò temporal necessiten repetir moviments entre punts fixes. La producció de formes de moviments repetitius entre punts fixes, també constitueix el que podríem anomenar la primera teoria espacial del jo i del món per un nen en creixement.

Segons l'autora, aquests cinc processos configuren la filogenètica humana: són de caràcter universal, però no s'hereten, han de sorgir de nou en cada infant. Es tracta de configuracions arcaiques del moviment que els infants viuen com a jocs ritualitzats. Es consideren estructures fonamentals que fan possible realitzar-se com un ser humà en total consciència individual, social i universal. Per tant, podríem afirmar que formen un nucli estructural de sí, estructurador de les dimensions socioemocionals. I, resulta obvi,

que la Psicomotricitat ofereix múltiples recursos per a consolidar-les, enriquir-les, ampliar-les...

SÍNTESI DE LES APORTACIONS CLAU PER A LA INTERVENCIÓ

| SÍNTESI DE LES APORTACIONS PER A UNA EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL PROFUNDA | COM LA INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU POT POTENCIAR-HO | OBSERVACIONS, REFLEXIONS |
|---|---|---|
| <p>Perquè l'infant pugui dur a terme processos d'autopoiesi amb plenitud, els adults hem de garantir que tots se senten estimats. L'amor és l'emoció bàsica que permet els processos de construcció personal i social, en el sí del conversejar. En les relacions materno-filials, es donen les primeres converses amoroses on l'acceptació mútua es viu de manera natural i espontània. Aquests conversejars permeten autèntics processos de reestructuració personal i relacional.</p> <p>L'autoacceptació i l'acceptació de l'altre són dues cares d'una mateixa moneda.</p> | <p>La sala es prepara perquè es puguin desenvolupar autèntics processos vitals i naturals que donen continuïtat a aquests primers conversejars lúdics viscuts en les relacions maternals, carregats d'amor i d'acceptació mútua. L'adult serà el primer en assegurar que tots els infants se senten estimats, fent mostres de reconeixement, d'afecte, de vàlua. Els jocs de maternatge impulsats per l'adult són un recurs psicomotriu per a aquest propòsit. La intervenció ha d'afavorir que aquests conversars iniciats amb l'adult es vagin donant entre els propis infants. Per això, es creen espais d'intimitat, es disposen materials que inciten al mutu contacte, es proposen condicions de joc que promouen l'intercanvi afectiu i experiències unificadores (amb un mateix i amb l'altre); es fan propostes de representació que permetin anar copsant el sentit i la importància del benestar desvetllat per aquestes vivències....</p> | <p>L'enfocament de Maturana basat en la teoria de Sistemes, ens retorna contínuament al paradigma de la complexitat descrit des de la Sociologia i Filosofia per Morín.</p> <p>Rogers, des de la Psicoteràpia, descriu les actituds de l'adult (o el terapeuta, en el seu cas) per tal de promoure creixement personal. Entenem que totes elles es basen i/o convergeixen en aquest Amor que comporta l'acceptació de l'altre.</p> <p>Un ambient amorós disposa un espai on només es poden donar accions de convivència i benestar.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>L'espai de relació mediat per l'amor, constitueix l'espai d'accions d'acceptació de l'altre en la convivència. Però l'acceptació mútua també requereix el poder viure l'acceptació corporal, de sí mateix i de l'altre.</p> <p>Amor i acceptació corporal es converteixen en dos pilars del benestar intra i interpersonal.</p> | <p>L'espai psicomotriu promou experiències dirigides a aquesta acceptació corporal, pròpia i de l'altre. El segon moment de la sessió consisteix en l'exploració psicomotriu a través del cos, un cos que es descobreix i es desenvolupa en la seva vessant més instrumental (com en les habilitats de coordinació) i en la seva dimensió més afectiva i relacional, on es dóna una importància cabdal a la imatge corporal: sentir-se segur, reconegut, capaç...</p> <p>Les condicions de joc i el tercer moment han de garantir la integració d'aquestes qualitats corporals, que són els fonaments de la consciència personal.</p> | <p>La nostra capacitat per a la coexistència social sorgeix de la biologia de l'amor en la mesura que creixem en la validació operacional de l'autoacceptació i en l'acceptació</p> |
| <p>La vivència de l'amor i de l'acceptació més íntima, incondicional i primerenca, es dóna amb les relacions materno-filials, que solen mantenir un to lúdic. Es tracta d'una trobada de plena confiança i entrega des de dintre.</p> | <p>A la sala es promouen trobades corporals plenes d'intimitat i arrelades en les relacions maternals. La intenció és fer progressar, obrir i estendre aquells primers vincles maternals cap a la vinculació i relació amb altres persones significatives, en aquest cas companys/es i adults de la sala. Més enllà de les situacions espontànies, els recursos de la intervenció psicomotriu han d'ajudar a :aprofundir en el treball de la trobada: un encontre dirigida des de dintre, des del desig i la voluntat, carregat d'afecte i confiança.</p> <p>És un espai idoni per recuperar i enfortir el valor de la tendresa, de la</p> | <p>Fóra preciós que la formació humana consistís en fer créixer aquest amor i acceptació viscuts i sentits en plenitud, ampliant-los a tota relació. Sota aquests paràmetres, el món seria ben diferent...</p> <p>-Aquest valor de la trobada que legitima a l'altre incondicionalment, ens retorna a les aportacions fenomenològiques sobre l'alteritat.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | carícia, de la mirada còmplice... | |
| -Aquestes trobades que articulen llenguatge i emoció configuren el conversar de Maturana. La conversa crea l'espai relacional i és l'àmbit on s'esdevé la contínua estructuració del que som. | Entenem que aquest conversar es dona més a fons i més enllà de la paraula: el marc psicomotriu ha de desvetllar converses fetes des de i a través de tot el cos, implicant i afectant a la totalitat de la persona. De la trobada ha de sorgir el desig i la intenció de comunicar-se amb el moviment, el gest, el tacte, la carícia, la mirada, el somriure... El joc esdevé l'escenari per a transferir aquestes claus comunicatives corporals viscudes en les primeres relacions maternals, a les relacions que es van forjant amb els companys. | Creiem que les possibilitats conversacionals mediades pel llenguatge verbal es sostindran en les possibilitats comunicatives corporals. Així que, com més disponibilitat, obertura i eficàcia comunicativa hi hagi a través del cos, més possibilitat de desenvolupar les habilitats verbals, alhora que més probabilitat de conversar emocionalment. El diàleg tònic, concepte aportat des de la disciplina de Psicomotricitat, serà l'instrument privilegiat per aprofundir en la comunicació no verbal. |
| El joc esdevé per a l'infant l'espai de trobada per excel·lència; és per a ell la situació de conversa més natural i intrínsecament motivant. Quan es juga s'atén directament "l'emocionejar", i s'accentuen les pretensions de comunicació. Amb aquest conversar, el nen/a se sent confirmat com a persona. | A la sala, el joc és un altre instrument d'intervenció privilegiat. Les diverses situacions de joc permeten explorar les múltiples possibilitats de conversar, és a dir, "d'emocionejar" i comunicar-se: quan salta davant la mirada de l'adult, aquest el confirma en la complicitat; quan dos infants comparteixen els secrets del joc en un espai menut que han construït amb els coixins; quan es persegueixen entre ells... | Explorar els diferents tipus de joc és explorar les múltiples possibilitats de conversar. Joc, emoció i comunicació configuren una tríade indissociable. A més, la situació de joc fa que el desig de fer surti des de dintre de l'infant, possibilitant reestructuració saludable. Quan les intervencions pretenen modificar des de fora, la reestructuració autopoietica no té cabuda. El que es dona, en tot cas, és desestructuració. |
| Dins del joc, es destaquen 5 processos fonamentals que promouen desenvolupament. | La pràctica psicomotriu ha de tenir present aquests processos i promoure'ls a través dels seus recursos, tant en el segon moment a través del cos i del moviment; com en el darrer moment de la sessió | L'educació infantil ha de prendre consciència de la importància de viure aquests processos perquè l'autopoiesi pugui ser una realitat. La preparació de sala ha de tenir en compte aquestes necessitats: ha d'oferir recursos |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>a través de la representació i el pensament:</p> <p>.Ritmes corporals entre l'infant i l'adult, i entre els mateixos infants.</p> <p>.Balanceigs molt diversos, contrastos i altres propostes que permetin percebre el punt mig.</p> <p>. Moviments molt variats perquè pugui tenir més domini sobre sí mateix, alhora que sentir-se més valuós.</p> <p>.Signes elementals que els ajuden a percebre's i a avançar en el procés d'autoconstrucció. La vivència i percepció d'aquestes formes bàsiques els fa sentir complaguts perquè els compensa, els equilibra, els unifica.</p> <p>.L'espai i el temps: dues variables que la intervenció considera vertebradores del procés de construcció.</p> | <p>per balancejar-se, ha de garantir la vivència de contrastos que l'ajuden a autopercebre's, pot suggerir formes bàsiques que unifiquen l'infant, ha de proporcionar un dispositiu espacial i temporal que contingui i orienti l'activitat, etc. Hem d'assegurar-nos que l'infant pot explorar, a través del joc espontani, aquests processos. A més, també hem de propiciar condicions de joc i formes de representació, que afavoreixin la seva percepció i integració. Recordem que es consideren processos fonamentals perquè estructurin d'arrel la consciència de sí, la consciència social i la consciència del món. Per tant, han de prendre un valor essencial en les propostes d'educació socioemocional dirigides a les primers edats.</p> |
|--|---|--|

La intervenció educativa hauria de procurar un recull de tots aquests aspectes i processos, és a dir, de la història personal de cada infant i de la història relacional del grup: canvis estructurants que s'esdevenen associats als dos dominis; les emocions viscudes i compartides; les formes de comunicació que s'han anat explorant; les situacions de conversar en el sentit de Maturana...

4.6. Aportacions de la Pedagogia. Connexions amb la intervenció psicomotriu.

Sobre les aportacions de **Rebeca Wild** (1939),

Entenem que els processos de vida defensats per Rebeca i Mauricio Wild són condició transversal a totes les aportacions de les disciplines apuntades i, per tant, per a la qualitat de les tres dimensions socioemocionals de l'infant que estructuraran el seu desenvolupament moral.

La intervenció psicomotriu ofereix un marc perquè els infants puguin desplegar-se mitjançant una activitat lliura que s'origina des de dintre. El marc psicomotriu pot esdevenir un ambient ric i adequat per a que els infants duguin a terme autèntics processos de vida, però no podem oblidar que es tracta d'un espai concret de l'escola. El que fóra desitjable és que tota l'organització escolar consistís en adequar-se per a aquest propòsit.

Fet constar aquest reduccionisme situacional, les potencialitats que té la sala de psicomotricitat per a promoure els principis pedagògics apuntats, troben la seva justificació directa en el joc espontani i en l'activitat sensoriomotriu.

Estem convençuts que la única manera com el nen pot connectar i expressar el processos vitals és a partir de l'activitat lliura que, per naturalesa evolutiva, troba el seu escenari més emotiu, motivador i creatiu en el joc espontani.

A més, una de les aportacions de l'autora que complementa les apuntades a l'apartat de Neurologia i que es relaciona de ple amb la hipòtesi de partida d'aquesta proposta, és que afirma la sensoriomotricitat com una necessitat autèntica lligada a la del joc, i ambdues estan lligades a l'estructura paleomamífera. El joc i la satisfacció de les necessitats sensoriomotrius reconforten les estructures subcorticals, ajuden a integrar tots els seus continguts, i encadenen les emocions amb el pensament, condicionant de ple la configuració de les bases de la ment.

La sala esdevé, així, un entorn preparat per donar resposta a aquestes necessitats sensoriomotrius, lúdiques i emocionals: saltar, caure, trepar, balancejar-se, empènyer, pressionar, entrar i sortir, intercanviar coses i voler-les recuperar, cridar, poder-se enfadar, riure, satisfer el plaer de fer, córrer, jugar a lluites, rebolcar-se...

Aquesta llibertat d'acció de caràcter sensoriomotriu ha de trobar el seu correlat en la llibertat cognitiva: el respecte per les idees pròpies, el conreu del pensament creatiu, la capacitat de prendre decisions, la reflexió autònoma... La mateixa sensoriomotricitat desvetlla en el nen la necessitat d'activar l'estructura cognitiva o neocortical amb llibertat: de la llibertat d'acció a la llibertat cognitiva.

D'aquesta manera, veiem com a través del joc es van posant en marxa els diferents nivells cerebrals i les connexions entre ells es produeixen naturalment, com per necessitat evolutiva. Tot i que els tres nivells cerebrals funcionen sempre de forma integrada, els diferents moments evolutius van posant uns més de relleu que d'altres. Aquesta realitat neurològica es projecta en el joc, guardant un paral·lelisme clar amb les aportacions que es donen des de la Psicologia sobre l'evolució del joc infantil, que expliquen l'aparició progressiva i integrativa dels jocs d'exercicis, dels exploratoris, dels motors, dels simbòlics... Segons el que hem dit, l'estructura neocortical està involucrada en tots aquests jocs, però va prenent més protagonisme a mesura que l'infant avança al llarg de l'etapa infantil. Així per exemple, en els jocs exploratoris, l'infant fa previsions, relacions de causa-efecte... (habilitats que se situen al neocòrtex), però d'una manera molt intuïtiva i fins i tot sensorial. En canvi, en el joc simbòlic, l'estructura superior pren força en l'orientació de l'activitat, perquè els infants treballen amb imatges que han conservat de si, del món que els envolta, de les experiències... Des de i a través del símbol, reelabora, clarifica, compensa, seguritza els continguts de les diferents estructures i les seves connexions. Això li permet anar interioritzant vivències no digerides que poden tenir motius diversos: perquè encara no estava prou madur per fer-ho quan les va viure, perquè li havien afectat emocionalment (dolor, por...). Amb el joc simbòlic ell és l'autor que domina, cosa que li permet manejar i afrontar la situació, per tal de poder-la assimilar. A més, quan comparteixen el joc, comparteixen les seves experiències, els seus símbols, les seves emocions... I arriben a construir projectes comuns de joc, la qual cosa implica múltiples habilitats relacionals i comunicatives ubicades al neocòrtex, estimulants els processos madurats del lòbul prefrontal, i avançant significativament en la tercera dimensió moral apuntada (la trobada amb l'altre): l'escolta, l'argumentació, la deliberació, atendre al punt de vista de l'altre, el pacte i l'acord...

Amb aquest relat volíem fer visible com l'infant va modificant la seva estructura, com es desenvolupa per necessitat i desig intrínsec, quan pot desplegar processos vitals. El joc i la sensoriomotricitat són necessitats vitals i, alhora, motors de desenvolupament.

Recordem, però, que perquè aquests processos s'esdevinguin saludablement, no n'hi ha prou amb l'activitat lliure: ha de ser una activitat originada des de l'interior però que troba uns límits clars, posats amb amor i respecte per l'adult. L'activitat creativa que es dona a la sala és possible gràcies a aquests límits que s'estableixen i que es personifiquen en la figura de l'adult amb calidesa. Això permet que l'infant explori i vagi configurant els seus propis: prova fins a on pot arribar (corrent, saltant...); què i com es fa mal i com en pot fer als altres; de quantes maneres es pot capgirar i situar, i de quantes maneres pot capgirar els objectes; on acaba ell i on comença l'altre; etc. Considerem que explorar i integrar els límits esdevé un eix vertebrador del desenvolupament moral.

Per tant, l'evolució que es dona per sí quan el nen/a pot jugar lliurement en un marc delimitat, on se sent estimat i respectat, promou el que Aucoturier descriu com el pas "del plaer de fer al plaer de pensar"; afirmació que nosaltres completem amb la importància del plaer "d'emocionejar" (en termes de Maturana) i sentir, per gaudir del plaer d'estar amb un mateix i amb els altres. El marc de la pràctica psicomotriu proposat, que parteix del joc espontani de l'infant i de la sensoriomotricitat, es reafirma com un escenari idoni perquè aquests processos de vida tinguin lloc, processos que permeten crear unes bones bases de les tres dimensions socioemocionals.

| SÍNTESE DE LES APORTACIONS PER A UNA EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL PROFUNDA | COM LA INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU POT POTENCIAR-HO | OBSERVACIONS I REFLEXIONS. Paral·lelismes amb altres fonts. |
|--|---|---|
| <p>-Importància de desplegar autèntics processos vitals: connexió amb la vessant biològica, amb les necessitats orgàniques, amb els continguts de les dues estructures cerebrals subcorticals... És l'únic camí per a la seguretat amb si mateix, per a la confiança i obertura envers els altres, per a la percepció i integració de les vivències emocionals...</p> <p>-Es destaquen la sensoriomotricitat i el joc com a necessitats autèntiques, vinculades a l'estructura paleomamífera. Algunes d'aquestes necessitats sensoriomotrius i emocionals són: saltar,</p> | <p>-La Psicomotricitat ha de partir de l'activitat lliure, del joc espontani, perquè l'infant pugui expressar les necessitats autèntiques, els impulsos, les pulsions (terme molt usat en el camp de la psicomotricitat per a referir-nos als impulsos carregats de record emocional), les tendències... El joc i la mateixa sensoriomotricitat són necessitats autèntiques lligades a l'estructura límbica.</p> <p>-La psicomotricitat es justifica de ple per donar</p> | <p>Aquests plantejaments es tornen a trobar amb les propostes de la Neurologia referents als nivells cerebrals: aquests processos vitals, aquesta dimensió orgànica coincidiria amb els elements que es descriuen del cervell reptilià i paleomamífer o límbic. El nen/a necessita jugar aquests continguts per elaborar-los, integrar-los, connectar-los... per créixer. Si no pot fer-ho, les bases de les dimensions morals en quedaran ben ressentides.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| caure, trepar, balancejar-se, empènyer, pressionar, entrar i sortir, intercanviar coses i voler-les recuperar, cridar, poder-se enfadar, riure, satisfer el plaer de fer, córrer, jocs de lluita, rebolcar-se... | resposta directa a aquestes necessitats de joc i sensoriomotrius. | |
| El joc i la sensoriomotricitat no són només necessitats lligades a l'estructura límbica, sinó també motors que mobilitzen, connecten i integren continguts dels tres nivells cerebrals, encadenant emocions i pensaments. | A la sala, s'observa com la maduració en el joc posa de relleu les diferents estructures cerebrals, prenent més protagonisme una o una altra segons el moment evolutiu. Els jocs que van apareixent cada vegada més madurs, integren els altres tipus de joc que ja havien experimentat. Per exemple, el simbòlic, integra l'exploratori, el motòric...; de manera que també es van integrant d'una manera cada vegada més complexa els tres nivells cerebrals, creant vies neurals. Tot i que l'activitat psicomotriu ja comporta per sí aquests processos integratius, la intervenció els dóna confort, els assegura amb els tres moments diferenciats i amb el suport dels recursos que s'hi associen. Així es promou el pas de la llibertat d'acció a la llibertat de pensar | Podem trobar un paral·lelisme significatiu entre les aportacions de la Psicologia sobre l'evolució del joc i les explicacions associades a la maduració dels nivells estructurants del cervell, aportades per la Neurologia. Ambdues disciplines utilitzen termes i descriptors diferents, però aquí s'entenen com a complementàries i mútuament justificables. |
| A la vegada, per poder clarificar, reelaborar, regular, madurar aquests continguts vitals, cal que la intervenció expliciti els límits de la llibertat amb amor. Els límits externs permeten construir els límits personals. | La disciplina psicomotriu atorga als límits un paper fonamental per a promoure maduració: la llibertat en el joc s'emmarca en unes normes, en una llei que personifica l'adult, en un marc que garanteix seguretat física i afectiva... | Subratllem la importància de l'establiment de límits clars perquè aquest procés autèntic i original sigui possible. Explorar i integrar els límits esdevé doncs un eix vertebrador de totes les dimensions morals. |
| La fita seria ser capaç de regular la interacció amb | La psicomotricitat permet la maduració de les estructures | |

| | | |
|---|---|--|
| l'entorn des de l'interior; un fita que entenem de caràcter pròpiament moral. | internes per tal de posar els seus continguts i connexions al servei d'aquesta autoregulació. | |
|---|---|--|

Sobre l'espai i el temps: dues variables a reivindicar en les reflexions i propostes educatives

Exposada la importància de fer presents aquestes variables en la formació socioemocional de les persones, veiem com es pot intervenir intencionadament i sempre reflexivament des del marc que ens ofereix la Psicomotricitat.

Partim de la idea que és tot jugant l'espai i el temps, com l'infant construeix aquestes nocions, no només des del punt de vista lògic piagetà, sinó també i sobretot des del punt de vista semàntic, que enllaça directament amb la vida emocional i sócio-cultural.

La sala de psicomotricitat ha de ser un laboratori per explorar aquests significats a través del joc i poder així construir serenament les nocions que implica, integrant-les com a autèntiques variables que condicionen les seves relacions, tant amb si mateix com amb els altres.

Pel que fa a l'espai, la sala li ha d'oferir els recursos per poder jugar a construir-lo, a transformar-lo i a utilitzar-lo a través de l'acció psicomotriu plaent, perquè es així com el podrà anar construint en el pensament. En aquest joc, l'infant hi projecta la multiplicitat d'espais coneguts, alguns perquè els ha vivenciat (la casa, el parc, el carrer...); d'altres perquè li han explicat o els ha vist en imatges (selves, deserts...). Transformant aquests espais, hi imprimeix la seva presència; i tot construint-ne de delimitats, es projecta a si mateix i, en definitiva, s'autoconstrueix

La manera com juga a construir espais, a transformar-los i a utilitzar-los, ens informa de la seva maduresa i del seu grau de benestar en les tres dimensions socioemeocionals. Les possibilitats poden ser múltiples. Apuntem-ne algunes que la intervenció psicomotriu ha de possibilitar i que, si el nen/a hi troba els recursos, explora en el si de processos vitals que el joc li fa emergir:

- Quant a l'agrupació: construcció individual com a senyalització del propi territori vital; construcció col·lectiva; espai per a la intimitat; espais per compartir...
- Quant a les estructures: circulars, quadrades; amb subestructures; amb objectes...
- Quant a les actituds personals a l'hora de viure l'espai: obertura, protecció, invasió de l'espai de l'altre, respecte, disponibilitat per pactar, transgressió...
- Quant a la situació de l'espai construït: a un extrem, al mig de la sala, a prop de l'adult...
- Quant a les activitats que es desvetllen: ocupar-lo, marcar-lo, recorre'l, obrir-lo i tancar-lo; entrar i sortir, conquerir-lo...
- Quant a les possibilitats comunicatives d'aquest espai construït: es pot connectar amb altres; estar a prop d'un espai de joc ocupat...

Tota aquesta multiplicitat de possibilitats d'acció psicomotriu en relació a l'espai, està carregada de sentit, de significat i de valor simbòlic, amb fort caràcter emocional i sociocultural. La seva influència directa en l'arrel i maduració de les dimensions socioemocionals és fàcilment constatable.

- Les activitats centrades en transformar l'espai, carregades d'afecte i d'experiència subjectiva per naturalesa, vehiculen aquella busca vital de donar continuïtat a les relacions materno-filials de les que ens parlava Maturana i Gerda Verden-Zöller. Amb altres termes, Aucouturier també s'hi refereix quan ens explica que en la unitat de l'infant hi ha la mare o objecte d'amor originari, i

que el nen –per construir-se- necessita representar en l'acció aquesta unitat dual. Si no ho fa, no es pot separar, no es pot sentir un mateix, no pot obrir amb plenitud els canals de relació i comunicació amb els altres. És el clàssic tema de unió i separació, de proximitat i llunyania i, a la fi, d'amor i odi que ens acompanya tota la vida. Per tant, els jocs de transformació i ocupació de l'espai, permeten elaborar tot això, clarificant i optimitzant les bases d'un mateix, de les pròpies emocions i de les relacions.

- La sala esdevé per a ells un escenari predilecte per a poder desenvolupar aquests jocs: construeix espais amb un to matern on se sent protegit; apareixen llits com a plataforma de seguretat i d'intimitat viscuda; s'embolcalla a si mateix i juga a embolcallar els companys; busca el maternatge de l'adult; reproduïx el gest matern en espais resguardats... Alhora, pot jugar a sortir d'aquest espai, a recórrer l'espai que l'envolta i retornar-hi... Les possibilitats són múltiples perquè les necessitats personals de seguretat, de protecció, de separació... també ho són. Podem observar nens que es passen molta estona a dins d'un espai-casa construït, sense sortir a explorar l'exterior. D'altres entren i surten activament... Alguns hi entren de tant en tant... D'altres dediquen la sessió a altres jocs... Sigui com sigui, però, a tots els infants de Parvulari els agraden aquesta mena de jocs i, en un moment o altre, els experimenten, dedicant-s'hi més o menys segons el moment evolutiu i les peculiaritats individuals.
- Segons si el joc es desenvolupa a dintre o a fora d'un espai concret, es desvetllen activitats diferents que podem associar tant a les necessitats intrínseques de l'infant amb fort caràcter orgànic (tendències, impulsos, emocions...), com als significats socioculturals ja comentats. Així, seguint l'obra de *Territorios de la infancia*¹⁵, els espais per estar-hi conviden a activitats de tipus sedentari, de repòs, d'intimitat, d'interioritat, d'introspecció...: coves per a refugiar-s'hi, tales per ficar-se a sota... La vivència d'aquests espais els empenyen a connectar amb si mateixos. En canvi, els espais externs, nòmades, esdevenen espais de moviment ampli, d'exterioritat, d'extroversió, d'acció sobre el territori... En aquest sentit, i vinculant allò orgànic amb allò cultural, recordem que autors com Acarín, han observat en el joc dels infants i dels primats algunes diferències entre els dos sexes en relació a la vivència d'espais interiors i exteriors, i al tipus d'activitats que es desvetllen més en un o en un altre tipus. Acarín exposa una hipòtesis sobre l'evolució neurològica de l'espècie molt influenciada per les formes culturals (cultura que no podem oblidar que és i ha estat fortament patriarcal), de manera que aquestes formes han anat forjant una manera diferenciada de viure aquests espais en el sexe masculí i femení, diferències que s'han anat plasmant en les mateixes estructures cerebrals. En aquest sentit, a la sala podem observar una tendència més accentuada en els nens d'activitats associades a l'espai exterior i a l'actitud nòmada: corren per la sala, empenyen coixins d'una punta a una altra, defensen i ocupen territoris... En canvi, hi ha una tendència més gran en les nenes de jugar l'espai amb més privacitat i introspecció, amb una actitud més sedentària: es construeixen cases per estar-hi, hi reproduïxen activitats pròpiament domèstiques, comparteixen secrets i intimitats... Hem de recalcar, però, que només són tendències quantitatives

¹⁵ Cabanellas, I. y Eslava, C. (coords.). (2005). *Territorios de la infancia*. Barcelona: Graó.

ancorades entre allò orgànic i allò cultural. Recordem que la nostra cultura sempre ha vinculat més directament la dona amb l'espai privat i l'home amb l'espai públic. Estem segurs que els canvis culturals en relació a aquestes tendències i la possibilitats dels infants de poder-los viure serenament, comporten modificacions en la seva activitat i la seva estructura interna. El joc i la vivència de l'espai en el marc psicomotriu ofereixen una oportunitat per tractar la qüestió de sexes i gèneres des d'un posicionament crític i constructiu, supurador dels valors i les actituds patriarcal que tan segueixen influenciant (de manera explícita i sobretot implícita) a la nostra cultura¹⁶.

- La construcció d'espais permet entrelaçar allò natural amb allò construït, allò biològic amb allò cultural... I és que jugar a transformar l'espai és explorar, recrear i integrar límits: límits interns, límits per la relació intrapersonal, límits per la relació interpersonal. Actuar en i amb l'espai li permet explorar i anar copsant els espais personals, els espais interpersonals, els espais intermediaris... Construïnt espais delimitats, representen els límits ja interioritzats i avancen en la seva complexitat: expliciten fronteres que separen la vessant íntima i privada de la pública; es van situant per establir intercanvis amb el món; modifiquen i amplien les xarxes de relació... Explorar els límits a través del joc, explicitant-los en les seves construccions espacials, és una de les claus que sustenta aquesta proposta d'educació socioemocional: les relacions intrapersonals i interpersonals que la vertebraven no es poden desenvolupar ni interconnectar sense la claredat en quan als seus límits. Jugar a transformar, construir i ocupar l'espai és jugar amb aquests límits per interioritzar-los i, així, poder anar construint el sentit del jo i del nosaltres en una relació vinculada i, alhora, diferenciada. Al principi, la tendència natural els porta a construir fronteres d'espais individuals – normalment petits, on els materials estan a tocar de la pell- que enforteixen el sentit del jo. A més, aquests espais individualitzats observables físicament, projecten la naturalesa interna del seu pensament intern d caràcter egocèntric, centrat en si mateix. Mica en mica, la tendència natural els porta a expandir aquest jo i, per tant, a expandir els espais construïts, trobant-se amb els altres jo que també busquen aquesta ampliació, aquesta obertura. Aleshores, els espais petits individuals s'eixamplen i es comparteixen, primer amb pocs, resguardant la intimitat de la relació i, més tard, en grups grans. Aquesta frontera que delimita l'espai compartit construït actua com una membrana que desvetlla el sentit del nosaltres, un nosaltres que se sent fortament perquè està carregat d'emoció i de complicitat mútua. Des d'aquí, les membranes van guanyant flexibilitat (s'obren, es tanquen, es connecten amb altres espais...) i les estructures es van fent més complexes (habitacions, cuina...): l'arquitectura projectada en els seus espais construïts esdevé un reflex de l'arquitectura del pensament així com de la manera de sentir i viure les relacions.

Pel que fa al temps, la intervenció ha d'afavorir la vivència, percepció i interiorització de significats, categories, variants..., que també s'ancoren en la doble vessant orgànica i cultural. El temps està en el nostre funcionament biològic i en el funcionament sociocultural, atorgant als dos sistemes un caràcter molt diferenciat segons el valor que

¹⁶ Vegi's el relat del CEIP Torredemer titulat "Algunes tendències sexuades amb tonicitat sexista".

es doni i la manera com es visquin les seves variables. Així, subratllem el ritme, la durada, la simultaneïtat, l'espera, l'ordre, la successió, el silenci..., com a factors temporals que tenen un pes destacat en la regulació de les persones i de les societats, així com en el seu benestar.

L'activitat psicomotriu permet explorar aquests factors temporals en relació a un mateix, als altres i a l'espai. El joc espontani esdevé el canal bàsic per a explorar-les lliurement, però donada la seva rellevància moral i la seva complexitat, no n'hi ha prou: convé que la intervenció educativa assegurí el seu treball mes enllà d'aquesta activitat lliure. Els diferents moments de la sessió i els instruments d'intervenció que s'hi associen, han de permetre fer-ho de manera plena, emotiva i significativa.

| SÍNTESE DE LES APORTACIONS PER A UNA EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL PROFUNDA | COM LA INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU POT POTENCIAR-HO | OBSERVACIONS I REFLEXIONS. Paral·lelismes amb altres fonts. |
|--|---|---|
| <p>-Importància de sentir-se respectat en el procés natural de viure les relacions en i a través de l'espai: del propi cos al cos de l'altre; de l'espai individual, a l'espai compartit; del jo al nosaltres amb el suport de la vivència de l'espai.</p> <p>-En els jocs de transformació i ocupació de l'espai, hi projecten aquella continuïtat de les relacions materno-filials, jugant la proximitat i la separació dels vincles primaris, cercant el sentit del jo i clarificant la seva relació amb el tu.</p> | <p>-La construcció, transformació i usos de l'espai psicomotriu permet vivenciar l'espai individual i anar-lo obrint als altres, resguardant les necessitats afectives de cadascú: intimitat, caliu... Anar obrint i ampliant els espais és anar obrint-se a la comunicació. Els espais compartits són autèntics espais relacionals.</p> <p>-A la sala, construeixen espais amb un to matern i juguen a elaborar aquesta relació: a protegir-se, a embolcallar-se, a entrar-hi i sortir-ne, a fer-lo petit o a eixamplar-ho... Engrandir i compartir aquests espais podríem considerar-ho un indicador de la disponibilitat i desig d'ampliar les relacions, des de i més enllà de la mantinguda amb els adults de referència</p> | <p>-Aquesta obertura comunicativa que va des del propi cos al cos de l'altre, des d'un mateix a l'altre, descrita des de la biologia i la pedagogia, es correlaciona amb les explicacions neurològiques de l'activació progressiva i integrativa dels nivells cerebrals.</p> <p>-Aquesta dualitat en les bases d'un mateix, aquest haver de tenir l'altre (mare) "a dintre" per poder-se construir, és reconeguda des de disciplines diverses, tot i que usen paraules i matisos diferents. Recordem que Aucouturier ens explica que la unitat és dual, i que l'infant necessita representar aquesta dualitat a través de la seva activitat per poder assegurar la seva integració i, així, poder-s'hi separar.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>-La construcció i vivència emotiva d'aquests espais en to maternal també ens recorda les aportacions de Maturana sobre la necessitat de l'infant de donar continuïtat a la relació maternal i la importància que la intervenció ho promogui.</p> |
| <p>L'espai és una variable transversal en el creixement moral. L'exploració de les seves categories i significats socioculturals s'arrelen a les emocions, a la consciència de sí i en les formes de relacionar-nos amb els altres.</p> <p>L'exploració de l'espai permet construir sentits, significats i valors de la vida moral: introversió-extroversió, tancament-obertura, protecció-domini, àmbit privat-àmbit públic, actituds i comportaments sedentaris-nòmades...</p> <p>A més, explorar l'espai és explorar i construir els diferents tipus de límits que també condicionen el desplegament de les dimensions morals: límits intrapersonals i interpersonal, límits propis i límits de l'altre, límits de l'espai intern i de l'espai extern, límits individuals i límits compartits, límits empesos per les necessitats personals i límits establerts socialment...</p> | <p>-La sala de psicomotricitat esdevé un laboratori per explorar i anar estructurant l'espai. A través del joc i els materials que es proposen, el construeix, el transforma, s'hi projecta...</p> <p>-L'infant explora els valors simbòlics de l'espai, que tenyeixen totes les dimensions morals a través del joc. Segons si el joc es desenvolupa a l'interior o a l'exterior d'un espai delimitat, es susciten unes o altres activitats psicomotrius que els permet anar integrant les emocions, el sí mateix, els altres...</p> <p>Amb l'activitat psicomotriu exploren aquests límits i, a través dels jocs i recursos materials que es disposen, representa aquest procés constructiu. El joc li permet explicitar, visualitzar, manejar... Explora externament per a construir-se interiorment. Els límits físics l'ajuden a configurar els psicològics, diferenciant i integrant el sentit del jo i del nosaltres, fonament per a desplegar les relacions intrapersonals i interpersonals que vertebraren la proposta.</p> | <p>Transformar i construir l'espai, és transformar-se i construir-se a si mateix. En aquest procés, estan latents múltiples aspectes: les emocions, les seves relacions, les seves experiències, els desigs, les pors. La dimensió espacial travessa la vida i el creixement de la persona.</p> <p>Entenem que l'activitat de l'infant en relació a l'espai, connecta tant amb la vessant orgànica (pulsions, tendències, emocions...) com amb la socio-cultural (significats que es transmeten, valors...).</p> <p>La importància dels límits és reconeguda per totes les disciplines que fan propostes educatives. Recordem que Wild afirma que l'activitat lliure només pot ser constructiva si els límits externs són clars i s'estableixen amb amor i respecte.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>El temps, amb les seves múltiples categories i significats, és també una variable transversal al desplegament de la vida moral. Afecta i condiciona a cadascuna de les persones i a les societats en general. El ritme, la durada, la simultaneïtat, l'ordre, la successió, l'espera, els silencis... estan al darrere de la vida moral, connecten amb les emocions més profundes, són una clau per les relacions i pel benestar amb un mateix i amb els altres.</p> <p>Es reivindica que l'educació moral i socioemocional explicitin el treball del temps en les seves propostes educatives.</p> | <p>L'infant explora lliurement aquestes categories temporals a través del joc espontani: connecta amb els ritmes interns i personals; el joc compartit requereix harmonitzar ritmes, esperar...; en el seu joc espontani intercala silencis... Però, per la seva complexitat, cal anar més enllà de l'exploració espontània. La intervenció psicomotriu ha de potenciar el treball d'aquestes categories i significats en els diferents moments de la sessió i a través dels diferents recursos que li són propis: condicions de joc, representació...</p> | <p>Sovint s'ha reconegut la importància del temps en la maduració general de la persona, però no se sol donar la importància que es mereix en les propostes d'educació socioemocional ni moral.</p> <p>El caràcter abstracte del temps, fa que la seva estructuració sigui complexa. Per a promoure-la, la mateixa intervenció educativa a l'etapa infantil ha de ser rutinària en quan al seu ritme, ordre... D'aquesta manera, els tres moments sempre diferenciats i successius de la sessió, permeten als infants anar-lo percebent i interioritzant, establint relacions entre la vivència del temps subjectiu i objectiu.</p> |
|---|--|---|

5. DIÀLEGS AMB LA PRÀCTICA EDUCATIVA

La veu dels infants a través del moviment

En primer lloc, presentarem els grans blocs de continguts socioemocionals que proposem per tractar intencionadament a la sala de psicomotricitat. Aquests blocs es deriven de l'entremat d'aportacions interdisciplinàries exposades en els apartats previs, procurant recollir les seves convergències i complementaritats referides a la construcció dels fonaments socioemocionals, sempre vinculats a les tres dimensions ja descrites i que esdevenen els eixos per a organitzar el seu desplegament. Per això, per cada bloc de continguts, s'apunta allò que es considera fonamental en quan a les emocions que el sustenten; allò que aporta a la construcció de la consciència de si; i allò que desvetlla i/o hauria de desvetllar la trobada amb l'altre.

La distinció de les tres grans dimensions morals i dels diferents blocs de continguts, persegueix la comprensió, l'organització i la clarificació de la intervenció, però és plenament artificial, perquè en la realitat -tant en la seva concepció teòrica com en la pràctica educativa- estan totalment entrellaçats: cadascuna de les dimensions i dels continguts es constitueixen de manera interdependent amb els altres, mantenint-se en una necessària relació sempre dinàmica; cadascun dels elements no es pot entendre ni viure sense l'altre. Per això, sovint els continguts que despleguen els diferents blocs coincideixen o es mantenen en una relació indissociable. Per exemple, els fonaments emocionals estan arrelats a la corporeïtat; o només podem concebre els sentiments en

base a una mínima consciència de si mateix, a la vegada que per la consciència personal es requereixen sentiments; o la qüestió de l'acostament afectiu i la vivència de l'altre en quan a l'alteritat, només és possible amb les competències comunicatives encarnades a la pell i coincideix amb la vivència d'intimitat afectiva que es dona en el sí del conversejar; o els processos intersubjectius són font d'alteritat a la vegada que estan a la base de la comunicació dialògica en la seva doble vessant corporal i verbal; o la descentració promoguda per l'experiència lúdica socialitzada és inseparable de l'avenç en les formes bàsiques de suscitant empàtica; o les relacions òptimes amb l'altre i la convivència en sí no és possible sense la clarificació i el respecte envers els límits, que alhora s'entrellacen amb les variables i significats espacio-temporals; o la identificació amb el "nosaltres" és fruit de la vivència de l'alteritat, però també de la vivència dels límits, dels espais i dels temps; o l'autoestima només es pot sentir i concebre en relació amb l'altre; etc.

També volem fer constar que hem procurat presentar una proposta senzilla, a fi de que sigui útil per a la pràctica. Després d'haver presentat la complexitat de la temàtica i de les intencions de manera més extensa, esperem que ara no caiguem en un excés reduccionista. Comptem, però, que el/la lector/a complementarà aquesta proposta més reduïda i concretada amb les aportacions descrites en els apartats anteriors, segons els interessos personals.

Tot seguit es presentaran les claus de la intervenció psicomotriu que permeten treballar a fons aquests continguts socioemocionals. Les claus de la intervenció psicomotriu actuen com a marc contextual que suscita l'exploració i la progressiva integració dels continguts socioemocionals, però sempre tenint en compte que en l'activitat de l'infant apareixen enxarxats de manera inevitable.

Subratllem que és en aquest apartat on presentarem la pràctica educativa observada, diferenciant la descripció del que s'esdevé a la sala; les reflexions que ens desvetllen les observacions a propòsit de les tres dimensions socioemocionals; l'anàlisi atenent a altres claus de la intervenció psicomotriu directament involucrades i els continguts socioemocionals que més s'evidencien.

Per tant, tot i que anirem exposant exemples de la pràctica emmarcant-los en la descripció de les diferents "claus" de la intervenció que justifiquen la relació entre les dues variables anunciades a la hipòtesi que ha donat peu a aquesta investigació (Psicomotricitat i Educació socioemocional); insistim que la relació mai és unívoca i que sempre és complexa: cada clau connecta amb diversos continguts; a la vegada que cada clau té sentit perquè les altres existeixen, retroalimentant-se mútuament. El lligam intrínsec que hi ha entre elles fa que algunes explicacions es reiterin de manera matisada en diferents apartats. Pretenem així aprofundir en l'argumentació i en la seva comprensió, i no pas resultar repetitius al lector.

Els relats de les observacions volen ser un mirall de la pràctica educativa que justifica i exemplifica els continguts teòrics-reflexius d'aquest treball. A més, el fet d'observar la realitat educativa i escriure sobre ella, m'ha fet retornar constantment als referents teòrics per mirar-los diferent, amb més calidesa i entesa, i també per fer-los algunes modificacions. I, sobretot, l'observació dels professionals ha permès extreure orientacions i propostes per afavorir la pràctica, algunes de les quals s'incorporen en el darrer apartat d'aquest treball.

Esperem que la manera de presentar les observacions pugui compensar l'artificialitat implicada en la fragmentació dels continguts i en la diferenciació de les tres dimensions socioemocionals articuladores de tota la proposta. Pretenem així que ens permetin copsar el desig d'aproximar-nos a l'activitat autèntica de l'infant, que és per naturalesa globalitzada.

Recordem que les observacions s'han realitzat durant el primer trimestre del curs 2006/07 a quatre centres:

-Al centre d'ajuda Tariqa Psicomotriu, de Barcelona, on s'han observat dos grups: l'un de cinc nens de cinc anys; l'altre de quatre nens/es de quatre anys. Amb aquest darrer grup l'observació va ser participant. La psicomotricitat que es practica a Tariqa és reeducativa, per això els grups són tan reduïts i compten amb dos educadors/es cadascun.

-Al CEIP Torredemer de Matadepera, on s'han observat dos grups-classe: l'un de P-4 i l'altre de P-5. Ambdós grups són nombrosos, però la psicomotricitat es fa amb el grup partit (uns dotze nens/es) i un mestre.

-Al CEIP Convents de Martorell, on s'ha observat un grup de P-3 de 22 nens/es. També fan la psicomotricitat amb el grup partit, la mestra i una educadora de suport.

-Al CEIP Patufet Sant Jordi, d'Hospitalet, on s'ha observat un grup de P-3 de 25 nens/es. La pràctica psicomotriu es fa amb el grup sencer i tres mestres.

Podrem trobar algunes imatges d'aquests centres que ens ajudaran a copsar amb més plenitud el que s'exposa. També es mostren algunes fotografies del CEIP Pablo Picasso, ja que és el centre on jo he fet de mestra els darrers anys.

Finalment, subratllar que tant en la descripció dels continguts com en la seva consecució a través de les claus de la intervenció, entenem que l'adult està plenament implicat i compromès. Ell/a és el responsable del procés i del creixement de l'infant. A l'infant li toca ser infant i gaudir d'aquest temps d'infància tant valuós.

5.1. Continguts de l'Educació Socioemocional en el marc de la intervenció psicomotriu

Aclarides aquestes prèvies, avancem en la presentació de la proposta organitzativa.

ELS GRANS BLOCS que diferenciarem són:

1. FONAMENTS EMOCIONALS DE L'ESTRUCTURA CEREBRAL, DE LA MENT, DE LA CONSCIÈNCIA: sensacions, impulsos, pulsions, tendències, instints, emocions.

2. LA CORPOREÏTAT: marc de referència per a les relacions amb un mateix, amb els altres i amb el món; element nuclear de la vivència emocional i de la consciència personal (vinculada a la sensació inicial d'un mateix, del propi organisme); aspecte clau del desenvolupament de la personalitat, malgrat que sovint no se la valorat suficientment.

3. L'ALTERITAT: la vivència afectiva i intersubjectiva de l'altre; l'altre en la seva originalitat i com a requeriment de la persona. Modalitats de suscitatció afectiva empàtica. L'acció social¹⁷. De la responsabilitat envers l'altre a la llibertat.

¹⁷ En el sentit de Weber i Schütz: acció orientada a l'altre atenent a la seva conducta.

4. EL CARÀCTER SOCIAL DE LA CONSTRUCCIÓ DE SI, DE L'ALTRE, DEL GRUP, DE LES VIVÈNCIES: el mi, el jo social, els significats socials, els símbols.

5. L'EXPLORACIÓ I LA CONSTRUCCIÓ DE LÍMITS: propis, de l'altre, de l'espai, de l'organització del grup, del món i de la vida...

6. L'ESPAI I EL TEMPS: DUES VARIABLES VERTEBRADORES DE LES RELACIONS AMB UN MATEIX, AMB L'ALTRE I AMB EL MÓN QUE ENS ENVOLTA.

7. ACTITUDS I HABILITATS DIALÒGIQUES ARRELADES AL COS. EL CONVERSEJAR CORPORAL A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓ: el to, l'expressivitat del gest i del moviment.

8. ACTITUDS I HABILITATS DIALÒGIQUES TRANSFERIDES A LA PARAULA. EL CONVERSEJAR VERBAL. LA REGULACIÓ VERBAL, intrapersonal i interpersonal

9. EL RELAT DE LA NOSTRA HISTÒRIA: PERSONAL I GRUPAL.

1. FONAMENTS EMOCIONALS DE L'ESTRUCTURA CEREBRAL, DE LA MENT, DE LA CONSCIÈNCIA: sensacions, impulsos, pulsions, tendències, instints, emocions, desigs.

| EMOCIONS I SENTIMENTS Sensacions, instints, pulsions, tendències... | CONSCIÈNCIA PERSONAL: AUTOCONeixEMENT, AUTOESTIMA | LA TROBADA AMB L'ALTRE I ELS ALTRES. Relacions interpersonals i convivència |
|---|---|--|
| -Exploració sensorial: sensibilitat exteroceptiva, propioceptiva, interoceptiva. -Descàrregues tòniques d'excitació emocional: riures, críts... -Connexió, exploració, reelaboració, compensació i segurització dels fonaments més orgànics i vitals ubicats als nivells subcorticals ¹⁸ : -Calma dels fonaments emocionals i sensació de benestar. | -Sensació de ser valorat i estimat profundament. -Sensació de ser reconegut amb la seva naturalesa emocional. -Percepció i regulació progressiva dels continguts emocionals a través de la percepció i regulació del moviment: de l'activitat impulsiva més dirigida per l'instint, a l'activitat reflexiva orientada per un desig conscient. | -Trobades d'impulsos, tendències, emocions, desigs..., vivenciant la intersubjectivitat més profunda (des del cos a la paraula). -Atenció, percepció i cura dels fonaments emocionals de l'altre. -Exploració dels fonaments emocionals del programa afectiu: vinculació, afectes, cura, protecció de l'altre... |

¹⁸ Instints de supervivència, pulsions de resguard, impuls de lluita i de protecció de territoris, tendències per a la seguretat personal; les experiències emocionals que s'han anat guardant al sistema límbic; el plaer associat a les zones erògenes ja descobertes, destacant l'oralitat; el caràcter contrastat i ambivalent de les emocions i tendències més primitives: amor i odi, plaer i desplaer, proximitat i distància, afecció i domini, desig i hostilitat. També incloem les conegudes "angoixes arcaiques", entemes d'Aucouturier.

| | | |
|--|---|--|
| -Les emocions bàsiques i els sentiments que se'n deriven: l'amor, l'alegria, la tristesa, l'enuig, la por. | -Elaboració progressiva d'aquests elements bàsics (emocions, instints, desigs...) a través de la representació ¹⁹ . -Alfabetització emocional i sentimental per poder-se construir. | -Percepció incipient d'ambivalències emocionals viscudes en la relació. -Atenció, interès i respecte envers els fonaments emocionals dels altres. -Vinculació amb l'altre des de l'emocionalitat més profunda. |
|--|---|--|

2. LA CORPOREÏTAT: marc de referència per a les relacions amb un mateix, amb els altres i amb el món; element nuclear de la vivència emocional i de la consciència personal (vinculada a la sensació inicial d'un mateix, del propi organisme) ; aspecte clau del desenvolupament de la personalitat i habitualment poc valorat suficientment.

| EMOCIONS I SENTIMENTS | CONSCIÈNCIA PERSONAL: AUTOCONeixEMENT, AUTOESTIMA | LA TROBADA AMB L'ALTRE I ELS ALTRES. Relacions interpersonals i convivència |
|---|--|--|
| -Sensació de ser respectat/da, reconegut/da i valorat/da per l'adult. -Satisfacció, benestar, goig amb les característiques i possibilitats personals. -Acceptació de les característiques personals. -Plaer en l'autodescoberta i desig de seguir endavant en el procés. -Sensació d'unitat diferenciada, de totalitat corporal, que és unificació personal. -Sentiment de ser capaç i competent amb les possibilitats del propi cos. | -Vivència plena i plaent del cos, connectant amb la vessant més orgànica. -Descoberta i acceptació de les característiques físiques i sensorials del nostre cos. -Exploració, exercitació i maduració de les possibilitats sensorials i d'acció del nostre cos: motrius, afectives, relacionals i cognitives. -Autopercepció: de la pròpia activitat, de si mateix. -Regulació creixent del moviment i control conscient del propi cos ²⁰ . | -Gaudi en les vivències compartides a través del cos. -Aproximació curiosa i respectuosa al cos de l'altre. -Connexió intuïtiva amb el cos de l'altre a través de l'acció, la sensorialitat i l'afecció. -Ressonàncies tòniques i atenció al to corporal de l'altre. -Acceptació i valoració de la unitat de l'altre sentida a través dels cossos. |

¹⁹ Entenent que aquesta representació es du a terme a través de l'acció, del joc, de la paraula, dels llenguatges artístics... La representació atorga ordre la caos, i –seguint a Morín- s'avança en una anar i venir de la desorganització a l'organització.

²⁰ Recordem que la regulació del moviment i de les emocions (entesos com un binomi mediat pel to) es deriva de la posada en marxa de les diferents estructures cerebrals i de les connexions que s'estableixen entre elles. Com més connexions neurals, més possibilitats de regular el propi moviment, i com més regulació del moviment, més capacitat per a regular-se i gestioanar-se a si mateix.

²¹ Globalitat que parteix del cos però que integra les diferents dimensions de la persona: emocional, relacional, cognitiu...

| | | |
|---|---|--|
| <p>-Seguretat, confiança, autonomia i iniciativa.</p> | <p>-Construcció progressiva d'un esquema corporal més clar, segur i complex. -Construcció progressiva d'una imatge corporal ajustada, positiva i saludable. -Actituds de cura i de responsabilitat envers el propi cos, que és la pròpia persona. -Connexió conscient amb el propi cos, amb el suport de la respiració i la relaxació. -Capacitat de disposar el propi cos per al tractament calmat i elaborat de les vivències (emocions, desigs, fites...) -El valor de la salut com harmonia i benestar global²¹.</p> | |
|---|---|--|

3. L'ALTERITAT: la vivència afectiva i intersubjectiva de l'altre; l'altre en la seva originalitat i com a requeriment de la persona. Modalitats de suscitatció afectiva empàtica. L'acció social. De la responsabilitat envers l'altre a la llibertat.

| EMOCIONS I SENTIMENTS | CONSCIÈNCIA PERSONAL: AUTOconeixement, AUTOESTIMA | LA TROBADA AMB L'ALTRE I ELS ALTRES. Relacions interpersonals i convivència |
|--|---|--|
| <p>-De l'exploració emocional centrada en un mateix a l'interès per a l'exploració amb i de l'altre. -Seguretat i confiança en l'exploració de l'altre i la seva aproximació afectiva. -Interès afectiu, preocupació, commoció, compassió. -Gaudi de fer, estar i sentir-se amb l'altre. -Benestar personal promogut per les mostres</p> | <p>-Integració dels adults referent a si mateix: seguització de la unitat dual. -Elaboració de la subjectivitat a través de la vivència intersubjectiva. -Afectació emocional mútua en i a través del nivell més profunds del cos: el to. -Consideració de l'altre com a important per un mateix i, per tant, mereixedor de respecte i estimació.</p> | <p>-Continuïtat²² en l'exploració de contrastos sorgits de la relació amb l'altre: absència i presència, espera i busca, imitació i oposició... -L'altre sentit i captat en el seu si mateix original, a través dels encontres cara a cara i cos a cos. -Exercitació de formes elementals d'apropament empàtic: mimetisme, condicionament, associació</p> |

²² La continuïtat es refereix a les relacions materno-filials.

| | | |
|---|--|--|
| empàtiques incipients. -Sentiment d'estima envers l'altre. | -Flexibilització i descentrament progressius. -Construcció d'una consciència vinculada a un "nosaltres" obert i creixent. | directa, associació per mediació ²³ ; correspondències transmodals ²⁴ . -Conductes responsables orientades a l'altre derivades del sentir-se'n vinculat afectivament: interès, atenció, preocupació, tenir-ne cura, tenir-lo en compte... -Aproximació al punt de vista de l'altre. |
|---|--|--|

4. EL CARÀCTER SOCIAL DE LA CONSTRUCCIÓ DE SI MATEIX, DE L'ALTRE, DEL GRUP, DE LES VIVÈNCIES: el mi, el jo social, els significats socials, els símbols.

| EMOCIONS I SENTIMENTS | CONSCIÈNCIA PERSONAL: AUTOCONEXIEMENT, AUTOESTIMA | LA TROBADA AMB L'ALTRE I ELS ALTRES. Relacions interpersonals i convivència |
|--|---|--|
| -Sensació de compartir unes emocions amb el grup. -Sentiments de pertinença, inclusió i vinculació als grups socials (escolars, familiars i altres emocionalment propers). -Sensació de que la pròpia presència als grups és important. -Sensació ²⁵ d'aportar coses valuoses als grups que es forma part. -Vivència d'emocions secundàries o de caràcter social: enveja, compassió, rencor, enamorament... | -Reelaboració del sentit social de les pròpies experiències a través de la projecció simbòlica. -Identificació amb les persones de referència a través de la imitació. -Exploració i afirmació personals a través de l'assumpció de rols. -Exploració i reelaboració de significats socials, iniciant-se al plantejament crític i constructiu dels valors implicats ²⁶ . -Percepció, reflexió i progressiva regulació de les emocions socials que es comencen a experimentar ²⁷ . | -La trobada de significats: acord, reelaboració, unificació... -Accions grupals harmonioses amb els símbols socials que es van pactant. -Reflexió conjunta incipient al voltant de les emocions socials que es van experimentant. -Percepció incipient de la repercussió de les emocions sentides en el grup: benestar, conflicte, rivalitat, entesa... |

²³ Goffman, Eisenberg.

²⁴ Trevarthen, Meltzoff, Stern.

²⁵ Insistim en que l'adult té un paper fonamental per a que totes a que l'infant pugui sentir totes aquestes sensacions bàsiques pel benestar intrapersonal i interpersonal.

²⁶ Amb la intervenció de l'adult posicionat en valors plenament democràtics que vetllen per l'equitat de gènere.

²⁷ Amb el necessari acompanyament de l'adult, és clar.

5. L'EXPLORACIÓ I LA CONSTRUCCIÓ DE LÍMITS: propis, de l'altre, de l'espai, de l'organització del grup, del món i de la vida...

| EMOCIONS I SENTIMENTS Sensacions, instints, pulsions, tendències... | CONSCIÈNCIA PERSONAL: AUTOCONEXEMENT, AUTOESTIMA | LA TROBADA AMB L'ALTRE I ELS ALTRES. Relacions interpersonals i convivència |
|--|---|--|
| -Organització i regulació de la vida emocional mercès a la integració i construcció de límits. | -Exploració i percepció dels límits personals: del seu cos, de les seves possibilitats... -Exploració, acceptació i integració creativa de límits externs per a poder-se construir internament. -Articulació de límits: autonomia amb interdependència al grup social, segons l'aquí i l'ara. | -Acceptació i respecte dels límits externs com a requisit per a la convivència: .Límits dels altres .Límits de l'entorn: de regulació col·lectiva (normes, acords...), espacials i temporals ²⁸ . -Construcció d'uns límits col·lectius que permeten sentir l'essència d'un nosaltres flexible, dialògic i inclusiu. |

6. L'ESPAI I EL TEMPS: DUES VARIABLES VERTEBRADORES DE LES RELACIONS AMB UN MATEIX, AMB L'ALTRE I AMB EL MÓN QUE ENS ENVOLTA.

| EMOCIONS I SENTIMENTS | CONSCIÈNCIA PERSONAL: AUTOCONEXEMENT, AUTOESTIMA | LA TROBADA AMB L'ALTRE I ELS ALTRES. Relacions interpersonals i convivència |
|---|---|---|
| -Benestar amb l'espai personal, amb el lloc que s'ocupa i amb els temps que el caracteritzen. -Exploració i percepció de les emocions que susciten els significats de l'espai i el temps: perill, seguretat, calma, intimitat, protecció... -Sensació d'equilibri i unitat mercès a les formes i estructures espacio-temporals que s'exploren ²⁹ . -Sentiment de tenir un espai i un ritme personals respectats, diferenciats però alhora vinculats amb els del grup. | -Consciència progressiva de l'espai corporal i del lloc que ocupa el nostre cos. -Consciència progressiva dels ritmes corporals i personals com a característica de si mateix. -Anticipació i ordenació de la pròpia activitat en el temps. -La construcció, la transformació i l'ocupació de l'espai com expressió metafòrica de la consciència de sí, de les vivències emocionals, de les experiències de trobada amb l'altre... -Exploració i reelaboració | -Vivència d'espais i ritmes amb altres infants. -Percepció i respecte de l'espai dels altres i dels seus llocs. -Percepció i respecte envers els ritme dels altres. -Implicació en la construcció d'espais col·lectius i compartits. -Ajust i harmonització amb ritmes col·lectius i compartits. -Exploració, percepció i iniciació a la reflexió crítica sobre els significats socioculturals referits a l'espai i al temps: àmbit públic i àmbit privat, els |

²⁸ Com ens diu Arnaiz a "*Algunes bases per a una pedagogia del temps*" (Guix Infantil n°37), l'autonomia i l'equilibri personal tenen a veure amb el fet d'acceptar les possibilitats i els límits del temps.

