

FORMACIÓN DOCENTE EDUCACIÓN INFANTIL

En este número:
DANIEL BRAILOVSKY
EMILIO LOPEZ

En este número:
MÓNICA PAULINO
NATALIA VAZQUEZ

En este número:
MARCELO BIANCHI BUSTOS
MONICA KAC

E-ECCLESTON
Nº26

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Año 14. Número 26. 2º Cuatrimestre de 2018.

ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA.

ISSN 1669-5135

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.08 - Fabricación de la Baldosa en homenaje a Susana Beatriz Libedinsky.

- MONICA PAULINO Y NATALIA VÁZQUEZ

.13 - Carta a todas mis alumnas.

- EMILIO LOPEZ

.21 - Juegos y técnicas de animación grupal en el Nivel Inicial.

-MONICA KAC

.29 - Los niños y el humor: apuntes sobre el lugar de la risa en la primera infancia.

- DANIEL BRAILOVSKY (coord.), MARCELO FRASCA, JULIETA ÁLVAREZ VIGIL, MILAGROS FODERÁ, LUCÍA MÉNDEZ Y

SOFÍA ROJI

.42 - El dibujo y la formación docente en el Nivel Inicial. Láminas históricas del ISPEI "Sara C. de Eccleston"

-MONICA PAULINO

.54 - Constancio C. Vigil y su literatura: releer hoy a un escrito olvidado.

- MARCELO BIANCHI BUSTOS

RELATOS DE EXPERIENCIA

.59 - Propuesta de juego en sectores: jornada compartida con las familias.

- LUCRECIA BERECIARTUA

ANEXO TEMÁTICO

.69 - Bibliografía sobre los artículos publicados (Libros, Revistas y Videos).

- MONICA MALDONADO

.71

- Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas por los artículos de este número de la revista.

- ANA MARIA ROLANDI

CONVOCATORIA

.75

DISEÑO DE LA REVISTA

El diseño de la revista e-Eccleston fue realizado en un trabajo de colaboración con la Cátedra de Diseño Gráfico II Arq. Alfredo Yantorno.

El proyecto elegido ha sido el de la alumna ALDANA MARTÍN.

El equipo completo de trabajo es el siguiente:

Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzani

Ayudantes: Yanina Arias, Inés Clement, Javier Cibotti, Romina Prado.



EDITORIAL

●●● POR: GABRIELA ORTEGA e INES RODRIGUEZ SAENZ

Llega fin de año y es tiempo de balances. Los cierres siempre nos dejan ese sabor agrídulce que produce la ponderación de los logros y los obstáculos, de lo bueno y de lo malo, ese sabor que es fruto del equilibrio inestable en el que hemos vivido el año transcurrido.

2018 será un año que pasará a la historia, por la emblemática lucha que los profesados hemos desplegado en defensa de nuestras historias, nuestros proyectos, nuestras tradiciones. Así lo recordarán los libros que cuenten acerca de esta defensa apasionada en la que estuvimos inmersos/as cada una de las semanas de este año. Ha sido muy difícil. Ha sido doloroso. Ha sido desgarrador en términos de pérdidas.

En el medio del dolor y la desesperanza, sin embargo, siempre nos salva el acto creativo. La producción académica no se ha detenido y nuestro equipo de profesores y profesoras no dejan de pensar, de reflexionar, de preguntarse acerca de los sentidos que asume nuestra tarea, acerca de las infancias, acerca de lo que significa enseñar y los desafíos que debemos asumir los y las docentes.

Esta nueva publicación de la revista electrónica, no es más que una muestra de lo que somos capaces, aún en el más adverso de los escenarios.

En este número, las propuestas dan cuenta de una diversidad de perspectivas que sin duda invitan a la reflexión.

El primer artículo, escrito por las profesoras **Mónica Paulino** y **Natalia Vázquez**, retoma los acontecimientos institucionales organizados como homenajes a nuestra estudiante detenida desaparecida, Susana Beatriz Libedinsky, hecho del que se tuvo conocimiento en diciembre de 2017 en el marco de la Investigación Construyendo Memoria en el ISPEI Sara C Eccleston. Esta investigación comenzó en abril de ese año e intentaba indagar en lo sucedido en el Instituto durante la Dictadura Cívico Militar, período del que había escasa información.

El profesor **Emilio López**, por su parte, construye un ensayo a partir de una pregunta simple que articula una hipótesis experimental: si tuviéramos que escribirle una carta a nuestras alumnas, una vez finalizada la cursada de nuestra materia, ¿qué les escribiríamos? A partir de este hipotético interrogante se sumerge en el discurrir de las palabras y las reflexiones en torno a la red que vincula -de forma problemática y ambigua- la felicidad, el amor y la educación.

En su artículo “Juegos y técnicas de animación grupal en el Nivel Inicial”, **Mónica Kac** retoma dos aspectos trabajados en su participación en el 2° Congreso del ISPEI Sara C. de Eccleston (octubre 2017). El primero trata acerca de cómo lo lúdico, los juegos y las técnicas de animación posibilitan la conformación grupal y el segundo hace foco en la modalidad lúdica de la enseñanza y en algunos aspectos que hacen a la intervención docente.

“Los niños y el humor: apuntes sobre el lugar de la risa en la primera infancia”, es una producción elaborada por **Daniel Brailovsky** y **Marcelo Frasca**, junto con la estudiante **Julieta Álvarez Vigil** y las graduadas **Milagros Foderá**, **Lucía Méndez** y **Sofía Roji**. El artículo se plantea el estudio de la risa como una mirada sobre las relaciones sociales, la alteridad y la vida en comunidad. Basado en un trabajo de investigación dedicado a describir y analizar distintas formas en las que el humor, la risa y la comicidad aparecen en las aulas y en la vida infantil, el artículo explora los modos en que atraviesan la experiencia infantil en general, atendiendo a sus implicancias para la vida en las salas del nivel inicial, en particular.

La profesora **Mónica Paulino**, por su parte realizó un trabajo a partir de la observación y el análisis de láminas históricas que forman parte del acervo de la Ludoteca del ISPEI Sara C. de Eccleston. El análisis de las mismas, se orientó hacia la perspectiva de los enfoques en relación con la enseñanza de las artes visuales, la utilización de las imágenes como recurso didáctico y la imagen como soporte de representaciones sociales.

Marcelo Bianchi Bustos, nos invita a continuar con la búsqueda de materiales históricos que se encuentran en la Biblioteca “Margarita Ravioli” del ISPEI para releer a Constancio C. Vigil, un autor que posee una gran producción literaria y que ha formado a miles de niños lectores.

Por último, **Lucrecia Bereciartua** comparte con nosotros y nosotras un relato de experiencias: “Propuesta de juego en sectores: jornada compartida con las familias”, desarrollada en el marco de un seminario de capacitación, que comprende el diseño de un dispositivo didáctico, el relato de lo sucedido durante la implementación de la propuesta y el posterior análisis y evaluación de la misma a la luz de la teoría abordada durante el seminario.

Queridas y queridos lectores, seguimos en el camino, con iniciativa, fuerza y decisión...

Los y las invitamos a seguir acompañándonos....

ARTÍCULOS



■ MEMORIA | DERECHOS HUMANOS |
HISTORIA ARGENTINA

FABRICACIÓN DE LA BALDOSA EN HOMENAJE A SUSANA BEATRIZ LIBEDINSKY

●●● POR: MÓNICA PAULINO y NATALIA VÁZQUEZ

El pasado 22 de Agosto de 2018 se realizó en nuestra institución un acto en homenaje a nuestra estudiante detenida desaparecida, Susana Beatriz Libedinsky, hecho del que se tuvo conocimiento en diciembre de 2017 en el marco de la Investigación “Construyendo Memoria” en el ISPEI Sara C Eccleston.

Esta investigación comenzó en abril de ese año e intentaba indagar en lo sucedido en el Instituto durante la Dictadura Cívico Militar, período del que había escasa información. Poco a poco fueron apareciendo algunos datos, algunas puertas, que, al abrirse ofrecieron como en un cuentagotas, algunos nombres, algunos recuerdos, algún dato suelto... Así, a través de los primeros testimonios, se fue extendiendo una trama y, lentamente se fueron sumando nuevas voces. Cada vez con más convicción, empezamos a entender que el Instituto no fue una burbuja dentro de un país gobernado por un grupo de militares. Si no, por el contrario, eso que se percibía como una burbuja estaba atravesado por múltiples situaciones que no eran otra cosa que el reflejo

distorsionado de un país marcado por la violencia institucional.

A raíz de las entrevistas y conversaciones con colegas se encontró el dato de nuestra estudiante; era alumna del Primer Año D y tenía 18 años. Fue secuestrada-desaparecida de su casa en San Fernando el 18 de mayo de 1976. Estaba de novia con Gustavo José Pasik que también fue secuestrado y desaparecido cuatro días más tarde.

Inmediatamente comenzamos con la búsqueda de su familia y recién en Julio de este año logramos contactarlos. El encuentro con su hermano Jorge fue profundamente emotivo y nos permitió acercarnos a Susana, conocer sus sueños, su compromiso, su deseo de ser docente. Y también conocimos de la búsqueda incansable de una familia atravesada por el dolor y la violencia del Terrorismo de Estado.

Paralelamente nos habíamos contactado con Memoria Palermo para planificar la fabricación de una Baldosa en su nombre. El contacto con la familia nos permitió hacer coincidir ese día con la visita a Buenos Aires de su otro hermano, Guillermo, que reside en España.

Así llegamos a ese día tan especial, con la presencia de sus hermanos, sobrinos y amigos. También se habían acercado ex profesores y estudiantes y la comunidad del Jardín Mitre. El acto comenzó con sentidas palabras que fueron dando cuenta de la importancia que tenía para el Eccleston ese acto. Transcribimos algunos párrafos de lo dicho ese día:

“Hoy no es un día cualquiera, es un día muy especial para todos los que formamos parte del Eccleston. Es una oportunidad única de poder hacer visible una parte de lo que somos, de nuestra historia, de nuestra gente. Es el día en que podemos correr el velo del olvido y traer nuevamente esa parte que nos duele hasta el alma, pero que nos permite a la vez, de algún modo, más que nunca ser nosotros mismos.

Recordar a Susana, poder nombrarla, encontrarnos con sus seres queridos, hace posible que aquí y ahora una estudiante con sus sueños, sus tristezas, sus alegrías e ideales vuelva, se haga presente, recupere su lugar, lugar del que nunca debiera haber sido arrancada”.

Gabriela Ortega – Rectora

“Queremos pensar en Susana y verla en las caras de nuestras ingresantes... Pensémosla entre todos... llena de ilusión por la decisión de futuro que acababa de tomar... tratando de empezar a pensarse como maestra... imaginando sus días en una escuela haciendo lo que más le gustaba... sintiendo que estaba aquí para cumplir su sueño...

...Me la imagino en aquella época...tal vez en silencio, seguramente preocupada... probablemente asustada... o tal vez no... tal vez desprevenida y confiada... como andan los jóvenes... llenos de sueños y de porvenires ... con un horizonte abierto... porque un poco así andábamos todos... aún con conciencia de los peligros que corríamos.

Imaginémosla.... Imaginémosla entre todos... hagamos el intento de pensarla con toda nuestra fuerza... pensémosla desde hoy todos los días y traigámosla de vuelta... a nuestras aulas... a nuestros pasillos.... a nuestro parque y que se quede acá con nosotros para siempre...

Inés Rodríguez Sáenz – Vicerrectora

“...En la situación actual que atraviesan los profesorado, con un proyecto de Ley que pretende eliminarlos, sostenemos que es fundamental darle lugar a la memoria y continuar reconstruyendo la historia de nuestro profesorado y así poder seguir recorriendo el camino hacia la verdad.

La memoria la construimos entre todos, y es necesario continuar trabajando día a día sobre ella para que nunca más vuelvan a ocurrir hechos semejantes.

Pensamos que lo que hoy estamos haciendo acá, recordando a Susana, entre todos, junto a su familia, dando imagen a ese nombre, a sus sueños, es un horizonte de futuro, con la idea de que lo que se inscribe hoy en relación con el ayer carga un mensaje para mañana.”

Natalia Vázquez – Equipo de Investigación

“La verdad sentimos que la identidad de este instituto está en un proceso de cambio y este trabajo y esta baldosa son un punto de inflexión, un impulso a ese proceso que lo imaginamos como irreversible, que nos alegra muchísimo y nos hace sentir profundamente orgullosos.

Esa primera pregunta que nos hicimos sobre qué sucedió en el Eccleston durante la Dictadura, donde parecía que nada había pasado en esa época tan terrible... hoy tiene respuestas... esta investigación ha corrido un poco ese velo y hoy nos podemos reconocer de otra manera. Creemos que hoy nos podemos reconocer como una Institución con un grupo de docentes comprometidos con su tarea, pero no con la tarea estrictamente académica sino también con la formación de un docente crítico y reflexivo, con una población de estudiantes también comprometidos y con una clara conciencia de que esa formación es absolutamente necesaria. Creemos que este trabajo ha dado un impulso a esa conciencia”.

Mónica Paulino – Equipo de Investigación

“Después de 42 años, cuando parecía que todo lo relacionado a la desaparición de Susy estaba dicho, la semilla de su presencia en el Eccleston dio un fruto que rompió el silencio y la resignación gracias al interés y al compromiso de todos ustedes que espontáneamente se hicieron cargo de despertar la conciencia....

De alguna forma Susy ya no está desaparecida. Encontró un lugar junto a ustedes en el Eccleston que la mantiene y la mantendrá con sus ilusiones e ideales de maestra.”

Guillermo Libedinsky – Hermano de Susana

“La trajeron a la vida a Susy... y es verdad, Susy está viviendo, pero casi como por arte de magia para nosotros porque convivimos en una sociedad que es, en algunos aspectos, bastante cruel y hace de la desmemoria una bandera constante o por lo menos cada tanto...”

Y tomo las palabras de Daniel Vaglietti: Entre los desaparecidos no hubo inocentes. Todos fueron culpables de querer un mundo mejor.”

Jorge Golberg – Hermano de Susana



Otro momento muy conmovedor del acto fue la colocación de la placa con el nombre de Susana y su foto. La colocación fue en la puerta del aula en la que cursó.



Finalmente llegó el momento más significativo, el de la fabricación de la Baldosa. La gente de Memoria Palermo nos fue guiando y poco a poco, cada uno de los asistentes, fue pasando y colocando alguna de las letras... Es un proceso lento donde las personas se encuentran, se acercan, se hermanan... para dar lugar a un acto de memoria. Entre todos traemos el recuerdo de Susana, la conocemos un poco más, estamos más cerca, de ella y de su familia.

La baldosa esperó el día de su colocación en el hall de nuestro Instituto, como un testigo permanente que pronto sería una marca en nuestra vereda. Una marca que nos diga que no hay olvido posible. Susana, de hoy y para siempre, ha echado raíces en el Eccleston.

Finalmente, el 22 de octubre de 2018, nuevamente nuestra institución recibió a la familia de Susana Libedinsky para colocar la baldosa que entre todos y todas habíamos armado en el encuentro anterior.

Se vivió otro momento inolvidable que quedará registrado en la historia de nuestro Instituto y dejará huella en la propia historia de quienes lo hemos presenciado.

En un acto conmovedor, se realizó la reparación documental en el libro matriz, en el que constaba que Susana estaba inscripta. La rectora aclaró en ese libro que la estudiante había sido desaparecida por la dictadura.

Luego, junto con integrantes de la Asociación Civil Memoria Palermo, se colocó la baldosa en la vereda.



CARTA A TODAS MIS ALUMNAS

●●● POR: EMILIO LÓPEZ

Este ensayo se construye a partir de una pregunta simple que articula una hipótesis experimental: si tuviéramos que escribirle una carta a nuestras alumnas, una vez finalizada la cursada de nuestra materia, ¿qué les escribiríamos? Naturalmente, muchas docentes pensarán que este ejercicio es innecesario o vano o una carga más para la abotargada vida profesional. Sin discutir esta posibilidad, me animo a pensar, en primera persona, qué les diría y, a través del discurrir de las palabras, reflexionar acerca de la red que vincula -de forma problemática y ambigua- la felicidad, el amor y la educación. También, me propongo imaginar qué me responderían, qué texto podríamos armar a partir de este intercambio que impulsa la idea central de reflexionar genuinamente y con otras sobre la propia práctica, en el aliento de esta tarea que no cesa.

No teniendo nada grande que decir, me aficioné a lo pequeño y en el trato con lo que carece de relieve, y aun con lo diminuto, he aprendido a encontrar placer y consuelo.

Santiago Kovadloff. Una biografía de la lluvia.

Buenos Aires, Julio y Agosto de 2018

Queridas alumnas¹:

Les escribo, ¡al fin! O sobre el fin, el fin de todo esto, ¿no? Tal vez porque me niegue a que una tarea incesante como la nuestra -de pensarse y hacer experiencia-, pueda culminar con el decreto del calendario escolar, separado por cuatrimestres que terminan y empiezan siempre en invierno. Me resisto a que todo lo que pasó e hicimos juntas no haya sido más que otra cursada en la acumulación de cursadas en serie; me niego a que nos haya encontrado únicamente la conjunción de algunas casualidades y obligaciones -las mismas que también nos desencontrarán-, entre tantas prisas e intensidades que nos anudaron en una biografía común por un tiempo. Tengo la voluntad de fijar el azar del encuentro para inscribirlo en el tiempo, es decir, iniciar una duración, tal como Badiou (2012) caracteriza al amor.

Por eso, las invito a que sigamos pensando juntas, que nos pensemos. Recuperemos el legado que Platón (1985) dramatiza en su Apología de Sócrates, cuando afirma que “una vida sin examen no merece la pena ser vivida” y hagamos un poco de filosofía, que en su etimología y en su espíritu tiene que ver con el amor, otra vez. Es imprescindible que reflexionemos y hagamos un examen, pero ¿de qué examen se trata esta vez?

Epicuro (1995: 57-8) nos aporta una idea. En el siglo IV a.C. escribió una carta a su amigo Meneceo y allí bosqueja en qué consiste este filosofar, al mismo tiempo que pondera su importancia irrenunciable:

¹ A menos que sea necesario hacer algún tipo de distinción, voy a utilizar el género femenino como genérico, de manera que abarque tanto los nombres femeninos como los masculinos.

Que nadie, mientras sea joven, se muestre remiso en filosofar, ni, al llegar a viejo, de filosofar se canse. Porque, para alcanzar la salud del alma, nunca se es ni demasiado viejo ni demasiado joven.

Quien afirma que aún no le ha llegado o que ya le pasó la edad, es como si dijera que para la felicidad no le ha llegado aún el momento, o que ya lo dejó atrás.

La felicidad a la que Epicuro refiere apunta al placer. Pero no como se lo malentiende tantas veces, de un modo que lo vincula al consumo desenfrenado -o refinado-, un hedonismo grosero y lujurioso: dinero, bienes, banquetes y excesos de todo tipo que caen en saco roto. Tampoco se trata de una felicidad ingenua, una alegría sin motivos, monótona, conformista, pasiva (muy bien demostró esto Nozick -2002-, a través del experimento mental de enchufarnos a la “máquina de experiencias”). Para el filósofo de Samos, el objetivo de una vida feliz reúne dos disposiciones negativas: la aponía y la ataraxia: la ausencia de dolor en el cuerpo y la imperturbabilidad en el alma. Entonces, lo que quiero preguntarles tiene que ver con la felicidad, con el cuerpo y con el alma.

Comencemos por la felicidad. ¿La felicidad atañe a la educación? Esto se puede preguntar de otra manera, más próxima: ¿fuimos felices? No es una pregunta retórica, aunque se puede -y se suele- poner en duda su pertinencia, claro. En efecto, en términos generales, la práctica educativa y sus discursos se esfuerzan en divorciarse de la felicidad, se erigen en antagonismo al amor y a la alegría. Lo vi tantas veces en sus caras, en ese cansancio que me cuentan al principio de la clase, en nuestras corridas para abarcar todos los deberes, en mi voz descolorida. De hecho, no se nos ocurre venir a disfrutar la presencia conjunta, no cabe como opción en nuestra imaginación lastrada por la pringosa rutina: en

varias ocasiones pareció que nuestro tiempo era un tiempo que se le quitaba a otra cosa, que el lugar que compartíamos no era el lugar donde queríamos estar: nos cuesta ser contemporáneas de nuestro presente. En esta dinámica, la felicidad prácticamente no es nombrada. Y no por una razón disciplinaria de marginarla, sino porque ni siquiera se la considera en tanto no forma parte del haz de representaciones que asociamos cuando pensamos en ir a clase (comparable, en varios aspectos, a una penitencia). A lo sumo, la felicidad se asimila a una contingencia que podríamos añadir, pero de la que hay que desconfiar: contrapunto de la seriedad que nos convoca.

