



## Joc simbòlic i contextos lúdics per a la vida de relació i la trobada

**Javier Abad Molina.** Professor Titular d'Universitat Privada (Educació Artística), Facultat de Educació del Centro Universitario La Salle (adscrit a la Universidad Autónoma de Madrid)

### Resum i adaptació de la transcripció de la ponència

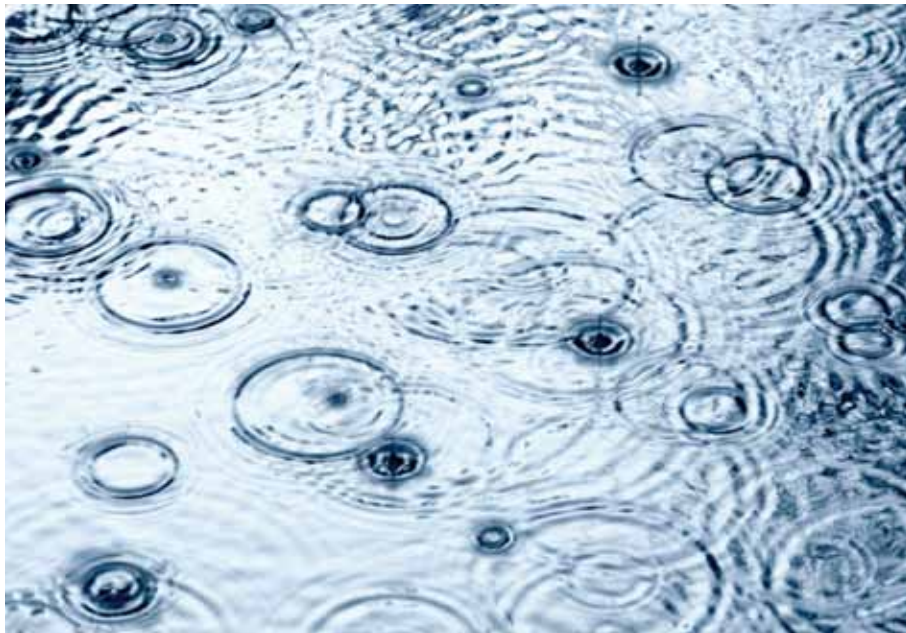
Com canta l'ocell sense saber que canta  
o com juga el nen sense saber que juga.  
(Extret d'*El dret al deliri*, d'Eduardo Galeano).

Bon dia a totes i tots. La meva dedicació professional se centra ara en la formació del professorat d'Educació Infantil i Educació Primària i imparteixo, o, millor dit, comparteixo amb els estudiants les assignatures d'Educació Artística, matèries que, afortunadament, no tenen aquesta pressió curricular i permeten altres marges i possibilitats per explicar i entendre el sentit de la proposta que revela el joc com a *fluid de la trobada* en benestar. Com a metàfora de l'educació, seria com la pluja fina que impregna lentament i dona sentit a la idea amb la qual voldria començar: *jugar és transformar-se en el que un és*. I si “pensem en metàfora”, els nens ja no seran aquestes esponges o éssers porosos per omplir, sinó que són l'aigua, és a dir, l'element vital i dinàmic de l'aprenentatge que inunda de plenitud el sentit de la vida de relació a l'escola. Es fa necessari fixar-se, doncs, en aquest imaginari docent que sap esperar i permet el temps del “ser-sent-junts”, per

créixer per dins. I, en el moment oportú, créixer cap a fora [...].

Com va expressar Huizinga, ens reconeixem a través del joc com a manifestació de cultura humana. I a través d'aquesta identitat lúdica, els nens entenen el món i sobretot, s'entenen en aquest món com a lloc privilegiat per a la trobada amb els altres [...]. Aprofito la paraula per proposar que, si no hi ha trobada, no poden existir l'art i l'educació com a àmbits possibles per semantitzar la vida. És a dir, aquesta inèrcia vital i compromís amb el joc com a fet biològic i cultural desborda l'enquadrament establert per la rutina i la convenció per donar significat a tot el que fem, pensem i sentim en la constitució de l'alteritat. Així, “juguem la vida” i tornem a la nostra essència humana com a única pàtria comuna, la infància [...].

Per tot això, sabem que “pertanyem” al joc pel mer fet de constituir-nos proactivament en humanitat. Aquest tret ens ha



ofert la possibilitat de transcendir en totes les diferents manifestacions culturals com el llenguatge, els mites, l'art, la filosofia, la religió o la ciència. Només som, doncs, una petita baula en una evolució que ha deixat de ser biològica per esdevenir essencialment simbòlica. Expressat d'una altra manera, no vivim només en un món purament físic, sinó que ens hem d'adaptar, cada vegada més, a la sofisticació d'un univers simbòlic. I en algun moment de la nostra infància connectem amb aquest tot en una autèntica revolució psíquica per comprendre que els signes i significants

expressen alguna cosa per comunicar un missatge que un *jo-altre* pot entendre per satisfer el nostre desig. D'aquesta manera, compartim una història comuna i universal, i així va esdevenir segurament el nostre ingrés en una col·lectivitat amb capacitat simbòlica [...].

La possibilitat, doncs, de construir símbols i representacions ens ha permès establir acords per associar-nos a una mateixa realitat. A través de la trobada necessària amb l'altre pròxim, també s'expressa l'alteritat compartida en l'intercanvi. Ja així, el símbol ens remet inequívocament

a aquesta condició humana en la qual associem les nostres experiències a les nostres esperances, com a forma d'integrar la complexitat de la realitat. En cada símbol hi ha també una intenció, un desig i una metàfora de vida que projecten una realitat interna, cap a un mateix i des d'un mateix, per permetre fer comprensible i donar forma fins i tot a allò que no existeix. Només cal que una idea o imatge sorgeixi en la ment d'algú perquè pugui ser "anomenada". L'ésser humà té el do de fer una interpretació única de la realitat que ha de ser necessàriament transferible i integrada en l'experiència dels seus iguals per poder crear així un significat que adquireixi l'estatus de símbol. Procés o producte de la

nostra percepció del món, el joc no suposa una desvirtuada còpia de la realitat, sinó un marc comú per a l'enteniment [...].

Del joc, assumpte principal que voldríem compartir en aquesta ponència, emanen les formes culturals que es desenvolupen a través dels significats que poden explicar la nostra presència al món. I és el joc el que ens revela que la nena i el nen són potencialment capaços d'atribuir significat a aquest *tot* que els connecta mentalment. Així, durant la infància, s'inicia una actitud vital que compleix la funció d'interpretar i organitzar els elements que hi ha a la percepció de la realitat com a construcció permanent, ja que som éssers en trànsit que juguem per Ser. I en aquest relat compartit, imaginem futurs possibles, però junts [...].

Per simbolitzar el joc de la vida, proposem un exemple i per això recorrem ara a la nostra ludografia o memòria lúdica: qui no ha jugat alguna vegada al joc de la xarranca? Aquest joc universal és una metàfora de la vida. L'escriptor Julio Cortázar va titular *Rayuela* una de les seves novel·les més conegudes, al·legoria d'un argument que és possible llegir "a salts" i no de manera lineal. Les seves regles amb prou feines varien en cada lloc i moment de joc: consisteixen a realitzar un itinerari horitzontal que pot adoptar diferents formes o dissenys, i saltar amb un sol peu les diferents



Rayuela (2009). Studio Ayelen Peressini.  
<http://www.ayelenperessini.com/rayuela-y-se-olvida-que-para-llegar-al-cielo-se-necesita/>

caselles traçades a terra fins a arribar a l'última divisió anomenada *cel* i tornar al començament, anomenat *terra*. En aquest "recorregut vital" s'avança a través de diferents etapes, estats o *fites*, expressats en nombres, que alternen la manca de suport, o enlairament de la seguretat que ofereix el sòl, fins a descansos o moments en què cal parar, mirar cap endavant o cap enrere i pensar. La pedra o tros de teula que es llança per torn representa metafòricament el *jo* que avança o retrocedeix i organitza el transcurs del nostre present cap a un esdevenir, sense perdre de vista el passat i, al mateix temps, l'origen. És a dir, com la vida mateixa [...].