²⁹ Recordem les aportacions de Maturana i Verden Zöller.

| | | |
|--|---|--|
| <p>-Sentiment de viure uns espais i uns temps de grup; o sentiment de grup unificat mercès a aquestes vivències espacio-temporals compartides.</p> | <p>de les categories i significats espacio-temporals que es construeixen. -Regulació progressiva de la pròpia activitat segons les possibilitats que els espais i el temps proporcionen. -Estructuració interna progressiva, fruit de la interiorització d'estructures temporals i espacials viscudes en una continuïtat.</p> | <p>ritmes... -Organització progressiva de l'activitat col·lectiva en l'espai i el temps. -Vivència col·lectiva d'espais i temps ritualitzats, i interiorització progressiva de les seves formes.</p> |
|--|---|--|

7. ACTITUDS I HABILITATS DIALÒGIQUES ARRELADES AL COS. EL CONVERSEJAR CORPORAL A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓ: el to, l'expressivitat del gest i del moviment.

| EMOCIONS I SENTIMENTS | CONSCIÈNCIA PERSONAL: AUTOCONeixEMENT, AUTOESTIMA | LA TROBADA AMB L'ALTRE I ELS ALTRES. Relacions interpersonals i convivència |
|---|--|---|
| <p>-Emocionalitat sentida per ressonància tònico-afectiva i per intercanvi expressiu. -Sentiment de confiança envers l'altre. -Plenitud emocional mercès a les possibilitats comunicatives que permeten sentir la vinculació amb l'altre. -Benestar personal fruit de la vivència intersubjectiva amb el grup.</p> | <p>-Percepció del propi estat tonal i regulació progressiva de l'actitud corporal. -Interiorització de qualitats relacionals per via tònica-corporal: la tendresa, el caliu, la carícia, la sensualitat, la mirada, el somriure.. -Actituds comunicatives encarnades al cos i configuradores de si mateix: obertura, disponibilitat, transparència, veracitat, comprensibilitat, autenticitat, sinceritat, agraïment. -El moviment i el gest expressius com a sostenidor de la paraula.</p> | <p>-Transferència³⁰ i maduració dels processos i elements intersubjectius a través de la interacció: percepció d'emocions, motivacions, intencions de l'altre, negociació de significats... -El conversar i/o el diàleg tònic i afectiu a través del cos: el cos que commou i es commou tònicament, que escolta i és escoltat, que es diu i dialoga, que cedeix, que acarona, que es deixa tocar i toca a l'altre, que atén, que sedueix i es deixa seduir, que dóna i rep, que espera... -Les formes i continguts dialògics a través de la interacció³¹: l'escolta, els ritmes i les intensitats, els torns i els silencis, la</p> |

³⁰ En relació a les vivències comunicatives materno-filials.

³¹ Atenció a les situacions de formats d'atenció i d'acció conjuntes, en la línia de Bruner.

| | | |
|--|--|---|
| | | negociació, l'atenció a l'altre, l'atenció conjunta en l'acció, la construcció conjunta de significats... -El gaudi de relacionar-se amb els altres. |
|--|--|---|

8. ACTITUDS I HABILITATS DIALÒGIQUES TRANSFERIDES A LA PARAULA. EL CONVERSEJAR VERBAL. LA REGULACIÓ VERBAL, intrapersonal i interpersonal.

| EMOCIONS I SENTIMENTS | CONSCIÈNCIA PERSONAL: AUTOCONeixEMENT, AUTOESTIMA | LA TROBADA AMB L'ALTRE I ELS ALTRES. Relacions interpersonals i convivència |
|--|---|--|
| -Sentiment de ser competent en la comunicació. -Benestar i satisfacció personal per les formes de comunicació. -Goig personal per l'entesa grupal. | -Iniciació al diàleg intern positiu i constructiu, amb el suport necessari de l'adult. -Actituds i habilitats dialògiques amb un ús cada vegada més elaborat de la paraula: l'escolta, la flexibilitat del propi punt de vista, l'autenticitat, l'argumentació en situacions moralment dilèmiques, el respecte... -Consciència progressiva de les possibilitats comunicatives, com a característiques d'un mateix en relació. | -Regulació de l'activitat de grup a través de l'acció comunicativa, amb un ús creixent de la paraula: acord, planificació conjunta, argumentació, valoració, coordinació d'accions, negociació de normes. -Assumpció d'acords i compromís en les responsabilitats. -Actitud comunicativa activa i curiosa envers els altres: les bases de l'assertivitat. -Ús de formes verbals promotores de benestar col·lectiu: de cortesia, d'agraïment, de reconeixement mutu, de disculpes, de salutació... |

9. EL RELAT SATISFACTORI DE LA NOSTRA HISTÒRIA: PERSONAL I GRUPAL

| EMOCIONS I SENTIMENTS | CONSCIÈNCIA PERSONAL: AUTOCONeixEMENT, AUTOESTIMA | LA TROBADA AMB L'ALTRE I ELS ALTRES. Relacions interpersonals i convivència |
|---|---|---|
| -Goig i satisfacció amb els propis progressos i evolució. | - Relat organitzat i amb to positiu de la pròpia activitat: del que se sent, del que es fa... | -La posada en comú de les vivències a través del llenguatge plàstic i verbal. -L'aprofundiment de la |

³² Insistim en entendre aquest nosaltres de manera oberta, flexible i creixent, sempre disposat a relacionar-se empàticament i a vincular-se amorosament amb altres nosaltres. Aquest és un tret fonamental per a la convivència en la nostra societat.

| | | |
|--|---|--|
| <p>-Expressió de les vivències emocionals amb llenguatges diversos.</p> <p>-Integració de les emocions i els seus fonaments en el pensament i en la memòria.</p> <p>-Sentiment d'unitat individual i grupal: vinculació amb resguard de l'autonomia.</p> <p>-Sentiment de ser valuós, digne, respectat i capaç per la pròpia història personal.</p> <p>-Satisfacció i optimisme en la continuïtat de la vivència, és a dir, del relat.</p> | <p>-Memòria conscient de les pròpies vivències, característiques, relacions...</p> <p>-Percepció de la continuïtat de les pròpies experiències, que és continuïtat de l'existència de sí.</p> <p>-Expressió de reptes personals per avançar en la pròpia història: valoració i tolerància de les seves possibilitats i dificultats; desig, esforç i creativitat per a la consecució.</p> <p>-Capacitat de relatar sobre la pròpia història amb satisfacció.</p> <p>- Consciència personal positiva que vincula el jo i el nosaltres³².</p> | <p>coneixença de l'altre a través del relat verbal i plàstic.</p> <p>-Record conscient i agradable de les vivències de grup.</p> <p>-Percepció de la continuïtat de les experiències col·lectives, que és continuïtat de l'existència del grup.</p> <p>-Implicació en els reptes del grup com a motors de la seva evolució: compromís i responsabilitat.</p> <p>-Capacitat de relatar sobre la història del grup, amb el sentiment sòlid de que en forma part.</p> |
|--|---|--|

5.2. Les claus de la intervenció psicomotriu que possibiliten el treball profund dels continguts socioemocionals presentats. Finestres a la pràctica educativa³³.

Primer de tot, volem constatar la idea que l'educació socioemocional té i ha de tenir lloc en diferents espais i moments de la vida escolar i que, en tot cas, les sessions de psicomotricitat ofereixen un marc privilegiat pel treball profund dels continguts proposats. Això és així per dues raons fonamentals interconnectades:

- Una fa referència a l'activitat psicomotriu del nen/a, que entrellaça naturalment les necessitats i factors psicològics, neurològics, socials, etc., associats a les tres dimensions socioemocionals.
- L'altra, es refereix a les característiques implícites a la forma d'intervenció psicomotriu descrita, però encara pot ser-ho més si els/les educadors/es tenim clares les intencions d'educar socioemocionalment, si ens aturem a reflexionar-hi, i si comptem amb actituds, recursos i estratègies per promoure-les explícitament.

En aquest context, es presenten i es descriuen les claus que considerem més importants perquè justifiquen la hipòtesi de partida, és a dir, la idoneïtat del marc psicomotriu per a promoure unes bases fermes pel creixement socioemocional i el desenvolupament moral en els infants de 3 a 6 anys. Considerem que hi ha cinc "grans" claus de la intervenció psicomotriu que permeten una intervenció directa en els nou blocs de continguts socioemocionals presentats. Per tant, gràcies a aquestes claus, la pràctica psicomotriu

³³ Relats de les observacions de camp.

permet als infants desenvolupar-se en els aspectes socioemocionals que hem desplegat en cada bloc i que, a la vegada, hem posat en relació amb les tres dimensions socioemocionals que vertebraven la proposta.

LES CINQ CLAUS QUE AFIRMEN LA HIPÒTESI DE PARTIDA

| |
|---|
| 1. El paper de l'adult: un sistema d'actituds i una tècnica específiques. |
| 2. Els principis bàsics i generals de la pràctica psicomotriu: l'expressivitat psicomotriu, la unitat, el moviment i l'acció, l'atenuació de les angoixes i els fantasmes d'acció, el to i l'emoció, la qualitat relacional (amb un mateix, amb els altres, amb els objectes, amb l'espai i el temps), l'espontaneïtat, el desig d'acció progressivament més elaborat, la interacció, la creativitat i la comunicació, la integració de les emocions amb el pensament per avançar cap a l'etapa operatòria, les normes... |
| 3. Les àrees pròpies de la intervenció psicomotriu amb el desplegament dels seus continguts ³⁴ . Les tres àrees són: la consciència corporal (esquema i imatge corporals), l'espai i el temps, la relació amb l'altre. |
| 4. L'organització específica de l'espai i del temps en una sessió de psicomotricitat. |
| 5. Instruments, recursos i mitjans específics de la pràctica psicomotriu: el joc; la intervenció profunda en i a través del to (propioceptivitat, diàleg i conversejar tònic, roptura o contrast tònic); el treball específic de la respiració i de la relaxació; la representació a través de diferents llenguatges. |

5.2.1. El paper de l'adult

Tant des de la intervenció psicomotriu com des del marc d'educació socioemocional plantejat, es considera que el paper de l'adult és fonamental, destacant les seves actituds i aptituds personals i professionals com a primers condicionants per al desplegament de l'infant.

Les orientacions de Rogers³⁵ i de la psicoanàlisi objectal, tan tingudes en compte des de la Psicomotricitat, o el mateix sistema d'actituds proposat per Aucouturier i els seus seguidors, també tenen validesa per a la intervenció socioemocional. També recollim i integrem altres aportacions i reflexions que s'han anat descrivint des de les diferents disciplines.

Per començar, dir que totes les actituds i aptituds que considerem fonamentals per a promoure creixement i benestar en els infants, envolten i es despleguen de la capacitat de mantenir amb ells una relació amorosa. I és que el plantejament dels continguts exposats i les pretensions expressades pels objectius, només són possibles si hi ha un adult que estima, que acull, que accepta incondicionalment, que reconeix i que acompanya. No podem demanar a l'infant que explori els seus fonaments emocionals ni

³⁴ Vegi's a l'apartat sobre El marc de la pràctica psicomotriu

³⁵ Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

esperar que els valori positivament, si no hi ha un adult que l'accepta amorosament i el respecta en la seva autenticitat emocional més profunda; no podem esperar que flexibilitzi els seus punts de vista, sense un adult que primer el reconegui amb aquest punt de vista més rígid; no podem proposar-nos que explori a l'altre per via afectiva i corporal, si primer no ha pogut gaudir dels conversejars amb l'adult a través del to; etc. Aquest llistat podria continuar sense fi, trobant que al darrere de cada afirmació hi ha algun matís de l'amor sentit per l'adult i del que tant ens parlava Maturana. L'adult és el responsable de fer que tots els infants se sentin estimats en la seva originalitat, acollits en la seva integritat; i la sala de psicomotricitat esdevé un lloc privilegiat per constatar-ho, perquè aquí l'infant es pot expressar de la manera autèntica, connectant amb la vessant més orgànica i pulsional, i mostrant-se tal i com ell és, sent, actua i es relaciona. Quan l'infant se sent acceptat en la seva totalitat, incrementa el desig intern d'actuar i de desplegar-se en el sí d'un procés de vida veritable i profund.

Aquests entorn sustentador que l'adult ha de proporcionar a l'infant, esdevé plener i es carrega de confiança, quan l'educador és sensible a la seva emocionalitat i hi respon empàticament. En aquest sentit, Rogers ja s'ha constituït com un referent clau pels qui creiem que l'educació s'ha de basar en una acceptació i estima incondicional de la totalitat de les persones; només així poden tenir cabuda els processos de transformació personal: la modificació i maduració constructiva de la personalitat de l'infant dependrà de la relació que l'adult estableixi amb ell.

Per avançar en el que Rogers anomena "*El procés de convertir-se en persona*" (títol del seu llibre ja referenciat), l'infant s'ha de sentir comprès i acceptat incondicionalment en tots i cadascun dels seus aspectes; s'ha de sentir mirat positivament per l'adult, com a persona de mèrit, valuós. Per això, l'adult ha de creure en el nen, confiar en que els seus estrats més profunds, així com la seva tendència de comportament i creixement són per si altament positius. Si l'infant sent aquesta actitud de l'adult envers ell, aquesta mirada que creu en ell, podrà ser el propi organisme, connectar amb el que realment sent i comportar-se en conseqüència, respectant les formes peculiars dels altres. I és que quan ens sentim respectats en la nostra originalitat, el respecte envers la singularitat dels altres es dona per continuïtat de manera natural. A més, ser un mateix és precisament el que permet anar sortint de si mateix, tot construint un focus intern responsable envers a si i envers els altres.

Una finestra a la pràctica. La conquesta de l'alçada sota la mirada de l'adult.

CEIP Els Convents. 9 novembre 2006. P-3

Al costat de les espatlleres hi ha una educadora (E), la qual mira, dóna un cop de mà a qui ho necessiti i fa mostres de reconeixement als nens/es que exploren aquest espai. Un nen puja a dalt de tot de les espatlleres instal·lades verticalment i li expressa voler arribar a les escales col·locades horitzontalment, paral·leles i molt properes al sostre. E puja alguns esglaons i s'hi apropa. Només el toca una mica, el mira i li somriu. Aleshores el nen puja i es posa de quatre grapes a aquesta escalinata i la comença a recórrer. Hi ha una nena i un nen que s'ho miren des de baix amb uns ulls ben oberts i amb una expressivitat que sembla mesclar entusiasme, sorpresa i desig. Miren a E amb un gest de demanada. Ella els convida a pujar-hi. De seguida s'engresquen i, amb l'ajuda de la mestra, arriben a dalt. La mestra se'ls mira des d'un altre lloc de la sala i expressa:

-Mireu a T, S i M què a dalt estan!, hola!

Les paraules de la mestra de referència animen ben aviat a dos nens més a enfilarse i a provar l'experiència. Hi ha cinc infants ben menuts desplaçant-se per les alçades de la sala!

Reflexions

L'educadora es situa a l'espai de salt per a assegurar l'infant des de l'escolta dels seus desigs d'acció i necessitats. La seva mirada, el seu somriure, algunes paraules dites amb calidesa en el moment precís i el seu gest que contacta dolçament amb la pell dels infants, els transmet confiança i confort. A més, els comunica que està allà per a protegir-los incondicionalment i per a col·laborar en la gratificació dels seus desigs d'acció, els quals considerem desigs de ser, desigs de créixer. Els infants es poden sentir capaços, segurs i confiats amb si mateixos perquè hi ha uns adults que estan càlidament disponibles: els miren, els escolten, responen a les necessitats, els acompanyen, els reconeixen i, a més, confien plenament en les seves possibilitats (que sempre estan molt més enllà del que podem preveure). L'actitud de l'adult permet als nens/es omplir-se de confort, tot multiplicant les possibilitats d'exploració, cosa que comporta una important satisfacció personal que alimenta profundament la seva persona.

El clima de plenitud que es dona, encomana als altres infants a participar de la situació. L'emocionalitat encesa mercès a l'actitud propera i seguritzant de l'adult desvetlla així una ZDP, en termes de Vigotski.

Ara bé, cal deixar clar que la idea d'enfilar-se ha sorgit d'ells, del desig d'acció que sorgeix quan l'infant es troba un espai preparat i seguritzat per desplegar-se lliurement

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Principis bàsics com: expressivitat, totalitat, acció...
- Àrea 1 psicomotriu: exploració de les pròpies possibilitats, satisfacció amb si mateix.
- Organització espacial i material: l'espai dur amb les espatlles i les escalinates.
- Instruments: el joc espontani.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Vivència plenera i plaent del cos.
- Exploració de la sensorialitat (exteroceptiva, interoceptiva i propioceptiva) i de les pròpies possibilitats d'acció .
- Exploració dels límits corporals i sensació d'unitat.
- Seguretat en l'exploració, en l'acció, en l'expressar...
- Sensació de ser acompanyat, atès i estimat per l'adult.
- Sentiment de ser capaç i valuós.

Referint-nos ara més directament a les aportacions epistemològicament reconegudes, recordem que des de la línia psicoanalítica objectal, podríem dir que l'adult a la sala disposat i preparat a acollir, significaria una certa continuïtat de l'objecte d'amor originari. Això coincideix amb la importància que atorga Maturana a donar una continuïtat a l'entorn maternal, als conversejars de les primeres relacions. Per tant, l'adult que se'n fa càrrec de l'educació dels més petits, ha d'assumir que és per a l'infant un "objecte" (en termes psicoanalítics) significatiu per a la seva vida, i que el nen/a, per estructurar-se, necessita d'ell unes actituds properes a les que troba a l'entorn familiar seguritzant. Per això, l'adult a la sala està disponible íntegrament, és a dir, té cura, protegeix, resguarda, permet, escolta, comprèn, acompanya, satisfà... aquesta vitalitat, aquesta realitat pulsional de l'infant, esdevé per a ell un referent important que es carrega d'amor bidireccional. En aquesta línia, D.W Winnicott ha fet importants aportacions sobre el paper de la mare, transferible a tot paper d'adult educador que intervé en la formació del self (de la persona) de l'infant. El seu paper consisteix,

precisament, en proporcionar un entorn on el nen pugui expressar aquesta vitalitat interna i personal, però ha de ser un entorn sustentador, és a dir, capaç d'acollir aquesta expressivitat, emmirallar-la i, alhora, de proporcionar recursos per anar-la contenint i integrant. Encarnar totes aquestes qualitats implica que l'adult, a voltes i precisament segons l'escolta profunda dels infants, pot esdevenir un company de joc, al servei de les necessitats dels infants i ajustant-se als principis psicomotrius.

Una finestra a la pràctica. Cadascú té el seu temps

CEIP Els Convents. 15 novembre 2006.

És el segon dia que van a la sala. Recordem que al primer dia, J no es va voler posar la roba de psicomotricitat fins a mitja sessió, cosa que va portar a les mestres a interpretar que no volia jugar, si més no, fins que hagués visualitzat la sala i el que allí podia succeir. La mestra (M) el va deixar observar des del banc, avisant-lo que quan volgués, ella l'ajudava a canviar-se. Al cap d'una estona, J va demanar-ho.

Avui J va cap al "plínton", on hi ha M que seguritzava l'espai de salt. Observa com altres nens/es hi pugen, es posen drets/es i salten. Es posa a la fila i arriba el seu torn. Aleshores s'hi asseu i, des de la posició d'assegut, fa un salt. M el toca, li somriu i li fa una mirada de confort. No li diu res ni l'incita explícitament a posar-se dret. Aleshores, J repeteix el procés tres vegades més. A la quarta, es posa dret, allarga la mà a M i salta. Jo, des del banc, no m'estic d'expressar la satisfacció que he sentit i li faig un reconeixement amb veu alta:

-J, t'he vist saltant! Quina alegria! Et felicito perquè estàs provant moltes coses noves!

Aleshores em mira amb els ulls brillants i em retorna un somriure als llavis d'orella a orella.

-Vols que et faci una foto? És que se't veu molt gran aquí a dalt...

-Sí -em diu tot rient-

Es torna a posar dret a dalt del "plínton" i em mira, esperant gratament la foto.

Reflexions

A banda de la confiança, la segurització, el reconeixement i fins i tot l'admiració expressada per l'adult, aquí volem destacar el seu respecte profund envers les necessitats, els desigs i el ritme personal de l'infant; basat en l'escolta de les seves peculiaritats, amb una actitud d'acompanyament que li garanteix que està allà per fer-li costat, per sostenir-lo de forma calmada, ajustada i sense exigències o demandes massa llunyanes de la seva persona. Així, l'infant també pot confiar amb l'adult i anar participant d'una confidencialitat entre ells que creix sense la necessitat de gaires paraules, perquè poden dialogar més profundament des del llenguatge del cos.

Reafirmem que les actituds de l'adult nodreixen les arrels de les actituds dels infants.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Principis bàsics com: expressivitat, totalitat, acció...

-Àrees 1 i 2 psicomotrius: l'exploració de les pròpies possibilitats; els temps personals.

-Organització espacial i temporal: els recursos materials, un temps per a l'exploració lliure, segons el ritme de cadascú.

-Instrumentes: el joc espontani.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Sentiment de ser respectat per la pròpia essència: el ritme personal, les pròpies possibilitats i necessitats...

- Sentiment de ser acompanyat i seguritzat per l'adult.
- Desig d'avançar en l'exploració de si mateix.
- Confiança, benestar i goig amb les característiques personals.

En termes rogerians, la maduració psicològica de l'infant depèn de dos factors indissociables: del poder gaudir de la llibertat interior i de la presència d'un adult que respon a les seves necessitats, que satisfà aquest desig del nen/a de ser ell/a mateixa, d'autorealitzar-se. Per tant, concloem que és responsabilitat seva proporcionar ambients preparats (Wild) on pugui expressar aquesta vitalitat, on pugui ser sostinguda (Winnicott), on pugui ser acceptada incondicionalment (Rogers).

Finalment, assumim els principis impulsats pels professionals de la psicomotricitat que entomen amb tot el que s'ha dit, afirmant que per poder acompanyar el nen/a en aquest procés de maduració psicològica, l'adult ha de ser autèntic, i com més se'n mostri (expressant els propis sentiments, les maneres de ser...), més autènticament es podrà mostrar l'infant, expressant obertament els continguts socioemocionals. Des d'aquesta expressivitat oberta i veraç, la intervenció pot afectar profundament.

Un altre principi que es defensa és que l'educador/a ha de viure, conscienciar i elaborar el seu propi procés personal: des del cos al llenguatge i al pensament. A més, ha d'avançar en la pròpia tècnica, concepte entès com la relació que ha d'existir entre el què fem i el com ho fem. Considerem que l'adult està sempre en procés de creixement personal i professional i, per tant, ha de treballar per seguir desenvolupant les capacitats d'escolta, d'acollida, de confiança, de segurització, de contenció, d'emmirallament, d'autoritat, d'empatia, de comunicació, d'acompanyament...

Aquestes capacitats es fan visibles a la sala i es perceben per l'infant a través de diferents habilitat i, sobretot, actituds: la mirada, la tendresa del gest, el to de la paraula, el reconeixement de la totalitat des de la totalitat, l'acaronament, la rialla... En definitiva, la seva presència amorosa, emotiva i significativa.

Veiem un darrer exemple d'aquesta tècnica que sintetiza coneixement, formació personal i un conjunt d'actituds basades en la sensibilitat i la serenitat.

Una finestra a la pràctica. L'adult com a mirall

Tàriqa Psicomotriu. 2 octubre 2006. Grup de 5 anys.

Avui és la primera sessió del curs. Quan tots comencen a jugar, un nen (P), diu que ell no vol. L'educadora (E1) li diu que d'acord, que si no vol jugar ella s'assenta al seu costat. Després d'uns minuts, E agafa tres coixins i fa com una paret tancada on hi caben ells dos. Li diu que és una casa, i li reafirma que allò és un lloc segur, fent ús del llenguatge corporal i verbal. P somriu i mostra estar-hi a gust. Passats uns minuts, s'acosta un altre nen (M), fent el gest de voler entrar. E proposa fer una casa més gran, una mica més enllà. Mira a P, amb complicitat, i ell amb el gest expressa que sí, que endavant. L'altre educador (E2) els hi passa un munt de coixins perquè reconstrueixin l'espai amb més amplitud i els ajuda. S'hi fiquen els tres (P, M i E1). P comença a mostrar-se més alegre i amb ganes de jugar, d'obrir-se. Aleshores surt de "l'espai protegit i segur" i va cap el llit elàstic, que està col·locat ben a prop de la casa. Puja al llit, fa un parell de salts i, des d'allà, salta a dintre de la casa. E1 descriu la seva activitat amb veu alta:

-P ha anat al llit elàstic i salta a la casa...

E2 respon, i s'inicia un diàleg entre ells.

-Sí, ja ho he vist: ja surt de la casa segura que heu fet i està explorant el llit elàstic, que

és molt divertit...

P no diu res, però és testimoni i receptor directe del contingut del diàleg. Els mira de reüll i repeteix l'acció, cada vegada de manera més distesa. Quan ho ha fet tres vegades, se'n va cap a la construcció de fusta triangular, i des d'allà salta...

-Ja veig que en P salta des de la construcció de fusta, què valent! -fa E1 amb una expressivitat que reconeix i li mostra satisfacció-

P també somriu i, amb la seva mirada, expressa cert agraïment. E1 li retorna una mirada de confort. P continua per sí mateix l'exploració sensoriomotriu amb el desig d'acció ben encès.

Reflexions

Tornen a aparèixer les actituds ja exposades de disponibilitat i sosteniment, amb l'escolta profunda i la contenció que aquestes impliquen. Aquí volem subratllar, però, l'emmirallament que fa l'adult d'una manera cada vegada més explícita.

D'entrada, E1 escolta amorosament l'actitud de l'infant, i això vol dir que s'acosta a la seva emocionalitat per poder sentir i comprendre'l empàticament, responent de manera ajustada i amb un gran respecte.

Sembla que en aquest procés d'escolta, E1 sent en el nen certa fragilitat i/o inseguretat. Inicia un acte contenidor construint-li una casa amb coixins on pugui tenir la sensació de cos acollit, reafirmat, redelimitat i, alhora, sostingut amb la seva presència còmplice que l'emmiralla. Quan parlem d'emmirallament, volem dir que li retorna la pròpia imatge, de manera que l'ajuda a percebre's, és a dir, a adonar-se'n de com se sent, de com està, del què fa... I tot plegat embolcallat amb la calidesa de l'adult, la qual omple de dolçor i benestar aquest procés d'autopercepció.

En l'exemple que es relata, en un principi E1 l'emmiralla amb la seva expressió facial, amb el seu gest i amb el seu to global. A més, el fet de ficar-se a la casa amb ell, ens suggereix una metàfora del procés d'integrar la persona referent en la unitat. Recordem que, en aquest sentit, Aucouturier ens deia que la unitat és dual, i que si no tenim integrada la persona referent en els fonaments de la consciència, difícilment podrem avançar en la seva maduració. Per tant, veiem com en aquesta petita escena succeeixen moltes coses mercès a la tecnicitat que l'educadora manifesta en tot moment.

Tot plegat permet a P sentir-se unificat, clar i suficientment segur per a sortir de la casa i iniciar una altra activitat (salt al llit elàstic), tot i resguardant el vincle amb la casa, que deu ser sentit com l'espai de confort i protecció. És en aquest procés d'obertura, quan E1 inicia un emmirallament basat en el llenguatge verbal, fent descripció amb veu alta i amb un to de reconeixement, de l'activitat de l'infant. Quan l'altre educador s'hi afegeix i ambdós mantenen un diàleg sobre aquesta activitat, els efectes emmiralladors es multipliquen. Aleshores, P pot "veure's" a si mateix i sentir que els dos adults estan atents a ell, transmetent-li orgull i satisfacció. Això suposa una bona dosi de claredat i benestar que empeny a anar forjant una imatge personal saludable.

Considerem doncs, que el relat en boca dels adults sobre les activitats dels infants, els ajuda a anar "posant ordre al caos" per tal d'anar integrant la pròpia persona, construint una consciència de si seguritzada amb el valor positiu i el to tendre del que es diu. A més, recordem que el discurs que ens fem internament referent a nosaltres mateixos neix de l'actitud i del discurs que les persones de referència mantenen amb nosaltres. Poder-se sentir reconegut, sostingut i emmirallat positivament, sobretot en una edat fràgil per

si i en una situació on es posa en joc tota la persona, promou un benestar a les “bases més profundes de la ment” en termes de Greenspan³⁶.

Per tant, és aquest sistema d'actituds basat en una presència amorosa de l'adult que desprèn afecte, paciència, reconeixement i suport incondicional, el que empeny a l'infant a actuar des de dintre, segons el seu ritme, i així poder SER amb sinceritat i amb desig.

Amor i joc tornen a aparèixer com un binomi complementari en el creixement socioemocional de l'infant.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Principis bàsics com: expressivitat, totalitat, angoixes...

-Àrees 1 i 2 psicomotrius: la imatge i l'esquema corporals, l'espai i el temps propis, l'obertura i la flexibilitat...

-Organització espacial i material: els coixins, el llit...

-Instruments específics: el joc lliure.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Sentiment de ser acollit, atès, respectat i reconegut per l'adult.

-Moblització dels fonaments emocionals més primaris: protecció, resguard, seguretat...

-Sensació de cos unificat: percepció dels límits corporals.

-Segurització de la persona referent integrada en la unitat.

-Experimentació de certa continuïtat de la relació materno-filial.

-Diàleg tònic-corporal amb l'adult i experimentació de la intersubjectivitat: la mirada, el to, el somriure...

-Autopercepció (de la pròpia activitat, de si mateix) amb el suport del discurs de l'adult.

-Avenç en un auto-discurs amb to positiu.

-Avenç en la construcció de l'esquema i la imatge corporals: organització de si mateix i benestar amb la pròpia persona.

5.2.2. Els principis bàsics de la pràctica psicomotriu.

Esperem que els principis de la pràctica psicomotriu i les reflexions que ens suggereixen permetin visualitzar un paral·lelisme clar amb els principis que hem anat desgranant sobre l'educació socioemocional.

- La pràctica psicomotriu parteix de l'**expressivitat psicomotriu**, que es refereix a la **unitat** de l'infant, unitat que inclou els diferents elements aportats des de la interdisciplinarietat: pulsions, emocions, tendències, afectes, vivències relacionals, motricitat, habilitats de comunicació, cognició...
- La intervenció es basa en el **cos** i el **moviment**, ja que són el punt de partida de l'**acció** del nen/a de 3 a 6 anys. El moviment s'entén des de la doble vessant instrumental-funcional, i qualitativa-simbòlica. La primera, fa referència al seu ús funcional eficaç, i es relaciona més directament amb el domini de les habilitats i conductes perceptives i motrius bàsiques (coordinació, equilibri, postura...). La segona, es refereix a la seva expressivitat simbòlica, i implica aspectes afectius, emotius, relacionals, comunicatius i cognitius. Ambdues dimensions del moviment condicionen la nostres relacions: el moviment és el camí per interactuar amb l'espai i amb l'altre; és el mitjà per expressar les seves emocions, el seu món, la seva història; és l'eina per a mostrar-se tal i com són; és la forma per aprehendre la realitat, és el fil que enllaça tota

³⁶ Greenspan, S. (1998). El creixement de la ment. Barcelona: Paidós.

la integritat o totalitat de la persona... Entenem que si el moviment articula les diferents dimensions de l'infant, i si l'activitat espontània és la clau per a la seva expressivitat sincera i profunda, la regulació d'aquest moviment serà la base des d'on poder autoregular les diferents vessants que integra: l'emocional, l'afectiva, la relacional, la comunicativa, la cognitiva

- Si l'Educació socioemocional persegueix l'optimització de les relacions intrapersonals i interpersonal, i si acceptem que el moviment és el principal mitjà de relació, resulta òptim que l'educació socioemocional hauria d'intervenir en el moviment. La Psicomotricitat ens aporta eines per a poder-ho fer òptimament. A més, la pràctica que proposem es coneix amb el nom de Psicomotricitat relacional, perquè posa el pes precisament en les relacions: les relacions amb un mateix, amb els altres, amb els objectes i amb l'espai. Per tant, en els conceptes de partida ja s'entrellacen les intencions d'ambdues disciplines.
- La Psicomotricitat és, en si, un procés que acompanya el nen/a en el seu propi itinerari maduratiu, que va des de l'expressivitat motriu i el moviment fins a l'accés al **descentrament**, capacitat que es fa possible quan es pot **integrar** la vida emocional amb el pensament. Això és possible quan hi ha una atenuació de les **angoixes** i dels continguts psíquico-somàtics més primaris, ubicats als nivells subcorticals. Recordem que en el marc de la pràctica psicomotriu, les angoixes es relacionen amb la manera com es rep i es viu la satisfacció de les primeres necessitats. Els dèficits i els excessos en aquestes formes, provoquen tensions corporals associades a aspectes de desplaer i que tenen una traducció emocional. Així per exemple, la por a perdre la unitat és una constant en el sentir d'aquestes angoixes. Tots els infants i totes les persones tenen un grau d'angoixa que, quan s'està sa (claredat amb un mateix, relacions òptimes...), són manejables i superables. Quan això no és possible perquè l'angoixa és massa intensa, caldrà fer un tipus d'intervenció més terapèutica o d'ajuda específica. Des de la Psicomotricitat parlem de **fantasmes d'acció**³⁷ per a referir-nos a les reserves de plaer que un té a dintre i que l'infant utilitza com a recurs per a superar aquesta angoixa (xupar-se el dit, balancejar-se...). La intervenció psicomotriu prepara l'escenari per a potenciar l'exploració d'accions que ajudin a explorar aquests fantasmes i a atenuar les angoixes. En altres termes més comuns, es tractaria d'oferir els recursos per explorar accions (salt, girs, activitats pre-simbòliques, representació de personatges, etc.) que permetin als infants assegurar-se en relació a un mateix i en relació als altres.
- Com afirmà Wallon (1949), l'infant de 3 a 6 anys necessita **representar les emocions a través de l'acció** (segon moment de la sessió) **per tal d'arribar a la seva regulació**. Quan a través de l'acció les associa a una imatge, pot atenuar la seva intensitat. A partir d'aquí, es podrà avançar en la representació de les emocions a través d'altres llenguatges (tercer moment de la sessió). Tinguem en compte que la inhibició motriu s'associa a una retenció emocional; a la vegada que la seva activació significa una elaboració implícita de la vida emocional.

Una finestra a la pràctica: El gat, un personatge per a retrobar-se i endolcir l'angoixa

CEIP Torredemer. 4 octubre 2006. P-4

Avui una nena, B, ha entrat plorant a l'escola. La mare s'ha quedat una estona a la classe per consolar-la i acompanyar-la fins que s'ha mostrat més calmada.

Quan hem arribat a la sala de psicomotricitat, ha dit que li agradaria fer de gatet. Al

³⁷ Vegi's en l'apartat de la clau: propioceptivitat

començar el moment d'exploració sensoriomotriu, s'ha fet una casa i ha adoptat el paper de gatet: anava de quatre grapes i, majoritàriament, ha passat l'estona a dintre de l'espai delimitat amb un ritme d'activitat molt calmat. Al cap d'una estona, dues nenes més s'hi han acostat. M'ha semblat que negociaven al voltant del joc. Les tres han participat en fer la casa més gran per poder-hi cabre. B ha mantingut el seu paper de gat. L també expressava, a través del moviment i de les sonoritzacions, que era un gat. S feia de mare. Després d'aquesta estona de joc, a B se la veia satisfeta i plaent. Al ritual de sortida, ha explicat obertament i plàcidament que feia de gat.

Reflexions

Amb aquest exemple volem constatar com a través de l'activitat psicomotriu l'infant representa la seva persona, la seva dimensió emocional i relacional, i com a través d'aquest joc que es dona pot reelaborar els continguts implícits i securitzar-se profundament. Representant la figura del gatet, B connecta directament amb les estructures subcorticals lligades a l'afecte (recordem el cervell mamífer) i a la protecció (també vinculades al cervell reptilià). A més, des d'algunes tendències psicològiques, ens fan pensar que la representació de gats, gossos i altres animals que actuen molt des de la boca (juguen a que llepen, a que mengen...), els retorna a la fase d'oralitat per a reemprendre alguna qüestió que segurament necessita refermar. El gateig implícit en el gat representat subratlla la regressió metafòrica a la primera infància.

Sabem que els animals són uns dels personatges predilectes en els jocs dels infants. Però representar-ne un o un altre, connoten matisos simbòlics diferents. No és el mateix representar un lleó, símbol de fortalesa i d'autoritat; que un gat, el qual ens acostava més a un símbol amb to de feblesa i fragilitat, sobretot si es representa amb una actitud corporal distesa, flonja, que deixa anar el cos.

A través del símbol del gat, B ha pogut jugar la pèrdua, la distanciació de la mare i compensar-ho amb un joc tenyit de delicadesa que ha evolucionat en un joc compartit, farcit d'afectes, protecció i tendresa. La trobada amb els altres facilita el descentrament en la pròpia angoixa, cosa que ajuda a poder-la calmar i anar-la manejan.

L'expressivitat psicomotriu troba un punt esplèndid en la representació de personatges a través del joc, perquè els permet representar la pròpia unitat i/o totalitat, i així, descobrir-se a sí mateix, copsar com se senten i què desitgen, anar-se adonant del lloc que ocupen, percebre de quina manera i en quina mesura necessiten dels altres...

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Organització temporal: un temps per desvetllar l'emoció associada a l'angoixa; un temps per a representar-la a través del joc i així reelaborar-la; un temps per poder dir, per expressar verbalment el seu joc, cosa que li permet anar integrant l'emoció en el pensament.

-Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: l'elaboració emocional; la construcció i ocupació de l'espai-casa, la relació amb els altres...

-Instruments: el joc amb llibertat, la representació a través del llenguatge verbal.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Connexió, expressió i reelaboració de la pèrdua, de la separació.

-Regulació de les emocions implicades (por, tristesa, afecte, protecció...) a través de la representació (acció-joc i llenguatge).

-Diferenciació progressiva amb suport afectiu.

-Gaudi del fer i estar afectivament amb els altres.

-L'obertura de l'espai i dels límits: d'un espai delimitat i ocupat individualment, a un espai delimitat i jugat col·lectivament.
-Els significats dels espais construïts, transformats i ocupats: seguretat, protecció, perill...
-Habilitats dialògiques a través del joc-acció: negociació, acord...
-Explicació verbal de la vivència emocional: integració de les emocions al pensament potenciadora de la consciència de si.

- **To i emoció** es vinculen profundament en el moviment, i és per això que l'expressivitat psicomotriu és un dels puntals d'aquesta intervenció. De fet, considerem el to muscular com a origen i expressió de l'emoció, de manera que connectar i regular el to és connectar amb l'emoció i avançar en la seva regulació. Entenem que tant el to com l'emoció pertanyen a l'àmbit intrapersonal i a l'interpersonal i ambdós participen activament en els processos de reestructuració dels dos àmbits relacionals i de les unitats d'existència implicades (que poden ser individuals o col·lectives).
- La psicomotricitat que defensem és essencialment **relacional i interactiva**, ja que consisteix precisament en fomentar la relació i l'activitat de l'infant amb ell mateix, amb els altres, amb els objectes i amb els espais i temps. Es promou la interacció per tal que els infants explorin "l'emocionejar" a través del "**conversejar**" del que ens parlava Maturana, i per vivenciar la intersubjectivitat en múltiples situacions i amb persones diverses. Aquests conversejars i exploracions intersubjectives troben la seva forma natural en el joc espontani, que suscita formats d'atenció i d'acció conjunta cada vegada més complexos. És així com van adonant-se de les emocions i motivacions de l'altre, de les seves intencions i propòsits, dels significats i símbols subjacents a la seva acció..., i van trobant formes per a negociar i acordar aquests elements. Les condicions de joc i la representació han d'ajudar-lo a integrar aquests aspectes més enllà de l'espontaneïtat.
- **L'espontaneïtat i el desig** els porta a l'acció sincera, i aquesta està definida per les emocions desvetllades en el marc relacional, i –conseqüentment– a un encontre interactiu plener i franc. Per tant, l'activitat psicomotriu connecta directament amb les emocions i vehiculen la seva expressivitat a través del to de tot el cos. La pràctica psicomotriu els permet així explorar les emocions bàsiques amb intensitats diferents, associades a un domini d'accions, d'una manera autèntica i plaent. Hom està d'acord en que la **descoberta emocional** ha d'iniciar-se, precisament, amb aquestes emocions. Recordem que les emocions bàsiques són de caràcter universal, és a dir, que condueixen a un domini d'accions generalitzat a tots els éssers vius que les comparteixen. Així per exemple, la tristesa ens porta a moure'ns poc, a dificultats per explicar el que ens passa, a desinteressar-nos per invitacions dels altres i fins i tot per nosaltres mateixos...; l'enuig ens restringeix la mirada, limita l'activitat; ens pot portar a la indignació, fúria, a la ràbia, a l'agressió...; la por ens porta a la retirada, a amagar-nos, a escapar-nos; ens fa sentir desconfiança, temor, ansietat, terror, pànic; ens connecta amb les angoixes...; l'alegria activa el cos, ens obra el desig d'actuar i de relacionar-nos, ens empeny a l'optimisme...; l'amor i la tendresa ens porten a acollir a l'altre, a moure's amb cura, a fer-se'n càrrec dels altres, obra espais de comunicació...; etc.

- Les emocions sentides defineixen modes de relació i desvetllen les possibilitats d'acció. El marc psicomotriu els permet anar de l'emoció a l'acció i de l'acció a l'emoció, en un procés que avança en espiral gràcies a la interacció. L'organització psicomotriu no només permet als infants explorar l'amplitud i la profunditat d'aquest binomi, sinó que els porta més enllà, proporcionant els recursos per facilitar en l'infant la interiorització de les vivències i la seva integració amb el pensament, afavorint el procés de reestructuració interna o autopoiesi, que en definitiva és creixement. Si no donem lloc a les emocions, si no les mirem ni escoltem, no podem saber els fonaments dels nostres actes ni del pensament, no ens podem conèixer ni avançar en les relacions de convivència.

L'experiència emocional a través de l'activitat relacional torna a aparèixer com a qüestió nuclear del creixement socioemocional, i la psicomotricitat torna a quedar justificada com un marc predilecte per al seu treball específic.

- Per tal de fer possible les intencions de la intervenció, a la sala les **normes** tenen un paper fonamental. Han de ser poques però clares, i han d'explicitar límits que els infants necessiten per a estructurar-se i construir-se. En la proposta d'Educació socioemocional, els límits ocupen un lloc rellevant: s'han tractat des de les interdisciplinàries i configuren el cinquè bloc de continguts. La majoria de les normes es refereixen als límits de la pròpia activitat en relació al benestar dels altres i la cura dels objectes, per exemple “no es pot fer mal a ningú”, cosa que vol dir que no es pot pegar, no es pot destrossar la construcció d'un altre, no es pot empènyer... L'adult també significa la llei i personalitza aquest marc contenidor, aquests límits externs necessaris per a la construcció de límits interns o psicològics de l'infant. En aquest sentit, recordem que tant Piaget com Kohlberg afirmaven que, en l'etapa moral que es troben, l'autoritat se situa fora de sí, és heterònoma i ve personalitzada per l'adult. Aquestes normes promogudes necessàriament des de fora, van esdevenint un marc normatiu compartit, acceptat i interioritzat per tots, de manera que ajuden a l'infant a regular la pròpia activitat, la impulsivitat i els va situant en un pla comunitari. En aquest sentit, recordem que Piaget ens subratllava la importància de les normes en el joc com a pont a les normes socials, un pas que implica un munt d'aspectes interconnectats: flexibilització, descentrament, empatia incipient...
- A més, per a desenvolupar-se socioemocionalment i moralment cal exercitar-se i avançar en unes capacitats que la Psicomotricitat pren com a transversals de tot el procés. Aquestes capacitats es refereixen a la **creativitat** (cal ser original) i a la **comunicació** (obertura, entusiasme, motivació, expressivitat, entesa, llenguatges diversos...).
- L'atenuació de les angoixes, així com la seguració de la unitat en relació, permeten interioritzar la vida emocional i integrar-la en el pensament. Aquí està la clau per **accedir a l'etapa operatòria** preveient-la de bloquejos afectius-emocionals.
- Tots aquests principis acompanyen i permeten a l'infant avançar de la globalitat pròpia de l'etapa cap a la diferenciació, alhora que promoure el pas de la dependència a l'**autonomia**, i de la impulsivitat a la **reflexió** (García Olalla, 1995)..

5.2.3. Les àrees d'intervenció psicomotriu³⁸.

Com tot seguit es vol constatar, les tres àrees d'intervenció psicomotriu connecten directament amb les tres dimensions de l'educació socioemocional proposades:

- La consciència corporal, que des de la pràctica psicomotriu integra l'esquema i la imatge corporals. Aquesta àrea connecta directament amb la primera dimensió socioemocional i integra la vessant emocional. Recordem que hom considera la consciència corporal com a base de la consciència personal i, per tant, resulta una obvietat que ha de ser una àrea prioritzada a l'educació infantil. Des del nostre punt de vista, el cos seria el primer contenidor de la persona: ens delimita amb el món, estableix el límit entre jo i l'altre; a l'hora que ens posa en relació amb aquests altres. L'obertura corporal, la disponibilitat del cos, les seves possibilitats d'expressió i de recepció... condicionen directament aquesta disponibilitat i capacitats a nivell psicològic i afectiu. És adir, el "contenidor físic" i les seves possibilitats es reflecteixen i projecten en el "contenidor psíquic" i les possibilitats afectives i relacionals. Per dir-ho de manera més plenera: per crear límits psicològics cal abans ser conscients dels límits corporals, i com més clars es tenen aquests, més seguretat es tenen en els altres i a la inversa. L'esquema i la imatge corporals es refereixen a aquestes idees. Recordem que l'esquema fa referència al coneixement del nostre cos en funció de la interrelació de les seves parts, així com de la seva relació amb l'espai i els objectes. Depèn de l'organització de les sensacions i de l'ajust en quant a la relació de l'individu amb el seu medi. L'esquema esdevé el marc de possibilitats d'acció de la persona. La imatge és la concepció subjectiva que cadascú té del seu cos. Esquema i imatge corporals apel·larien al concepte d'unitat i de totalitat³⁹, i serien doncs els elements nuclears de l'autoconcepte i l'autoestima, les dues vessants de la consciència de si.

Una finestra a la pràctica. Sensacions emmirallades

CEIP Els Convents. 9 novembre 2006. P-3. 1er grup

El llit elàstic està posat estratègicament just davant d'un mirall. Una de les mestres està allà. Els nens/es, quan hi pugen i salten, miren la pròpia imatge reflectida. Al principi, aquest retrobament amb la pròpia imatge es viu amb calma però amb un cert to sorprès. Sembla que a mesura que es van descobrint i el factor sorpresa es va apaivagant, van apareixent altres emocions i actituds: se somriuen a si mateixos; van ampliant la mirada centrada en la pròpia imatge cap a la imatge de l'altre; comparteixen l'espai de salt mirant-se mútuament i comencen a agafar-se, saltant junts, confegint en el mirall una imatge que va sent també grupal... Se senten riures i l'ambient s'omple de goig i benestar.

³⁸ Seguint la proposta de la professora Núria Franc (Universitat de Vic).

³⁹ Segons Maturana, el concepte d'unitat és refereix més a la relació i estructuració interna de cada sistema (autopoiesis), mentre que el de totalitat posa més el pes en la relació que manté amb l'exterior. Des de la psicomotricitat se solen utilitzar com a sinònims, però podem tenir presents aquests matisos.



Sensacions emmirallades. CEIP Els Convents.

Reflexions

Els recursos que es posen a la sala, així com la seva organització i disposició en l'espai condicionen de ple aquesta construcció de la consciència de si. Amb aquest exemple podem observar una manera òptima de preveure-ho.

Els salts i els desequilibris empesos pel llit elàstic conviden a desbloquejar als qui ho proven i a obrir-se en l'expressivitat. A mesura que es familiaritzen amb el material i les sensacions que els provoca l'exploració, la sorpresa inicial es va calmant. El mirall els ajuda a percebre's, a adonar-se del que fan i del que els succeeix, retornant-los una imatge que els ajuda a interioritzar i a organitzar les sensacions, és a dir, a estructurar-se a si mateixos. L'organització psicomotriu que es va esdevenint, els permet anar flexibilitzant l'activitat centrada en la sensorialitat al voltant de si mateix, disposant el cos per a una exploració més oberta i complexa. És així com va apareixent l'interès envers l'altre, el desig d'explorar amb l'altre i de gaudir col·lectivament. La trobada amb l'Altre en el pla de la propioceptivitat (gràcies als desequilibris que el llit elàstic provoca) els connecta des del to i l'emoció, i fa que la relació que s'estableix sigui intensa, íntima i profunda. A més, el fet que el mirall els retorni la imatge de l'encontre, torna a afavorir l'adonar-se de la vivència, és a dir, la progressiva interiorització dels continguts relacionals experimentats. Poder-se observar en aquesta situació tan plena que involucra a totes les dimensions de la persona, afavoreix la construcció d'una clara i serena imatge personal en relació.

La presència d'un adult que sosté la situació és la clau perquè els infants gaudeixin de l'exploració amb un desig creixent de provar.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Principis bàsics com: expressivitat, totalitat, relació...
- Àrea 3 psicomotriu: la trobada i la relació des dels fonaments de la persona (to i emoció), el plaer en compartir l'activitat...
- Organització espacial: el llit elàstic estratègicament col·locat davant del mirall.
- Instruments: el joc espontani.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Sensació d'estar sostingut per l'adult: reconegut, acompanyat...
- Exploració sensorial i de les pròpies possibilitats d'acció.
- La connexió amb si mateix (promoguda per la propioceptivitat i el mirall).
- Goig, seguretat i plaer en l'auto-exploració.
- Descàrregues tòniques-emocionals i progressiva regulació de l'excitació.
- Vivència plenera i plaent del cos.
- Interiorització de sensacions: organització progressiva de si mateix.
- Aproximació i connexió amb el cos de l'altre.
- Diàleg tònic-emocional amb l'altre.
- Percepció de la pròpia imatge i avenç en la seva construcció positiva.
- Gaudi en la relació amb l'altre.
- Percepció progressiva de la plenitud i del benestar, fruit de la relació amb els altres.

La imatge personal, és adir, la manera com ens sentim amb nosaltres mateixos, la manera d'autovalorar-nos, és el factor bàsic per a una consciència de si saludable. Creiem que aquesta imatge personal es va elaborant al llarg de la vida, però sempre al voltant del seu pilar arquitectònic: la imatge corporal. Per tant, el cos vertebrava aquesta consciència de si i és feina de l'educació promoure situacions on els infants puguin gaudir de la seva descoberta, on puguin viure'l i sentir-lo amb plenitud, on puguin sentir-se reconeguts des del cos, on puguin sentir-se competents amb el seu domini, on puguin sentir-se satisfets ... En definitiva, darrere un cos que viu amb plenitud "cap a dintre i cap a fora" hi ha una persona que se sent serena i en pau.

- El temps i l'espai⁴⁰, que els hem considerat vertebradors del creixement socioemocional, un condicionant clau en les relacions intrapersonals i interpersonals. Malauradament, costa de trobar propostes d'educació moral on es tinguin presents aquestes variables i es presenti un treball explícit. La intervenció psicomotriu ofereix un marc privilegiat per a tractar-les explícitament, afavorint la seva percepció, estructuració i integració.

Una finestra a la pràctica. Més enllà d'harmonitzar la pulsació.

CEIP Els Convents. 9 novembre 2006. P-3. 2on. Grup

La mestra (M) s'acosta al llit elàstic i convida a una nena (S) a pujar-hi. S li allarga les dues mans, com demanant la seva ajuda. M li dona les dues mans i inicia una cantarella popular: "*Salta Miralta, trenca una galta; si la galta cau, adéu siau*".

S salta amb els peus junts, seguint el la pulsació de la cantarella i mantenint la mirada amb la mestra. A ambdues els brillen els ulls i llueixen un somriure còmplice i plener: sembla que l'expressió facial de la mestra sostingui l'activitat de S, i que ella li retorni un agraïment. Sigui com sigui, s'observa satisfacció i gaudi tant en l'infant com en la mestra.

Amb la paraula final de la cantarella ("siau"), M acompanya el darrer salt, fent-la "volar" fins al terra.

De seguida hi ha dos infants més que volen provar-ho; després tres més... I en breu, més de mig grup s'espera per pujar i, segurament, fruit d'aquesta atenció tan especial

⁴⁰ Vegi's a l'apartat de les aportacions de Pedagogia, subapartat "Sobre l'espai i el temps".

de M.

Els infants esperen a que la mestra inici la cantarella per començar a saltar. Alguns comencen a seguir la cançó amb la veu.

Reflexions

El ritme de la cançó promou en els infants una atenció específica envers a ells mateixos i la pròpia activitat, i envers la mateixa mestra. És com si la connexió es multipliqués, permetent una percepció més forta i un vincle més íntim, tant amb la pròpia persona com amb l'altre. La cantarella, amb el cert to màgic que li és propi, fa de medidora i reguladora, tant de la pròpia activitat (el salt) com de la relació amb l'adult. La vivència rítmica comporta calma emocional, benestar, integritat i plaer. A més, afavoreix la concentració, la percepció del que s'esdevé i, en conseqüència, l'organització i l'equilibri interns.

El joc permet a l'infant concentrar-se amb el seu tempo personal que, alhora, és escoltat i sostingut per la mestra. Aquest ritme compartit suposa un vertader acte de comunicació que parteix de la vivència corporal amb elements extralingüístics destacats (la mirada, el percebre el propi ritme i escoltar el de l'altre, els torns, l'escolta corpòria...) però que va més enllà, perquè la cantarella fa de pont cap a la comunicació simbòlica.

La intimitat entre cada infant que ho prova i la mestra s'intensifica amb el manteniment del "cara a cara" i pren un to profund a través de les mirades. La calidesa aportada pel somriure de la mestra acarona l'intercanvi afectiu que de ben segur deixarà petjada en la relació. El plaer els porta a voler-ho repetir

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Paper de l'adult: disponibilitat, escolta afectiva, actitud amorosa...
- Principis bàsics com: l'expressivitat, la totalitat, el plaer d'acció...
- Àrees 1 i 3 psicomotrius: l'exercitació del salt, la connexió amb si mateix amb l'altre a través del ritme, el benestar personal i relacional...
- Instruments: el joc, el diàleg tònic, el contrast tònic.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Goig en l'exploració i exercitació de les possibilitats sensorials i motrius.
- La regulació del moviment i de la seva dimensió tònica-emocional a través del ritme.
- La vivència plaent del cos amb el suport i la proximitat del cos de l'adult.
- Transferència i evolució de qualitats comunicatives pròpies de les relacions materno-filials: la mirada, l'espera, el somriure, l'escolta...
- La regulació dels elements comunicatius mercès a l'ajust en un ritme compartit.
- El pas d'una comunicació basada en el cos i l'acció motriu, a una comunicació basada en la paraula.
- Connexió profunda amb un mateix i amb l'altre a través del ritme.
- La percepció de les pròpies possibilitats psicomotrius a través del ritme i el contrast tònic implicat.

Una finestra a la pràctica. L'helicòpter i la casa, dos espais per jugar a construir les relacions.

CEIP Torredemer. 18 i 25 octubre 2006. P-4

18 d'octubre

G i S diuen que construiran un helicòpter. Els dos van cap a l'espai de coixins i comencen la construcció. A S li costa que es mantinguin els coixins que disposa. G dirigeix la dinàmica i, al cap d'uns minuts, es pot observar una construcció estructurada on hi caben els dos. Quan el mestre indica que poden agafar teles, G i S en van a buscar i en posen algunes a banda i banda de "l'helicòpter", tapant tots els forats que hi havia i donant-li un to més íntim i càlid. Cada vegada van "tapiant" més l'espai compartit, de manera que no es pot veure des de fora. Se'ls escolta xiuxiuejar amb un to que fa pensar que estan gaudint molt. A dintre, s'hi deu estar ben tapat, tot i que la transparència d'algunes teles potser proporciona una finestra a l'exterior. G i S s'estan tot aquest segon moment de la sessió a l'helicòpter, majoritàriament al seu espai interior, mantenint un joc molt calmat i íntim.

En el tercer moment de la sessió, es du a terme la representació mitjançant una conversa. Les aportacions dels dos infants han estat aquestes:

(S):- He construït un avió.

(G): -Estàvem a dins de l'avió i anàvem a diferents llocs. En un lloc hi havia monstres i lladres..., hem trobat una tortuga i hem arribat a casa.

25 octubre

Al dia següent, es dona una continuïtat de la situació.

S i G tornen a construir un espai tancat i compartit. Demanen al mestre (M) un matalàs i li expliquen que la volen posar de sostre. M els ajuda. El matalàs reforça en la construcció la seva imatge tapada i el seu caràcter marcadament diferenciat de la resta de l'espai de joc. Hi ha dos nens que també volen entrar i S es queixa:

-Ens molesten! Fa S amb cara d'enfadat i dirigint-se a mi.

Els altres em miren i un d'ells em diu:

-És que volem entrar...

Proposo a S i a G fer la casa més gran. G assenteix, però S no ho veu tan clar i fa morros, com si només volgués que l'espai fos per a ell i G. Quan G el mira i li diu alguna cosa, cedeix. Al cap de pocs minuts hi ha a 6 nens/es a dins la casa. M s'hi acosta i els convida a fer la casa més gran, perquè tots/es hi puguin cabre bé. Jo també els ajudo, i li comento a S com de bonic i còmode està quedant l'espai que ell i G han començat a fer, i li agraeixo que ens hi hagi convidat. Em mira i em somriu.

En breu, gairebé tot el grup està a l'espai de la casa, com si hi hagués un arplegament comunitari. Alguns entren i surten per on volen, i altres es queixen. S'acorda una porta per entrar i sortir. Se senten riures fluixos, xerren com en secret, observo mirades de complicitat entre ells...

Reflexions

Aquesta situació exposa una vivència socioemocional molt semblant a l'anterior relat, però volem fer constar algunes diferències que s'esdevenen i que entenem que van lligades a la maduresa evolutiva dels participants.

D'entrada, el primer espai diferenciat ja es fa amb parella: l'altre forma part de la unitat personal; els límits marcats pels coixins i les teles expliciten un espai compartit on el jo es dilueix en un nosaltres ben íntim i resguardat. Els límits de la construcció reconforten els personals, a l'hora que l'altre viscut amb intimitat facilita la seva integració en aquest procés de construcció de si: sembla que el joc permeti viure i sentir

l'altre com a part del mi.

S es mostra poc flexible en obrir aquesta intimitat, com si volgués mantenir la relació dual i única que s'esdevé entre ells dos. J cedeix amb facilitat i se la veu gaudir de l'ampliació de l'espai de joc, que és per a nosaltres, la manera de sentir l'espai personal. La casa compartida amb més infants ens parla d'uns jocs que es van sentint comunitaris, que es van sentint en relació i amb els altres, com si els altres formessin part de la pròpia persona: s'insinua l'alteritat en termes de Lévinas.

La construcció permet aprofundir en la relació amb petit grup. A dintre, sembla que la vivència dels altres és més càlida, i és evident que les relacions s'estrenyen, des de l'espai físic al psicològic.

La maduresa socioemocional qualla amb la maduresa en altres aspectes de la persona: observem les diferències que es donen entre els dos protagonistes a l'hora de construir, d'explicar el joc, de fer avançar la situació... Volem destacar la creativitat que mostra J quan relata la seva aventura imaginada a través del joc. Es tracta d'una història amb un fil propi de rondalla: del lloc segur a la pèrdua, a la trobada de fantasmes... per retornar al lloc segur. Aquesta nena ha mostrat una gran maduresa a l'hora de construir l'avió, d'explicar la vivència i de crear la història que ha enfilat aquesta vivència. Estem convençuts que l'activitat psicomotriu potencia les capacitats de creativitat, de comunicació i promou el pas cap al pensament operatiu, factors que també considerem vertebradors de les competències socioemocionals.