Acaso, ¿hay una oposición insalvable? ¿Es imposible intentar hacer las dos cosas? En realidad, la pregunta que quiero afrontar es otra, precedente. Más allá de su constatación fáctica, retroceder unos pasos e indagar por qué la felicidad nos resulta extranjera y de qué modo la comprendemos. En vez de atribuirlo a una apatía inculpatoria -de la que descreo- con la que se cristaliza una imagen monolítica que atrapa a las pibas de estos tiempos -“son así”-, me propongo abordar esta vena existencial de la educación a partir de reconstruir ciertos modelos que dan forma a nuestra manera de habitar las clases. Me voy a ocupar, más concretamente, de atender a ciertas aristas de la organización institucional de nuestros deseos y a la matriz amorosa que la rodea y complementa.

Las líneas institucionales conforman una idea general que se despliega en, al menos, tres niveles convergentes que modelan parte de nuestras expectativas con respecto a la escuela y a nuestros modos de vivirla. Rápidamente, la más general concierne al solapamiento de la educación con la instrucción, que se encarna y reafirma en el slogan: “¿para qué sirve?”. Desde este ángulo, la educación se convierte en un mero medio para un fin (la praxis se reduce a apoiesis) y el transcurso que media hasta la consecución de éste se desencanta: no importa el viaje sino llegar a destino. Con todo, esta concepción estrecha alberga algunos problemas. Entre ellos, si la educación es un mero medio, el fin lo deciden otros: los zarandeos del mercado, el pulso de la tecnología, las encrucijadas del mundo del trabajo. De esta manera, se nos sustrae una cuota de la definición de su sentido y los protocolos de nuestras prácticas, confinadas en la absorbente gramática de la utilidad. La presión de los resultados predeterminados empobrece la experiencia de la clase.

En correspondencia con esta pregnancia de la instrumentalización, se yergue la coherente pasión por las evaluaciones (sumativas) que lo invade todo. En efecto, esta preminencia de la evaluación acapara buena parte del discurso educativo dominante -esparcido a través de los medios masivos y mantra de los tomadores de decisiones y funcionarios- y sedimenta un propósito de la misma sumamente acotado. Con mucho eco, éste se relanza y se multiplica

cuando se publican los resultados de las evaluaciones estandarizadas (tanto nacionales como internacionales). Se nos informa –recuerda, instala- lo mala que es la calidad educativa, según el puesto en el ranking al que la desidia y nuestras ineficientes docentes nos precipitan: sentencia “objetiva”, impermeable al alcance de la duda. Sin embargo, es preciso demorarse a pensar que cuando la meta se abrevia en este tipo de evaluaciones, se sube el precio de lo que se evalúa al mismo tiempo que se deprecia lo que no se evalúa. Así, Lengua y Matemática acopian todo lo que hay de valioso. ¡Y a bailar a otro lado! De esta forma, se invisibiliza y se anula o mengua el ejercicio de un conjunto de inteligencias y habilidades recortado de un elenco mucho más vasto. A su vez, esto crea jerarquías y formas de status sesgadas que condicionan lo que valoramos, buscamos y esperamos y cómo nos vemos a nosotras mismas. Esto imprime un orden injusto que, a su vez, dificulta la atención–y la promoción– a la pluralidad de aspectos que hacen a la riqueza de nuestras singularidades, que se piden homogéneas, lo más posible.

La misma lógica instrumental se reproduce al interior del aula: se reafirma la acción educativa como medio y las evaluaciones asumen la representación del fin, de aquello que realmente importa. Se genera de esta forma un proceso de instrumentalización que acaba por penetrar y convertir casi todos sus momentos. En esta urdimbre no queda exento ni el examen, que se vuelve, a su vez, un escalón hacia la nota; pero tampoco la nota, que se remite a la firma en la libreta o en los cuadernos de las actas como confirmación de que se ha aprobado y así sucesivamente hasta que, de la materia del tejido que conforman sus horas, no queda casi nada. La clase se diluye en una instancia a atravesar –rápido, simple medio,

acaso una herramienta-, pero siempre algo que se corre del presente a fuerza de postergaciones, derivas.

El otro elemento vinculado a la felicidad o a su reverso tiene que ver con el amor. Aquí, nuevamente, cabe hacer algunas aclaraciones, puesto que este significante admite varias hipótesis de lectura. Por esta razón, voy a tomar una conceptualización de cuño filosófico, dada su capacidad para echar algo de luz sobre este asunto. Efectivamente, la célebre caracterización que Platón (1988) desarrolla en el Banquete se ajusta sin fricciones a ciertas formas que predominan en las aulas. De cara a la pregunta “¿Qué es el amor?”, responde Sócrates: “el amor es deseo y el deseo es carencia”. Las consecuencias prácticas de esta definición son contundentes. Ciertamente, mientras deseemos lo que nos falta, está descartado que seamos felices porque el deseo es carencia y la carencia una especie de sufrimiento. Desde este mismo punto de vista, la satisfacción del deseo no pone fin a este ciclo desdichado. Justamente, en cuanto un deseo es satisfecho deja de existir como tal: ya no hay carencia, pero tampoco deseo. Mientras el deseo es carencia, la felicidad se nos escapa, más allá. Este mismo esquema gobierna las clases donde el deseo no se asienta en el transcurrir de éstas, sino que es copado por el examen (lo que aún no es) como figura de la obligación y de fin excluyente. El deseo está en otro lado, inaccesible, escapándose y proyectándose en otra cosa, cada vez. Este modelo nos estructura: somos platónicos, aún sin saberlo, y el amor es la traducción de eros.

En definitiva, esta concepción de la educación que sobrevuela, desplegada en niveles, se articula en una narrativa amorosa que configura, de modo general, las expectativas de la clase y moldea nuestra forma de habitarla y hacerla. Así, se perfila una subjetividad de la estudiante y la docente desamorada, un modo de pasar –la y a la carrera-. Éste es el trasfondo de la cursada, de las historias escolares que traemos a nuestras clases. Y hubo días algo tristes, desavenidos. En esa cadena de diferimientos no fuimos felices. No pudimos serlo.

Sin embargo, existe, al menos, una forma de disputar esta secuencia de postergación y decepción. Es más, sostengo que no puede hacerse bien esta tarea sin amor, sin el impulso de la alegría: yo no puedo. Para ello es necesario un replanteo de los sentidos de lo educativo que ponemos en juego en nuestras clases, acompañado de una resignificación del amor y del deseo que las atraviesa. Sin despreocuparnos de la trascendencia de cuestionar los fines (la necesidad de reivindicar su apertura y evitar subyugar la acción educativa a la espera de un punto de llegada que nos redima de lo tortuoso del camino recorrido), por cuestiones de espacio y para no agobiarlas, vamos a concentrarnos sólo en el amor. Aquí, Aristóteles y Spinoza nos abren un camino. Cada uno, a su modo, nos señala que el enfoque platónico es

incompleto, puesto que subestima -o no pondera apropiadamente- algunos aspectos esenciales, por ejemplo, el placer intrínseco y sin dilaciones de la acción de bailar, de estar en compañía de un ser querido, de leer las Memorias de Adriano. El placer es constitutivo de la acción: bailo, leo con placer y amor “Mínima alma mía, tierna y flotante / huésped y compañera de mi cuerpo / descenderás a esos parajes pálidos, rígidos y desnudos, / donde habrás de renunciar a los juegos de antaño. “Porque, como sostiene Aristóteles (1993: 500), en la *Ética eudemia*, “amar es alegrarse”, alegrarse de lo que es: ahora, acá. Pues, no solamente deseamos lo que no tenemos, sino que también, muchas veces, deseamos aquello que hacemos, lo que vivimos, en el filo mismo de su acontecer. En este mismo sentido, Spinoza (2005) afirma que el amor “es una alegría acompañada por la idea de una causa exterior”. No se posterga o reenvía a algo, por definición inalcanzable, sino que la felicidad es amor porque es deseo de lo que es. Ya no se trata del deseo entendido como falta. Desde esta óptica, amor se traduce como *philia*. Apunta a correr la felicidad de la fuga del fin y concentrarla en lo que hacemos, sabemos y podemos.

Dice Compte Sponville (2018), “Si es cierto que deseamos sobre todo lo que no tenemos [...], también es cierto que podemos desear aquello con lo que gozamos (se llama placer [...]); podemos desear lo que sabemos (se llama conocer [...]); y podemos desear lo que hacemos (se llama actuar, [...])”. De esta manera, hay placer y alegría cuando deseamos lo que tenemos, lo que sabemos y lo que hacemos. Y es por esta razón que podemos ser felices a veces. Se trata de esperar un poco menos y actuar un poco más; de transitar de una forma de amor a la otra, dando lugar a la felicidad como posibilidad. Eso que pasó también algunas veces, cuando

se suspendió el aire y, pasada la hora, no se quería ir nadie. Y tenemos que aprender y trabajar en esto juntas.

¿Esto quiere decir que debemos desear las clases que hacemos, sin más? Naturalmente, el imperativo amoroso entraña una contradicción. No se trata de una exigencia, no significa que a causa de que las clases sean valiosas en sí automáticamente las queramos, nos alegremos, sintamos placer durante su transcurrir. Bien por el contrario, las clases no cargan con un valor per se que nos traccione y nos conmine a desearlas y tengan algo que ver con la felicidad. Por el contrario, son nuestras acciones y decisiones los que pueden volverlas valiosas. En línea, otra vez, con el pensamiento de Compte Sponville, “No es el valor del objeto amado lo que gobierna o justifica el amor; es el amor el que da valor a su objeto”. Las clases se volverán amables, valiosas, en virtud de lo que hagamos de ellas: tarea colectiva y sin fin. Por eso esta carta, para iniciar juntas esto, proyectarlo, en definitiva, para examinar la vida en las clases.

- ¿Cómo podemos hacerlo? -

No puedo decirlo, no lo sé. Tampoco podría hacerlo. Su misma enunciación se rompería contra la marca política y amorosa inescindible de lo educativo: en esta decisión se ponen en acto nuestras convicciones, ideas de la justicia, de la opción de educar, del otro. Tampoco podría venir alguien a decirlo. ¿Quién podría adjudicarse ese hallazgo, revelar tal fórmula? No es que no podamos aprender de las otras –al contrario, debemos hacerlo-, sino que, inevitablemente -en coincidencia con el existencialismo de Sartre (2009) - somos nosotras quienes conferimos validez a ese interlocutor, somos nosotras quienes decidimos si el susurro que nos llega al oído es la voz del ángel o no. Y eso depende de qué docentes y alumnas queramos ser: no hay una esencia que nos defina por completo y clausure nuestro devenir. Nos vamos forjando en el camino que atravesamos en las aulas, en la marcha misma, y en este recorrido vamos haciendo mundo y escuela, a la vez que nos constituimos como docentes y alumnas. Y no hay una única manera de hacerlo: esto nos lo tenemos que inventar. Por eso esta carta que nos recuerda que esta apertura nos ofrece una oportunidad para pensar en qué alumnas y docentes realmente queremos ser, qué escuela y mundo hacemos; para incorporar este interrogante a nuestra práctica cotidiana. Nos toca, entonces, pensar y preguntarnos por el sentido general de lo educativo, pero primordialmente por el sentido que hicimos nosotras y, sobre todo, qué sentidos queremos inventar. Y qué estamos dispuestas a hacer, ¿no?

“HAY PLACER Y ALEGRÍA CUANDO DESEAMOS LO QUE TENEMOS, LO QUE SABEMOS Y LO QUE HACEMOS. Y ES POR ESTA RAZÓN QUE PODEMOS SER FELICES A VECES. SE TRATA DE ESPERAR UN POCO MENOS Y ACTUAR UN POCO MÁS; DE TRANSITAR DE UNA FORMA DE AMOR A LA OTRA, DANDO LUGAR A LA FELICIDAD COMO POSIBILIDAD”

Volvamos a Epicuro, sigamos con el cuerpo y con el alma. No para señalar con el dedo la acción precisa, sino para pensar en los principios y condiciones de posibilidad de la felicidad como intencionalidad contrahegemónica en la educación.

En referencia al cuerpo, atendamos a la no obvia pregunta: ¿por qué estamos juntas acá? Cuestionemos seriamente si nos convoca algo más fuerte o interesante que la obligación; si realmente deseamos y tiene sentido que nos reunamos en la escuela, a veces tan lejos de nuestras casas o trabajos. Complementariamente, esto nos provoca pensar qué vale la pena hacer, si tenemos que estar acá, juntas. Esto nos lleva a revisar los modos de producción de sentido de la presencia. No sólo la presencia del cuerpo como el medio de transporte de un alma que no puede llegar sola hasta el aula. Tenemos que pensar cómo hacemos del cuerpo presencia, es decir, alguien presente en este tiempo y en este espacio. Cada vez se torna más urgente enfrentar estas cuestiones sobre

todo cuando, ya pasado tanto tiempo, algunas tecnologías —ni siquiera demasiado avanzadas— podrían sustituir buena parte de lo que hacemos y ahorrarnos el costo del transporte. Pienso esto no para declararnos descartables o de algún modo reemplazables, sino para abordar la interpelación hacia lo que hacemos que estas posibilidades producen. Porque, si el menú de la clase es siempre magistral y pegado al texto, repitiéndose hasta suprimir cualquier variación y asombro, estar in corpore se parece, en muchas ocasiones, a una ficción o a una pena. Por ello, es necesario trabajar sobre las condiciones de lo irreproducible. Algo del orden de la experiencia que no pueda confinarse en la letra de un texto o reproducirse en la visualización de una conferencia; pensar la escuela no como el lugar al que llegamos después de viajar sino como un viaje. Esto es, trabajar en una pedagogía de la cercanía, de la felicidad posible.

Con respecto al alma, es ineludible que nos detengamos en cómo nos cuidamos las almas. Más puntualmente, ¿cuidamos nuestras almas y las de nuestras compañeras? Se me viene a la cabeza cuando tuvimos que organizarnos para hacer un trabajo en grupo y no nos podíamos poner de acuerdo y en algún caso nos dolimos o abandonamos, o cuando nos propusimos pensar en cómo resolvíamos el tema de las llegadas tarde. Mi punto de partida es que nosotras sí nos debemos algo. De lo contrario, estamos allí, compartimos el aula y dos horas, pero no nos encontramos, no podemos encontrarnos genuinamente, de modo que resulta muy complicado hacer cosas juntas. Para ello, es imprescindible insistir sobre un a priori de tres patas encuadrado por una intencionalidad crítica que se vuelva sobre sí: tiempo, confianza, apertura. Brevemente, una premisa fundante concierne a darnos y hacernos el tiempo para aprender, para hablar y para aguantar el silencio, para madurar una idea o para cambiarla, para esperarnos. La confianza, por su parte, no tiene que ver con la certeza, sino con la fe de que todas son valiosas, de que nadie sobra ni es sustituible; también es deseo positivo de que cada una esté acá, con el concomitante impulso de sostenernos ente nosotras, entre todas. La apertura, por último, no es más que estar dispuestas a cambiar el punto de vista propio (no necesariamente cambiarlo), dejarme transformar; de lo contrario, el diálogo o el encuentro no pasa del fraude de su simulacro.

La construcción de este entorno es indelegable y no admite dilaciones. Porque esta labor no es solitaria ni heroica, como se muestra en la propaganda, o en esos relatos quijotescos que presentan individuos que se sobreponen a todo hasta que el éxito los abraza, o en esas edificantes “historias de vida” que tanto conmueven. Por el contrario, nos convoca una tarea anónima y colectiva, de ensayos, negociaciones y de revisión continua. Me resuena la voz de Nacho Vegas cuando canta: “Nos quieren en soledad, nos tendrán en común”. Y lo común

no es un dato de la realidad; es, más bien, una construcción irrenunciable que demanda un aprendizaje constante. De allí, el énfasis vinculado a formar sujetos críticos (esa declaración que se reescribe en los programas de cada una de las materias, pero de tan buena que se la juzga pareciera que puede prescindir de una descripción más precisa, ahorrarse el diseño de las prácticas que le darán carnadura) no admite aplazamientos. Justamente, para no ir saltando de dogmas -sustituyendo los viejos por los nuevos-, pero sin cuestionar sus supuestos, sus efectos y las razones que los sustentan. Es necesario alentar y demorarnos en nuestras formas de estar y hacer escuela, abonar una acción reflexiva que discuta y no prescinda de argumentar acerca de su propia posición y movimiento.

Pero, ¿cómo se forman sujetos críticos? Sin estar demasiado seguro sobre cómo hacerlo, les cuento mi propuesta que se fundó en la conjugación de dos puntos nodales: trabajar sobre qué escenarios podría propiciarlo, por un lado, y reivindicar el protagonismo de las preguntas y del pensamiento colectivo, por el otro. Así, aposté a generar un contexto de libertad o, más precisamente, de autonomía: que cada una se fuera haciendo responsable de su propia trayectoria, mientras yo me corría, lentamente, de estructuras rígidas bajo la figura de un rol celador que requiere docilidad. Sin embargo, por errores que tendremos que repasar, por falta de claridad y de conocimiento de mi parte -y más etcéteras que se podrían agregar-, la cosa no terminó de funcionar. En realidad, la libertad se nos volvió una carga pesada o, mejor, incómoda. Hasta el punto de reclamar aquello que denunciamos, que le objetamos a las formas habituales, esos lugares comunes que decimos querer conjurar de la enseñanza: órdenes, obligaciones, evaluaciones tradicionales presenciales, vigilancia,

incluso castigo, ¡sí! (a las que llegan tarde, a las que no cumplen con los trabajos, con lo acordado). Alguna vez pedimos a gritos ser menos libres porque su carga se nos volvió abrumadora: preferimos cumplir con lo obligatorio -a lo que estamos acostumbrados- que comprometernos con la incertidumbre de lo creativo.

Complementariamente, el cultivo de una actitud crítica a través del ejercicio de despeñar seguridades y refinar las preguntas fue el sello. Esto es impostergable, mucho más cuando los apremios y violencias de los días desbordan todos los márgenes y los políticos nos están despreciando con tantas ganas y cínicamente nos convierten en sujetos de sospecha, con todo lo que eso implica. En atención a esta pesada madeja, el objetivo medular se aglutinó en este gesto pequeño: que cuando pasen otra vez esa puerta por la que entraron hace cuatro meses, salgan de acá con muchas más preguntas que con las que entraron. Quise que pongan preguntas donde antes sólo tenían respuestas. Y más que coleccionar preguntas, que alimenten la vocación de interrogarse. Porque, aunque no nos hagamos ciertas preguntas, nos las respondemos igual (con la rutina que organiza nuestras propias acciones, con los sentimientos con que nos acomodamos e interpretamos nuestro lugar y nuestras posibilidades, con las decisiones que tomamos). Abrir, principalmente, un camino que nos exhorte a sopesar mediante razones nuestros puntos de vista y determinaciones y ver hasta dónde nos lleva. Asimismo, asumir sus dificultades, las resistencias que afloran porque es una cita riesgosa: rompe la tregua pacífica que teníamos con el mundo, con las clases, incluso con nosotros mismos.