Mitjançant el traçat de la xarranca es genera, doncs, un escenari de joc que pot ser lineal, circular o, també, en espiral com a metàfora de la vida que ens convida a fer un recorregut, a créixer junts en l'*assaig-er-ror* a través del joc i les relacions que possibilita des del cos, estàtic o en moviment, la paraula i l'objecte simbòlic. Si pensem quina és la primera casella del pis o quin seria el primer esdeveniment important pel qual tots vam començar el recorregut, indubtablement, seria el naixement. Després, a la casella número dos, la següent fita important seria posar-se dret, la conquesta de la vertical. El tercer, organitzant aquesta trajectòria del relat de la nostra vida en relació, seria la possibilitat de parlar o la comunicació intencionada, però no solament la pròpia, sinó també la dels que

ens ensenyen a parlar o ens donen llum. I a continuació, les caselles número quatre i cinc estan juntes i el motiu és la trobada amb l'altre. Tots partim d'aquí, des d'aquest descobriment nostre que ens fa ser i sentir-nos humans i sempre a través d'aquest joc que implica el vaivé de l'escolta, el tacte, l'espera, la mirada, etc. I, finalment, té un mateix destí: l'horitzó de la humanització [...].

Existeixen altres jocs, i altres metàfores. Qui no sap jugar al joc de l'oca? Compartim també paraules des de la cultura lúdica i, per tant, simbòlica. Sabem que hi ha el *pou*, la *presó* o la *fonda*, que també són metàfores de la vida a les quals hem de jugar o podem saltar *de pont a pont*, que altres ens allarguin la mà i agrair l'ajuda que rebem. Un tauler o territori de joc que significa i comparteix la vida que és també laberint per entrar i sortir, per perdre i trobar-se. I tot just tenim un cert fil de seguretat, com Ariadna, per recordar-nos el camí de tornada que se'ns proposa com a repte [...]. És, doncs, el mateix joc que esdevé en contextos educatius, però potser ja anomenats per endavant per l'adult i d'això parlarem ara. Voldria fer aquesta petita diferència en un espai configurat per al mateix joc on la xarranca o el recorregut apareix i desapareix en la deriva lúdica: la instal·lació de joc. O, senzillament, els nens li van canviant el nom segons la seva necessitat i la del projecte de joc que, a més, pot ser embolcall que emergeix com

continent psíquic, ja que ofereix la possibilitat de la presència i també de la transformació [...].

És també una manera de traçar una xarxanxa, visible i invisible al mateix temps, a través del diàleg fecund entre diferents objectes perquè els nens generin noves possibilitats i vincles entre ells. A través del joc, recorren l'espai prèviament investit per l'adult, el signifiquen i se l'apropien primer des del cos i després des del pensament. Totes dues, accions compartides en un mateix lloc i temps. Són *instal·lacions de joc* que provoquen des de la bellesa o "seducció estètica" i des de l'ordre inicial per a la creació de nous ordres. Així, l'elecció i col·locació dels objectes és fonamental perquè aportin al sentit estètic de la instal·lació i les possibilitats de joc que promou. Per les seves diferents qualitats, els objectes són portadors d'una *idea* que els nens desvetllen a través del joc. I més encara quan es proposen més de dos objectes perquè trobin relacions inèdites entre ells. A les *instal·lacions de joc*, els objectes s'organitzen amb una intencionalitat per part de l'adult referent per establir una *narració* a partir de la seva funcionalitat, sensorialitat, sentit lúdic i simbologia. Aquesta interacció es promou a través de *tríades* o *triàlegs* d'objectes, com el joc de pedra-paper-tisora, i que entre aquests tres objectes hi hagi una vinculació o narració en la possibilitat perquè un objecte actuï, interfereixi, contingui o es complementi amb un altre objecte [...].

Així, les instal·lacions de joc són espais



Instal·lació (2011). Foto i disseny: Javier Abad

concebuts a partir de la trobada entre una proposta estètica de l'art contemporani i una fonamentació des de la pedagogia de la trobada. Aquest "diàleg" possibilita i afavoreix el joc presimbòlic i simbòlic en un extraordinari context relacional a través de diferents maneres d'interpretar i interpel·lar que es generen en el joc lliure i aquesta *coreografia espontània* que l'acció lúdica permet a través d'una immensa i sorprenent varietat interpretativa de l'espai, dels objectes i de les relacions de col·laboració i entesa que es creen entre els nens i amb els adults referents [...].

La *instal·lació de joc* és, doncs, un espai d'interacció simbòlica, un lloc que permet, dona accés i sosté el símbol des de la seva configuració inicial, ja que els educadors són

gestors de la intencionalitat, però conscients que el seu paper és *proposar* al “hi havia una vegada” i el dels nens, el *disposar*. Un veritable ecosistema lúdic organitzat per l’adult per deconstruir-se, transformar-se i novament reconstruir-se a través del joc compartit. En aquest context s’inscriu i orienta l’acció infantil “continguda” en un marc o enquadrament donat, que posseeix una forma reconeixible a través de límits o referències. És a dir, els espais de símbol necessiten ser configurats amb una *entrada* i una *sortida*, rituals que serveixen de separació i diferenciació entre l’*exterior* (o realitat) i l’*interior* (el símbol), perquè el nen sigui conscient que pot desenvolupar el seu univers simbòlic [...].

En conseqüència, els nens actuen i interactuen a través dels significats que elaboren de manera compartida. Així, els espais de joc ofereixen la possibilitat d’estar amb *altres* en un lloc que afavoreix que el símbol transiti i es comparteixi perquè està passant “aquí i ara” en relació amb aquest *altre*: igual o adult referent que significa, acompanya i vincula el sentit de pertinença. El símbol permet, per tant, transcendir l’àmbit de la sensorialitat de l’objecte i de l’immediat, ampliar la percepció del context ofert, incrementar la capacitat d’entesa en l’altre i amb l’altre i promoure una relació creativa amb el món. Així, trien, organitzen, estructuren i elaboren socioconstructivament els significats en els diversos



Instal·lació de joc en el context educatiu (2011). Foto i disseny: Javier Abad

processos interpretatius que cada projecte de joc possibilita. La instal·lació ha de comptar, doncs, amb unes característiques estructurals i estètiques que proporcionin als nens la possibilitat d'elaborar una imatge mental potent, vívidament identificada i organitzada perceptivament, que doni lloc a la complexitat i la singularitat com a prolongació de l'acció, el desig i pensament [...].

Tot això, i de manera resumida, van ser les reflexions de les quals partim i hi continuem per proposar espais lúdics a les escoles infantils a partir d'objectes que siguin interessants per als nens des de la seva exploració i el vincle cultural que s'ofereix a través de l'apoderament que es desplega en el joc lliure. I si cal acudir al que és merament "curricular", com alguna vegada ens han sol·licitat en els centres educatius per complir la programació, trobem la relació entre el concepte i l'afecte en cadascuna de les propostes. I més interessant encara és que els nens no descobreixin o transformin el lloc de joc per separat, sinó que el realitzen junts. Això és el regal que ens ofereixen des de l'extraordinari i aquesta és la vida de relació en la qual hem entendre'ns amb els altres [...].