Reprement la qüestió relacional que es destaca en aquest joc, es torna a fer visible la importància del paper de l'adult per avançar en els continguts socioemocionals latents. La transformació de l'espai psicomotriu, així com la seva manera d'ocupar-lo i de jugar-lo, permet als infants anar construint els espais relacionals amb un fort valor socioemocional. La vivència psicomotriu i la representació del darrer moment els ha de permetre anar copsant la importància de gaudir de l'espai propi, de respectar l'espai de l'altre, de fruir de l'espai compartit i per tant de formar part d'un nosaltres. Tots aquests aspectes connecten amb la importància de marcar, comunicar i acordar uns límits que, al principi, solen ser força rígids i que, a mesura que ens fem grans, es van flexibilitzant. Tot i aquesta obertura, volem subratllar la necessitat que aquests límits estiguin clars, i que flexibilitzar-los no vol dir desdibuixar-los o que puguin tenir diferents amplituds segons el moment. A més, el respecte a aquests límits, tant els propis com els aliens, és un dels pilars del benestar personal i convivencial al llarg de tota la vida. En aquesta escena, la porta permet visualitzar i jugar aquest respecte, el "demanar permís per entrar" (a l'espai de l'altre o dels altres). Aprendre a dir que "ara no es pot entrar" és tant important com "obrir la porta". Madurar socioemocionalment ha d'implicar vincular aquestes respostes amb les emocions i els pensaments propis i aliens (per empatia). Torna a evidenciar-se així, que els diferents continguts socioemocionals apuntats estan intrínsecament entrelaçats.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Paper de l'adult: disponibilitat, acompanyament, ajust en la participació, reconeixement...
- Principis bàsics com: les normes de respecte, la creativitat i la imaginació, el descentrament.
- Àrea 2 psicomotriu: la construcció, transformació i ocupació d'espais.
- Organització espacial: l'espai tou amb els coixins.
- Instruments: el joc, el diàleg i el conversejar tònic, la representació a través del llenguatge.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- La trobada d'emocions d'afectivitat, de protecció, de territorialitat.
- La flexibilització i regulació emocional promoguda per la trobada.
- Gaudi del caliu i de la intimitat sentides amb l'altre.
- Respostes afectives subjacents a l'empatia (contaminació, mediació...) a través del cos i de l'acció.
- Construcció i transformació d'espais simbòlics col·lectius: acord, respecte, gaudi...
- Exploració de les emocions suscitées pel valor simbòlic dels espais i la seva ocupació: seguretat, calma, intimitat, privacitat...
- Flexibilització, obertura i claredat en l'establiment de límits que permeten sentir el jo i el nosaltres, vinculats però independents.
- Ampliació del nosaltres (sentit): de la relació dual privilegiada a la relació grupal, amb el suport de l'adult.
- Les formes dialògiques a través de l'acció: l'escolta de l'altre, el dir, l'acord, la disponibilitat...
- Formes dialògiques a través de la paraula: la demanda de permís, la negociació verbal...
- El relat de la vivència compartida.

- Relació i comunicació, connecta de ple amb la tercera dimensió socioemocional diferenciada. La intervenció psicomotriu afavoreix la relació i l'entesa amb els dels dels procediments més primerencs fins a l'adquisició de recursos simbòlics i estructurats que afavoreixen la convivència. Amb aquesta àrea s'incideix de ple en la creació de situacions interactives que els permetin explorar la intersubjectivitat. L'atenció i l'acció conjunta els ha de portar a l'entesa emocional, motivacional, intencional, simbòlica... La negociació i l'acord de significats s'ha de viure globalment a través de l'acció, del cos, del sentir a l'altre en la seva originalitat. Les situacions cara a cara i cos a cos integrades en el joc lliure i condicionat, esdevindran els motors privilegiats per a l'avenç en aquestes qüestions.

Una finestra a la pràctica. Mira, que salto!

Tariqa Psicomotriu. 6 novembre 2006. Grup de 5 anys.

Per primera vegada, els quatre nens estan junts a dalt de la plataforma de fusta disposada per saltar. L'educador (E2) està a baix. Els nens li demanen l'atenció:

-Mira J!

L'expressió de "mira J" es va repetint, cosa que en sessions anteriors no s'escoltava.

Un dels infants té la idea de saltar ben alt:

-Ara tocaré el sostre!

E2 recull aquesta idea i anima a tots a provar-ho:

-F diu que tocarà al sostre, a veure si tots salteu tant alt que pugueu tocar-lo! Vinga, qui ho vol provar?

(val a dir que l'alçada del sostre és accessible).

Els quatre ho proven unes quantes vegades, ara un, ara l'altre. Tots s'atenen mútuament: s'observen com ho fan, s'intercanvien somriures, la mirada es carrega d'emoció compartida... Cada vegada que un infant salta, l'adult li dedica una mirada, un

somriure i unes paraules de reconeixement. Tots ho aconseguen i expressen satisfacció compartida.

Reflexions

La situació descriu un joc d'acció conjunta on tots els participants s'atenen mútuament. Observar com l'altre salta, és observar la seva emocionalitat i intencionalitat. Tots comparteixen el propòsit de tocar el sostre i respecten els torns, els ritmes de cadascú, els silencis entre un i l'altre... Compartint el propòsit d'acció, es comparteix l'emocionalitat implicada, de manera que copsar la dels altres resulta més fàcil i gratificant. La dinàmica del joc marca un ritme i unes intensitats pròpies del diàleg. L'expressivitat dels gests i dels moviments parlen per si sols i configuren una entesa entre els infants sense paraules, que es reconforta per les aportacions de l'adult.

La demanda de ser mirat es relaciona amb el desig de ser reconegut perquè un se sent valuós, digne de ser mirat per l'adult. Normalment, aquesta demanda a la sala de psicomotricitat es dona quan l'infant es posa a prova, quan –amb un estat emocional encès- es dirigeix a la consecució d'un repte o ja ho ha aconseguit. En aquest cas, el repte (el salt ben alt) implica una transformació personal i projecta obertura, creixement i plenitud. A més, el repte permet centrar l'atenció de l'infant, de manera que l'activitat pren un altre caire més orientat i organitzat. Com que el repte és compartit, la transformació és col·lectiva, de manera que es produeix un encontre entre els infants en un punt no visible però carregat d'emoció.

El repte, l'acció i la comunicació que s'esdevé entre els infants prenen sentit amb la mirada i les paraules de l'adult. El seu reconeixement els permet anar interioritzant les sensacions i emocions viscudes satisfactòriament en relació. Que l'adult comuniqui el seu orgull envers al que fan, és mostrar-se orgullós envers les seves persones, i aquesta és la clau perquè els menuts es puguin sentir satisfets de si mateixos.

Per tant, aquesta dinàmica que combina l'acció del nen/a amb la interacció amb els altres, amb el desig de superació personal sentit grupalment i amb la mirada reclamada d'un adult significatiu, reconforta directament l'autoconcepte i l'autoestima de l'infant, així com la cohesió del grup i l'autoestima com a col·lectiu.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: la presència disponible, l'atenció envers cada infant, el reconeixement, l'emmirallament...

-Principis bàsics com: expressivitat, acció, moviment, tonicitat...

-Organització espacial: les estructures de fusta, la segurització de l'espai de salt amb matalassos.

-Els instruments: el joc espontani i la propioceptivitat (a través del salt).

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Descàrregues tòniques d'excitació emocional: desbloqueig i obertura.

-Connexió amb les arrels d'un mateix: vivències emocionals que es mobilitzen amb el salt⁴¹.

-Plaer en l'exploració i exercitació de les pròpies possibilitats psicomotrius.

-Sensació d'unificació corporal.

-Desig i esforç de superació personal.

-Sensació de ser atès, reconegut i valorat per l'adult.

-Sentiment de ser capaç i valuós.

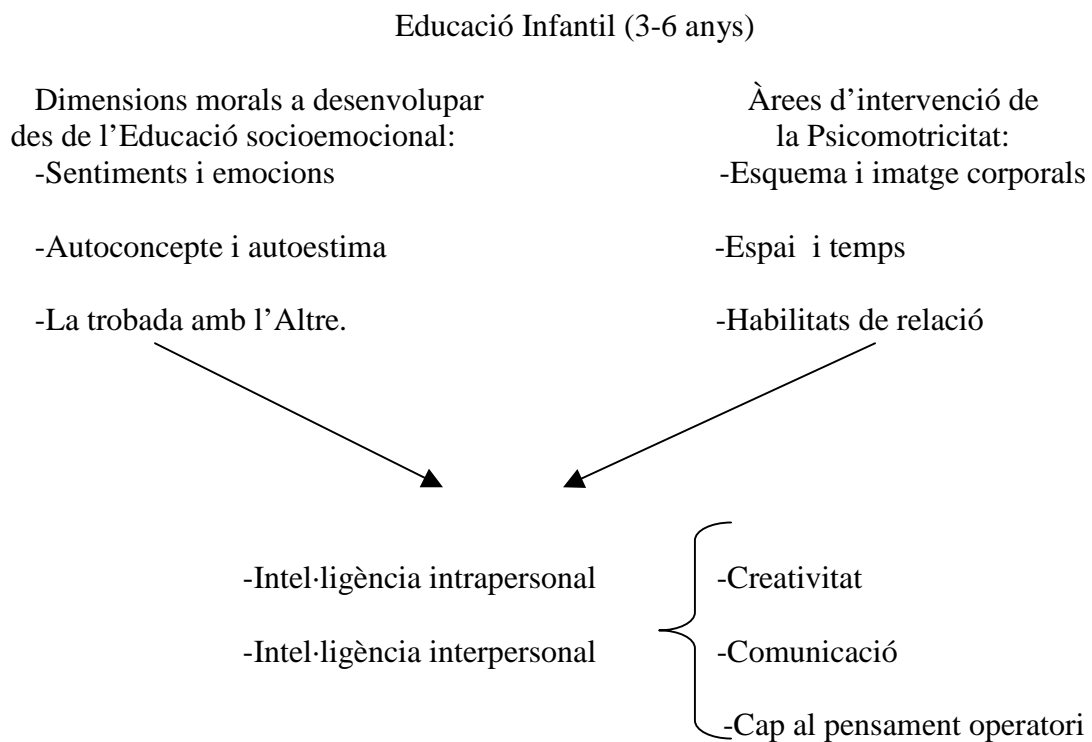
-Gaudi en compartir la vivència.

-Atenció i entesa recíproca d'emocions, de propòsits, de sentits...

⁴¹ Vegi's el concepte de fantasmes d'acció en el punt 5 d'aquest apartat.

- Continguts dialògics a través del joc compartit: el ritme dels torns, l'escolta de la globalitat, el respecte i la consideració de l'altre, la mirada i el somriure...
- Sensació de grup cohesionat.
- Positivització de la imatge personal i grupal.

Resulten evidents la similitud i el paral·lelisme entre les dimensions socioemocionals i les àrees de desenvolupament psicomotriu. L'infant de 3 a 6 anys, per madurar moralment, requereix d'una vivència corporal que respecti la seva globalitat i l'ajudi a avançar. Aquest avenç es forja a mercès de la maduració de la consciència corporal, l'estructuració de l'espai i del temps, i les capacitats relacionals i comunicatives. Aquestes tres grans àrees de desenvolupament psicomotor esdevindrien, per a nosaltres, el bressol de les dimensions morals per a un creixement socioemocional saludable. De fet, les interconnexions entre les dimensions morals i les àrees psicomotrius serien múltiples i per totes bandes, però ho sintetitzarem així:



5.2.4. L'organització temporal i espacial de la sessió⁴²

Com ja hem comentat a l'apartat de "El marc de la pràctica psicomotriu", els moments que es diferencien en una sessió de psicomotricitat responen al procés que l'infant necessita per aprehendre. A més, afavoreixen directament una de les grans finalitats de l'educació socioemocional, transversal a tots els seus blocs de continguts: la creació de connexions i xarxes neuronals. Si bé en tots els moments de la sessió es posen en marxa els tres nivells cerebrals i s'estableixen connexions multidireccionals entre ells, també

⁴² Vegi's més ampliat en l'apartat "El marc de la pràctica psicomotriu"

és cert que cada moment actua d'una manera més directa en un d'ells i promou unes connexions concretes. La mateixa organització temporal i espacial assegura que s'estableixin aquestes connexions i, per tant, que es maduri a nivell neurològic.

En el ritual d'entrada, el neocòrtex es posa en marxa per preveure plans d'actuació, formes de joc, per recordar les normes, per enfilat amb el que s'esdevingué a la darrera sessió... Des dels continguts ubicats en nivells elevats del cervell es va despertant el cos, el desig de jugar, les ganes de relacionar-se amb els altres des del moviment, les espurnes de l'afectivitat... S'encén així, el desig d'activitat lligada a les estructures cerebrals inferiors.

Tot seguit, a la fase d'expressivitat psicomotriu, el moviment i l'activitat corporal desvetllen de ple les estructures subcorticals. La voluntat i la permissivitat per part de la intervenció de fer brollar aquests continguts profunds, s'accentua sovint amb la coneguda estratègia de "la tirada de la torre" (o del mur, de la paret...), que convida i empeny als infants a l'explosió, a l'activitat plena i sincera carregada d'emoció.

Una finestra a la pràctica: La tirada de la torre.

CEIP Torredemer. 18 octubre 2006. P-4.

Tots els nens i nenes estan asseguts al banc. Al davant tenen la torre de coixins, de manera que la resta de recursos disposats per a jugar queda darrere d'aquesta torre.

A l'acabar el ritual d'entrada, el mestre (M) l'eleva una mica més i es posa a l'altra banda. Es dibuixen somriures a les cares dels infants, els ulls se'ls humitegen, s'escolta algun xiscle, alguns braços es tensen, les mirades entre ells es multipliquen... L'ambient es carrega d'emocions enceses. Se senten comentaris:

-Tirarem la torre.

-Avui tinc molta força.

M respon:

-No sé si podreu...

Es preparen. M compta i els recorda que han d'anar tots junts. Un, dos, tres...I correguda general: els coixins cauen, alguns expressen el seu triomf. En general, es dirigeixen cap a l'espai d'exploració sensoriomotriu, a saltar, a rodolar...

Reflexions

La torre de coixins encén per si la pulsionalitat dels infants, el desig de jugar, que és desig de fer i de pensar. La seva col·locació estratègica a la sala, insinua la necessitat de tirar-la per tal de poder fer ús de la resta de la sala i dels materials. Tirar la torre construïda per l'adult és com "tirar aquest adult": es tracta d'un triomf simbòlic sobre ell, accentuat pel fet que ell es posa al darrere. A més, l'elevació final de la torre davant d'ells, incentiva el desig d'oposició i aquestes ganes de vèncer. Les respostes verbals de l'adult també condicionen el despertar corporal del desig (s'intueixen altes dosis

d'adrenalina!). El venciment comporta confiança i benestar amb un mateix, alhora que fa néixer un sentiment de competència en el si del grup.

La tirada de la torre esdevé un element estructurador del temps de la sessió (indica l'inici del moment d'exploració sensoriomotriu) i, en conseqüència, estructurador de la l'activitat pròpia, tant en el seu sentit individual com grupal.

A més, tirar-la conjuntament fa que el grup es trobi en una emoció compartida, en una actitud pulsional carregada de força i de desig, que els cohesiona profundament.

Finalment, suposem que aquesta destrucció els permet alliberar tensions i els predisposa per a construir; que per a la creació d'ordre cal desordre i caos; que tot refent l'ordre extern ens ordenem internament; que hem de donar cabuda al desordre, a la incertesa, al desig, a la pulsio... Només així avançarem en el conreu de "ments ben ordenades"⁴³, necessàries per a viure en la complexitat.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: disponibilitat, acompanyament, animació amb calidesa, asimetria funcional...

-Principis fonamentals com: de l'activitat impulsiva a la reflexiva; del caos a l'ordre.

-Àrea 3 psicomotriu: la relació amb els altres des de la pulsio.

-Instruments i recursos específics: el joc d'oposició; la tonificació i el contrast tònic, vinculats a la intensitat de les emocions.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Exploració amb grup de continguts emocionals subcorticals: impuls de lluita, oposició, plaer, desigs...

-Descàrregues tòniques d'excitació emocional en el si del grup: riures, crits...

-La vinculació a un nosaltres des de i a través de la pulsionalitat, l'excitació emotiva i la fita col·lectiva envers l'adult.

-La comunicació i entesa grupal a través del to corporal, les mirades, els somriures...

-Sentiment individual i col·lectiu de benestar, de ser capaç i valuós pel triomf en l'oposició.

-L'organització del temps a través de rituals i activitats reiteratives.

La primera estona d'aquest segon moment d'exploració psicomotriu, presidit per la tirada de la torre, es caracteritza precisament per aquesta explosivitat, per aquest dir-se, relacionar-se i fer a través del moviment, connectant amb les arrels, amb allò més vital on es troba la vessant orgànica i afectiva. Per això, caldrà potenciar l'espontaneïtat i els recursos que desvetllin la propioceptivitat (que mobilitza el to i connecta directament amb l'emoció). Aquesta activitat permet als infants obrir-se, desbloquejar tensions (i per tant, emocions) i expressar-se amb sinceritat. A més, els permet trobar-se i relacionar-se amb els altres des de l'emocionalitat més profunda, cosa que els situa en un pla comunicatiu carregat de confiança mútua, d'intimitat i, fins i tot, de confidencialitat. Des d'aquí, l'activitat més pulsional, instintiva, orientada per un desig latent va remetent a una de més regulada, dirigida per un desig que es va fent conscient i es va elaborant, fruit dels processos cada vegada més integratius de la ment, motivats

⁴³ Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Barcelona: Seix Banal.

Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

pel mateix joc espontani i a voltes fomentats per les condicions que l'adult proposa. Aquest procés que va de l'explosió a la regulació és observable al llarg de les sessions, prenent un caràcter diferent segons l'edat i les necessitats maduratives dels participants. Així, a P-3, hi ha un major protagonisme de l'activitat pre-simbòlica, mentre que a P-5, el símbol en la seva dimensió social va guanyant força al llarg del curs. En aquests processos d'activitat psicomotriu, veiem també una progressió evolutiva en la participació i integració dels diferents nivells cerebrals. De totes formes, no volem fer associacions directes entre edats i formes d'activitats, perquè aquesta intervenció vol partir de les necessitats de cada infant i de cada grup, situant-nos més a fons i més enllà de les edats cronològiques concretes .

Una finestra a la pràctica. Del moviment pulsional a l'activitat elaborada.

CEIP Torredemer. 25 octubre 2006. P-4

Després de tirar la torre, la majoria va cap a l'espai preparat per al salt. Tres nens es posen a córrer per la sala, perseguint-se mútuament, i s'estan uns 10 minuts corrent circularment al voltant de l'espai de salt. Desprenen xiscles d'alegria i de divertiment.

El mestre (M) va incentivant l'activitat explosiva:

-Vinga, a escalfar tots el cos!

Al cap d'un quart d'hora, M indica que poden agafar teles. Els tres nens que corrien van a agafar teles. Demanen a M que els lligui una al coll, i diuen que és una capa. Un dels nens (P) explica que ara són super-herois. Tornen a córrer i van a l'espai de salt, on salten tot mirant-se al mirall amb la capa. Després, un altre infant (F) diu que és un drac i reinicien un joc de persecució que acaba amb una lluita lúdica. A continuació, un diu que és un monstre, i els altres s'hi oposen amb coixins: li tiren i diuen que són pedres, pedres de coixí.

CEIP Torredemer. 9 octubre 2006. P-5

Al cap d'una estona de saltar, rodolar , riure, cridar... a l'espai preparat per a l'exploració sensoriomotriu, comença a observar-se una diversificació de l'activitat dels infants.

Tres nens i una nena comencen a fer una casa, i se'ls observa conversant. Altres tres nens construeixen un vaixell amb coixins.

Quan M indica que poden agafar teles, els de la casa en posen per sobre els coixins, donant un to més càlid i íntim a la construcció. Ara s'hi han afegit dues nenes.

Els del vaixell es fan capes i diuen que són pirates.

Reflexions

Aquestes descripcions volen exemplificar l'evolució típica que es dona en el segon moment de la sessió, el d'exploració sensoriomotriu. Es tracta d'una evolució natural que es dona en l'infant que va des de l'activitat més explosiva lligada directament a les estructures subcorticals amb els seus continguts ontogenètics i filogenètics de caràcter més primari (protagonisme del moviment pulsional i explosiu, individual, orientat cap a fora, dibuixant formes primitives com el cercle...); a una activitat on la construcció, la comunió amb els altres, el símbol i l'orientació cap a dintre (en el sentit que avança cap a una connexió més íntima amb un mateix i amb l'altre) va prenent una força creixent. M té en compte aquesta progressió que evoluciona al llarg del temps d'aquest moment, i la

incentiva amb la disponibilitat dels materials i la seva actitud. Així, veiem com ha preparat la sala amb un espai per saltar, per rodolar, per empènyer, per córrer... Per promoure, en definitiva, un reguitzell de possibilitats que permeti l'exploració sensoriomotriu amb un fort component propioceptiu. Aquesta exploració inicial encén l'excitació, permet la descàrrega i la càrrega tònico-emocional, possibilita desbloquejar per accedir al símbol, predisposa per a la comunicació i la cooperació naixent, etc. I és que aquesta alliberació afavoreix la segregació de substàncies del sistema neurològic que preparen per a l'acció, la concentració i la relació. D'aquesta manera, observem com al cap d'una estona d'activitat pulsional, els jocs es van calmant i van evolucionant: construeixen una casa i un vaixell, s'agrupen i comparteixen la situació... Els materials que va disposant l'adult a mode de condicions de joc, són veritables motors per a l'avenç de l'activitat dels infants. En aquest cas, veiem com les teles han incentivat l'aparició del símbol i la invenció d'històries: les capes que els converteixen en súper-herois o pirates esdevenen la clau des d'on desenvolupar un vertader fil narratiu que permet avançar el joc en un marc simbòlic, el qual es va carregant d'imaginació i creativitat. Ara, també correran i saltaran, però des de la pell d'aquests personatges, que els permet deixar enrere aquell to més pulsional i explorar-se de manera més atenta, centrada, intencionada, ubicada en un context dibuixat per la imaginació i un desig que es va elaborant. Aquest procés és possible gràcies al creixent protagonisme que van prenent les capes superiors del cervell al llarg de la sessió.

Concloem que les situacions de joc més elaborades apareixen naturalment (espontàniament, per necessitat vital) quan han baixat els nivells d'exaltació emocional. Hem de possibilitar als infants espais i temps per poder vivenciar aquesta progressió que els és intrínseca i necessària per a madurar socioemocionalment.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: l'escolta de les necessitats d'activitat de l'infant, la cura i l'ajust en la resposta...

-Principis bàsics com: l'expressivitat psicomotriu, la totalitat, les angoixes, de l'excitació tònico-emocional a la seva regulació, de la pulsionalitat a la reflexió...

-Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: poder-se explorar en aquesta progressió vital amb el sosteniment i el reconeixement de l'adult és fonamental per a la construcció d'una positiva consciència de si; el temps i l'espai vertebren aquesta progressió personal i grupal; la relació i la comunicació amb els altres és un element fonamental de l'evolució espontània de l'infant. Subratllem el paral·lelisme d'aquests aspectes amb les tres dimensions socioemocionals que hem proposat per a organitzar la proposta.

-Instruments: el joc, la propioceptivitat, les condicions de joc.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Exploració, percepció i progressiva estructuració interna dels fonaments emocionals a través d'un moviment cada vegada més organitzat.

-De la trobada d'impulsos, tendències, emocions..., a la negociació de significats gràcies als processos intersubjectius.

-De la comunicació a través de la interacció motriu, a la comunicació més elaborada amb el suport de la paraula.

-Sensació de ser acollit i reconegut en aquest procés vital.

-Vivència plena del cos i exploració de les seves possibilitats.

-Acostament afectiu a l'altre des del desig de joc i fins a l'acord simbòlic.

-Exercitació de formes elementals d'aproximació empàtica (contagis, mediació..).

-Reafirmació personal a través de l'assumpció de rols.

-Exploració i reelaboració de les emocions i els significats desvetllats pels espais

construïts i jugats (la casa, el vaixell).

També li volem donar una importància cabdal al moment de retorn a la calma. Aquest moment no es fa constar en l'estructuració típica de les sessions, però aquí el considerem molt important i imprescindible. Es tracta d'un moment per calmar l'emoció encesa, per connectar amb si mateix, per a relaxar l'activitat fortament dirigida pel cos i preparar-se per una altra activitat més ubicada a la vessant cognitiva. També és un moment de retrobada i per fer un reconeixement individualitzat. Propostes que impliquen fer alguna cosa conjunta orientada a propiciar la calma, l'atenció, la concentració i el reconeixement són adequades per aquest moment. Observant la pràctica educativa, comprovem que sovint es suggereix retrobar-se al voltant d'un recurs de la sala (el "plínton", una pilota...) que aquell dia ha estat significatiu perquè cadascú pugui ser mirat pels altres en el seu ús. També destaquem les propostes més encarades a la relaxació. A la clau 5 d'aquest apartat reprenem el tema de la relaxació, i en el capítol d'Orientacions i propostes s'apunten possibilitats per al seu tractament.

Una finestra a la pràctica: Ponts entre el segon i el tercer moments de la sessió.

CEIP Torredemer. 16 octubre 2006. P-5.

El mestre avisa que falten dos minuts per acabar i va dient que vagin buscant un espai per descansar. Els infants van aturant el joc i van cercant un lloc on reposar. En breu, tots/es estan estirats.

CEIP Els Convents. 9 novembre 2006. P-3.

La mestra avisa que falta molt poc per acabar, que quan comenci a cantar hauran d'anar a l'espai que està preparant per fer rotllana. Aleshores comença a entonar la cantarella "*Una gran rotllana anem a fer, una gran rotllana i m'asseuré*". Tots els infants es van acostant, menys dos que els costa parar de jugar.

Tariqa Psicomotriu. 27 novembre 2006. Grup 5 anys.

L'educadora (E1) indica que quan digui -Stop!, s'haurà acabat el joc i tots hauran de quedar-se quiets. Ho prova, dos nens segueixen l'ordre, però als altres dos els costa parar. El explica en veu alta que ho vol tornar a provar, perquè està convençuda que ells dos també en sabran. I així és, aquesta vegada s'han aturat tots. La postura estàtica fa sorgir alguna rialla. Com és habitual, E1 proposa fer alguna cosa tots junts abans d'anar a l'espai de representació. Avui faran tots un salt i després passaran per la barra d'equilibri. Van passant un per un, essent mirats pels altres. Els dos educadors fan comentaris de reconeixement:

-Sí que en sap l'O!

-Què bé s'aguanta l'A.

Els infants van seient a l'espai de representació amb cara de satisfacció.

Reflexions

Aquestes formes rutinàries viscudes al llarg de les sessions i compartides per tot el grup, ajuden a percebre els moments diferenciats i a anar forjant una idea del temps. La seva interiorització progressiva permet anar estructurant la dinàmica de grup i la pròpia activitat, de manera que esdevé un motor fonamental per a la pròpia regulació. Les característiques evolutives dels infants demanen formes repetitives de viure el temps per

anar-se acostant a la seva naturalesa abstracta.

A més, veiem com aquests moments de pont entre l'activitat centrada en el moviment corporal i l'activitat centrada en el moviment més cognitiu, afavoreixen altres aspectes fonamentals de caràcter socioemocional: la regulació de l'activitat observable externament que comporta la regulació de l'activitat interna; la connexió amb si mateix; la disponibilitat del cos, i per tant de la persona, per ubicar-se en un context comunicatiu de caràcter més abstracte; el sentir-se part d'un grup pel fet de compartir aquestes formes; el sentir-se acollit, mirat, escoltat, reconegut, atès i estimat per l'adult, el qual dedica un moment ben especial per a cadascú; etc.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Paper de l'adult: emmirallament, reconeixement, director amb calidesa, contenidor...
- Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: la consciència de sí (sobretot amb la percepció de la pròpia activitat i estat); la percepció i organització del temps (aquests moments ritualitzats ajuden a percebre un abans i un després, situen en el sí de la sessió...); la relació amb els altres (sobretot la retrobada amb el grup).
- Instruments: la ruptura o contrast tònic; la relaxació.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Percepció i interiorització progressiva dels fonaments emocionals mercès a l'aturada, al contrast, a la calma.
- Sensació de ser reconeguts per l'adult que els mira, els toca, els escolta...
- Disponibilitat corporal per a l'elaboració de les emocions, desigs, projectes...
- Ajust de la pròpia activitat al límit temporal indicat.
- Percepció i organització dels temps de la sessió.

En el tercer moment, el de la representació, les propostes tornen a reclamar la calma del moviment corporal, donant pas a un moviment ubicat al neocòrtex, per tal de poder integrar la vivència en el pensament i, així, establir connexions que permeten anar portant al camp de la consciència els continguts subcorticals que s'han expressat (de caràcter més pulsional i sovint ubicats a l'inconscient). Des de l'educació socioemocional entenem que aquesta percepció i "reintegració"⁴⁴ dels continguts subcorticals, que es van estructurant a mercès de les connexions neuronals, és un pas necessari per accedir a l'autoregulació i, per tant, a la correlació moralment tant desitjada entre emoció, pensament i conducta⁴⁵.

I, per acabar, el ritual de sortida ens retorna al gran grup després d'aquest recorregut on cadascú ha vivenciat, percebut i integrat aspectes relacionals diversos.

Els rituals d'entrada i de sortida han de ser moments especials d'obertura i de tancament, de trobada i de comiat. Actuen com a unificadors i cohesionadors de tot el grup, nodrint els seus lligams, les seves formes de ser i estar (hàbits compartits, fórmules repetitives que tenen un significat únic i específic pel grup...) i assegurant la seva continuïtat com a sistema que gaudeix de la seva existència. En aquests rituals, hom s'ha de sentir acollit, reconegut, que té un lloc important i valuós en el si del grup. A més, situa tots els implicats en un registre simbòlic que supera i integra l'experiència

⁴⁴ Diem reintegració perquè aquests continguts ja estaven a dins, però la intervenció afavoreix que, després d'expressar-los, de "treure'ls" es tornin a incorporar però de manera més ordenada i conscient.

⁴⁵ A l'apartat que enllaça Neurociència amb Psicomotricitat, es poden trobar explicacions més àmplies sobre aquest tema.

anterior, disposant una mena de pont entre l'experiència més orgànica-motriu i l'experiència de caràcter més cultural amb fortes dosis d'abstracció.

Una finestra a la pràctica. Esquetxos dels rituals d'entrada i de sortida.

Esquetxos de rituals d'entrada

CEIP Els Convents. 9 novembre 2006. P-3.

Tots els nens/es van arribant a la sala i, com sempre, van seient al banc. La mestra es situa davant d'ells i inicia una salutació individualitzada: manté uns segons la mirada amb cadascun dels infants, un darrere l'altre; i, tot dient el nom de cada infant els fa un gest de benvinguda acompanyat d'un somriure plener. Després, els pregunta a què tenen ganes de jugar.

-Pilota –diu e P.

-A sí? Vols jugar a pilota? Què bé (diu la mestra).

-Cotxe –diu T.

-T diu que jugarà amb un cotxe (diu la mestra).

CEIP Patufet Sant Jordi. 30 novembre 2006. P-3

... Finalment, “preparen mans i braços”, que consisteix en escalfar-les tot fregant-les, picant-les, posant-les cap amunt i cap avall, obertes i estirant bé els dits, tancant-les ben fort i estrenyent com si tinguéssim una boleta de pols a dintre que no volem que se'ns escapi... Ara juguen a que s'escapa la boleta i l'atrapen per l'aire. La mestra diu que “ara ja tenim les mans preparades per potser fer caure aquesta paret” (referint-se a la paret de coixins).

CEIP Torredemer. 4 Octubre 2006. P-4

Un cop asseguts al banc, el mestre els saluda i els convida a mirar els objectes que hi ha a la sala. Els qüestiona sobre a què volen jugar amb aquests materials, si han portat alguna idea. Tot seguit, recorden algunes normes de joc: no es pot empènyer a l'espai de salt, no es poden destrossar les construccions dels altres... Finalment, com cada dia, escalfen mans i fan massatge per tot el cos, part per part, començant pel cap i acabant pels peus, que els piquen. L'adult recorda la importància de cuidar-se molt. L'ambient es va carregant de desig de jugar: es van mirant entre ells i s'encomanen les rialles tot fixant-se amb la paret de coixins que ja saben que ben aviat podran tirar...



*Els infants es fan un massatge i així preparen el cos per jugar.
CEIP Torredemer*

Esquetxos de rituals de sortida

CEIP Els Convents. 15 novembre 2006. P-3.

La mestra (M) prepara un espai amb teles de colors per seure-hi: hi ha una tela per a cadascú, disposades en un cercle. Un nen seu espontàniament, i M ho fa constar:

-S ja ha trobat el seu lloc per seure! A veure si anem venint tots...

De seguida estan tots asseguts. M explica que seuen perquè ja s'ha acabat la sessió.

-“Mañana tornarem” -diu un nen-

-Demà no tornarem, perquè només podem venir els dijous. Tornarem la setmana que ve -diu M-

Els pregunta si els ha agradat, i el sí es la resposta unànime.

Ara M entona una cantarella per triar a l'atzar quin serà el primer nen/a que anirà cap a la porta, ja per marxar. M arrossega la tela amb el nen que li ha tocat a sobre i el porta a la sortida; i així ho repeteix amb cadascun/a d'ells/es. A la porta, hi ha l'educadora que dóna suport a la sessió.

CEIP Els Convents. 22 novembre 2006. P-3.

La mestra (M) va anunciant que és temps d'acabar. Prepara una tela molt gran per seure-hi tots a dintre i els convida a anar-hi. A mesura que van arribant, va dient:

-Que hi cabem tots junts? Que s'hi està bé?

Un cop asseguts, pregunta un per un com estan. Van contestant que bé, però sense donar gaires explicacions. M recorda, tot posant paraules amb un to dolç, algunes situacions de la sala: que alguns s'han enfadat amb la pilota perquè algun nen la volia tota l'estona, però exposa que està segura que un altre dia la deixarà amb més facilitat; que molts nens i nenes han saltat del “plínton”; que alguns han construït una casa i s'han ficat a dintre...

Per anar de la rotllana a la sortida, avui es proposa passar per un túnel de tela. Com sempre, canta una cantarella de triar per veure qui comença. A una punta del túnel hi ha l'educadora; a l'altra, la mestra.

CEIP Torredemer. Observació general.

Cada dia, tant amb el grup de P-4 com amb el de P-5, el mestre els convida a parlar sobre com ha anat la sessió i a valorar algunes qüestions: l'assoliment d'alguns reptes plantejats a l'inici de la sessió, la transgressió d'alguna norma, alguns progressos que s'han observat... Normalment tots diuen alguna cosa, seguint l'ordre com estan asseguts. Abans de marxar, fan "el coet", que consisteix en un seguit de gestos encadenats que van des de l'escalfament dels seus "motors" (fregar les mas) fins a fer-lo volar, acabant amb el gest de dir-li adéu. Així aprofiten per acomiadar-se entre ells.

Reflexions

Els rituals d'entrada i sortida són autèntics moments d'acollida i de retrobada tant amb el grup com amb un mateix, perquè s'incentiva a connectar amb el que un/a vol fer o ha fet, amb la intencionalitat i el desig personals, amb el propi cos, amb la pròpia història... El fet de compartir-nos des d'aquestes essències personals posades en relació, crea una cohesió emocional en el grup difícil d'explicar per la seva força penetrant. Com afirma Arnaiz⁴⁶, "res no ens fa més socials que el temps convertit en història que compartim".

Com veiem en diferents exemples, els mestres s'asseguren de donar una atenció individualitzada a cadascun dels infants, cosa que permet que hom se senti reconegut i sostingut per la figura de l'adult, cosa que empeny a actuar des de dintre amb llibertat.

Volem destacar la importància que l'adult dóna al cuidar-se molt, idea que es reitera en els rituals d'entrada. Pensem que a la sala posem en joc la totalitat de la persona de manera explícita i profunda. Per això, la importància d'haver-nos de cuidar pren tot el seu sentit. Si bé aquest valor l'hauríem de subratllar permanentment al sí de la vida, aquí s'apunta al "risc" que l'activitat psicomotriu comporta al comprometre tota la persona, amb les seves diferents dimensions (afectiva, relacional, motriu...), que apareixeran a la llum a través del moviment. Per tant, s'invita a deixar-nos anar però amb compte. Aquests moments també suposen per a alguns/es un esforç de contenció, perquè han d'aguantar-se les ganes de jugar que, per naturalesa, estan a flor de pell.

Pel que fa a la col·locació, creiem que la disposició en cercle afavoreix la mirada i la comunicació entre el grup. Volem subratllar els preparatius observables que fa la mestra al CEIP Convents pel ritual de sortida i les seves possibles implicacions psíquiques. El primer dia, prepara una tela per a cadascú perquè hi puguin seure.

⁴⁶ Arnaiz, V. (2007). Algunes bases per a la Pedagogia del temps. *Guix d'Infantil* 37, 5-12. Barcelona: Graó.



Ritual de sortida amb teles de colors. CEIP Els Convents.

El segon dia posa una única tela per a tots/es.



Ritual de sortida amb una sola tela per a tots/es. CEIP Els Convents.

Visualment o sensorialment, aquest detall mobilitza la delimitació sentida en la individualitat cap a la col·lectiva: és com si les teles explicitin les unitats (singular o plural) i les relacions que s'hi esdevenen; i la manera estratègica d'utilitzar-les per part de l'adult afavoreixen en el nen/a uns processos experiencials i d'interiorització o uns altres. A més, la sortida pel túnel de tela suposa una autèntica experiència de sentir-se a si mateix, de retrobar-se amb la pròpia persona després de la trobada col·lectiva: la tela actua com una segona pell que fa augmentar la sensació de delimitació corpòria. El fet que hi hagi les dues educadores situades a banda i banda del túnel, de segur que els

permet sentir-se ben sostinguts.

Pensem que la intervenció psicomotriu ha d'afavorir, en els diferents moments de la sessió, aquesta anada i tornada entre la individualitat i el grup, la dialògica entre la dispersió i l'agrupació, harmonitzant la retirada i la intimitat amb l'encontre i l'obertura.

També volem destacar la promoció de la comunicació que impliquen aquests rituals. Si bé en el segon moment de la sessió, el cos i el moviment són els elements fonamentals que s'usen per a comunicar-se, aquí es demana un ús privilegiat de la paraula. En aquesta progressió cuidada, és interessant observar com en els diferents exemples exposats, l'adult utilitza formes reiteratives de caràcter simbòlic però que prenen el gest com a significant: el tocar-se les parts del cos, el picar de peus, els fer el coet, el fregar i escalfar-se les mans... Suposen petits moments lúdics en el si d'un moment de caràcter abstracte, que faciliten el gaudi de la trobada i el pas a l'ordre simbòlic de la comunicació. A més, considerem que aquests signes clarament perceptibles, interpretables i utilitzats amb redundància, prenen un sentit unívoc compartit pel grup que crea sentiment de pertinença. A la vegada, la seva aparició sempre en el mateix moment, ajuda a estructurar el grup i a anar forjant la noció del temps (fregar les mans o picar de peus vol dir que ja ha arribat l'hora de posar el cos en marxa).

A més d'aquestes fórmules simbòliques sostingudes en expressions visibles amb un cert to concret, l'adult acostuma també reiterar unes estructures verbals senzilles i unes formes plenes de respecte que van quallant en els infants, com ara: ens podries dir què t'ha agradat més?, moltes gràcies per explicar-nos això tan important..., etc.

Tota aquesta dinàmica pròpia dels rituals, que és per si estructurada, rutinària i, per tant, predicible, fa emergir una sintaxi relacional que uneix als seus participants, presidint i dotant de sentit a la vida en comú.

La seva interiorització per part de cadascun dels infants, els ajuda a estructurar-se internament i a anar madurant habilitats comunicatives. Van creant, en definitiva, complexes xarxes de connexions en els seus cervells, sobretot entre l'escorça prefrontal, l'estructura límbica i altres espais corticals, que els permet una progressiva regulació personal i interpersonal.

En definitiva, els rituals ubicats a l'inici i al final de la sessió, es complementen mútuament en benefici al benestar personal i grupal: l'un és el de benvinguda, el moment per fer aniticipacions i previsions sobre la pròpia activitat individual i col·lectiva; l'altre, proporciona un moment per a gaudir de la memòria, la reflexió i la integració, i conclou la sessió amb el comiat, amb l'arreveure sempre desitjat.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Paper de l'adult: sosteniment, reconeixement, acompanyament amorós, respecte...
- Principis bàsics com: la calma, la reflexió, el descentrament, l'ús de diferents llenguatges per anar integrant l'activitat més motriu amb la intel·lectual...
- Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: la consciència positiva de si, la progressiva organització del temps, el gaudi d'estar i compartir amb els altres...
- Instruments: la representació a través del llenguatge verbal.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Sensació de ser acollits i reconeguts, com a persona única i valuosa; i com a grup.
- Expressió amb gaudi de les emocions, projectes, característiques personals, intencions, desigs, etc. a través de la paraula.
- Atenció, sensibilització i respecte envers les emocions, desigs, projectes i peculiaritats dels altres.
- Elaboració individual i col·lectiva de les emocions, tendències, projectes, desigs...
- Sentiment de formar part del grup: vinculació, pertinença i inclusió.

- Construcció progressiva d'una consciència vinculada al nosaltres.
- Percepció i organització progressiva del temps de la sessió amb el suport dels rituals estructurants.
- Actituds i habilitats comunicatives expressades amb el cos i la paraula: l'escolta, el relat ordenat, l'argumentació, l'obertura, l'autenticitat...
- Goig i benestar en els moments de trobada col·lectiva: en el compartir, en l'aportar, en l'escolta, en la presa de decisions conjuntes, en l'establiment de reptes grupals, en el comprometre's...
- Percepció de la continuïtat de les experiències, que és continuïtat de la pròpia existència i de l'existència del grup.
- Satisfacció personal i grupal: sentiment de ser digne, valuós capaç...

És important mantenir una organització temporal de base i que el nen/a la pugui vivenciar repetitivament. L'infant agraeix la repetició de les seqüències, el fa sentir bé i els seguitza, calma la incertesa, li permet integrar i conrear eines de regulació, l'ajuda a anticipar... Unes estructures temporals clares, on es reiterin les seves bases formals i funcional –tot i que es van enriquint de nous ingredients- esdevenen imprescindibles per ordinar-se en el temps. Com diu Arnaiz⁴⁷, percebre l'ordre de la vida ajuda a viure organitzat.

Retornant als rituals, considerem que aquests juguen un paper fonamental en la percepció d'aquestes estructures temporals carregades de simbolisme. El fet que la sessió de psicomotricitat es precedeixi i es conclouï amb uns rituals, atorga a l'experiència personal un profund valor comunitari. La reiteració de les formes, de les paraules, de les maneres de fer i estar... pròpies de cada ritual, uneixen i aporten identitat al grup, alhora que permeten ordenar els actes de tots els implicats, dotant-los de sociabilització. A l'Educació Infantil és l'adult qui estableix aquests formats. A mesura que els va repetint en un clima càlid que assegura el benestar de tots els participants, aquests els van integrant i els comencen a utilitzar, com si es tractés d'un pacte íntim de grup, implícit a la trobada, que permet sentir-se profundament vinculat. En aquesta línia, el Mestre del CEIP Torredemer, ens explica com al tercer trimestre, els infants de P-4 i P-5 dirigeixen ells/es mateixos/es els rituals, basant-se en l'ús creatiu de les estructures que l'adult ha anat repetint afectivament al llarg del curs.

7 mesos després, el mestre del CEIP Torredemer ens torna a obrir la finestra per “mirar” una evolució en els rituals. Ens explica⁴⁸ que...

- Les rotllanes d' entrada i de sortida han anat agafant un caire especial i diferent. Els mateixos infants han demanat ser més protagonistes a l' hora d iniciar i finalitzar les sessions. Tot va començar un dia que, al finalitzar una de les sessions, em disposava a iniciar el ritual de sortida. Com sempre, vaig seure en un coixí, davant dels nens/es, que seuen als bancs disposats en forma de “ L “, però un coixí havia quedat al meu costat. De cop i volta, “S” es va asseure en aquest coixí i em va dir:
- Et vull ajudar a fer a la rotllana.
 - Ah, molt bé –li vaig contestar.

⁴⁷Arnaiz (2007) “Algunes bases per a la Pedagogia del temps”, a Guic Infantil nº37.

⁴⁸ Relat aportat pel mestre. Gràcies.

No va caldre dir res més, i ella amteixa va iniciar la conversa qüestionant als altres infants de la mateixa manera que acostumo a fer jo, amb preguntes com “què t’ ha agradat més, M?”, o “a què has jugat C....?” ... Cada vegada que un nen/a acabava la seva intervenció, S els donava les “ gràcies”.

El meu paper era senzillament, acompanyar, quin plaer... Em va sorprendre gratament com havien interioritzat l’ estructura de la conversa, el to i l’actitud de respectes enver cadascun/a.

A la propera sessió, va passar una cosa semblant a la rotllana d’ entrada. Van demanar ajudar-me i un infant es va posar al meu costat, emprenent la conversa amb els temes que són propis d’aquest moment i que ja estan habituats: el recordatori de normes, el massatge inicial per “preparar el cos”, la presentació de material. Jo el vaig ajudar, però era evident que també aquí havien integrat els elements estructurants del ritual.

Amb el pas del temps, tots i totes han volgut anar protagonitzant les dues rotllanes o rituals. Per això, s’ ha fet necessari l’ ús de la llista i el control perquè tothom ho pogui experimentar. I perquè jo no me n’oblidi i tingui ben present qui ho ha fet i qui no, els infants no s’estan de dir-me:

- “ Tu t’ho apuntes, oi ? “
- “ Jo encara no he fet la de sortida “.

Aquest desig i creativitat per part dels infants em va suggerir crear la figura de “el convidat especial”, el qual s’encarregaria de dirigir els rituals d’aquella sessió. A partir d’ aquell dia, el nen o nena que seu al coixí del costat s’ anomena així.

Un breu apunt sobre el fet d’anomenar “rotllana” a una disposició en l’ espai que no ho és i, a més te forma de “ L “. La justificació és molt senzilla: tant a l’ aula com a altres espais els infants estan habituats a utilitzar aquest terme com un moment de trobada en el qual es parla i s’ escolta (aquest aspecte és molt important). Vaig decidir continuar dient-li rotllana tot i que no seiem en forma circular, per mantenir aquest esperit de trobada del grup. Els infants l’ ulititzen com a una paraula més del seu vocabulari. Aquesta disposició en l’ espai en “ L “ permet als nens i a les nenes observar la sala, veure’s entre ells i al mateix temps poder recolzar l’ esquena a la paret.

Pel que fa a l’espai, ja hem descrit anteriorment alguns requisits i possibilitats de l’organització per a potenciar els continguts socioemocionals previstos a través de l’activitat psicomotriu. La idea fonamental és que només un espai estructurat pot permetre a l’infant anar articulant els continguts socioemocionals i anar-se organitzant a través de l’activitat lliure. Darrere de cada recurs triat i de cada decisió de com disposar-lo i relacionar-lo amb els altres, ha d’haver una intenció educativa. Ens hem d’aturar a reflexionar sobre quins materials posem i de quina manera els organitzem, perquè de l’estructuració de l’espai en dependran les possibilitats d’estructuració de l’infant en relació i del grup com a unitat. Un dels atributs més destacats en quan aquest dispositiu espacial fa referència als contrastos: l’infant, per a connectar amb sí mateix, amb la seva vida emocional i per a gaudir de la trobada, necessita de contrastos sensorials, motrius,

afectius i cognitius. La clau possibilitadora de vivenciar aquests contrastos la trobarà precisament en l'organització de l'espai i els tipus de materials que troba a l'abast. Les diferents qualitats que es posen en contrast desvetllen activitats i, per tant, sensacions, emocions, desigs d'acció diferents: materials durs i materials tous; espais per ficar-s'hi amb intimitat i espais oberts per esplaïar-se, recursos que promoguin el caliu de la trobada i recursos que mediatitzin l'oposició; etc.

Els materials solen tenir diversos usos i funcions associats a aquelles pretensions educatives. Recordem que alguns dels materials més destacats en el segon moment de la sessió són: els coixins (per descansar-hi, per construir, per arrossegar, per jugar l'oposició, etc.), les teles (per disfressar-se, per desvetllar el símbol, per amagar-s'hi, per arrossegar, per completar les construccions, per fer gronxadors, etc.), les espatlleres (per pujar-hi, baixar-hi, saltar-hi, explorar les alçades i els plans de l'espai, etc.), els matalassos (per delimitar i assegurar l'espai de joc, per arrossegar, per ficar-nos entre ells, etc.), els "plíntons" i els poltres (per saltar, per ficar-se a sota, per compondre circuits, etc.), les pilotes de mides diferents (per balancejar-s'hi, per botar, per passar-se-les, per encistellar...; les cordes (per penjar-les al sostre i utilitzar-les en el salt, per arrossegar, per lligar, etc.); etc. Tot i que es compta amb recursos de qualitats sensorials i funcionals molt diverses, tots ells han d'estar articulats i integrats. Això permetrà en l'infant una activitat també articulada i integrada.

Per afavorir el retorn a la calma i el pas al darrer moment de la sessió, podem comptar amb matalassos (per reposar); esponges, plomes, teles suaus, ninots tous... per passar per la pell i ajudar a relaxar-nos; músiques tranquil·les; cremes, colònies, olis... que acompanyin el massatge i aguditzin el benestar.

Finalment, la representació implica comptar amb materials específics associats als diferents llenguatges: papers de diferents mides, llapis, retoladors, pega, pintura, fang, plastilina, etc.

Una finestra a la pràctica. La sala: un espai preparat per al desplegament i la descoberta. Descripcions.

| |
|---|
| <p>CEIP Els Convents</p> <p>La sala és molt gran, amb molts recursos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Durs de tipus fix: espatlleres verticals; escalinates posades horitzontalment, paral·leles i molt properes al sostre. D'aquestes escalinates pengen anelles per poder-hi posar cordes, escales de corda, teles... A vegades, la mestra hi lliga unes teles, fent-hi un nus a cada punta, de manera que queda una mena de gronxador o sac on els infants s'hi fiquen...-Durs de tipus mòbils: escales, tobogans, "plínton", plataformes diverses de fusta que es poden col·locar de múltiples formes (esdevenint rampes que pugen i baixen, camins horitzontals...), etc.-Tous: molts matalassos; molts coixins de diferents formes, mides i colors (arrodonits, cubs, prismes, allargats...), teles de diferents mides i colors, pilotes de diferents mides, etc.-Altres: miralls grans que permeten visualitzar-se contínuament, lliç elàstic... A més, hi ha molta llum natural perquè hi ha finestres al llarg d'una de les parets. <p>Al llarg de les sessions s'observen alguns principis organitzatius:</p> <ul style="list-style-type: none">-L'espai previst per a l'exploració sensoriomotriu està preparat a sobre d'una zona de terra coberta de matalassos. |
|---|

-Sempre hi ha recursos que ja coneixen i estructures que es repeteixen, però també alguns elements que els resulten novells. A vegades es tracta de materials concrets, com les pilotes, el llit elàstic... I altres, les novetats es refereixen a les disposicions diversificades en quant als recursos que tenen un caràcter més estructurant: les plataformes de fusta poden disposar-se per pujar al “plínton”, o es poden inclinar recolzades a les espatlles per a dibuixar rampes-tobogans, o es poden enlairar entre dues escalinates...

Tariqa Psicomotriu

La sala també és molt rica tant en els recursos materials, com en les seves possibilitats mòbils i de combinació.

Destaquem unes estructures fixes de fusta, però amb uns mòduls que són mòbils, de manera que es poden posar més baixos o més alts, inclinar-se...

Es compta amb diverses plataformes de fusta que, segons es posin, faciliten la reestructuració de la sala, oferint noves possibilitats d'acció: tobogans per lliscar, alçades diverses per explorar el salt...

Del sostre pengen teles i cordes que permeten agafar-s'hi mentre es salta. Els infants les usen per balancejar-s'hi i “volar”.

Tot l'espai previst per a l'exploració sensoriomotriu també està cobert de matalassos.

Hi ha una sala per al tercer moment de la sessió, el de la representació. Aquest espai es disposa com una continuïtat de l'espai de joc, però està clarament diferenciat per una porta corredissa, de manera que es pot deixar oberta o tancada segons les necessitats del moment. En aquesta sala hi ha molts materials per a dur a terme diferents propostes de representació, i s'hi guarden produccions dels participants. S'hi observen arxivadors amb els noms dels nens/es.

CEIP Patufet Sant Jordi

La sala és molt rica, tant per la infraestructura com pels recursos. Les estructures materials dures (“plíntons”, escales mòbils, plataformes de fusta, etc.) coincideixen amb les del CEIP Convents. També hi ha una pila de coixins, matalassos, teles... Els criteris per a disposar els materials i organitzar la sala es tornen a repetir: espai per a l'exploració sensoriomotriu cobert de matalassos, diferenciació d'espais durs i tous, etc.

Em sorprèn molt positivament l'espai preparat pels rituals (d'entrada i sortida) i la representació: es troba a una punta de la sala; hi ha bancs per seure-hi, un mirall, una pissarra, les caixes amb fustes per construir i un munt de material per a fer representacions plàstiques (fulls, retoladors, ceres...). La seva organització és clara i cuidada a nivell estètic.



Una part de la sala de psicomotricitat del CEIP Els Convents



Estructures mòbils de Tariqa Psicomotriu.



Espai del material de representació. CEIP Patufet Sant Jordi.

Reflexions

Les tres sales presentades són de gran riquesa tant en la qualitat i en la quantitat de materials, com en la seva organització en l'espai. S'olora, en els professionals que se'n fan càrrec, una important experiència carregada de coneixement pràctic.

Volem destacar alguns criteris que els són comuns i que valdria la pena tenir en compte a l'hora de preparar tota sala de psicomotricitat:

-En totes elles, el terra de l'espai preparat per a que els infants s'explorin en el sí de jocs de seguretat profunda (salts, gronxaments, lliscaments, girs...), està cobert de matalassos, sense deixar ni un forat. Considerem que aquesta mesura seguritza als infants en l'exploració; ajuda a distingir l'espai per a dur a terme aquestes activitats; subratlla la sensació d'unió i de continuïtat referent tant als recursos com a la pròpia activitat, promovent així la sensació continuïtat de si mateix.

-També coincideixen en mantenir una estructura de base al llarg de les sessions que va comptant amb novetats. Això els permet sentir-se segurs, trobar respostes a la seva necessitat intrínseca de repetir, i anar més enllà tot experimentant amb allò que els resulta més desconegut, explorant nous reptes promoguts per l'organització espacial. Creiem que aquesta estabilitat tant en l'organització del temps com en la de l'espai és fonamental per a que l'infant també es pugui estructurar saludablement. És així com poden anar construint una estructura i organització internes perdurables, capaces de flexibilitzar-se i establir connexions diverses per entomar els aspectes novells.

-Enfilant amb aquesta idea al voltant de com l'organització externa dels paràmetres espacio-temporals condicionen i segurament es van projectant en l'estructuració interna de la persona que els viu, val la pena també subratllar altres atributs qualitius de l'organització espacial d'aquestes sales i dels seus materials: la claredat, la diversificació, la flexibilització, el gust estètic, les seves múltiples connexions, la multisensorialitat...

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-El paper de l'adult.

-Principis bàsics: vivència-percepció-representació, expressivitat, acció, relació...

-Les tres àrees de la intervenció.

-Tots els instruments específics.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

Tots els continguts estan latents, ja que és precisament aquesta organització la que permet que emergeixin i s'elaborin.

5.2.5. Instruments, recursos i mitjans específics de la pràctica psicomotriu

Les possibilitats de intervenir en els continguts socioemocionals apuntats en el marc de la psicomotricitat, també es justifiquen pels mitjans i instruments específics que s'utilitzen a la sala i que mediatitzen l'activitat psicomotriu de l'infant.

Anotem-ne quins són els més rellevants i clarifiquem les raons d'aquestes potencialitats.

El joc amb llibertat

El joc és l'activitat natural de l'infant per la qual entra en relació, establint autèntics processos conversacionals amb ell mateix, els altres i els objectes. El joc és, a la vegada, el principal instrument d'intervenció de la Psicomotricitat i el principal instrument per treballar els continguts socioemocionals. Es tracta d'un joc que parteix de l'activitat espontània però que alhora s'emmarca en el dispositiu espacial i material prèviament preparat i que, per les seves qualitats ja explicades, el condiciona. Aquests preparatius ja preveuen una diversitat de jocs i activitats de l'infant que, insistim, mobilitzen i articulen per si els continguts que s'han considerat essencials pel creixement socioemocional. Però, si a més en som conscients i posem l'accent en les intencions d'educar socioemocionalment, de segur que la disposició de la sala per al joc pren formes encara més riques i eficaces per a aquests propòsits.

La justificació bàsica està en què aquestes previsions de joc responen directament a les necessitats emocionals, afectives, motrius i relacionals vinculades als nivells subcorticals, i que tot infant té pel fet d'estar en formació primerenca (veure els apartats de Neurociència i de Pedagogia). El plaer i l'activitat exploratòria intrínsecs al joc els porta a connectar fortament amb la vida emocional, a evocar experiències i relacions, a sentir el desig de trobar-se amb els altres, a anar organitzant la pròpia activitat intencionadament...

Tot seguit, aprofundim en els tipus de joc més destacats i activitats espontànies pròpies de la naturalesa d'infant que apareixen a la sala i que donen resposta a les intencions d'Educació socioemocional.

Puntualitzar que presentarem els jocs i el seu sentit profund seguint l'ordre propi en què van apareixent evolutivament, des del primer any de vida, ja que en el joc dels infants de 3 a 6 anys hi apareixen tots ells, en un procés inclusiu i integratiu que madura en espiral: reprenent, reelaborant, anant endarrere per poder anar endavant... L'associació amb les diferents fases sempre és orientativa, ja que la seva aparició depèn de cada nen/a.

Destacarem algunes activitats psicomotrius que apareixen en el si del joc espontani a través de les quals l'infant pot anar clarificant l'entramat psíquic, sovint originat a la primera infància. Incidirem en el seu sentit, en el que es representa a través de l'acció lúdica, en el valor simbòlic que hi ha de manera implícita a l'activitat observable. Es tracta d'un valor simbòlic no buscat intencionadament per l'infant, per la qual cosa parlem d'activitat pre-simbòlica. Aquest valor simbòlic es relaciona amb l'elaboració d'alguns continguts psíquics associats a la vida relacional. La característica principal és l'experimentació de contrastos, contrastos que responen a la seva manera polaritzada de viure les emocions sorgides de les relacions. Explorar i expressar aquests contrastos sentits a través de l'activitat psicomotriu, els permet anar percebent i interioritzant les

vivències afectives i emocionals. Per tant, aquests jocs contrastats els permeten anar organitzant molts dels continguts socioemocionals més bàsics. És per això que –com ja hem dit– l'organització de l'espai i dels seus materials es caracteritza precisament pel contrast, de manera que es procura acollir i donar resposta a les necessitats psíquiques dels infants.

A més, preparen per a l'aparició del símbol i, per tant, del joc simbòlic (per això també s'anomenen jocs pre-simbòlics), tot i que se segueixen explorant després de l'aparició del símbol. Cada vegada, s'observa com aquestes activitats van guanyant complexitat i es van posant al servei d'un símbol que l'infant va explicitant.

Per tant, aquestes activitats carregades de contingut psíquic apareixen al llarg del parvulari, i tenen una rellevància fonamental per a la construcció de si mateix i per a la vida relacional. Ara bé, els adults hem de ser molt curosos a l'hora de fer interpretacions sobre aquests símbols, i hem de defugir de fer associacions unívocues i directes entre activitat i significat, perquè cada infant és un món amb un context específic, una història única i unes necessitats pròpies. Així doncs, sense ànim especulatiu i sense que aquestes anotacions ens portin a treure conclusions tancades i unidireccionals, anirem presentant algunes pistes que ens poden ajudar a fer una lectura, sempre oberta i flexible.