- “¿Qué hacemos, Emilio?”-

Siempre les dije que “hagan lo que quieran”, pero les aclaré que hacer lo que quieran no es hacer cualquier cosa ni que todo nos dé lo mismo. Hagan lo que quieran también quiere decir lo que ustedes quieran y para eso tenemos que observarnos cuidadosamente a nosotras mismas. Que sean libres, eso. Pero ser libre no es lo más fácil ni lo más cómodo. Implica elegir y, al mismo tiempo, angustiarse y alegrarse de poder hacerlo: porque no se puede tomar una opción sin desechar el resto, y porque no se puede elegir sin consagrar un valor, sin declarar con la misma acción cómo queremos vivir juntas. Por supuesto, esto nos conecta con un fuerte sentido de la responsabilidad y del compromiso. Supone la invitación –que como señala Derrida, siempre admite la chance de ser rechazada- a hacernos cargo de ser los artífices del diseño de este viaje, asumiendo su carácter intransferible. En cambio, cuando somos indiferentes a esa libertad, pero elegimos conformarnos con lo que se nos ofrece, nos ahorramos pensar en los valores al precio de aceptarlos sin más (aunque no nos gusten): nos sentimos menos responsables, nos vamos haciendo, por ende, menos críticos y nos eximimos

de evaluar nuestras decisiones y lo que ellas podrían legar y transformar. Se vuelve más difícil sacudir esa inercia que pareciera musitar que no estamos teniendo clases si no hacemos eso que venimos haciendo durante años.

-Es que son muchos años así y cuando algo es diferente no sabemos bien cómo manejarlos-.

¿Entonces? Mis disculpas por haber fallado en animar esa lectura, en tender ese puente, a pesar de no haberme guardado nada. Mis agradecimientos por la paciencia, la palabra, también por el cariño a pesar de todo. Nos queda el desafío de resignificar los espacios, de horadar el aplastante peso de la costumbre y los automatismos que la protegen. Insistir en formas de vincularnos donde la adopción de un lenguaje desprovisto de órdenes no se interprete mecánicamente como des-control, sino como la convocatoria a construir, crear y responsabilizarnos colectivamente por nosotras mismas. Nos queda, en suma, seguir pensando cómo empujar esa transición y si realmente queremos caminarla.

“NOS QUEDA EL DESAFÍO DE RESIGNIFICAR LOS ESPACIOS, DE HORADAR EL APLASTANTE PESO DE LA COSTUMBRE Y LOS AUTOMATISMOS QUE LA PROTEGEN.”

Por eso les escribo, les estoy escribiendo, siempre en gerundio, esta carta de quien pretende aprender a enseñar. Es mi manera de darle sustancia a la docencia como la entiendo: tarea eminentemente política y arte de estar a

disposición, y no a la imposición. Les escribo para no pensar solo y así inventarnos un diálogo genuino, comprendido como el reto de hacer crecer lo común para que florezca la diferencia. Para iniciar así algo del orden de la duración y adoptar colectivamente la pregunta como actitud y la respuesta como forma amorosa de hacer algo con las otras, colocándonos como sujetos abiertos, permeables. En el fondo, recrear e instalarlos en una disposición amorosa: en la alegría de imaginarnos comprometidas en esta empresa sin garantías, de búsqueda, de placer y de encuentro, sin fin.

Que nos encontremos siempre.

Felicidades.

Emilio².

Bibliografía

Aristóteles (1993). *Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.

Badiou, A. (2012). *Elogio del amor*. Buenos Aires: Paidós.

CompteSponville, A (2018). *La felicidad, desesperadamente*. Barcelona: Paidós.

Epicuro (1995). “Carta a Meneceo”. En: García Gual, C. *Epicuro. Obras*. Barcelona: Altaya

Nozick, R. (2002). *Meditaciones sobre la vida*. Barcelona: Gedisa.

Platón (1988). *Banquete*. Madrid: Gredos.

Platón (1985). *Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos.

² Hay quien entiende la historia de filosofía como un extenso intercambio epistolar. Es decir, un reconocimiento de que nadie piensa solo, sino que el devenir de nuestras ideas y prácticas se enhebra en el espacio de un intercambio ininterrumpido, vital. De esta misma manera, quisiera retomar algo de esta metáfora en una acción pedagógica de escritura viva. Y tejer con esta correspondencia un texto en el que dialoguemos sobre nuestra práctica: un texto más rico y en gerundio gracias a la contribución de nuestras voces a la composición de su trama y donde nos animemos a narrar qué historia queremos contarnos sobre nosotros mismos. Queda la invitación.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Sartre, J. P. (2009). El existencialismo es un humanismo. Barcelona: Edhasa

Spinoza, B. (2005). Ética demostrada según el orden geométrico. Madrid: Trotta.

Emilio López es profesor de Vulnerabilidad en el ISPEI Sara C. de Eccleston y de otras materias en otros profesorados. Estudió y estudia Filosofía.

JUEGOS Y TÉCNICAS DE ANIMACIÓN GRUPAL EN EL NIVEL INICIAL

●●● POR: MÓNICA KAC

La autora se concentra en dos de los múltiples aspectos trabajados en el taller con el cual participó en 2° Congreso del ISPEI Sara C. de Eccleston (octubre 2017). El primero trata acerca de cómo lo lúdico de los juegos y las técnicas de animación posibilitan la conformación grupal y el segundo hace foco en la modalidad lúdica de la enseñanza y en algunos aspectos que hacen a la intervención docente.

Zona de largada. Descripción y aclaraciones.

Como si este escrito fuese un juego, en esta aventura de compartir parte de lo reflexionado en el taller con el cual participé en el congreso, empezaré por describir “la zona de largada” a modo de presentación personal. Mi origen “académico” está en el ámbito de la recreación³, digo esto porque las experiencias lúdicas y grupales que llevo inscriptas en el cuerpo y que me permitieron trazar el camino que elegí seguir en la educación formal, provienen de ahí. A partir de ellas, el juego⁴, lo grupal y la animación constituyeron los tres puntos de una brújula a la que luego, tras mis primeros pasos en la docencia, incorporé a la didáctica. Con ella devolviéndome a mi ruta cada vez que la academia me distraía, fui diseñando y desarrollando mis prácticas de enseñanza desde una perspectiva que me permitió articular a la recreación con la educación formal en todos los niveles. Con el tiempo la denominé “Didáctica Lúdica Grupal”.

Luego, como producto de innumerables intercambios y debates con colegas y estudiantes, mi mirada se fue enriqueciendo y complejizando hasta llegar a constituirse en el Enfoque didáctico *Enseñar-jugar-aprender en contextos grupales*⁵ que elaboramos conjuntamente con las profesoras rosarinas María Renée Candia y Diana Urcola. Contextualizada en él participé en el Congreso con el taller que titulé igual que este artículo, que también es el mismo de mi primer libro.

Respetando los límites de escritura que se me han establecido, voy a desarrollar aquí dos temas sobre los cuales he venido trabajando a posteriori de la edición del libro mencionado

³ El ámbito recreativo al cual se hace referencia es el I.C.U.F. Las palabras que representan la sigla están idish (dialecto del pueblo judío) y su significado aproximado es “Federación de entidades culturales judías”. Originalmente esta federación fue creada por los inmigrantes judíos europeos que, escapando de la guerra, llegaron a Argentina y crearon escuelas de medio turno en las cuales se hablaba el idioma idish. Estos inmigrantes también crearon bibliotecas, teatros y una estructura recreativa abierta a toda la comunidad que funciona - aún hoy - los días sábados. La corriente recreativa en la cual se desarrollaban las actividades fue la Recreación Educativa cuyo mayor exponente fue el pedagogo Pablo Waichman. Por lo que significó en mi formación, valoro esta estructura recreativa de la cual participé durante casi treinta años de mi vida, primero como niña, luego como educadora y finalmente como directora de la entidad de la ciudad de Rosario (C.C.I.R).

⁴ Incluyo dentro de la categoría “juegos” también a las canciones, rondas, juegos con títeres, cuentos, la plástica, la literatura y otras expresiones que involucran a lo lúdico.

⁵ La síntesis de presentación del Enfoque didáctico Enseñar-jugar-aprender en contextos grupales se publica en este libro en referencia específica al Jardín Maternal.

(y que por lo mismo no he llegado a publicar), estos son: *cómo en los juegos y técnicas de animación lo lúdico posibilita la conformación grupal y la modalidad lúdica de la intervención docente*. El propósito del primero es definir lo lúdico y desentrañar la lógica con la que opera. Con ello se pretende dar cuenta cómo los Juegos y las técnicas de animación adquieren relevancia como dispositivos didácticos que ponen en juego las relaciones entre los niños y favorecen el proceso de conformación grupal. El análisis del mismo se realizará a través de tres apartados que se titulan respectivamente: “Incorporarse a un grupo”, “Lo lúdico y su lógica” y “Entre juegos y técnicas, lo lúdico posibilita la construcción de lo grupal”. Respecto del segundo tema, el propósito es definir a la modalidad lúdica de la enseñanza con la cual el docente participa en el desarrollo de los juegos y las técnicas de animación, también se mencionan algunos de los múltiples aspectos a tener cuenta en aras de una intervención que pretenda favorecer la construcción de lo grupal. El desarrollo se hará a través de los siguientes apartados: “La modalidad lúdica de la enseñanza” y “Aspectos que hacen a la intervención docente”. En ambos casos no se darán ejemplos ya que ellos abundan en mis libros anteriores, los cuales invito a leer.

Para terminar de describir esta zona de la cual parto, haré la aclaración de algunos conceptos que luego incluyo en el desarrollo de los temas y sobre los cuales, para agilizar la lectura, no me detendré:

El grupo y lo grupal: El *grupo* alude a la denominación de una *estructura formal* conformada por un conjunto de personas que, en un tiempo y espacio delimitados, comparten tareas inherentes a la finalidad que las reúne. Por su parte *lo grupal* es un fenómeno que emerge al

interior de dicha estructura a partir de la participación, interacción e interactuación conjunta de los miembros entre sí y con el entorno. Ambos conceptos encuadran el complejo proceso a través del cual, los niños y los docentes de un grupo, construyen cada uno su propia representación interna de los demás y toman posición asumiendo roles (formas de actuación). Estas elaboraciones internas que se van articulando unas con otras intersubjetivamente, favorecen el alcance consciente de un nosotros que da cuenta del surgimiento del fenómeno de lo grupal.

La animación grupal: refiere a una práctica de intervención en el campo social que favorece la participación a través de juegos y técnicas lúdicas. En su proceder activa *algo* que promueve que los integrantes del grupo puedan conocerse, relacionarse, construir vínculos y cooperar en un clima de *confianza*. Esta sensación es la que les proporciona la seguridad necesaria para hacer sin temor a equivocarse o para que puedan equivocarse, una y otra vez, sin temor a ser sancionados, rechazados u otra consideración negativa. Y ese “algo” que activa, representa a *lo lúdico* que articula a los juegos y técnicas con el proceso grupal. Esto será desarrollado más adelante.

El juego y los juegos: el primer concepto representa de manera general al movimiento subjetivo e intersubjetivo a partir del cual el o los sujetos ligan aspectos de la realidad interna con aquellos que les resultan externos. De esta manera lo desconocido se integra a lo ya conocido a partir de una nueva construcción de sentido. Son múltiples las actividades y situaciones en la que él o los sujetos *hacen juego* con lo que perciben como realidad del entorno. Por ello podemos decir que todo aquello que se hace creativamente, está asociado al juego. Los juegos, a diferencia del *juego*, hacen referencia a estructuras simbólicas que pueden incluir materiales (o no), que se organizan a partir de reglas más o menos fijas y que adquieren su dinámica a través del jugar de los jugadores. Son reconocibles por su formato y por el modo concreto de actuar de los participantes. Pese a ello, incluyo dentro de esta categoría a las situaciones lúdicas que, aún sin tener un formato definido, se pueden identificar como juegos. Tanto en unas como en otras, las acciones que los jugadores desarrollan, representan haceres o trabajos que tienen un importante compromiso emocional y a los cuales defino como *trabajos lúdicos*⁶.

⁶ Al reconocer que las acciones/haceres que intervienen en la construcción de lo grupal son múltiples y de diversa índole, cualquier intento de enumeración resulta inacabado, se transcriben a continuación solo algunos ejemplos, estos son: mirarse, escucharse, tocarse, buscarse, preguntarse, contestarse, pedirse cosas y agradecerse, compartir elementos, ayudarse y hacer juntos constituyen los trabajos lúdicos a los cuales se hace referencia.

Las técnicas de animación grupal: aluden a los distintos procedimientos que conlleva la intervención docente en aras de estimular lo grupal. En líneas generales engloban a la multiplicidad de acciones, actividades o incluso gestos y/o disposiciones corporales que el docente realiza para estimular la participación de los miembros de grupo. La condición para que algo funcione como “técnica” es que promueva la puesta en acto de acciones con compromiso subjetivo (trabajos lúdicos) que ayuden, a los integrantes del grupo, en un proceso paulatino, a crear vínculos.

Dispositivo⁷ didáctico: Es un constructo conceptual de cualidad estratégica que articula aspectos *ideológico-políticos, epistemológicos, grupales, culturales, instrumentales y materiales* (entre otros). El propósito general con el que se elabora, es provocar movimientos en los destinatarios, que en relación a aquello que se ofrece a construir como conocimiento, los comprometa subjetivamente. Por ello, y considerando que en cada una de las situaciones de enseñanza-aprendizaje lo grupal emerge clamando por su propia singularidad, el docente que se dispone a desarrollar un dispositivo didáctico sabe

⁷ En sentido general un “dispositivo” es un artificio o constructo que en su composición y dinámica conforma una estrategia para producir un efecto. Es decir que al establecer ésta las conexiones entre las partes que componen dicho artificio lo hacen funcionar. Dicho de otro modo, hablamos de un dispositivo en términos de un sistema estratégico. Ahora bien, lo interesante del concepto es que “la estrategia” se sustenta en concepciones que son tanto ideológicas como políticas, económicas, ambientales y/o culturales (dentro de las cuales están las pedagógico-didáctica) y que, por lo mismo, condicionan el efecto que provoca. El Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la lengua española, de Roberts y Pastor, afirma que en la base del término ludus está el vocablo *leid* que significa juega.

que, in situ, tendrá que reorganizar lo previsto y se entrega a ello.

Primer tema: cómo en los juegos y técnicas de animación lo lúdico posibilita la conformación grupal

Incorporarse a un grupo

Los bebés, desde que nacen, empiezan a aprender a ser parte de su grupo familiar. Con una didáctica fundada en el amor, las acciones cotidianas que realizan con ellos quienes los rodean, que incluyen miradas, gestos, jugueteos, arrullos y otras manifestaciones corporales portadoras de sentido, los ayudan a construir los primeros vínculos. Lo mismo sucede cuando los pequeños se incorporan al grupo de aprendizaje en el jardín de infantes donde las acciones que realizan con sus pares y docentes, les posibilitan relacionarse y conocerse. Así, de la misma manera que en el seno familiar empiezan a construir su matriz relacional, lo hacen en la institución educativa.

Espontáneamente, y sin esperar el encuadre de una propuesta didáctica, los chicos se miran, tocan, empujan, abrazan y hablan entre sí y con los adultos referentes. El compromiso corporal y afectivo que implican estas acciones, hacen que se conviertan en un valioso material signifiicante al tiempo de establecer relaciones y resignifiicar el modo de ser particular en un modo de ser grupal.

En esta transformación subjetiva que vive cada niño en particular y el grupo en general, lo lúdico, a partir de la lógica con la que opera, resulta el factor que la impulsa. Sostengo por ello que, en el andamiaje que hace el docente de las relaciones que los niños establecen y los vínculos que construyen para conformarse como un grupo de aprendizaje, *los Juegos y las técnicas de animación grupal* representan extraordinarios dispositivos didácticos que las favorecen. Pero no nos adelantemos, veamos a continuación qué se entiende por “lo lúdico” y cómo es la lógica con la que opera.

Lo lúdico y su lógica

El concepto “lúdico” proviene de la expresión latina *ludere* que deriva del vocablo *ludus* el cual, en su raíz etimológica, incluye a la palabra *leid*⁸ que significa *jugar*. También el concepto se vincula a la sensación de estar *divertido y/o entretenido*, razón por la cual me atrevo a decir que el *jugar*, la *diversión* y el *entretenimiento* conforman un *sistema* de prácticas articuladas por lo lúdico al que con pertinencia podríamos llamar “Sistema lúdico”. Para avanzar entonces con la definición del concepto, primero intentaré explicar su funcionamiento.

La lúdica es una función cerebral en donde se estimulan las conexiones cerebro corticales, al hacerlo se producen en el organismo las endorfinas, vulgarmente conocidas como “hormonas de la felicidad”, que provocan la emoción de la alegría. Dando cuenta de esto, las acciones que se realizan al jugar generan en los seres humanos una emoción tal que hace que nos *divirtamos*.

Etimológicamente el concepto di-vertir significa *dar otra versión*, por eso al percibir algo como “divertido” lo que sucede es que lo vivimos de una forma distinta a la cotidiana. Esta otra versión representa una realidad con sentido propio y se crea al tomar distancia del significado literal de las cosas, acciones y hechos atribuyéndoles otros sentidos en una situación ficcional⁹.

⁸ El Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la lengua española, de Roberts y Pastor, afirma que en la base del término *ludus* está el vocablo *leid* que significa *jugar*.

⁹ Se denomina ficción una realidad imaginaria, fingida o inventada. En ese caso una situación ficcional es aquella cuyo argumento constituye una alternativa a las situaciones del mundo real que no se somete a ser juzgada bajo el criterio de verdad.

Además, es sabido que quien juega se *entretiene*. Esto es que se “tiene-entre” un tiempo que está desdoblado en uno cronológico-concreto y otro lúdico-ficcional (recordemos como ejemplo las veces que hemos dicho “estaba entretenido y el tiempo se me pasó volando”). Lo que cualifica a una actividad como entretenida, es el trabajo psíquico que el sujeto que juega realiza. Ahí es donde justamente lo lúdico interviene como un impulso vital que desmantela los significados concretos, culturales y sociales que tienen los objetos, personas, hechos y situaciones en la vida cotidiana y que los jugadores resignifican en una trama ficcional.

La lógica con la que esto se produce se configura en base a la *incertidumbre*¹⁰ y la *confianza*¹¹ como aspectos propios del jugar. La primera emerge ante la imposibilidad de predecir el desarrollo acabado del juego produciendo una cierta tensión emocional¹² que activa en los jugadores el impulso lúdico que la alivia. Es decir que, al crear ficciones, los jugadores someten la versión concreta y cotidiana de la realidad a *procesos imaginativos*¹³ de acciones, personajes, situaciones con los cuales tejen discursos (verbales y/o corporales) con significado propio. Así la incertidumbre encuentra su cauce y adquiere certeza (ficcional) a través de lo lúdico como un impulso creador.

Como contrapunto a la incertidumbre, la confianza desbarata toda racionalidad sancionadora y prejuiciosa, posibilitando el establecimiento de relaciones/conexiones entre lo conocido y

¹⁰ Lo propio del juego es su inestabilidad que hace no saber hacia dónde conduce. De este modo la “incertidumbre” como falta de certeza representa el estado de ánimo natural del juego.

¹¹ La confianza resulta un plus adjudicado al permiso que hace a la posibilidad de saber que el otro va a actuar de un modo que se puede predecir, dicho de manera figurativa.

¹² Etimológicamente la palabra “emoción” significa movimiento o impulso (aquello que me mueve hacia algo). Podríamos decir que las emociones son registros corporales subjetivos que inducen a actuar de una u otra forma. Se originan en las percepciones que tenemos frente a los que nos rodea y no en un razonamiento propiamente dicho. Con simpleza algo que se percibe como beneficioso, desata por ejemplo emociones de agrado. El proceder de cada uno la mayoría de las veces depende de las emociones de tal forma que hasta llegan a “desarticular” a la razón. Esto es así, básicamente, porque al representar el pensamiento racional un nivel superior en procesamiento de las experiencias subjetivas, se necesitan más experiencias y un grado mayor de habilidad para construir “razones” que para dejar que afloren las emociones.