Mostrem tres experiències ara fora del context escolar. En la primera, i en estreta col·laboració amb les companyes Roser i Helena del Centre d'Art de la Panera de Lleida,<sup>1</sup>

vam realitzar fa gairebé ja set anys el projecte "Vaivé", en què van participar dues escoles que es van posar en contacte a través del joc. Uns nens veien jugar nens de l'altra escola mitjançant una connexió via Skype, de manera que els nens de l'escola Zaleo de Madrid van jugar primer i després els nens de l'escola Cappont. Després van intercanviar els rols de jugar i ser mirats en el joc. L'acció lúdica proposada va ser rodar una pilota de plàstic en la qual s'anaven quedant adherits papers de seda per efecte de l'electricitat estàtica. L'experiència va generar una interessant documentació dels processos que es van exposar després en el centre d'art i es va realitzar un fullet per compartir l'experiència, explicar-la, divulgar-la i visibilitzar-la, ja que la cultura infantil i, per tant, la cultura lúdica han de tenir un lloc en les institucions museològiques. Aquest va ser un dels paràgrafs del text ofert:

*El moviment del vaivé pot ser metàfora de l'educació en representar l'escola (i l'art) com a llocs privilegiats per a les relacions d'intercanvi que s'organitzen com un "balanceig" o ritme constant d'alternances: teu-meu, mirar-actuar, aquí-ara, donar-rebre, aprendre-desaprendre, pensar-actuar, etc. En definitiva, el flux de processos que són les coreografies espontànies que organitzen, transcendeixen i signifiquen les nostres vides [...]. Tot és vai-*

<sup>1</sup> Al setembre de 2011, Javier Abad va ser convidat com a artista en contextos educatius a participar en les 9es Jornades de Portes Obertes del Centre d'Art La Panera a través del projecte "Vaivén". Una aproximació a l'art contemporani a través del joc espontani. Projecte en col·laboració amb l'escola infantil Zaleo de Madrid i l'escola bressol municipal Cappont, de Lleida.



vé... El joc infantil, en la seva aparent imprevisibilitat i espontaneïtat, és també una experiència de vaivé continu que es revela com a procés performatiu. Un guió obert que permet diferents interpretacions de la realitat i que sempre té un significat. Existeix, doncs, un anar i venir a les derives del joc simbòlic i les dinàmiques que succeeixen en el recorregut que va de l'acció al pensament i de la

ideació a la seva representació. L'espai lúdic, doncs, emergeix i desapareix alternativament en l'imaginari infantil. Així, entrar i sortir del joc és també un recorregut oscil·latori que va del jo a l'altre, del trànsit a la quietud, del caos a l'ordre (i viceversa), etc. Les instal·lacions serveixen d'escenografies per suggerir un joc de transformacions en un ambient de seguretat afectiva i possibilitat. Un "espai total" per a la participació que celebra les relacions i significats que s'elaboren en aquest entramat de biografies que és l'escola a través de les propostes de l'art comunitari [...].

Voldria ara compartir una segona experiència, de fa tot just tres anys, realitzada al Centre d'Art Reina Sofia de Madrid. Ens van proposar una col·laboració per desenvolupar el disseny d'una acció puntual en el seu programa d'activitats per a centres educatius i famílies, titulada: El juego como principio.<sup>2</sup> Normalment l'activitat de taller succeïa després de la visita al museu i vam proposar generar una diferència o alteració d'aquesta rutina. Les preguntes inicials van ser: I si ho fem al revés? I si primer juguem i després visiten els nens l'exposició? Què passa? Què canvia? Hi havia una sèrie de requeriments com visitar tres obres en concret de la col·lecció permanent del museu: una peça d'art *minimal* de Carl Andre, la següent eren les



Projecte "Vaivén" (2011). Acció lúdica de les nenes i nens de l'escola infantil Zaleo de Madrid. Artista resident i documentació: Javier Abad. Tutor d'aula: Mariano Santamaría

<sup>2</sup> El juego como principio, del 5 de novembre de 2014 al 3 de juny de 2015, oferta educativa específicament adreçada als alumnes del segon cicle d'educació infantil. L'activitat pretén explorar les possibilitats que ofereix una visita al Museu amb alumnes de la primera infància, a partir d'una experiència prèvia de joc, que es revela posteriorment vinculada amb certes obres de la col·lecció (<http://www.museoreinasofia.es/actividades/juego-como-principio>).

trompetes gegants de Pistoletto i una tercera obra era la instal·lació sonora-muda *Mil cascabeles*, de Juan Hidalgo. Aquesta instal·lació era genial perquè era meravellosa per als nens per l'evocació del so, entrar en un espai realment màgic i es va deixar per al final de la narració de la visita. Després d'un bon treball en equip amb Olga i Victoria, representants de l'equip educatiu del Reina Sofia, vam pensar l'espai de joc en el qual existia una evocació dels objectes de les obres d'art que els nens contemplarien després de l'acció lúdica al taller del museu. I aquesta va ser la instal·lació:

Aquesta és la informació que oferia l'apartat del web per oferir l'activitat als centres educatius de la Comunitat de Madrid i a les famílies:

El juego como principio: *Educadores: Ana Vaquer, Cristina Sánchez-Chiquito i Elba Díaz. Organitza: Museu Nacional Centre d'Art Reina Sofia. De la revuelta a la postmodernidad (1962-1982). Espacio Nouvell [...] El juego como principio inaugura una oferta educativa específicament dirigida als alumnes del segon cicle d'educació infantil. La proposta pretén explorar les possibilitats que ofereix una visita al museu amb alumnes de la primera infància, a partir d'una experiència prèvia de joc, que es revela posteriorment vinculat amb certes obres de la col·lecció [...]. La primera part de l'activitat El juego como principio té lloc en un espai educatiu ocupat per una instal·lació, que conté elements relacionats amb les obres que s'exploren en la visita posterior. La interacció*



Projecte "Vaivén" (2011). 9es Jornades de Portes Obertes. Centre d'Art La Panera (Lleida).

*amb aquesta instal·lació i la seva transformació a través del joc desperten l'imaginari simbòlic dels nens i serveix com a principi a partir del qual dotar de significat, relacionar i evocar les obres d'art que componen la visita [...]. A través d'aquest nou format es possibilita una apreciació artística més rica en significats, des del plaer de descobrir i deixar-se sorprendre per la trobada inesperada amb l'obra amb la qual prèviament s'ha jugat i a la qual s'ha investit de sentit. Aquestes obres, diverses instal·lacions que formen part de la col·lecció 3, pertanyen a autors com Carl Andre, Michelangelo Pistoletto o Juan Hidalgo, i han estat seleccionades per la seva especial contingut*



Instal·lació de joc al Centro de Arte Reina Sofía de Madrid (2014). Disseny: Javier Abad

*evocador i cridaner [...].*

Així, l'essència de la proposta de *El juego como principio* es va basar en el desig pel descobriment compartit amb altres nens i l'acompanyament significatiu dels adults per reconèixer junts les possibilitats de joc per a la vida de relació que proposen els objectes i la situació de l'obra d'art en el museu. Aquesta relació afectiva i vivenciada amb l'obra a través del joc previ de les transformacions i el moviment esdevé un *vincl cultural* per al nen. Es crea llavors un *triangle* entre l'obra d'art en l'espai museològic, el referent afectiu de l'educador (o família) i els nens que participen en el joc lliure. És a dir, un espai potencial. Per a ells, les obres presentades al museu van ser, a priori, simplement, "coses". Aquestes coses comencen a existir a la mira-

da conjunta dels nens amb l'adult referent i en la relació de joc i intercanvi que es vincula a través d'aquesta mirada. Una relació lúdica en què es comprometen l'artista, representat a través de la seva obra, el nen i l'adult, junts i al mateix temps cada un en la seva singularitat. Una relació en què confiança mútua i plaer s'entretreixeixen per donar sentit a les percepcions i que la "cosa" es converteixi en *objecte cultural* a través del joc [...].

Seria important destacar que, en el curs d'aquestes vinculacions, el nen creix i s'apropia de la cultura per gaudir i reconèixer no només les formes, els colors, els volums o els objectes descoberts, sinó també les relacions que s'estableixen entre ells i que formen part de la narració que construeix per dialogar amb l'obra d'art a partir de l'imagi-

nari que s'ha revelat en l'experiència prèvia de joc. És a dir, la transmissió cultural es desplega i les obres es revelen en el món íntim del nen. I l'adult es meravella d'observar que el nen es meravella. Sabem que, a partir dels 4 anys, el nen comença a desenvolupar-se amb el llenguatge: sap qui és, pot jugar a fingir i a *ser un altre*, pot mantenir una conversa amb els adults referents, se situa globalment en l'espai i el temps, i pot, per tant, explicar fets que l'han succeït o imaginar altres històries que li agradaria que tinguessin lloc. Per això, les possibilitats de representació, en diferents formats, que ofereixen els nens i nenes d'aquestes edats són molt àmplies i estan estructurades essencialment sota la primacia dels sentits, les emocions i la motricitat. D'aquesta manera perceben el món primerament amb un sentiment d'unitat i de coherència: *el que veig, sento, sento, provo, toco i penso és, de fet, la mateixa cosa*. Per elaborar després les representacions mentals que el joc ha mobilitzat i que donaran prioritat al llenguatge com a manera de copsar el món [...].