Jocs propis del primer any de vida (0-12 mesos)

- Jocs de maternatge o relació: la característica fonamental és la relació de contacte físic amb la figura materna (mestre, educador...) amb l'objectiu de rebre contenció, tonificació i reconeixement. Es produeix una relació de plaer que afavoreix el lligam de seguretat. En aquestes relacions primerenques s'inicia el procés de diferenciació i la construcció del jo. Per tal que l'infant es construeixi, algú l'ha de mirar, l'ha de "tocar", l'ha de fer present en un marc de contenció física i afectiva que li permet anar percebent els seus límits corporals. Si aquesta fase es desenvolupa satisfactòriament, l'infant construirà una plataforma de seguretat (promoguda per la seguretat de fora) que li permetrà avançar òptimament. Si no és així, caldrà reelaborar aquests moments primerencs. A la sala tenen l'oportunitat de fer-ho amb el suport d'un adult que dona certa continuïtat a la figura maternal. Així, apareixen sovint situacions on l'adult embolcalla a l'infant, juga a tapar-lo i a destapar-lo... A mesura que avancen al llarg del parvulari, aquests intercanvis maternals es van donant més entre ells mateixos. De fet, la necessitat de contacte i el plaer de ser tonificat corporalment per l'altre, considerem que dura al llarg de la vida, i que anem trobant diferents formes de donar-li cobertura (o, en alguns casos, de defugir-ne).
- Progressió del joc de maternatge als jocs exploratoris: quan l'infant se sent segur, pot començar el procés de separació, amb l'exploració que li és intrínseca. Però si no hi ha una base segura, no s'arrisca a fer-ho. Els jocs exploratoris s'inicien amb el propi cos (es mira les mans, se les xupa...) i el cos de l'altre, segueix amb la introducció de l'objecte com a mediador entre l'infant i l'altre (l'adult), i evoluciona amb la possibilitat de desplaçar-se per l'espai.

Jocs propis de l'any als 3 anys: impulsivitat i joc sensoriomotor

- A partir del primer any de vida, l'infant va guanyant autonomia en aquestes activitats i en l'exploració dels seus continguts socioemocionals implícits, mercès a l'experimentació dels contrastos a través de l'activitat física i observable, però que té el seu origen i conseqüències en la dimensió psíquica (interpsíquica i intrapsíquica). Recordem que aquests contrastos que permeten a

l'infant construir-se i que a la sala prenen un protagonisme evident són: construir-destruir-reconstruir, aparèixer-desaparèixer, omplir-buidar, anar-venir, entrar-sortir, ser perseguit-perseguir...

A mesura que avança, s'observa un enriquiment i una interconnexió entre aquestes activitats, les quals ens informen del seu creixement intrapaersonal i interpersonal. Hom està d'acord en què aquestes activitats es poden associar a alguns significats latents, però sempre de manera relativa i amb una actitud curiosa que defugui de tota pretensió generalitzadora. Anotem alguns d'aquests significats que ens poden ajudar per comprendre millor l'infant i ajustar la intervenció:

- Llançar – agafar / tornar a llançar: pot representar que ell és una persona i l'adult una altra; a més observa que l'objecte (-adult) no desapareix.
- Ser-hi /no ser-hi: li proporciona una imatge de ser una persona diferent i de romandre, encara que “desaparegui” per moments.
- Els jocs de tapar–destapar, d'aparèixer-desaparèixer, d'aproximar-se i allunyar-se, d'agafar i deixar anar... es relacionen amb la presència i absència de sí mateix i de l'altre. Es juga la separació i la vinculació com a dues cares d'una mateixa moneda sempre implícita en els processos de creixement personal. I tot jugant-ho, s'avança en la seva seguització.

Una finestra a la pràctica. Ara hi som i ara no hi som.

CEIP Els Convents. 15 novembre 2006. P-3.

Uns quants nens i nens estan a l'espai dels coixins. Se'ls veu explorant individualment. Però aleshores F i S comencen a interactuar: riuen i s'amaguen entre coixins. La mestra (M) se n'adona i diu:

-Que heu vist a F i a S? Em sembla que no hi són!

Aleshores, els altres tres que hi ha a l'espai de coixins també s'amaguen.

M s'hi acosta i exclama:

-Però on estan tots els nens que hi havia als coixins! Abans hi eren i ara ja no! Algú els ha vist?

Se senten riures des dels amagatalls.

-A veure si els trobo... –Va fent la mestra mentre s'hi apropa.

I quan ja està ben a prop, un dels nens fa:

-Aquí! -I apareix fent un crit, amb una expressió de gaudi triomfant.

Aleshores els altres participants xisclen, riuen, s'abracen i miren a la mestra, qui –amb un to molt alegre i amorós- segueix explicant-los que es pensava que s'havien anat, que havia tingut un espant... M els va tocant amb un gest de retrobada afectuós.

-Una altra vegada! –diu una de les nenes.

Reflexions

Amb aquesta mena de situacions, els infants poden jugar l'emoció d'aparèixer i de desaparèixer de la mirada de l'adult. L'espera, l'alegria de separar-se combinada amb l'alegria de ser trobat, la sorpresa, l'entusiasme... els atorga un gran plaer, un plaer compartit pel grup participant que els uneix profundament, afavorint el naixement d'uns vincles forts i resistents entre els participants.

Aquest contrast d'aparèixer i de desaparèixer el llegim carregat d'un simbolisme

condicionant en la construcció de si: és el joc d'apropar-se i de separar-se, de ser i de no ser, de voler-se separar però de necessitar estar vinculat a l'adult... Permeten així afrontar-se, elaborar i anar integrant les dualitats que caracteritzen l'essència humana.

Evidentment, perquè es posin en marxa tots aquests elements de caràcter socioemocional i perquè puguin ser reelaborats, es fa imprescindible la presència d'un adult, un adult que escolta aquestes necessitats vitals i que ajusta les seves respostes de manera empàtica i amorosa. Observem el detall de tocar-los un cop els ha trobat: aquest gest tonificador afavoreix en els infants la percepció de la corporeïtat i del retorn, tant amb si mateix com amb l'adult.

Aquestes situacions sostingudes per una actitud de maternatge per part de l'adult, suposen una continuïtat i amplitud de dinàmiques materno-filials, amb tots els seus ingredient relacionals fortament carregats d'afecte, plaer, satisfacció mútua i gratitud.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: maternatge, apropament empàtic carregat d'amor, disponibilitat amb el cos, la mirada, la veu i el tacte.

-Principis bàsics com: expressivitat, acció, angoixes arcaïques, representació a través de l'acció...

-Àrees 1 i 3 psicomotrius: el plaer i l'entusiasme en el joc, els contrastos de ser i de no ser, la percepció de si mateix, la representació de si mateix, el gaudi en compartir l'activitat, la comunicació afectiva amb intensitat emocional...

-Organització espacial: l'espai tou amb molts coixins.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Sentiment de ser atès i estimat per l'adult.

-El plaer i la diversió sentida de manera compartida.

-L'exercitació dels fonaments de l'empatia en aquest gaudi compartit: afecció mútua per mimetisme, contagi...

-Exploració, percepció i segurització de la pròpia corporeïtat.

-Apropament afectiu al cos de l'altre.

-La transferència i amplitud d'elements comunicatius propis de les relacions materno-filials.

-Formes dialògiques a través de l'acció: ara tu i ara jo, la pausa, la persuasió, l'atenció conjunta...

-L'entesa intersubjectiva a través del joc interactiu.

- Els jocs de persecució i d'oposició són una continuïtat dels anteriors, en el sentit que afavoreixen l'avenç en aquests processos de creixement que articulen separació i vinculació. En els de persecució, els nens/es fugen, es separen de l'adult, però amb la certesa que hi haurà un retrobament molt plaent. Segons les vivències que han tingut els infants en aquests jocs, podem trobar-nos amb respostes diferents: els que es deixen agafar de seguida, els que no suporten que els agafin... Els que s'arrisquen saben que estan segurs, que es poden separar perquè saben que els tornaran a agafar... En aquests jocs els contrastos apuntats estan implícits (acostar-se, allunyar-se, fugir, ser agafat...) i requereixen la implicació d'un adult. En els d'oposició a l'adult, consoliden aquesta busca dels límits corporals que afecten intrínscament a l'exploració emocional. Comencen jugant l'oposició individualment, amb el seu màxim exponent cap els tres anys

(època del “no”) i mica en mica, van jugant-la col·lectivament, de manera que també els és útil per afermar-se com a unitat grupal i marcar els límits d'una col·lectivitat en front d'una altra (en aquest cas infants i adults). A més, promouen l'augment de la competència motriu i de la comunicativa, ja que es posen de manifest factors com la força, la tenacitat, l'agilitat, el cos a cos i el cara a cara, els torns, l'espera, la seducció, el desafiament, la negociació de significats...

Una finestra a la pràctica. No passareu!

| |
|--|
| <p>Tariqa Psicomotriu. 20 Novembre 2006. Grup de 5 anys.</p> <p>A l'espai dels coixins hi ha tres nens i l'educador (E2) es desenvolupa un joc d'oposició. Un dels infants proposa fer un castell i els altres assenteixen. Fan una construcció tipus barrera. Els nens s'hi col·loquen al darrere; i a l'altra banda ha quedat E2, de manera que el “castell” marca la separació entre infants i adult. Un dels nens, A, mira a l'adult i, amb un to reptant i lúdic, li diu:</p> <p>-No et deixarem passar!</p> <p>-Com que no? –diu E2-. Ja veureu com sí, perquè soc molt gros i fort.</p> <p>I mentre ho diu, es fica a dintre la samarreta una pilota que fa ampliar el seu volum. Un altre dels infants, F, amb cara d'admiració, exclama:</p> <p>-Doncs no et deixarem passar!</p> <p>E2 es va acostant provocant amb el seu gest.</p> <p>El tercer nen, D, diu que han de sortir a lluitar. E1 també s'apunta i es fica una altra pilota per dintre la roba. Els dos adults mantenen un diàleg que emfatitza la provocació:</p> <p>-Creus que podem entrar?</p> <p>-Oh! i tant. Però haurem de vigilar que no surtin a lluitar.</p> <p>-Però si lluitem els vencerem perquè som més forts...</p> <p>Els tres nens se'ls veu tramant alguna cosa. Aleshores, surten del “castell” i comencen a agafar pilotes i a tirar-les als educadors:</p> <p>-Fora, fora! No passareu -se sent-.</p> <p>I entren en contacte corporal amb l'E1: l'empenyen i ella fa que cau. Dos dels infants s'hi posen a sobre i intenten treure la pilota de dintre la samarreta.</p> <p>-Que m'aixafen, J! –diu dirigint-se a E2-.</p> <p>-No et preocupis que jo et salvaré! -respon-.</p> <p>Els nens aconsegueixen treure-li la pilota.</p> <p>-Carai, si que teniu força –fa E1.</p> <p>I tots riuen. Aleshores un dels adults els fa fixar amb el “castell”:</p> <p>-Mireu el castell, ha quedat ben destruït! El voleu tornar a fer?</p> <p>-Sí –diuen unànimement.</p> <p>-Però ara ha de ser més fort, a veure si aconseguiu que no es desmunti.</p> |
| <p>Reflexions</p> <p>Aquesta situació exemplifica un joc d'oposició col·lectiu: els tres nens s'oposen al dos adults.</p> <p>L'oposició sentida i jugada per a cadascun dels infants afavoreix la diferenciació i l'afirmació personals. A més, el fet de sentir-la col·lectivament i d'acordar conjuntament formes per al venciment simbòlic, potencia el sentiment de grup.</p> |

Considerem l'oposició com una sana necessitat de i pel creixement. L'escola ha d'oferir espais on poder-la jugar, i així poder-la canalitzar i elaborar de manera plena i saludable. La sala és un espai privilegiat per poder-ho fer, sempre i quan hi hagi uns adults disponibles que garanteixen la claredat i el respecte envers uns límits i unes normes basades en el respecte mutu.

Finalment, val la pena fixar-se en la darrera proposta de l'adult: si volen fer un castell, ha de ser encara més fort perquè no es desmunti. Amb aquestes paraules, l'adult incentiva encara més el desig d'oposició, encén el repte amb més intensitat i explicita la seva disponibilitat. A més, tot i que refereix la fermesa al castell (a la construcció), el missatge es dirigeix a promoure l'enfortiment personal (l'autoconstrucció).

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Paper de l'adult: disponibilitat, claredat en els límits, escolta...
- Principis bàsics com: expressivitat, totalitat, de la pulsio a la calma progressiva..
- Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: autoconcepte i autoestima refermats pel venciment de l'oposició; la configuració d'espais com a delimitadors i mediadors en les relacions; la relació carregada d'emoció entre els companys, les habilitats comunicatives...
- Organització espacial i material: multitud i diversitat de coixins, matalassos, pilotes.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Connexió amb fonaments emocionals i expressió a través de l'oposició: la defensa i l'atac, la territorialitat, la proximitat i la distància, les ambivalències basades en l'amor i l'odi...
- Descàrregues tòniques d'excitació emocional.
- Vivència plena del cos: l'acció arrelada al desig pulsional.
- La trobada amb els altres des de la pulsionalitat: l'encontre des de l'emocionalitat més bàsica.
- Sentiment de ser capaç i valuós.
- Diferenciació, confiança i autonomia.
- Exercitació de formes d'apropament empàtic: contagi, mimetisme, associació...
- Formes dialògiques corporals i verbals: la mirada, la complicitat, el to dels cossos, els torns de dir o fer i d'escoltar o rebre, l'apropament i la retirada, etc.
- Sentiment d'estar vinculat al grup.
- Exploració, cura i respecte dels límits personals, aliens i de regulació grupal (normes).
- Construcció, transformació i ocupació d'espais com a metàfora de la construcció de si mateix i del grup.
- L'acord a través de l'acció.

- Els jocs d'omplir recipients per després tornar-los a buidar de forma repetida es relacionen amb les percepcions internes del propi cos, a la relació entre continent i contingut, al sentir-se ple o buit... Des d'un punt de vista més psicoanalític, es relacionen amb les experiències de l'alimentació, de la retenció i l'expulsió d'excrements.
- Els jocs d'unir i separar objectes, així com aquells en que el plaer de destruir dóna pas al plaer de construir, es vinculen amb la representació de sí mateix, amb l'intent d'unificar la globalitat corporal. També els jocs de cobrir-se amb teles o de buscar espais on encaixar i delimitar el seu cos ("segones pells") es relacionen amb la busca dels límits del seu cos.

- El plaer de pressionar i de ser pressionat suposa una de les vivències més arcaïques que li proporciona sensacions de límit i unitat.
- El plaer d'empènyer es vincula amb la pulsio de domini, el desig d'explorar l'espai i de prendre distància de la mare. Simbòlicament, empènyer significa allunyar-se de l'altre, desenganxar-se d'ell. Aucouturier (1993) ens diu que empènyer és actuar i transformar; que és la base de la creació, perquè és actuar sobre el món. Empènyer també és allunyar, distanciar i prendre distància, dir-se com ser autònom i diferenciat. A més, el plaer d'empènyer i d'actuar sobre el món s'anirà transformant en jocs de coordinació cada vegada més socialitzats.
- Jocs on es mobilitza la integritat corporal: s'inicien quan l'adult mou l'infant aixecant-lo enlaire, balancejant-lo, arrossegant-lo, desequilibrant-lo... i segueix amb el plaer d'experimentar-ho autònomament. Són jocs que posen en marxa les sensacions propioceptives, sensacions que també concebem com un dels motius fonamentals que justifiquen l'activitat psicomotriu com a promotora dels continguts socioemocionals. La seva importància ens porta a la necessitat de tractar-les en un punt diferenciat.



Ser arrossegat per l'adult. CEIP Els Convents.

- Jocs de construcció i destrucció: afavoreixen l'accés al pensament operatori, ja que exigeixen una representació i un allunyament de la projecció personal de l'emoció: el nen es queda a l'exterior de la construcció i és capaç d'observar-la i parlar d'ella segons els seus paràmetres cognitius. Hi ha un procés evolutiu en la realització de les construccions que val la pena tenir en compte: la construcció en línia (primera organització lògica dels objectes); la construcció per contrast o binària (determinada per les formes); la conquesta de l'alçada; les construccions amb buit (cosa que significa l'acceptació del buit i ens indica una forma limitada de representació espacial); construccions en simetria i equilibri (quan ha descobert que la seva estructura corporal té dos costats: per arribar a la desigualtat caldrà abans passar per la igualtat). La casa, element que apareix

molt en les construccions, ens parlen del cos del nen: per tant, la seva alçada, l'obertura, les dimensions, la seguretat de les peces... ens diu coses d'ell i del seu entorn social més proper.

Una finestra a la pràctica. La construcció conjunta, una autèntica plataforma per a la construcció intrapersonal i interpersonal.

CEIP Els Convents. 22 novembre 2006. P-3.

Dos nens comencen a apilar coixins, posant-los un sobre de l'altre: ara un infant en posa un, després el posa l'altre..., i van enfilant una torre cap a munt. Un altre nen s'ho mira i participa aportant un parell de coixins. Els tres tenen els ulls ben oberts i el somriure d'orella a orella. A mesura que la torre s'eleva, la tensió alegre en els seus cossos es fa més evident. Es miren, riuen i es percep una complicitat al voltant de la construcció. La torre comença a trontollar. Un d'ells, E, salta, crida, riu... Se senten xiscles, vocalitzacions carregades de plaer i diversió... I la torre cau. Es posen les mans al cap, es miren exaltats, excitats i exultats. De seguida tornen a començar. Repeteixen el joc tres vegades més, fins que la mestra els crida per anar acabant la sessió.

Reflexions

La situació de construir conjuntament és per a nosaltres com un conversejar en el sentit de Maturana: ara poses tu, ara posa ell, ara poso jo... , tot situant-se en un emoció compartit, sentit harmoniosament pels participants, que els permet viure intensament l'experiència pròpia i acostar-se a l'aliena, fins i tot també apropiant-se'n. És així com se senten i maduren aquells precedents de l'empatia descrits des del camp de la Psicologia, arrelant-se en el cos, a les bases més profundes de la ment.

Entre peces, mirades, rialles, tensió i distensió, alliberació, admiració,... s'estableix un acord viscut amb satisfacció que els porta a compartir un verdader acte de comunicació, carregat de significativitat, desig i orientat a una fita-producció conjunta.

El plaer els porta a la repetició i aquesta és la manera d'avançar tant des del punt de vista cognitiu (la previsió, les relacions causa-efecte, etc) com emocional (la calma progressiva de l'excitació, l'emocionalitat integrada...), que van agafats de la mà.

La construcció en vertical es pot interpretar com la representació d'un dels eixos fonamentals de sí mateix, i es concep com una de les formes de construir primerenques. Es tracta d'una estructura alineada que ens mostra la busca d'ordre i reflecteix –més enllà de les paraules- un ordre intern i un eix per a l'organització interna. Així, les construccions, visibles externament, ens donen pistes sobre la qualitat i la maduresa del procés de construcció personal.

El desig de conquerir la seva alçada es pot relacionar amb el desig de créixer, l'alegria d'avançar i de fer-se gran. A més, la dinàmica de construir i destruir projecta el moviment del procés de construcció d'un mateix en el camí de la recerca d'unitat i d'integritat personals.

En definitiva, considerem que les emocions i les habilitats que s'hi vehiculen són elements bàsics pel creixement socioemocional.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Principis bàsics com: l'expressivitat, el desig de fer com a motor del plaer de pensar.

-Àrees 1 i 3 psicomotrius: el goig i l'entusiasme en l'activitat, la representació de sí mateix, el gaudi en l'activitat conjunta, habilitats de relació, etc.

-Organització de l'espai: multitud de coixins que poden ser apilats en l'espai tou.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Plaer i gaudi en el compartir l'activitat.
- Descàrregues tòniques d'excitació emocional compartides.
- Exercitació dels fonaments de l'empatia: contagi, mimetisme, condicionament., mediació.
- Exploració i interiorització de la unitat a través de la seva representació implícita.
- Les formes intersubjectives i les actituds dialògiques a través de l'acció de construir: l'acord, el respecte dels torns, l'atenció a l'altre, de la construcció conjunta amb materials a la construcció conjunta de significats.



*La construcció conjunta amb coixins és construcció conjunta de significats, és apropament, és diàleg, és negociació i acord... És construcció personal i grupal.
CEIP Els Convents.*

Totes aquestes activitats lúdiques es van articulant en el joc de l'infant de manera que, en l'edat de 3 a 6 anys, arriben a fer-ne complexes composicions individuals i col·lectives (com hem vist en els exemples anteriors).

Volem destacar que aquests jocs, basats en l'exploració dels contrastos, entronquen amb les necessitats emocionals més primàries; i permeten reelaborar, seguitzar, compensar, reestructurar, optimitzar... les bases més profundes de la ment, configurades per instints, pulsions, emocions primitives associades a la protecció, al resguard i a l'afecte, comportaments reptilians i mamífers heretats, etc. Recordem que des de la psicomotricitat, es relaciona aquest resguard de la unitat amb les angoixes arcaiques, de manera que la seva atenuació permetrà unes bases de la ment més serenes i, conseqüentment, una grata sensació de benestar amb un mateix i amb els altres. Tots aquests jocs que s'han descrit (i els que es descriuran a continuació) permeten connectar amb les angoixes primitives associades a les vivències dels primers mesos (de fragmentació, de dissolució, de despellament, de devorament...) i així anar elaborant les sensacions i emocions "desagradables" que estan implícites (por, malestar, inseguretat...).

Ara bé, perquè això sigui realment possible, es requereix la presència d'un adult que personifiqui les competències i actituds descrites en el seu apartat recentment desenvolupat.

Una finestra a la pràctica. “Nyam-nyam, ai que et menjaré...”. La canalització de les angoixes arcaiques a través del joc.

CEIP Els Convents. 15 de novembre 2006. P-3.

Un parell de nens jeuen a un coixí, gran i rodó. La mestra (M) s'hi acosta i els pregunta:
-Voleu que us porti a passejar?

Els es miren amb un somriure còmplice i, sense paraules, expressen el desig de ser portats per M. Aleshores, M agafa el coixí i els arrossega per la sala. Els dos infants riuen. Una nena s'hi acosta, i amb l'actitud corporal expressa que també vol seure-hi. M proposa a un dels nens del coixí que la convidi, que li preguntí si vol entrar.

Ara ja són cinc nens/es els qui estan al coixí rodó. La mestra els dóna voltes i exclama:
-Sembla un entrepà, me'l menjaré... – I fa el gest de menjar-.

Els nens/es la miren i riuen.

-Què és bo!, nyam, nyam...; però ja estic tipa!

I quan para, se sent la veu d'un infant que diu:

-Més...

Reflexions

La diversió i el plaer és evident, tant en els infants com en la mestra. Aquest emocionejar de la mestra al compartir la situació lúdica és fonamental per encomanar en els infants el goig i l'entusiasme en l'exploració psicomotriu: la propioceptivitat mobilitzada per l'arrossegament; els contrastos sensorials i d'acció les emocions compartides a través del joc...

En aquest exemple, però, volem subratllar un dels temes predilectes d'Aucouturier i els seus seguidors: el de les angoixes arcaiques. Les angoixes que es posen de relleu en aquest joc són les de fragmentació, dissolució (es refereixen a la sensació “trençar-se”, de “perdre la unitat”) i devorament (es refereix a la por de ser menjat, s'alinea amb l'etapa d'oralitat i la figura del llop). Jocs com el que s'exposen, sostinguts per un adult que encarna unes actituds específiques ja descrites, permeten la canalització saludable d'aquestes angoixes. El joc esdevé un mitjà catàrtic, afavorit pel gaudi compartit amb la mestra i la seva actitud de maternatge càlida i afectuosa. Els diàlegs de mirades entre ella i els infants expliciten una complaença i una satisfacció mútues. Són aquestes característiques les que promouen l'atenuació i fins i tot la dissolució de les angoixes en qüestió, aportant calma i benestar a les seves vides emocionals. La demanda per part dels infants de continuar el joc, posa de relleu la qualitat del procés, així com el gaudi i la complaença relacional (amb un mateix i amb els altres) que aquestes vivències lúdiques els promou.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: sosteniment, disponibilitat, acompanyament, tarannà amorós i empàtic, company de joc al servei de les necessitats dels infants...

-Principis bàsic com: expressivitat, totalitat, acció, angoixes...

-Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: l'exploració de les pròpies sensacions, l'espai compartit, la vivència compartida, el gaudi relacional, etc.

-Organització espacial i temporal: els coixins diversos com a materials privilegiats; un temps per a l'exploració amb els jocs de maternatge, de seguretat profunda, pre-simbòlics...

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Vivència plena i plaent del cos i de les seves sensacions.
- Connexió amb els fonaments emocionals més profunds a través del to.
- Canalització de por, angoixes.. a través del joc i amb el suport de l'adult.
- Gaudi en el compartir la vivència fortament emocional.
- Ressonàncies tònico-emocionals amb la mestra i els/les companys/es.
- Exercitació dels fonaments de l'empatia mercès a la vivència emocional i afectiva compartida.
- Els conversejars a través del cos i del to: les mirades, els somriures, les tensions i distensions, els torns d'activitat...
- La vivència d'un espai compartit: la limitació grupal a través del coixí.
- Sensació de ser atès i estimat per l'adult.

• Dels 3 als 5 anys (orientativament)

Recordem que es donen tots els explicats fins al moment, que es van integrant en l'activitat lúdica de l'infant, cada vegada més complexa.

- Hi ha un avenç destacat dels jocs de seguretat profunda amb un augment important i progressiu de la competència motriu. Es tracta d'aquells jocs presentats en la fase anterior on hi ha una mobilització de la integritat corporal i, per tant, de la integritat de la persona a través de la mobilització del to associada a la propioceptivitat⁴⁹. Ara, però, és el mateix infant el protagonista d'aquesta activitat. La impulsivitat motriu pròpia de l'edat el porta a explorar aquestes sensacions, les quals permeten connectar profundament amb si mateix, ajuden a tonificar-se i faciliten la percepció dels propis límits. Es tracta d'activitats com caigudes, desequilibris, balanceigs, grimpades, rodolaments, arrossegaments, girs, salts, etc. L'organització de la sala sempre ha de preveure espais i materials (poltres, "plíntons", espatlleres...) per a explorar aquesta mena de jocs. Veiem també alguns dels significats socioemocionals latents en aquesta mena d'activitats:
 - El plaer de la rotació, del gir i dels jocs de balanceig es vincula a les primeres sensacions laberíntiques (vestibulars i propioceptives), que posen en relació el món exterior i el món interior, a través de la mobilització del to i de tota la dimensió emocional. Recordem que Gerda Verden-Zöllner considerava el balanceig com un dels processos vitals més significatius per a construir-se, els quals apareixen ja en les primeres relacions materno-filials. A la sala s'han de disposar recursos perquè puguin reviure aquestes sensacions i emocions a través del balanceig, i donar una continuïtat als processos psíquics implícits, que es referien a la construcció dels espais relacionals i a la percepció del punt mig entre els extrems. Processos que, en definitiva, persegueixen el trobar-se i el construir-se a si mateix.
 - El plaer de la caiguda recorda les vivències de ruptura tònica del nen en la seva primera infància (quan el portaven en braços i el deixaven, quan jugaven a enlairar-lo, quan el movien d'un lloc a un altre...). Si el nen ha

⁴⁹ Sensibilitat amb molta rellevància per la maduració socioemocional, per la qual cosa la tractem específicament en el proper apartat.

estat ben sostingut, si ha viscut aquestes experiències prèvies de ruptura tònica amb seguretat, experimentarà gran plaer en els jocs de caiguda. Però si és el contrari, si ha viscut sensacions insegures o desagradables al ser manipulat, viurà aquestes sensacions de caiguda amb displaer.

- El plaer de l'equilibri vindrà condicionat per les seves primeres experiències d'equilibris-desequilibris, que es fan presents quan experimenta aquestes situacions. Les vivències plaents d'equilibri ajuden a unificar els hemicossos, a tenir major disponibilitat i harmonia.
 - El plaer del salt en profunditat implica perdre les referències cinestèsiques i de recolzament. El nen podrà fer-ho si prèviament ha viscut les sensacions d'equilibri a través del contacte amb el terra, dels jocs i de les relacions amb els altres en un ambient segur, amb sensacions agradables respecte el to i el sistema laberíntic. Si és així, viurà amb plaer el perdre's i tornar-se a trobar.
 - El plaer de saltar sobre allò dur permet al nen experimentar un gran benestar a nivell cinestèsic. La forta pressió que realitzen amb la superfície repercuteix en tot el cos, cosa que els informa de la seva corporeïtat. Per això, nens que presenten dificultats en la representació del seu cos, necessiten prolongar aquests tipus de joc.
 - El plaer de la marxa i el plaer de conquerir l'alçada es vinculen amb la conquesta del món. L'alçada va guanyant protagonisme a mesura que l'infant se sent més segur al terra i va cercant nous reptes personals.
 - El plaer de desordenar i d'ordenar posteriorment és necessari per a la reorganització del psiquisme. Tots aquests binomis contrastats de dispersar-reagrupar, fer-desfer, aparèixer-desaparèixer, omplir-buidar... es vinculen amb el plaer de ser; i des del plaer de ser s'arriba amb goig al plaer de pensar.
- Un dels jocs que va prenent més importància al llarg del cicle, considerat des de diferents disciplines com un altre fort motor pel tractament dels continguts socioemocionals, és el joc simbòlic. En els jocs descrits fins ara, l'acció també representava un símbol, però encara no hi havia en el nen/a una intencionalitat de simbolitzar el seu món real. Per això s'anomenen pre-simbòlics (preparen per accedir al símbol). Ara, però, sí que hi ha una acció que simbolitza explícitament. Allò important no és l'acció sobre els objectes (com abans) sinó allò que representen els objectes i les accions: el joc simbòlic apareix quan l'infant és capaç de substituir el significat d'un objecte per qualsevol altre de manera arbitrària. Es tracta d'una transformació dels objectes i de les situacions en les quals es fan presents objectes, situacions i persones absents.

Algunes peculiaritats a tenir en compte:

-Sovint apareixen al voltant dels dos anys de vida.

-Per accedir al simbolisme s'observa un moment inicial on per modificar i imaginar el significat d'un objecte l'infant ha de partir d'una acció (per exemple: fer el cavall amb un pal: el nen jugant, "pensa" el cavall, el joc amb el pal l'ajuda a fer la transició), però encara no es pot parlar pròpiament de simbolisme perquè qualsevol objecte no pot substituir-ne un altre, no hi ha lliure substitució (això succeeix entre els 2-3 anys). A mesura que va eixamplant la relació objecte-significats i observem que un mateix objecte pot ser moltes coses, que no necessita actuar sobre l'objecte per imaginar o projectar-hi un significat, ens va mostrant una maduració de la capacitat d'abstracció.

-El joc simbòlic sol anar des de la imitació de la vida real fins a situacions de joc inventades, passant per la imitació diferida. El joc simbòlic d'adaptació social o joc de rols apareix quan utilitzen un material social que permet jugar un rol concret i explorar les relacions adult-infant. Recordem les aportacions de Wallon, de Vigotsky i d'Elkonin sobre el tema.

-Progressa des del joc individual, passant pel paral·lel fins a esdevenir col·lectiu. Compartir el joc simbòlic amb els altres requereix no només compartir un llenguatge (per tal de negociar els temes del joc i per explicitar els significats dels objectes, persones i situacions), sinó també que els infants comparteixin significats per poder jugar junts, per la qual cosa s'han de donar unes condicions: que els jugadors tinguin representacions d'esdeveniments de la seva experiència, que aquestes experiències s'assemblin prou entre elles per tal de poder-les comunicar i compartir.

-Per copsar mínimament el simbolisme secundari d'aquest tipus de joc, val la pena atendre les "combinacions lúdiques" que solen aparèixer en aquests jocs: combinacions compensatòries (fer allò prohibit), combinacions liquidatòries (liquidar experiències que li han resultat difícils) i combinacions anticipatòries (d'experiències no viscudes que algú li ha dit que podien passar).

-Dins del joc simbòlic "ben adaptat" es poden donar episodis d'omnipotència o de regressions que són considerades normals sempre i quan no es repeteixin sistemàticament. Les situacions de regressió ("fer de bebè", "fer de gat"..., amb accions com llepar, posar-se el dit a la boca...) solen representar la busca de sensacions primàries i es poden interpretar com una crida de l'altre, de la necessitat del seu mirall per a sortir d'alguna situació d'aïllament. En el cas d'episodis extrems, parlem de jocs fantasmàtics. El joc fantasmàtic parla de coses no superades: el nen juga el rol de veritat, no pot sortir del seu personatge i es confon amb la fantasia. El fantasma és conseqüència d'una no claredat de si mateix. Alguns exemples són quan fan d'animals que mosseguen i bavegen, quan es fiquen a la pell de personatges omnipotents (Superman..) amb dificultats per poder sortir d'aquesta omnipotència... etc. Els símptomes són: repetició, mateixos recorreguts, la mateixa situació espacial dins la sala, menys interacció i per tant menys comunicació, formes rutinàries, manca de plaer... Es parla de regressions arcaiques quan els jocs porten l'infant a retornar a un estat ontogenèticament i filogenèticament anterior, més primitiu. Recordem que arribar al simbòlic és un dels objectius fonamentals de la intervenció psicomotriu. La seva base de treball són els jocs arcaics, de seguretat profunda: si no es treballa bé sobre els jocs de seguretat profunda, la capacitat de simbolitzar no es desenvolupa correctament. Sovint cal, doncs, treballar amb jocs d'etapes anteriors. Per això, per treure als nens del joc fantasmàtic és convenient portar-los a allò sensoriomotor: treballar sobre els previs del símbol i no directament sobre el símbol, perquè això pot generar refús. A més caldrà reconèixer-los i enriquir-los els moments de plaer, per exemple: "estaves a la caseta, però t'he vist riure quan saltaves...". Un joc simbòlic "sa" es dona quan es pot fer el canvi de rols, quan es pot "sortir i tornar a entrar" amb plaer.

-Com ja hem comentat, les activitats psicomotrius que s'han anat descrivint fins aquí, es van posant al servei del símbol. Per exemple, el joc d'oposició associat al desig d'emancipació es tradueix en l'aparició de jocs d'omnipotència on es donen lluites com si fossin de veritat, que han d'estar contextualitzades i acotades perquè siguin font de creixement: l'educador ha de mantenir la llei i la seguretat en tot moment. En aquestes "lluites" cal donar un temps i un espai de separació al nen; uns rituals que lentifiquin el joc; unes ruptures tòniques que l'ajudin a retrobar-se. També la destrucció de construccions fetes per l'adult es conceben com jocs d'oposició. Altres exemples s'observen clarament al voltant dels espais simbòlics construïts per ells/es mateixos

(com les cases, els vaixells, els castells...), que desvetllen el plaer d'entrar i sortir, d'aparèixer i desaparèixer, d'amagar-se i de reaparèixer..., que permeten jugar l'atreviment i el desig de desaparèixer de la mirada de l'altre sense perdre's.

-Finalment també voldríem apuntar que, al voltant dels cinc anys, hi ha una tendència a agrupar-se segons el sexe i a fer ús del joc simbòlic per a representar-se i elaborar-se atenent a les peculiaritats pròpies del sexe al que pertany. Aquestes peculiaritats, però, estan impregnades dels patrons socioculturals que l'envolten, els quals van calant dia a dia. En aquests moments evolutius esdevenen importants per a l'infant, perquè els necessiten per construir-se. Donat el caràcter patriarcal d'aquests models, tendències i valors que impregnen la identificació sexual, val la pena que els educadors ens hi aturem a reflexionar sobre com podem fomentar la seva superació, alhora que donem resposta a les necessitats internes de l'infant.

Una finestra a la pràctica. Algunes tendències sexuades amb tonalitat sexista

CEIP Torredemer. 9 octubre 2006. P-5.

Un nen comença a fer un vaixell amb coixins. S'acosten dos més i ell els convida a jugar. En breu, es veu un altre nen demanant permís per jugar. En uns segons, s'han constituït com a unitat d'activitat que romandrà durant tota la sessió.

Paral·lelament, tres nenes construeixen una casa.

Hi ha un moment de disputa entre els dos grups perquè volen els mateixos coixins. La intervenció del mestre (M) els retorna a la calma i segueixen amb les dues situacions simbòliques: el vaixell dels nens; la caseta de les nenes.

Quan M indica que poden agafar teles, els nens n'agafen per disfressar-se i convertir-se en pirates. R en posa una al vaixell i diu que és una bandera. Corren per la sala, entren i surten del vaixell, conquereixen i defensen...

Per la seva part, les nenes també n'agafen i les estiren pels coixins de la casa. Diuen que així estarà més bonica i que la preparen per fer una festa. Tot seguit, una nena diu que és la mare; una altra un bebè i l'altra un gosset. S'estan la resta d'estona dintre la casa.

Reflexions

D'aquest petit relat en volem subratllar aquestes tendències sexuades i sexistes apuntades.

Tot i que hom està d'acord en les diferències cerebrals i psíquiques de caràcter orgànic entre els dos sexes, també és cert que els patrons culturals penetren fàcilment i profundament, i que aquests patrons són evidentment patriarcal.

La dualitat biològica-cultural ens fa plantejar sovint dubtes de fins a quin punt i de quina manera intervenir per tal de donar resposta a les necessitats vitals i, alhora, mobilitzar aquests patrons. Es tracta de conrear les actituds crítiques envers els diferencialismes sexistes que perjudiquen la construcció personal en ambdós sexes, a més que condicionen de ple la construcció del grup i de les seves relacions.

Estem d'acord que l'adopció de rols els ajuda en el procés d'autoconstrucció, però hem de ser sensibles als rols que adopten i reflexionar sobre el seu grau d'influenciabilitat positiva en aquesta construcció de si. En la situació descrita, recordem que els nens han adoptat el rol de pirates; i les nenes de mare, bebè i gos, respectivament. Aquests rols i les accions que se'n deriven connoten qualitats personals ben diferents: fortalesa,

obertura, fermesa, un lloc en l'espai públic... per part dels nens; reclusió, debilitat, petitesa, regressió (oralitat), busca de protecció, privacitat,... per part de les nenes.

Cal que ens aturem a repensar aquestes situacions i a buscar formes d'intervenció que situïn a ambdós sexes en el pla de la dignitat saludable, on fermesa i sensibilitat, privacitat i publicitat, intimitat i obertura... siguin binomis actitudinals encarnats en cada infant, més enllà de les diferències de sexe, perquè són per si mateixos valors fonamentals de tota persona.

Potser els moments inicials i de tancament de la sessió (ritual d'entrada, representació i ritual de sortida) serien bons per recollir aquests jocs i tractar els aspectes comentats amb el suport de recursos diversos: la conversa, contes, imatges diverses... Fóra interessant associar-ho amb situacions de la vida quotidiana carregades d'aquests valors patriarcals que, malauradament, tots/es vivim contínuament.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: mediador, responsable del benestar...

-Principis fonamentals: l'expressivitat psicomotriu, la totalitat...

-Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: la consciència de sí; la construcció i ocupació d'espais, la trobada amb els altres.... Continguts que s'impregnen de les tendències patriarcals esmentades.

-Organització espacial i material: els coixins diversos, les teles...

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-L'exploració dels fonaments emocionals a través del joc.

-Elaboració de les tendències, pulsions, desigs... a través del joc.

-Exploració i afirmació personals a través de l'assumpció de rols.

-La trobada de significats a través del joc simbòlic.

-Els espais construïts com a delimitadors d'un grup al que es pertany.

-Els significats socio-culturals dels espais que es construeixen i es juguen: obertura-tancament, publicitat-privacitat, fortalesa-feblesa...

-Els significats socio-culturals dels papers que s'adopten.

-Habilitats relacionals i comunicatives corporals a través del joc.

Podem confirmar que, quan l'adult és sensible a aquestes qüestions i s'atura a tractar-les amb els infants, aquests mobilitzen amb certa facilitat els patrons que estan en fase d'incorporació. La flexibilitat de la infantesa i la manca de prejudicis i estereotip massa fixats, fa que aquesta etapa sigui fonamental per a facilitar-lis eines que els permetin elaborar constructivament i creativament aquests patrons, entrellaçats als fonaments socioemocionals, els quals vertebraran els valors. Aquí, ara i sempre, la tasca d'educar ha de prioritzar que els valors que es construeixen possibilitin i permetin gaudir la convivència democràtica. Veiem que ha succeït després d'haver-nos aturat a repensar sobre la pràctica.

7 mesos després, el mestre del CEIP Torredemer ens torna a obrir la finestra per "mirar" una evolució en aquests jocs. Ens explica⁵⁰ que...

Les mostres sexistes que havíem observat en els joc dels infants de a P-5, han anat evolucionant. Actualment, ens podem trobar amb nenes pirates, nens despatxant a la

⁵⁰ Relat aportat pel mestre. Gràcies.

botiga i pares cuidant al seu fill a la casa de coixins.

Tant les intervencions amb preguntes directes durant l'estona de joc, com les rotllanes (rituals d'entrada i de sortida), ens han permès treballar aquests rols. Tot seguit apunto alguns exemples que han permès tractar el tema en qüestió.

A. Dos exemples de conversa a la rotllana .

Exemple 1.

Mestre (M): -Avui he vist al V, al J i al C (tot nens) fent de pirates, he vist com la C (nena) s'acostava al vaixell i no l'heu deixat entrar.

V: -És que ja erem molts pirates.

M: -El vaixell era prou gran i em sembla que hi cabia un altre més.

J: -Sí però la C és una nena, i no pot fer de pirata.

M: -Per què no pot ?

J: -No hi ha nenes pirates “

M: -Jo crec que un altre dia podeu deixar que entrin nenes per fer de pirates, es poden disfressar igual que vosaltres amb el mocador al cap i també poden fer-ho. La C avui tenia moltes ganes i no l'heu deixat, el proper dia si torneu a fer de pirates, la C us ajudarà a fer el vaixell amb els coixins i també podrà jugar amb vosaltres.

Exemple 2.

M : -Avui he vist al P (nen) a la casa.

F: -Sí, estava cuidant del seu fillet, perquè la mare estava treballant. Jo feia de mare, però anava a treballar...

M: -I on treballava ?

Cada vegada que han anat sortint situacions d'aquest tipus s'ha intentat anar-les elaborant a la conversa de la rotllana, procurant trobar solucions als conflictes, clarificant situacions, diferenciant els personatges i fent èmfasi en que tots, tant nens com nenes podem fer tot tipus de personatges en el joc simbòlic.

Moltes vegades ha estat més profitós deixar passar el temps entre sessió i sessió per reprendre el tema i constatar processos de canvi. Són qüestions que s'han d'anar elaborant i que no se solen resoldre de veritat en una sola sessió. Cal anar de mica en mica, verbalitzant i fent aquest “retorn”.

B. Un exemple d'intervenció en el sí del joc

Un grup de nenes van començar a fer un castell amb coixins i una roba (que feia de sostre). A dins tenien diferents dependències: el menjador, l'habitació i fins i tot un espai per arreglar-se i maquillar-se. Totes les persones que jugaven eren nenes i tenien el nom d'un personatge Disney femení.

Durant la sessió, un nen “R” va demanar que volia col·laborar fent una entrada més bonica per al castell, aportant un material que ell havia utilitzat en una construcció seva. Una de les nenes li va dir:

-No pots entrar al castell, aquí només entren “personatges Disney”.

-Mestre : -Per què no deixeu jugar al “R” ? Ell us vol ajudar a fer el castell més maco, us vol arreglar la porta d'entrada i vol participar del vostre joc.

-Nena (S): -Aquí només poden jugar “princeses Disney”.

-M: -Com és que només hi ha “princeses Disney” ?

-S: -Només juguem nenes.

-Nena (C): -Sí, i ens ha costat molt fer-lo.

-M: -Justament per això, com que teniu un espai tan bonic i tan gran, heu de deixar entrar a altres personatges al vostre castell. A més el R us vol ajudar a fer un castell encara més maco. Tu de què vols fer R ?

- R: -Encara no ho sé . Però jo primer vull fer la porta.

-M: doncs deixeu que el R faci la porta d' entrada i després que es pensi de què vol fer.

-S: -D' acord...

El nen R va començar a modificar la porta i les nenes de l' interior del castell el van ajudar i, tot seguit, el van deixar entrar. Al cap de pocs minuts un altre nen (A) va arribar a la porta..

A:- Puc entrar ?

S: -Tu qui ets?

A: -Soc un superman.

S: -Endavant, però vigila amb la porta que es desmonta...

Nen " V": -Puc fer de vigilant del castell ?

Nena "C": -Si...(des de dins del castell i amb una veu alegre...)

El joc va continuar i altres infants van poder accedir a aquell espai.

A la rotllana de sortida, els infants explicaven el que havien fet i vaig aprofitar per tornar a intervenir intencionadament sobre el tema:

S: -Jo m' ho he passat molt bé al castell de princeses Disney, feia de "Sirenita".

M: -Jo us vull felicitar a totes les nenes que hi havia dins del castell perquè l' heu fet una mica més gran amb l' ajuda de R i també heu deixat entrar a altres personatges que no eren Disney.

Nen A: -Sí, jo he entrat i feia de superman...

Nen V : -Jo també... era el vigilant...

Nen G: - Jo era un " ninja".

M: -Veieu, com es pot fer un espai molt gran per a molts nens i nenes i ens ho podem passar molt bé. A mi m' ha agradat veure com entraven tants personatges i us ho passàveu tan bé.

Nena C: -Sí, jo avui m' he transformat en un pirata..

M: ah si!! Però tu feies de princesa Disney, oi ?

C: -Sí, però l' A m' ha deixat el seu mocador (tros de roba) i me l' he posat al cap i he fet de pirata..

M: -Què bé, la C avui ha fet de pirata, en aquest castell hi havia personatges molt diferents: princeses, pirates, supermans, "ninges"...

C: -El proper dia el tornarem a fer !!!!

M: si voleu el podeu fer el proper dia i podeu deixar entrar a altres personatges...

Amb les converses finals, els nens i les nenes ja projecten el seu desig de cara a la propera sessió i és un bon moment per recollir aspectes que es poden modificar de cara a la propera sessió. En aquest cas, remarcant el gènere dels personatges, qui els interpretava i la importància de compartir espais nens i nenes i intercanviar els rols que sovint venen predeterminats.

Les converses i aquests " miralls verbals" que reflecteixen les situacions viscudes a la sala ajuden als infants a anar elaborant i estructurant els personatges del seu joc.

Els infants són molt sensibles a les aportacions del mestre, i aquest té un gran poder

d'influenciar-los. Hem de ser conscients d'aquesta realitat i, per tant, la nostra postura mai pot ser neutral, ha de ser clara, posicionada en uns valors democràtics potenciadors de la convivència i el benestar.

- **Dels 5 als 7 anys**

Els jocs d'exploració sensoriomotriu van evolucionant cap a jocs sociomotrius de grup, en els que es van introduint les regles. Però aquests jocs de regles poden anar prenent importància sempre i quan la simbolització d'abans ha estat suficientment rica. Aleshores pot entrar al món dels adults, adaptar-se al món real (regles de l'adult). Les regles que el nen demana de l'adult, les desitja i les necessita.

També creix l'interès envers els jocs de precisió i de competència motriu (encistellar, curses...), que evolucionen cap als jocs esportius.

Pel que fa als jocs de construccions, aquests es donen en un espai d'allunyament del joc simbòlic; suposen una distanciació de les vivències emocionals, un descentrament afectiu.

Per acabar aquest apartat, volem subratllar la idea que l'activitat psicomotriu de l'infant integrada en el seu joc espontani, respon a les seves necessitats psíquiques, és a dir, a les seves necessitats i característiques emocionals i afectives nascudes de la vida en relació. Per tant, quan explora contrastos, quan salta al buit, quan es balanceja, etc., està elaborant simbòlicament molts dels continguts socioemocionals i, per tant, s'està estructurant internament, està construint les bases de la ment que li permetran ser emocionalment intel·ligent per relacionar-se satisfactòriament amb ell, amb els altres i amb el món. El que fa la intervenció psicomotriu és organitzar la sessió (l'espai, el temps, el material...) i oferir-los unes actituds que els permeti explorar aquesta activitat psicomotriu i, per tant, les seves necessitats socioemocionals. I, tot jugant-les, les pot anar percebent, interioritzant i integrant a favor d'un creixement saludable i feliç.

Els mitjans per intervenir profundament en i a través del to: propioceptivitat, diàleg i conversejar tònic, i ruptura o contrast tònic.

Reprenem el concepte de to corporal per reafirmar-lo com una de les claus principals per a promoure els continguts socioemocionals mitjançant la intervenció psicomotriu. Recordem que la psicomotricitat relacional influeix intencionadament en el to, que l'entendem íntimament lligat a la vida emocional i relacional. Aquesta intervenció en el to es fa, principalment, a través de la mobilització de sensacions propioceptives; del que es coneix com a diàleg tònic; i del que anomenem ruptures tòniques. Tot seguit aprofundirem en la idea de to i abordarem aquests conceptes que s'hi refereixen amb la intenció de justificar la seva vinculació profunda amb molts dels continguts socioemocionals proposats.

Etimològicament, to ve del grec i vol dir "tensió de la corda". El to muscular és la base del moviment i podem estudiar-lo des de diferents perspectives; aquí ens interessa la neurològica i la psicoafectiva, que les entenem entrelaçades. Des d'un punt de vista neurològic, s'entén que el to correspon a la tensió necessària del múscul per poder mantenir una postura o realitzar una acció; atorga consistència al cos i condiciona les seves possibilitats. La vessant psicoafectiva del to és la que considerem bàsica i condicionant de la construcció del psiquisme de l'infant i en l'organització de la persona. Juga un paper fonamental en la vida afectiva, relacional i comunicativa.

Wallon (1965) afirma que el to és la base de les emocions i serveix de teixit a la vida afectiva.

Per la seva banda, Miquel Llorca⁵¹ ens parla de tres nivells del cos, el més profund dels quals és el “cos tònic-emocional”, configurat per les vivències afectives, emotives i pulsionals. És el nivell corporal que sustenta els altres dos als quals es refereix l'autor: el cognitiu i l'instrumental.

Lapierre i Aucouturier, en la seva obra de “*Los contrastes*”⁵², ens diuen que la contracció tònica és la forma d'estar en el món, de sentir el món; i constitueix la base de referència sobre la qual s'organitza l'afectivitat i la relació amb els altres.

El to és doncs el taló de fons de l'activitat motriu i postural, així com de la vida afectiva i emocional. El to projecta i sustenta una actitud de vida, la manera de relacionar-nos amb nosaltres mateixos i amb els altres.

Per tant, sembla ser que treballar sobre el to és treballar sobre la reestructuració profunda de la persona, i afecta a les tres dimensions socioemocionals. Per això, amb la intervenció psicomotriu promourem mobilitzacions tòniques i reestructuracions d'aquest “cos tònic-emocional”, és a dir, del cos que integra i projecta la vivència socioemocional. Expliquem, tot seguit, de quines formes la pràctica psicomotriu empeny l'infant a explorar i a organitzar aquesta tonicitat.

La Propioceptivitat. És la sensibilitat específica que promou la Psicomotricitat i que justifica de ple la interconnexió entre aquesta intervenció i el creixement socioemocional.

Les sensacions propioceptives són les que aporten informació sobre la situació del cos en l'espai. Els receptors se situen per tot el cos, concretament als múscles, a les articulacions i a l'aparell vestibular de l'oïda interna. Aquestes sensacions afecten directament al to, i tenen conseqüències tant reflexes com conscients, ja que els impulsos es transmeten tant al cerebel com al còrtex. La connexió amb el cerebel mobilitza els continguts subcorticals de tipus inconscient, mentre que la connexió cortical permet tenir consciència de la postura, de la situació de les parts del cos i de la relació que mantenen entre elles, dels moviments que realitzem, de l'equilibri i dels desequilibris... Seguint a Wallon, considerem que la propioceptivitat és la sensibilitat clau per a l'avenç del psiquisme, ja que afecta al to global, desvetllant i desbloquejant l'emocionalitat, les tensions, les tendències, alhora que potencia la sensació d'unitat corporal i, per tant, d'unitat personal. Aquesta alliberació tonal és alliberació emocional, distensió tònico-emocional, que dóna pas a la trobada profunda amb un mateix, a la disponibilitat creixent per trobar-se amb l'altre, a la voluntat de reelaborar els continguts socioemocionals amb els que es connecta. A més, aquest desbloquejament associat als nivells subcorticals que comporta la vivència propioceptiva permet orientar el comportament cap a formes simbòlicament més complexes d'activitat, on expressen de manera més explícita la seva vida psíquica: necessitats, reptes, desigs... Per tant, la mobilització propioceptiva és obertura tònico-emocional, és disponibilització a la relació, és encesa de desig d'activitat. Per això, com ja hem dit, es promou la seva

⁵¹ Llorca, M. (2003). La psicomotricidad como propuesta de intervención educativa. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad*, 14, 6-13.

⁵² Aucouturier, B. Y Lapierre, A. (1985). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico-médica.

exercitació a l'inici de la fase d'exploració sensoriomotriu. Tot i que la intervenció afavoreix aquest itinerari, la mateixa activitat natural de l'infant el segueix per necessitat intrínseca: observem que primer l'infant necessita treure tensions, deixar-se anar mitjançant una activitat pulsional; també hi ha un domini més evident de la individualitat, acompanyada d'actituds d'autopreservació. Aquesta primera explosió permet que, a mesura que avança la sessió, vagi prenent més protagonisme el símbol, la previsió en el joc, l'activitat més regulada i el desig de vincular-se amb els altres, afavorint la intervenció del sistema neocortical.

Els jocs psicomotrius que mobilitzen plenament la sensibilitat propioceptiva són els que permeten viure desequilibris, com en el salt o el balanceig, on les fortes sensacions visceralis i laberíntiques porten a desorganitzar la tonicitat, a una dispersió corporal, a una pèrdua de límits i, per tant, de la unitat de si, provocant l'emergència d'angoixes arcaiques (de fragmentació, de pèrdua...) i, en definitiva, la mobilització de la vida emocional. Per això, apareix crispació, crits, excitació, riures... i tota mena d'expressions que solen ser autèntiques descàrregues tòniques d'autoregulació emocional. Winnicott ens diu que els més petits (o els que encara no tenen la sensació segura d'unitat) poden suportar i gaudir d'aquestes desorganitzacions tònico-emocionals provocades per la propioceptivitat quan hi ha un adult que els acompanya i els consola, que està allà per retornar-los la sensació d'unitat amb el contacte que tonifica, amb un somriure, amb un reconeixement. A més, l'emoció i el plaer de l'adult que acompanya aquestes vivències profundes encomana l'infant, esdevenint-se el que anomenem ressonàncies tònico-emocionals. Així, les sensacions i vivències propioceptives s'inscriuen en el nen de manera intrapsíquica, entreteixins la seva dependència motriu i emocional.

Aquests jocs que es promouen a la sala, signifiquen una continuïtat d'altres experiències prèvies on s'ha sentit el cos mobilitzat. S'inicien en situacions de cura del nadó, quan l'adult el manipula per satisfer-li les necessitats més bàsiques, però també en petits jocs on l'alça, el fa volar, el gira..., afectant l'equilibri i transformant el to muscular. El plaer es dona per la presència d'un adult que gaudeix, el tonifica i comparteix l'emoció d'alegria amb el nadó per ressonància tònica.

Recordem que és entre els 18 i els 24 mesos quan apareix el joc de la caiguda, necessari per la constitució de la imatge del cos: pot jugar amb plaer a perdre la unitat (caiguda, gir...) quan sap que la pot retrobar, i això és possible quan té una continuïtat de la representació de sí mateix, una incipient consciència de si, perquè en el seu psiquisme hi ha també representada la imatge de l'altre (l'adult referent). I és que hem de tenir molt present que aquesta unitat és doncs, en el seu origen, necessàriament dual, i les dificultats en aquesta integració en sí de la figura maternal troben una via d'expressió i de reelaboració en l'activitat psicomotriu, sobretot a través dels anomenats fantasmes d'acció i motricitat. És B. Aucouturier⁵³ qui, seguint les aportacions de Winnicott, ens parla d'aquests fantasmes d'acció i motricitat⁵⁴ per referir-se a totes les accions psicomotrius promotores de propioceptivitat que afecten l'equilibri i transformen el to corporal, comportant la sensació de perdre la unitat (en el sentit dual ja apuntat). Apareixen amb els anomenats jocs de plaer sensoriomotor i de seguritat profunda que, de fet, són jocs d'equilibrar-se i desequilibrar-se. La seva vivència amb plaer és

⁵³ Recordem que és per a nosaltres el principal ideòleg de la Psicomotricitat que aquí es proposa.

⁵⁴ Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. BCN: Graó, Col. Biblioteca Infantil, 7.

síntoma de benestar, de construcció sòlida d'un mateix, de manteniment de la unitat de plaer. Amb la "desestructuració" s'asseguren en el procés de separació amb l'objecte extern i envers el sentiment d'autonomia (validesa, confiança...). Però per separar-se cal primer tenir-lo a dintre, haver-lo incorporat.

Les accions-joc-transformacions que se sostenen en la propioceptivitat i que tenen més protagonisme a la sala són:

*Caiguda: crea distensió tònica, allibera tensions i permet sentir les pròpies emocions amb intensitat prou descarregada per integrar-la; la distensió permet més fluïdesa corporal, la qual el fa més disponible per a l'acció, el joc simbòlic, el joc compartit...

*Córrer: se sent una unitat de plaer mòbil; l'alliberació motriu comporta alliberació emocional...

*Gronxar-se: oscil·lacions que connecten amb experiències de ser bressolat, calmat...

*Saltar: pèrdua de referències espacials i de recolzament; manifestació de desig de poder, del plaer de ser un mateix... Les capes i altres materials l'emfatitzen.

*Girar: mobilitza intensament el laberint, la musculatura de l'equilibri...

A més, totes aquestes activitats que impliquen un canvi del centre de gravetat, que es troba, juntament amb el centre orgànic, muscular i respiratori, en el baix ventre ajuden a desenvolupar la consciència del nostre propi cos i a compensar la tensió que es produeix al respirar.

Entenem que Aucouturier tria el terme de fantasma, perquè es tracta d'una activitat que compromet i fa emergir les angoixes arcaïques. Tant en les angoixes com en els fantasmes hi ha la dualitat d'apego-separació envers l'adult. Aquí comprem aquestes angoixes primitives com emocions fonamentals que estan a la base de la construcció de si i de la relació amb l'altre. S'entén que tot representant les angoixes associades a la pèrdua de si (fragmentació, dispersió, despellament, ruptura, falta de límits...) a través d'aquests "fantasmes d'acció" que són accions-transformació (salt, gir...), es produeix una atenuació de les mateixes angoixes primitives, cosa que permet la maduració emocional, es reforça la separació, es promou la construcció autònoma de si i s'afavoreixen les possibilitats de relacionar-se amb l'altre des d'aquesta autenticitat personal. La sensoriomotricitat, viscuda en relació amb un mateix, els altres i els objectes, implica doncs autèntics processos d'elaboració de continguts socioemocionals.