¹³ Más allá de que el término imaginación se use muchas veces como sinónimo de fantasía, ambos términos no son sinónimos. La imaginación nace de la percepción de la realidad y trata de proyectarse sobre ella transformándola. En cambio, la fantasía, nace de la pura actividad imaginaria del cerebro y no tiene en cuenta la realidad.

lo desconocido sin mayor rigurosidad que la del propio deseo. Esto posibilita que los sujetos se animen, prueben, ensayen y se relacionen sin preocuparse por el error ni los señalamientos negativos. Conforme a ello, las decisiones que toman los implican subjetivamente brindándoles la seguridad que necesitan construir para afrontar los múltiples desafíos de la vida. De ahí que lo lúdico también sea un impulso *creativo*¹⁴ de la propia subjetividad

Lo expuesto respecto de lo lúdico y su lógica de funcionamiento, abre un espacio particular de comprensión acerca de cómo las acciones de participación, interacción e interacción conjunta, adquieren mayor implicancia subjetiva al desarrollarse en el marco de un juego. Asimismo, al ser realizadas en el marco de una realidad distinta a la cotidiana, su procesamiento subjetivo opera bajo la confianza y la seguridad que les otorga el saber que es un juego y nada malo puede suceder. Desarrollaré el tema con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

Entre juegos y técnicas, lo lúdico posibilita la construcción de lo grupal

En el interjuego de las prácticas de enseñanza con las de aprendizaje, se producen entre los miembros del grupo, encuentros y desencuentros que ofician de condiciones de posibilidad para que algo del orden de lo grupal se construya. Cuando los docentes organizan juegos y/ o

desarrollan técnicas de animación con la intencionalidad de promoverlos andamiados por una lógica lúdica, los mismos se convierten en potentes dispositivos didácticos que favorecen la construcción de lo grupal.

Al jugar, divertirse y entretenerse juntos los miembros del grupo, se crea entre ellos un espacio potencial intersubjetivo al que Winnicott llama “espacio transicional” (1972) y describe como una zona intermedia entre la realidad interna del sujeto (o los sujetos en el caso de tratarse de un grupo) y la realidad externa. Agrego a lo que dice el autor, que dicho espacio se constituye en la dimensión virtual en la que actúa el impulso lúdico. Esto justifica que suela referirme a él como una dimensión lúdica de la existencia humana. La transicionalidad que lo caracteriza, refiere a una modalidad de funcionamiento psíquico que atribuyendo características simbólicas a las acciones que se desarrollan en el contexto que representa como espacio, las convierte en “trabajos lúdicos”.

La particularidad que asumen estas acciones o trabajos, es que el procesamiento de sus efectos se da de modo lúdico. Esto es con resignificación propia acorde a las necesidades subjetivas. Pensemos para ejemplificar que, al estar jugando, las acciones que se realizan con otros o en relación a otros, como por ejemplo el sentarse al lado de un compañero, darse la mano, alcanzar una pelota, abrazarse para festejar u organizarse o decidir una estrategia, resultan acciones que siendo inherentes al juego que se desarrolla, no tienen las mismas connotaciones internas que tendrían si no se está jugando.

Lo lúdico que interviene en los juegos hace a una construcción de sentido colectivo a partir de una interacción conjunta de los jugadores que se da sin pensarla, o quizás deba decir, que se da en la fusión del pensamiento y la acción. Las acciones que realizan cada uno de los niños al jugar y las decisiones que toman sin las cuales no podrían jugar juntos, inciden en una compleja construcción que entrecruza lo lúdico y lo social en una realidad ficcional dando forma a lo grupal. Así, el procesamiento interno de las acciones de participación, interacción e interacción conjunta, se potencia en la experiencia de un jugar compartido favoreciendo el aprendizaje que requiere pasar de un modo de ser individual a otro grupal¹⁵.

En este contexto las reglas de juego libremente aceptadas y/o acordadas en el caso de las situaciones lúdicas, operan como lo común a todos y como marco regulatorio de las

¹⁴ Lo creativo hace a la creatividad que, parafraseando a Winnicott (1972), alude a la capacidad que tenemos todos de hallarnos en aquello que hacemos.

¹⁵ Según el Diccionario enciclopédico abreviado Espasa-Calpe (1972), la transición es la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto.

participaciones individuales. A diferencia de lo que sucede “fuera de juego”, dicha regulación se establece bajo un halo de confianza y con la seguridad de que nada malo puede pasar, porque precisamente se trata de un juego o una situación lúdico-ficcional.

Segundo tema: la modalidad lúdica de la intervención docente

La modalidad lúdica de la enseñanza

Si se admite que lo lúdico hace referencia a un impulso creador y creativo¹⁶, y se reconoce a la *modalidad* (o al modo) como la manera particular de hacer algo o que asume una persona al actuar en una situación determinada, entonces, la *modalidad lúdica de la enseñanza* será aquella que se asuma -en su diseño y desarrollo-, como un proyecto creativo¹⁷ del docente. Esto al docente le implica desarrollarse profesionalmente haciendo de aquello que propone una creación abierta, por lo mismo incompleta, sujeta al devenir del grupo con el cual se dispone a construir lúdicamente sentido situacional. Se entiende que solo así podrá la enseñanza favorecer y sostener las condiciones que generen confianza en quienes participan en calidad de jugadores-

¹⁶ Recuérdese que en tanto lo lúdico hace a la libre construcción de sentido, esa fabricación psíquica genera siempre una emoción particular que hace que uno se suspenda en el tiempo, se divierta y entreteña.

¹⁷ En vez de hablar de “actividades” de enseñanza elijo hablar de propuestas diseñadas y desarrolladas a modo de “dispositivos didácticos”. El concepto se define en el primer apartado del capítulo.

aprendientes. Dice Cornu, citando a Simmel, que la *confianza* se trata de una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una categoría ética relacionada con la promesa.

La modalidad lúdica de la enseñanza, al generar confianza, habilita y promueve en los niños una entrega libre, creadora de sentido y creativa en términos de subjetividad e intersubjetividad. Cuando los miembros del grupo comparten tareas¹⁸ o juegos, que los “obligan” a entrar en relación unos con otros, resulta imprescindible recurrir a la confianza. Esto no refiere a algo que se otorga, sino a un sentimiento que se produce a partir de las relaciones que se establecen.

Entre los juegos y técnicas de animación y la modalidad lúdica de la enseñanza, tenemos que, mientras los primeros representan procedimientos y la segunda un modo, será la implicación subjetiva de todos los jugadores la que posibilite que aquello que se diga y haga, se procese como trabajo lúdico. Para ello el docente, corriéndose del rol de único dueño de la situación, habilita a los participantes con su propio accionar, a compartir el devenir del juego¹⁹ e implicarse proponiendo y tomando decisiones aunque estas trastocan las intenciones del docente. Así, el desarrollo de juego pasa a ser una tarea de todos²⁰.

Cuando el juego es compartido, el docente, con la doble función de enseñante y jugante²¹, está atento a todas aquellas instancias susceptibles de convertirse en oportunidades para que los niños establezcan contacto entre sí, compartan cosas y/o creen juntos. La imposibilidad

¹⁸ La modalidad lúdica de la enseñanza trasciende a la participación del docente en los juegos siendo deseable su desarrollo en todas las propuestas que éste organiza para enseñar.

¹⁹ El docente, que enseña desde una modalidad lúdica, sabe que el jugar siempre toma un rumbo que es imprevisible y que además puede no coincidir con los propósitos que se ha planteado. Si bien es el docente el que propone - muchas veces interpretando la necesidad de los niños- siempre es “el juego” el que dispone, es por ello que al comprender la potencialidad que ofrece el concepto “dispositivo didáctico” el docente acepta que lo planificado deberá reorganizarse una y otra vez acompañándose con lo que se construye grupalmente.

²⁰ Pichón Riviere define como organizadores de lo grupal a la Tarea y a la Mutua Representación Interna vinculada a la construcción de vínculos. Entiende en relación a estos que “la tarea” hace a todo aquello que los miembros del grupo tienen en común, es por ello que considero a los juegos como dispositivos didácticos que promueven lo grupal.

²¹ Los docentes que asumimos una modalidad lúdica de la enseñanza, sin abandonar la función enseñante, también cumplimos una función jugante. Esto significa que en la medida en que nosotros mismos juguemos y nos juguemos comprometidos con nosotros mismos, y con la escena que se desarrolla, estaremos promoviendo el desarrollo lúdico de los niños.

de prever dichas instancias al momento de planificar, hace que el docente se posicione en la escena de juego con *cuerpo* y *alma* dispuesto a participar y a nadar con confianza en las aguas de la incertidumbre. Lo dicho de ninguna manera significa dejar la participación librada únicamente al azar. Aún el mejor improvisador necesita tener presentes una serie de aspectos para poder entregarse libremente a la creación en el momento. Sobre ellos haré mención en el próximo apartado.

Aspectos que hacen a la intervención docente

Los aspectos que caracterizan la intervención docente giran en torno a cuestiones de orden institucional, cultural, temporal, espacial, material y emocional que intervienen en un juego o situación y que condicionan que la vivencia pueda ser lúdica o no. De entre todas ellas, me voy a referir sólo a las de orden emocional.

En el desarrollo de un juego o situación lúdica, el *clima grupal* que se vive es el que hace posible que todo lo que se diga y haga, se inscriba en un marco de entretenimiento y diversión sin que los jugadores se cohiban o desborden, o que al sucederse esto, el docente y los mismos compañeros de juego, puedan acompañar la situación concibiéndola como parte del proceso grupal. Para ello el docente, con su intervención, tiene que poder *desmontar la literalidad de las acciones*, dado que los enojos y/o llamados de atención “serios” (de la vida cotidiana) atentan contra la confianza. Lo lúdico requiere de un territorio particular en el cual poder asomar y desplegarse, hablamos justamente de un “territorio lúdico” que, a diferencia de la demarcación del campo de juego, se construye en el despliegue de acciones y

discursos realizados con la sensación de que nada malo puede pasar.

Por otro lado, el desafío convocante que representa la invitación a jugar, activa en cada uno de los niños un *desafío interno* (Kac: 2016) que no siempre representa lo mismo para todos. En algunos sobreviene la alegría, pero en otros, quizás por experiencias anteriores, puede que sobrevenga el miedo y con ello el rechazo a la propuesta o la evasión desatendiendo la invitación del docente. Antes de jugar un juego es necesario crear un clima emocional específico. Las rondas, los juegos espontáneos o las modulaciones de la voz como técnica de animación, favorecen la disposición lúdica de los niños e incluso del docente.

“LO LÚDICO REQUIERE DE UN TERRITORIO PARTICULAR EN EL CUAL PODER ASOMAR Y DESPLEGARSE, HABLAMOS JUSTAMENTE DE UN “TERRITORIO LÚDICO” QUE, A DIFERENCIA DE LA DEMARCACIÓN DEL CAMPO DE JUEGO, SE CONSTRUYE EN EL DESPLIEGUE DE ACCIONES Y DISCURSOS REALIZADOS CON LA SENSACIÓN DE QUE NADA MALO PUEDE PASAR.”

Con el juego en pleno desarrollo, la intervención docente tiende a sostener el nivel de incertidumbre y la tensión emocional participando tanto como coordinador del juego, como de jugador que *juega* procurando no desvirtuar el acontecer de la situación, aun cuando juegue como coordinador del juego. Esto es posible si se deja sorprender y acepta que el devenir del juego es lo que justamente enriquece la propuesta y construye lo grupal.

Dicho lo anterior, resta por último referirme a las reglas de juego. Si bien estas acercan a los niños al orden de lo instituido por la cultura (lo cual es necesario enseñar a respetar), la modalidad lúdica de participación da posibilidad de instituir nuevos órdenes y transformarla. La intervención docente procurará entonces que exista un balance entre el respeto y la trasgresión que pudieran hacer los miembros del grupo.

Zona de llegada

Considerar a los juegos y las técnicas de animación como dispositivos didácticos, pone de relieve la potencialidad de lo lúdico en la construcción de sentido grupal. Al jugar, la realidad ficcional que se representa funciona como manto de confianza que cubre a las acciones de los niños y docentes. De esta forma, el hacer en relación a otros se resignifica como trabajo lúdico que permite procesar, de manera distinta a de la vida cotidiana, los efectos de los múltiples encuentros y desencuentros que llevan a la construcción de un “nosotros”. Pero para que en el Jardín de infantes lo lúdico actúe con su propia lógica y haga del aprender algo tan lindo y comprometido como lo es el jugar, la intervención docente deberá ser consecuente y desarrollarse también conforme a una modalidad lúdica. Con esto llegamos al final de nuestro juego que concluye con la invitación a desnaturalizar el histórico mandato de la Escuela Moderna Occidental atreviéndonos a idear proyectos creativos que nos permitan jugar con los niños con los cuales trabajamos (y nos trabajamos).

“PERO PARA QUE EN EL JARDÍN DE INFANTES LO LÚDICO ACTÚE CON SU PROPIA LÓGICA Y HAGA DEL APRENDER ALGO TAN LINDO Y COMPROMETIDO COMO LO ES EL JUGAR, LA INTERVENCIÓN DOCENTE DEBERÁ SER CONSECUENTE Y DESARROLLARSE TAMBIÉN CONFORME A UNA MODALIDAD LÚDICA.”

Bibliografía

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Candia, Ma. R. (coord.), Callegari, G., Gaitán, S., Amine Habichayn, L., Kac, M., y Urcola, D. (2010): *La Planificación en la educación infantil: Organización didáctica de la enseñanza*. (1a ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kac, M. (2015). *El período de iniciación en la Educación Infantil*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Kac, M. (2016). *Juegos y técnicas de animación grupal*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Pichon-Rivière, E. (1981): *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Rodulfo, R. (1999): *El Niño y el significante: Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires. Granica

Mónica Kac es Profesora en Ciencias de la Educación (UNR) y Profesora de Educación Preescolar (Normal N°1-CABA). Dirige la Red Lúdica Rosario y se desempeña como Profesora en institutos de formación de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. Es miembro del Centro de Estudios de Educación Inicial (CEEI) con sede en Rosario y actualmente integra el equipo de desarrollo curricular de Nivel Inicial de la provincia de Santa Fe. Publicó artículos y libros relacionados con las temáticas del juego, la animación y lo grupal editados por Novedades Educativas. Su e-mail es: monicakac@hotmail.com

LOS NIÑOS Y EL HUMOR: APUNTES SOBRE EL LUGAR DE LA RISA EN LA PRIMERA INFANCIA

●●● POR: DANIEL BRAILOVSKY (coord.), MARCELO FRASCA, JULIETA ÁLVAREZ VIGIL, MILAGROS FODERÁ, LUCÍA MÉNDEZ y SOFÍA ROJI

Estudiar la risa es estudiar las relaciones sociales, la alteridad y la vida en comunidad, ya que la experiencia de lo cómico, lo irónico, lo grotesco, la complicidad en el reír, son siempre formas de la experiencia social. Basado en un trabajo de investigación dedicado a describir y analizar distintas formas en las que el humor, la risa y la comicidad aparecen en las aulas y en la vida infantil, el artículo explora los modos en que la risa y el humor atraviesan la experiencia infantil en general, atendiendo a sus implicancias para la vida en las salas del nivel inicial, en particular. Se expone una categorización de distintas formas que adquiere la risa en la primera infancia en base a una serie de observaciones en secciones de jardín maternal y jardín de infantes, y la puesta en diálogo de este material con docentes del nivel y con la literatura académica.

Introducción

Este trabajo se inscribe en un trabajo de investigación dedicado a describir y analizar distintas formas en las que el humor, la risa y la comicidad aparecen en las aulas y en la vida infantil. Nos proponemos repasar algunas ideas sobre la naturaleza de la risa, el humor y la comicidad, definiendo y caracterizando cada término y retomando para ello estudios filosóficos y académicos que han abordado el asunto, para luego abordar la cuestión en el escenario específico de la infancia, y de la infancia escolarizada. Los tres círculos se abarcan en forma concéntrica: la risa, la risa en la infancia y la risa en la escuela. El estudio tuvo su origen en un ejercicio investigativo desarrollado por un grupo de docentes y estudiantes de la formación docente en el marco de una cátedra orientada a la investigación del ISPEI Sara Ch. de Eccleston.²² El interés por dar continuidad a la experiencia, y alimentarla de un trabajo de campo más extenso, permitió avanzar sobre los resultados preliminares que aquí se vuelcan. Así, fueron realizadas observaciones en secciones de jardín maternal y jardín de infantes, y el material surgido de las mismas fue puesto en diálogo con docentes del nivel y con la literatura académica que trata el tema. El resultado es una propuesta teórica que se sitúa a mitad de camino entre la investigación y el ensayo, y que ofrece, sin pretensiones científicas, una reflexión situada acerca de los modos en que la risa y el humor atraviesan la experiencia infantil en general, atendiendo a sus implicancias para la vida en las salas del nivel inicial, en particular.

Tres anotaciones puntuales respecto del estudio del humor ayudarán a entrar en tema y justificar su relevancia. Se verá que, de algún modo, las tres observaciones tienen un anclaje temporal, se relacionan con la vivencia del tiempo.

En primer lugar, la idea de que hay un contexto de época que da sentido a lo que se considera cómico. Lo cómico, diríamos, tiene que ver con el humor de una época y lo que causa gracia en una clase escolar habla en algún sentido de las relaciones entre la escena educativa y la escena de la sociedad, en la que la tarea de la escuela se despliega. Estudiar las formas que adquiere la risa en el aula, entonces, es un camino para estudiar los modos en los que la vida educativa asume los desafíos de la vida social.

²² Se trata del Seminario Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa, a cargo de Daniel Brailovsky.

En segundo lugar, el hecho evidente de que las formas del humor y del reír se van modificando a lo largo de la vida de las personas. Tratándose de un estudio centrado en la infancia, sería difícil eludir esta cuestión: no nos reímos del mismo modo ni de las mismas cosas en distintas edades de la vida. Aunque sin la menor intención de desplegar nada parecido a una “psicogénesis de la risa”, nos interesará sin embargo esbozar una descripción sensible de los modos del reír a lo largo de la infancia, caracterizando algunas escenas típicas de cada edad. Este es el punto que será desarrollado con mayor detenimiento en este artículo.

Finalmente, la situación de clase suele ser tratada desde la didáctica con cierta asepsia, como si el grupo de clase fuese una realidad ya dada, un punto de partida. El estudio de estas vivencias desde la perspectiva de los actores, en cambio, invita a pensar a los grupos de clase desde una mirada singular, sensible a las historias de cada encuentro, que constituyen la identidad de cada grupo escolar. El humor compartido es una construcción que se despliega a lo largo del ciclo escolar y los humores de las comunidades de clase pueden verse en las historias singulares de cada grupo más fácilmente que en un grupo ideal, preconstruido. Estas tres temporalidades (la de la época, la del desarrollo vital y la del tiempo de cada grupo) atraviesan nuestra investigación en forma trenzada y constante, como premisa de trabajo.

Estudiar la risa, entonces, es estudiar las relaciones sociales, la alteridad, la vida en comunidad. Por una razón muy nítida: la experiencia de lo cómico, lo irónico, lo grotesco, la complicidad en el reír, son siempre formas de la experiencia social. Nadie se cuenta un chiste a sí mismo, nadie se sorprende o bromea sino con otros, hacia

otros, o evocando a otros. Parafraseando una expresión de Carlos Skliar, diríamos que reír “no es de qué, sino junto a quién”.²³ Ya en las expresiones del recién nacido puede observarse el carácter social de la risa: mientras que el llanto busca ser aliviado, apagado, comprendido en sus causas para resolver la ecuación de la angustia y darle un término feliz, la risa del bebé se comparte, se celebra y se estimula. De igual modo en la clase, más allá de todas las consideraciones didácticas referidas al funcionamiento de los métodos y a los mecanismos del plan de clase, existe siempre algo del orden de las relaciones que se escapa al estudio estructural, que no cabe en las estadísticas ni en las mediciones y que no es fácilmente codificable. El clima de trabajo, los permisos para el uso de la palabra, la apertura ante las preguntas, las miradas y las complicidades. Todo esto incide de una manera profunda y definitiva en la enseñanza y el aprendizaje, a pesar de que no forma parte central de las investigaciones pedagógicas. Y analizar el código humorístico entre docentes y alumnos es un intento por estudiar ese resto, esa dimensión blanda de las relaciones educativas. No con un ímpetu medicinal, sino simplemente para aportar a la comprensión de una dimensión compleja y poco explorada de la vida en las aulas.

El humor, la risa, la comicidad y sus asuntos relacionados presentan, como tema de estudio, un desafío propio de otros grandes tópicos, como el juego, la cultura o la comunidad: está cerca, encarnado en nuestra experiencia cotidiana, y por esa misma razón ofrece la falsa sensación de ser fácilmente comprensible y abarcable. Al ahondar, sin embargo, se hace evidente que no es lo mismo reír que investigar la risa, y como objeto de trabajo académico muestra una serie de complejidades que al inicio parecían insospechadas. Una serie de trabajos de tesis predominantemente filosófica han sentado las bases para el estudio de la cuestión, planteando algunas distinciones terminológicas que acompañarán este primer planteo de nuestra propuesta de trabajo. Asimismo, se han desarrollado investigaciones empíricas que ofrecen referencias interesantes para documentar el tratamiento de la cuestión. Intentaremos responder primeramente algunas preguntas iniciales acerca de la risa y el humor en general y de la presencia del mismo en las aulas, retomando estos antecedentes.