Si el moviment és vida, l'experiència inicial de joc prepararà el nen en les dimensions psíquiques i corporals per ser més receptiu i creatiu en la situació nova que proposa l'obra d'art. Per tant, el moviment previ, també físic i físic, facilita aquestes potencialitats que permeten l'obertura de la seva consciència i l'ancoratge significatiu del coneixement que genera la seva visita als espais del museu. La seva curiositat i el seu desig es con-

sideren moviments autònoms que sorgeixen de la necessitat i urgència per oferir-se una explicació compartida i que no necessiten d'una estimulació exterior destinada a captar la seva atenció per mitjà de preguntes o qüestions que han nascut de l'expectativa de l'adult. Des d'aquesta proposta, les instal·lacions de joc o espais lúdics per a nens seran llocs concebuts a partir de la trobada entre diferents narratives que es troben inscrites, en origen, en la inèrcia vital dels nens i, a poc a poc, en el seu interès pel context social i cultural en què són agents actius de transformació. Aquest diàleg possibilitarà i afavorirà el joc presimbòlic i el joc simbòlic en aquest context relacional que servirà com a experiència prèvia a la realització del recorregut. Un lloc de transició entre el que és real i el que és simbòlic en què tot és possible i que anticipa el que els nens descobriran a les sales del museu [...].

Aquests contextos de joc es configuren amb uns límits i normes bàsiques per a la seguretat i la garantia de l'evolució dels nens, a més del necessari reconeixement per part de l'adult de l'acció transformadora infantil des del *caos creatiu*. La idea de caos es refereix a un desordre ordenat o estructurat i que permet el canvi i la gestió d'opcions possibles. Les instal·lacions i els objectes es presenten en un *sistema d'ordre* (formes geomètriques o *mandales*: cercles, espirals, estrelles o quadrats), perquè els nens entenguin l'existència d'una *ubicació* o referència inicial que ofereix seguretat a l'apropiació i interpretació

de l'espai i els objectes, per fer-los "seus" en el sentit físic i psíquic. Les regles del joc parteixen d'unes senzilles indicacions ofertes pels educadors per assegurar que hi hagi el respecte i no el dany o la disputa, però després sorgeixen espontàniament i es van reinterpretant i ajustant a través del mateix joc [...].

A més, en aquests espais, s'afavoreixen diverses situacions d'aprenentatge en relació, que es generen de manera espontània i s'alliberen a través del joc lliure: accions

d'imitació, exploració, apropiació i transformació simbòlica de l'espai i els objectes, desplaçaments i recorreguts, nous ordres i possibilitats, etc. Així, l'espai permet les transicions del ple al buit, de dins a fora, de la horitzontalitat a la verticalitat, de la calma al moviment o de la presència a l'absència. I, en conseqüència, accions que possibiliten l'aparició dels jocs presimbòlics: *construir-destruir*, *omplir-buidar*, *aparèixer-desaparèixer*, i que evolucionen cap al joc simbòlic que els objectes evoquen i promouen [...].



"Objeto-imagen" a Medialab Prado (2017). Autors: Àngels Ruiz de Velasco i Javier Abad

Per això, les instal·lacions han d'estar ben configurades en origen per facilitar l'aparició del símbol. N'afavoreix la gestió per part dels nens que hi hagi objectes no estructurats i en quantitat suficient per ser utilitzats per diversos nens al mateix temps o de manera individual. Triats per les seves característiques i complementarietat, la seva exposició ha de resultar "provocadora" perquè tinguin interès com a prolongació de l'acció, el desig i el pensament infantil per significar, evocar, remetre, transgredir, etc. Era important doncs que la tríada d'objectes, amb referència a les tres obres escollides del recorregut proposat per les necessitats del museu, possibilitessin operacions divergents i no només l'acció per defecte que l'objecte proposa, sinó un possible ús o "diàleg" simbòlic. És a dir, i com a possible avaluació, els objectes són portadors d'una idea o metàfora que els nens i nenes revelen a través del joc per trobar relacions inèdites i que després vincularan amb els adults a través de la paraula i en presència de l'obra de art.

Des d'aquesta proposta, és important insistir que aquest adult ofereix la veu i l'admiraçió que reconeix les accions dels nens i els atorga un sentit cultural. És a dir, actua de mediador dels significats i vetlla pel benestar dels nens al costat de l'equip educatiu de cada centre que fa la visita. Volem dir amb

això que estarà *dins* i *fora* al mateix temps sense interferir, donant permís, atorgant paraules a les accions mentre observa i acompanya el joc infantil. Finalment, en la narració gràfica o oral de l'experiència, ja al taller del museu, cada nen construeix després les representacions mentals conscients que l'imaginari infantil ha elaborat de l'experiència, com una manera d'explicar i explicar-se, per identificar-se i ser identificat. D'aquesta manera, i com a hipòtesi, als nens els urgeix la representació i és ara quan la paraula "entra en joc". En aquest recorregut, primer és la mobilització de la consciència corporal i després la paraula, ja que en el procés d'humanització descrit abans ens hem construït des d'aquests embolcalls biològics i culturals. Podem resumir que l'experiència va ser significativa per a tota la comunitat educativa implicada en *El juego como principio* i que cada visita va significar una experiència irreplicable que va quedar expressada en els seus dibuixos com a relat de tot el que havia passat pel cos i, després, pel pensament [...].

I una tercera experiència, més recent, va ser realitzada a Medialab Prado.<sup>3</sup> Sara i Javier, mediadors culturals que treballen en aquest interessant espai de trobada, educatiu i artístic, ens van sol·licitar una col·laboració per dissenyar un lloc de joc per a nens petits acompanyats per les seves famíli-

3 Medialab-Prado, dins el programa d'activitats destinat al públic infantil i juvenil, convoca, juntament amb Àngeles Ruíz de Velasco i Javier Abad Molina, dos tallers d'experimentació, creació i aprenentatge amb l'estructura objecte-imatge com a enquadrament simbòlic de referència. Adreçat a nens i nenes de 18 mesos fins a 5 anys. Experiències realitzades el 18 de març, 29 d'abril i 27 maig de 2017, <http://medialab-prado.es/article/taller-objeto-imagen>.

es. El taller es va anomenar “Objeto-imagen” i estava basat en l’associació lliure d’idees perquè nenes i nens expressessin en pensaments i evocacions les possibilitats ofertes mitjançant objectes reals presentats en una estructura vertical i el suggeriment de les imatges situades en disposició horitzontal a través d’una relació narrativa i dialògica de simetria, com mostra la imatge de la instal·lació. I quin era el sentit de posar una imatge de l’objecte real en cada cel·la de la prestatgeria? La intenció era facilitar l’ordre com a manera de crear un final recognoscible de recollida per part dels nens que primer “caotitzen” l’espai i després necessiten aquest ordre com a ritual necessari per “assentar” el que s’ha mobilitzat i transformat. I també una manera de reconèixer cada objecte a través de la imatge i la seva representació en l’espai lúdic [...].

Aquesta és la imatge. Vam buscar per a això 28 objectes que fossin quotidians i els poguessin relacionar amb la cultura familiar i amb la llar, objectes que poguessin trobar a casa seva en una associació afectiva amb els llocs que habiten i amb les persones que els utilitzen. Objectes que permetessin la construcció, el continent-contingut, l’exploració sonora o el joc simbòlic: un mirall, pinces de la roba, embutxats, caps, estris de cuina, una regadora, etc. Vam intentar compensar el color amb el “no color”, el rodó amb l’allargat, el pesat amb el lleuger, el petit amb el gran, el suau amb l’aspre, etc. I en la gràfica del sòl com a “enquadrament” o espai

limitat, que no tancat, per al joc infantil, vam seleccionar imatges obertes, simbòliques o que generessin, més que reconeixement, una evocació. I que oferissin la possibilitat de relació, col·laboració i entesa entre els nens participants. És a dir, en aquesta gràfica horitzontal vam col·locar-hi objectes o situacions que els nens no podien abastar o no eren “accessibles” per al joc, però que són reals i proposen una poètica o joc poètic: un núvol, una tela d’aranya, un cargol, un rellotge de sorra, una direcció per seguir, una gota d’aigua, etc. I fins i tot objectes “buits” perquè fossin omplerts amb l’imaginari infantil: un niu, una capsa senzilla, un marc de quadre, mans obertes, etc. Així, en cada imatge ens preguntàvem quin tipus de joc podrien suggerir i quina idea de joc oferirien els nens com a resposta [...].