Una finestra a la pràctica. La màgia del balanceig

CEIP Els Convents 15 novembre 2006. P-3

Al ritual d'entrada, observen la tela penjada de l'escala en forma de bossa. La mestra (M) els explica que es poden ficar dintre i que s'hi poden gronxar. Quan comença el moment de joc, uns quants nens/es hi van, se la miren, la toquen i un d'ells pren la iniciativa de ficar-s'hi. M està allà i l'ajuda. Li pregunta si vol que el gronxi i, davant l'afirmació de l'infant, ho fa. Els altres s'ho miren sorpresos, amb cara d'entusiasme. El nen de dintre està somrient, sembla complagut i extasiat per la vivència. Aleshores, M comença a fer voltes a la tela, de manera que quan la deixa anar, la tela es desenvolupa sola amb rapidesa. L'infant xiscla amb to alegre i de diversió. Quan la tela s'immobilitza amb l'ajuda de M, l'infant demana que li faci una altra vegada, i repeteixen el joc. Ara riu, però amb el factor sorpresa atenuat. Tot seguit, la mestra senyala que els altres també volen pujar. El xiscla i altres vocalitzacions empeses per l'excitació són comuns en tots/es els qui experimenten aquest "desenvoltar". Quan uns quants nens/es ho han provat amb l'ajuda i la presència de M, aquesta pren distància i se'n va a un altre espai. Aleshores, s'observa com els tres infants que s'hi mantenen reproduïxen les seves accions: gronxen i donen voltes a la bossa de tela. Se senten

riures, però la situació avança d'una manera cada vegada més calmada. Finalment, se'ls veu gronxant-se tranquil·lament, amb els cossos distesos i relaxats.

Reflexions

El balanceig, el giravoltar i el salt desvetllen directament la sensibilitat propioceptiva, la qual mobilitza el to global del cos, connectant directament amb la vida emocional i la història afectiva personal. Per això, creiem que mobilitzar el to és, segurament, mobilitzar els records emocionals guardats a l'amígdala del sistema límbic. Els xiscles, els crits, les vocalitzacions carregades de fervor..., reflecteixen un desbloqueig de la tensió i, per tant, de les emocions. Aquest desbloqueig permet que les connexions entre les diferents estructures cerebrals siguin més nítides i profundes. Els moviments d'endavant i d'endarrere, així com el de giravoltar sobre si mateix, fan entrar en especial relació amb la pròpia persona, alhora que empenyen a retrobar-se amb el record càlid d'experiències primerenques associades a la cura maternal rebuda (com el moviment de bressolar).

El desenvolupar (com la fase aèria del salt, els girs i els desequilibris en general) provoca certa sensació de pèrdua, que es compensa joiosament amb el retrobament. Tornen a aparèixer doncs, les angoixes arcaiques relacionades amb la pèrdua de la unitat (de fragmentació, despellament...). Les sensacions que es desvetllen amb aquests jocs, permeten canalitzar les emocions involucrades i securitzar-se en relació a les angoixes latents. És en aquest sentit que el balanceig es pot considerar un "fantasma d'acció psicomotor", en termes d'Aucouturier.

Observem de manera generalitzada com el plaer acompanya l'exploració propioceptiva i com l'expressivitat va de l'excitació a la calma, cosa que afavoreix que la relació amb un mateix i amb l'altre vagi prenent cada vegada un caràcter més íntim i serè. La vivència de la propioceptivitat amb plaer i goig és un indicador de salut i benestar.

També volem fer constar que considerem aquest recurs de la bossa de tela com a molt escaient pels més petits, perquè els embolcalla amb calidesa, afavorint les sensacions que ens ajuden a percebre els propis límits, la pròpia pell. Un embolcall que, acompanyat del moviment de balanceig, encara aguditza més aquella sensació de retrobament amb la primera infància, amb les arrels. Considerem que aquests "retornar" a través del moviment –i per tant de tot el cos i de tota la persona-, ajuden a guanyar seguretat i confort, tant en la relació intrapersonal com en la interpersonal.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: les actituds de presència i disponibilitat; la creativitat a l'hora de preparar la sala; la tècnica, la calidesa...

-Principis bàsics com: unitat, expressivitat, angoixes...

-Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: la connexió amb si mateix (el cos, les emocions, la història personal..), l'espai corporal subratllat per l'embolcall de la tela, el gaudi de compartir el joc...

-Organització espacial: les combinacions entre la infraestructura dura i els materials tous (escalinates i teles).

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Vivència plaent i plena del cos.

-Connexió amb el propi cos i els continguts subcorticals: emocions i experiències primerenques.

-Descàrregues tòniques d'excitació emocional.

- Calma progressiva de la dimensió emocional mercès a la interiorització del moviment.
- Sensació de delimitació corporal (amb l'embolcall de la tela), d'unitat.
- Segurització i organització personal.
- Sentiment d'estar atès càlida i amorosament per l'adult.
- Gaudi en el joc compartit.
- Formes dialògiques a través de l'acció de balancejar: "escoltar" a l'altre, els torns, la tendresa...
- Afecció empàtica a través del joc, desvetllant actituds responsables envers l'altre: l'atenció envers l'altre, el tenir cura de l'altre, el tenir en compte a l'altre.
- Benestar personal i interpersonal a través del joc i el moviment.



El balanceig carregat de sensacions. CEIP Els Convents⁵⁵

⁵⁵ Observem la segurització de la situació: com se sostenen les cordes per dalt, els coixins del terra, la referència de l'adult...



*El joc s'inicia amb l'adult i avança entre els infants
CEIP Els Convents*

El diàleg i conversejar tònic. Tenint en compte que el to és font i base de l'emoció, de l'acció i del gest, podem afirmar que és un element clau en la relació amb l'Altre. Actua com a caixa de ressonància de les interaccions de l'individu amb l'entorn, esdevenint el gran mediador de la vida relacional. Hom està d'acord en que les bases d'aquesta tonicitat es troben en les vivències primerenques relacionades amb els contactes amb la mare (o adults referents), des que apareixen les primeres reaccions afectives de l'infant, que són reaccions tòniques. Així per exemple, una necessitat fisiològica no coberta, o una situació d'espera, tendeixen a provocar hipertonia. Pel contrari, la satisfacció, el benestar biològic, solen provocar hipotonia. Aquestes reaccions, al principi totalment inconscients, van adquirint el valor d'un llenguatge a mesura que són compreses i respostes per l'entorn, establint-se el que s'ha denominat "diàleg tònic". En aquest diàleg, les reaccions corporals i tòniques de la mare, induïdes inconscientment per la seva afectivitat, són profundament notades per l'infant, esdevenint indispensables pel seu desenvolupament i al seu equilibri psicològic. Per tant, el diàleg tònic es refereix a aquestes reciprocitats tòniques que es forgen en el "cos tònic-emocional" (Miquel Llorca) de la persona, convertint-se en unes de les fonts principals de la manera de ser i estar en el món, servint de "teló de fons" a totes les relacions afectives, relacionals i comunicatives posteriors. Però tot i que aquests diàlegs tònic primerencs que ens recorden els conversejars materno-filials de Maturana, estan en la base del desplegament, al llarg del desenvolupament ens anem trobant amb altres situacions de diàleg tònic, ampliant els subjectes amb qui els compartim: altres membres de la família, companys, educadors... Aquestes situacions permeten reelaborar, ampliar, enriquir i seguritzar el fons tònic que sustenta tota la persona i les seves formes de relació. En aquest sentit, creiem que exercitar-se en la dinàmica afectiva implicada en el diàleg tònic, on els seus participants en queden commoguts per la mobilització tònico-emocional, és disposar unes aptituds i unes actituds no verbals per a les habilitats dialògiques tan defensades per Habermas i que serien font de

competència comunicativa. És per això, que el diàleg tònic és a la vegada, un contingut propi de l'Educació Infantil per avançar en la dimensió socioemocional de la trobada, i un instrument d'intervenció prioritari dintre del camp de la Psicomotricitat.

Tanta és la seva importància, que molts psicomotricistes considerem el diàleg tònic com a punt de partida de la intervenció i com a competència cabdal en l'adult: el psicomotricista ha d'estar atent a les reaccions tònico-emocionals de cadascun dels infants i a les reaccions tòniques de si mateix. A més, tots aquests elements extralingüístics implicats en els diàlegs tònicos els podem promoure en els infants en les seves relacions mútues, promovent propostes que estimulin el treball de la mirada, del gest, de l'escolta i percepció del to de l'altre, del deixar-se tocar per l'altre, de l'intercanvi tònic... El diàleg tònic permet així aprofundir en les relacions, a la vegada que s'aprofundeix en la descoberta d'un mateix.

Una finestra a la pràctica. L'aprofundiment en les relacions a través del to.

Tariqa Psicomotriu. 9 octubre 2006. Grup 5 anys.

Un infant, D, s'estira a un matalàs. El li pregunta si vol un massatge, i ell diu que sí. Aleshores el comença a tocar, aturant-se a diferents parts del cos: les frega, les prem, les acarona... Sembla que aplica contrastos d'intensitat. D va tancant i obrint els ulls. Se'l veu calmat i sembla que gaudeixi d'aquest moment. Passats uns tres minuts, mira els ulls de l'adult, qui li manté la mirada uns segons. Se somriuen. D diu que "ja està" i va cap a l'espai de coixins, on comença a fer una construcció.

El proposa de fer un espai de massatge especial per a qui hi vulgui anar al llarg de la sessió. Després es convertirà en un hospital.

Reflexions

Els contrastos d'intensitat que aplica l'educadora en tocar els seus cossos els permet tonificar-se, sentir la pròpia corporeïtat amb consistència i sentir la presència de l'altre en la pròpia pell. La vivència del massatge suposa un diàleg a través del to dels interlocutors que afavoreix la descoberta d'un mateix i de l'altre, tot promovent habilitats i actituds relacionals i comunicatives que s'arrelen en el cos: el deixar-se tocar, l'escolta, la persuasió, l'agraïment, la complicitat, la intimitat, la confidencialitat, el replegament, l'obertura... A més, aquest oferiment per part de l'adult, de segur que ha permès a l'infant sentir-se atès, reconegut i assistit. Les mostres de tacte són per a nosaltres mostres d'amor, i estem convençuts que aquestes vivències afavoreixen la confiança sincera entre els implicats.

Gaudir de moments de massatge és gaudir d'un mateix i de l'altre amb qui es comparteix; és, en definitiva, benestar intrapersonal i interpersonal.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: la disponibilitat, l'escolta, el respecte, la cura, la tendresa, el maternatge...

-Principis bàsics com: l'expressivitat, la totalitat, el diàleg tònic...

-Àrees 1 i 3 de Psicomotricitat: la percepció de la corporeïtat a través del tacte, la relaxació tònica, la relació afectiva a través del tacte, la comunicació per via corporal...

-Organització espacial i material: l'espai tou amb matalassos i coixins.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Calma emocional mercès a la relaxació tònico-emocional.

- La percepció de la corporeïtat a través del tacte.
- Connexió amb si mateix a través de la relaxació.
- Connexió profunda amb l'altre a través del diàleg tònic: el tacte, les tonicitats.
- Sensació de ser atès per l'adult.
- Gaudi en el sentir l'afecte i la propensió de l'altre (adult).
- L'ampliació de situacions materno-filials: la cura, la tendresa, l'interès per i de l'altre .
- Actituds corporals per a la comunicació: la disponibilitat, l'obertura, el deixar-se tocar, la transparència, la complicitat...
- La vivència afectiva del "cos a cos".

Les ruptures o contrastos tòncics es refereixen precisament a situacions que faciliten la percepció i interiorització del grau de tensió muscular propi i aliè i, per tant, la percepció de l'emoció, l'adonar-se'n dels estats personals. Aquests contrastos permeten doncs mirar-se i mirar a l'altre des d'una perspectiva ben profunda, fent emergir i reelaborant el sentit i els significats implícits en les relacions (amb un mateix i amb l'altre). Algunes possibilitats per a promoure aquestes ruptures són: respondre al to amb un desajust provocat per un lleuger moviment o un to diferenciat; afavorir el contacte amb materials que contrastin el to (per exemple un material tou per una hipertonia o un material dur per una hipotonia), un canvi de postura que sorprèn, un silenci en la veu o una parada en el moviment, una mirada que desvia o intensifica; una música que anima o porta a lentificació del moviment; intervenir directament en el cos de l'infant tot pressionant-lo (amb els dits, amb coixins, amb un matalàs...)... L'educador, amb la seva capacitat d'escolta tònica, és el responsable de promoure aquestes ruptures. El seu cos és l'eina fonamental per fer-ho: la seva actitud i regulació tonals són autèntics mediadors del que s'esdevé a la sala, alhora que condicionen els processos de cadascun dels infants.

Una finestra a la pràctica. L'actitud corporal de l'educador amb "to major"

Tariqa Psicomotriu. 20 novembre 2006. Grup 5 anys

Tot i que el to corporal i d'activitat dels infants es vagi modificant al llarg de la sessió, l'actitud corporal i tonal de l'educadora (E1) es manté en un estat de serenor i de calma, fins i tot en situacions on el to dels infants puja considerablement. Avui per exemple, s'ha esdevingut un joc d'oposició: dos nens han jugat a lluitar amb ella amb coixins; ells estaven força exaltats, però ella –tot i resguardant una actitud de diversió- els respon amb un ritme lent i una actitud tonal assossegada. Els cossos tensats dels infants en l'oposició, carregats de pulsio, força i vivesa, contrasten amb aquesta actitud corporal distesa d'E1 que desprèn serenitat, malgrat la intensitat de la situació lúdica. Mica en mica, els nens van calmant l'impuls inicial. S'intercanvien somriures amb l'adult i se'n van a l'espai de coixins, on diuen que faran un castell.

Reflexions

Volem subratllar la tecnicitat de l'adult, concretament la capacitat per combinar la serenor corporal i l'actitud tonal calmada, amb la fermesa i claredat de la seva presència. Aquest estat tonal de l'adult contrasta i tonifica per si sola als infants amb els qui "dialoga" a través del moviment. Aquest contrast suposa el que hem anomenat roptura tònica, perquè contrasta clarament el to dels menuts, permetent-los un procés d'autopercepció i interiorització. A més, la resposta tonal mantinguda per l'adult els va convidant a calmar l'excitació i els va contaminant de serenor. Tot plegat els porta ha

anar reorientant el moviment pulsional, inicialment molt dirigit cap a l'exterior amb un protagonisme del cos global, cap a un moviment més calmat més centrat en si mateix, que va sent regulat per l'establiment de connexions entre les diferents estructures cerebrals. El contrast tònic que s'esdevé és la clau en la reorientació d'aquest procés, ja que els porta cap a una activitat més recollida, coordinada intrínsecament i extrínsecament (és col·lectiva), i que –com a prova de l'activació neural més elevada- fa emergir el símbol.

Per tant, aquesta trajectòria viscuda a través del to, desemboca en una activitat que requereix més concentració, acord i accés simbòlic: la construcció conjunta d'un castell, un símbol que ens connota benestar, grandesa i plenitud.

Concloem que el to disposa a les persones en les seves actituds i comportament, i que, per tant, és una qüestió fonamental per a les relacions intrapersonals i interpersonals.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Paper de l'adult: la tecnicitat, l'actitud i regulació corporals, la disponibilitat, el sosteniment, l'emmirallament.
- Principis bàsics com: expressivitat, totalitat, acció, pulsio...
- Àrees 1 i 3 psicomotrius: la diferenciació personal, l'exploració de diferents intensitats tonals, la regulació progressiva de l'oposició...
- Altres instruments: el joc amb llibertat.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Connexió amb els substrats emocionals: la dualitat entre amor i odi, entre proximitat i distància, entre la ràbia i el plaer; la lluita.
- La trobada d'impulsos, tendències, desigs...: exploració intersubjectiva.
- Percepció i regulació del moviment personal.
- Vivència plenera del propi cos i del cos de l'altre. L'exploració en el "cos a cos".
- Diferenciació de corporeïtats per contrast: exploració de límits personals.
- Autonomia, seguretat, iniciativa i confiança (envers a l'adult i en relació a si mateix).
- Percepció del propi estat tonal i regulació progressiva de l'actitud corporal.
- Apropament profund a l'altre amb ressonàncies tònico-emocionals.
- Exercitació dels fonaments de l'empatia: el contagi, la mediació...
- Exercitació d'elements comunicatius arrelats al cos: la mirada, les tonicitats, l'autenticitat, l'obertura, el dir i l'escoltar...
- Benestar en l'activitat calmada i reflexiva, derivada de l'exploració impulsiva.
- Sentiment de ser capaç i valuós.
- Gaudi d'estar amb els altres (companys i adult).

Per tot el que s'ha dit es conclou que el to és origen i expressió de l'emoció i que és el teló de fons de la vida afectiva-relacional. Treballar sobre el to és treballar sobre la relació que un té amb si mateix i amb els altres, tot articulant la vessant orgànica amb la psíquica. Per tant, sembla obvi que l'educació socioemocional hagi de treballar a través del to; i és la Psicomotricitat la disciplina que li ofereix un marc teòric i pràctic per a poder-ho fer.

Les condicions de joc⁵⁶

Considerem les condicions de joc com l'instrument de la intervenció psicomotriu que afavoreix directament la fase d'aprehentatge de percepció-interiorització dels continguts que ens interessin potenciar. Les utilitzem en el segon moment de la sessió,

⁵⁶ Concepte agafat de la professora Núria Franc (Universitat de Vic)

en el de l'exploració sensoriomotriu, després d'haver deixat un temps per a l'activitat espontània. Tot i que la preparació de la sala ja condiciona aquesta activitat, el concepte de condició de joc explicita la intenció de condicionar l'activitat en benefici de la percepció d'alguns processos i/o continguts, a vegades generals pel grup, d'altres dirigits a algun o alguns infants en concret. Es refereixen a propostes que s'incorporen a la general introduint certes condicions a l'espontaneïtat de l'infant per facilitar el pas a una activitat més integrada, on s'esdevinguin connexions significatives entre els diferents nivells cerebrals. La condició enriqueix sempre l'activitat de l'infant, i pot tenir diferents pretensions complementàries: buscar l'aparició d'activitats pre-simbòliques caracteritzades pel contrast; motivar l'aparició del símbol; posar restriccions a l'activitat espontània fent néixer una tensió que cal resoldre. És l'element que possibilita aprofundir i donar una direcció més concreta a la intervenció psicomotriu. Aquí proposem que aquesta direccionalitat entomi amb les intencions de l'educació socioemocional, cosa que requereix una reflexió i una clara intencionalitat per part de l'educador/a. Les condicions de joc es poden concretar de moltes formes diverses: una proposta concreta de l'adult, una modificació en la disposició i organització dels recursos, la introducció d'uns materials concrets, etc. Sigui com sigui, condiciona l'activitat psicomotriu de l'infant amb pretensions d'ajudar en el procés d'interiorització i de fer-la anar més enllà.

Una finestra a la pràctica. Les teles com a motor per a l'evolució del joc.

CEIP Torredemer. 23 octubre 2006. P-5.

Després d'una estona d'exploració sensoriomotriu amb els recursos que estaven disposats, el mestre (M) indica que poden agafar teles.

A l'espai de salt, un nen, V, estén una tela a la rampa de coixins i diu que és per esquiar: indica als altres infants que es vagin estirant, que ell els arrossegarà amb la tela. Els altres assenteixen amb goig i, a mesura que els toca el torn, s'estiren a la tela. M es situa a l'altre banda de la rampa i ajuda a V a desplaçar la tela amb un nen/a a sobre. V se'l mira complaent i el joc es va repetint una llarga estona.

Altres han agafat teles per posar-se-les de capa i corren per la sala, avisant que "són Tortugues Ninja".

D'altres, enriqueixen els espais simbòlics construïts, cosa que comporta una elaboració més complexa i creativa de les activitats que s'hi desenvolupen.







Les teles amplien i diversifiquen les possibilitats d'elaborar l'acció i de interioritzar-ne els processos implicats. CEIP Torredemer.

Reflexions

En aquest cas la condició consisteix en posar les teles a l'abast dels infants. Les teles comporten modificacions enriquidores en l'exploració sensoriomotriu que s'estava duent a terme. Veiem com en l'espai de salt, l'exploració sensoriomotriu individualitzada ha avançat cap a un joc col·lectiu de qualitat simbòlica (fan veure que esquien). En l'altre grup descrit, les teles els porta a continuar amb l'exploració sensoriomotriu però ara des de la pell d'un personatge fictici que els condiciona plenament l'activitat. El símbol emmarca l'exploració, estableix fites, concreta desigs, organitza l'acció...

A més, veiem com la comunicació afectiva implicada en ambdós processos va progressant des d'un ús prioritari del cos a un ús creixent de la paraula: per acordar criteris, per regular l'activitat conjunta...

Tot plegat ens torna a constatar la progressió en el funcionament neurològic que es dona habitualment en aquest moment de la sessió. Observem que, en un principi, l'activitat dels infants és més pulsional, individualitzada, carregada d'emocionalitat primària, etc. Recordem que aquests atributs s'alineen amb les capes inferiors de l'estructura cerebral. Però a mesura que tenen un temps per jugar, les capes superiors es van desvetllant i possibiliten l'aparició d'un joc més centrat, organitzat, mediat per símbols i desitjos de compartir. La qualitat i complexitat comunicatives avancen paral·lelament per necessitat implícita, fent emergir aquell ús creixent de la paraula també ubicat a la zona neocortical.

Les condicions de joc acompanyen i afavoreixen aquesta evolució. I l'evolució en el joc és, per a nosaltres, evolució en els processos de construcció de si mateix i del grup com a unitat.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Paper de l'adult; l'escolta, l'acompanyament en el joc ajustant-se a les necessitats, l'empatia...
- Principis bàsics com: de l'activitat més impulsiva a la regulada amb reflexió, del desig

més instintiu al desig elaborat.

-Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: exploració sensoriomotriu, percepció progressiva del pas del temps, regulació de la pròpia activitat, relació amb els altres a través del joc...La condició suposa un pas cap a la percepció i interiorització dels continguts implicats.

-Organització temporal i espacial: el moment de condicionar (en aquest cas de posar les teles a l'abast) ajuda a percebre el pas del temps de la sessió i, per tant, a ubicar-s'hi. L'evolució de l'activitat es dóna mercès a la disposició dels recursos materials.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-Elaboració progressiva de les emocions, tendències, desigs, projectes... amb el suport de la condició introduïda en el joc.

-De l'exploració emocional centrada en si mateix, a l'interès per l'exploració compartida, a través de l'activitat conjunta.

-De l'exploració personal més pulsional a l'exploració personal mediatitzada per un símbol organitzador i reafirmant.

-Exploració plaent de les possibilitats sensorials i d'acció del propi cos.

-Vinculació als altres a través del joc compartit.

-Conversejars corporals a través dels jocs que es van acordant.

-Expressió i negociació d'emocions i motivacions, propòsits d'acció, significats...

-Ús creixent de la paraula a mesura que el joc evoluciona.

El treball específic de la respiració i de la relaxació

Volem donar un pes específic a les tècniques de respiració i de relaxació com a mitjans adequats a treballar a la sala de psicomotricitat i que es vinculen plenament amb les tres dimensions socioemocionals apuntades. Proposem que el seu treball explícit se situï entre el moment d'exploració sensoriomotriu i la representació, esdevenint un pont entre les fases d'aprehentatge involucrades (percepció, interiorització i integració), ja que relaxen el cos, calmen l'emoció i afavoreixen la concentració, disposant a la persona per entrar en contacte de manera conscient amb els processos de reestructuració sistèmica (en la línia de Maturana) optimitzats per la vivència psicomotriu. I és que les tècniques de respiració i de relaxació es dirigeixen directament al treball de les dues funcions orgàniques fonamentals que sostenen i modulen l'emoció: la mateixa respiració i el to. Per això, constitueixen en si situacions de ruptura tònica, perquè s'esdevé un contrast en relació a l'estat tonal del moment anterior. Connectar i ser capaç de regular la respiració i el to corporal, orientant-los cap a la calma i cap al benestar, és una eina fonamental per gaudir de les relacions amb un mateix i amb els altres. Recordem que les tensions tòniques s'associen a tensions psíquiques que bloquegen la relació-comunicació amb un mateix i amb els altres. Aprendre a reduir-les i a desbloquejar-les, serà un contingut de rellevància socioemocional.

A part de reduir les tensions, se'ls atribueix un munt de beneficis complementaris, d'entre els que podríem destacar que brinden un gran equilibri a l'organisme, tant físic com psíquic; ajuden a preveure i recuperar malalties orgàniques, a millorar els estats d'ànim; afavoreixen el desenvolupament d'estratègies d'autocontrol i afrontament de l'estrès; ajuden a oxigenar la sang, afavorint el rec sanguini de les cèl·lules cerebrals.

Atenent més directament a la respiració, apuntem que manté en relació recíproca i permanent els processos físics i psíquics, de manera que podem afirmar que la cura de la respiració avarca a la persona en la seva totalitat.

Malauradament, la nostra societat occidental té una tendència a descuidar la respiració, infravalorant la seva importància quant a l'equilibri interior. I no només ens connecta

amb el propi ser, sinó que la respiració estableix la connexió entre nosaltres i el nostre entorn, és el mitjà de comunicació més elemental: a l'inspirar prenem allò que ens envolta, i a l'expirar retornem el que hi ha dintre de nosaltres; de manera que quan aquesta relació d'intercanvi està alterada, hi ha un estat de desequilibri. En aquest sentit, un proverbi xinès diu que "l'alè és l'enllaç comú entre tots els sers vivents".

Si la respiració és un reflex de l'estat corporal i anímic, que pot ser de tranquil·litat o agitació, de profunditat, d'equilibri..., deduïm que podem canviar aquests estats corporals fent modificacions en la respiració. Conèixer les seves peculiaritats (tipus, funcions...) afavorirà la capacitat de regular-la intencionadament. Alguns dels aspectes que hauríem de tenir presents en la nostra intervenció són:

- Que és important despertar la consciència i la necessitat de respirar correctament, proporcionat informació objectiva que ajudi a assentar les bases necessàries per aconseguir-ho.
- Que cal explorar i experimentar com respirem, abandonant-nos a la respiració instintiva o automàtica.
- Que és important aconseguir la relaxació suficient que ens permeti afloixar els múscles respiratoris, les articulacions, els tendons i els lligaments, per tal d'experimentar els "recintes" respiratoris.
- Que hem d'anar parant atenció als òrgans respiratoris:
 1. Vies respiratòries superiors: fosses nassals, cavitat bucal i faringe.
 2. Vies respiratòries inferiors: tràquea, bronquis i pulmons. Els pulmons ocupen gairebé tota la cavitat toràctica, i recolzen la seva base al diafragma.
 3. Els múscles respiratoris principals són el diafragma (que separa la cavitat toràctica de la cavitat abdominal; per davant se subjecta a l'estèrnum i a les costelles inferiors; pel darrere a les vèrtebres lumbars; té forma de cúpula) i els múscles intercostals externs. Quan s'intensifica la respiració, també es posen en funcionament els múscles intercostals interns.
- Que la nostra vida comença i acaba amb l'expiració. Allò essencial de la respiració ha d'estar en l'expiració i en l'interval respiratori; i la inspiració es produirà per si sola. Sovint es diu l'error de "inspirem profundament", però això pot produir contracció i tensió. El que és important és expirar profundament, cosa que afloixa i relaxa, creant en els pulmons pressió negativa, de manera que la inspiració sorgeix per si sola. L'expiració resulta essencial per mantenir-se sa i equilibrat. L'expiració profunda depura, desintoxica. Quan l'expiració és massa curta, la sang es torna àcida i les impureses del metabolisme s'acumulen al cos, causant el bloqueig de determinades funcions musculars i orgàniques. Si respirem correctament no necessitem inspirar molta quantitat; però si és important respirar en la regió del diafragma i les costelles inferiors, on el rec sanguini dels pulmons es produeix en òptimes condicions.
- Que es distingeixen dos tipus de respiració segons els múscles que actuen de forma predominant: la toràctica (actuació dels múscles intercostals; s'afavoreix amb la respiració bucal) o la diafragmàtica o abdominal (s'afavoreix amb la respiració nassal). De totes formes, ambdues respiracions es complementen per donar lloc a la "respiració completa" o respiració profunda.

Els exercicis de relaxació formen part de les teràpies respiratòries. Els mètodes de relaxació afavoreixen el ritme, la profunditat i la freqüència respiratòries. Els seus efectes penetren fins el més profund de les persones, afectant el cerebel, que regula el to

muscular involuntari, el sistema vegetatiu i el desenvolupament de les emocions psíquiques.

El contacte positiu produeix un efecte relaxant i de distensió sobre el to muscular (to=tensió), ja que la respiració es fa més profunda. Alguns experts afirmen que la respiració a través del contacte constitueix la forma més important de la pràctica respiratòria duta a terme de forma conscient. L'aprendre a tocar i a sentir el cos a través de la pell, ajuda a conduir i desplegar l'alè per aquestes parts, a relacionar-nos millor amb nosaltres i amb l'altre que ens toca. A l'acupuntura xinesa, la pell es relaciona amb el pulmó. La pell constitueix la separació i el vincle entre l'interior i l'exterior, a la vegada que un transmissor de contacte entre el jo i el tu. A través d'ella i mitjançant el contacte es produeix un procés metabòlic (canvis químics en les cèl·lules) interpersonal. Per això, les diferents formes de fer i rebre **massatge** esdevenen un recurs important per a ampliar l'espai respiratori, alhora que ens posen en relació més profunda amb nosaltres mateixos i l'altre, encenent l'afecte en els fonaments més primaris de la comunicació.

Una finestra a la pràctica. El massatge, una experiència plaent amb un mateix i amb els altres.

CEIP Torredemer. 4 octubre 2006. P-4.

Com en totes les sessions observades, quan el temps de jugar s'acaba, el mestre (M) indica que vagin buscant un lloc per descansar. Els infants es van estirant per la sala. M els recorda que poden tancar els ulls i els convida a relaxar-se. Aleshores, agafa un coixí cilíndric i el va passant pel cos de cada infant, fent-lo rodolar amunt i avall. La llargada del coixí permet fer-lo passar per dos i tres cossos a la vegada. Alguns nens/es mantenen els ulls tancats; d'altres no, però a tots se'ls veu cada vegada més calmats. Alguns retornen al mestre una mirada carregada de satisfacció i agraïment. Els qui comparteixen la sensació del coixí a la vegada, s'intercanvien somriures i fan posat de complicitat... El benestar omple la sala i s'infiltra en tots els/les que hi som.





Fer rodolar el cilindre d'escuma amunt i avall dels cossos pot ser realment plaent i font de percepció de la pròpia corporeïtat. CEIP Torredemer.

Reflexions

Considerem que aquest moment és de vital importància en el procés de construcció personal i col·lectiu. En aquest centre, el massatge és habitual en totes les sessions i s'observa que els nens/es estan acostumats.

El relaxament de la pulsionalitat viscuda i el descans dels cossos que s'han encès en les seves múltiples dimensions, afavoreixen els processos d'interiorització i predisposen per a la representació del darrer moment de la sessió.

A més, el massatge suposa una tonificació corporal que subratlla sensorialment la delimitació corpòria, que és per a nosaltres delimitació de tota la persona. Les qualitats de l'objecte utilitzat aporten contrast tònic més acusat i, per tant, facilita la percepció de la unitat. Com ja hem comentat anteriorment, aquestes experiències també situen a l'adult i als infants en un pla comunicatiu íntim, profund, carregat de confiança i benestar mutu.

Finalment, dir que el fet de gaudir d'un massatge compartit, vincula els infants que el reben des d'emocions ben agradables, provocant en ells una complicitat que els connecta profundament. Creiem que aquestes vivències tenen òptimes conseqüències en el benestar personal i relacional, afavorint de ple els fonaments de les actituds comunicatives.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: l'acostament amorós i respectuós, el reconeixement, la calidesa, l'autenticitat...

-Principis bàsics com: la totalitat, la calma, la integració...

-Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: la pausa i la calma són fonamentals per a la construcció de la consciència de sí; el massatge permet sentir l'espai corporal i ubicat sempre en el mateix moment de la sessió, permet estructurar-se en el temps; la comunicació a través del tacte en la pell i en el cos, està en les bases d'una relació afectiva i efectiva.

-L'organització temporal i material: com hem dit abans, el situem en un moment pont,

entre l'exploració sensoriomotriu i la representació. Recursos per estirar-s'hi còmodament, per mediatitzar el massatge... Convé diferenciar les activitats amb la diferenciació explícita dels espais i dels moments.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Connexió amb el propi cos i percepció dels seus límits amb claredat.
- Connexió amb el cos de l'altre (entre qui fa i qui rep el massatge).
- Relaxació corporal i calma dels fonaments emocionals.
- Gaudi del massatge: del ser tocat, de la intimitat amb l'adult, de la complicitat implícita...
- Actituds i aptituds comunicatives encarnades al cos: obertura, disponibilitat, tendresa, sensualitat, caliu...
- Exercitació de formes elementals d'apropament empàtic.
- Sentiment de benestar amb un mateix i amb l'altre (l'adult, els companys).
- Disponibilitat del cos per a l'elaboració més cognitiva de les vivències.

Una altra forma de promoure la relaxació, amb el benestar i la concentració que implica, és a través del que es coneix com a **visualització** guiada, reconeguda internacionalment com un mètode summament efectiu per a desenvolupar l'aprenentatge integral i holístic. S'orienta a l'activació de les imatges amb les que pensa el nostre cervell, reafirmant-les com a part essencial del pensament simbòlic-metafòric en el qual es basa tota la intel·ligència superior. A més, posen en marxa tots els sentits. Complementen i compensen doncs, les tècniques més centrades en el llenguatge verbal, que són la majoria en la nostra societat i en el nostre sistema educatiu de sempre. Recordem que la imatge es trobaria a l'hemisferi dret (holístic, estètic, sintètic), el llenguatge a l'esquerra (analític, inductiu...). Però la visualització, com que es fa a través del llenguatge, ajuda a crear connexions i a integrar les dues maneres de processar, posant en marxa tot el cervell.

Altres qualitats que se li atribueixen són:

- Es reconeix com una tècnica important per a l'educació de la intel·ligència intrapersonal, ja que ens posa en relació amb nosaltres mateixos. Es tracta d'un procés d'introspecció que porta a la persona a centrar la seva atenció en la respiració i la relaxació corporal, i li permet arribar a nivells més profunds de consciència. on les imatges són accessibles a la ment conscient.
- Pot prendre moltes formes: un viatge a la platja o a les muntanyes, una trobada amb una figura interior, una visualització de tu mateix com a persona d'èxit... Té infinites possibilitats de sanació i creativitat. Es tracta d'utilitzar de manera activa les nostres imatges, que poden ser relaxants, positives... que ens ajudin a sentir-nos millor.
- Tracta de desbloquejar per connectar amb l'essència de cadascú, la seva història, el seu sentir.. Ajuda a calmar-se i a escoltar-se, gaudint d'un moment tranquil, de gaudi.
- Alhora, compartir les visualitzacions (el moment, les imatges...), ens acosta als altres d'una manera íntima: és una bona oportunitat per compartir desigs, somnis i pors. Així, del treball intrapersonal podem passar al interpersonal.

Per tant, totes les propostes dirigides a centrar l'atenció en la respiració i a relaxar el cos, permeten tranquil·litzar les emocions, ajuden a connectar de manera calmada amb nosaltres mateixos, afavorint la comprensió d'un mateix i la possibilitat d'autoregulació. Es tracta de prestar atenció a la pròpia existència, a la presència integrada del nostre cos i ment: ajuden a centrar-se en el ser. A l'hora, els grups que

utilitzen breus exercicis de relaxació i visualització s'acosten cada vegada més, ja que durant el procés es genera una veritable sensació d'unió i afecte, i s'arriba a conèixer més a fons i a respectar els propis sentiments i els aliens.

També fem constar que l'activitat cerebral a l'hora de visualitzar les imatges se centra en els lòbuls prefrontals, la part que més recentment evolucionada del cervell i que, com hem apuntat des del marc de la Neurociència, estan plenament involucrats en la vida emocional i les possibilitats morals.

L' instrument per a la fase d'integració: la representació⁵⁷

La representació és l'instrument d'intervenció que la pràctica psicomotriu fa servir per a la fase de integració de l'experiència i és la que dóna nom al darrer moment de la sessió. Tot i que entenem que l'infant representa al llarg de la sessió, perquè tota acció és una representació (recordem la vessant qualitativa o simbòlica del moviment), quan parlem de representació pròpiament dita, ens referim a un conjunt de propostes que pretenen ajudar a l'infant a no quedar-se en l'experiència sensorial, a prendre distància de la vivència psicomotriu vehiculada al moviment i a l'emoció per acabar serenament l'itinerari experimentat, tot fomentant la integració d'aquesta vivència al pensament.

Per afavorir aquesta presa de distància motriu on els nivells subcorticals han pres tot el seu protagonisme, i concentrar l'atenció en l'activitat cognitiva més ubicada al neocòrtex, aquestes propostes de representació solen mediar-se per altres llenguatges, sobretot el verbal i el plàstic.

Un dels criteris de qualitat serà anar diversificant les formes de representació: convé explorar diferents formes d'expressar, de dir-se a l'altre, de comunicar, tot conreant la creativitat. S'incentivarà la diversificació dels llenguatges, de les tècniques, de les agrupacions dels alumnes, dels materials... per tal d'ampliar al màxim les possibilitats d'expressió i de comunicació, així com de descobrir i explorar camins diversos per a l'abstracció. A més, el poder passar d'unes formes d'expressió a unes altres i de ser capaç d'explicar-se utilitzant complementàriament els diferents llenguatges, incentiva la flexibilitat del pensament (permet passar d'allò concret a allò abstracte i a l'inversa, afavorint la reversibilitat del pensament), i la maduració dels dos hemisferis, així com la promoció de les seves connexions. Aquestes experiències representatives van capacitant a les persones per a relacionar-se amb més qualitat i complexitat, tant amb el món que els envolta com amb un mateix, optimitzant l'adaptabilitat permanent.

En definitiva, la diversificació de llenguatges i formes de representació enriqueix a la persona, aportant mitjans per aprofundir en la descoberta d'un mateix i per a l'expressió-comunicació-alliberació. I és que els diferents llenguatges i tècniques permeten expressar-se, dir-se, repensar-se de maneres diferents. A més, ens permet a la intervenció ampliar el repertori de les respostes que donem a les necessitats i tendències dels infants, assegurant una major cobertura. D'entre aquesta multiplicitat, podem destacar: la conversa, el dibuix, la pintura, les construccions, el modelatge, el relat de contes, etc.⁵⁸

⁵⁷ Vegi's a l'apartat Moment de descentració-integració, en el capítol de El marc de la pràctica psicomotriu.

⁵⁸ Aquest tema s'amplia en l'apartat següent sobre orientacions i propostes per a la intervenció.

Una finestra a la pràctica. Patufet, on ets?

Tariqa Psicomotriu. 24 octubre 2006. Grup de 4 anys. Observació participant

Avui hem estat jugant una bona estona a un joc de persecució: primer parava jo i els altres s'amagaven; després uns nens m'han ajudat a la persecució, fins que dos nens han estat els perseguidors i els altres (dos infants i dos educadores) ens hem amagat. Tots hem estat perseguits, ens hem amagat, ens hem escapat, hem fugit, hem estat agafats... I alguns hem estat perseguidors (dos nens i jo).

Enfilant amb aquestes vivències, en el moment de la representació, l'educadora responsable de la sessió em convida a explicar el conte d'En Patufet. Abaixem la intensitat dels llums. La penombra crea una intimitat màgica. Escolten el relat extenuats, expressant algunes emocions sentides: fan ulls d'admiració, amaguen la cara entre les mans, riuen... Tots es mantenen al seu lloc i participen de la narració quan els demano (per cridar en Patufet, per cantar ben fort...). La fi del relat els porta a abraçar-se i a fer-se petons. A les educadores també ens en fan de manera espontània. Ens mirem amb satisfacció.

Reflexions

El conte d'En Patufet, com bona part dels contes populars, vehicula un bon grapat de les anomenades angoixes primerenques (pèrdua, fragmentació, devorament...) i les emocions que s'hi associen, d'entre les quals destaquen les que es refereixen a la por i al perill. Són emocions associades als nivells cerebrals més primaris que ens porten al resguard de si mateix, a la protecció, a la fugida, a l'amagatall, a l'oposició..., responent a l'instint de supervivència.

El conte enfila des de la paraula i el pensament tot aquest reguitzell d'emocions i conductes agitada pel joc de persecució, i la seva escolta els permet sentir-s'hi representat. Veient-se emmirallat en la figura d'un personatge fictici que resol heroicament situacions properes a les seves, pot trobar respostes i camins per a calmar aquesta vivacitat emocional, alhora que li retorna una imatge de si serena i valuosa.

L'audició de la narració afavoreix l'adonar-se'n de les pròpies sensacions, emocions i accions recentment experimentades. L'avenç de la història, l'atenuació emocional esmentada i la vinculació creixent amb el protagonista, permeten a l'infant anar prenent una distància amb aquesta vivència personal tan carregada de pulsionalitat, i anar-la entomant des del pensament. La serenor és necessària per a la progressiva integració d'aquests continguts en el pensament. Aquest procés que avança en espiral que enllaça i integra emocions i pensament, és el motor i el requisit per al creixement socioemocional.

L'estona del conte ha donat una continuïtat a la diversió del joc però, mica en mica, la diversió ha anat derivant en complicitat i intimitat.

Del plaer de jugar hem passat al plaer de pensar i d'estar junts.

Les besades del final de la sessió han estat un indicador del benestar sentit per tots/es.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: l'acompanyament, la contensió, l'emmirallament a través de recursos diversos...

-Principis bàsics com: de l'activitat pulsional a la reflexiva, la integritat, el descentrament, la imaginació i creativitat...

-Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: la interiorització de l'experiència, els espais i els temps imaginaris, el gaudi d'estar amb els altres, les possibilitats expressives i comunicatives...

-Organització temporal i espacial: un temps per a arreplegar-se, per retrobar-se en el pla

simbòlic des del llenguatge verbal; un espai càlid per gaudir de la trobada....

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Calma dels fonaments emocionals i sensació de benestar.
- Percepció i integració de la vivència recent amb el suport de la narració.
- Integració progressiva de les emocions sentides: reelaboració i segurització dels seus fonaments.
- Alfabetització emocional.
- Significats dels espais que condicionen la construcció de si mateix i les relacions: perillosos, segurs, de pèrdua, de protecció...
- Percepció de característiques personals per emmirallament amb el personatge.
- Exercitació dels fonaments de l'empatia: mimetisme, condicionament...
- L'encontre emotiu i afectiu des de la paraula.
- Aproximació a l'organització del relat.
- Habilitats comunicatives verbals i no verbals: l'escolta, la mirada, els somriures, la provocació, la complicitat...
- Gaudi d'estar amb els altres i de compartir la situació.
- Sentiment d'estar vinculat al grup i de formar-ne part.

És important que l'infant pugui ensenyar i explicar verbalment la història que ha representat (el dibuix, la construcció, el collage...) i que no ens quedem en qüestionar-li què ha produït. Hem d'incentivar la narració d'allò que ens exposa, perquè amb el relat ha de posar paraules a la seva història i ordenar en un fil conductor els fets, els sentiments, els obstacles, els desigs... També li podem demanar que hi posi un títol. Tot plegat suposa un altre pas cap al descentrament, l'estructuració i la integració. A més, el fet d'explicar aquestes produccions a la resta del grup, crea uns canals d'obertura envers els altres molt especials, incentivant la confiança entre el grup i la creació d'una relació més estreta i profunda. Recordem que el que es representa és per ser escoltat, i que tot pren un altre significat i sentit quan és rebut, posat en contacte amb l'altre.

Una finestra a la pràctica. De la construcció a la seva explicació.

Tariqa Psicomotriu. 17 octubre 2006. Grup de 4 anys.

Un dels infants, B, fa una construcció amb les fustes que a mi em sembla que és una casa. La tanca per tres bandes, de manera que un costat queda obert. Quan s'acaba l'estona de construir, tots seuen a les cadires, des d'on miren les produccions. L'educadora va demanant a cada infant que expliqui la construcció. B diu que ha fet una tanca, però no ho pot explicar des del lloc i únicament amb paraules. S'aixeca de la cadira i va cap a la "tanca", posant un peu a dintre per fer-nos entendre que es per ficar-se dintre.

Reflexions

Com ja hem comentat, el fet de posar paraules a una producció plàstica, afavoreix la presa de distància vivencial, on tot el cos se sent involucrat, per integrar l'experiència projectada en el pensament. Però les possibilitats de descentrament requereixen d'una maduresa a molts nivells (emotiu, cognitiu...) que sovint els infants de Parvulari estan elaborant. Així, en aquest exemple veiem com l'infant necessita utilitzar el cos i l'acció per explicar la construcció, per a representar-se. Encara no pot explicar-se únicament des de la paraula perquè la dimensió afectiva i emocional habita la seva corporeïtat amb

intensitat. La integració de les experiències en el pensament, requereix una atenuació d'aquesta força emocional. La regulació emocional és el fonament de la regulació intel·lectual, i ambdues es retroalimenten permanentment al llarg de la vida.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- El paper de l'adult: l'escolta, l'acompanyament..
- Principis bàsics com: la creativitat, la comunicació, de l'activitat impulsiva a la reflexiva, l'anar i venir de la concreció a l'abstracció, la promoció del pensament operatori...
- Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: la integració de les emocions amb el pensament, la construcció d'un espai projectiu de si mateix, habilitats comunicatives....
- Organització espacial i temporal: un espai i un temps per representar, per expressar l'experiència a través del llenguatge plàstic i verbal. Uns recursos materials que ho permetin: les fustes, cadires o bancs...

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Representació dels fonaments emocionals i corporals a través del llenguatge plàstic i verbal.
- Regulació progressiva del moviment (extern i intern) i de les emocions involucrades.
- Percepció i integració progressiva de les característiques personals.
- Explicació de la producció (que és de la pròpia activitat i, per tant, de si mateix) amb satisfacció.
- Posada en comú de les representacions: avenç en la coneixença mútua (iniciant-se en el pla de l'abstracció).
- Calma, gaudi i benestar de la situació compartida.

Per a optimitzar el creixement socioemocional, on el moviment entre individualitats i col·lectivitats està sempre present, també remarcuem la importància d'anar promovent les representacions plàstiques conjuntes, fetes a la vegada o successivament (un la comença, un altre la segueix i així progressivament). Veiem que al principi, compartir un mateix espai de representació no vol dir compartir la representació. Però la seva pràctica, i amb la sensibilitat de l'educador quant als aspectes socioemocionals implicats, va fent que els infants es vagin fixant amb el que fa l'altre, que s'hi vagi interessant i, fins i tot, que es vagin conjugant els punts de vista en una composició única. Aquí defensem que, malgrat no estar madurativament preparat per tenir en compte la perspectiva de l'altre, hem de cultivar aquestes formes de trobada per anar-ho desvetllant de forma paulativa, respectant el ritme de tots els implicats, però promovent-ho. L'agrupació dels infants atenent a situacions de joc que han compartit, pot afavorir aquest encontre en el pla representatiu, afavorint la comunió i complementarietat entre punts de vista, símbols, intencionalitats, formes... També aquí serà important que expliquin verbalment el que han elaborat, ja que afavorirà el sentir-se unit emocionalment, el sentir-se vinculat a una història conjunta que va sent compartida i, mica en mica, de la construcció conjunta d'uns significats que ens parlen de la vivència del nosaltres.

Una finestra a la pràctica. Del full compartit a la representació compartida.

CEIP Torredemer. 9 octubre 2006. 2on grup P-5.

El mestre (M) proposa als infants fer un dibuix en grup en un tros de paper d'embalar. S'agruparan amb els mateixos que han compartit algun joc.

A l'hora de realitzar el dibuix, se'ls veu poc dialogants amb els companys, com si

cadascú anés força a la seva. Només es veu conversar a un dels grups, tot fixant-se en el paper. Sembla que negocien quelcom a propòsit del dibuix.

Ha arribat el moment de mostrar als altres els papers amb les composicions.

Comença aquest grup de tres nens que compartia la conversa i que prèviament havien compartit el joc del vaixell. Mostren el dibuix: hi ha un únic vaixell i s'hi han dibuixat a dintre.

M retorna la descripció posant l'èmfasi en l'unicitat de la representació:

-Clar, heu dibuixat un vaixell perquè només n'hi havia un quan jugàveu, oi?

-Sí

El segon dibuix que es mostra està fet per quatre nens/es que han jugat al tobogan. A l'ensenyar el paper, s'observen quatre tobogans. M els pregunta:

-I com és que heu dibuixat quatre tobogans, que heu jugat amb quatre tobogans?

Els, amb els ulls oberts, fan que no amb el cap. Sembla que tenen clar que només n'hi havia un, però per les seves actituds, no sembla que aquest retorn que els ha fet M els afecti gaire.

En la tercera il·lustració hi ha quatre cases, fetes per quatre nens/es que havien compartit el joc amb una casa. Un dels infants, com si hagués entès la intenció del comentari de l'adult fet al grup anterior, s'avança a justificar-se:

-Jo vaig començar primer a dibuixar la casa i els altres van fer més cases!

M i jo ens mirem i ens intercanviem un somriure còmplice de la situació.

Una nena del grup diu que un altre dia, per fer una casa, una podria fer una ratlla, l'altra una altra ratlla...

Les altres dues nenes del grup miren a aquests dos primers com captivades, com si no entenguessin gaire el que estan dient...

Reflexions

Ha estat una estona realment interessant: mitjançant la representació plàstica i les converses engegades al seu voltant, podem copsar diferents graus de maduresa en qüestions socioemocionals fonamentals vinculades directament al desenvolupament psicològic. Ens referim concretament a la flexibilització i obertura del propi punt de vista, per acostar-se al punt de vista de l'altre, tenir-lo en compte i, així, poder acordar un projecte comú, poder compartir de veritat una representació en el pla simbòlic. La progressiva mobilització de l'egocentrisme propi de l'etapa permet aquests avenços. És tasca nostra idear situacions on puguin aparèixer "conflictes" socioemocionals capaços de fer visibles aquests elements comentats i de desvetllar vies per a resoldre'ls amb l'acompanyament afectiu d'un adult que és sensible, pacient i comprensiu amb el que els passa.

El fet de compartir aquestes qüestions amb veu alta, permet crear una Zona de Desenvolupament Proper que va engegant i empenyent competències a tots als qui hi participen. Veiem així com dos dels infants del darrer grup s'han mobilitzat i el conflicte extern, plasmat en la representació i enfilat amb el que ja havia succeït, els ha generat un d'intern que, segurament, de no haver compartit l'experiència amb la resta del grup i l'adult, encara estaria apaivagat.

La representació es configura així com una eina capaç de fomentar el pas de l'egocentrisme i centrament amb un mateix a la progressiva integració de l'altre, del company de joc, que és company de vida.

Concloem que compartir l'espai gràfic no vol dir necessàriament compartir la representació. A l'etapa del parvulari, és habitual que cadascú faci el seu dibuix encara que hi hagi un únic paper. L'exercitació en propostes d'aquesta mena, acompanyada del

conversejar reflexiu, afavoreix aquesta flexibilització, aquest “escollar i mirar” el punt de vista de l'altre, l'atendre a les intencions del grup... L'encontre en el registre simbòlic a través de l'acció cognitiva requereix molta més maduresa que la trobada en el pla de l'acció física, en la qual aquella se sustenta. Per tant, paciència i molta cura en l'acompanyament d'aquests processos que fonamentaran la maduració de la personalitat moral i les possibilitats de convivència democràtica.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Paper de l'adult: el sosteniment, l'emmirallament, l'asimetria funcional, el respecte i el reconeixement...
- Principis bàsic com: el descentrament o el pas cap a la reflexió i la integració.
- Àrees 1, 2 i 3 psicomotrius: la integració dels seus continguts.
- Organització temporal i espacial de la sessió: la representació s'ubica sempre en un temps i en un espai concrets. Aquesta reiteració permet al nen/a estructurar-se en aquests paràmetres.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Elaboració simbòlica de les vivències (emocions, desigs, intencions, fites...) a través de la representació plàstica i verbal.
- Processos integratius de la vessant emocional, corporal, relacional i comunicativa, que afavoreixen l'organització interna.
- Aproximació a les vivències de l'altre en el pla simbòlic-representacional (a través del llenguatge plàstic i verbal).
- Exercitació de formes elementals d'apropament empàtic (associació per mediació).
- Incipient acostament al punt de vista dels altres.
- Flexibilització i obertura del propi punt de vista.
- Harmonització i complementarietat de perspectives.
- Acords en la construcció conjunta i cooperativa en el pla de la representació.
- Avenç en la consciència personal que vincula el jo i el nosaltres.

Finalment, subratllar la importància d'anar documentant, recollint i reemplant les diferents propostes de representació, ja que permetrà visualitzar la continuïtat de les experiències i, per tant, de la nostra existència, tant des del punt de vista individual com col·lectiu. I és que les representacions poden projectar una continuïtat i un encadenament que precisament el cos i la seva activitat efímera no permeten. Anar-les mirant, revisant, entomant... afavoreix anar posant ordre al nostre interior, i aquest ens permet posar ordre a l'exterior, creant una dinàmica retroalimentària que optimitza el benestar amb nosaltres mateixos, els altres i l'entorn. Els moments de ritual, tant d'entrada com de sortida, són adequats per revisar aquestes representacions que evoquen i retornen l'experiència viscuda.

Una finestra a la pràctica. Reemplant el fil de la història.

Tàriqa psicomotriu. 10 octubre 2006. Grup de 4 anys

A l'espai del ritual d'entrada i de sortida hi ha una llibreta mida Din-A 3 sostinguda en un cavallet. En ella s'hi fan i es guarden representacions grupals. Avui, en el ritual d'entrada, l'educadora (E) mostra el full que van fer el darrer dia, que va ser la primera sessió del curs.

En aquesta representació es poden llegir tots els noms dels qui hi van participar

(menuts i grans), acompanyats d'un dibuix-símbol referent a quelcom que havien jugat o viscut al llarg de la sessió i que en aquell moment se'ls va demanar que destaquessin. Alguns dels dibuixos estan fets pels nens, però n'hi ha algun que està fet per E.

E els fa fixar en aquests dibuixos i els qüestiona sobre si se'n recorden perquè els van fer. El nom de M té un gat al costat i explica que és perquè havia fet de gat. S no recorda perquè hi ha un dit dibuixat al costat del seu nom. Es fa evident que el dit el va dibuixar M. Entre tots fem memòria que van fer un dit perquè va aconseguir saltar quan E li va posar el dit per agafar-se.

Reflexions

Les representacions permeten fixar l'experiència i reemprendre-la per afavorir la sensació i percepció de continuïtat. El fet de poder entomar el que es va esdevenir en la darrera sessió des del pensament i el llenguatge verbal, desvetlla pistes per a prosseguir l'activitat psicomotriu en un fil conductor, per ordenar-se al llarg del temps i per adonar-se d'aquesta progressió.

S'observa que S té dificultats per a la representació. Possiblement és per això que M va fer el dibuix del seu símbol. Aquest és un element que també hem de tenir present en la intervenció: la possibilitat de representar nosaltres sobre quelcom que hem vist fer a l'infant, que hem compartit, que ens ha fet sentir orgullosos... Es tracta de fer-li de mirall i de facilitar-li un pont que va des de l'experiència concreta a l'abstractació.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

- Paper de l'adult: l'acompanyament, l'ajust, l'emmirallament...
- Principis bàsics com: la promoció cap al pensament operatori (de l'experiència concreta a l'abstracció simbòlica), l'anar i venir entre la pulsionalitat i la reflexió...
- Àrees 1 i 3 psicomotrius: percepció i integració de la pròpia activitat, organització interna, comunicació de les experiències, gaudi de l'encontre...
- Organització espacial i temporal: un temps i un espai pels rituals d'entrada i de sortida; uns materials als servei de les intencions...

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

- Organització de si mateix amb el suport de la representació plàstica i verbal: percepció de la pròpia activitat, interiorització d'emocions i característiques personals...
- Record conscient de la pròpia experiència enfilada en una continuïtat (que és continuïtat de si mateix).
- La posada en comú de les vivències a través del llenguatge plàstic i verbal.
- L'aprofundiment de la coneixença de l'altre a través del relat verbal i plàstic.
- Satisfacció envers un mateix i benestar grupal.

Com veurem en el darrer exemple, aquesta sensació i interiorització de continuïtat també pot subratllar-se amb altres estratègies: iniciar una representació un dia i completar-la o acabar-la el dia següent; reelaborar o transformar una producció en sessions diverses; proposar un mateix material de representació al llarg de diverses sessions, adonant-se'n de l'avenç en el seu ús; etc.

Una finestra a la pràctica. Una experiència amb pasta de sal: de l'exploració a la producció en una continuïtat.

Tariqa Psicomotriu. 30 octubre 2006. Grup de 5 anys.

Els educadors expliquen que avui podran fer modelatge amb la pasta de farina i sal, preparada prèviament. Els mostren la massa en bloc i la passen perquè cada nen la pugui tocar i explorar, un darrere l'altre. Les accions exploratòries es van repetint: l'agafen, l'aixequen, l'aixafen, la destrossen, la separen i l'ajunten, fan forats i els tornen a omplir, marquen els dits endinsant-los, la piquen... A dos nens els costa esperar el seu torn. L'educadora els reconeix les ganes de provar-ho:

-Ja sabem que teniu moltes ganes que us toqui, però us heu d'esperar.

Quan tots han explorat el bloc de massa, se'n reparteix un tros per a cadascú, indicant que ara poden fer el que vulguin. Primer segueixen fent accions del mateix tipus com les anteriors: picar, trencar, unir, estrènyer... Al cap d'una estona comença a aparèixer el símbol i fan comentaris com:

-Sembla una serp.

- No, és una sargantana.

-El meu és un cargol.

-Jo faig una pizza.

Finalment, l'adult diu que el temps s'acaba i que tots han d'anar pensant de fer una cosa final que hauran d'ensenyar als altres.

Tariqa. 6 de novembre 2006. Grup de P-5.

Avui es continuarà treballant amb pasta de sal però hi afegeixen la pintura. Recorden el material i conversen sobre el que van fer l'altre dia. Aleshores presenten els 4 colors bàsics que podran fer servir.

-Jo no sé què fer –diu l'O.

L'educadora (E1) respon:

-Segur que tindràs alguna idea... Ara us explicaré com començar...

I descriu el procés a seguir: primer s'ha d'amassar, fent xurros, picant... i, quan estigui estovada, cal fer una bola. Es fa un forat al capdamunt d'aquesta bola per ficar-hi la pintura, i aleshores es torna a amassar, de manera que tota la massa queda acolorida.

S'indica que cadascú pensi i triï el color.

Després d'un temps d'exploració, E1 els convida a anar fent una figura o alguna cosa per guardar. Per acabar, cadascú haurà de dir el que ha fet. F diu que fa la carabassa de Halloween; O una figura asseguda; D una casa de cargols; i P també una casa de cargols.

El proper dia ja estaran seques.

Reflexions

Les qualitats sensorials del material faciliten la tornada a la calma. Les accions que fan al principi de la seva exploració estan carregades de contrastos pre-simbòlics: trencar i unir, buidar i omplir... Són contrastos que ens parlen del procés d'anar construint-se en la unitat.

Després d'aquesta exploració sensorial carregada d'accions de caire pre-simbòlic, és quan comença a aparèixer el símbol de manera espontània, com per evolució natural del procés. Sembla que l'exploració més intuïtiva i sensorial va donant pas al protagonisme creixent de les zones neocorticals. És així com la producció es va

codificant, ajustant-se al que un sent i pensa, i va apareixent el símbol, la unitat d'alguna cosa significativa. La demanda de posar un nom a la producció empeny a sintetitzar i a concretar en un símbol tot allò que s'ha mobilitzat al llarg de la sessió (emocions, records, desigs, vincles...). Aquest camí cap a l'abstracció, plantejat i conduït per uns adults ben conscients de cada pas, afecta directament a la construcció personal de tots els participants. A més, explicar als altres què s'ha fet, és explicar als altres la pròpia persona, és obrir-se als altres i, alhora, escoltar-los, descobrir-los més a fons. Compartir-ho ajuda a aprofundir la relació i a intimidar: el que es comparteix a la sala té un to confidencial i és del tot privilegiat.