²³ La expresión original de Skliar es “Rebelarse no es contra qué, sino junto a quién” (Skliar, C. "Rebelión", Revista Digital de Educación E.A.T., sábado, mayo 07, 2011 - <http://espaciodeconsultoriayasistenciaticnica.blogspot.com/2011/05/e-t-rebellion-por-carlos-skliar.html>)

Schopenhauer, Bergson, Freud y las teorías sobre el humor

El humor, como fenómeno humano, se ha intentado explicar y comprender desde distintas teorías que buscaron entender su naturaleza (qué función cumple en la vida de relación, en la biología humana, en la psique, es decir, qué lugar ocupa en la vida de las personas) y su mecánica, esto es, qué es lo que hace que las personas rían, cómo se dispara lo cómico. El interés por precisar la mecánica de lo cómico se ha abordado desde teorías teatrales, literarias o artísticas, al ruedo del estudio de los géneros cómicos (p.e. Kurlat, 1963; Arellano, 1994). La cuestión de la función de la risa en la vida humana, en cambio, ha sido objeto del interés de las ciencias. A su tiempo, la medicina, la biología y la psicología han procurado explicar el enigma de la risa (cf. Spitz, 1961; Szabó, 2011; Weber, 2008).

En este apartado nos concentraremos en tres hipótesis respecto de la risa, las llamadas teorías de la descarga, de la superioridad y de la incongruencia, que condensan buena parte de los tratados sobre el tema. Mientras que la teoría de la descarga se basa en preceptos psicológicos y surge, entre otros campos, del psicoanálisis freudiano, las otras dos son teorías cercanas a la filosofía en las que se funden la búsqueda de la naturaleza humana de la risa con el análisis del funcionamiento de lo cómico.

Una definición clásica de Arthur Schopenhauer establece las bases de una de las más populares teorías sobre la risa, que la define como la consecuencia de una incongruencia. Lo que da risa es lo descolocado, lo que está, en algún sentido, fuera de lugar. La risa, para este filósofo, “no nace nunca sino de la percepción repentina de la incongruencia entre un concepto y los objetos reales que en algún respecto se habían pensado con él”. La risa,

dice, “es la simple expresión de esa incongruencia” (1960:71). La reunión paradójica, inesperada, de elementos dispersos sería desde este ángulo el desencadenante de lo cómico. El chiste, así, identifica voluntariamente significantes muy diferentes, o bien los trata sin distinciones, como si fueran la misma cosa. Da risa lo que está fuera de lugar, lo inesperado, que sin embargo brinda pistas ambiguas sobre su propia desubicación en tiempo, espacio y sentido.

Esta idea del humor como consecuencia de una incongruencia es tan amplia y versátil que resulta eficaz para explicar muchas y muy variadas cuestiones vinculadas a lo cómico. En un juego de palabras, en un chiste, en una situación ridícula o caricaturesca, casi siempre es sencillo reconocer que hay algo fuera de lugar, fuera de su contexto o corrido respecto de su sentido convencional, habilitando una situación cómica. El payaso que tropieza y cae, hace reír a los niños por lo inesperadamente exagerado de su torpeza. El disfraz ridículo que causa gracia, literalmente pone algo donde no va, superpone contextos y lógicas. Pero también a nivel simbólico, el uso con doble sentido de las palabras convoca – ya desde la expresión “doble sentido” – a distintos universos, distantes entre sí, para que se reúnan.

En *La Risa*, Henri Bergson plantea una idea inquietante: la risa demanda un contexto de distancia emocional, de cierta indiferencia. “Lo cómico”, propone, “sólo puede producirse cuando recae en una superficie espiritual y tranquila. Su medio natural es la indiferencia. No hay mayor enemigo de la risa que la emoción” (1985:12, el destacado es nuestro). Su idea de que “entre almas siempre sensibles, concertadas al unísono, en las que todo acontecimiento produjese una resonancia sentimental, no se conocería ni comprendería la risa” (Ibid.), sugiere que la risa demanda un distanciamiento de las personas y las cosas, para poder tomarlas como objeto de risa. Por una parte, porque al convertir al otro en objeto de risa, ignoramos el peso que tal vez lo hace desgraciado. Es en ese sentido que algunos autores ven el planteamiento de Bergson puntualmente como una teoría sobre cómo la comicidad atenta contra la vida de la colectividad (cf. Ynfante, 2011). Pero este distanciamiento de lo emocional puede verse más allá del sentido de “reírse de...”, del humor como vehículo de la hostilidad, sino en un sentido más general. Reír demanda relajar el juicio sensible, suspender la empatía. El humor sería, por naturaleza, un atenuante del compromiso emocional. Y en su dinámica suavizante, no sólo distancia al sujeto de los efectos emotivos del asunto que es objeto de la humorada, sino también de los conflictos que le dan sentido, llevando lo trágico al plano cómico. O, por qué no, banalizando lo trágico.

Distintas lecturas particularmente interesantes – y de algún modo opuestas entre sí - de este borde distorsionador del humor son las de Mentinis y Lipovetsky.

En contra de la tendencia a ver el humor como algo intrínsecamente positivo, Mentinis sostiene una crítica al humor como medio de lucha política, por ejemplo. Afirma que “(...) el giro hacia el humor está impregnado por la cultura del pensamiento positivo y por una insidiosa psicología positiva ideológica. Aquello por lo que se caracterizan estas aproximaciones es la reproducción de posicionamientos burgueses establecidos que confunden políticas radicales con liderazgo porrista” (2015:131). El uso de los chistes y juegos de palabras como procedimientos retóricos son, desde esta perspectiva, medios para “la disciplina del público, la reproducción de una terapéutica del humor ingenua y psicologizada, y la construcción de un ‘nosotros’ indiferenciado y apolítico” (ob.cit.:136).

Lipovetsky, por su parte, plantea que “el código humorístico evacúa la distinción y respetabilidad de los signos de una época anterior, destrona el orden de las preeminencias y diferencias jerárquicas en beneficio de una banalización «relax» promovida al rango de valor cultural”, y Morató (2002), quien rescata estos dichos en un agudo artículo dedicado a explorar las relaciones entre risa e inteligencia, observa que el código humorístico es, para Lipovetsky, el verdadero vector de democratización de los discursos, mediante una de-substancialización y neutralización lúdicas.

El mismo fenómeno, esto es, la aligeración de las energías originales de la experiencia mediante el humor, aparece señalado como medio de banalización antidemocrática, y como medio de democratización.

Vale la pena recuperar un fragmento de *La Risa*, de Bergson:

Probad por un momento a interesaros por cuanto se dice y cuanto se hace; obrad mentalmente con los que practican la acción; sentid con los que sienten; dad, en fin, a vuestra simpatía su más amplia expansión, y como al conjuro de una varita mágica, veréis que las cosas más frívolas se convierten en graves y que todo se reviste de matices severos. Desimpresionaos ahora, asistid a la vida como espectador indiferente, y tendréis muchos dramas trocados en comedia. Basta que cerremos nuestros oídos a los acordes de la música en un salón de baile, para que al punto nos parezcan ridículos los danzarines.

La metáfora es potente: el humor musicaliza la experiencia, e impone movimiento al cuerpo. Este movimiento es, según leamos a Lipovetsky o a Mentinis en las citas precedentes, una artera manipulación que nos convierte en títeres de un mecanismo irreflexivo, o bien una valiosa oportunidad de desanclarnos de los sentidos hegemónicos atribuidos a esa misma experiencia. Lo cómico, dirá Bergson, exige una *anestesia momentánea del corazón*. Se dirige a la inteligencia pura.

Desde el psicoanálisis, la lectura del humor apela a la conceptualización de la situación en términos de economía libidinal, de representaciones que anclan en procesos inconscientes o en síntomas que se expresan como chistes. Couso subraya algunas notas respecto del humor en la obra de Freud, y señala que el chiste y la experiencia humorística delatan “el triunfo del Yo sobre las exigencias y sufrimientos de la realidad”, que permite el alivio de esa “cantidad excesiva de energía libre, que rebasa la capacidad de control” del aparato psíquico. Señala también la observación de Freud del humor como un mecanismo superyoico. El Superyó, a través del humor, intenta consolar y proteger de su sufrimiento al Yo: “el humorista se conduce como un padre que consuela y muestra a un hijo que la situación temida no es terrible” (Couso, 1991).

Y por supuesto, el chiste es, en el psicoanálisis, síntoma y consecuente expresión de lo inconsciente: sustitución, condensación, desplazamiento, representación, se conjugan en el chiste como una puesta en escena, como escenario de emergencia de energías psíquicas que asumen formas sintomáticas. “El sentido latente del chiste”, dice Szabó, “no es chistoso, su trasfondo de verdad (culpa, castigo, angustia de castración) expondría nuestra vulnerable condición humana” (Szabó, 2011:5).

Desde una visión biológica, se ha sostenido que la risa, en tanto aparece antes que el lenguaje, que el sentido del humor y que cualquier indicio de simbolización, tendría una

función puramente orgánica. La definición sobre la función biológica de la risa elemental que retoma Pirowicz en su prolijo estado del arte sobre el tema sigue un trabajo de Piddington y es la siguiente: “[La risa constituye] una reacción profundamente enraizada en la constitución de las especies humanas, que surge por una situación placentera que no tiende a estimular ninguna reacción corporal y que sirve para expresar a los otros miembros de la especie el estado mental que acompaña a tal situación” (Pirowicz, 2011:7). La idea del reír como reacción física de alguna forma de placer invita a pensar un sentido amplio de la risa, incluso más allá de cualquier forma elaborada de humor.

Hay, en suma, esfuerzos por teorizar el chiste como género, el humor como fenómeno y la risa como expresión del humor y la comicidad, pero también de la vida de relación en general desde distintos ángulos, predominantemente filosóficos y psicológicos. Ya sea precisando el vocabulario y ahondando en las diferencias entre humor, sarcasmo, sátira, ironía, ridículo, chiste, broma, etc. o indagando en las premisas que permiten explicar los distintos fenómenos y relaciones, la cuestión del humor se atraviesa de otras cuestiones, entre ellas la educación.

Las formas de la risa en la infancia

Existe una extensa tradición, devenida casi en reflejo naturalizado para los educadores, de describir los fenómenos humanos desde una lógica evolutiva. El exponente más claro es, por supuesto, Jean Piaget y su descripción del desarrollo a partir de la definición de estadios y etapas. Alrededor de esta tradición se han realizado psicógenesis y teorías escalonadas para explicar

todo un conjunto de fenómenos, tan diversos entre sí como el despliegue del habla (Borzone et al., 1997) y las estrategias de escritura (Ferreiro, 1991; Grunfeld, 1998), las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial (Castorina y Aisenberg, 1989), la geometría (Gálvez, 1994), las representaciones acerca de la pobreza y desigualdad social (Denegri y otros, 1998), o la amistad entre los niños (Rubin, 1998), entre muchos otros asuntos.

No es nuestra intención abonar este nutrido territorio teórico, ni otorgar a las siguientes observaciones un carácter clínico ni evolutivo. Más bien nos interesa, desde la modesta posición de una descripción sensible, aportar algunas notas sobre las formas que adquiere la risa en ciertas aristas de la experiencia infantil. Para ello, presentaremos una sistematización de nuestras observaciones bajo la forma de algunas figuras típicas, para las que hemos elegido denominaciones potentes. Hablaremos, entonces, de las primeras apariciones de la risa en los bebés recién nacidos y recorreremos una serie de expresiones del humor compartido en distintas situaciones sociales, siguiendo una línea difusa cercana a la ontogénesis, pero sin una estricta relación con los principios que demandaría una caracterización evolutiva rigurosa.

La sonrisa de placer o bienestar en el bebé

Suele nombrarse a la primera aparición de una sonrisa en los bebés como “sonrisa angelical”: una forma de expresión del rostro a la que ni siquiera se le atribuye una relación con el humor. La psicología infantil y la pediatría suelen definirla como puro reflejo. Nos gustaría ensayar una lectura de esta primera sonrisa, entendida como contraparte de otro fenómeno, mucho más estudiado y atendido en la vida del neonato: el llanto. Respecto de éste, se dice una y otra vez que constituye el modo de comunicación del bebé, que a falta de un lenguaje verbal desarrollado, se vale del llanto para hacer saber a su madre que necesita alimento, abrazo, higiene (cf. Álvarez, 2001). Tal vez se habla menos de la sonrisa del neonato en términos comunicativos, porque la respuesta que produce es menos contundente que la del llanto, desde el punto de vista de la reciprocidad perceptible por el pequeño. Al llanto, diríamos, le sigue el esperado alimento. A la sonrisa, en cambio, le sigue una reacción emocional, en general fuertísima y muy movilizante para los adultos, pero apenas perceptible, si acaso siquiera registrada, por el bebé. En términos de gestos expresivos de un estado, sin embargo, la sonrisa podría equivaler al llanto, y no tener de “reflejo” mucho más que aquél.

La sonrisa de reconocimiento

En algún momento el bebé pasa de una sonrisa que exterioriza un estado de bienestar alojado en la vida interna, en las sensaciones de satisfacción y homeostasis, a la sonrisa que se produce cuando fija la mirada en el rostro del adulto, que lo mira a los ojos. Hay en esta sonrisa un gesto de reconocimiento de la reciprocidad en la mirada. Para Spitz, uno de los autores que ha estudiado el fenómeno, la sonrisa funciona como uno de los organizadores de la personalidad en el bebé, junto a otros enclaves señalados como articuladores de sus relaciones (la angustia ante el extraño, el “no”) y no se relaciona con algo que cause gracia, sino con formas aún primitivas de registro del entorno. Hay en esta primera forma del reír un gesto social y comunicativo que precede al lenguaje, que instaura un espacio intermedio entre el bebé y el mundo social que lo circunda, y que amerita ser pensada como un todo junto con la mirada, el universo de alteridad que de ella emana y el “entre” que se construye entre la sonrisa del bebé y la del adulto que la corresponde.

La primera risa extática

Como forma extendida de la sonrisa social, aparece la primera risa extática ante las cosquillas, las sacudidas y los gestos del adulto que consisten en alzar en brazos, elevar, bajar, girar al bebé. Se trata de una forma de despliegue de la sonrisa de reconocimiento, que intensifica, respecto de aquella, la alteridad en la que se funda. Ser reconocido en la mirada, en el cuerpo, en el movimiento, genera esta explosión de emociones que estallan en risa, como un intento por inventar una escena junto al otro, en la que el sonido y el movimiento de las

risas trazan un círculo que los une en un estado compartido que puede describirse como de éxtasis, al modo del estado extático de los rituales, y que se circunscribe al espacio del encuentro. La idea de que esta es una “primera” risa extática, se refiere a que la energía de la risa emana del movimiento del propio cuerpo del bebé. Pero la misma energía volverá a aparecer más adelante, bajo una forma algo diferente, ante los mismos gestos reconocidos en otro: un payaso, un actor, un pariente gracioso.

Este tipo de encuentros lúdicos mediados por la risa, sientan cierta forma de encuentro que elocuentemente Calmels llama “acuerdo tónico emocional”. Se desplegarán en juegos de crianza, siempre instalados en un espacio de alteridad donde no se piensa el juego del niño como un fenómeno psicológico individual, sino engarzado en un encuentro, y que serán generadores de múltiples formas de juego corporal, que asumirán la forma de juegos de sostén, ocultamiento o persecución (Calmels, 2004). Ambas, la sonrisa de reconocimiento y la sonrisa producto del contacto físico, son formas de regocijo y algarabía que surgen a partir del descubrimiento de la interacción, gestos primarios de alteridad.

La risa causa-efecto

Una forma de aparición frecuente de la risa en un marco de encuentro lúdico entre niños y adultos, es la risa que es producto de la reacción del adulto a una acción del bebé-niño. Obsérvese el siguiente relato:

Manuel, un bebé de un año, tiene un muñeco bebé de juguete entre sus manos y lo arroja al piso. El adulto le dice, bromeando: "¡Noo, pobrecito el bebé, no lo tires, hacele upa!". Le entrega el muñeco, y Manuel lo arroja nuevamente al piso para hacer que el adulto reaccione del mismo modo. La historia se repite varias veces y en cada oportunidad Manuel ríe estrepitosamente.

La risa del bebé es producto de la sensación gratificante que le produce el efecto de su acción (tirar el muñeco al piso), en el adulto. Hay una especie de diálogo sencillo entre las acciones de cada uno, que se acompañan y se reiteran confirmando su carácter de código, donde la risa es el impulso anímico que sostiene la conversación. En los típicos juegos de ocultamiento / descubrimiento aparece también esta forma de risa, y allí es claramente la propia reacción risueña del bebé lo que reactiva el círculo del juego.

La risa del perseguido

Típica en las situaciones en las que el adulto persigue al niño en un juego cariñoso, y éste escapa tratando de evitar ser capturado (aunque sabiendo que enseguida lo será), ya que el juego se basa en la diferencia de fortaleza entre el adulto y el niño. El adulto es el monstruo perseguidor, el niño la víctima gozosa. Calmels describe este tipo de juego, al que denomina “de persecución”, como una puesta en escena de gestos de confianza, amenaza, refugio y despliegue del par diferenciación – indiferenciación:

En su origen para que se constituya el juego el perseguidor debe ser reconocido por el niño como una persona confiable y de confianza; una persona desconocida no puede protagonizarlo con éxito. Esta confianza en la persona que protagoniza el rol del perseguidor le garantiza al niño que nada malo va a suceder y que puede aceptar la amenaza como una ficción, reduciendo la sensación de incertidumbre. En las formas más primarias de jugar a la persecución se produce el mismo tiempo un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo con el cuerpo protector: una diferenciación (con el perseguidor) y una indiferenciación (con el refugio) (2004:95).

La risa nerviosa y hasta histérica que caracteriza a este tipo de situaciones, es diferente de otras, tiene una entidad particular. En otro lado hemos analizado los juegos de lucha entre los niños como formas de medir el poder y la fuerza propios y a experimentar encuentros

litigiosos en forma lúdica, inofensiva. La lucha y la risa, puestas juntas, generan una forma de interacción interesante. El juego escénico del derrotado en esos juegos, por ejemplo, se ve como una puesta dramática de la derrota que al ser estetizada, se acepta. El juego del warrior es ocasión de aprender a luchar con honor por la justicia, y a tomar posición en la batalla eterna entre el bien y el mal (Brailovsky, 2011). En el caso del niño pequeño perseguido por el adulto, la risa abre todas estas puertas, al ser el primer gesto de reunión entre estos pares dicotómicos.

La segunda risa extática

La risa extática que antes emanaba del cuerpo y la voz del bebé, reaparece como risa ante la desmesura, el disparate, la torpeza, pero puesta en el cuerpo del otro. La exageración, el exabrupto. Una risa ante lo payasesco que caracteriza las bromas que suelen hacerse a los niños más pequeños, puestos ahora en posición de espectadores.

Se trata de la risa que reacciona ante alguien que se cae estrepitosamente, que hace morisquetas o ante situaciones exageradas en las que invariablemente hay cuerpos: cuerpos sacudidos, cuerpos golpeados, cuerpos ruidosos. Estas escenas están entre las primeras que desencadenan la risa en los niños, y podría interpretársela como una forma de despliegue o de descentración de la primera risa extática: lo que antes sucedía en el cuerpo propio, es contemplado ahora en el cuerpo de otro.

La risa ante lo inesperado

El encuentro abrupto con algo inesperado es la expresión pura y física de la incongruencia desencadenante de la risa. Se produce en los niños ante un cambio abrupto de sentido, instalándose como un modo básico de la comicidad. Véase la siguiente escena:

El profesor de música dice a todos los niños de la sala de 3 años, en el momento inmediatamente previo a repartirles los instrumentos musicales: “el que levante bien alto las manos...” (todos levantan las manos) “...se hace pis encima!”. Los chicos ríen. Enseguida, tras repartir los instrumentos les anticipa una indicación para comenzar a tocar. “Cuando yo diga tres, tocan todos juntos. Cuidado: el que no toca cuando digo tres, pierde. A la una a las 2 y a las... ¡Nueve!”. Los chicos ríen de nuevo, estrepitosamente.