Casualitat o no, moltes accions de les nenes i nens relacionaven els objectes reals amb les imatges virtuals. Ho “explicaven” així a través dels seus gestos i comunicació oral amb els adults i amb els altres nens: mullar els objectes amb la regadora, intentar introduir una esponja a la capsa, posar un got a la imatge de les mans i, fins i tot, intentar atrapar les formigues del terra amb un colador com si fos un caçapapallones. De totes aquestes observacions naixien noves preguntes per a la nostra investigació: En què basen l’elecció de la imatge i l’objecte? I la seva relació creativa entre tots dos? Quina és la seva hipòtesi i possibilitat de realitat o ficció? [...].



“Objeto-imagen” a Medialab Prado (2017). Accions de joc i relacions d'objecte i imatge

I, potser el més important, la connexió mental en aquest continent psíquic de l'espai de joc que actua de “fons” perquè el nen sigui “figura” en saber-se comprès per un altre nen a través d'un mateix projecte de joc. També els adults són importants en l'acompanyament i reconeixement, ja ho hem comentat anteriorment, a través de la mirada i la paraula, contenint i atorgant un valor cultural a les accions infantils i donant significat a cada significat que apareix a la complexitat del joc simbòlic.<sup>4</sup> Com deia Oteiza, “els nens juguen amb res, no sense res”. Llavors? Què

és “res”? Permeteu-me, per acabar ja, una altra metàfora: la caps buida és la possibilitat i el seu valor no resideix en el contingut, sinó en la possibilitat de contenir. Com la caps de Pandora que guarda encara la nostra esperança [...].

Una última pregunta... Ser per jugar o jugar per Ser? Siguem sempre caps de resonància. Gràcies per la vostra vida lúdica i gràcies per saber jugar. Una abraçada.

4 Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Graó.



## Juego simbólico y contextos lúdicos para la vida de relación y el encuentro

**Javier Abad Molina.** Profesor Titular de Universidad Privada (Educación Artística), Facultad de Educación del Centro Universitario La Salle (adscrito a Universidad Autónoma de Madrid)

### Resumen y adaptación de la transcripción de la ponencia

Como canta el pájaro sin saber que canta o como juega el niño sin saber que juega.

(Extraído de *El derecho al delirio*, de Eduardo Galeano).

[...] Buenos días a todas y todos. Mi dedicación profesional se centra ahora en la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria e imparto, o, mejor dicho, comparto con los estudiantes las asignaturas de Educación Artística, materias que, afortunadamente, no tienen esa presión curricular y permiten otros márgenes y posibilidades para explicar y entender el sentido de la propuesta que revela el juego como *fluido del encuentro* en bienestar. Como metáfora de la educación, sería como la lluvia fina que impregna lentamente y da sentido a la idea con la que quisiera comenzar: *jugar es transformarse en lo que uno es*. Y si “pensamos en metáfora”, los niños ya no serán esas esponjas o seres porosos a llenar, sino que son el agua, es decir, el elemento vital y dinámico del aprendizaje que inunda de plenitud el sentido de la vida de relación en la escuela. Se hace preciso nombrar, pues, ese imaginario docente que sabe esperar y permite el tiempo del “ser-siendo-juntos”, para crecer por dentro. Y, a su debido tiempo, crecer hacia afuera [...].

Como expresó Huizinga, nos re-

conocemos a través del juego como manifestación de cultura humana. Y a través de esa identidad lúdica, los niños entienden el mundo y sobretodo se entienden en ese mundo como lugar privilegiado para el encuentro con otros [...]. Aprovecho la palabra para proponer que, si no hay encuentro, no pueden existir el arte y la educación como ámbitos posibles para semantizar la vida. Es decir, esa inercia vital y compromiso con el juego como hecho biológico y cultural desborda el encuadre establecido por la rutina y la convención para dar significado a todo lo que hacemos, pensamos y sentimos en la constitución de la alteridad. Así, “jugamos la vida” y regresamos a nuestra esencia humana como única patria común, la infancia [...].

Por todo ello, sabemos que “pertenecemos” al juego por el mero hecho de constituirnos proactivamente en humanidad. Este rasgo nos ha ofrecido la posibilidad de trascender en todas las diferentes manifestaciones culturales como el lenguaje, los mitos, el arte, la filosofía, la religión o la ciencia. Solo somos, pues, un mínimo eslabón en una evolución que ha dejado de ser biológica para convertirse en esencialmente simbólica. Expresado de otra manera, no vivimos solamente en un mundo puramente físico, sino que debemos adaptarnos, cada vez más, a la sofisticación de un universo simbólico. Y en algún momento de nuestra infancia conectamos con

ese *todo* en una auténtica revolución psíquica para comprender que los signos y significantes expresan algo para comunicar un mensaje que un *yo-otro* puede entender para satisfacer nuestro deseo. De esta manera, compartimos una historia común y universal, y así ocurrió seguramente nuestro ingreso en una colectividad con capacidad simbólica [...].

La posibilidad pues de construir símbolos y representaciones nos ha permitido establecer acuerdos para asociarnos a una misma realidad. A través del encuentro necesario con el otro próximo, también se expresa la alteridad compartida en el intercambio. Ya así, el símbolo nos remite inequívocamente a esta condición humana en la que asociamos nuestras experiencias a nuestras esperanzas, como forma de integrar la complejidad de la realidad. En cada símbolo hay también una intención, un deseo y una metáfora de vida que proyectan una realidad interna, hacia uno mismo y desde uno mismo, para permitir hacer comprensible y dar forma incluso a aquello que no existe. Basta que una idea o imagen surja en la mente de alguien para que esta pueda ser “nombrada”. El ser humano posee el don de realizar una interpretación única de la realidad que debe ser necesariamente transferible e integrada en la experiencia de sus iguales para así, poder crear un significado que adquiera el *status* de símbolo. Proceso o producto de nuestra

percepción del mundo, el juego no supone una desvirtuada copia de la realidad, sino un marco común para el entendimiento [...].

Del juego, asunto principal que quisiéramos compartir en esta ponencia, emanan las formas culturales que se desarrollan a través de los significados que pueden explicar nuestra propia presencia en el mundo. Y es el juego el que nos revela que la niña y el niño son potencialmente capaces de atribuir significado a ese *todo* que les conecta mentalmente. Así, durante la infancia, se inicia una actitud vital que cumple la función de interpretar y organizar los elementos que existen en la percepción de la realidad como construcción permanente pues somos seres en tránsito que jugamos para Ser. Y en ese relato compartido, imaginamos futuros posibles. Pero juntos [...].

Para simbolizar el juego de la vida, proponemos un ejemplo y para ello recurrimos ahora a nuestra *ludografía* o memoria lúdica: ¿quién no ha jugado alguna vez al juego de la rayuela? Este juego universal es una metáfora de la vida. El escritor Julio Cortázar tituló *Rayuela* una de sus novelas más conocidas, alegoría de un argumento que es posible leer “a saltos” y no de manera lineal. Sus reglas apenas varían en cada lugar y momento de juego: consisten en realizar un itinerario horizontal que puede adoptar distintas formas o diseños, saltando con un solo pie las diferentes casillas trazadas en el suelo hasta llegar a la última división denominada *cielo* y volver al comienzo, denominado *tierra*. En este “recorrido vital” se avanza a través

de diferentes etapas, estados o *hitos*, expresados en números, que alternan la falta de apoyo, o despegue de la seguridad que ofrece el suelo, hasta descansos o momentos en los que es necesario parar, mirar hacia delante o hacia atrás y pensar. La piedra o tejo que se lanza por turno representa metafóricamente el *yo* que avanza o retrocede y organiza el transcurso de nuestro presente hacia un devenir, sin perder de vista el pasado y, al mismo tiempo, el origen. Es decir, como la vida misma [...].