Creiem que la continuïtat en quan a l'ús del material en dues sessions consecutives, provoca una continuïtat en el pensament (enriquida per la novetat del color) i, en conseqüència una continuïtat en la consciència de l'existència individual i col·lectiva.

Altres claus de la intervenció que es posen de relleu

-Paper de l'adult: la tecnicitat, l'acompanyament, l'escolta, el reconeixement, l'animació...

-Principis bàsics com: l'expressivitat, la creativitat, la imaginació, la promoció de l'abstracció...

-Àrees 1 i 3 psicomotius: la integració de la vivència, l'expressivitat plàstica i verbal, l'escolta i la mirada...

-Organització temporal i espacial: un temps per a integrar la vivència corporal, per a representar plàsticament i posar-hi paraules; un espai preparat per a diversificar les estratègies de representació.

Principals continguts socioemocionals que hi apareixen

-L'atenuació emocional i la calma corporal.

-La percepció, interiorització i projecció de les pròpies vivències i característiques.

-L'organització interna dels fonaments personals.

-L'activitat reflexiva.

-La posada en comú de les característiques pròpies per mitjà de les representacions.

-L'aprofundiment de la trobada des de l'abstracció incipient.

-Exercitació dels fonaments de l'empatia (associació per mediació).

-Actituds i habilitats dialògiques amb l'ús de la paraula: l'escolta, el dir, l'autenticitat i l'atenció conjunta.

-Benestar personal i grupal.

6. ORIENTACIONS I PROPOSTES PER A TRACTAR ELS CONTINGUTS SOCIOEMOCIONALS A LA SALA

Tot i que en l'apartat anterior ja s'anuncien moltes propostes, orientacions i recursos, aquí es reempren alguns i s'entomen d'altres, concretant-los, ampliant-los i aportant suggeriments per a la pràctica que tenen la intenció de tractar de manera explícita i en profunditat els continguts socioemocionals exposats a la sala de psicomotricitat. Recalquem, però, algunes premisses a tenir en compte que les presideixen i que els educadors/es han de tenir molt en compte en la seva actuació.

- Recordem que, tal i com hem anat justificant, la línia d'intervenció psicomotriu que proposem desvetlla en els infants els continguts socioemocionals a partir de l'activitat lliure. Els seus dispositius organitzatius permeten el seu tractament, però no implica la seva explicitació ni el seu treball en profunditat. Ara bé, si la intervenció s'atura a reflexionar sobre les dimensions i els continguts que les

despleguen, explicita la intenció d'aprofundir-los i repensa formes per a tractar-los amb claredat, de segur que els fruits seran més quantiosos i de més qualitat. Així doncs, aquestes orientacions i propostes apunten cap al tractament específic, pretensions i en profunditat dels continguts socioemocionals a la sala, en el marc holístic descrit, per assegurar i afiançar el seu treball acurat i significatiu.

- Les orientacions i propostes es presenten al voltant dels moments més destacats de la sessió i els recursos que s'hi associen. Les orientacions es descriuen amb més amplitud, mentre que les propostes prenen un caire més específic. Tant les orientacions com les propostes s'entenen de manera oberta i sempre adaptables als projectes d'intervenció. Defensem els projectes davant dels programes, perquè aquells ens connoten flexibilitat i creativitat. Per tant, el que tot seguit es proposa vol ser un suport per al disseny de projectes contextualitzats i no pas un programa concret a dur a terme.
- En tots els moments de la sessió, val la pena que l'educador/a tingui present el trinomi emoció-acció-pensament que dota a l'acte relacional de valor moral i pròpiament humà. Tot i que en l'activitat, aquests ingredients es donen de forma integrada, el seu avenç constructiu i saludable, requereix anar-los tractant de manera diferenciada. L'indicador principal de la maduresa socioemocional o moral de les persones ve donada, precisament, per la coherència en aquesta integració en la conducta. Entenem que aquest tractament diferenciat permet anar optimitzant espiralment aquesta integració. Els moments inicials i finals de la sessió seran els més indicats per a aturar-se en la seva reflexió. El moment intermig esdevindrà un laboratori per a explorar-los de manera interconnectada. L'educador ha de ser sensible a com es manifesta aquesta trinomi en l'activitat espontània dels infants, i fonamentar el seu tractament en aquesta escolta.
- Tot i que la maduració moral es manifesta en el grau de coherència d'aquest trinomi, hem de tenir en compte, acollir i respectar, que l'emoció és -per naturalesa- la principal força en l'acte i la conducta de l'infant. Per tant, tot intent d'integrar els tres ingredients s'ha d'articular al voltant de l'emoció. Considerem que aquesta afirmació és vàlida al llarg de la vida, però la naturalesa evolutiva de l'etapa infantil subratlla la seva rellevància i la justifica per si sola.
- Per tant, l'emocionalitat (pors, il·lusions, angoixes, desigs...) ocuparà un lloc presidencial en aquesta intervenció. Es procurarà acompanyar a l'infant en el procés de la seva exploració i elaboració, que va des de l'expressivitat lliure i oberta -on el to pulsional està permès- a la seva percepció, expressió i integració amb el suport de llenguatges diversos. La consciència dels sentiments que l'acompanyen (satisfacció, frustració, plaer, disgust...) permetrà la progressiva regulació de la conducta, atorgant al desig elaborat un paper important per orientar la motivació, la volició i l'acció.
- Finalment, reiterar que malgrat considerar l'espai psicomotor com un marc privilegiat per a treballar en profunditat els continguts socioemocionals, la seva autèntica integració requereix donar-lis una continuïtat en el marc de la vida quotidiana, així com complementar el seu treball en altres espais i amb altres formes d'intervenció.

6.1. Orientacions i propostes pel ritual d'entrada

Recordem que el ritual d'entrada és un moment de retrobada i de preparació per a l'activitat pròpiament psicomotriu. Destaquem la importància de mantenir, al llarg d'un temps i en el si d'un grup, unes estructures verbals i no verbals que presideixin,

mediatitzin i concloguin aquests moments. Com ja havíem comentat, aquestes formes atorguen identitat al grup i ajuden a identificar-se amb ell a cadascun dels seus participants, alhora que els ajuden a estructurar-se internament.

S'hi poden portar a terme converses al voltant de:

-Qui ha vingut i qui no, com estan, què han fet aquell dia fins el moment de l'encontre, alguna cosa important que es vulgui compartir... Es tracta d'un acte d'acollida i reconeixement que tinta la benvinguda.

-La sala, l'organització dels espais, els materials que hi ha (els que ja coneixen, el nous, com els podem utilitzar...).

-Les coses que tenen ganes de fer. És un bon moment per fer previsions sobre la pròpia activitat: un temps per pensar sobre els propis desigs, per preveure projectes d'acció o de joc (individuals i col·lectius), per prendre decisions (sobre què farem servir, amb qui volem jugar, quins papers volem adoptar...); per recordar normes; per valorar riscos i beneficis de les accions; per recordar la importància de cuidar-nos (a nosaltres mateixos i als altres). Recordem que les prediccions són possibles mercès a l'activació del lòbul pre-frontal i que, en aquesta edat, encara està poc madur. Per tant, afirmem el valor d'anar promovent el seu ús significativament interconnectat, però alhora insistim en la importància de respectar els ritmes i les possibilitats de cada infant. Tinguem en compte que fer prediccions és relacionar una cosa amb l'altre i extrapolar conseqüències perquè tenim l'experiència de quelcom semblant. Per tant, també els podem qüestionar sobre aquestes experiències prèvies que motiven les seves previsions a la sala, per exemple:

-L'Eloi diu que farà un vaixell, que n'has vist algun de veritat?, que hi has pujat?, que algú hi ha viatjat...?

-Els temps i els espais, com a dues variables que vertebrin i organitzen la pròpia activitat en relació.

Referint-nos al temps, podem conversar sobre si tenen ganes de moure's ràpid o lent i per què; sobre les preferències en quan aquests ritmes d'activitat; sobre la durada dels seus jocs (si creuen que estaran més temps en un espai o en un altre, jugant a una cosa o a una altra...); sobre la previsió d'alguna successió o ordre de jocs que realitzaran; sobre els diferents moments previstos de la sessió; sobre les indicacions que es donaran per avisar del canvi de moment (per exemple: quan sentiu la campaneta, voldrà dir que hem de buscar un lloc per reposar), etc.

Pel que fa als espais, els podem qüestionar sobre els espais que els agrada més estar: si prefereixen espais tancats o espais oberts, espais petits o espais grans, espais alçats o espais a terra; sobre la ubicació en relació a la sala: si els agrada més estar arraconats, al centre, lluny o a prop de l'adult...; sobre els valor simbòlic dels espais que construïran (cases, vaixells...) i dels personatges que els ocuparan (mares, pares, fillets, pirates...); sobre el què els suggereixen algunes estructures de l'espai que ja s'han disposat abans de començar el joc; sobre la possibilitat d'entrellaçar els espais; sobre els diferents espais de la sala associats als moments de la sessió, etc.

-Les vivències del dia o dies anteriors, cosa que comporta l'activació del lòbul temporal.

-Les representacions del dia o dies anteriors, per enfilat la vivència de la sala en una continuïtat, per assegurar la continuïtat de la pròpia acció personal i grupal, per ajudar a percebre –en definitiva– la continuïtat de les nostres vides. Per això, val la pena recopilar i exposar de forma molt curosa les representacions que es van fer. A l'apartat d'Orientacions i propostes per a la representació s'especifiquen alguns recursos per fer-ho possible.

-A vegades es pot explicar un conte en aquest primer moment amb intencions diverses: per crear un clima emocional i simbòlic proper a tots, per calmar algunes angoixes que observem excessivament enceses (de persecució, de devorament...); per suggerir

escenes i personatges, per motivar l'acció... Amb propòsits semblants, imatges i gravacions musicals diverses també poden anar molt bé per portar-nos de viatge a algun indret (al mar, al bosc, a la selva...) on poden passar mil-i-una aventures.

-Finalment, subratllar la importància d'ubicar els dos rituals en un mateix lloc de la sala, assegurant qualitats com: que sigui acollidor; que disposi als participant en rotlle o semi-cercle per facilitar la comunicació; que se situï en un costat de l'espai des del qual es pugui visualitzar tota la sala.



Un espai pels rituals d'entrada i de sortida diferenciats. CEIP Torredemer.

6.2. Orientacions i propostes pel moment d'exploració sensoriomotriu

Sobre els recursos materials i la seva disposició

La disposició dels espais i dels materials han de preveure l'emergència dels jocs i activitats que s'han descrit com a propis de la sessió. Els diferents espais i recursos han d'estar relacionats en un espai integrat. Creiem que és aquesta articulació de l'espai la que pot permetre en l'infant una activitat que es va organitzant. La disposició de l'espai és fonamental per a que l'activitat espontània i lliure de l'infant sigui el motor de construcció personal. Sense estructura de l'espai, la seva activitat no es pot organitzar. Concretament alguns d'aquests recursos promotors d'activitat psicomotriu:

- Un espai configurat per materials "durs": espatlles, "plíntons", poltres, escales.... Permeten pujar, saltar, baixar, girar, etc.; és a dir, les activitats per explorar el que Aucouturier anomena "fantasmes sensoriomotors", també coneguts com a jocs de seguretat profunda caracteritzats per una forta sensibilitat propioceptiva.



Les estructures mòbils permeten fer múltiples combinacions i motivar així la diversificació de l'activitat de l'infant. CEIP Els Convents.

- Matalassos de diferents mides i dureses per seguitzar l'espai d'exploració sensoriomotriu, on s'exploren desequilibris amb les seves sensacions intrínseques de pèrdua, trencadissa... Els matalassos retornen a l'infant la sensació de cos unificat, atenent a que les seves diverses dureses i formes de disposar-los (es poden apilar, combinar...) repercuteixen de manera diferent en aquesta sensorialitat: els durs fan sentir un contrast més acusat i solen retornar una sensorialitat més compactada de si mateix; mentre que els tous proporcionen més calidesa, fluïdesa i potser certa sensació d'extensibilitat i fusió. El fet de posar els matalassos en una continuïtat, cobrint tot el terra d'aquest espai (vegi's a la fotografia anterior), també explicita en el nen/a la continuïtat de les seves possibilitats d'acció, que és continuïtat de si mateix en relació.



Les textures, els gruixos i les dureses dels matalassos provoquen sensacions i activitats diverses en els infants. CEIP Els Convents.

- Un espai configurat per materials “tous”, on hi hagi –sobretot– coixins de diferents formes, mides i colors, els quals motiven l'exploració d'activitats pre-simbòliques com construir i destruir, tirar i recollir, protegir-se, arrossegar, delimitar... L'exploració d'aquestes activitats primer amb un to més pulsional, prepara i motiva l'aparició de situacions més elaborades: la comunicació en la intimitat, l'intercanvi afectiu, el símbol que fa convertir –simbòlicament– els coixins en cotxes, motos, avions, cases, vaixells, etc.



Coixins de mils formes, mides i colors. CEIP Els Convents.



Després de l'exploració sensorial amb to més explosiu, l'activitat va essent més elaborada: apareix el símbol de la casa, s'intensifiquen les relacions...

CEIP Els Convents.

- Mòduls i peces d'espuma, de densitat més elevada que els coixins anteriors (solen ser de 24 o 25 Kg/m cúbic), i que solen anar recoberts per una tela ingífuga impermeable. Es tracta de material que es comercialitza com a específicament psicomotor. A banda de motivar activitats ja descrites en l'apartat anterior, també poden anar bé per preparar estructures i circuits per on explorar les possibilitats sensoriomotrius: desplaçar-s'hi, saltar, rodolar, temptejar equilibris i desequilibris...





*Estructures amb material semi-tou per explorar possibilitats sensoriomotrius.
CEIP Torredemer*

A més, ja hem vist també que són de gran servei per promoure contrast i tonificació corporal⁵⁹. La creativitat dels infants i de l'educador/a en el seu ús pot multiplicar les seves possibilitats.

- Teles i mocadors de diferents mides, colors i transparències. Les teles tenen moltes possibilitats: es poden fer servir per a transformar l'espai (com posar-les per sobre d'una "casa" de coixins dotant-la de més intimitat); per a dur a terme activitats de seguretat profunda (es poden convertir en un gronxador, o en "cotxes" que transporten nens/es a banda i banda de la sala...); per a l'exploració d'activitats pre-simbòliques (per arrossegar, tapar-se i destapar-se...); per a disfressar-se (es "converteixen" en capes, vestits, abrics..., que els ajuden a ficar-se a la pell de personatges diversos); etc.

⁵⁹ Vegi's a la fotografia amb el peu de pàgina "*Fer rodolar el cilindre d'espuma amunt i avall dels cossos pot ser realment plaent ifont de percepció de la pròpia corporeïtat.*CEIP Torredemer".



Teles per arrossegar. CEIP Pablo Picasso.



*Teles per modificar l'espai, creant ambients d'intimitat
CEIP Pablo Picasso.*





Teles penjades per acollir l'infant. Es promou l'estar a gust amb un mateix, la calma, el balanceig, la percepció dels límits corporal, la propioceptivitat, la intimitat individual i compartida... CEIP Els Convents.

- Altres materials diversos per transformar la imatge: crema, pintures, barrets, antifàços..
- Un gran mirall per poder-se mirar, reconèixer-se, diversificar la mirada envers l'altre...
- Pilotes de diferents mides: per passar-se-les, balancejar-s'hi, tirar-les, fer-se massatges, etc.
- Altres materials possibles: caixes grans, xanques, piques, "totxanes" de plàstic o cartró, cercles, cistelles (per ficar-s'hi, arrossegar-s'hi, per encertar pilotes o altres objectes...), etc.

Insistim en que la manera com posem els recursos a l'abast i com els combinem condicionaran de ple la mobilització i el tractament dels continguts socioemocionals. A l'hora de disposar els materials, també podem preveure algunes formes i estructures espacials de caràcter elemental, com el cercle, la creu, el quadrat, la línia..., ja que –com ens deia Verden-Zöllner- els desvetllen activitats seguritzants, atorgant-los unificació i equilibri. També podem preveure algunes connexions entre estructures espacials, sota la idea que –tot jugant- els empenyeran a establir connexions entre ells. Sigui com sigui, la disposició dels materials ha de potenciar la vivència dels infants en relació, facilitant la seva ocupació i transformació: en la transformació hi ha desig, projecte, comunicació i creativitat.

Finalment, reiterem la importància de diferenciar uns espais associats als diferents moments de la sessió: un espai per als rituals d'entrada i de sortida, un espai per a l'exploració sensoriomotriu i un espai per a la representació. Cada espai ha de comptar amb els recursos materials que li són propis. Aquesta diferenciació ajuda als infants a organitzar-se intrínsecament, tant a nivell individual com a nivell grupal.



Espais diferenciats però articulats. Observem l'espai d'exploració sensoriomotriu diferenciat del de representació per una porta corredissa que es pot obrir o tancar segons les característiques de la situació i les pretensions educatives. Tariqa Psicomotriu.

Sobre la tirada de la torre de coixins

Una manera molt habitual de donar pas a aquesta exploració sensoriomotriu és convidant als infants a tirar una gran torre, un mur o una paret de coixins. Es disposen amb una alçada i una amplitud que sigui significativa pels infants. L'adult es posa al darrere i tot el grup se situa al davant, prenent una distància suficient que els permeti prendre embranzida i així accentuar la pulsio que suposa la situació. L'adult els ha de reptar a tirar la torre, promovent el desig d'oposició i venciment: crec que no podreu tirar-la, avui estic molt fort i crec que no hi haurà manera de fer caure els coixins, creieu que la podreu tirar?...

El fet de tirar la torre entre tots, és un joc d'oposició a l'adult que fomenta en els nens/es la separació, l'autorealització, el voler créixer, el sentir-se ferm/a amb si mateix... Per tant, es remouen un conjunt de sentiments importants propis del moment evolutiu dels infants i se'ls permet treure-ho, canalitzar-ho, expressar-ho, amb una obertura i plenitud que en poques –o ninguna- ocasions poden. I això fa que els protagonistes se sentin molt bé amb la pròpia persona, optimitzant així l'autoestima. A més, el fet de fer-ho amb tots els altres, els vincula profundament i potencia el sentiment de grup.

Aconseguir tirar la torre és com una explosió que impulsa a l'exploració sensoriomotriu amb una pulsionalitat més forta, carregada de desig d'acció, de plaer per a la recerca.

Els recursos que es disposen pel joc solen posar-se darrere de la torre, de manera que tirar-la també és com un repte per entrar a l'escenari de joc. Aleshores s'inicia de ple l'exploració de diversos jocs sensoriomotriu amb llibertat: jocs de seguretat profunda, de perseguir i ser perseguit, d'oposició, de construccions, simbòlics...



Torre de coixins preparada per ser tirada. CEIP Els Convents.



La tirada de la torre: empenta, decisió, incertesa, oposició, sorpresa, desig, plaer, diversió... l'obertura a l'acció. CEIP Els Convents.

Sobre les verbalitzacions emmiralladores de l'adult

Com hem vist en alguns relats de la pràctica observada⁶⁰, les descripcions i els reconeixements que l'adult fa en veu alta al voltant de l'activitat dels infants, és una bona estratègia per a promoure la percepció de la pròpia activitat i, per tant, dels continguts socioemocionals que s'hi vinculen. També podem tenir en compte la possibilitat de compartir aquestes descripcions amb un altre adult de la sala, tot

⁶⁰ Vegi's els relats de Tariqa Psicomotriu a l'apartat de les Claus de la intervenció, al subapartat sobre El paper de l'adult.

mantenint un diàleg a propòsit del que volen remarcar. El fet que siguin dues persones les que fan aquest retorn, pot emmirallar a l'infant en qüestió encara amb més força. Veiem algun exemple:

M1⁶¹: -Veig que T puja per les espatlles i cada dia va més amunt. Que ho veus M2?

M2: -Sí, ja ho veig. I ho fa amb més seguretat. Potser aviat ja pujarà a dalt de tot!

M1: -Sí, jo també crec que ho podrà fer ben aviat i, si no, ja l'ajudarem, oi?

M1: I tant!

Tot i que convé tenir sempre present aquesta estratègia, la seva aplicació prendrà encara més rellevància quan hi hagi nens/es que mostrin dificultats en els processos de percepció i interiorització.

Sobre les Condicions de joc

Com ja hem dit anteriorment, el condicionament del joc orientat a la interiorització de la pròpia activitat té sentit després que l'infant hagi tingut un temps per a la vivència, és a dir, per a l'exploració sensoriomotriu amb llibertat. La finalitat de l'ús de les condicions per part de l'educador/a, és el treball específic d'uns continguts que, en aquest cas, són pròpiament socioemocionals. Tal i com hem anat comentant, la línia d'intervenció psicomotriu que seguim, tracta per si mateixa bona part dels continguts socioemocionals que hem proposat. Però si la intencionalitat d'educar socioemocionalment s'explicita i està clara, les possibilitats de la intervenció psicomotriu per aquest propòsit es poden multiplicar. Les condicions de joc que es presenten tenen precisament la intenció d'afiançar i tractar en profunditat els continguts socioemocionals exposats.

1. El salt condicionat

Podem condicionar el salt de formes diverses, en les seves diferents fases:

-Llançar una pilota mentre salten convidant a que la toquin o l'agafin en la fase aèria.

-Posar un obstacle (un coixí, una corda...) en la superfície de caiguda, de manera que consti com a límit a superar. Cadascú ha de poder dir si el vol o no, si el vol més lluny o més a prop, segons la consciència de les seves possibilitats i limitacions.

-Modificar la base sobre la qual es cau, promovent l'exploració de sensacions diverses. És ben diferent caure sobre un material tou que sobre un de dur. Podem posar més o menys coixins, matalassos de diferents tipus...

-Posem un cercle i els convidem a saltar dintre, tot fomentant el salt amb els peus junts, la posició erecta, la seguretat i la precisió.

2. La transformació de la imatge

Es posen a l'abast diferents materials que propicien la transformació de la imatge: teles, crema per la cara, pintures, barrets, etc. procurarem disposar-ho a prop d'un mirall perquè s'hi puguin mirar. Es tracta de transformar la imatge i continuar el joc amb aquest condicionament. Aquests recursos faciliten el posar-se a la pell d'altres personatges. Els animals solen ser els protagonistes dels seus dissenys transformacionals. De segur que la sala s'omple de lleons, cavalls, gats... També solen aparèixer personatges ficticis del món fantàstic i d'altres de més propers a la realitat: supermans, mares i pares...

⁶¹ Recordem que M representa al o a la mestre/a.

3. Jocs d'animals

Un bon moment per a proposar aquest joc-condició és quan els infants han jugat prèviament i lliurement a “ser o fer d'animals”.

Podem tenir en compte diverses possibilitats:

3.1. Els mostrarem algunes imatges d'animals, parlarem del què en saben d'ells (per motivar el moviment) i jugarem a imitar-los: simularem que som l'animal que es mostra amb la imatge. La mestra pot utilitzar un relat per emfatitzar els aspectes vinculats a les estructures subcorticals: i la serp s'arrossegava per arribar al riu, passant per sobre de les pedres (poden ser coixins)...; els cadells lleons es fregaven uns amb els altres i van començar a jugar, tot rodolant per la muntanya...; el gat es va espantar i va córrer cap al seu amagatall a protegir-se... Promourem l'exploració dels límits físics, suscitant moviments que impliquin contacte i fricció corporal amb un mateix, amb els altres, amb els objectes i amb l'espai, destacant aquí la importància del contacte amb el terra, ja que potencia la sensació d'arrelament.

3.2. Els animals busquen parella⁶²

Es prepara un repertori d'animals, pensant en les similituds comentades en quan a les emocions i activitats lligades als nivells cerebrals subcorticals. Per seleccionar-los, ens fixarem en els rèptils i mamífers que més solen simular en el sí de l'activitat lliura. Assignarem un animal a cada nen i nena, de manera que n'hi hagi dos de cada tipus. Ho farem en secret, cadascú només sabrà el propi animal. Aleshores, tots els animals voltaran per la sala, comportant-se com l'animal que representa fins que n'identifiqui un altre com ell, amb qui formarà parella. Es pot donar la possibilitat de fer el soroll de l'animal que representen per tal de facilitar la trobada. També podem fer que hi hagi més nens/es per animal. Fins i tot, amb els més menuts, podem iniciar només amb dos animals, de manera que s'hagin de trobar amb una meitat del grup.

4. A ballar!

- Posar fragments musicals que tenen tons emotius diferents, associats al ritme, a les intensitats, als estils, als instruments que la toquen... Proposarem ballar-les segons com sentim aquesta música, incidint en l'ajust i la regulació del moviment segons els ritmes que s'escolten. Mentre estiguem ballant, la mestra anirà parant la música, tot indicant que els nens també han d'immobilitzar la postura. Amb aquesta aturada es pretén fomentar la presa de consciència de què sentim, com estem, com ens movem, què expressem... Després d'una estona d'exploració individual, podem convidar a agrupar-se amb parelles, després en grups de quatre, després de vuit fins acabar tot el grup junt. Aquesta reagrupació creixent explicita el procés relacional des d'un mateix a la col·lectivitat, i el suggerim en molts moments.

-Podem fer una proposta semblant però amb objectes diversos propis de la sala de psicomotricitat, com ara pilotes, cercles, mocadors, teles grans, cordes... L'objecte incentiva l'obertura personal i el lligam relacional. Els convidarem a:

- Compartir un objecte entre dos o tres infants i ballar lliurement.
- A imaginar que l'objecte és una altra cosa, fent associacions amb l'experiència afectiva i emocional, per exemple quelcom que t'estimis molt, quelcom que no t'agradi gens, quelcom que desitjaries, quelcom que et faci ràbia... Es tracta de ballar lliurement amb ell. Aquest joc pot ser individual o compartit.

⁶² Idea extreta d'un Programa d'Educació Compensatòria de les comarques de Girona, facilitat pel CRP.

- Podem proposar que, agrupats amb 4 o 5 infants, acordin un significat a l'objecte que se'ls ofereix per ballar. Per exemple, podem repartir una tela gran a cada grup i poden fer veure que és el mar, una papallona... Quan tots s'hagin posat d'acord, posarem una música animada per ballar grupalment, utilitzant la tela-símbol com a nexa entre ells/es. A continuació, posarem una música calmada i indicarem dos senyals: el pandero indicarà que hem de ballar fora de la tela; els picarols senyalaran que hem de ballar a sota la tela, jugant la complementarietat entre la unió i la separació amb el to intimista que promou la tela. El fet d'estar junts a sota de la tela convida a compartir rialles i plaers, a estar més a prop, a compartir una "segona pell" que ens cobreix alhora que ens entrellaça... El contrast de les indicacions així com el contrast dels ritmes de la música de suport, ajuden a percebre i a prendre consciència d'aquestes vivències i processos relacionals.
- Podem donar altres indicacions concretes per tal de promoure l'ajust, la regulació, l'obertura...: hem d'anar per terra; no si val agafar l'objecte amb les mans, només podem transportar l'objecte amb l'esquena, només podem transportar l'objecte amb les panxes, amb els ulls tancats, canvi de parella, ens agrupem segons el color dels pantalons, etc.

5. L'espai individual i compartit a través del ball

Proposarem ballar individualment amb algun objecte que ens permeti després marcar un espai propi, per exemple un full de paper de diari o un cercle. Després de moure'ns lliurement per explorar el material, connectar amb sí mateix i motivar l'obertura relacional, deixarem el paper i el cercle al terra, de manera que configuren petits espais en el si de la sala. Cada paper serà, en un principi, per un infant. Posarem una música tranquil·la per ballar a dintre del propi diari. Quan haguem experimentat aquesta proposta durant alguns minuts, indicarem que, al senyal del pandero, canviarem de paper, tenint molta cura de no espatllar ni el nostre paper ni el paper de l'altre. Tot seguit, ballarem de dos en dos en el marc del paper d'algun dels membres de la parella; posteriorment ho repetirem però en el paper de l'altre. Per acabar, proposarem reposar a dintre del propi paper, dient que ocupin el màxim espai i, després, el mínim espai, cosa que comporta adoptar una postura de recolliment amb un mateix.

- Quan ballem en el marc del nostre paper de diari, vindria a significar que ens clarifiquem en el nostre espai personal: ens hi percebem i el gaudim (si més no, aquesta és la intenció de la proposta).
- El fet de canviar de paper de diari, suposaria a nivell simbòlic entrar en l'espai de l'altre i deixar que entrin en el propi, aspectes claus per intimidar en les relacions i que esdevinguin autèntiques.
- La proposta de ballar per parelles ara en un paper i ara en l'altre, és com dir que "et convido al meu espai per mostrar-te'l i compartir-lo amb tu"; després cal compensar aquesta entrega impartint la invitació.

Considerem important acabar retornant al propi espai i seguint les indicacions d'ocupar l'espai més petit possible, cosa que comporta replegar-se al màxim en un mateix, retornar a la pròpia intimitat, percebre's com a ser únic i diferenciat, sentir-se calmat i en un estat de benestar.

6. Propostes per a potenciar l'apropament empàtic

-Joc del mirall: Ens agruparem per parelles i l'un farà de mirall de l'altre. Abans de fer-nos de mirall mútuament, convé observar el que passa quan ens mirem en un mirall de

veritat. Començarem amb una proposta ben lliure, sense centrar-nos amb l'expressió de les emocions: allò que faci un ho ha d'emmirallar l'altre (aixecar un braç, ajupir-se...). Quan ja ens haguem entrenat en això, proposarem l'expressió de certes emocions. Així, uns hauran de mostrar la forma que tenen de representar facial i corporalment aquella emoció, i l'altre haurà de fer l'esforç per fer-ho igual que el company. Després invertirem els papers. Abans de fer això, també ens podem mirar a un mirall de veritat expressant aquestes emocions.

-Propostes de ball semblants a les de l'apartat anterior, però aprofundint en la trobada cara a cara i cos a cos: jocs de mantenir, aturar, intercanviar recíprocament mirades, somriures, gests; jocs de seduir, de provocar, de commoure a l'altre i de deixar-se commoure a través del llenguatge corporal. Podem proposar que, per parelles, ballin amb un o dos objectes –per exemple un mocador a cadascú–, però posant la condició de que no si val perdre la mirada de l'altre. Per anar més enllà, podem fer ús d'un instrument (com una campaneta) per indicar quan han de mantenir-se a prop i quan han d'allunyar-se físicament. Caldrà mantenir la mirada tant en la distància com en la proximitat. Recordem que, seguint a Stern, l'encontre social s'inicia i acaba amb la mirada, i que de la seva regulació en dependrà la qualitat de la relació. A més, el mateix autor afirma que amb la mirada, un sent la vida mental de l'altra persona.

-Jocs d'imitació tipus “El rei de les mones”: un fa de rei i es mou o balla d'una manera, els altres l'han d'imitar. Es poden posar en fila i cada vegada que canvia el rei, aquest passa d'anar al davant al final de tots/es. Podem fer diverses files, amb un rei cadascuna. A un senyal, el rei va canviant.

També ens podem posar tots en cercle i un/a dirigeix el joc, essent el rei o el director. A un senyal, passa a dirigir el del costat i així successivament fins fer la volta.

-Propostes de fixar-se en l'altre: en les seves emocions, les seves intencions de joc, l'expressió simbòlica... Podem fer que, durant una estona, mig grup d'infants s'asseu i observa a l'altra meitat com juga. Per dirigir de manera més específica l'observació, a cada nen/a li podem dir que miri a una persona en concret i que es fixi en el fenomen o fenòmens que ens interessa. Els podem dir que després ens hauran d'explicar què han fet, com creuen que s'han sentit, quines intencions i plans de joc creuen que tenien, què han fet veure que feien o que eren... Després ens emparellem i ho posarem en comú. La representació podria donar continuïtat a aquesta condició (demanar-lis que dibuixin el que han observat, el que els ha agradat de l'altre...).

7. Jocs d'estàtues

-L'estàtua col·lectiva: per acabar aquest moment de la sessió, proposarem la realització d'una estàtua col·lectiva, de tot el grup o en petits grups. Metafòricament, per nosaltres simbolitza la complementarietat mútua. Algú pren una postura fixa, i van sortint un per un a complementar els anteriors i a completar el conjunt. Podem fotografiar les escultures i utilitzar la imatge per a conversar sobre el que s'ha esdevingut.

-Fer d'escultor/a: col·locats per parelles, un fa d'escultor i l'altre de fang. Es tracta que l'escultor manegi el “fang”, tocant i articulant amb delicadesa cadascuna de les parts del seu cos. Proposarem tancar els ulls als qui fan de fang. Es pot posar una música calmada de fons que acompanyi la proposta. El/la mestre/a farà de model d'escultor/a.

-Reproduir l'estàtua: els nens es distribueixen per parelles. Un membre de la parella fa amb el seu cos una figura que representi una estàtua. L'altre, amb els ulls tapats, ha de tocar el cos del seu company i ha d'endevinar les diferents posicions de les parts del seu cos per, tot seguit, reproduir de forma imitativa, la postura de l'estàtua. Després, amb els ulls destapats, es comprovarà si ho ha aconseguit o fins a quin punt, valorant molt positivament les consecucions (és una activitat prou difícil!).

8. *Acompanyament*

Aquesta condició de joc es proposarà en una sessió que s'hagin disposat mocadors i antifacs per explorar-los lliurement, i en grups que ja hagin experimentat el fet de tapar-se els ulls amb alguna proposta més senzilla, com el joc popular de la Gallineta cega. Hem de tenir en compte que hi ha molts nens/es que no es volen tapar els ulls i en cap cas els forçarem.

Ens posarem per parelles, un dels membres portarà els ulls tapats amb un antifac; l'altre l'acompanyarà a explorar la sala procurant pel seu benestar. Aquesta proposta té tota la intenció de treballar l'escolta profunda de l'altre, la cura, el respecte, la resposta ajustada a les demandes que l'altre fa, el fet de comprometre's amb l'altre... I tot plegat, no a través de la paraula, sinó a través dl diàleg tònic: el to muscular ens dóna indicacions sobre el benestar, l'angoixa, la seguretat, la por...

A més, es dóna especial cabuda al mateix sentit del concepte acompanyar. Caldrà preguntar-lis com els han acompanyat, és a dir, què han fet per acompanyar-los (agafar-los de la mà, tocar-li l'espatlla...), si s'han sentit ben acompanyats, si els ha agradat més acompanyar o ser acompanyat.



Acompanyar i deixar-se acompanyar. CEIP Pablo Picasso.

9. *Cuidem els altres*

-Diferenciarem dos grups. Uns sortiran de la sala i els altres, amb l'ajuda d'un adult, prepararan la sala pels altres. La premissa és que han d'aconseguir que als altres els hi agradi molt i que s'ho passin molt bé. Per tant, demanarem que facin un esforç en pensar amb el que els hi agrada jugar als membres de l'altre grup. En una altra sessió, invertirem el paper dels grups.

-Ens posarem per parelles. S'indicarà que una de les persones de la parella prepari un espai per l'altre que li agradi molt, on hi pugui sentir-se a gust, agradable. Podem concretar si ha de ser per a desenvolupar-hi una activitat amb més moviment, o si és per descansar. Pot precedir el moment del massatge. També invertirem els papers, en la mateixa sessió o en una altra.

En ambdues propostes, serà important dedicar el moment posterior de representació a valorar el que ha succeït: si ens ha agradat prepara per l'altre, si ens ha agradat el que hem rebut de l'altre, si hem pensat en el que li agrada al company/a, etc. Podrem parlar també de com ens cuidem o ens cuiden en altres ocasions.

10. Stop!

Abans d'iniciar el joc espontani s'indicarà que quan sentin la paraula STOP hauran d'aturar el joc. Així, després de jugar uns 30 minuts, i amb l'ajut d'un pandero que avisa, direm ben fort: STOP!, i tots/es hauran de quedar-se sense moure's. Aquesta és una condició que, sobretot al principi, sol provocar rialles per l'esforç de contenció que suposa. Si hi ha nens/es que els costa quedar-se quiets, podem repetir el senyal varies vegades, cosa que encara els agrada més. La parada suposa un moment per a la percepció d'on i de com estan. Els permet percebre els diferents espais on es queden parats i les diverses maneres de fer-ho (postura, actitud), percebent-se a si mateixos/es i als companys/es. Podem fer veure que els fem fotos, o inclús fer-ne de veritat per després poder-les comentar, imitar, reproduir, dibuixar, etc.

L'Stop es pot utilitzar habitualment per indicar la fi de l'estona d'exploració lliura.

11. Persones i postures amagades

Després d'haver explorat lliurement teles grans a través de les seves múltiples possibilitats de joc (arrossegar-se, tapar-se, estirar-se, amagar-se...), proposarem un joc col·lectiu amb dues variables.

- Seurem en rotllana al terra. Dos infants surten de la sala, i un s'amaga a sota d'una gran tela, al mig de la rotllana. Quan ja està ben tapat, aquests dos nens/es entren i han de descobrir qui és el/la que està amagat/da.
- Una altra proposta de percepció és el joc de "postures amagades" o "postures fantasmes": un/a es posa a sota la tela fent una postura. Un altre l'ha de tocar, percebent aquesta postura a través del tacte, i procurar reproduir la postura.

12. El tresor: un joc d'estratègia d'equip

Es formen dos equips. Cadascun es marca un territori, a banda i banda de la sala, i es pot posar un nom. Al mig estarà l'adult amb un cistell ple d'objectes. En un moment concret comença a tirar totes aquestes coses per la sala. Els infants han d'agafar el màxim possible d'objectes i portar-los al seu espai. Serà el seu tresor.

-Es pot dir que cada vegada que van al seu territori només poden portar un objecte.

-Després de practicar-ho sense indicacions, es pot parlar de possibles estratègies (com que un de l'equip es quedi al territori i que els altres li passin objectes llençant-los) i posar-les en pràctica.

-Una vegada tots els objectes estan a dintre dels territoris es pot proposar un altre joc: el robatori del tresor. Es tracta de prendre els objectes dels altres procurant que no treguin els propis. Primer es farà sense que l'adult intervingui en l'elaboració d'estratègies, i observarà el que passa. Normalment, no se solen organitzar de manera

espontània. Després d'haver-ho provat així, conversarem sobre possibles formes d'aconseguir més eficàcia, per exemple, que alguns vagin a prendre i altres es quedin a protegir. S'incentivarà a l'autoorganització. L'educador marcarà el moment d'inici i el moment d'acabament del joc. Cal conversar sobre el fet de tenir cura i recordar que no ens podem fer mal.

6.3. Orientacions i propostes per un moment pont entre la vivència corporal i la representació més intel·lectual.

Per totes aquestes propostes caldrà crear un espai reservat, íntim, càlid. Els coixins, els matalassos, els mocadors, les transparències, les llums apaivagades que susciten certa màgia (espelmes, lots amb papers de cel·lofana), les músiques calmades..., ajuden a crear aquest ambient regnat per la relaxació i el benestar.

1. Tècniques de respiració i de relaxació

És important que sempre expliquem què pretenem amb la relaxació i incidir en la importància d'aprendre a respirar lenta i profundament.

Aquestes tècniques relaxació afavoreixen la connexió amb un mateix i la predisposició del cos-persona per a una activitat més ubicada al nivell cerebral superior, associada directament al pensament conscient. Cal fer-lis adonar de les diferències entre un cos tens i un de relaxat o distès, i de les possibilitats de benestar associades a aquests estats de tensió. Podem trobar diverses formes per fer la relaxació i actualment comptem amb una àmplia gamma de bibliografia que ens pot orientar.

-Exercici inicial: estirats boca amunt, amb les cames i braços sense creuar i paral·lels al cos, sense llum o llum indirecte. Sempre les cames paral·leles entre si i els braços sense creuar. Tensem tot el cos, des dels peus fins al cap, i aguantem la tensió durant 4 o 5 segons. Aleshores, abandonem tot el cos al terra, com si fóssim un sac que caiem desplomats al matalàs. Es realitzen tres respiracions profundes, de tipus abdominal.

-Podem proposar la tècnica de relaxació de Koeppen (1974), dirigida a nens. Com que tot el procés és força llarg, podem triar i anar combinant les seqüències que considerem més escaients:

- A. Braços i mans: imaginem que tenim una llimona a la mà esquerra. La comencem a espremer, anem prement-la més per treure-li tot el suc. Sentim la tensió a la mà i al braç. Ara, deixa que la llimona caigui. Els músculs es relaxen, observem-ho, adonem-nos-en. Ho repetim dues vegades més, cada vegada premem més la llimona fins que no quedi una gota de suc. Després fem el mateix amb la mà i el braç dret.
- B. Braços i esquena: ens imaginem que som un gat mandrós que ens volem estirar. Estirem els braços per davant nostre, els aixequem per sobre del cap i portem el cap cap enrere. Ens estirem, estirem. Ens fixem en com sentim l'esquena, Fem caure els braços als costats del cos. Ho repetim dues vegades més, fixant-nos en si anem sentint l'esquena cada vegada més relaxada.
- C. Esquena i coll: ara ens imaginem que som tortugues. Estem assentats a sobre d'una roca en un llac molt tranquil, relaxant-nos amb els raigs de sol. Et sents tranquil i segur. Però de cop i volta, tenim una sensació de perill i... vinga!, posa el cap a dins la closca: aixeca les espatlles cap a les orelles i intenta posar el cap entre les espatlles, i aguanta, aguanta... fins que passi el perill. Ja està!, ja pots sortir de la closca i tornar-te a relaxar a la llum del sol, sentint la seva calor. Comte! Més perill... I repetim el procés dues vegades més.

- D. Mandíbula: imagina que tens un enorme xiclet a dins la boca. És tan gran i dur que cosa de mastegar. Intenta mossegar-lo, deixant que els músculs del coll t'ajudin. Ara relaxa't, deixa la mandíbula fluixa, relaxada, i fixa't com et sents de bé amb la mandíbula relaxada. Ho repetim dues vegades més.
- E. Cara i nas: imaginem que hi ha una mosca d'aquestes tan pesades i se'ns posa a sobre del nas. Sense utilitzar les mans, intentem espantar-la: arruga el nas de tantes formes com puguis. Deixa-la ben arrugada, fort, perquè la mosca no s'hi torni a posar... Ja s'ha allunyat.... Ja pots relaxar el teu nas. Oh!, però ara torna... I repetim el procés dues vegades més.
- F. Estómac: imagina que estàs estirat sobre la gespa. Oh! S'acosta un elefant, i va despistat, sense mirar per on trepitja. No t'ha vist i està a punt de posar la pota a sobre l'estómac: no et moguis!, no tens temps per escapar. Procura tensar el teu estómac, posant-lo dur, aguanta més..., que ja s'apropa... Però ara l'elefant sembla que se'n va cap a una altra direcció... Ja et pots relaxar, deixa l'estómac suau i relaxat. Però torna una altra vegada... repetim dues vegades més, sentint les diferències que hi ha entre sentir l'estómac tens o relaxat. Després ens imaginem que anem a passar per unes balles molt estretes. Per poder passar, ens hem d'estrènyer: fica l'estómac cap a dintre, intentat que toqui a la columna, prem més, que no passes... Ara sí, ja està, ja et pots relaxar i sentir com l'estómac està fluix. Tornem a passar dues vegades més.
- G. Cames i peus: imaginem que estem de peu i descalços, i que els nostres peus estan dintre d'un pantà ple de fang molt espès. Intentem enfonsar els dits dels peus molt profundament al fang. Ens ajudem a pressionar amb les cames. Empeny, empeny, sentint que el fang es fica entre els teus peus. Ara surt del llac, espolsa el fang. Deixa que es quedin fluixos, relaxats, i fixa't com de bé s'està així... Tornem a entrar al llac dues vegades més.

-Exercicis de mobilitzar la mandíbula i la llengua. Les dents i la mandíbula premudes ens informen d'una nuca tensa i un autorretraïment anímic, un bloqueig que obstaculitza la comunicació al impedir que res entri o surti. Una manera fàcil de relaxar la mandíbula és movent la inferior en exercicis destinats a provocar el badall. Soltant la mandíbula, fent moviments rotatoris, es relaxen els múscles masticatoris, i com a conseqüència, tots els petits múscles de la cara; a la vegada que es relaxa el conducte gastrointestinal.

Pel que fa a la llengua, la seva relaxació és essencial per a destensar la regió del cap i per a que la "respiració completa" sigui possible a la cavitat pèlvica. Malgrat ser la part més mòbil del nostre cos, la majoria de gent la manté tensa, dificultant la respiració natural: si la llengua no cedeix, el diafragma queda retingut en la seva expansió en la fase inspiratòria. La llengua es pot afluixar amb exercicis ben senzills com l'emissió de vocals i consonants; fent veure que netegem cadascun dels racons de la boca; intentant fer tocar la seva punta al nas, l'orella, la barbeta...

-Els exercicis de relaxació del cap, cara i nuca resulten efectius per a la tirantó muscular del cap i ajuden a combatre dolors. Els massatges fets amb els gemes dels dits i amb moviments circulars sobre la pell del front, els temples, els angles interns dels ulls, la part posterior del cap i la nuca, ajuden a afluixar i a restablir l'equilibri.

-Badallar, riure, plorar, sospirar, cantar, parlar, cridar, bufar, xiular, tossir..., són impulsos respiratoris naturals que reactiven la respiració, la regulen i la fan més profunda; desbloquegen, descongestionen físicament i psíquicament; són saludables i relaxants; impulsen el flux de sang venosa cap el cor, produeixen un efecte equilibrador

en la tensió del cos; exerciten l'instrument respiratori i mantenen l'elasticitat de la musculatura pulmonar.

2. *Jocs d'intimitat a través del tacte, la carícia, la cura mútua.*

Promourem l'emocionalitat lligada a l'amor i els sentiments que s'hi vinculen. Impulsarem propostes de tocar i ser tocat, de cuidar i de deixar-se cuidar, tot sentint-nos responsables de l'altre i compromesos amb el seu benestar. En aquest sentit, podem fer propostes varies de massatge: des del massatge fet per l'adult als infants als massatges fets entre ells, per parelles o petits grups. El massatge ofereix una situació molt especial per entrar en contacte i relació profunda amb l'altre, tant pel qui el fa com pel qui el rep. Recordem que el contacte físic és una font d'emocions i de plaer, i que desvetlla la segregació de neurotransmissors que ens fan sentir bé. A més, és una necessitat humana bàsica i universal, condicionant del benestar intrapersonal i interpersonal. Darder i Bach⁶³ apunten un seguit d'afirmacions associades al tacte que valdria la pena tenir en compte: que el tacte no constitueix una mera sensació física, sinó que suposa un temps d'emoció i de comunicació; que és el més extens i el més ric en receptors dels nostres òrgans sensorials"; que el contacte físic amb altres persones ens és sempre indispensable per a una existència físicament i psíquicament sana; que el tacte té l'avantatge que difícilment dóna lloc a dobles missatges, suposant més autenticitat i profunditat en la relació; que el contacte corporal és un indicador d'afectivitat; a través del contacte corporal podem sentir-nos estimats i aprendre a estimar; que el contacte humà càlid i agradable produeix satisfacció i ens embelleix per dins i per fora.

Algunes consignes que es poden donar per incentivar els massatges i la relació entre els participants són: procurar que el massatge agradi molt a l'altre, donar-li les gràcies si ens ha agradat i fins i tot fer-li una abraçada d'agraïment...

Es poden oferir objectes per facilitar la presa de contacte i la realització del massatge: mocadors, pilotes, óssos de pelutx, cotxes, coixins, pinzells, estris que fan rodar alguna peça... Alguns objectes, com els coixins cilíndrics d'escuma o les pilotes de plàstic grosses que solen haver a les sales, permeten fer massatges de dos en dos, de tres en tres⁶⁴..., i desvetllen sensacions corpòries més globals, D'altres, com el pinzell, els cotxets de joguina... permeten entretenir-se en els racons del cos de l'altre i motivar sensacions amb una ubicació corporal més específica. La diversificació d'objectes és important perquè comporta amplitud de sensacions.

També podem fer propostes animistes que estimulin l'ús de les mans en el contacte: caminar amb les mans sobre l'esquena com un elefant; anar ràpid com un ratolí amb la punta dels dits; com un cavall al galop; com una gran serp; com un ànec; com un cangur; a poc a poc com una tortuga; arrossegant-se com un cargol; fent pessigolles com les formigues; saltant com una granota; com si caiguessin gotes de pluja; etc.

Podem enriquir aquests moments amb altres estímuls sensorials més enllà del tacte: posar músiques que acompanyin; fer servir olis, cremes, colònies...

⁶³ Bach, E. I Darder, P. (2002): *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. BCN: Edicions 62 i Rosa Sensat.

⁶⁴ Vegi's fotografia anterior amb el peu de pàgina "*Fer rodolar el cilindre d'escuma amunt i avall dels cossos pot ser realment plaent i font de percepció de la pròpia corporeïtat. CEIP Torredemer de Matadepera*".



Fem massatges amb objectes diversos. CEIP Pablo Picasso.

3. Propostes de visualitzacions

Convé estirar-se i tancar els ulls. Es tracta d'anar imaginat en imatges allò que l'adult va relatant, i que es pot referir a aspectes ben diversos d'acord amb les intencions de la intervenció: un lloc plaent, unes persones que estimem, quelcom que voldríem fer o millorar, una sortida de grup, uns espais i uns temps per explorar (es pot anar cap el passat i cap el futur), uns personatges amb els qui ens podem identificar... Demanarem que parin atenció a tots els colors, sons, olors, textures, sentiments... que sorgeixin en el viatge.

Abans de començar, convé alliberar-se de sentiments i pensaments que poden destorbar. Per això, proposarem fer unes quantes espiracions i inspiracions, algun estirament...

A l'acabar el relat, abans d'obrir els ulls, cal donar uns minutets per permetre acabar de completar la visualització cadascú al seu ritme. Els podem dir que comptin alguns números. Sugerirem lentament que és hora d'acabar la visualització, i els convidarem a anar prenent consciència del seu cos: movem els dits, les mans, els peus... Murdock⁶⁵ proposa que, en aquest "despertar" l'adult compti fins a 10 i que demani als infants que s'uneixin al comptatge quan vagi pel 6, la qual cosa ajuda a augmentar el nivell de consciència i atenció.

⁶⁵ Murdock, M. (1996). *Tú sabes, tú puedes*. Madrid: Gaya.

Després de la visualització es poden fer varies coses: parlar de les sensacions que hem experimentat amb els cossos, comentar les imatges que se'ns han ocorregut, dibuixar o pintar el que hem visualitzat, expressar les imatges amb moviments, modelar, fer construccions... Haurem de ser curosos a l'hora de concedir i a respectar els temps necessaris per revelar les experiències.

Actualment, podem trobar amb força bibliografia sobre les visualitzacions amb propostes interessants pel Parvulari. Tot seguit anotem, a tall d'exemple, una de les propostes del llibre de Murdock ja referenciat.

“Aventura amb el follet de les flors”

Amb els ulls tancats, centreu la vostra atenció en la respiració. Inspireu i espireu lentament... Al fer-ho, el vostre cos es relaxa més i més. Ara imagineu que esteu assentats a l'herba i és un preciós dia solejat. Gaudi mirant les noves flors de la primavera, amb molts colors i olors. De cop, veieu una personeta davant vostre, que puja per la tija d'una preciosa margarida blanca. Té la mida d'un dit. Us mira i, amb senyal, us indica que la seguïu. Aleshores, us adoneu que vosaltres també us esteu tornant petitons, i us doneu pressa per seguir el vostre nou amic. Teniu tres minuts per a viure una aventura amb el follet de les flors (deixem uns tres minuts).

Ja us podeu anar acomiadant del vostre amic i anar tornant a aquí, recordant tots els detalls de la vostra aventura. Comptaré fins a deu. Si us plau, uniu-vos a mi a l'arribar al sis i podreu obrir els ulls quan acabem de comptar. Ens sentirem molt i molt bé. Un..., dos..., tres....

4. El cucurutxo immòbil

Es tracta d'una proposta per atendre a la respiració. Els participants es posen per parelles. Un d'ells s'estira al terra, de cara cap amunt. L'altre li col·loca un cucurutxo de paper a l'abdomen i ha de respirar sense que aquest es mogui. Es tracta d'experimentar i percebre així la respiració toràcica. Després li posa el cucurutxo a l'alçada del pit, explicant que aquest no es pot moure per tal d'experimentar la respiració diafragmàtica o abdominal. Incidirem en la importància de respirar pel nas i la salutabilitat de la respiració diafragmàtica. Una música calmada anirà bé per afavorir la concentració.

5. Els globus i la planta

Els participants es posen de cluquilles, simulant que són globus desinflatos. Seguint les indicacions de l'educador (que pot anar bufant), els globus es van inflant fins que exploten, cosa que fa que els globus tornin a caure al terra. Una proposta similar es pot fer amb la imatge d'una llavor que es planta al terra i creix ben alt. Al vespre, la tija o la flor reposa i s'orienta cap a baix. Una música de suport pot motivar la concentració en l'activitat.

6. Els ninots o titelles

Els participants es col·loquen per parelles. Un farà de ninot, l'altre de titellaire, el qual manipularà el ninot o la titella.

La titella adoptarà una postura lliure (al terra, dret...). El titellaire anirà manipulant les parts del cos que l'educador va anomenant (el cap, els braços, les mans...), explorant les possibilitats de mobilitat de diferents parts:

-El cap: puja i baixa, gira, roda a través del coll..

-Els braços: es balancegen per l'espatlla, roden, es dobleguen pel mig gràcies al colze...

-Les mans: giren, puguen i baixen, es dobleguen pel canell...

-Els dits: s'obren i es tanquen, es dobleguen, s'ajunten i se separen...
-Etc.

7. *Les serps encantades*

Els infants s'estiren al terra cap amunt. Quan comença a sonar la música (de tipus àrab), han d'anar aixecant la part del cos que s'indica, movent-la fins que es pari la música, moment en que cal deixar caure aquesta part bruscament al terra.

*Es pot anomenar més d'una part del cos a la vegada, així com fer aixecar tot el cos.

6.4. Orientacions i propostes pel moment de la representació

Entenem la representació mental com a resultat de tota la mobilització de l'imaginari que s'ha produït a través del cos i del moviment carregat d'emoció. Les propostes de representació han d'ajudar a integrar aquesta vivència emocional i així, ajudar en l'avenç de la consciència personal i relacional. Per tant, és un moment clau per assegurar els continguts socioemocionals, promovent la seva organització interna.

La premissa inicial per a la representació és la variabilitat de propostes, llenguatges i tècniques, i la combinació entre elles, ja que serà el criteri per donar resposta a la diversitat de formes de processar la vivència; per enriquir les formes d'integració en cadascun dels infants; per promoure connexions neuronals entre els nivells cerebrals i entre els dos hemisferis cerebrals; per afavorir la comunicació, la capacitat de simbolització i el pas cap al pensament operatori.

Totes les propostes que es presenten impliquen un treball intencionat d'alfabetització emocional.

1. *Converses*

Conversar sobre el joc que han realitzat durant més estona, el que més els ha agradat, amb qui han jugat, alguna cosa que hagin experimentat, algun esforç que hagin fet per aconseguir algun repte, algun repte per les properes sessions, coses que els costin de fer, persones amb qui voldrien jugar més els propers dies, els espais que més els ha agradat ocupar, els objectes que més han utilitzat, els materials que més els han agradat, les diferents formes de jugar amb un mateix recurs, els personatges que han representat, els ritmes personals i grupals, les emocions sentides, algun conflicte que s'hagi esdevingut...

2. *Propostes diverses de representació plàstica*⁶⁶

Aquí proposem un seguit d'orientacions de caràcter molt general a tenir en compte que promouen la integració en el pensament del que la vivència psicomotriu ha mobilitzat recentment.

Convé anar de l'experimentació sensorial al desenvolupament de temàtiques específiques; es poden anar combinant situacions de representació plàstica de temàtica lliura amb d'altres de temàtica suggerida (com el que més ens ha agradat fer, els companys amb qui hem jugat, els reptes, la nostra persona...). També cal anar combinant les formes d'agrupació, tenint en compte que l'obertura, el diàleg i la flexibilitat requereix anar de l'espai personal al compartit; de la individualitat al gran

⁶⁶ Guiades per Gabriela Zavala i Núria Martínez, de Tariqa Psicomotriu

grup, passant per les diferents modalitats possibles; deixar un temps per a l'experimentació i preveure un temps per a l'exposició: cal que cadascú o cada grup expliqui als altres el que ha fet, com ha anat, posant-li un nom o títol, explicant la història que s'hi representa (que és la seva història, personal o col·lectiva) i respectant profundament el que ens diuen, tenint en compte que els imaginaris i pensaments infantils tenen un caràcter i unes formes pròpies a les que a vegades els adults se'ns fa difícil accedir. Hem de ser conscients d'aquestes possibles dificultats, que són nostres, i que poden portar a fer incidències poc convenients. Per exemple, des de la nostra òptica, si un nen explica que ha dibuixat un gegant, considerariem desencertat que l'adult li digués que a la sala no hi havia cap gegant; perquè potser ell s'hi ha sentit, o potser la grandesa del personatge es vincula amb alguna necessitat emocional del moment; o potser té a veure amb algun desig, etc.

Aquesta explicació als altres de la representació permet tancar l'itinerari de maduració que la sessió de psicomotricitat proposa, afavorint la interiorització i la integració en el pensament dels processos que es van vivint. I és que l'explicació atorga seguretat afectiva i cognitiva, personal i grupal, obertura i confiança. A més, tinguem en compte que el llenguatge verbal és la simbolització més elaborada que procurem afavorir i que condiona de ple el pas cap a l'etapa operatòria. En l'acompanyament a la verbalització, l'estratègia de rodeig també és important, qüestionant i promovent comentaris sobre el que s'ha representat. Recordem que parlar del personatge o de la producció és molt menys amenaçador que parlar directament d'un mateix.



El grup que ha compartit la representació explica al mestre i als/les companys/es el que han dibuixat. CEIP Torredemer.

Pel que fa a la diversificació de tècniques plàstiques, destaquem:

- ❖ Dibuix: diversificar les variables de suport (mural, full de diferents mides, cartolina, trossos de cartró, paper d'embalar, llibretes individuals i col·lectives ...),

de materials (llapis, retoladors, ceres, plastidecors, guixos...); i la seva disposició espacial (horitzontal al terra, vertical a la paret, a una taula...).