Se trata de una risa que reacciona ante el cambio abrupto de dirección que la situación venía insinuando. El desarrollo de la escena se presenta de un modo, y de pronto se revela diferente. Aparece, conjugada en general con un movimiento corporal, la esencia del humor adulto: la sustitución, el descolocamiento, la incongruencia. Al decir de la clásica definición de Schopenhauer, la causa de lo risible “está siempre en la subsunción o inclusión paradójica, y por tanto inesperada, de una cosa en un concepto que no le corresponde, y la risa indica que de repente se advierte la incongruencia entre dicho concepto y la cosa pensada” (Schopenhauer, 1960).

Larisa o sonrisa de autoría

La risa del niño que, habiendo logrado realizar una hazaña (andar en bicicleta sin manos, entregar su dibujo terminado como regalo, etc.) es efusivamente felicitado, se diferencia de las escenas descritas antes en un detalle relevante: es una risa que celebra la propia producción, la huella de la propia acción, que se despliega hacia otro. Es también la sonrisa del cumpleaños, sobre el que recae la mirada de todos, como miradas de reconocimiento. El niño ríe porque es reconocido, y de algún modo se descubre a sí mismo en el gesto de los que lo rodean. Hay en esta risa de orgullo heroico, de reconocimiento por los méritos, una forma de alteridad específica que invita a pensar en cierto código cómplice con uno mismo. Variantes de esta forma de reír son **la risa o sonrisa pudorosa**, risa de la vergüenza al ser sorprendido, y **la risa del travieso**, que ha sido descubierto in fraganti transgrediendo alguna regla y, sorprendido, ríe.

Los chistes

Finalmente, puede reconocerse un amplio abanico de situaciones en la risa que se produce ante los distintos tipos de chistes, y en el marco de los distintos tipos de humor. El chiste, como género, abre además todo un despliegue de variantes respecto de los modos en que los chicos se van acercando a su estructura (chistes de fórmula, juegos de palabras, etc.), a sus elementos (la anticipación, el remate, el suspenso) y a sus roles (el relator, la audiencia), que exceden los propósitos de este artículo pero que forman parte importante del estudio base.

Una nota final a este breve recorrido por las formas de la risa en la infancia tiene que ver con una observación respecto de la conservación de estas energías en la vida adulta. Del mismo modo que en la teoría piagetiana se muestra que las concepciones egocéntricas del mundo físico, por ejemplo, no son totalmente abandonadas al aparecer la conducta descentrada, la reversibilidad, etc. probablemente ninguna de estas formas de reír se pierda para siempre cuando las personas crecen y comienzan a incursionar en otras formas de risas y comicidades más sofisticadas y complejas.

Al ver a un artista realizando su arte con maestría y virtuosismo, o al ver una jugada excepcional en un partido de fútbol, se producen en algunos espectadores formas de sonrisa y de risa que podrían ser vistas como la reaparición en la vida adulta del primer tipo de risa analizado, la sonrisa de placer o bienestar en el bebé. El adulto, como el neonato, reacciona con una sonrisa casi refleja frente a ciertas situaciones que lo movilizan placenteramente.

El contacto visual sensual en una relación de seducción, o incluso la sonrisa leve que reemplaza al saludo formal cuando dos personas conocidas se cruzan por casualidad, podrían ser formas adultas de la risa a la que llamamos de reconocimiento. La sonrisa sigue siendo, como en el círculo íntimo de alteridad que traza la sonrisa del bebé, un modo de reconocimiento habitual y frecuente en la vida social. De mismo modo, la risa extática, corporal, que reseñamos como un modo de aflorar de esa explosión de emociones que estallan en risa, favoreciendo un encuentro entre adulto y niño, encuentran una expresión adulta en la risa de la pareja en los juegos sexuales, con sus caricias, cosquillas o ataques, que es claramente un correlato adulto de aquella risa extática primaria.

Conclusiones

Lo dicho hasta aquí respecto del humor, la risa y la comicidad, da cuenta de un objeto de estudio complejo y rico en cuanto a sus posibilidades de reflejar distintos aspectos de las

relaciones humanas. En lo que respecta puntualmente a las diferentes tesituras de la risa en la infancia, vale la pena subrayar algunas notas finales sobre la especial relevancia que tiene la cuestión en las aulas del nivel inicial.

De un modo análogo al que la pedagogía y la psicología de la educación infantil estudian los diferentes modos en que el juego aparece en la vida infantil, el estudio de las expresiones humorísticas y risibles se funda en el carácter central que estas experiencias tienen en la vida infantil y en los aportes que esta forma de conocimiento – relativamente relegada en la literatura pedagógica – puede representar para los educadores. Las situaciones cómicas, indudablemente, pueden ser una oportunidad para el docente para aprender algo acerca de su grupo de alumnos. Y estudiar la risa es, entonces, estudiar algo del orden de las relaciones pedagógicas.

“LAS SITUACIONES CÓMICAS, INDUDABLEMENTE, PUEDEN SER UNA OPORTUNIDAD PARA EL DOCENTE PARA APRENDER ALGO ACERCA DE SU GRUPO DE ALUMNOS. Y ESTUDIAR LA RISA ES, ENTONCES, ESTUDIAR ALGO DEL ORDEN DE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS”.

El formato escolar es, con mucha frecuencia, puesto en evidencia desde el humor. La “estructura” de situación de enseñanza, la clase, la ronda, la fila, etc. es un molde que contiene y aloja las relaciones pedagógicas. Y existe un

conjunto de reglas, propias de esas situaciones, que la definen como tal: la estructura de una exposición seguida de preguntas y consignas, la atención de los alumnos, la existencia de una dinámica de movimientos e intercambios. Todo esto, planteado como escenario previo y muchas veces naturalizado de las relaciones de enseñanza, es permanentemente interrogado y negociado. Y uno de los mecanismos de esta negociación, es el humor. El humor es disruptivo, y es un modo de generar interés, atención, intensidad. Hay, de hecho, una particular forma de humor en las clases, que consiste en burlarse un poco de la mismísima forma de la clase y de las formas de autoridad que ésta supone. Una maestra pregunta a sus niños de cuatro años: “¿Qué les parece si hoy nos sentamos en el techo?”. Los chicos se ríen de la ocurrencia de su maestra que, con esta broma, busca reunirlos en la ronda para dar inicio a la actividad. El ejemplo, sencillo pero elocuente, muestra cómo el humor resulta en escenario de construcción de los formatos del trabajo pedagógico.

En el nivel inicial particularmente, además, el humor es un componente esencial del estilo docente. Si en otros niveles de enseñanza el “humor didáctico” del docente, el chiste expositivo del profesor, pueden ser recursos casuales o intencionales, en la educación infantil este rasgo es constitutivo y más o menos imprescindible. Lo que en la enseñanza a alumnos mayores resulta un condimento o parte de un estilo de enseñanza que, descontracturándose, procura acercarse a los estudiantes, en las salas de niños pequeños se trata de un recurso permanente que aparece incrustado en la propia naturaleza de la relación entre docentes y alumnos.

“EN EL NIVEL INICIAL PARTICULARMENTE, ADEMÁS, EL HUMOR ES UN COMPONENTE ESENCIAL DEL ESTILO DOCENTE. SI EN OTROS NIVELES DE ENSEÑANZA EL “HUMOR DIDÁCTICO” DEL DOCENTE, EL CHISTE EXPOSITIVO DEL PROFESOR, PUEDEN SER RECURSOS CASUALES O INTENCIONALES, EN LA EDUCACIÓN INFANTIL ESTE RASGO ES CONSTITUTIVO Y MÁS O MENOS IMPRESCINDIBLE.”

Bibliografía

Aguzá, A. (2014). Evolución del humor en la mujer: desde primaria a la universidad. Grupo de Estudio para la Pragmática y la Ironía del Español de la Universidad de Alicante (GRIALE), - <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48164>

Alonso, J. L. B. (2004). Actitudes anglosajonas hacia el humor: la caracterización del humor obsceno y sexual en los acertijos del Exeter Book. Cuadernos del Cemyr, 17-36. - [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CEMYR/12-2004/02%20\(Jorge%20Luis%20Bueno%20Alonso\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CEMYR/12-2004/02%20(Jorge%20Luis%20Bueno%20Alonso).pdf)

Álvarez, Á. (2001). ¿Por qué lloran? Infancia: educar de 0 a 6 años, (68), 36-41.

Amuchástegui, Martha (2005) El orden escolar y sus rituales En: Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana.

Arellano, I. (1994). La generalización del agente cómico en la comedia de capa y espada. *Criticón*, 60, 103-128.

Benito, M. J. I., & Viñas, M. B. (2013). La transcendencia de lo cotidiano: vínculos, chistes y subjetividad. *Política y Sociedad*, 50(3), 1097. - <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/41556/41391> / o bien: <https://www.dropbox.com/s/7gv3w1v6txmol8d/41556-66337-1-PB.pdf?dl=0>

Berger, P. L. (1999). Risa redentora: la dimensión cómica de la experiencia humana. Editorial Kairós. - <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=YLqY61vm7B0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=%22lo+c%27C3%B3m>

ico%22+%22el+humor%22+re%27C3%ADr+gracia+chiste+ense%27C3%B1anza+OR+aprendizaje+OR+escuela+OR+clase+%22la+risa%22&ots=euQMOyJik1&sig=70U24KixzQiu2OE8uf_Ajvw0QT0#v=onepage&q&f=false

Bergson, H. (1985) *La Risa*, Madrid, SARPE.

Beristáin, H. (2004). El chiste: agudezas coloquiales graciosas. *Acta poética*, vol.25 no.2 México sep./nov. 2004 121-148. - http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-30822004000200007&script=sci_arttext

Borzone de Manrique, Ana María y otras (1997): ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?: el desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Brailovsky, D. (2011) *El juego y la clase: ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza*. Editorial Biblos.

Casares, J. (2002). Concepto del humor. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, (7), 169. - <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/8187>

Castorina, J. A., & Aisenberg, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. *JA Castorina y otros. Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castro, S. J. (2011). El chiste como paradigma hermenéutico. *Diánoia*, vol.56 no.67 México nov. 2011, 87-111. - http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502011000200005

Couso, O.: "Humor y psicoanálisis", conferencia presentada en Centro de extensión psicoanalítica, 29/10/1991, disponible en http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_674.pdf

Del Rey Morató, J. (2002). La risa, una actividad de la inteligencia. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, (7), 329. - <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/8195>

Denegri, M., Keller, A., Palavecinos, M., Ripoll, M., & Delval, J. (1998). Psicogénesis de las representaciones acerca de la pobreza y desigualdad social: estudio evolutivo con niños y

adolescentes de ciudades con funcionamiento financiero limitado de la IX Región. *Psykhé*, 7(2), 13-24.

Fabiano, D. N. G. (2012). Sobre el humor. *Claridades. Revista de Filosofía*, 4, 84-89. - <http://www.revistas.uma.es/index.php/claridades/article/download/3909/3640>

Fernández-Poncela, A. M. (2012). 'Riéndose aprende la gente': Humor, salud y enseñanza aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(8), 51-70. - http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722012000300003&script=sci_arttext

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. Goodman, Y. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano, 21-35.

Gálvez, G. (1994). La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental. Parra, C y Saiz (comp.), *Didáctica de Matemática*. Paidós, Bs. As.

García, Á. L. (2008). Consideraciones sobre el humor verbal. *Boletín de Filología*, 43(1), Pág-241. - <http://www.revistaderechopublico.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewArticle/18052>

García, J. T. (2001). El humor en la relación asistencial y en la entrevista:(I) Introducción a la psicología del humor y la comicidad. *FMC-Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 8(5), 321-330. - <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1134207201754138>

García, P. J. A. (2005). Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ÁSELE* (pp. 124-

132). - http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0124.pdf

Gómez, D. P. (2008). La experiencia del humor en personas con discapacidad intelectual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(14), 201-218. - http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/14/english/Art_14_184.pdf

González Barrientos, C. V. (2013). El humor como instrumento pedagógico. Tesis. - <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113094>

Grunfeld, D. (1998). La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial. aa. vv., *Alfabetización inicial. Alternativas para construir un espacio de aprendizaje*. Tomo, (1).

Guitart, M. (2007) ¡PERMITIDO REÍR... ESTAMOS EN CLASE!, Facultad de Ingeniería — Universidad Nacional de Cuyo - <http://diverrisa.es/web/uploads/documentos/permitido%20reir%20estamos%20en%20clase.pdf>

Hernández, L. (1998). Humor y educación. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 4. - <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/repositorio-global/humor-educacion.ficheros/511158-1824.pdf>

Kurlat, F. W. D. (1963). Sobre el negro como tipo cómico en el teatro español del siglo XVI. *Romance philology*, 17(2), 380-391.

Macián, C., & Salvador, V. (2009). Entrevista clínica y funciones del humor. V SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais—O Enisno em Foco, Caxias do Sul (Brasil). En línea: [<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/port>. - http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/imprimir/arquivos/entrevista_clinica_y_funciones_del_humor.pdf

Mentinis, M. (2015). ¿De qué te ríes? Hacia una crítica psicosocial del humor y de la risa en la política radical. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (1), 131-141. - <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/41>

Morales, J. E., Vega, G. H., Escorcía, E. M., Suárez, J. S., & Roncallo, L. M. T. (2014). Humor, imágenes discursivas y (anti) cortesía en conversaciones estudiantiles universitarias. *Signo y seña*, (26), 49-68. - <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3109>

- Morey, M. (2005). De la santificación de la risa. Acto sobre la risa, 247-265. - https://reacto.webs.ull.es/pdfs/n2_3/morey.pdf
- Ortiz, M. (2002). Carcajadas que curan. Agenda Salud, 27, 1-8. - <http://www.documentacion.edex.es/docs/1504ISIage10.pdf>
- Parazuelos, M. H. C., & Helena, M. (1994). Una experiencia en clase: el chiste lingüístico. In Actas del V congreso internacional de ASELE (pp. 287-296). Santander. - http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0285.pdf
- Pirowicz, D. (2011). El humor en los procesos de enseñanza aprendizaje (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina). - http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3381#.WQDP1mk1_cc
- Pirowicz, Denise (2011). El humor en los procesos de enseñanza aprendizaje. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. - <http://hdl.handle.net/10469/3381>
- Ribetto, A. (2006). La risa en el cotidiano de las profesoras. Odiseo, Revista electrónica de pedagogía, México. Año 4, núm. 6. Julio-diciembre 2006. ISSN 1870-1477 - <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/ribetto-risa.htm>
- Ribetto, A. (2006). La risa en el cotidiano de las profesoras. Odiseo, Revista electrónica de pedagogía. - <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/ribetto-risa.htm>
- Roncero-López, V. (2006). El humor, la risa y la humillación social: el caso del Buscón. La Perinola. Revista de Investigación Quevediana, 10, 2006, pp. 271-286 - <http://dadun.unav.edu/handle/10171/12499>
- Rubin, Z. (1998). Amistades infantiles (Vol. 13). Ediciones Morata.
- Salinas, M. (1996). Risa y cultura en Chile. Santiago de Chile, Proyecto de Investigación FONDECYT, 1960157. - <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/diuaris/20120927095411/salinas.pdf>
- Sánchez Lara, J. M. (2017) Concepción de la risa a partir de la transgresión en la obra de Bergson, Freud y Portilla. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México - <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/68135>
- Schopenhauer, A. (1960) El mundo como voluntad y como representación. Aguilar, Buenos Aires
- SiuranaAparisi, J. C. (2013). Los rasgos de la ética del humor: Una propuesta a partir de autores contemporáneos. Veritas, (29), 9-31. - http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-92732013000200001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Sosa, B.: Del humor y sus alrededores, Revista de la Facultad 13, 2007 169-183 - <http://fadeweb.uncoma.edu.ar/viejo/medios/revista/revista13/10nelly.pdf>
- Spitz, R. A., Barceló, P., & Fernández Cancela, L. (1961). El primer año de vida del niño.
- Szabó, Diana. Humor y psicoanálisis: un asunto serio. Revista uruguaya de psicoanálisis, 2011.
- Tresguerres, A. F. (2016). De la risa. El Catoblepas, revista crítica el presente, número 177 noviembre 2016 – <http://www.nodulo.org/ec/2002/n008p03.htm>
- Weber, P. R. (2008). Homo ridens vs. Homo sapiens. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 14. - <http://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1410>
- Ynfante, F.: ¿El sentido del humor, tiene sentido en el aula?, Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 2, [237-251], ISSN: 1409-42-58, julio-diciembre, 2011 - <http://www.redalyc.org/html/1941/194121566017/>
- Yupanqui, C. I. (2016). Poder, tensión y caricatura. Una aproximación a la teoría del humor. Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura, 3, 245-271. - <http://www.journals.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/4064>

Daniel Brailovsky es doctor en educación, maestro de música y de nivel inicial, formador de docentes y profesor universitario. Realizador del sitio web NoPuedoNegarleMiVoz.com.ar

Autor de varios libros, entre ellos: El juego y la clase (Noveduc, 2011), La escuela y las cosas (Homosapiens, 2012), Didáctica del nivel inicial En clave pedagógica (Noveduc, 2016).

Marcelo Frasca es actor y profesor superior nacional de teatro egresado de la carrera de Pedagogía Teatral de la Escuela Nacional de Arte Dramático, Antonio Cunill Cabanellas y del IUNA. Director de la ESEA en Teatro “Nini Marshall” y se desempeña como actor ininterrumpidamente en cine y teatro. Escribe y da clases y talleres para nivel superior.

Julieta Álvarez Vigil es estudiante del profesorado de nivel inicial, tutora par y consejera estudiantil del ISPEI Sara Eccleston. Se desempeña como maestra en El árbol de los milagros, educación natural personalizada y ha incursionado en la actuación.

María Milagros Foderá es docente de Educación Inicial egresada del ISPEI Sara Eccleston y Doula en formación. Co-creadora de Espacio Caléndula y docente de niñas de dos y cuatro años.

Sofía Ana Roji es estudiante del profesorado de educación inicial, Sara Eccleston. Trabaja como maestra en sala de bebés, en Pau Pau jardín maternal. Ha participado varios años como asistente y coordinadora de niños y adolescentes en acantonamientos.

Lucía Méndez es profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI Sara Eccleston. Se desempeña como docente de nivel inicial en el ámbito privado. Co-creadora de Caléndula, Espacio Libre de arte y expresión. Bailarina de danzas contemporáneas.

EL DIBUJO Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL INICIAL LÁMINAS HISTÓRICAS DEL ISPEI “SARA C. DE ECCLESTON”

●●● POR: MÓNICA PAULINO

El presente trabajo se realizó a partir de la observación y el análisis de láminas históricas que forman parte del acervo de la Ludoteca del ISPEI Sara C. de Eccleston. A partir del año 2015 comenzó un proyecto de puesta en valor de las mismas a cargo de la profesora Adriana Hernández como referente del espacio de Ludoteca.

Según la profesora Hernández, entre los propósitos del proyecto se destacan la preservación del material considerándolo “recurso didáctico histórico” y la divulgación general del mismo.

En un principio se procedió a la digitalización de cada una de las láminas en su frente y dorso y se comenzó a realizar un inventario.

Actualmente se realiza la etapa de orden y registro de las imágenes.

El paso siguiente será el armado de fichas para la creación de un catálogo virtual que estará disponible en la Biblioteca.

A partir del material observado se pensaron algunas líneas de investigación orientadas a los enfoques en relación con la enseñanza de las artes visuales, la utilización de las imágenes como recurso didáctico y la imagen como soporte de representaciones sociales.

Las láminas comenzaron a ser catalogadas y se realizaron tareas de limpieza y restauración, a partir de capacitaciones realizadas con diversos especialistas dentro del Programa “Huellas de la Escuela”²⁴.

Por ahora, las láminas se encuentran agrupadas por temáticas como, por ejemplo, cuentos infantiles, efemérides, los transportes, entre otras. En su totalidad, fueron realizadas por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial durante los años 1957 y 1963.