A través del trazado de la rayuela se genera, pues, un escenario de juego que puede ser lineal, circular o también en espiral como metáfora de la vida que nos invita a realizar un recorrido, a crecer juntos en el *ensayo-error* a través del juego y las relaciones que posibilita desde el cuerpo, estático o en movimiento, la palabra y el objeto simbólico. Si pensamos cuál es la primera casilla del piso o cuál sería el primer acontecimiento importante por el que todos comenzamos el recorrido, indudablemente, sería el nacimiento. Después, en la casilla número dos, el siguiente hito importante sería ponerse de pie, la conquista de la vertical. El tercero, organizando esa trayectoria del relato de nuestra vida en relación, sería la posibilidad de hablar o la comunicación intencionada, pero no solamente la propia, sino también la de quienes nos enseñan a hablar o nos dan luz. Y a continuación, las casillas número cuatro y cinco están juntas y el motivo es el encuentro con el otro. Todos partimos de aquí, desde este nuestro descubrimiento que nos hace

ser y sentirnos humanos y siempre a través de este juego que implica el vaivén de la escucha, el tacto, la espera, la mirada, etc. Y, finalmente, tiene un mismo destino: el horizonte de la humanización [...].

Existen otros juegos, y otras metáforas. ¿Quién no sabe jugar al juego de la oca? Compartimos también palabras desde la cultura lúdica y, por tanto, simbólica. Sabemos que existe el *pozo*, la *cárcel* o la *posada*, que también son metáforas de la vida en las cuales también tenemos que jugar o podemos saltar *de puente a puente*, que otros nos tiendan la mano y agradecer la ayuda que recibimos. Un tablero o territorio de juego que significa y comparte la vida que es también laberinto para entrar y salir, para perderse y encontrarse. Y apenas tenemos un cierto hilo de seguridad, como Ariadna, para recordarnos el camino de regreso que se nos propone como reto [...]. Es, pues, el mismo juego que acontece en contextos educativos, pero quizás ya nombrados de antemano por el adulto y de ello hablaremos ahora. Quisiera hacer esta pequeña diferencia en un espacio configurado para el mismo juego donde la *rayuela* o el recorrido aparece y desaparece en la deriva lúdica: la *instalación de juego*. O, sencillamente, los niños la van renombrando en su necesidad y en la del proyecto de juego que además puede ser envoltura que emerge como continente psíquico, pues ofrece la posibilidad de la presencia y también de la transformación [...].

Es también una manera de trazar una rayuela, visible e invisible al mismo tiempo, a través del diálogo

fecundo entre diferentes objetos para que los niños generen nuevas posibilidades y vínculos entre ellos. A través del juego, recorren el espacio previamente investido por el adulto, lo significan y se lo apropian primero desde el cuerpo y después desde el pensamiento. Ambas, acciones compartidas en un mismo lugar y tiempo. Son *instalaciones de juego* que provocan desde la belleza o “seducción estética” y desde el orden inicial para la creación de nuevos órdenes. Así, la elección y colocación de los objetos resulta fundamental por su aporte al sentido estético de la instalación y las posibilidades de juego que promueve. Por sus diferentes cualidades, los objetos son portadores de una *idea* que los niños desvelan a través del juego. Y más aún, cuando se proponen más de dos objetos para que encuentren relaciones inéditas entre ellos. En las *instalaciones de juego*, los objetos se organizan con una intencionalidad por parte del adulto referente para establecer una *narración* a partir de su funcionalidad, sensorialidad, sentido lúdico y simbología. Esta interacción se promueve a través de *triadas* o *triálogos* de objetos, como el juego de piedra-papel-tijera, y que entre estos tres objetos exista una vinculación o narración en la posibilidad para que un objeto actúe, interfiera, contenga o se complemente con otro objeto [...].

Así, las *instalaciones de juego* son espacios concebidos a partir del encuentro entre una propuesta estética del arte contemporáneo y una fundamentación desde la pedagogía del encuentro. Este “diálogo” posibi-

lita y favorece el juego presimbólico y simbólico en un extraordinario contexto relacional a través de diferentes modos de interpretación e interacción que se generan en el juego libre y esa *coreografía espontánea* que la acción lúdica permite a través de una inmensa y sorprendente variedad interpretativa del espacio, de los objetos y de las relaciones de colaboración y entendimiento que se crean entre los niños y con los adultos referentes [...].

La *instalación de juego* es, pues, un espacio de interacción simbólica, un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es *proponer* en el “érase una vez”, y el de los niños, el *disponer*. Un verdadero *ecosistema lúdico* organizado por el adulto para su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción a través del juego compartido. En este contexto se inscribe y orienta la acción infantil “contenida” en un marco o encuadre dado, que posee una forma reconocible a través de límites o referencias. Es decir, los *espacios de símbolo* precisan ser configurados con una *entrada* y una *salida*, rituales que sirven de separación y diferenciación entre el *exterior* (o realidad) y el *interior* (el símbolo), para que el niño sea consciente que puede desarrollar su universo simbólico [...].

En consecuencia, los niños actúan e interactúan a través de los significados que elaboran de manera compartida. Así, los espacios de juego ofrecen la posibilidad de estar con *otros* en un lugar que favorece

que el símbolo transite y se comparta porque está ocurriendo “aquí y ahora” en relación con ese *otro*: igual o adulto referente que significa, acompaña y vincula el sentido de pertenencia. El símbolo permite, por tanto, trascender el ámbito de la sensorialidad del objeto y de lo inmediato, ampliar la percepción del contexto ofrecido, incrementar la capacidad de entendimiento en y con el *otro* y promover una relación creativa con el mundo. Así, eligen, organizan, estructuran y elaboran socioconstructivamente los significados en los múltiples procesos interpretativos que cada proyecto de juego posibilita. La instalación ha de contar, pues, con unas características estructurales y estéticas que proporcionen a los niños la posibilidad de elaborar una imagen mental potente, vívidamente identificada y organizada perceptivamente, dando lugar a la complejidad y la singularidad como prolongación de la acción, el deseo y pensamiento [...].

Todo esto, y de manera resumida, fueron las reflexiones de las que partimos y en ellas continuamos para proponer espacios lúdicos en las escuelas infantiles a partir de objetos que sean interesantes para los niños desde su exploración y el vínculo cultural que se ofrece a través del empoderamiento que se despliega en el juego libre. Y si es preciso acudir a lo meramente “curricular”, como alguna vez nos han solicitado en los centros educativos para el cumplimiento de la programación, encontramos la relación entre el concepto y el afecto en cada una de las propuestas. Y más interesante todavía es que los

niños no descubran o transformen el lugar de juego por separado, sino que lo realicen juntos. Esto es el regalo que nos ofrecen desde lo extraordinario y esta es la vida de relación en la cual debemos entendernos con los demás [...].

Mostramos tres experiencias ahora fuera del contexto escolar. En la primera, y en estrecha colaboración con las compañeras Roser y Helena del Centro de Arte de la Panera de Lleida,<sup>1</sup> realizamos hace casi ya 7 años el proyecto “Vaivén”, en el que participaron dos escuelas que se pusieron en contacto a través del juego. Unos niños veían jugar a niños de la otra escuela mediante una conexión vía Skype, de tal manera que los niños de la escuela Zaleo de Madrid jugaron primero y los niños de la escuela Cappont después. Luego intercambiaron los roles de jugar y ser mirados en el juego. La acción lúdica propuesta fue rodar una pelota de plástico en la que se iban quedando adheridos papeles de seda por efecto de la electricidad estática. La experiencia generó una interesante documentación de los procesos que se expusieron después en el centro de arte y se realizó un folleto para compartir la experiencia, explicarla, divulgarla y visibilizarla, pues la cultura infantil y, por tanto, la cultura lúdica, deben tener un lugar en las instituciones museológicas. Este fue uno de los párrafos del texto ofrecido:

*El movimiento del vaivén puede ser metáfora de la educación al representar la escuela (y el arte) como lugares privilegiados para las relaciones de intercambio que se organizan como un “balanceo” o ritmo constante de alternancias: tuyo-mío, mirar-actuar, aquí-ahora, dar-recibir, aprender-desaprender, pensar-actuar, etc. En definitiva, el flujo de procesos que son las coreografías espontáneas que organizan, trascienden y significan nuestras vidas [...]. Todo es vaivén... El juego infantil, en su aparente imprevisibilidad y espontaneidad, es también una experiencia de vaivén continuo que se revela como proceso performativo. Un guión abierto que permite diferentes interpretaciones de la realidad y que siempre tiene un significado. Existe pues, un ir y venir en las derivas del juego simbólico y las dinámicas que suceden en el recorrido que va de la acción al pensamiento y de la ideación a su representación. El espacio lúdico, pues, emerge y desaparece alternativamente en el imaginario infantil. Así, entrar y salir del juego es también un recorrido oscilatorio que va del yo al otro, del tránsito a la quietud, del caos al orden (y viceversa), etc. Las instalaciones sirven de escenografías para sugerir un juego de transformaciones un ambiente de seguridad afectiva y posibilidad. Un “espacio total” para la participación que celebra las relaciones y significados que se elaboran en este entramado de biografías que es*