- ❖ Pintura: també hem de modificar els suports i els materials per pintar (pintura espessa, pintura líquida, aquarel·les, colorant, terra de color). Es recomana oferir els colors bàsics perquè ells explorin les possibilitats dels matisos de colors. També variarem els utensilis: des dels dits i la mà, al pinzell, passant per l'esponja, el cotó, les fulles, la brotxa...
- ❖ Modelatge: utilitzar materials diferents que enriqueixin l'exploració sensorial. Podem utilitzar pasta de sal (dues mides de farina per $\frac{3}{4}$ de sal, aigua a ull), fang, plastilina. Convé facilitar una base per a cadascú (una taula de fusta, un cartró...) per tal de delimitar l'espai d'experimentació.
- ❖ Construccions: amb fustes, amb material de rebuig (tubs, caixes, cartrons, tapes, pots, etc.). També podem posar a l'abast material per a mantenir la construcció (cola, cinta adhesiva, cordes i cordills, grapadores...). Es destaquen les peces de fusta per les seves àmplies potencialitats estructuradores i projectadores de si (de la construcció de la imatge personal i relacional). Es recomanen les fustes de color natural per allunyar-los dels paràmetres més sensorials i donar més protagonisme als cognitius. L'evolució de les seves produccions acostuma a seguir la següent seqüència: jocs de buidar i omplir, d'unir (apilar, acumular, enrajolar...) i separar; posar en equilibri, buscar la verticalitat; fer caure i tirar la construcció; alinear (sense o amb regularitats, sense o amb sèrie; posant les peces en vertical o en horitzontal); experimentar els contrastos i simetria; realitzar construccions compactes; realitzar construccions obertes i tancades (plenes, amb buit o combinades); construir espais amb separacions internes; realitzar construccions amb estructures complexes contrastant volums i plans (amb pisos, amb combinacions simètriques, amb diversitat de plans...). -Peces de construcció: afavoreixen la creació d'imatges mentals.. Podem donar-los altres materials perquè els posin en relació (com bales perquè no surtin, ninots-personatges. Hem de tenir en compte que la construcció és una prolongació de la construcció de sí
- ❖ Collage: sobre diferents suports (fulls, cartolines, cartrons...) i amb materials diversos (paper de colors –foli, xarol, pinotxo, col·lofana...-, paper de diaris i revistes, teles, llanes, botons, pasta, arròs, vegetals, etc.) Es poden crear formes o omplir-ne de proposades.
- ❖ Mandalas: proposem un treball específic d'aquestes formes pel seu lligam amb el benestar intrapersonal (sobretot quan es fa individualment) i interpersonal (sobretot quan es procedeix grupalment). Recordem que la definició literal de la paraula mandala és cercle. Etimològicament, “manda” vol dir “essència”, i “la” contenidor, de manera que podríem definir mandala com “allò que conté l'essència” o “l'esfera de l'essència”. Podem oferir mandales per contemplar, formes diverses per pintar, es poden fer amb elements naturals, amb objectes de la sala, etc. A l'hora de triar els mandales i de suggerir les propostes, tindrem en compte les formes elementals de les que ens parla Verden-Zöllner i que amb tota seguretat han sorgit en el joc amb llibertat: línies vertical, horitzontal i diagonal; cercles, quadrats, triangles... Considerem que els mandales en el darrer moment de la sessió poden reforçar el sentiment de totalitat, d'integració personal i de vinculació relacional.

Recordem que representar conjuntament no vol dir compartir la representació, i que això es va esdevenint mica en mica. Compartir la representació va més enllà de compartir el joc a través del cos i del moviment. Perquè ara la conjuntura es dona en el pla simbòlic, i madurar els continguts socioemocionals en aquesta dimensió suposa un pas més complex, necessàriament subjectat en l'experiència concreta viscuda i sentida amb el cos. Per tal de facilitar aquesta representació compartida de veritat, podem proposar que s'agrupin segons algun joc que hagin compartit; i, quan ja estan més madurs en el tema, podem demanar al grup que, abans de posar-se a dibuixar, acordin el que volen fer. Es tracta, en definitiva, de potenciar el pas de la representació individual a la cooperativa, respectant el ritme de cadascú en la maduració dels elements socioemocionals involucrats.



Compartir l'espai de representació no vol dir compartir la representació, però anem avançant cap a l'encontre en el pla simbòlic. CEIP Pablo Picasso.

Per això, un cop acabada la representació conjunta, val la pena dedicar una estona a observar-la entre tots, incidint en les semblances i possibles diferències en quan a perspectives personals, tant pel que fa a la forma com al contingut. Així, podem qüestionar sobre: l'orientació dels elements representats (mantenen tots la mateixa?), la quantitat dels elements (com és que hi ha tres "plíntons" si a la sala només n'hi ha un?), les emocions que creuen que sent un i l'altre... etc.

Com a criteri general, també volem destacar la importància d'evidenciar la continuïtat i complementarietat en els processos de representació, que és continuïtat de la nostra existència. Tot i que els processos viscuts amb el cos i el moviment són efímers, la seva representació ens permet guardar el record, el seu fons, els seus continguts latents... Per això, conservar les representacions i complementar-ne d'antigues ens permeten

“visualitzar” els processos de creixement socioemocionals, adonar-nos dels avenços, de la continuïtat de la nostra història individual i col·lectiva. Donat l'alt valor dels aspectes que es representen, val la pena que aquest recull es faci curosament i amb qualitat estètica. Podem tenir dossiers individual, la carpeta del grup, dedicar una paret per a penjar produccions, una taula d'exposicions...

3. El treball de les emocions i sentiments amb profunditat i amplitud

Com hem dit al llarg del treball, la vivència psicomotriu fa emergir de manera profunda, sincera i explícita la vessant emocional, fortament afectiva i relacional, dels infants. Per tant, recollir aquesta mobilització i acompanyar en el procés d'integrar-ho, ha de ser un objectiu clau de l'educació socioemocional en el marc de la pràctica psicomotriu. Aquest darrer moment de la sessió pot donar peu a moltes possibilitats per fer-ho. Les propostes anteriors de tipus verbal i plàstic serien aplicables al voltant de la temàtica emocional i relacional. Però donada la rellevància d'aquests aspectes en el creixement socioemocional de l'infant, concretem algunes orientacions i possibles intervencions.

-Podem comptar amb imatges de persones (de cara i/o de cos sencer) que expressin estats emocionals diversos, de manera que serveixin als infants de referents i suport per poder explicar les emocions viscudes a través de diferents llenguatges. Serà important comptar amb imatges que expressin les emocions bàsiques, de manera que les puguem correlacionar amb els sentiments que generen, els estats d'ànim que se'n deriven, els comportaments als que ens porten... Recordem alguns d'aquestes correlacions per orientar la intervenció i la formació, sobretot per a concretar matisos i enriquir el vocabulari per a referir-nos-hi:

| EMOCIÓ BÀSICA | EMOCIONS SECUNDÀRIES, SENTIMENTS, ESTATS D'ÀNIM, COMPORTAMENTS ASSOCIATS |
|---------------|--|
| AMOR | Afectivitat, desig, tendresa, compassió, estimació, acceptació, flexibilitat, seducció, cordialitat, felicitat, solidaritat, serenor, responsabilitat, compromís, empatia... |
| ALEGRIA | Satisfacció, optimisme, benestar, felicitat, diversió, joia, , seguretat, generositat, il·lusió, entusiasme, eufòria, excitació, plaer, goig... |
| TRISTESA | Pena, soledat, abandó, aflicció, sofriment, dolor, patiment, neguit, depressió, gelosia, desolació, disgust, afecció, nostàlgia, llàstima, enyorança, disgust, soledat, desànim, decepció... |
| ENUIG o IRA | Malhumor, ràbia, impotència, agressivitat, fàstic, aïllament, intolerància, pessimisme, agressivitat, ira, còlera, rancúnia, ressentiment, frustració, hostilitat, fúria, odi, indignació... |
| POR | Intranquil·litat, inseguretat, rigidesa/tensió, espant, angoixa, ansietat, agòbio, |

| | |
|--|---|
| | aclapament, incertesa, agressivitat, inquietud, pressió, ensurt, fòbia, horror, temor, preocupació, fàstic. |
|--|---|

-Els referents d'aquestes expressions facials o corporals que utilitzarem habitualment com a suport de les expressions personals han d'anar variant, tant en el format, la forma com en quantitat quan ja ha passat un temps, potser un curs escolar. En aquest sentit, Fina Masnou⁶⁷ ens proposa El giravolt dels sentiments, que consisteix en dues rodones sobreposades. A la de dalt hi ha el cos fix del nen o la nena. La de baix és mòbil i hi podem trobar quatre cares que pot adoptar el nen o la nena segons el seu estat emocional. Es tracta de fer-lo girar fins deixar fixada la cara que expressi de manera més ajustada l'emoció que volem dir, expressar, explicar..., en definitiva, representar.

-Les aportacions de l'adult seran fonamentals per a fer sorgir el vocabulari emocional. La mestra s'ha de fixar en les emocions que s'han viscut a la sala, i fer verbalitzacions dirigides a acceptar-les, a acollir-les i a reconèixer-les positivament i en to condicionant (que encén els requisits de l'empatia): t'he vist molt content quan has saltat de dalt de les escales i això em fa sentir alegria; us he vist enfadats i això em reocupa i també ens fa sentir malament a nosaltres; si estàs trist nosaltres també ens hi sentim... Recordem que la mestra és per a l'infant un important model a seguir.

Com hem dit, aquestes imatges i altres recursos visuals poden servir per motivar una àmplia gamma d'activitats. Serà important diversificar les propostes i els llenguatges que les vehiculen per tal d'enriquir al màxim l'exploració de l'emocionalitat i les seves possibles formes d'expressar-la. Veiem-ne alguns exemples concrets.

3.1. Orientacions i propostes de tipus verbal

-Conversar sobre com ens hem sentit al llarg de la sessió en general (podem utilitzar les imatges de les cares per promoure la conversa: t'has sentit alegre com aquest nen?) i sobre com se senten ara; parlar sobre emocions i estats d'ànim que hem sentit en moments concrets, qüestionar si ens hem sentit com els infants que estan a la imatge (algú s'ha sentit trist com aquest nen?), qüestionar sobre com han vist o sentit els altres (algú ha vist que algun nen o nena es sentís contenta?), preguntar sobre les causes i conseqüències (per què has tingut por?, quan t'has sentit alegre, què has fet?, com estaves amb els altres...?), parlar de com ens agrada més i menys estar, plantejar quina mena de coses fem quan ens sentim d'una manera o d'una altra, associar situacions i jocs de la sala amb cadascuna de les emocions expressades en les imatges, etc. Proponem anar incorporant el preguntar-nos "com ens sentim" de manera habitual, per tal d'acostumar-se a parlar-ne de manera natural. Incidirem també en el què pensem al voltant de la mateixa situació, però l'adult és el responsable d'explicitar la diferència per tal d'afavorir la seva integració.

- Dibuixem dues cares en un globus (una pel davant i l'altra pel darrere): una expressa estar content i l'altre trist. Asseguts en rotllana ens anem passant el globus, utilitzant les cares per explicar-nos als altres, per expressar com ens sentim després de les vivències de la sessió. Proponem encapçalar les explicacions amb frases com: em sento content perquè..., em sento trist perquè..., m'ha agradat quan..., m'he enfadat quan...

⁶⁷ En el recull de la Proposta d'Educació Compensatòria de les comarques gironines.

L'explicació ve precedida pel fet de mostrar als altres l'expressió de la cara dibuixada al globus amb la que més ens identifiquem.

-Promoure associacions entre emocions i situacions: la mestra presenta situacions diverses que s'han donat a la sala (podem canviar els noms) o que es podrien haver donat, qüestionant sobre els sentiments que poden aparèixer. Podem fer ús d'un parell de titelles, especialment dedicades al treball d'aquests continguts. Alguns exemples de situacions podrien ser: el Pep ha agafat la mateixa tela que volia la Pepa; el Pep ha donat una empenta a la Pepa quan ella estava a dalt del poltre, a punt de saltar; la Pepa a tirat la construcció que havia fet el Pep; el Pep s'ha fet una casa i la Pepa volia entrar-hi, però el Pep ni l'ha deixada, etc. Algunes preguntes que podem plantejar són com se sent la Pepa i el Pep en les diferents situacions?, què podrien fer per estar millor?, algú els pot ajudar?, us ha passat alguna cosa semblant al llarg de la sessió o n un altre dia?, etc.

-Aturar-nos a conversar sobre les emocions que ens han resultat agradables i les que ens poden haver resultat desagradables⁶⁸. Podem fer un llistat d'emocions i/o situacions que ens fan sentir bé, i d'altres que no, incidint en el què podem fer per a transformar les emocions i situacions desagradables en agradables. També hem de tenir en compte que una mateixa situació pot provocar emocions agradables en un, i desagradables en un altre. Procurarem subratllar aquesta diversitat a l'hora de sentir, i anar mobilitzant l'atenció, l'interès i la compassió envers les exposicions dels altres. Podem fer un recull gràfic encapçalat amb les frases: "M'agrada quan em sento...", i "No m'agrada quan em sento...". A partir d'aquest recull, podem plantejar què podem fer per afavorir les situacions que no ens agraden i les emocions que ens fan sentir disgustats. Els infants solen exposar més la situació que no pas el terme de l'emoció. La mestra ha de tenir un ampli vocabulari emocional per a posar paraules a les situacions descrites dels infants, per a inferir els sentiments. Per exemple, si un nen exposa que no li ha agradat quan li han fet una empenta a dalt del "plínton", i la mestra li pot preguntar: t'has sentit espantat, enfadat, enrabiad, molestat, indignat...?. O quan algú exposa que no li ha agradat que no el deixessin jugar, podem preguntar: t'has sentit trist, disgustat, frustrat, malhumorat...? És important fer ús de la terminologia referida a les emocions bàsiques per assegurar-ne la seva incorporació, però també podem anar matisant aquests sentirs. Els infants d'aquestes edats tenen gran facilitat per enriquir i ampliar el vocabulari. A més, la intenció també està en l'hàbit de parlar sobre aquestes qüestions emocionals.

-En totes les propostes i orientacions que es descriuen, és important anar fent transferències sobre aquests aspectes recentment vivenciats a la sala a altres situacions quotidianes: parlar d'altres moments que ens hem trobat ensopits, preocupats, alegres...; i de quan els altres també es mostren així (la mare, el pare, els avis...). Podem demanar la col·laboració de les famílies: que ens expliquin quan ells tenen por, quan se senten alegres...; que ens expliquin algun dia que l'infant va mostrar l'estima, l'alegria... El registre d'aquestes informacions pot ser escrit, oral, es pot acompanyar d'imatges... Haurem de ser molt curiosos a l'hora de presentar o compartir aquestes informacions íntimes en el sí del grup: demanar permís al nen/a, seleccionar aquella informació que permeti a l'infant sentir-se bé...

⁶⁸ Molts autors parlen d'emocions positives i negatives, però aquí volem subratllar el valor positiu de tota emoció. De totes formes, és obvi que hi ha emocions més saludables que d'altres.

-Actualment, també trobem al mercat multitud de llibres que tracten les emocions dels infants. Poden ser un bon recurs per recollir la vivència emocional de la sala i motivar aquestes transferències comentades. Alguns títols i col·leccions:

- Col·lecció “Des de... fins a..”, de l’editorial Molino, amb títols com: “Els teus amics, dels amics d’abans als amics d’ara”, “La por, del més poruc al més valent”.
- “Els meus primers sentiments” de l’editorial Baula.
- “NO sóc perfecte”, de l’editorial Barcanova, amb títols com “Què gelosa!”, “Què egoïsta”, “Què poruc”.
- “Els sentiments d’en Fèlix”, editat per Cruïlla.
- “L’amor i l’amistat”, “El respecte i el menyspreu”, ambdós recentment publicats per Cruïlla.
- “ui, quina por!”, de Barcanova, col·lecció El bosc de colors.

-Els contes populars clàssics també tenen una forta càrrega emocional propera a la naturalesa del nen/a. Els seus personatges solen viure situacions que ressonen en l’infant pel paral·lelisme que tenen amb la seva experiència i els seus continguts psíquics, continguts que acaba de mobilitzar a través del joc i que la narració exposada per l’adult l’ajuda a calmar i a integrar. Alguns dels personatges, angoixes i accions que connecten directament amb la vida emocional infantil i que apareixen habitualment en l’activitat psicomotriu són: els llops, la persecució, l’escapada, l’oposició, el perill, la pèrdua, els espais privats i íntims, els espais amplis i oberts, la defensa del territori, la invasió, la protecció.... El venciment dels protagonistes i la identificació amb ells permet calmar les emocions més intenses.

A més, les rondalles també solen narrar situacions conflictives de tipus psíquic i relacional semblants a les que s’observen en el grup, oferint recursos per a repensar el que s’esdevé i buscar solucions moralment escaients.

Es pot explicar abans de l’evocació plàstica per afavorir el pas a la descentració: predisposa a la representació amb menys involucració del cos, ajuda així a la transició de l’acció basada en el cos a l’acció mediada pel llenguatge.

Tots aquests recursos permeten a l’infant ”observar” l’emoció en algú altre, prenent així certa distància envers l’emocionalitat pròpia i predisposant-lo així a parlar dels sentiments que tenen lloc de manera més oberta i afinada. Es tracta d’engegar converses al voltant d’aquestes històries, anat associant el que s’hi esdevé amb les vides personals i del grup. Adonar-se que les seves emocions també són sentides pels altres, afavoreix el benestar personal. En aquestes posades en comú, convé que els adults també parlem de les nostres emocions i sentiments, mostrant –de manera sincera i constructiva- que nosaltres també ens alegrem i ens entristim, que tenim preferències i desigs, que tenim pors i frustracions... Mostrant, en definitiva, que les emocions formen part de la naturalesa humana i que per estar bé cal que ens les escoltem, que les reconeguem i que els donem un lloc important en les nostres vides.

-També podem aprofitar aquest darrer moment per inventar-nos un conte entre tots, a partir d’alguna situació viscuda, algun espai construït a la sala (la casa, el vaixell...), algun material utilitzat (una disfressa, un globus...), algun símbol que ha aparegut a través del joc i que ha tingut un pes especial en la sessió (un llop, una moto...). Convé que anem diversificant els contextos on se situen les històries (bosc, mar, ciutat...) i els personatges que hi apareixen (follets, fades, gegants, animals de tota mena...), de manera que es pugui donar un gran marge d’identificació, de camins, de registres...

També podem jugar a modificar alguna part o elements de les històries ja conegudes (el seu context, els personatges, el desenllaç...).

3.2. Orientacions i propostes de tipus corporal

-Algun nen/a surt a representar corporalment algun estat emocional que ha sentit al llarg de la sessió, i els altres l'han d'endevinar. També podem jugar a endevinar les causes, els perquè se sentia d'aquella forma, o podem convidar al mateix infant a explicar-ho. Poden sortir per grups per tal d'afavorir la seguretat i l'obertura.

-Podem suggerir un joc de imitar i/o donar continuïtat a l'expressivitat corporal de l'altre: un/a expressa una emoció sentida i l'altre li fa de mirall; un inicia la representació corporal d'alguna emoció i un/a altre segueix...

-Es mostren figures corporals amb expressions facials diverses. Es tracta d'imitar-la i de buscar en el cos la manera d'acompanyar i incentivar aquella expressivitat. També ho podem fer al revés, mostrant figures corporals sense cara i explorar les possibilitats facials ajustades a aquella actitud emocional.

-Podem proposar de fer una representació gràfica de les expressivitats emocionals explorades.

3.3. Orientacions i propostes de tipus musical

-Comptar amb instruments de sonoritats diverses que ens convidin a associar el seu timbre amb les emocions que hem sentit al llarg de la sessió, amb l'estat emocional que ens trobem en aquest moment, amb alguna emoció concreta que ens ha agradat o que em sentit com a desagradable... Convidarem els infants a anar sortint i a tocar l'instrument que consideren que expressa més ajustadament aquesta emoció. Alguns instruments poden ser: el triangle, el pandero, la pandereta, les xinxines...

-També podem fer servir només un instrument (com el jembé) per tal de centrar-nos en altres qualitats i variables musicals: el ritme, les sonoritats que es poden extreure d'un mateix instrument (per exemple, el so del jembé és molt diferent depenent de com es piqui, de com es fregui, de si utilitzem algun objecte per produir-li el so...).

-A banda dels instruments, els registres musicals també ens poden fer un gran servei per fer propostes d'associar una audició amb les emocions sentides. En aquesta línia, Montserrat Amorós, en la seva llicència d'estudis del curs 2005-2006, fa una àmplia i rica proposta d'audicions associades a les emocions bàsiques.

Convidarem a escoltar fragments musicals de manera plaent i relaxada, a conversar sobre el que creuen que expressen (tenint en compte que les interpretacions poden ser diferents), a qüestionar si s'han sentit així al llarg de la sessió, a identificar-se amb algun motiu musical, a transferir l'emocionalitat sentida a partir de la música a altres situacions de les seves vides (si s'han sentit així en algun moment...), si els resulta agradable o desagradable... Abans de fer aquest treball en el moment de la representació, de manera calmada, podem explorar la musicalitat amb el cos, proposant un ball com a condició de joc (vegi's a l'apartat de condicions).

3.4. Orientacions i propostes de tipus plàstic

Després d'haver-nos centrat una estona amb el tema de les emocions (amb el suport d'una condició de joc, d'una conversa, d'una música escoltada...), podem fer una representació plàstica sobre l'emoció sentida: un dibuix, un quadre amb pintura, una producció amb modelatge... Pot ser individual, o ens podem agrupar segons l'emoció sentida i que es desitja projectar (els qui volen expressar la por, els qui han sentit alegria...). Per tal de motivar l'expressivitat, considerem important mostrar models d'estils molt diversos (figuratiu, abstractes, clàssics, avantguardistes, d'autors

reconeguts i poc coneguts, del passat i del present...). Es tracta d'enriquir la mirada per buscar camins de connectar amb les emocions, obrint camins al pensament i a les possibilitats expressives. Per centrar l'atenció en la dimensió emocional a l'hora de visualitzar les mostres d'art, els podem qüestionar sobre com creuen que es deuria sentir l'autor a l'hora de fer-la o en les emocions que expressen les figures o les formes que s'hi representen. Alguns dels artistes reconeguts que ens poden anar bé per a aquest propòsit són:

- Vasili Kandinsky: podem veure obres lligades a les diferents fases del seu procés: impressionisme, expressionisme, abstracció no figurativa).
- Pablo Ruiz Picasso: és interessant acostar els infants a les diferents èpoques de l'artista, íntimament lligades al món emocional que expressa: l'època blava, on predomina un to malenconiós i trist; l'època rosa, potser la més alegre; l'època negra, concentrada en la simplificació de la forma i que cap a l'any 1925 comença a crear obres més expressives, carregades de tensió emocional, d'angoixa i desesperació.
- Joan Miró: d'ell destaquen obres fauvistas, cubistes, dadaïstes i sobretot surrealistes. Alguns crítics destaquen la manca "d'afectació" de la seva obra, però aquest tret també pot resultar interessant pel treball que es proposa.
- Vicent Van Gogh: les seves obres, d'estil impressionista i postimpressionista, sí que es caracteritzen per reflectir una forta afectació (alguns parlen de passió) a través de la riquesa de colors, traços, línies, jocs de llum... Destaquen els seus paisatges i figures de formes serpentejants, flamígeres, que tradueixen el seu foc interior. Molts estudiosos coincideixen en dir que poques vegades a la història de l'art, les formes han aconseguit amb tanta força la funció del llenguatge del psiquisme.
- Edvard Munch: marca el punt de partida de l'expressionisme. Cal destacar "El crit" (1893) per la seva claredat en l'expressió de l'angoixa, la solitud, la desesperació. Ha esdevingut un símbol de l'emoció delirant que s'ha introduït en moltes obres d'art.

Alguns quadres rellevants de la història de l'art que ens poden ajudar són:

- "La Primavera" (1482) de Botticelli. Renaixement italià. És una al·legoria sobre l'harmonia de la naturalesa i dels éssers humans.
- "El naixement de Venus" (1485-86) de Botticelli. Céfito i Cloris són el vent (el primer bufa amb més força). Venus mostra certa fragilitat. La Ninfa la cobrirà.
- "Mona Lisa" (1503) de Leonardo da Vinci. Alt Renaixement. Observem la mirada: on mira?, a qui?, què deu està pensant?, com està? Alguns diuen que expressa certa "nostàlgia secreta".
- "Ginevra de Benci" (1474) de Leonardo da Vinci. Ens mira amb mal humor, amb fredor, amb certa solemnitat, orgull i control de les emocions.
- "Dues dones a la finestra" (1670) de Bartolomé Esteban Murillo. Barroc espanyol. Una d'elles riu, però es tapa. L'altra, somriu amb més claredat i obertura. De què deuen riure?, potser veuen alguna cosa per la finestra que els fa gràcia.
- "Autoretrat" (1659) de Rembrandt. Barroc. Destaca el realisme característic de l'època, així com els jocs de clars i obscurs, on la foscor pronuncia el dolor, la tristesa i tot allò amb connotacions dramàtiques.
- "El Coloso" (1810-1812) de Goya. El seu subtítol és "Pànic": mostra a la humanitat fugint, escapant com formigues d'un terror inimaginable, semblant a

la guerra, com si li donés forma a la por amb una enorme presència que omple el cel. Hi ha obscuritat, còlera, feresa, “fúria irracional”...

- **“El rai de la Medusa”** (1819) de Théodore Géricault. Romàntic francès. Gran interès per expressar l’emoció mitjançant fortes còleres, llibertat de gestos, gran emotivitat.. El quadre reflecteix sofriment humà i explica la mort en les condicions més terribles d’angoixa, de tortura i de dolor. És un autèntic drama.
- **“El far de Honfleur”** (1886) de Georges Seurat. Impressionisme: puntillisme. El paisatge del far expressa calma, equilibri. El sol blanqueja tota l’escena.
- **“Autoretrat”** (1887) de Vincent Van Gogh. Impressionisme. Els seus ulls delaten una ferida; la boca és infeliç.
- **“L’habitació del pintor a Arlés”** (1889) de Vincent Van Gogh. Impressionisme. Utilitza el color per a transmetre emocions més que no pas per a representar objectes. Aquesta pintura conté un trist missatge de soledat. A les seves notes, indica que vol suggerir repòs, però la intensitat del color i la inestabilitat dels objectes, torçats o de contorns ondulats, tradueix la inquietud del seu temperament. Aquest dormitori està a la casa d’Arlés que Van Gogh va compartir amb Gauguin.
- **“La nit estelada”** (1889) de Vincent Van Gogh. Impressionisme. L’obra ens situa en un moment culminant de la seva producció i de la seva passió ‘per la vida. És un quadre nocturn, pintat durant la seva estada voluntària a l’hospital psiquiàtric de sant Romieg, i reflecteix tot el drama i l’angoixa de l’home delerós de comunicació i d’integració a la natura. El vertigen dels estels sembla devorar la foscor, i dóna a l’obra una resplendor fosforescent. Els ritmes estan fortament intensificats amb feixos de pinzellades paral·leles convulsionades per formes espirals: retorça les formes de la natura, els astres giren i vacil·len, els estels s’allarguen en cues de cometes desenfrenats... Els xiprers, representats amb formes flamejants, és un dels seus temes predilectes.
- **“El crit”** (1893) d’Edvard Munch. Simbolisme norueg. Expressa la seva obsessió per la malaltia, la bogeria i la mort. Diuen que va utilitzar la seva debilitat psíquica per a crear un art electrificant. Utilitza les formes estilitzades del simbolisme, motius decoratius, intensos colors, pinzellades emotives (influència de Van Gogh) per expressar les seves ansietats i el seu pessimisme. La seva principal intenció era fer una declaració emocional a través de la pintura. Va ser el precursor de l’Expressionisme del Nord, estil artístic que anteposa sentiments subjectius a observacions objectives: la pintura pretén reflectir l’estat d’ànim de l’artista, més que no pas la realitat del món exterior. L’experiència que expressa en el quadre es relaciona amb l’escrit del mateix autor: “*sol, tremolant d’angoixa, vaig sentir el crit vast, infinit, de la naturalesa*”. És un símbol de l’emoció delirant. Sent predilecció per tons foscos, amb inclusió del negre, ja que connecten amb la seva concepció turmentada, amb les angoixes interiors de l’home, element que caracteritza l’expressionisme.
- **“La dona del foc”** (1903) de Picasso. Època blava. Picasso està reconegut com la figura més important de l’art del s. XX. Diuen que per Picasso, el blau era el color de la soledat i la malenconia. Els seus quadres, com la dona del retrat, reflectien aquesta tristesa.
- **“Dona plorant”** (1937) de Pablo Picasso. Època cubista sintètica. És un retrat a Dora Maar, una de les seves amants. Té una terrible força. L’acidesa dels grocs i dels verds lluiten de forma amarga i implacable contra els cansats ulls vermells, els blancs malaltissos i els accidentats púrpures.

- **“El Guernica”** (1937) de Picasso. La destrucció de la ciutat basca de Gernika per part dels franquistes és un dels esdeveniments de la Guerra Civil amb més ressò mundial. El Guernica és un símbol que mostra l'horror de la guerra. Els podem destacar la renúncia al color: les formes esclaten sota la pressió del blanc i del negre, i només en alguns llocs la del gris. La llum es dirigeix a pronunciar les expressions de sofriment: la llum encén el dolor. És un exemple límit del poder de la pintura com a llenguatge, com a mitjà per expressar una història i unes emocions s'escapen de cada traç. El treball del Guernica amb els infants pot ser una experiència autènticament emocional!
- **“Accent en rosa”** (1926) de Wassily Kandinsky. Art abstracte. “La necessitat interior” el va portar a deixar enrere la imatge representativa. Aquesta obra és de la seva última època, més trista i cohibida que anteriors.

-Podem fer propostes centrades amb els elements de l'alfabet plàstic (el punt, la línia, el color...) i al voltant d'alguna emoció concreta, per aprofundir en la seva busca de sentit. Així, els diferents tipus de línies (rectes, curves, serpentejants, trencades, amb punxes...) les podem associar amb emocions diverses. Els podem demanar que facin una composició amb línies, punts o colors atenent a com s'han sentit al llarg de la sessió. Pitti Gómez⁶⁹ ens proposa escriure el nom d'una emoció (alegria, por...) en un suport i que l'infant l'envolti de línies i punts segons el que li provoca i suggereix. Convé que, abans de centrar-se en el treball personal, es dediqui una estona a compartir grupalment els tipus de línies que se'ns acudeixen, a fer associacions amb les emocions que ens remouen... La mestra pot presentar línies diverses i qüestionar-los com creuen que es sent amb aquella línia.

També podem comptar amb suports (cartolines, fulls...) de colors diversos, demanant-los que pensin en quin color s'escau més per a l'emoció que volen representar.

A banda del traç, podem utilitzar altres recursos com: gomets, pasta, arròs, llavors diverses, cordills, globus, serpentines, petxines... per tal de fer composicions a sobre d'un suport,

Com a criteri general, hem de tenir molt present de no fer afirmacions objectives sobre els temes que es tracten: totes les opcions són vàlides, un mateix color pot desvetllar emocions diverses, una mateixa línia es pot relacionar amb sentiments diferents, una emoció pot prendre formes vàries... Això també ho hem de tenir en compte quan ens agrupem per expressar plàsticament una mateixa emoció sentida: es poden donar diferències i contrastos que considerem positius per promoure conflicte, acostament empàtic i acord.

4. A partir de fotografies a la sala

Al llarg d'unes sessions, anirem recollint fotografies a la sala d'expressions facials i corporals que permetin “mirar” i “escoltar” l'emoció que hi ha al darrere. Demanarem permís a cadascun dels infants per poder observar i parlar de la seva imatge. Tots els infants del grup han d'estar representats (sempre tenint en compte el tema de les autoritzacions de la família). Les fotografies poden ser un bon motiu per parlar-ne, per jugar a endevinar què fa o vol fer l'infant que observem, per opinar sobre com creiem que se sent, per intuir com se sentirà si aconsegueix o no aconsegueix el seu propòsit,

⁶⁹ Gómez Brunera, J. (2002). *Educació emocional i llenguatges en el marc de l'escola (Laia)*. BCN: Rosa Sensat.

per endevinar què voldria fer més o amb qui li agradaria jugar, etc. Es tracta d'incidir directament en els elements intersubjectius que desvetllen l'interès per l'altre, promouen l'acostament empàtic i fomenten la sensibilitat i l'entesa per la convivència.

Podem imprimir-les o podem treballar-les a partir de la projecció. Ambdues formes ofereixen possibilitats diverses i complementàries.

Un element clau a tenir present és que una mateixa situació i joc pot motivar emocions diferents o semblants; per això procurarem comptar amb fotografies emmarcades en una mateixa situació però amb mostres emocionals diferenciades. A més, també hem de posar l'accent en que una mateixa emoció pot prendre diferents formes d'expressió; i que un mateix infant pot sentir emocions diverses segons el moment.

Podem fer un recull de les causes que, a la sala, poden promoure cadascuna de les emocions bàsiques. Veurem, per exemple, que la situació de salt pot ser una causa tant de por com d'alegria. En canvi, l'empenta, sempre és motiu d'enuig.

Com sempre, promourem l'associació de l'emocionalitat recentment viscuda amb altres situacions de la vida quotidiana (per exemple. I a casa o amb els amics t'enfades per altres coses?). Aquesta proposta implica diferents moments, ja que dona molt de si. Podem iniciar-la en el moment de la representació i buscar la seva continuïtat en altres estones de l'aula.

També podem fer un recull de fotografies de situacions d'activitat compartida, que vol dir d'emocionalitat compartida o dialogada. Demanarem als infants de la imatge que ens en parlin, que hi posin paraules, que ens expliquin la seva història. Ens centrarem en les emocions sentides per un i per l'altre, fixant-nos en les semblances i les possibles diferències, tant de forma com de contingut.

Finalment, podem tenir imatges de diferents situacions, espais, materials i recursos de la sala, i qüestionar-los que poden sentir en i/o amb ells. L'emoció està molt lligada a l'acció, per tant el que poden fer i el que poden sentir està íntimament vinculat. A més de respondre personalment què els motiva cada imatge, els anirem qüestionant sobre què creuen que motiva a altres companys: què creus que faria P amb aquesta pilota?, quins companys/es creus que preferirien jugar amb les teles?, quins nens/es creus que es sentirien joiosos al "plínton"?, etc.

Una possibilitat seria mostrar-los una situació de la sala sense cap infant i fer previsions sobre el què farien i/o sentirien. Tot seguit, mostrarem la imatge amb alguns infants ocupant-la.

5. Visualització d'imatges fixes i amb moviment d'animals diversos

Es tracta de visualitzar imatges de llibres, de revistes, de pel·lícules, d'internet... on surtin animals que expressin les necessitat emocionals, afectives i relacionals vinculades a les estructures subcorticals: fugida, protecció, joc, atac i defensa, vincle amb la mare..., i que ells/es mateixos/es han jugat recentment. La proposta els ha de permetre observar l'afinitat que tenen amb ells i sentir-se reconegut en aquesta naturalesa. A partir d'aquí, podem conversar, fer un dibuix...

Serà adequat dur a terme aquesta activitat un dia que s'hagin posat a la pell d'animals diversos. Recordem que les pintures i les teles faciliten aquesta adopció de personatges. També podem haver suggerit una condició de joc associada al tema dels animals.

Alguns títols de llibres i pel·lícules: El llibre de la selva, El rei lleó, Germà ós.

6. *Sobre els significats dels espais associats a les emocions*

Dedicarem alguns moments de representació a tractar explícitament el tema dels significats de l'espai, significats que tenen un fort arrelament emocional i que tenen molt a veure amb la influència de l'entorn.

La vivència psicomotriu desvetlla aquests significats: a través del joc, el nen/a habita uns espais i n'evita d'uns altres, construeix i transforma... Per això, després d'aquest despertar simbòlic, pot ser un bon moment per dedicar-nos a reflexionar-hi, a anar-nos adonant dels elements involucrats, etc.

Podem parlar sobre quins espais segurs i quins de perillosos coneixen; sobre en quins espais se senten protegits; sobre a quins espais els agrada estaria en quins no; sobre amb qui els agrada compartir els espais petits i els grans; sobre el que es pot fer en un espai petit i tancat, i el que es pot fer en un de gran i obert...

Després, proposarem de fer-ne una representació gràfica o plàstica, en el pla o en volum, segons les indicacions referents a l'espai. Pot ser individual o col·lectiva. Per exemple:

-Demandar que en un mateix full marcat per la meitat, cadascú dibuixi un espai segur i un de perillós.

-Proporcionar dos trossos de paper d'embalar. En un convidarem els nens/es que hi vulguin dibuixar el que podem fer en un espai íntim (com a dins d'una casa); a l'altre, proposarem que hi vagin els qui vulguin dibuixar coses que es poden fer a fora.

-Els donarem material de rebuig com caixes, tubs, pots..., perquè construeixin un espai que els agradi.

-Els donarem imatges d'espais diversos (parcs, selves, llars, vaixells...), perquè retallin els que més els agradin. Podem fer una composició conjunta.

-Amb els més grans, ens fixarem en alguns espais típics dels contes i en com influencien a l'hora de sentir-los. Per exemple: quins contes coneixeu que surtin boscos?, què hi pot passar en un bosc d'un conte?, qui ha anat al bosc alguna vegada?, quins contes sabeu que hi surtin cases?, qui hi viuen?, com et sentiries a la casa de...?, etc. Podem fer un recull d'il·lustracions d'espais que surten als contes.

7. *La maqueta*

A l'acabar l'estona de joc, el/la mestre/a dibuixarà en un suport gran (un paper d'embalar, una pissarra) i davant del grup, la sala de psicomotricitat tal i com ha quedat, com si fes un plànol de l'espai. S'incentivarà els infants perquè vagin endevinant i anticipant el que es dibuixa, perquè facin aportacions sobre el que falta, perquè suggereixin idees... Tot seguit, es tracta que els nen/es s'ubiquin en aquest espai representat. Podem intervenir de diferents formes:

- El mateix mestre/a pot fer una descripció del que ha succeït, utilitzant fotos, ninots o objectes que representin els participants i que escenifiquin la vivència. L'infant escolta, visualitza, comprèn, reviu, reconstrueix... la vivència a través del relat de l'adult.
- Cada infant fa o ja té "el seu personatge": un titella; un dibuix de sí mateix plastificat i enganxat a un pal; un got de paper guarnit amb gomets, fils..., que fan d'ulls, cabells, boca...; un tub de paper amb la seva foto enganxada; un corn de cartró amb el seu nom; etc... Aleshores es demana que vagin sortint i que situïn l'objecte allà on els ha agradat estar i jugar. Serà interessant observar globalment la col·locació de tots els personatges.
- Es pot demandar que quan surtin amb el personatge, el vagin posant a llocs diferents segons una seqüència ordenada de les accions que ha fet. El mestre/a

ajudarà a verbalitzar el nom dels llocs (espatlleres, cases de coixins...), les accions i activitats realitzades (saltar, fer de mare...), etc., oferint pistes per anar elaborant un relat cada vegada més coherent i cohesionat. Quan l'infant mostri dificultats per elaborar el relat, pot fer-lo el mestre/a, proporcionant-li un mirall i un model per a explicar-se. Poden sortir tots els infants a fer l'exposició, però donada la llarga durada que pot suposar –sobretot amb els més grans-, podem distribuir la participació en sessions diferents i contínues.

- Cada infant es dibuixa allà on li ha agradat jugar o estar. És important demanar-los que, abans de dibuixar-s'hi, pensin i diguin a on es faran. Després ens ho expliquem.

8. *L'escenificació*

Com en l'activitat anterior, cada infant compta amb un objecte que el representa. Va bé que sigui amb volum i que es pugui aguantar per sí sol. Es poden fer amb corns, tubs i caixes de cartró; sponges; coixinets; plastilina...

Es tracta de col·locar els personatges de manera que cadascú es pugui visualitzar en el conjunt del grup. Es convidarà als infants a anar-se posant a l'escena col·lectiva. Una vegada col·locats, es poden fer canvis (modificar les distàncies envers a altres, l'orientació...) fins que tots/es se sentin a gust amb la composició. Podem conversar al voltant de l'escena, fent preguntes com: qui veu a P?; com està M?, com et sents aquí, S?, com creieu que se sent F?, creieu que a algú li agradaria estar en un altre lloc?, etc.

9. *Les mostres d'estima*

Es tracta de recollir les mostres de reconeixement i estima que es reben dels altres, sobretot de l'adult. Conversarem sobre les formes de fer aquestes mostres, incidint en la importància de la mirada, el somriure, el to, el tacte i el contacte, les paraules. Podem recollir en un cartolina les paraules que ens agrada escoltar. Podem fer reculls diversos, per exemple:

-“M'agrada que em facin”: podem dibuixar o enganxar fotografies de mostres de tendresa.

-“M'agrada que em diguin...”: podem i anar-hi escrivint les paraules i frases que ens ajuden a sentir-nos bé.

Tot i que iniciarem contextualitzant la proposta a la sala, pensarem en coses que ens agraden que ens diguin o facin en altres situacions, com a casa.

També pensarem en quines coses fem i diem nosaltres que ajuden als altres (companys/es, pares....) a sentir-se bé, promovent fer-ho més sovint. Podem anar revisant el que han fet o dit en aquest sentit. Creiem que incentivar aquestes actituds des de petits/es, afavoreix fer-ho créixer com a hàbit, com un manera de relacionar-se amb els altres i un mateix que afavoreix el benestar.

10. *Sobre els rols jugats*

De manera individual o col·lectiva, podem anar recollint els diferents rols que van apareixent a la sala a través del joc. Convé dedicar uns temps a conversar sobre el tema i plasmar-ho de manera gràfica i plàstica.

- Podem fer un recull col·lectiu, en un mural, dels personatges que hem jugat en una sessió o al llarg d'un temps (un mes, un trimestre, un curs...). El podem titular: “Juguem a que som...”, “Els personatges que hem jugat”...
- Podem fer un recull individual, de manera que cadascú compti amb un petit dossier dels personatges que va assumint. El podem titular: “Els meus personatges...”, “M'agrada fer de...”.

Ens fixarem amb els trets d'aquests papers, i motivarem a expressar què els fa identificar-se amb ells. Associarem els papers amb el context social: on els han vist, activitats que desenvolupen... En fi, estirarem les seves aportacions per elaborar caracteritzacions, tenint sempre molt present la superació de possibles tendències sexistes que es deriven dels patrons patriarcals de la nostra societat.

11. Explicitació de processos intersubjectius

Es tracta de destinar un temps per a representar i explicitar, de forma verbal o plàstica, continguts intersubjectius, en el sentit més fenomenològic de la idea. Per tant, es tracta de compartir els sentits i els significats subjectius per crear espais i encontres veritablement intersubjectius, on commou's, sensibilitzar-se i adonar-se dels fenòmens subjectius aliens, sentint el seu valor, la necessitat de respectar-los i desenvolupament actituds responsables conseqüents. El primer factor que pot fer que això vagi essent possible és l'actitud sensible i compromesa de l'adult: d'ell/a en dependrà la manera com es calen aquests ingredients en els infants, així com la manera com es van forjant els fonaments d'uns valors de convivència sostinguts en aquests fenòmens intersubjectius. Moltes de les propostes anteriors de les condicions de joc i de la representació, com "Propostes per a potenciar l'apropament empàtic", "Els massatges", "A partir de fotografies a la sala", "Els significats associats als espais" o "Sobre els rols jugats", ja donen peu aquest tractament explícit dels fenòmens intersubjectius. A més, el joc amb llibertat també els tracta de manera implícita, vivenciant-los amb el cos. És precisament a partir d'aquesta vivència sentida que es pot intervenir amb sentit per a fomentar la percepció i la progressiva presa de consciència d'aquests fenòmens.

Així, tot i que els processos intersubjectius ja han estat tinguts en compte, amb aquest apartat diferenciat volem subratllar la importància de donar-los veu, de dedicar un temps important a fer-los sorgir i a reelaborar-los col·lectivament més enllà de la vivència, incidint en aquell trinomi d'emoció-pensament-conducta que tantes vegades hem comentat i que, en definitiva, dóna sentit les intencions de l'educació socioemocional.

La idea és partir de situacions de joc que s'hagin donat a la sala on s'hagin vivenciat processos d'atenció i d'acció conjunta. Recordem que, com hem dit en el marc teòric, la sala esdevé un espai privilegiat per a donar continuïtat "natural" als formats de Bruner i a les formes d'intersubjectivitat de Trevarthen. Els podem demanar que s'agrupin segons amb qui o el què han jugat. Poden explicar aquestes situacions plàsticament. Els demanarem que, abans de començar, es posin d'acord en el que volen plasmar i ho expliquin a la mestra. Quan acabin la producció els demanarem que li posin un títol. El fet de posar-se d'acord en el que plasmaran i en el títol implica processos de síntesi i anàlisi amb clara involucració de les subjectivitats i comporta conclusions de caràcter intersubjectiu. La producció de cada grup ens servirà per qüestionar-los sobre els fenòmens subjectius vivenciats, observant les semblances i diferències esdevingudes, i conduint-los cap a l'explicitació i valoració positiva dels processos intersubjectius. Així, els podem preguntar sobre aspectes personals i aliens:

-Els propòsits o intencions que tenien en el joc: quins plans teníeu?, què volíeu aconseguir?, qui volíeu fer veure que éreu?, creus que en P també volia fer això o tenia ganes de fer una altra cosa?, per què?...

-Les emocions sentides: com t'has sentit quan jugaves a això?, com creus que se sentia J?, creus que a algú més s'hagués sentit content si hagués jugat amb vosaltres?, per què?...

-Els papers apareguts i els seus significats: de què fèieu?, us havíeu posat d'acord?, estàveu en una mateixa història?, què podíeu fer si éreu gossets?, t'has fixat en el que feia M?, què creus que li agrada fer veure que és a T?, per què?

-Els espais jugats (la seva construcció, transformació, ocupació...) i els seus significats: què heu fet amb els coixins?, era el mateix per a tots?, on feies veure que estava?, i en P creu el mateix?, per a tu tenia habitacions?, i per a tu?...

-Connexió i transferència de tot plegat amb situacions de vida quotidiana, que de segur que tenen experiències diverses sobre els aspectes tractats:

.Referents a les intencions: alguna vegada heu jugat a això a casa o al parc?, i també volíeu fer o aconseguir el mateix?, us en vareu ensortir?, ho va fer de la mateixa manera o diferent?

.Referents a les emocions sentides: t'has sentit content/satisfet/enutjat... altres vegades? (a casa, al carrer, a la classe...), per què?

.Referents als rols jugats: i la vostra mare també fa això?, com ho fa?, i heu vist pirates alguna vegada, què feien els lleons que tu has vist?...

.Referents als espais i als seus significats: has estat alguna vegada en un vaixell/piscina/selva...?, com era?, et va agradar?, per què?...

També podem conversar directament sobre aquests fenòmens subjectius i intersubjectius. Podem comptar amb el suport d'imatges que ens ajudin a dinamitzar la conversa: de situacions on han interactuat dialogant o fent quelcom, dels espais construïts, de l'expressivitat emocionada en el joc... Veurem que una mateixa imatge pot significar de formes diferents per alguns, i de maneres semblants per altres. Recordem que Trevarthen diu que captar els significats que objectes i accions tenen per a altres persones requereix atenció activa amb els altres, intercanvi, interès. Estem convençuts de la necessitat de preveure situacions educatives on explicitar tots aquests aspectes claus pel benestar amb els altres i un mateix.

12. Iniciació al diàleg intern (estratègia d'autoregulació). P-4 i P-5

El diàleg intern és una de les estratègies que ens pot anar bé per a la reestructuració cognitiva (substituir pensaments negatius per positius) i, per tant, hauria de servir per a sentir-nos millor amb nosaltres mateixos i/o per a l'autoregulació emocional; però no sempre parteix d'un estat negatiu, podem intervenir per prevenir-lo. A nivell maduratiu, el diàleg intern encara no és propi de l'edat que ens ocupa, i els infants necessiten d'uns referents externs (una veu que des de fora els reconegui, els ajudi a posar paraules als seus sentiments...) per començar a fer un diàleg amb si mateix. Per això, aquesta proposta parteix d'oferir un model del que podria ser un parlar-se a si mateix. Aquest model s'oferirà a partir d'exposar situacions protagonitzades per dos titelles. Farem que els titelles expressin amb veu alta possibles pensaments que els provoca la situació vivenciada. Al principi, la mestra és qui posa la veu dels titelles, però a mesura que es va practicant la proposta, es convida als infants a suggerir el text: quina veu creieu que sent el Pep quan li passa això?, o què creieu que pensa el Pepa aleshores?, l'ajudem a sentir una veu que el faci sentir millor?...

Les situacions faran referència a vivències psicomotriu que condicionen de ple alguns dels continguts socioemocionals proposats, i que l'adult ha anat observant com a possibles situacions de risc, en el sentit de poder afectar negativament el discurs intern. Poden ser situacions d'aquell dia o d'altres dies, ja que a vegades va bé haver pres una distància temporal envers la invasió emocional que suposen certes vivències.

Hem d'anar fent veure com aquests discursos que ens fem afecten al nostre benestar. En aquest sentit recordem la importància de saber diferenciar els pensaments de les

emocions, diferenciació que és bàsica per la seva connexió i integració satisfactòria. Defensem promoure aquests processos des de la infància, de manera que es vagin forjant com a hàbits del funcionament relacional. Apuntem algunes situacions que es poden presentar:

-El Pep a pujat a dalt del "plínton" però no volia saltar. Se'l veu espantat i s'ha posat rígid... Què deu pensar?, què es deu dir per dintre?, quina veu deu sentir?, què li podem dir?

-La Pepa voldria pujar a dalt de tot de les espatlles, però arriba fins el quart esglaó i es queda parada. A algú li ha passat això alguna vegada?, quina veu deu sentir per dintre?, l'ajudem a canviar-la?...

-Uns nens han construït una casa. El Pep hi vol entrar i ells li diuen que no pot, que la casa l'han feta ells... Aleshores pensa que no el volen, que ningú vol jugar amb ell... Creieu que és veritat? A vegades penseu això?, què podria pensar per sentir-se millor?.

13. Em sento satisfet/a de...

-Molt relacionat amb el diàleg intern positiu està el tema de sentir-se satisfet amb un mateix, pels progressos, per la seva manera de fer i de ser singular, per les seves qualitats... Aquí ens centrarem més en l'acció i, en la proposta següent, en les qualitats. Per això, dedicarem moment a pensar i deixar constància sobre els reptes personals i les consecucions que ens permeten sentir satisfets de nosaltres mateixos. Es pot plasmar de manera individual (en un full) o col·lectiva (en un mural). Podem retolar els reculls amb les frases "M'agradaria aconseguir...", i "Em sento satisfet de...". Es tracta d'anar revisant periòdicament els reptes de cadascú i anar valorant la seva consecució. La mestra ha d'ajudar a plantejar-se reptes assumibles, valorant les possibilitats de consecució, tot promovent ajustos, modificacions, el seu desplegament en objectius més propers a les possibilitats. També fomenta el compromís personal i a aprendre a auto-felicitar-se. També podem fer un mural titulat: "Felicitats a...", i al llarg d'unes sessions els infants van fent mostres de reconeixement als companys/es que observen que han avançat en les seves fites personals.

El sentir-se satisfet també implica la consciència de les coses que ens costen, del que encara no podem fer però potser més endavant aconseguirem, i de les coses que segurament no aconseguirem perquè són massa difícils i inclús impossibles. Sovint ens plantejem fites que ens queden massa lluny, i les seves dificultats per apropar-s'hi no ens permet sentir-se bé amb un mateix. Per tant, saber fer més petits els objectius, canviar-los, postposar-los i fins i tot desestimar-los, també ha de ser un aspecte a treballar des de l'educació socioemocional. La sala desvetlla en els infants molts desigs i frustracions, i per això considerem que ofereix un marc privilegiat per a treballar-ho. Per això, anirem dedicant representacions a pensar sobre el que voldríem fer però ens costa, promovent una manera de dir-s'ho (i per tant de pensar-ho) positiva, natural, d'acceptació plena: també les dificultats formen part de la nostra essència.

Pot resultar escaient tenir a la vista aquests reculls, de manera que ens hi puguem anar referint tant en els darrers moments de les sessions com en els inicials, ja que la seva revisió pot encaminar l'activitat cap als reptes plantejats.

14. Totes les persones tenim qualitats diverses i diferents

Per iniciar l'activitat, podem mirar entre tots el llibre “Gent de tota mena”⁷⁰ que ja és un clàssic en moltes escoles i llars. El llibre ens pot ajudar a obrir la mirada, a presentar qualitats personals i la seva diversificació entre les persones. Es tracta d'anar identificant les qualitats de cadascú, valorant les diferències, percebent les similituds i reconèixer la singularitat de cada company/a.

“Gent de tota mena” es fixa sobretot en qualitats físiques, però també cal promoure el vocabulari referit a altres qualitats: d'acció, de relació, d'aptituds, etc. El repertori de contes populars ens dona moltes possibilitats per a aquest treball explícit, ja que els seus personatges són com paradigmes de qualitats personals: valents, porucs, tenaços, amorosos, curiosos, forts, dèbils, decisiu...

La vivència psicomotriu posa a flor de pell moltes d'aquestes qualitats, tant de manera real com simulada o imaginada. Sigui com sigui, totes les vies que es desvetllen, estan implicades en el procés de construcció personal. Per això, el darrer moment de la sessió, ens resulta idoni per anar treballant aquest tema, tot i que volem deixar clar que no pot ser l'únic, que l'hem de reemprendre en altres situacions.

Algunes orientacions per a la intervenció són:

- És important aclarir, donar o acordar una definició senzilla per a cada qualitat.
- Buscar més exemples de la manera de ser de les persones que tenen aquesta qualitat. Pensar en les coses que fan les persones que la tenen.
- Recordar si ells mateixos han demostrat alguna vegada tenir aquesta qualitat.
- Valorar si els agrada o agradaria tenir aquestes qualitats. En el cas que els agradaria però creuen no tenir-la, podem pensar què podem fer per anar-la assolint.

Podem fer propostes de representació gràfica o plàstica sobre aquestes qualitats. Centrant-nos amb les qualitats que s'han clarificat, es pot proposar que cadascú plasmi la o les que consideri que l'identifiquen. Una altra possibilitat és que un o tot el grup se centri en les qualitats d'un infant, amb allò que més els agrada d'ell, i que en deixin constància gràfico-plàstica. En aquesta línia, el recull dels CRPs de les comarques gironines anteriorment ja anomenat, proposa el que anomenen “l'estrella”, “el sol” o “la flor”. Es tracta de posar una fotografia del nen/a en qüestió al centre d'aquestes formes i, en els seus braços (punxes de l'estrella, raigs dels sol, pètals de la flor) escriure-hi, amb el suport de l'adult, les qualitats que s'acordin.

- Algunes de les qualitats que podem tenir en compte són: agradable; agraït, alegre, amable, amb sentit de l'humor, atrevit, bondadós, dialogant, decidit, divertit, bromista, tímid, obert, entusiasta, fidel, generós, honest, obert, optimista, respectuós, segur, sensible, serè, simpàtic, tendre, tolerant, tranquil, curós, reservat.
- Amb els més grans, també podem incloure el treball de certes característiques que es viuen com a desqualificacions que sovint afecten profundament, seguint la tendència força generalitzada d'extrapolar un atribut concret a tota la persona. Alguns contes populars ens poden servir de motiu per treballar els continguts socioemocionals implicats i que incideixen en el creixement saludable. Com que a la sala es poden posar de relleu molts sentirs associats aquestes desqualificacions, el darrer moment pot ser adequat per a tractar-lo explícitament. Proposem contes com L'aneguet lleig, El lleó i el ratolí, La tortuga i el lleó. Tots ells projecten atributs de les persones fortament considerades per la societat com a bones o dolentes, consideracions que

⁷⁰ Damon, E. (1995). *Gent de tota mena*. Barcelona: Beascoa Internacional.

habitualment no quallen amb el benestar de les persones ni dels col·lectius. Les històries ens han de servir per establir connexions amb el que passa als infants, amb el com es poden sentir; per a motivar una mirada crítica envers certs valors socials. Ens referim, per exemple, a atributs com: lleig i guapo, ràpid i lent, fort i dèbil... Podem qüestionar-los sobre com es deuen sentir els protagonistes; sobre si s'han sentit alguna manera així; sobre el que es pot fer per no sentir-se ni fer sentir a l'altre rebutjat, criticat negativament; sobre el que alguna vegada ens ha fet sentir malament a nosaltres; sobre la valoració social que es fa d'aquestes característiques i dels atributs personals... Fora òptim donar una continuïtat permanent al tractament d'aquestes qüestions, fent ús de recursos molt diversos, com ara la visualització d'alguns anuncis televisiu o d'alguns fragments de pel·lícules que els puguin interessar.

- Podem presentar els adjectius en forma de binomi oposat, i anar-los retolant i penjant en algun racó de la sala o de la classe per tal de poder-los fer servir quan es consideri convenient. Fomentarem l'observació d'aquests binomis en una mateixa persona: una mateixa persona pot ser forta per algunes coses i dèbil per altres; o pot ser més ràpid en alguns ocasions i més lenta en altres... Aprofitarem per potenciar la valoració positiva d'algunes característiques desvalorades de manera general, com la lentitud.

15. *Els desigs*

Clarificarem el sentit del concepte de desig. Podem explicar algun conte que ens ho faciliti. Farem sorgir una capsa màgica en el fil de la història: serà la capsa dels desigs. Proposarem de pensar en desigs, en coses que ens agradaria aconseguir a la sala. Els donarem un paper petit a cadascú perquè ho dibuixi; els plegarem i els aniran ficant al capsa. Després, els anirem mirant i compartint, tot reflexionant sobre si pot ser possible la seva consecució i el grau de dificultat que suposa. També cal que ens adonem que alguns desitjos són massa difícils, ens queden massa lluny o, fins i tot, són impossibles d'aconseguir. Podem comptar amb tres cartolines retolades amb els encapçalaments: “desigs que podem aconseguir” (parlant sobre si els podem aconseguir amb facilitat, amb esforç, amb ajuda...), “desigs que potser podem aconseguir quan siguem més grans”, i “desigs que no podem aconseguir”-com ser el “Superman”-, però que ens agrada imaginar, que els podem “fer més petits” o accessibles... Anirem enganxant el paperets dels desigs a la cartolina que es consideri més escaient. El tema dels desig serà lliure, perquè forma part de la seva història personal. No cal que es refereixi a una acció o un joc de caràcter psicomotriu objectivament observable (per exemple: aconseguir saltar del plinton, fer una torre ben alta...), ja que poden sorgir altres aspiracions desvetllades per l'emocionalitat vivenciada a través del joc, o simplement –o complexament- per les emocions que protagonitzen el seu moment vital. Així, sorgeixen desigs com: m'agradaria volar, viatjar a la selva, que els papes em portessin a..., tenir els cabells més llargs... Procurarem defugir dels desigs associats al consumisme i a la possessió que, malauradament, els infants dels nostres temps expressen amb gran facilitat.

16. *Autoregulació emocional: el conte de la tortuga*

La vivència psicomotriu fortament connectada amb la vida emocional i relacional, pot provocar situacions de desbordament emocional, evidenciant les dificultats per autoregular-se. L'escolta del conte pot ajudar a representar vivències d'aquest tema

mercès a la identificació amb la protagonista, una tortuga que ofereix un bon exemple del que convé fer quan ens sentim desbordats per les emocions: l'aturada i el repensar es fa sovint imprescindible per a trobar respostes convenients que es proporcionin benestar.

El conte⁷¹ narra com aquesta tortuga havia perdut la memòria i no sabia tornar a casa seva. El seu estat emocional, sobresaltat per aquesta situació, no li permet de solucionar el problema. Però tot s'arreglarà quan uns follets el bosc li recomanen que quan se senti així de nerviosa i trista, es fiqui a dins la closca, es relaxi, olori unes herbes màgiques que li deixaran... Podem afegir la verbalització de com se sent per tal que els nens/es vegin que la tortuga pren consciència de les seves emocions, cosa que li permet afrontar-les. Per exemple, fer que la tortuga es digui "em sembla que m'he posat molt nerviosa quan he vist que no trobava el camí...". Això li permetrà pensar i trobar la manera de resoldre la situació.