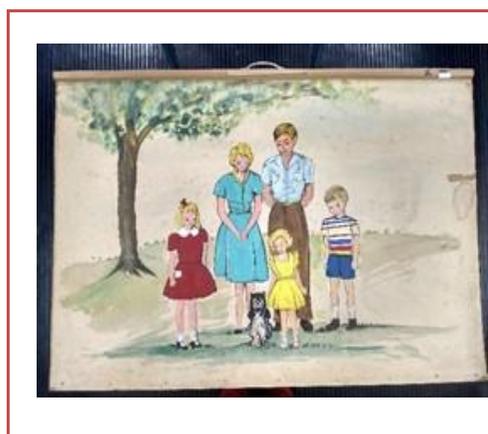
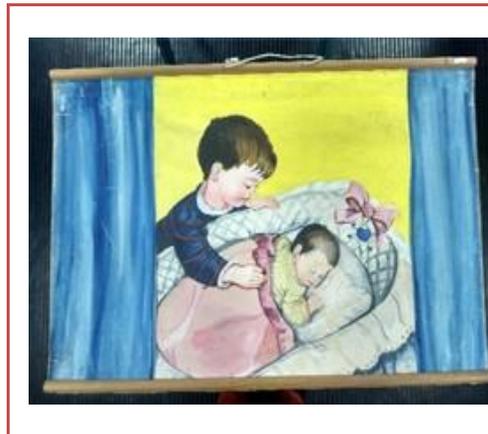
Las láminas analizadas

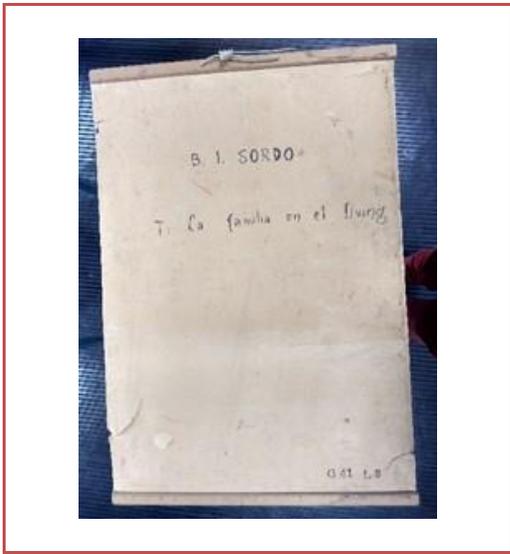
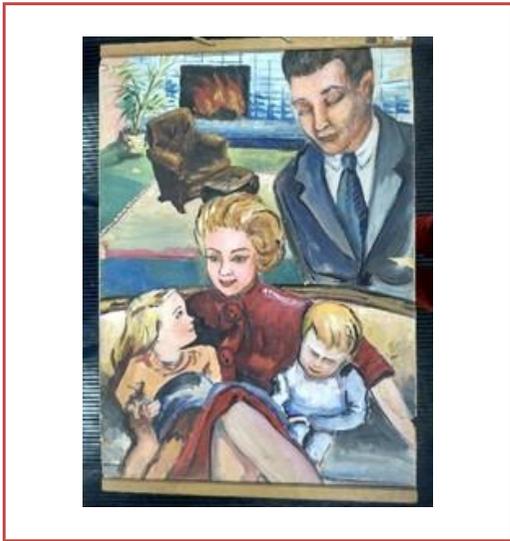
En el marco de este proyecto y para el presente trabajo se tomaron 10 láminas relacionadas con escenas cotidianas familiares.

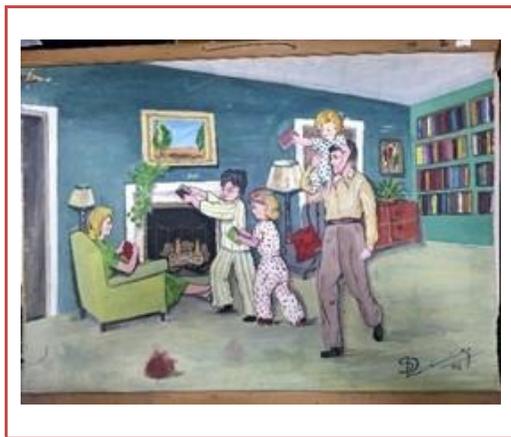
Las láminas elegidas son las siguientes:

²⁴ El Programa Huellas en la Escuela depende del GCBA y tiene como objetivo recuperar el patrimonio tangible e intangible de las escuelas de la Ciudad, su historia y sus proyectos.









El plan de estudios

Las láminas fueron realizadas por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial entre los años 1957 y 1963. El Plan de Estudios de esa época aprobado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación tuvo vigencia desde 1937 hasta 1973.

Las láminas conformaban trabajos prácticos de las siguientes materias:

- Dibujo especialmente adaptado a las necesidades del Jardín de Infantes – Primer año (4 horas)
- Dibujo con su didáctica y clases de Práctica – Segundo Año (4 horas).

Es interesante revisar lo que el plan de estudios plantea para ambas materias, ya que su análisis nos da cuenta de la perspectiva que asumen y la relación que se establece entre el dibujo, las futuras docentes y la educación en el Nivel Inicial.

Síntesis de los contenidos que debían abordarse en ambas materias:

La materia de Primer Año (Dibujo especialmente adaptado a las necesidades del Jardín de Infantes) cuenta de varias “Bolillas”²⁵:

- 1) **Estudios del natural:** Dibujo de Observación a realizar tanto con lápiz, pluma como con color (acuarela y témpera)
- 2) **Estudio del Color:** Teoría y práctica en relación con las características del color, círculo cromático, gradaciones, etc. Ejercicios de ritmos y manchas.
- 3) **Estudio de la tercera dimensión:** La forma, la luz, el color, el volumen.
- 4) **Decoración:** Estilización, composición, sección áurea, simetría, etc. Dibujo creador a través de los mosaicos, frisos, carteles con temas infantiles, etc.
- 5) **Ampliación y reducción de láminas:** Diferentes técnicas.
- 6) **Proyección:** Temas relacionados con la geometría del espacio.
- 7) **Perspectiva:** Con ejercicios de observación.
- 8) **Trabajos Prácticos:** Diferentes ejercicios que debían hacer las estudiantes.

En el caso de la materia dictada en el Segundo Año (Dibujo con su didáctica y clases de Práctica) podemos observar una serie de contenidos agrupados por subtítulos que corresponderían a las distintas unidades:

- **Dibujo de Observación:** Los contenidos hacen referencia al dibujo tanto de animales u objetos como de la figura humana y sus distintos movimientos y posiciones. Asimismo, aparece la aplicación de estos estudios a la ilustración, murales o dibujos animados. También la colección de recortes de diarios y revistas de fotografías de niños, animales, flores, paisajes, etc.
- **Dibujo de libre expresión:** Los temas están relacionados con aspectos compositivos como el equilibrio, la simetría, la asimetría, la divina proporción y el rectángulo áureo entre otros. En la misma unidad hay un apartado dedicado al modelado con

²⁵Se denominaba Bolilla a cada una de las partes en que se dividía el programa de una asignatura.

arcilla y plastilina que luego sería aplicado a pequeñas esculturas o el diseño de cabezas de títeres.

- **Dibujo imaginativo:** Este apartado lleva un subtítulo: Dibujo como libre expresión gráfica y está enfocado a la ilustración de cuentos, historietas, leyendas, poesías, etc.

También al relato y la ilustración simultánea en el pizarrón y, por último, a la iniciación al dibujo animado con la posibilidad de aplicarlo a las clases en el Nivel.

- **Dibujo Técnico:** Geometría, perspectiva, ampliación y reducción de láminas, gráficos, etc. También aparecen las técnicas de dibujo (Lápices, carbonillas, luz y sombra, etc.) y de pintura (acuarelas, témpera, óleos, esmaltes, etc.). Abarca esta unidad, además, estudios de color (escalas, matices, análogos, complementarios, etc.) y su aplicación en la decoración de interiores, murales, etc.

Continúa con distintos ítems que incluyen las escalas, afiches, las técnicas de iluminación de teatro, escenografías, confección de moldes para cerámica, yeso, técnicas de grabado y papel maché.

- **Trabajos Prácticos:** Se entiende que en esta unidad están citados los trabajos a realizar por las estudiantes. Se transcriben a continuación como para seguir dando cuenta del sentido de esta materia.

** Práctica de Taller: Dibujo, pintura, modelado aplicados.*

a) Ilustraciones: Láminas y afiches.

b) Murales: Paneles y frisos.

c) Mapas y gráficos y fichas.

d) Decoración de interiores y escenografías realizadas para el jardín de Infantes.

e) Decoración de aulas para fiestas patrias o infantiles.

f) Decorado y pintura de juguetes y material educativo en colaboración con trabajo manual.

g) Mesas de arena; dioramas, terrarios y herbarios. Ilustración y preparación. Rincones de Arte.

h) Ilustración de libros de cuentos, temas históricos, tiras didácticas, diapositivas, láminas y material para prácticas.²⁶

- **Práctica de la enseñanza del Dibujo:** Aquí aparece algún aspecto donde podemos establecer un acercamiento al trabajo con los niños.
 - a) Con niños de Jardín de Infantes, cuando los temas de prácticas así lo requieran y como ejercicios de clase.
 - b) Colección de dibujos de niños, su estudio, su clasificación, observación, crítica y progreso anotados; intercambio con otras escuelas y países.²⁷
- **Educación Estética:** Esta última unidad tiene como objetivo la iniciación en la apreciación estética, historia del arte, visitas a museos, conferencias, etc. Aparece la

²⁶ Ministerio de Cultura y Educación. Plan de estudios [1937]. Instituto Superior del Profesorado Sara C. de Eccleston. Bs. As. Argentina

²⁷ Ministerio de Cultura y Educación. Plan de estudios [1937]. Instituto Superior del Profesorado Sara C. de Eccleston. Bs. As. Argentina

consulta de obras sobre diversos temas artísticos o de diferentes técnicas como también otro tipo de bibliografía ampliatoria.

No podemos afirmar que los contenidos se abordaran en toda su extensión. La cantidad consignada en el plan es muy amplia aun considerando que, en ese momento, las materias eran anuales. Sí podemos observar, en una primera instancia, que la intención era una formación artística académica dentro de los cánones clásicos de la época.

Si realizamos un análisis de las temáticas abordadas encontramos varias similitudes entre las dos materias. Ambas tienen el propósito de que las alumnas conozcan aspectos teóricos relacionados al hacer artístico. Aparecen propuestos temas que hoy encontraríamos dentro de una formación académica artística como, por ejemplo, la perspectiva, la sección áurea o el círculo cromático, entre otros. También, se plantea un acercamiento a diferentes técnicas tanto para el dibujo, la pintura o el modelado a partir de la observación, centradas en la formación artística personal.

En ambas, aparece fuertemente la idea de decoración, la realización de escenografías, afiches, ilustraciones infantiles, etc. Es decir que el objetivo es la preparación de la futura docente para la realización de recursos para su trabajo en las salas. Para ello era necesario que dominara algunos saberes relacionados con la copia a escala, ampliación, reducción, el manejo del color, la perspectiva, etc. Aspectos que luego le permitirían la reproducción de las imágenes necesarias para sus actividades. Varios de estos contenidos se encuentran en ambas materias.

En el caso de Segundo Año podemos señalar la importancia de la Formación Estética proponiendo un inicio en la apreciación de obras artísticas visitando museos, por ejemplo. Como también temáticas relacionadas con la historia del Arte.

Como se mencionó anteriormente, encontramos alguna relación de la enseñanza del arte y los niños en la última parte de la materia de segundo año llamada **Práctica de la enseñanza del Dibujo**:

- a) Con niños de Jardín de Infantes, cuando los temas de prácticas así lo requieran y como ejercicios de clase.
- b) Colección de dibujos de niños, su estudio, su clasificación, observación, crítica y progreso anotados; intercambio con otras escuelas y países.²⁸

En el primer ítem la relación aparece vinculada a las prácticas pedagógicas, pero sin más especificaciones.

Y, en el segundo, se entiende que apunta al estudio de la expresión gráfica infantil.

Los programas hallados

No se encuentran programas de los años correspondientes a la realización de las láminas. Sin embargo, existen algunos de 1970 a 1973, que corresponden al mismo plan de estudios. Las profesoras firmantes de los que se conservan en la Biblioteca del ISPEI Sara C. de Eccleston son: Velia Civelli, Úrsula Isabel Schulze y Margarita Collazo. Encontramos programas de las 3 profesoras en ambas materias.

Un breve análisis nos permite comprobar que, en todos los casos, el primer cuatrimestre mantenía el enfoque académico centrado en el estudio de diferentes aspectos del lenguaje plástico. Podemos citar como ejemplo algunos de los objetivos específicos que figuran en algunos de ellos:

Lograr que el alumno:

²⁸ Ministerio de Cultura y Educación. Plan de estudios [1937]. Instituto Superior del Profesorado Sara C. de Eccleston. Bs. As. Argentina.

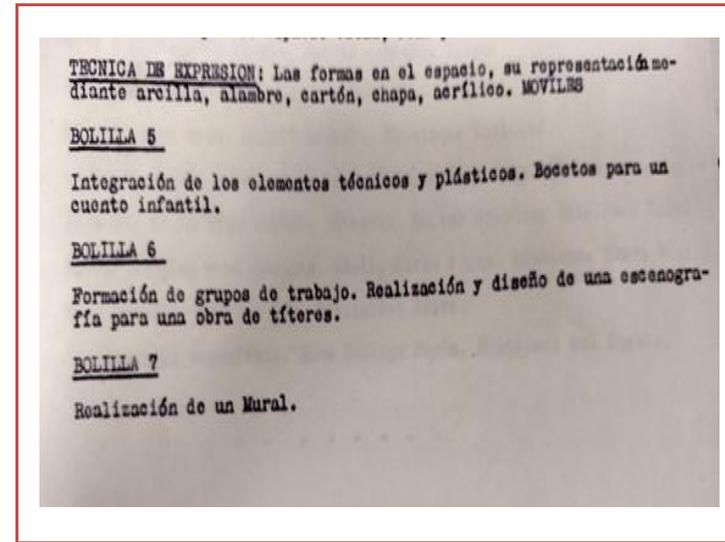
EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

- Tome conciencia de las posibilidades creadoras por medio de la actividad plástica.
- Conozca los fundamentos del arte y los relacione con la necesidad expresiva origen del hombre. (Ambos en Programa de 1° F – 1973 – Prof. Collazo)

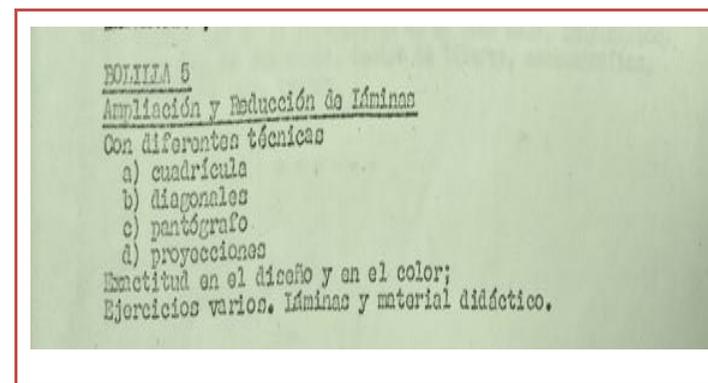
La bibliografía apoyaba este enfoque tomando a autores como Rudolf Arnheim (Arte y Percepción Visual) o Irene Crespi y Jorge Ferrario (Léxico Técnico de las Artes Visuales) (Programa de 1° año A – 1972 – Prof. Civelli). Textos fundamentales de la bibliografía de los Profesorados de Bellas Artes de la época.

Completando esta orientación se incluían algunos otros textos relacionados con la historia del arte como, por ejemplo, Historia de los Estilos Artísticos, La Pintura Moderna, etc. En algunos casos, esta mirada histórica abarcaba todo el segundo cuatrimestre (Programa de 1° C – 1969 – Prof. Collazo / Programa de 2° año A – 1972).

También aparecen en estos programas aquellos contenidos relacionados con la producción de recursos y aspectos relacionados con la decoración que observábamos como un eje importante dentro del Plan de Estudios (Programa 1° E – 1973 – Profesora Schulze)

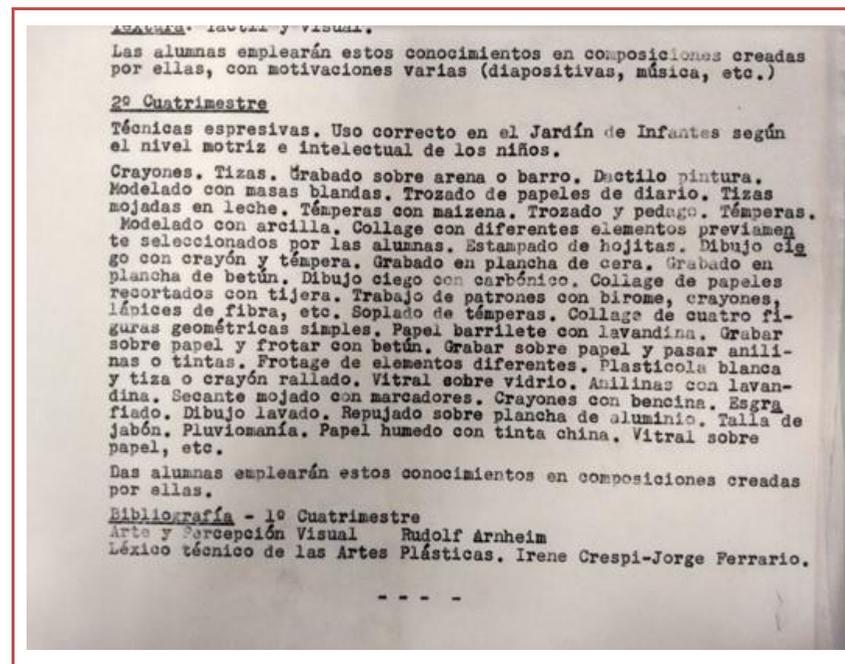


Acá observamos otro ejemplo en el programa de la misma profesora, pero de Primer año:



Sabemos que, para la fecha de estos programas, ya habían aparecido publicaciones de dos autores que cambiarían la mirada acerca de la enseñanza de las disciplinas artísticas, especialmente en la infancia. Viktor Lowenfeld (Desarrollo de la capacidad creadora) y Herbert Read (Educación por el arte) reconocían la capacidad expresiva de los niños/as y la importancia que esa expresión para el desarrollo integral.

En concordancia con esta nueva mirada, encontramos un segundo cuatrimestre dedicado a “Técnicas Expresivas. Uso correcto en el jardín de Infantes según el nivel motriz e intelectual de los niños.” (*Programa de 1° A – 1972 – Prof. Civelli*). Aquí podemos observar la práctica de las diferentes técnicas gráfo-plásticas, propias del enfoque de la Libre Expresión que comenzaba a instalarse en el país.



Estas técnicas junto a los autores citados Viktor Lowenfeld, Herbert Read y, además, Arno Stern presentes todos en la bibliografía, dan cuenta del inicio de una nueva perspectiva en el dictado de las materias.

Como se observa, a excepción de la última parte señalada, los programas analizados, remiten al plan de estudios vigente en la época, afirmando un enfoque, dentro de la formación docente, marcado por la formación estética personal, saberes estrechamente relacionados con las artes plásticas y el dominio de algunas herramientas y técnicas.

Todos estos conocimientos permitirían la realización de diferentes recursos destinados a los niños, de una forma más “apropiada” y ajustada al material que se consideraba adecuado para los niños y las clases. Para arribar a estas producciones, sin duda, lo más conveniente era recurrir a la copia o a la elaboración de imágenes tomando como referencia las que circulaban en la época destinadas al público infantil.

Esta idea de copiar no debe resultarnos extraña. Por una parte, refiere al modo de enseñanza en las Escuelas de Arte. Uno de los métodos preponderantes era la copia de imágenes de grandes maestros o también la copia del modelo natural. Cabe destacar que, para aquellos años, lo esperado para un estudiante era llegar a dibujar lo más parecido posible a lo real. Muchos de los profesores de las Academias sostenían que primero había que realizar este aprendizaje y recién entonces, habiendo dominado la técnica, uno podía intentar lograr una imagen más personal.

Entonces, si para los que iban a ser futuros artistas o profesores de arte, la copia era el método privilegiado, cómo no iba a serlo para aquellas estudiantes que no tenían esa formación.