*la escuela a través de las propuestas del arte comunitario [...].*

Quisiera ahora compartir una segunda experiencia, de hace apenas tres años, realizada en el Centro de Arte Reina Sofía de Madrid. Nos propusieron una colaboración para desarrollar el diseño de una acción puntual en su programa de actividades para centros educativos y familias, titulada: El juego como principio.<sup>2</sup> Normalmente la actividad de taller sucedía después de la visita al museo y propusimos generar una diferencia o alteración de esa rutina. Las preguntas iniciales fueron: ¿y si lo hacemos al contrario?, ¿y si primero jugamos y después visitan los niños la exposición?, ¿qué ocurre?, ¿qué cambia? Existían una serie de requerimientos como visitar tres obras en concreto de la colección permanente del museo: una pieza de arte minimal de Carl André, la siguiente eran las trompetas gigantes de Pistoletto y una tercera obra era la instalación sonora-muda Mil cascabeles, de Juan Hidalgo. Esta instalación era genial porque era maravillosa para los niños por la evocación del sonido, entrar en un espacio realmente mágico y se dejó para el final de la narración de la visita. Después de un buen trabajo en equipo con Olga y Victoria, representantes del equipo educativo del Reina Sofía, pensamos el espacio de juego en el que existía una evocación de los objetos de las

1 En septiembre de 2011, Javier Abad fue invitado como artista residente en contextos educativos para participar en las 9.<sup>as</sup> Jornadas de Puertas Abiertas del Centre d'Art La Panera a través del proyecto “Vaivén”. Una aproximación al arte contemporáneo a través del juego espontáneo. Proyecto en colaboración con la escuela infantil Zaleo de Madrid y la Escola Bressol Municipal Cappont, de Lleida.

2 El juego como principio, del 5 de noviembre de 2014 al 3 de junio de 2015, oferta educativa específicamente dirigida a los alumnas y alumnos del segundo ciclo de educación infantil. La actividad pretende explorar las posibilidades que ofrece una visita al museo con alumnos de la primera infancia, a partir de una experiencia previa de juego, que se revela posteriormente vinculado con ciertas obras de la colección (<http://www.museoreinasofia.es/actividades/juego-como-principio>).

obras de arte que los niños contemplarían después de la acción lúdica en el taller del museo. Y esta fue la instalación:

[...] Esta es la información que ofrecía el apartado de la web para ofrecer la actividad a los centros educativos de la Comunidad de Madrid y a las familias:

El juego como principio. *Educadoras: Ana Vaquero, Cristina Sánchez-Chiquito y Elba Díaz. Organiza: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. De la revuelta a la postmodernidad (1962-1982). Espacio Nouvell [...]. El juego como principio inaugura una oferta educativa específicamente dirigida a los alumnos del segundo ciclo de educación infantil. La propuesta pretende explorar las posibilidades que ofrece una visita al museo con alumnos de la primera infancia, a partir de una experiencia previa de juego, que se revela posteriormente vinculando con ciertas obras de la Colección [...]. La primera parte de la actividad El juego como principio tiene lugar en un espacio educativo ocupado por una instalación, que contiene elementos relacionados con las obras que se exploran en la visita posterior. La interacción con dicha instalación y su transformación a través del juego despiertan el imaginario simbólico de los niños y sirve como principio a partir del cual dotar de significado, relacionar y evocar las obras de arte que componen la visita [...]. A través de este nuevo formato se posibilita una apreciación artística más rica en significados, desde el placer de descubrir y dejarse sorprender por el encuentro inesperado con la obra con la que previamente se ha jugado y a la que se ha investido de sentido. Estas obras,*

*varias instalaciones que forman parte de la Colección 3, pertenecen a autores como Carl Andre, Michelangelo Pistoletto o Juan Hidalgo, y han sido seleccionadas por su especial contenido evocador y llamativo [...].*

Así, la esencia de la propuesta de *El juego como principio* se basó en el deseo por el descubrimiento compartido con otros niños y el acompañamiento significativo de los adultos para reconocer juntos las posibilidades de juego para la vida de relación que proponen los objetos y la situación de la obra de arte en el museo. Esa relación afectiva y vivenciada con la obra a través del juego previo de las transformaciones y el movimiento se convierte en un *vínculo cultural* para el niño. Se crea entonces un *triángulo* entre la obra de arte en el espacio museológico, el referente afectivo del educador (o familia) y los niños que participan en el juego libre. Es decir, un *espacio potencial*. Para ellos, las obras presentadas en el museo fueron, a priori, simplemente, “cosas”. Esas cosas comienzan a existir en la mirada conjunta de los niños con el adulto referente y en la relación de juego e intercambio que se vincula a través de esa mirada. Una relación lúdica en la que se comprometen el artista, representado a través de su obra, el niño y el adulto, juntos y al mismo tiempo cada uno en su singularidad. Una relación en la que confianza mutua y placer se entretejen para dar sentido a las percepciones y que la “cosa” se convierte en *objeto cultural* a través del juego [...].

Sería importante destacar que, en el curso de esas vinculaciones, el niño crece y se apropia de la cultura

para disfrutar y reconocer no solo las formas, los colores, los volúmenes o los objetos descubiertos, también las relaciones que se establecen entre ellos y que forman parte de la narración que construye para dialogar con la obra de arte a partir del imaginario que se ha desvelado en la experiencia previa de juego. Es decir, la transmisión cultural se despliega y las obras se revelan en el mundo íntimo del niño. Y el adulto se maravilla de observar que el niño se maravilla. Sabemos que, a partir de los 4 años, el niño empieza a desenvolverse con el lenguaje: sabe quién es, puede jugar a fingir y a *ser otro*, puede mantener una conversación con los adultos referentes, se sitúa globalmente en el espacio y el tiempo, y puede, por lo tanto, contar hechos que le han sucedido o imaginar otras historias que le gustaría que ocurrieran. Por ello, las posibilidades de representación, en diferentes formatos, que ofrecen los niños y niñas de estas edades son muy amplias y están estructuradas esencialmente bajo la primacía de los sentidos, las emociones y la motricidad. De esta manera perciben el mundo primeramente con un sentimiento de unidad y de coherencia: *lo que veo, oigo, siento, pruebo, toco y pienso es, de hecho, la misma cosa*. Para, después, elaborar las representaciones mentales que el juego ha movilizado y que después darán prioridad al lenguaje como manera de aprehender el mundo [...].

Si el movimiento es vida, la experiencia inicial de juego preparará al niño en las dimensiones psíquicas y corporales para ser más receptivo y creativo en la *situación* novedosa que propone la obra de arte. Por lo

tanto, el movimiento previo, también psíquico y físico, facilita esas potencialidades que permiten la apertura de su conciencia y el anclaje significativo del conocimiento que genera su visita a los espacios del museo. Su propia curiosidad y deseo se consideran movimientos autónomos que surgen de la necesidad y urgencia para ofrecerse una explicación compartida y que no necesitan de una estimulación exterior destinada a captar su atención por medio de preguntas o cuestiones que han nacido de la expectativa del adulto. Desde esta propuesta, las instalaciones de juego o espacios lúdicos para niños serán lugares concebidos a partir del encuentro entre diferentes narrativas que se hallan inscritas, en su origen, en la propia inercia vital de los niños y, poco a poco, en su interés por el contexto social y cultural en el que son agentes activos de transformación. Este diálogo posibilitará y favorecerá el juego presimbólico y el juego simbólico en ese contexto relacional que servirá como experiencia previa a la realización del recorrido. Un lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que todo es posible y que anticipa lo que los niños descubrirán en las salas del museo [...].