En sentit metafòric, el "ficar-se a dins la closca", és una possible estratègia de regulació emocional que podríem practicar quan les emocions no ens deixen veure clar el que hem de fer per sentir-nos millor. Per això, aquest conte, el podem aprofitar de diferents maneres:

- Allargar el conte amb ajuda dels nens tot buscant altres situacions on a la tortuga li convingui ficar-se a la closca per calmar-se, adonar-se de com se sent... i pensar formes de resoldre-ho.
- Pensar en situacions, pròpies i alienes, on haguem observat situacions desbordants i qüestionar-los sobre la importància de seguir els passos de la tortuga.
- Imitar la postura que pren la tortuga quan s'autoregula les emocions: posar-se dins la closca, relaxar els músculs...
- Pintar les il·lustracions del conte, i triar alguna per tenir-la com a referent a la sala i a l'aula, de manera que la puguem utilitzar per a referir-nos-hi en moments on ens sentim desbordats o envaïts per les emocions.

EL CONTE DE LA TORTUGA

Hi havia una vegada una tortuga que havia perdut la memòria i no sabia tornar a casa seva. Estava perduda al mig del bosc i va plorar. Però va plorar tant i tant que el bosc es va començar a omplir de llàgrimes. Això va provocar un enrenou considerable als gnoms, uns petits habitants del bosc, perquè els entrava aigua (llàgrimes) a casa seva. Decidits a buscar l'origen d'aquell "aiguat", els gnoms van sortir de casa seva i van seguir el riu de llàgrimes que baixava muntanya avall. De seguida van trobar a la tortuga i li van preguntar:

-Tortuga, per què plores tant?

-He perdut la memòria i no sé tornar a casa –els va respondre-.

Els gnoms del bosc varen tenir una pensada. Li van posar unes herbes màgiques dins la closca i tot seguit li digueren:

-Cada vegada que et sembli que has perdut la memòria i vulguis saber què has de fer, poses el cap dins la closca, olores les herbes màgiques i comences a pensar. Després prems els punys fort i els relaxes. Ja veuràs com te'n sortiràs.

La tortuga ho va fer així: va entrar dins la closca, va olorar ben fort, va prémer els punys, es va relaxar i va pensar: "com ho he de fer per anar a casa meva?".

-Ah! Ja me'n recordo –va exclamar-. He de pujar aquesta muntanya i baixar pel costat

⁷¹ Extret d'un recull d'Educació compensatòria de les comarques gironines.

del riu.

La tortuga va sortir de la closca, va donar les gràcies als gnoms i tots ho van celebrar cantant i ballant. Es van acomiadar i, a partir d'aquell dia, la tortuga va saber què havia de fer quan es posava nerviosa o neguitosa si "perdia la memòria": posar-se a dintre d'ela closca, pensava i decidia què havia de fer.

17. Implicació en l'organització de les sessions

Amb els més grans, els anirem implicant a l'hora d'organitzar algunes sessions, demanant-los que acordin quins materials volen que els posem a l'abast a la següent sessió. Aquest treball ha d'incloure: escoltar, dir, argumentar, discutir, decidir, esperar, cedir, flexibilitzar-se, valorar les possibilitats... Podem iniciar el debat per petits grups i arribar a conclusions per diverses sessions que apuntarem en un gran paper o en la llibreta-diari del grup. Podem repartir i fer constar les decisions en un calendari orientatiu que ens permeti visualitzar l'organització.

18. La comunicació assertiva (P-5)

-Recordem que la comunicació assertiva és aquella a través de la qual s'expressen els propis sentiments, les necessitats i els drets, alhora que es respecten els sentiments, les necessitats i els drets dels altres. Una comunicació d'aquest tipus parteix d'un coneixement i regulació emocional, repercuteix en una autoestima positiva, i crea vincles òptims amb els altres.

Es considera que l'estil assertiu en la comunicació és el més saludable i positiu, en front dels altres dos estils que es distingeixen: el passiu i l'agressiu. La comunicació passiva és aquella en què el subjecte no expressa les seves necessitats, ni els seus desigs ni opinions; tampoc no sap defensar els seus drets. Aquest estil de comunicació no sol tenir conflictes, però comporta insatisfacció i baixa autoestima. Cal que tinguem les antenes activades per copsar i ajudar a transformar aquest estil als alumnes, ja que està molt generalitzat! (en els adults també).

La comunicació agressiva seria aquella que defensa els drets personals, a la vegada que expressa els seus sentiments, pensaments, necessitats i opinions, però de manera que sovint viola els drets de l'altre persona.

Arrel d'aquestes matisacions, proposem acostar els infants a aquests tres estils de comunicació i convidar-los a reflexionar-hi a partir de situacions controvertides que s'ha esdevingut amb la vivència psicomotriu. Es tracta de dur a terme la proposta alguns dies on hagin aparegut conflictes entre els infants a l'hora de jugar. Posarem l'accent en la manera de dir les coses i en com repercuteix en el benestar de tots els implicats. Per això, presentarem tres personatges, cadascun dels quals representa un d'aquests estils comunicatius: una mosca, un ogre i un nen/a. La mosca (estil passiu), en el seu rol de "mosqueta morta", es preocupa més del que diran que d'ella mateixa, no es baralla mai però tampoc és feliç, no fa saber els altres el que vol... L'ogre (estil agressiu) sempre vol manar i ho fa tot per la força, sense tenir en compte el que volen els altres ni el que senten. El nen/a (estil assertiu) no té por de dir en veu alta el que sent, el que pensa i el que desitja, però no vol que els altres se sentin malament, de manera que diu les coses que ha de dir però procurant no ofendre.

Fem que els tres personatges han de resoldre una situació problemàtica semblant a alguna que s'ha esdevingut entre els companys. Per exemple, alguna discussió al

voltant del repartiment de rols en el joc o sobre el desenvolupament de l'acció en un joc simbòlic compartit. Pensem, per exemple, en uns nens/es que han construït un vaixell. Un d'ells és qui dirigeix el repartiment de tasques i decideix el que han de fer. Uns altres segueixen les indicacions sense oposició, i algun altre s'enfada perquè ell no vol seguir aquells manament i ningú li fa cas. Aquesta es una situació molt habitual en els grups de P-5. Podem representar la situació amb els personatges dels estils comunicatius, de manera que es vagin rotant en la representació dels papers: què diria l'ogre per procurar dirigir la situació? I com ho faria?, seria capa la mosca de dirigir-la?, es trobaria bé?, per què?, de quina manera el nen suggeriria el que vol jugar?, diu a vegades les coses com l'ogre?, qui sol fer com la mosca?, etc. Podem deixar penjats en un racó de la classe els dibuixos dels tres personatges per tal de poder-nos-hi referir quan, en el sí de la dinàmica del grup, es donin estils de comunicació semblants. És molt possible que ens ajudin a reflexionar com solucionar els conflictes que poden sorgir, per exemple: com quin d'aquests personatges creus que estàs dient les coses?, aviam si ho pots dir com ho faria el nen...

19. La compassió com a font d'empatia i del comportament prosocial

L'adult ha d'estar atent a les possibles situacions de malestar dels infants, que pot tenir motius diversos: una caiguda, una decepció per quelcom que no s'aconsegueix, un enuig perquè l'altre li ha tirat la construcció, un enfado perquè no el deixen participar d'un joc, una tensió perquè no aconsegueix pujar a una alçada, etc. Les mostres de sensibilitat de l'adult envers aquests moments emocionals són el primer model que els infants prenen de referència. L'adult pot anar empenyent als infants a que l'acompanyin a ajudar al nen/a que sent el malestar, ja que el contagi emocional filtra la persona i s'arrela en la profunditat de la manera de ser. A mesura que els infants vagin mostrant per si sols aquestes emocions de compassió i actituds d'ajuda, la mestra els reconeixerà. Podem fer un recull d'aquestes situacions i deixar-ne constància al moment de la representació en un mural titulat "He ajudat a...". Ens donarà peu a conversar sobre la situació d'ajuda, el que s'ha esdevingut, com s'han sentit en el moment i després del malestar... Convidarem a agrair els companys/es que han mostrat aquesta implicació emocional i col·laboració interpersonal.

20. Aproximació a l'anàlisi i resolució de conflictes

-Mitjançant les dues marionetes, la mestra representa un conflicte entre elles del tipus que sol passar entre els infants a la sala. Algunes situacions a representar: uns nens no volen jugar amb uns altres; un nen té primer una joguina i un altre la hi pren perquè no hi havia manera que aquell la hi deixés; un nen li dóna un cop a un altre perquè aquest -sense voler- li ha tirat algun coixí de la seva torre; un nena pren una tela a un nen i aquest es posa a plorar... Poder atribuir problemes personals als titelles ajuda als infants a expressar idees i sentiments que poden resultar-los difícils d'abordar directament. La mestra es limitarà a representar la manifestació del conflicte (barallar-se, discutir, cridar-se, enfadar-se, etc.) sense fer cap referència a les possibles solucions. Se'ls qüestiona sobre quin pot haver estat el motiu del conflicte i les diverses possibilitats de resoldre'l, i s'experimenta el que diuen, reflexionant sobre el que s'esdevé. Després de les representacions, reflexions i possibles debats, cal promoure la transferència de les conclusions a les situacions real que han succeït: es poden arribar a acords de grups, repensar situacions viscudes, preveure comportaments del futur en cas que succeeixi quelcom semblant...

-Ordenació de seqüències de situacions conflictives. Es tracta d'oferir en imatges diverses seqüències d'un conflicte perquè les ordenin i es conversi col·lectivament sobre el que hi ha representat. Es comptarà amb seqüències quantitatives diverses (i fins a sis imatges) per respondre als diferents nivells maduratiu de l'alumnat. Convé fer-ho en petit grups i aportar-ho després al gran grup, promovent l'extracció de reflexions i conclusions conjuntes, i procurant –com sempre- la seva transferència a la vida real.

Recordem que les estratègies de resolució de conflictes estan pensades per ensenyar a plantejar-se situacions problemàtiques d'una forma positiva i constructiva, acceptant els problemes com a situacions inevitables que caracteritzen la convivència entre les persones. L'objectiu no és tan sols eliminar els conflictes, sinó més aviat oferir coneixements i pautes de conducta que permetin afrontar-los i tractar-los de forma cooperativa i que evitin l'aparició de respostes clarament negatives.

A l'hora de reflexionar sobre la problemàtica en qüestió, hem d'assegurar-nos que queda clara la delimitació del conflicte; buscar el major nombre de solucions possibles, tenint en compte el procés i el resultat (respectant l'estadi de maduració moral pre-convencional i promovent el seu avenç); prendre decisions conjuntes sobre les solucions, considerant les conseqüències que se'n poden derivar; aplicar els acords presos.

21. Reculls de les històries personals i grupals

Reculls diversos que assegurin visualitzar i reflexionar sobre la continuïtat evolutiva de si mateix i del grup. Els reculls ens han de servir per deixar constància de la nostra història, per relatar-la en una continuïtat i així poder-la integrar en la nostra identitat individual i col·lectiva. Es tracta d'anar reemplantant aquests reculls, revisant el que ja hi ha, i procurant el gaudi de la memòria i de la reflexió. Els rituals d'entrada i de sortida de la sessió poden ser un bon moment per a mirar-los, rellegir-los, clarificar-los... Sempre són un motor per enllaçar les experiències en el temps i per desitjar la seva continuïtat. Òbviament, també fa goig de revisar-los en altres moments a fora de la sala de psicomotricitat. Inclús podem mostrar-los i exposar-los a altres persones que ens importen: companys/es d'altres classes, mestres, famílies, monitors/es... , procurant -nosaltres- que la mirada d'aquests sigui respectuosa i afable.

Com veurem, aquests reculls poden incloure representacions que ja s'han descrit, però concretem algunes orientacions.

Recull personal

-Anar elaborar un recull personal al llarg d'un temps, pot ser del curs o del cicle, de manera que s'hi projectin descriptors fonamentals que afavoreixin el procés de construcció de la consciència personal. El darrer moment de la sessió, pot ser adequat per a representar algunes d'aquestes característiques personals, tot i que proposem d'enriquir el recull en altres moments de la vida escolar. El recull pot tenir diferents formats: un àlbum, una llibreta, un dossier, un carpesà, un mural, etc. A més, convé que inclogui diferents formes de representació: dibuixos, texts, fotografies, composicions tipus collages, cartes rebudes, etc. Algunes de les qüestions que s'hi poden representar són:

- Sobre les coses que m'agraden o m'agradarien fer a la sala: “els meus jocs preferits són...”, “ja sé fer...”, “em costa fer ...”, “m'agradaria aconseguir...”, “els meus objectius...”, “què puc fer per aconseguir-los...”, etc.

- Sobre els personatges que representen al sí del joc: “m’agrada fer de...”; quan faig de..., em sento...; “els personatges que més simulo són”, “m’agrada fer de..., perquè...”, etc.
- Sobre els companys/es amb qui es juga: “els meus amics”, “m’agrada jugar amb...”, m’enfado quan algú...”, “m’agradaria jugar més amb...”, etc.
- Sobre les pròpies característiques físiques: “sóc així...”, “quan salto”, “quan corro...”, “quan estic descansant”, “el meu autoretrat”, etc.
- Sobre les angoixes, les pors i altres afers que no ens permeten estar bé: “em poso nerviós quan...”, “em fa por que...”, “em molesta quan...”, “trobo que em poso tens, rígid o dur quan...”, “sento ràbia quan...”, “em fa enfadar que...”, etc.
- Altres descriptors que podem treballar fora de l’espai psicomotor: la família, el lloc on es viu, aliments preferits, dissenys, professions que els agradaria ser de grans, coses que ens costen i coses que ens resulten fàcils, el color que més els agrada, l’animal amb el que més s’identifiquen...

Òbviament, el sentit d’aquest treball està en el conversejar permanent carregat d’afecte i respecte. Cal que quedin clars els significats dels conceptes que es tracten. Promourem que cadascú vagi explicant als altres les seves peculiaritats, i fomentarem l’escolta activa, l’esforç per a respectar les característiques de cadascú (les coses que li molesten, el que voldria aconseguir...), fomentant la incipient empatia i l’ajuda mútua pel benestar comú.

Recull de grup

Aquest recull explicitarà la continuïtat de la història col·lectiva, els ha de “parlar” del passat, del present i del futur com a grup, assegurant el sentiment d’inclusió i vinculació de tots els infants que en formen part. Recordem que són elements claus per a la formació d’una òptima autoestima. Com abans, el recull també pot prendre diferents formats (murals, dossiers, carpeta de grup, exposicions, gran llibreta-diari en DIN-A 3...), i incloure-hi una gran diversitat de representacions i continguts: dibuixos, fotografies, escrits, contes que hagin tingut una rellevància en el sí del grup, jocs que es gaudeixen compartint-los, els rols que van apareixent en el joc simbòlic, les situacions d’ajuda mútua, els possibles objectius que ens plantegem com a grup, els acords, les normes, els adults que ens acompanyen, els canvis estructurants del grup (nens/es que se’n van o que vénen), fites aconseguides que ens permeten sentir-nos orgullosos, records compartits, etc.

Un recurs que pot resultar interessant per ajudar a percebre la vida del grup en relació al pas del temps és el que es coneix com a Línia del temps⁷². Es tracta d’una forma de representar el temps, per ordenar els esdeveniments de l’abans, l’ara i el després; i per prendre consciència dels canvis que es van produint. Anotem alguns suggeriments per utilitzar-la a la sala:

- Podem fer-la amb el suport de diferents materials: paper d’embalar, una corda, una cinta, una tela...
- Podem marcar diferents unitats temporals que estructurin la línia: els mesos, els trimestres, els cursos en el sí del cicle...

⁷² Vegi’s a: Arnaiz, V. I Bosch, I. (2007). La línia del temps. *Guix Infantil*, 37, 16-18. Barcelona: Graó.

- Convé anar-la omplint de manera sistemàtica, deixant sempre un temps intermig igual i constant, per atorgar un ritme a l'activitat i, per tant, facilitar als infants la integració d'aquest pas del temps tant abstracte.
- La podem omplir de maneres diferents: fotos del que s'ha fet o de com estem al finalitzar la sessió; un dibuix col·lectiu de la sessió; una constància de quelcom que hem après a fer i que abans no sabíem o no ho havíem explorat; uns reptes aconseguits i uns reptes pel futur proper...
- Podem fer servir sempre el mateix recurs per a compondre-la, o podem anar-los combinant: ara una fotografia, ara una paraula, ara un dibuix, ara un text, ara un objecte (un mocador, una pilota...), ara un símbol, etc.

6.5. Orientacions i propostes pel ritual de sortida

1. *Presentació de les representacions elaborades*

És el moment d'exposar els dibuixos, les construccions..., explicant als altres el que s'ha fet. Com ja hem comentat en altres propostes, podem demanar-los que posin un nom, un títol a la producció.

És tan important fer-ho com explicar-ho, essent escoltats/es amb atenció pels altres. Aquest darrer pas permet una interiorització més consistent dels processos esdevinguts al llarg de la sessió i ajuda a tancar serenament l'itinerari recentment viscut. A més, compartir les produccions és un motor per a la maduració de cadascun dels implicats i del grup en general: permet relativitzar el punt de vista centrat en un/a mateix/a, afavoreix la integració de les emocions amb el pensament, optimitza l'acostament empàtic en la seva doble vessant afectiva i cognitiva...

És adequat comptar amb algun racó, a la sala o a l'aula, on anar exposant les produccions que es fan a la sala carregades de contingut socioemocional. Tenir-les a l'abast, ens permet reemprendre la sessió següent observant alguna producció del dia anterior, cosa ajuda a enfilat la vivència en una continuïtat.

2. *“Estic pensant en tu”*

Es tracta d'una activitat que la podem fer en el moment de comiat, com un acte de reconeixement i un a mostra d'amor envers els/les companys/es. Consisteix en que algú pensa en alguna persona del grup, centrant-se en aspectes positius d'ell/a. Els altres han d'endevinar de qui es tracta, per la qual cosa, podem procedir de dues formes:

-El nen que pensa amb la persona dóna pistes: “estic pensant en algú que li agrada molt...”, “estic pensant en algú que és...” (referint-nos a qualitats positives), etc.

-Els altres li fan preguntes.

La mestra s'ha d'assegurar que, al llarg de les estones que es dediquen a aquesta proposta, van apareixent tots els infants com a centre de l'activitat.

3. *La pilota que diu coses boniques*

Assentat en rotllana, es fa passar una pilota –fent la roda, llençant-la a un company que està més lluny...). La persona que passa la pilota ha de completar una frase segons l'encapçalament que la mestra proposa. Alguns exemples per donar fi a la sessió poden ser:

-M'ha agradat jugar amb tu perquè...

-T'he vist fent...

-M'agradaria que el dia següent tu i jo...

- T'agraeixo que...
- M'encanta quan tu...
- Abans de marxar voldria dir-te que...

Es tracta d'agrair a l'altre, de reconèixer-lo, d'aprendre a dir-se mútuament coses boniques. Cal anar incorporant aquestes expressions en el si de la vida quotidiana, habitar-se a utilitzar-les per afavorir el benestar col·lectiu i, per tant, també personal.

6.6. Recursos i estratègies generals. El full de previsions.

- La llibreta o dossier personal que permeti a cada infant visualitzar la pròpia història. Han d'estar en algun lloc accessible pels infants que els permeti fer-les servir i mirar-les amb autonomia.
- La llibreta o diari de grup per anar recollint les experiències del grup. Pot ser un llibre en blanc de tapes dures, una llibreta DIN-A 3... També es col·locarà en un lloc accessible als infants i que, d'alguna manera, presideixi l'espai. Es pot posar en un cavallet de pintor, en una prestatgeria guarnida...
- Un parell de titelles (un nen i una nena) que van mitjançant diferents propostes d'educació socioemocional, i que només s'utilitzen per això.
- Ús de històries alienes, llibres, imatges, titelles, pel·lícules..., per facilitar la presa de distància emocional i així afavorir la reflexió sobre els continguts socioemocionals. Però conduir la situació cap a la realitat del grup i de les persones que el formen, transferint les aportacions i les conclusions a les nostres vides.
- Tenir present que, més que no pas les activitats en si, el que és veritablement important per fomentar el treball emocional, enriquir l'autoestima i promoure el marc d'interacció, és l'actitud general de l'adult-mestre: l'estil amb el que s'acull i es tracta les persones; la forma com es fan les coses; la manera de dir, atenent que el llenguatge reflecteix l'estil de pensament; l'ús que en fa del cos, lligat a l'actitud de disponibilitat i d'escolta; la capacitat de crear un clima seguritzant, càlid, flexible i ferm.
- Val la pena posar en comú i exposar els treballs fets pels infants: que els nens/es hi posin paraules, que puguin explicar als altres la seva història, que se sentin escoltats. Que sentin que la seva història importa als altres i que s'interessi per la vida dels demés.
- Dedicar un racó de la sala de psicomotricitat o de l'aula per anar posant materials involucrats amb el treball socioemocional: les cares que expressen les emocions bàsiques, referències de contes, personatges, acords, fotografies per mantenir viu algun record...
- Comptar amb algun suport estructurat que ens permeti preveure i recollir de manera coherent i reflexiva el que s'esdevé a les sessions. Volem fer constar que la intervenció psicomotriu en la línia apuntada implica per si el tractament holístic dels continguts socioemocionals. Per tant, en totes les sessions apareixen i es treballen múltiples d'aquests continguts. El que concreta aquesta taula, és la prioritització d'alguns d'aquests continguts per una sessió, per tal d'assegurar-nos que, al llarg d'un

període, fem una intervenció clarament explicitada sobre tots ells. Una possibilitat podria ser el full que es presenta a continuació:

FULL DE PREVISIONS: L'EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL A LA SALA DE PSICOMOTRICITAT

- GRUP:

- ADULTS:

- DATA:

- RECURSOS ESPECÍFICS:

- CONCRECIIONS SOBRE L'ORGANITZACIÓ DELS RECURSOS:

- CONTINGUTS SOCIOEMOCIONALS PRIORITZATS

| EMOCIONS SENTIMENTS | I | CONSCIÈNCIA PERSONAL | TROBADA L'ALTRE | AMB |
|------------------------|---|-------------------------|--------------------|-----|
| | | | | |

- PREVISIONS PER ALS MOMENTS DE LA INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU

| | |
|-------------------------------|---|
| MOMENT/ INSTRUMENTS | PRIORITZACIÓ DE PREVISIONS: sobre l'actitud de l'adult, els temes de conversa, les condicions de joc, les propostes de representació... |
| RITUAL D'ENTRADA: ACOLLIDA | |

| | |
|---|--|
| | |
| EXPLORACIÓ SENSORIOMOTRIU AMB LLIBERTAT (atenció a l'ús dels materials, a les activitats que es preveuen que sorgeixin...) i CONDICIONS DE JOC. | |
| TORNADA A LA CALMA | |
| REPRESENTACIÓ- INTEGRACIÓ | |
| RITUAL DE SORTIDA: COMIAT. | |

➤ VALORACIÓ:

| | |
|---|--|
| Com ha anat en general | |
| Sobre les implicacions socioemocionals: continguts que s'han posat de relleu, avenços i dificultats que es van observant... | |
| Sobre el paper de l'adult: aspectes a modificar i millorar, aspectes que funcionen i que caldria potenciar... | |
| Observacions destacades d' alguns infants: avenços i dificultats, infants que necessiten una atenció més | |

| | |
|--|--|
| específica... | |
| Aspectes a tenir en compte per altres sessions: sobre els materials i la seva organització, sobre propostes que han quedat pendents, sobre alguns infants... | |

A tall d'exemple, tot seguit presentem una possible forma d'omplir el full de previsions.

FULL DE PREVISIONS: L'EDUCACIÓ SOCIOEMOCIONAL A LA SALA DE PSICOMOTRICITAT

- **GRUP:** P-5
- **ADULTS:** 2
- **DATA:**
- **RECURSOS ESPECÍFICS:** aparell de música, CD amb músiques diverses, mocadors, fulls DIN A 3, retoladors.
- **CONCRECIIONS SOBRE L'ORGANITZACIÓ DELS RECURSOS:** posarem el banc suec inclinat, recolzat a les espatlleres i ben lligat; traurem el llit elàstic; prepararem un túnel de coixins.
- **CONTINGUTS SOCIOEMOCIONALS PRIORITZATS**

| EMOCIONS I SENTIMENTS | CONSCIÈNCIA PERSONAL | TROBADA AMB L'ALTRE |
|---|--|--|
| -Ressonàncies emocionals per l'acostament afectiu. -Plenitud emocional mercès a les possibilitats comunicatives que permeten sentir la vinculació amb l'Altre. | -Interiorització de qualitats relacionals per via corporal: la tendresa, el caliu, la carícia, la sensualitat, la mirada.. | -El conversar i/o el diàleg tònic des dels fonaments emocionals més bàsics i a través del cos: la mirada, la seducció, el contacte, el plaer de compartir a través del cos. -L'acord a través del moviment. -L'acord a través de la paraula. |

➤ PREVISIONS PER ALS MOMENTS DE LA INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU

| MOMENT | PREVISIONS: sobre l'actitud de l'adult, temes de conversa, condicions de joc, propostes de representació... |
|---|---|
| RITUAL D'ENTRADA: ACOLLIDA | -Observarem la sala, atenent a les novetats en quan a la disposició dels recursos: el banc inclinat, el túnel de coixins. Presentarem els mocadors i conversarem sobre el què podem fer amb ells. -Recordarem algunes normes al voltant del seu ús. -Els qüestionarem sobre amb qui volen jugar. -S'avisarà que quan sentin el pandero, han de parar de jugar lliurement. |
| EXPLORACIÓ SENSORIOMOTRIU AMB LLIBERTAT (atenció a l'ús dels materials, a les activitats que es preveuen que sorgeixin...) CONDICIONS DE JOC: | Després de 25 minuts de joc lliure, s'aturarà el joc espontani. Se'ls convida a far un mocador i a ballar lliurement amb una música moguda. Es tracta de deixar-se anar. Tot seguit, ens posarem per parelles i ballarem amb una música més lenta. Indicarem que no poden perdre la mirada. Proposant que ballin ben junts quan el pandero faci un so i que se separin quan en faci tres, per sempre mantenint la mirada. El ritme musical més lent convida a la lentificació del moviment i, per tant, a l'exploració més concentrada, profunda i conscient. |
| TORNADA A LA CALMA | Mantenint les parelles, un s'estirarà al terra i l'altre li farà un massatge amb el mocador, indicant que li ha d'agradar molt, que hem d'aconseguir que se senti molt cuidat. Canvi de papers. Agraïment mutu. |
| REPRESENTACIÓ- INTEGRACIÓ | Donarem un paper DIN A 3 a cada parella i els proposarem que facin un dibuix. |
| RITUAL DE SORTIDA: COMIAT. | Cada parella explica als altres el que han dibuixat, procurant mostrar un acord en el que expliquen. |

➤ VALORACIÓ POSTERIOR:

| | |
|--|--|
| Com ha anat en general | Es valora positivament. |
| Sobre les implicacions socioemocionals | Bon treball de la comunicació a través de la mirada. Dues parelles (P i M, G i T) han fet la representació de manera més |

| | |
|---|--|
| | individual que col·lectiva, mostrant mantenint-se encara massa en el punt de vista particular. |
| Sobre el paper de l'adult | Atenció als reconeixements i a descriure verbalment l'activitat de G i P per ajudar-los a percebre la pròpia activitat. |
| Observacions destacades d' alguns infants | M: dificultats en el salt. Tensió i cert desplaer. G i P: activitat molt impulsiva al llarg de tota l'estona. F: es manté en un joc molt solitari. |
| A tenir en compte per altres sessions | Incentivar la participació al ritual d'entrada de P, M, F. Anar empenyent a G perquè faci previsions sobre el propi joc. Acompanyar a M perquè se senti més segur en l'espai de salt. |

7. CONCLUSIONS

Arribat aquest moment de cloenda, valdria la pena repassar quins aspectes del recorregut de la recerca atorguen valor pedagògic a aquest treball, aportant elements per a la reflexió educativa i per a la pràctica docent.

Primer de tot, recordem que la hipòtesi que ha donat peu al treball, vinculava dues variables que vertebraven tota la recerca: l'educació socioemocional i la psicomotricitat, contextualitzades al Parvulari. Des del principi s'ha considerat la psicomotricitat com un marc privilegiat per a l'educació socioemocional en els infants de 3 a 6 anys. El desplegament de la recerca bibliogràfica i etnogràfica ha anat justificant, reafirmant, consolidant i eixamplant aquesta hipòtesi de partida.

L'estudi ha pretès elaborar i aportar eines per a optimitzar l'educació socioemocional al Parvulari, entenent que es tracta d'una educació que –encreuada amb altres propostes ben conegudes com la Intel·ligència emocional o les Intel·ligències Múltiples–, es dirigeix a fomentar el desenvolupament de les capacitats que permeten relacionar-se òptimament i sentir-se bé amb un mateix i amb els/les altres.

Val a dir que aquest treball articula dos referents teòrics-reflexius, el “Model de la construcció dialògica de la personalitat moral”⁷³ i les aportacions diverses sobre Educació Emocional que s'han anat fent en els darrers anys a casa nostra. D'una banda, es defensa una educació socioemocional que promogui les bases de les dimensions morals proposades pel model anomenat, donant consistència als seus fonaments. Per l'altra, es parteix de considerar les emocions a la base d'aquesta personalitat i del desplegament moral, ja que, actualment, hi ha un acord interdisciplinari en que les

⁷³ Molt desenvolupat en el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la UB

emocions estan a la base de la relació amb un mateix i de la relació amb els altres. Aquesta “realitat emocional” que està a les arrels de les persones i de les societats, així com en les qualitats sensorials dels seus fruits, ens porta a afirmar que només de l'emoció podem arribar a l'ètica; i que només des del desenvolupament emocional en els encontres amb l'Altre, podem arribar a la vida moral en societats d'alt valor democràtic. Aquest punt de partida que entenem com un principi d'alt valor educatiu, ens desvetlla altres connexions com: del cos a la paraula; del conversejar motriu al diàleg; de la pulsionalitat a l'autoregulació; de l'espontaneïtat a la gestió; de l'acostament afectiu a l'altre per via corporal, a la tendresa en el diàleg i a l'autèntica empatia; dels projectes en l'acció més significativa per l'infant (el joc), als projectes organitzatius de la vida en grup; de l'afecte sentit amb i envers la totalitat de l'altra persona a través del cos, al respecte profund a la seva identitat; de la construcció d'espais simbòlics compartits a través de l'acció conjunta, a la construcció d'espais simbòlics compartits en el pla de l'abstracció mediat per la paraula, etc, etc, etc....

Per tot plegat, es defensen tres grans dimensions totalment interrelacionades i enteses des de la relació amb l'Altre que haurien de vertebrar l'educació socioemocional a l'Educació Infantil: les emocions i els sentiments, la consciència positiva de si, i les habilitats i actituds de relació, vinculació, comunicació... Es tracta de tres dimensions que s'han de viure i elaborar des dels seus substrats, amb profunditat i autenticitat, per tal de construir uns fonaments de la personalitat moral sòlids, segurs i, alhora, flexibles. Això ens porta a afirmar que aquests substrats del desenvolupament socioemocional no estan a la cognició neocortical (com sovint s'ha considerat), sinó que estan en l'emoció corpòria, en el moviment, en l'expressivitat, en la vida afectiva, en l'acció amb llibertat, elements que ens porten a relacionar-nos dialècticament amb l'Altre i amb nosaltres mateixos de manera indissociable. És així com se'ns apareix la psicomotricitat com el marc privilegiat per intervenir en aquets fonaments i acompanyar en el seu avenç maduratiu. Però es tracta d'una psicomotricitat específica que parteix precisament d'aquests elements i que compta amb uns recursos espacials, temporals, personals i instrumentals que preveuen la seva elaboració. Parlem, com ja hem dit, de la línia de psicomotricitat tant donada a conèixer per Bernat Aucouturier i els seus seguidors. Donem per suposat que tots els moments i llocs escolars són i han de ser educables socioemocionalment, però que el marc psicomotriu és privilegiat perquè es dona una coincidència intrínseca entre els principis de les dues variables de la hipòtesi: a la sala de psicomotricitat els infants poden expressar i elaborar els fonaments del creixement socioemocional, sempre i quan hi trobi el recolzament i la seguretat proporcionada per l'adult que els permeti expressar-se amb llibertat i, per tant, amb sinceritat: els desigs, les angoixes, les pors, els dubtes, les il·lusions... tenen cabuda en la vivència psicomotriu i són el punt de partida perquè es pugui donar creixement socioemocional.

Per tant, fins aquí, sembla coherent afirmar que la intervenció psicomotriu és, per si mateixa, font de maduració socioemocional, malgrat que els paràmetres de la psicomotricitat aucoutiriana no parlen amb aquests termes. Aquesta recerca ha volgut casar les dues variables, partint de la idea que si les intencions d'educar socioemocionalment són clares i explícites, i alhora posem els recursos psicomotrius al servei d'aquestes pretensions, de segur que aquesta intervenció a la sala pot consolidar i multiplicar els seus efectes.

Perquè això sigui possible cal ser conscients i tenir en compte la multiplicitat de factors que aquest creixement socioemocional implica, la diversitat d'elements que les tres

dimensions morals prioritzades integren. Aquesta certesa ens ha portat a establir vincles amb altres disciplines que informen de la naturalesa socioemocional de les persones i de les societats des de diferents mirades. I és que, per prendre decisions pedagògiques sobre el tema que ens portin una mica més enllà del que ja fem i coneixem, calia aturar-nos a estudiar a fons i sistèmicament sobre l'on, el com i el què hem de promoure en els infants per tal d'afavorir creixement socioemocional. És per això que s'ha realitzat una recerca bibliogràfica de caràcter interdisciplinari, extraient-ne els punts que ens resulten socioemocionalment rellevants i els hem connectat amb la pràctica psicomotriu.

Val a dir, que tant la recerca bibliogràfica com el treball etnogràfic dut a terme en diferents centres, han estat encapçalats per un posicionament filosòfic sostingut en l'alteritat fenomenològica i orientat per principis ètics de caràcter universal. Els dos processos d'investigació (el bibliogràfic i l'etnogràfic) han desembocat en la construcció d'un marc psicopedagògic integrat i complex que vol respondre a la naturalesa també complexa de les persones, de les societats i del món en general. A més, procura ajustar-se a les característiques evolutives específiques de l'etapa, així com a la realitat multicultural dels nostres temps. Així, els blocs de continguts socioemocionals que s'han proposat per treballar a la sala, són fruit d'un treball laboriós i minuciós. La justificació de la psicomotricitat com a marc privilegiat per a desenvolupar en els infants aquests continguts proposats, s'explicita amb l'establiment i la descripció de cinc grans claus que caracteritzen la pràctica psicomotriu, i s'exemplifica amb relats de les observacions dutes a terme. "Les finestres a la pràctica" han pretès evidenciar les explicacions teòrico-reflexives integrades prèviament, alhora que volen oferir eines per orientar la pràctica docent. A més, per facilitar la posada en marxa d'aquesta multiplicitat d'elements integrats, la memòria finalitza amb un seguit de propostes i orientacions per a la intervenció, amb la finalitat que el/a mestre i els equips puguin elaborar les seves pròpies previsions en forma de projecte d'acció i no pas de planificació. Entenem el projecte com una eina que obra possibilitats d'acord amb les necessitats que s'escolten, que busca l'ajust a les característiques dels infants i dels grups en qüestió. En canvi, la planificació ens connota quelcom que tanca i que preveu amb manca d'escolta i d'ajust a les necessitats reals del nen/a. Per això, s'ha optat per no presentar sessions establertes i molt menys per presentar un programa tancat.

Des d'aquesta filosofia teòrico-pràctica, esperem que el que s'ha redactat en aquesta memòria pugui ser d'utilitat per educadores i educadors de l'Educació Infantil preocupades per la maduresa democràtica de les persones i de les societats, enteses en estreta vinculació.

I és que la proposta d'educació socioemocional en el marc de la pràctica psicomotriu que s'ha presentat aposta amb veu alta pel desenvolupament de les capacitats intrapersonals i interpersonals basades en la llibertat, una llibertat que descansa en l'afectivitat i la responsabilitat envers l'altre, que articula l'autonomia amb l'heteronomia, que desvetlla el pensament crític i la creativitat i que, en definitiva, permet l'autèntica convivència i el benestar amb un/a mateix. Com recentment ha pronunciat el filòsof Joan-Carles Mèlich en la darrera Escola d'Estiu organitzada per l'Associació de Mestres de Rosa Sensat, "una llibertat que no es construeix amb l'altre, que no es configura des de la responsabilitat prèvia, és una llibertat amoral. L'ètica és una relació de responsabilitat vers l'altre, l'autonomia ètica és la que es construeix des de la presència de l'altre". Aquesta cita ens retorna a l'inici de la memòria on es subratlla el jo i l'altre en relació com el nucli de la proposta, i ens torna a evocar a les premisses filosòfiques de Lévinas que inspiren tot el projecte. A més, la intervenció

psicomotriu s'ha de basar en la llibertat d'acció perquè, com ha dit el filòsof Joan Manuel del Pozo en la mateixa Escola d'Estiu, "només es pot educar per la llibertat des de la llibertat".

8. BIBLIOGRAFIA I ALTRES FONTS D'INFORMACIÓ

- Abeyà, E.; Díez, C. i Gómez, P. (2002). *Emocions*. BCN: Rosa Sensat; Col "Temes d'infància".
- Acarín, N. Y Acarín, L. (2001). *El cerebro del rey. Una introducción apasionada a la conducta humana*. Barcelona: RBA.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- Apple, M. y Beane, J. (comps). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. Y Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, V. (2007). Algunes bases per a la Pedagogia del temps. *Guix d'Infantil*, 37, 5-12. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, V. I Camps, J. (2007). Explicar-se, narrar-se per començar a entendre. *Guix Infantil*, 37, 13-15. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, V. I Bosch, I. (2007). La línia del temps. *Guix Infantil*, 37, 16-18. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. BCN: Graó, Col. Biblioteca Infantil, 7.
- Aucouturier, B. y Mendel, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?*. Barcelona: Graó, Col. Biblioteca Infantil, 1.
- Bach, E. i Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. BCN: Edicions 62 i Rosa Sensat.
- Beebe, B., Sorter, D., Rustin, J., Knoblauch, S. (2003). A comparison of Meltzoff, Trevarthen and Stern. *Psychoanalytic Dialogues vol. 13, nº 6*, 777-804. New York: The Analytic Press.
- Berger, P.L. (1986). *Invitació a la sociologia. Una perspectiva humanística*. Barcelona: Herder.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Blumer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora, DL.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cabanellas, I. , Eslava, C. (coord.). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo.
- Chokler, M. (1997). Psicomotricidad operativa. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad*, 2, 6-9.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir, flow*. Barcelona: Kairós.
- Crick, F. (1994). *La búsqueda científica del alma. Una revolucionaria hipótesis para el s. XXI*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre.: cuerpo y emoción*. Barcelona: Debate.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinoza: neurología de la emoción y sentimiento*. Barcelona: Crítica.
- Delors, J. (coordinador) (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. BCN: UNESCO.
- Eisenberg, N., Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Forner, A. (1981). *Psicomotricitat i expressió corporal*. BCN: ICE de la UB.
- Franc, N. (1996). Psicomotricidad y relación psicomotriz. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad*, 0, 9-14.
- Franc, N. (2002). Tono y emoción en la intervención psicomotriz. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad*, 12, 15-21.

- Franke-Gricksch, M. (2004). *Eres uno de nosotros. Miradas y soluciones sistémicas para docentes, alumnos y padres*. Argentina: Alma Lepik.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Closas-Orcoyen.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Gabarró, D. (2003). *L'evolució moral al segon cicle d'Educació Infantil i des de la perspectiva de Keen Wilber. Un marc útil per a educadors*. Barcelona: UOC (paper).
- Galindo, J. (2003). Notas para una comunicología posible. Elementos para una matriz y un programa de configuración conceptual-teórica. *Hiper-textos*, 7. Monterrey: MCO.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona.: Graó.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goleman, D. (2000). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. (2002). *Educació emocional i llenguatges en el marc de l'escola (Laia)*. BCN: Rosa Sensat.
- Gomis, C. (1999). *Emmanuel Lévinas. L'ètica com a sentit*. Barcelona: Cruïlla.
- González, G. y Arnaiz, R. (1992). *Lévinas, E.: Humanismo y ética*. Madrid: Cincel.
- Green, S. (2001). *El libro de las mandalas del mundo*. Barcelona: Océano.
- Greenspan, S. y Thorndike (1985). *Las primeras emociones*. Barcelona: Paidós.
- Greenspan, S. (1998). *El creixement de la ment*. Barcelona: Paidós.
- GROPE (2003). *Educación emocional; programa para 3-6 años*. BCN: Praxis, Col. "monografías escuela española".
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I*. Madrid: Taurus.
- Hellinger, B. (2001). *Órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- Herran, E. (2006). Las emociones según H. Wallon. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad*, 20, 11-18.

- Hersh, R., Reimer, J., Paolito, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hoffman, M.L (2002). *Desarrollo moral y empatía*. BCN: Idea books.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Efe.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- Jung, C.G., Bachelard, G., Singer, J., Bettelheim, B., Erikson, E., Campbell, J., Miller, A., y otros. (1996). *Recuperar el niño interior*. BCN: Kairós.
- Klein, S. (2003). *La fórmula de la felicidad. Com s'originen els sentiments positius*. Barcelona: Columna.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B: (1985). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico-médica.
- Le Doux, J. (1996). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Leonhardt, M., Cantavella, F., Tarragó, R. (con la colaboración especial de C. Trevarthen) (1999). *Iniciación del lenguaje en los niños ciegos*. ONCE-Gráficas Juma: Madrid.
- Lévinas, E. (2000). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- Llorca, M. (2003). La psicomotricidad como propuesta de intervención educativa. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad*, 14, 6-13.
- Lodes, H. (1990). *Aprende a respirar. La guía más eficaz para vivir a pleno pulmón*. Barcelona: Integral, 1990.
- Maturana, H., Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Maturana, H. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo Humano*. Santiago de Chile: J.C. Sáez.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Antrhopos.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen, 1997.
- Maturana, H., Bloch, S. (1998). *Biología del emocionar y alba emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Miller, A. (2005). *El cuerpo nunca miente*. Barcelona: Tusquets.
- Mora, F. (2000). *El cerebro sintiente*. Barcelona: Ariel.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Barcelona: Seix Banal.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mucchielli, A. (1998). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Murdock, M. (1996). *Tú sabes, tú puedes*. Madrid: Gaia.
- Nadeau, M. (2003). *24 juegos de relajación*. Màlaga: Sirio.
- Palacios, P., Marchesi, A., Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó. Col. Biblioteca Infantil, 2.
- Piaget, E., Lorenz, K., Erikson, E. (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, E. (1985). *Escritos per a educadors*. Vic: Eumo i Diputació de BCN.
- Puig, J.M. i Martín, X. (2000). *L'educació moral a l'escola*. Barcelona: Edebé.
- Puig, J.M. (2003). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Punset, E. (2006). *L'ànima està al cervell*. Barcelona: Destino.
- Rizzolati, G. Y Arbib, M.A. (1998). Language within our grasp. *Trends in neuroscience*, 21, 188-194, New York: Elsevier.
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rota, J. (1996). Marco específico de la práctica psicomotriz. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad* 0, 6-8.
- Rubia, F.J. (2006). *¿Qué sabes de tu cerebro?*. Madrid: Temas de hoy.

- Sáez, A. (coord.) (2005). *Pedagogia dels sentiments*. Barcelona: Edimurka.
- Salmurri, F. (2004). *Llibertat emocional*. Barcelona: Paidós.
- Sanchís, I. (2007). Mucho tiempo para ser adulto, poco para ser niño. Entrevista a Christopher Clouder, president de la Federació d'Escoles Waldorf. La Vanguardia: la Contra, 27 de febrer del 2007.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Stern, D.N. (1999). *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona: Paidós.
- Ulsamer, B. (2004). Sin raíces no hay alas. *La terapia sistémica de Bert Hellinger*. Barcelona: Luciérnaga.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vayer, P. (1981). *El diálogo corporal. Acción educativa en el niño de 2 a 5 años*. BCN: Científico-médica.
- Velasco, J.C. (2003). *Para leer a Habermas*. Madrid: Alianza editorial.
- Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.
- Weber, M. (2001). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wilber, K. (1979). *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2001). *La conciencia sin fronteras: aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Barcelona: Kairós.
- Wild, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona: Herder.
- Winkin, Y. (coord) (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona: 1984.

- Woods, P. (2001). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

ALTRES:

-Recull sobre “habilitats socials a Educació Infantil” elaborat pels CRPs de les comarques gironines. Data desconeguda.

www.birthlightconference.com Informació sobre Trevarthen actualitzada al juliol de 2006.

www.ucm.es/info/especulo/numero3/maturana.htm

www.fritzgestalt.com/buscamaturana.htm

www.portalcomunicacio.com (llicions de comunicologia per Marta Rizo).

9. ANNEXOS

9.1. Relació paginada dels relats de les observacions o “finestres a la pràctica educativa”.

| Claus de la intervenció psicomotriu que s'exemplifiquen directament ⁷⁴ | Finestres a la pràctica educativa | Pàgina |
|---|--|--------|
| 1. El paper de l'adult. | -La conquesta de l'alçada sota la mirada de l'adult. CEIP Els Convents. 9 novembre 2006. P-3. | 88 |
| | -Cadascú té el seu temps. CEIP Els Convents. 15 novembre 2006. P-3. | 90 |
| | -L'adult com a mirall. 2 octubre 2006, Tariqa Psicomotriu. Grup 5 anys. | 91 |
| 2. Els principis bàsics de la pràctica psicomotriu ⁷⁵ . | -El gat, un personatge per a retrobar-se i endolcir l'angoixa. CEIP Torredemer. 4 octubre 2006. P-4. | 94 |
| 3. Les àrees d'intervenció psicomotriu. -Àrea 1: Consciència | -Sensacions emmirallades. CEIP Els Convents. 9 | |

⁷⁴ Cal dir que, malgrat associar directament cada “finestra” amb una clau, en tots els relats s'hi reflecteixen diverses claus: la realitat és complexa, i en la complexitat hi ha la interrelació i globalització.

⁷⁵ Els principis bàsics de la pràctica psicomotriu apareixen necessàriament en totes les observacions relatades, per això en aquest apartat només s'explicita un exemple. En les Reflexions que segueixen als relats, s'evidencien.

| | | |
|--|--|-----|
| corporal. | novembre 2006. P-3. | 98 |
| -Àrea 2: Estructuració del temps i de l'espai. .Sobre el temps. | -Més enllà d'harmonitzar la pulsació. CEIP Els Convents. 9 novembre 2006. P-3. | 100 |
| .Sobre l'espai. | -L'helicòpter i la casa, dos espais per jugar a construir les relacions. CEIP Torredemer. 18 i 25 octubre 2006. P-4. | 101 |
| -Àrea 3: Relació i comunicació. | -Mira, que salto! Tariqa Psicomotriu. 6 novembre 2006. Grup 5 anys. | 104 |
| 4. L'Organització temporal i espacial de la sessió. -Sobre l'organització temporal. | -La tirada de la torre. CEIP Torredemer. 18 octubre 2006. P-4. | 107 |
| | -Del moviment pulsional a l'activitat elaborada. CEIP Torredemer. P-4: 25 octubre 2006. P-5: 9 octubre 2006. | 108 |
| | -Ponts entre el segon i el tercer moments de la sessió: .CEIP Torredemer. 16 octubre 2006. P-5. .CEIP Els Convents. 9 novembre 2006. P-3. .Tariqa Psicomotriu. 27 novembre 2006. Grup 5 anys. | 111 |
| | -Esquetxos dels rituals d'entrada: .CEIP Els Convents. 9 novembre 2006. P-3. CEIP Patufet Sant Jordi. 30 novembre 2006. P-3. CEIP Torredemer. 4 octubre 2006. P-4. | 112 |
| | -Esquetxos del ritual de sortida: .CEIP Els Convents. 15 novembre 2006. P-3. .CEIP Els Convents. 22 novembre 2006. P-3. .CEIP Torredemer. Observació general. | 113 |
| | -7 mesos després, el mestre del CEIP Torredemer ens torna a obrir la finestra per "mirar" una evolució en els rituals. Ens explica que... | 118 |
| -Sobre l'organització espacial. | -La sala: un espai preparat per al desplegament i la descoberta. Descripcions. .CEIP Els Convents. .Tariqa Psicomotriu. .Patufet Sant Jordi. | 119 |

| | | |
|---|--|-----|
| 5. Instruments, recursos i mitjans específics de la pràctica psicomotriu. -Sobre el joc amb llibertat. .Joc d'aparèixer i desaparèixer. | -Ara hi som i ara no hi som. CEIP Els Convents. 15 novembre 2006. P-3. | 125 |
| .Joc d'oposició. | -No passareu! Tariqa Psicomotriu. 20 novembre 2006. Grup 5 anys. | 127 |
| .Joc de construccions. | -La construcció conjunta, una autèntica plataforma per a la construcció intrapersonal i interpersonal. CEIP Els Convents. 22 novembre 2006. P-3. | 130 |
| .Exemple de joc que canalitza l'angoixa de devorament. | -“Nyam, nyam, ai que et menjaré...” CEIP Els Convents. 15 novembre 2006. P-3. | 132 |
| | -Algunes tendències sexuades amb tonalitat sexista. CEIP Torredemer. 9 octubre 2006. P-5. | 136 |
| | -7 mesos després, el mestre del CEIP Torredemer ens torna a obrir la finestra per “mirar” una evolució en aquests jocs. Ens explica que... | 138 |
| -Sobre els mitjans per intervenir profundament en i a través del to. .La propioceptivitat. | -La màgia del balanceig. CEIP Els Convents. 15 novembre 2006. P-3. | 143 |
| .El diàleg i el conversar tònic. | -L'aprofundiment en les relacions a través del to. Tariqa Psicomotriu. 9 octubre 2006. | 147 |
| .Les ruptures o contrastos tònic. | -L'actitud corporal de l'educador amb “to major”. Tariqa Psicomotriu. 20 novembre 2006. Grup 5 anys. | 148 |
| -Sobre les condicions de joc. | -Les teles com a motor per a l'evolució del joc. CEIP Torredemer. 23 octubre 2006. P-5. | 150 |
| -Sobre el treball específic de la respiració i de la relaxació. | -El massatge, una experiència plaent amb un mateix i amb els altres. CEIP Torredemer. 4 octubre 2006. P-4. | 155 |
| -Sobre | -“Patufet, on ets?” Tariqa Psicomotriu. 24 octubre | |

| | | |
|--|--|-----|
| l'instrument per a la fase d'integració: la representació. | 2006. Grup 4 anys. | 159 |
| | -De la construcció a la seva explicació. Tariqa Psicomotriu. 17 octubre 2006. Grup 5 anys. | 160 |
| | -Del full compartit a la representació compartida. CEIP Torredemer. 9 octubre 2006. P-5. | 161 |
| | -Reemprenent el fil de la història. Tariqa Psicomotriu. 10 octubre 2006. Grup 4 anys. | 163 |
| | -Una experiència amb pasta de sal: de l'exploració a la producció en una continuïtat. Tariqa Psicomotriu. 30 octubre i 6 novembre 2006. Grup 5 anys. | 165 |

9.2. Relació paginada de fotografies als centres

| PEUS DE FOTOGRAFIA | PÀGINA |
|---|---------|
| -Sensacions emmirallades. CEIP Els Convents. | 98 |
| -Els infants es fan massatge i així preparen el cos per jugar. CEIP Torredemer. | 113 |
| -Ritual de sortida amb teles de colors. CEIP Els Convents. | 115 |
| -Ritual de sortida amb una sola tela per a tots/es. CEIP Els Convents. | 115 |
| -Una part de la sala de Psicomotricitat. CEIP Els Convents. | 121 |
| -Estructures mòbils de Tariqa Psicomotriu. | 121 |
| -Espai del material de representació. CEIP Patufet Sant Jordi. | 122 |
| -Ser arrossegat per l'adult. | 129 |
| -La construcció conjunta amb coixins és una construcció conjunta de significats. CEIP Els Convents. | 131 |
| -El balanceig carregat de sensacions. Els Convents. | 145 |
| -El joc s'inicia amb l'adult i avança entre els infants. Els Convents. | 146 |
| -Les teles amplien i diversifiquen les possibilitats d'elaborar l'acció i d'interioritzar-ne els processos implicats. CEIP Torredemer. | 150-152 |
| -Fer rodolar el cilindre d'escuma amunt i avall dels cossos pot ser relament plaent i font de percepció de la pròpia corporeïtat. CEIP Torredemer. | 155-156 |
| -Un espai pels rituals d'entrada i de sortida diferencials. CEIP Torredemer. | 169 |
| -Les estructures mòbils permeten fer múltiples combinacions i motivar així la diversificació de l'activitat de l'infant. CEIP Els Convents. | 170 |
| -Les textures, els gruixos i les dureses dels matalassos provoquen sensacions i activitats diverses en els infants. CEIP Els Convents. | 170 |
| -Coixins de mils formes, mides i colors. CEIP Els Convents. | 171 |
| -Després de l'exploració sensoriomotriu amb to més explosiu, l'activitat va essent més elaborada: apareix el símbol de la casa, s'intensifiquen les relacions... CEIP Els Convents. | 172 |

| | |
|--|---------|
| -Estructures amb material semi-tou per explorar possibilitats sensoriomotrius. CEIP Torredemer. | 172-173 |
| -Teles per arrossegar. CEIP Pablo Picasso. | 174 |
| -Teles per modificar l'espai creant ambient d'intimitat. CEIP Pablo Picasso. | 174 |
| -Teles penjades per acollir l'infant. CEIP Els Convents. | 174-175 |
| -Espais diferenciats però articulats. Tariqa Psicomotriu. | 176 |
| -Torre de coixins preparada per ser tirada. CEIP Els Convents. | 177 |
| -La tirada de la torre. CEIP Els Convents. | 177 |
| -Acompanyar i deixar-se acompanyar. CEIP Pablo Picasso. | 185 |
| -Fem massatges amb objectes diversos. CEIP Pablo Picasso. | 188 |
| -El grup que ha compartit la representació explica al mestre i als/les companys/es el que han dibuixat. CEIP Torredemer. | 191 |
| -Compartir l'espai de representació no vol dir compartir la representació, però anem avançant cap a l'encontre en el pla simbòlic. CEIP Pablo Picasso. | 193 |

9.3. Relació paginada d'orientacions i propostes per a tractar els continguts socioemocionals a la sala de psicomotricitat

| | Pàgina |
|---|--------|
| -Orientacions i propostes pel ritual d'entrada..... | 167 |
| -Orientacions i propostes pel moment d'exploració sensoriomotriu..... | 169 |
| • Sobre els recursos materials i la seva disposició..... | 169 |
| • Sobre la tirada de la torre de coixins..... | 176 |
| • Sobre les verbalitzacions emmiralladores de l'adult..... | 177 |
| • Sobre les condicions de joc..... | 178 |
| 1. Salt condicionat..... | 178 |
| 2. La transformació de la imatge..... | 178 |
| 3. Jocs d'animals..... | 179 |
| 4. A ballar!..... | 179 |
| 5. L'espai individual i compartit a través del ball..... | 180 |
| 6. Propostes per a potenciar l'apropament empàtic..... | 180 |
| 7. Jocs d'estàtues..... | 181 |
| 8. Acompanyament..... | 182 |
| 9. Cuidem els/les altres..... | 182 |
| 10. Stop!..... | 183 |
| 11. Persones i postures amagades..... | 183 |
| 12. El tresor:un joc d'estratègia d'equip..... | 183 |
| -Orientacions i propostes per un moment entre la vivència i la representació més intel·lectual..... | 184 |
| 1. Tècniques de respiració i de relaxació..... | 184 |
| 2. Jocs d'intimitat a través del tacte, la carícia i la cura mútua..... | 186 |
| 3. Propostes de visualitzacions..... | 187 |
| 4. El cucurutxo immòbil..... | 188 |
| 5. Els globos i la planta..... | 188 |
| 6. Els ninots o titelles..... | 188 |

| | |
|--|-----|
| 7. Les serps encantades..... | 189 |
| -Orientacions i propostes pel moment de la representació..... | 189 |
| 1. Converses..... | 189 |
| 2. Propostes diverses de representació plàstica..... | 189 |
| 3. El treball de els emocions i sentiments amb profunditat i amplitud..... | 193 |
| 3.1. Orientacions i propostes de tipus verbal..... | 194 |
| 3.2. Orientacions i propostes de tipus corporal..... | 197 |
| 3.3. Orientacions i propostes de tipus musical..... | 197 |
| 3.4. orientacions i propostes de tipus plàstic..... | 197 |
| 4. A partir de fotografies a la sala..... | 200 |
| 5. Visualització d'imatge fixes i en moviment d'animals diversos..... | 201 |
| 6. Sobre els significats dels espais associats a les emocions..... | 202 |
| 7. La maqueta..... | 202 |
| 8. L'escenificació..... | 203 |
| 9. Les mostres d'estima..... | 203 |
| 10. Sobre els rols jugats..... | 203 |
| 11. Explicitació de processos intersubjectius..... | 204 |
| 12. Iniciació al diàleg intern..... | 205 |
| 13. Em sento satisfet/a de..... | 206 |
| 14. Totes les persones tenim qualitats diverses i diferents..... | 207 |
| 15. Els desigs..... | 208 |
| 16. Autoregulació emocional : el conte de la tortuga..... | 208 |
| 17. Implicació en l'organització de les sessions..... | 210 |
| 18. La comunicació assertiva..... | 210 |
| 19. La compassió com a font d'empatia i del comportament prosocial..... | 211 |
| 20. Aproximació a l'anàlisi i resolució de conflictes..... | 211 |
| 21. Reculls de les històries personals i grupals..... | 212 |
| -Orientacions i propostes pel ritual de sortida..... | 214 |
| 1. Presentació de les representacions elaborades..... | 214 |
| 2. "Estic pensant en tu"..... | 214 |
| 3. La pilota que diu coses boniques..... | 214 |
| -Recursos i estratègies generals..... | 215 |
| • Full de previsions..... | 216 |

COMIAT AMB PARAULES DELS INFANTS

I per acabar, donem la veu als infants i escoltem què ens diuen algunes nenes i nens de P-5 al final del curs 2006/07:

M'agrada anar a "psico" perquè vaig caminant per les espatlleres com si estigués escalant. Pujo fins a dalt amb una corda que hi ha lligada i faig d'escalador.

Nosaltres fem una caseta al forat de les escales, que és com un quadrat. A mi m'agrada fer de mama.

A mi m'agrada que ens posin un castell de coixins per destrossar-lo. Correm i el tirem perquè estem molt forts!

Nosaltres ens posem teles i fem de Batmans i Supermans. Així correm més...

M'agrada jugar a que ens perseguim. Ens amaguem on estan els matalassos perquè no ens

Jo avui he fet un castell i ens hem disfressat amb unes robes. Hem fet una

Un parell de diàlegs entre infants i jo...

-M'agrada fer coves -diu el nen-.

-Com les fas? -dic jo-.

-Vaig posant les peces.

-Per què serveix la cova?

-Per ficar-nos.

-I com et sents a dintre?

-Amb una mica de por.

-Per què?

-Perquè la tanco i està fosca.

-Hi ha uns nens que fan el massatge -diu una nena-

-Com us el fan? -dic jo-.

-Agafen coses i ens el fan.

-Quines coses agafen?

-A vegades poden agafar coixins, o unes pilotes que són de saltar o uns coixins que tenim que són com xurros.

-Com et sents quan et fan un massatge?

-Bé.

-Per què?

-Perquè em sento tranquil·la i m'agrada.

El secret per Educar de veritat està en l'actitud d'aturar-nos per escoltar amorosament el que ens diuen les nenes i els nens amb el cos i amb les paraules. Elles i ells són la nostra primera i darrera font d'aprenentatge.
Gràcies!

Sílvia Giménez i Corrons
17 juliol 2007