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

y los objetos se presentan en un *sistema de orden* (formas geométricas o *mandalas*: círculos, espirales, estrellas o cuadrados), para que los niños entiendan la existencia de una *ubicación* o referencia inicial que ofrece seguridad a la apropiación e interpretación del espacio y los objetos, para hacerlos “suyos” en el sentido físico y psíquico. Las reglas del juego parten de unas sencillas indicaciones ofrecidas por los educadores para asegurar que exista el respeto y no el daño o la disputa, pero después surgen espontáneamente y se van reinterpretando y ajustando a través del propio juego [...].

Además, en estos espacios, se favorecen múltiples situaciones de aprendizaje en relación, que se generan de forma espontánea y se liberan a través del juego libre: acciones de imitación, exploración, apropiación y transformación simbólica del espacio y los objetos, desplazamientos y recorridos, nuevos órdenes y posibilidades, etc. Así, el espacio permite las transiciones del lleno al vacío, de dentro a fuera, de la horizontalidad a la verticalidad, de la calma al movimiento o de la presencia a la ausencia. Y, en consecuencia, acciones que posibilitan la aparición de los juegos pre-simbólicos: *construir-destruir, llenar-vaciar, aparecer-desaparecer*, y que evolucionan hacia el juego simbólico que los objetos evocan y promueven [...].

Para ello, las instalaciones han de estar bien configuradas en su origen para facilitar la aparición del símbolo. Favorece su gestión por parte de los niños que existan objetos no estructurados y en cantidad suficiente para ser utilizados por varios

niños al mismo tiempo o de manera individual. Elegidos por sus características y complementariedad, su exposición debe resultar “provocadora” para que tengan interés como prolongación de la acción, el deseo y el pensamiento infantil para significar, evocar, remitir, transgredir, etc. Era importante, pues, que la tríada de objetos, en referencia a las tres obras elegidas del recorrido propuesto por las necesidades del museo, posibiliten operaciones divergentes y no solo la acción predeterminada que el objeto propone, sino un posible uso o “diálogo” simbólico. Es decir, y como posible evaluación, los objetos son portadores de una idea o metáfora que los niños y niñas desvelan a través del juego para encontrar relaciones inéditas y que después vincularán con los adultos a través de la palabra y en presencia de la obra de arte [...].

Desde esta propuesta, es importante insistir que ese adulto ofrece la voz y la admiración que reconoce las acciones de los niños y les otorga un sentido cultural. Es decir, actúa de mediador de los significados y vela por el bienestar de los niños junto al equipo educativo de cada centro que realiza la visita. Queremos decir con ello que estará *dentro* y *fuera* al mismo tiempo sin interferir, dando permiso, otorgando palabras a las acciones mientras observa y acompaña el juego infantil. Finalmente, en la narración gráfica u oral de la experiencia, ya en el taller del museo, cada niño construye después las representaciones mentales conscientes que el imaginario infantil ha elaborado de la experiencia, como una manera de explicar y explicarse,

para identificarse y ser identificado. De esta manera, y como hipótesis, a los niños les urge la representación y es ahora cuando la palabra “entra en juego”. En este recorrido, primero es la movilización de la conciencia corporal y después la palabra, pues en el proceso de humanización antes descrito nos hemos construido desde esas envolturas biológicas y culturales. Podemos resumir que la experiencia fue significativa para toda la comunidad educativa implicada en El juego como principio y que cada visita significó una experiencia irreplicable que quedó expresada en sus dibujos como relato de todo lo que había pasado por el cuerpo y, después, por el pensamiento [...].

Y una tercera experiencia, más reciente, fue realizada en Medialab Prado.<sup>3</sup> Sara y Javier, mediadores culturales que trabajan en este interesante espacio de encuentro, educativo y artístico, nos solicitaron una colaboración para diseñar un lugar de juego para niños pequeños acompañados por sus familias. El taller fue denominado “Objeto-imagen” y estaba basado en la asociación libre de ideas para que las niñas y niños expresaran en pensamientos y evocaciones, las posibilidades ofrecidas mediante objetos reales presentados en una estructura vertical y la sugerencia de las imágenes situadas en disposición horizontal a través de una relación narrativa y dialógica de simetría como muestra la imagen de la instalación. ¿Y cuál

era el sentido de colocar una imagen del objeto real en cada celda de la estantería? La intención era facilitar el orden como manera de crear un final reconocible de recogida por parte de los niños que primero “caotizan” el espacio y después necesitan de ese orden como necesario ritual para “asentar” lo que se ha movilizado y transformado. Y también una manera de reconocer cada objeto a través de la imagen y su representación en el espacio lúdico [...].

Esta es la imagen. Buscamos para ello 28 objetos que fueran cotidianos y los pudieran relacionar con la cultura familiar y con el hogar, objetos que pudieran encontrar en sus casas en una asociación afectiva con los lugares que habitan y con las personas que los utilizan. Objetos que permitieran la construcción, el continente-contenido, la exploración sonora o el juego simbólico: un espejo, pinzas de la ropa, embudos, cajas, utensilios de cocina, una regadera, etc. Intentamos compensar el color con el “no color”, lo redondo con lo alargado, lo pesado con lo ligero, lo pequeño con lo grande, lo suave con lo áspero, etc. Y en la gráfica del suelo como “enquadre” o espacio limitado, que no cerrado, para el juego infantil, seleccionamos imágenes abiertas, simbólicas o que generaran, más que reconocimiento, una evocación. Y que ofrecieran la posibilidad de relación, colaboración y entendimiento entre los niños participantes. Es decir, en esta gráfica horizontal colocamos

objetos o situaciones que los niños no podían abarcar o no eran “accesibles” para el juego, pero que son reales y proponen una poética o juego poético: una nube, una tela de araña, un caracol, un reloj de arena, una dirección a seguir, una gota de agua, etc. E incluso objetos “vacíos” para que fueran llenados con el imaginario infantil: un nido, una caja sencilla, un marco de cuadro, manos abiertas, etc. Así, en cada imagen nos preguntábamos qué tipo de juego podrían sugerir y que idea de juego ofrecerían los niños como respuesta [...].

Casualidad o no, muchas acciones de las niñas y niños relacionaban los objetos reales con las imágenes virtuales. Lo “explicaban” así a través de sus gestos y comunicación oral con los adultos y con los demás niños: mojar los objetos con la regadera, intentar introducir una esponja en la caja, colocar un vaso en la imagen de las manos e, incluso, intentar atrapar las hormigas del suelo con un colador a modo de cazamariposas. De todas estas observaciones nacían nuevas preguntas para nuestra investigación: ¿en qué basan la elección de la imagen y el objeto?, ¿y su relación creativa entre ambos?, ¿cuál es su hipótesis y posibilidad de realidad o ficción? [...].

Y, quizás lo más importante, la conexión mental en este continente psíquico del espacio de juego que actúa de “fondo” para que el niño sea “figura” al saberse comprendido por otro niño a través de un mismo proyecto

3 Medialab-Prado, dentro del programa de actividades destinado al público infantil y juvenil convoca junto a Ángeles Ruíz de Velasco y Javier Abad Molina, dos talleres de experimentación, creación y aprendizaje con la estructura objeto-imagen como encuadre simbólico de referencia. Dirigido a niños y niñas de 18 meses a 5 años. Experiencias realizadas el 18 marzo, 29 abril y 27 mayo de 2017, <http://medialab-prado.es/article/taller-objeto-imagen>.

de juego. También los adultos son importantes en el acompañamiento y reconocimiento, ya lo comentamos anteriormente, a través de la mirada y la palabra, conteniendo y otorgando un valor cultural a las acciones infantiles y significando cada significante que aparece en la complejidad del juego simbólico.<sup>4</sup> Como decía Oteiza, “los niños juegan con nada, no sin nada”. Entonces, ¿qué es “nada”? Permittedme, para finalizar ya, otra metáfora: la caja vacía es la posibilidad y su valor no reside en el contenido sino en la posibilidad de contener. Como la caja de Pandora que guarda aún nuestra esperanza [...].

Una última pregunta... ¿Ser para jugar o jugar para Ser? Seamos siempre caja de resonancia. Gracias por vuestra vida lúdica y gracias por saber jugar”. Un abrazo.

4 Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Graó.