Sin embargo, el manejo de estas técnicas y el conocimiento de cuestiones relacionadas con la composición, proporciones, perspectivas, etc., requieren de una rigurosa formación no solo en lo teórico si no en lo práctico. Producto de esta complejidad, en las láminas analizadas aparecen en muchos casos dificultades relacionadas con estos saberes que, evidentemente, eran imposibles de adquirir en la formación de docentes de nivel inicial. A modo de ejemplo, observando la lámina “Mamá Cose”, se nota una proporción inadecuada de la niña respecto de la madre. Asimismo, en el caso de “Mamá limpia...” la perspectiva es imprecisa.

Las imágenes y la infancia

Numerosos autores, afirman que las imágenes construyen sentido y, especialmente las relacionadas con la niñez. En este sentido nos encontramos con una categoría que se ha ido construyendo a través de diversos procesos sociales.

Es en la modernidad donde se produce un gran cambio en relación con la mirada que se tiene acerca de los niños y se consolida el sentimiento de infancia. El niño es puro, frágil e inocente y, por lo tanto, debe ser cuidado y educado por los adultos.

“Volviendo al valor de estas producciones de sentido se pueden reconocer en ellas fines prácticos que hacen a determinadas funciones que cumple una sociedad, destaquemos entre todas ellas una: la crianza y el cuidado de los niños. Cada sociedad construye una serie de conocimientos y prácticas referidos al cuidado y crianza de los niños, sobre la alimentación, la salud, el abrigo, etc. Además, estas prácticas van a dar las pautas de lo que esa sociedad entiende por ser un niño. Estos conocimientos y acciones se reúnen en una construcción social a la que llamamos infancia.”²⁹

En el marco de esta construcción, aparecen una serie de objetos culturales dedicados especialmente a los niños y, dentro de ellos, aparecen las imágenes que formaran parte de esa construcción y que, de alguna manera, son promotoras de esta nueva mirada sobre los niños. Hasta este momento, las imágenes estaban reservadas en su gran mayoría al espacio privado, pero a partir de la posibilidad de ser reproducidas, llegaron al espacio público y se convirtieron en vehículos de nuevas aspiraciones, otros modos de vida, etc. Es decir, que había un niño ideal al que cada familia debía aspirar y las imágenes lo mostraban. Tal vez hoy nos cuesta pensar en esa homogeneidad respecto de la mirada sobre la infancia. Dice Sandra Carli: “La sociedad infantil sería hoy menos representable desde un discurso unívoco debido a su mayor fragmentación y heterogeneización, lo que dificulta pensar en un sujeto “niño” único en un sentido homogéneo.” Y, de la misma manera nos podemos encontrar con una multiplicidad de imágenes visuales que reflejarían esa diversidad.

²⁹ Calarco José (2006) La representación social de la Infancia y el niño como construcción. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional.

“ES EN LA MODERNIDAD DONDE SE PRODUCE UN GRAN CAMBIO EN RELACIÓN CON LA MIRADA QUE SE TIENE ACERCA DE LOS NIÑOS Y SE CONSOLIDA EL SENTIMIENTO DE INFANCIA. EL NIÑO ES PURO, FRÁGIL E INOCENTE Y, POR LO TANTO, DEBE SER CUIDADO Y EDUCADO POR LOS ADULTOS.”

Sin embargo, estas láminas representan las diferentes escenas de un modo homogéneo. Todas responden a un cierto patrón que genera una manera de concebir a las niñas/niños y a su entorno familiar.

Como se mencionó al principio las láminas seleccionadas son de escenas de la vida cotidiana.

Se tomaron algunas donde se observan hermanos (El desayuno, El Nuevo bebé), otras de los niños con sus madres (“Mamá Cose”, “Mamá limpia, nosotros le ayudamos”, “Ayudo a mamá”) y otras con todo el grupo familiar (“La familia” (1 y 2), “La familia en el living”, “Casa de Campo”). En un caso también aparece solo la madre (“Mamá cose”).

En todas las escenas las personas están realizando tareas cotidianas y se presentan prolijas, limpias, incluyendo a los niños. El ambiente también está limpio y ordenado. Los niños observan o colaboran en la escena salvo en el caso de “Casa de Campo” donde la niña está jugando con una muñeca. Todo refleja armonía aún en el caso de “El

desayuno” donde el niño recoge del piso un plato roto mientras es observado por la niña.

Estas representaciones acercan un modelo de vida familiar donde el orden y la tranquilidad queda reflejada. Como dice Paula Bontempo en un artículo muy interesante en el cual analiza las imágenes de la revista Billiken³⁰: *“los niños ya estaban en el centro de diversos discursos, imágenes y representaciones que atravesaban, y trataban de regular, la vida familiar.”*³¹ También agrega más adelante *“Sin lugar a dudas, los historiadores de la familia en Europa señalan que se acentuó, en un grado sin precedentes, una cultura familiar centrada en los hijos de manera que la infancia comenzó a ser valorada como una etapa idílica.”*³²

“ESTAS REPRESENTACIONES ACERCAN UN MODELO DE VIDA FAMILIAR DONDE EL ORDEN Y LA TRANQUILIDAD QUEDA REFLEJADA.”

Las madres se encuentran realizando las tareas hogareñas (coser, planchar, limpiar) mientras que, cuando aparece el padre se encuentra en un rol más pasivo (leyendo u observando la escena). Solo en el caso de “La familia en el living” el padre sostiene a la niña sobre su hombro.

Todas estas imágenes de familias parecen coincidir según Bomtempo con las aspiraciones que comenzaban a arraigarse en las clases medias. No solo observamos un ambiente armónico y cuidado si no que se observan claramente los diferentes roles asumidos que asociamos con las conductas esperadas para los diferentes miembros de la familia.

³⁰ Revista infantil argentina de aparición semanal que comenzó a publicarse en 1919.

³¹ Bontempo Paula. Los niños de Billiken. Las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas de siglo XX en Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti” Córdoba (Argentina), año 12, n° 12, 2012

³² Op. cit

Las reflexiones que hemos compartido hasta aquí constituyen un primer acercamiento a este conjunto de láminas con que cuenta nuestra institución. Se trata de un material que invita a ser leído y analizado desde diferentes perspectivas. Cada una de ellas de un modo específico y a la vez complementario posibilitará una mirada más compleja e integral sobre este valioso material.

“LAS MADRES SE ENCUENTRAN REALIZANDO LAS TAREAS HOGAREÑAS (COSER, PLANCHAR, LIMPIAR) MIENTRAS QUE, CUANDO APARECE EL PADRE SE ENCUENTRA EN UN ROL MÁS PASIVO (LEYENDO U OBSERVANDO LA ESCENA).”

Bibliografía

Bontempo Paula (2012). Los niños de Billiken. Las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas de siglo XX en Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti” Córdoba (Argentina), año 12, n° 12-
<https://www.aacademica.org/paula.bontempo/6.pdf>

Calarco José (2006) La representación social de la Infancia y el niño como construcción. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección

Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional.

Carli Sandra (2002) Memoria e Infancia. Problemas de la Literatura Infantil y Juvenil, CePA, Bs. As.

Ministerio de Cultura y Educación. Plan de estudios [1937]. Instituto Superior del Profesorado Sara C. de Eccleston. Bs. As. Argentina

Mónica Paulino es Licenciada en Educación Inicial, Profesora de Educación Inicial y Profesora de Artes Visuales. Se desempeña en distintos profesorados de Nivel Inicial de la Provincia de Bs. As. y CABA, dictando materias relacionadas con la Ed. Visual. Desde hace unos años también trabaja en temáticas relacionadas con la Pedagogía de la Memoria en el Nivel Inicial.

■ LITERATURA INFANTIL |
CONSTANCIO C. VIGIL

CONSTANCIO C. VIGIL Y SU LITERATURA: RE-LEER HOY A UN ESCRITO OLVIDADO

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS

Continuando con esa búsqueda de materiales históricos que se encuentran en la Biblioteca “Margarita Ravioli” del ISPEI ahora le toca el turno a un autor que ha sido muy leído en el siglo XX y que posee una gran producción literaria: Constancio C. Vigil.

Releer a un autor que ha formado a miles de niños lectores es un verdadero desafío, mirar su obra para sacarlo del olvido también, pues implica repensar el concepto de canon literario y cómo este excluye – apoyado por diversos grupos de poder – a autores que han dejado grandes aportes al mundo de la literatura, en este caso concreto a la infantil³³. La obra de Vigil, autor

³³ Su obra literaria está formada por: La hormiguita viajera, Los escarabajos y la moneda de oro, Cabeza de Fierro, El mono relojero, El imán de Teodorico, Tragapatos, Misia Pepa, Los ratones campesinos, Muñequita, El manchado, Los Chanchín,

rioplantense, es hoy dejada de lado. Diversos sectores de la crítica, así como otros escritores la culpan de ser una literatura vinculada con la formación de valores, de tipo didáctica y por momentos catequética.

Releer hoy a un autor que escribió hace ya tantos años significa sacarlo del olvido material, no del territorio de la mente pues es ahí donde continúa estando ya que muchos lectores de habla hispana recuerdan a algunos de sus personajes como el Mono Relojero o Misia Pepa, una lora mentirosa.

“LA OBRA DE VIGIL, AUTOR RIOPLANTENSE, ES HOY DEJADA DE LADO.”

La concepción de literatura en los paratextos

Una posible puerta de entrada a su obra la constituyen los paratextos, en especial las contratapas de sus libros las que, además de mencionar otros títulos del autor, incluyen críticas aparecidas en diversos medios, tanto de la Argentina como del mundo. Estos son, desde la perspectiva de M. Bajtin (1982) géneros discursivos, es decir enunciados que comparten características estables en lo que respecta a su temática, a su estilo y a su función y/o destinatarios.

En algunos de ellos se hace referencia a la función que desempeñarán sus historias dentro del mundo literario. Afirma que los libros de hadas han sido consumidos durante años por los lectores pero que ese tipo de literatura es sumamente nociva por los golpes bajos que las obras tienen y que los libros de este autor van a significar un verdadero cambio dentro de la literatura, salvando a las futuras generaciones. Más allá de este comentario lo que sucede en muchos de sus cuentos es todo lo contrario pues abundan los golpes bajos, intentando moralizar y mostrando cuál es el camino correcto. Otro de los comentarios de las contratapas

La dientuda, La reina de los pájaros, Chicharrón, El bosque azul, Los enanitos jardineros, La moneda volvedora, La familia Conejola, El casamiento de la comadreja, El sombrerito, Juan Pirincho, La liebre y la tortuga, y Botón tolón.

fue escrito por Gaetano Masa - un hispanista italiano que vivió en Nueva York donde fundó Las Américas, la primera editorial en español en USA – sostuvo que: “En sus encantadores cuentos, de una elocuente sencillez, Vigil descarta los viejos métodos de enseñar por medio del temor. El encanto de la historia, la delicadeza del pensamiento, el estilo claro y hermoso, atraen la atención de los lectores, cautivan los corazones. Con toda justicia los niños de la América Española lo consideran como su padre espiritual. Esperamos que los niños de los estados Unidos aprenderán a amar a este gran americano” – Gaetano Massa – Nueva York (Del prólogo de la edición norteamericana de la “Hormiguita viajera”).”

En Cuba, Manuel García Hernández en *El Diario de la marina* sostuvo, tal como se lo transcribe a continuación: “Constancio C. Vigil, el autor a quien el mundo infantil debe tantas satisfacciones y tan lindas páginas de fructífera imaginación, en es América el que más bellamente ha interpretado el alma del niño, el escritor que más ha hecho por mantener el imperio del bien en el Nuevo Mundo. Si un espíritu tan elevado como el de Vigil no es sentido por nuestras generaciones, debemos creer que es porque median factores disolutivos”.

Lo llamativo es que Vigil no aparece acá como un artista que crea desde la palabra sino como alguien con una misión que tiene que ver con el imperio del bien, algunas cuestiones religiosas y el hecho de llegar a ser considerado por los niños de América como su padre espiritual.

Algunos rasgos de estilo: los relatos insertados y la polifonía

Herederero de toda una tradición literaria, en algunas de sus obras, Vigil apela al uso de los relatos insertados, es decir pequeños textos narrativos que son, desde un punto de vista estructural, momentos en los que pierde el hilo narrativo principal para introducir una historia que ejemplifica algo de lo que se vienen diciendo; y que a su vez implican un cambio en el narrador y la focalización. Se usa este recurso en dos de sus libros, *La moneda volvedora* y *El sombrero*. Por ejemplo, en este último se narra la historia de la escuela “El sombrero”, una escuela rural muy pobre y olvidada por las autoridades. Todo allí era adverso hasta que llega una maestra, la señorita Lucía, que desempeñaba en ella el magisterio. Cuenta que las clases de ella eran inolvidables y que muchas veces contaba cuentos que tenían un propósito o un destinatario determinado entre el alumnado. Es allí donde se insertan los otros relatos que poseen una vida narrativa propia, como “Fermin y la cabra”, “El gordito “El vendedor de gatitos”, etc. El narrador cuenta que estos cuentos eran narrados por la maestra durante el año y que el último día de clase exponía un sombrero que le había dado el nombre a la escuela. Se trataba de un objeto mágico que hacía que la gente fuera buena (que se disculparan por palabras dichas, que devolvieran un lápiz, etc.).

Con respecto a los procedimientos polifónicos utilizados se destacan en especial el uso de los refranes, en especial varios que utilizan el número 3, como por ejemplo en el libro *Marta y Jorge*: “No hay 2 sin 3” y “la tercera es la vencida”. En este caso concreto y considerando la ideología del autor, la utilización de los refranes con el número 3 es altamente significativa pues, considerando lo que afirma Cirlot (2014), representa una síntesis espiritual, resolviendo el conflicto planteado por el dualismo, además de ser el número de las personas que forman la Santísima Trinidad.

Hay diversas referencias intertextuales, como en *Los escarabajos y la moneda de oro* cuando se describe la característica de los escarabajos peloteros hay una referencia indirecta a *La Paz* de Aristófanes, comedia en la cual Trigeo, el protagonista, se monta en un escarabajo para subir a los cielos. También en *Marta y Jorge*, en la lectura “El río” dice “vengo desde muy lejos, corriendo siempre, para mezclarme con el mar” se relaciona con Eclesiastés 1, 7: 1:7: “Todos los ríos van al mar y el mar nunca se llena; al mismo lugar donde van los ríos, allí vuelven a ir”.

Otra relación intertextual se da en *El imán de Federico* cuando una ciega revela un secreto de las monedas de oro. Ella sin ver es capaz de descubrir el secreto, al igual que lo hace Tiresias en las tragedias griegas, por ejemplo, en Edipo Rey de Sófocles. Como sostiene Pajón Mecloy (2013), este tipo de figura literaria tan frecuente en la literatura carece del sentido de

la vista, pero desde otras perspectivas puede hacerle frente a la vida y ver más que los que ven aun estando ciego.

Además, se observa alguna relación estilística en *La Hormiguita Viajera* donde toma la estructura literaria de los cuentos clásicos de Han C. Andersen al retomar la idea del viaje de ida y vuelta. En este caso, se trata de una hormiga que viaja y se encuentra con distintos animales. Cada uno de ellos le habla y le deja un pensamiento filosófico para comprender la vida y amar el hogar que se ha dejado atrás.

Acerca de su visión de mundo y de los valores en los cuentos

Cada obra literaria posee una cosmovisión y de ella emanan una serie de valores que es importante conocer y comprender como una manera más de acercarse a un autor.

La literatura de Constancio C. Vigil, como producto de una época y de una cosmovisión de su autor, está plagada de distintos valores que se consideraba -en el contexto histórico social de la época- que debían poseer los niños. Se observan una serie de valores para seguir y otros disvalores que hay que evitar. En el caso de estos últimos, muchos tienen que ver con los pecados capitales del catolicismo. De esa forma aparecen referencias a la soberbia y a la gula, dos de los pecados capitales.

Aparecen referencias religiosas explícitas a Dios al que se le pide algún favor o se le agradece. En *La reina de los pájaros*: “¡Pues dale gracias al Creador omnipotente, que todo lo ve y todo lo puede! Queda limpia tu cabeza de los que te atormentaban. En la plegaria matinal y en le

plegaria vespertina que hacia él elevas con todos tus hermanos, añade mi gratitud por este beneficio que te dispensa”.

En el libro *Cartas a gente menuda*, la última lectura se llama “A los soldaditos del ejército de Dios”. Esta lectura se vincula con la idea del autor, que se mencionó al hacer referencia a los aspectos biográficos de evangelizar a través de sus libros y de conformar un ejército de niños cristianos. En uno de sus libros hace una invocación religiosa que recuerda al Martín Fierro. Así como José Hernández dice: “Pido a los Santos del Cielo que ayuden mi pensamiento”, Vigil en *Cartas para gente menuda* dice: “Pido al Todopoderoso Señor del cielo y de la tierra que me inspire y me guie para llegar hasta vosotros”.

Importancia de la escuela

En concordancia con la época en la que escribió la presencia de la escuela y de la maestra como formadora en la escuela pública está muy presente en la obra. En *El sombrero*, como un lugar idílico, ideal que por momentos hace recordar al locus - amoenus clásico: “*Cuando ella tocaba la campana para llamar a clase, los pájaros cantaban de alegría; cuando empezaba las lecciones, salía el sol, aunque fuese un ratito nada más, y de noche, las estrellas se asomaban por el techo de paja de su rancho para mirarla dormida*”.

Así como se le da una gran importancia a la escuela, lo mismo sucede con la figura de la maestra. Hay una visión idílica de las maestras y de su función. Por ejemplo, en *Marta y Jorge*, se hace referencia al esfuerzo por lograr el título y de la manera en que la docente debe encaminar su vida para que todas sus “energías y el trabajo” sean para los niños. Ante la necesidad de un pueblo casi abandonado de la Argentina, es Dios el que le da a la escuela a maestra que necesitaba esa comunidad, que “desempeñaba su apostolado con sublime abnegación” (*El sombrero*). Esto retoma en realidad la visión clásica de la maestra, en este caso concreta al haber sido asignada por el propio Dios en esa escuela para desempeñar su misión divina, su apostolado.

“EN CONCORDANCIA CON LA ÉPOCA EN LA QUE ESCRIBIÓ LA PRESENCIA DE LA ESCUELA Y DE LA MAESTRA COMO FORMADORA EN LA ESCUELA PÚBLICA ESTÁ MUY PRESENTE EN LA OBRA.”

Amor a los animales

La presencia de los animales es una constante en su obra pues la mayoría de los protagonistas de sus cuentos son animales. Son muchas las referencias que se hacen a la importancia de cuidarlos y de respetarlos en todo momento. Por ejemplo, en *La reina de los pájaros*: “Sería también conveniente enseñar a los niños y a los hombres a respetar a los pájaros, hacerles comprender que es feo y es malo robarles la alegría y que al dejarlos gozar de libertad disfrutarían mejor de su belleza y de sus cantos”.

Importancia del alma

En coherencia con su marco de creencia y con sus propósitos de evangelizar a través de la literatura, Vigil menciona en varias de sus obras la importancia que tienen para el hombre poder cuidar de su alma. Por ejemplo, en *Marta y Jorge* dice: “La gente sería menos desdichada si reparase que, así como las casa poseen puertas para entrar, también posee una puerta cada alma. Inútil pretender entrar en mí por las paredes o por el techo. Igual cosa acaece con las personas”.

Trabajo y patria

Convencido de que por medio del trabajo y del esfuerzo se puede mejorar no sólo a nivel individual sino familiar y desde ese momento mejorar toda la patria, Vigil menciona en varios textos la importancia que poseen estos dos elementos para la vida del hombre en sociedad.

A modo de cierre

La obra de Constancio C. Vigil es sumamente rica y merecía ser estudiada pues es uno de los escritores que han formado a generaciones de lectores argentinos – y de otros países del mundo – y que hoy fue dejado de lado. Las temáticas y las perspectivas que adopta corresponden a una visión de mundo distinto al actual, pero, sin embargo – y más allá del didactismo de muchos de sus libros – su obra puede ser revisitada por los lectores desde una mirada crítica. Algunos de sus personajes, como el *Mono Relojero* o *Misia Pepa*, pueden volver al aula para diversión de los niños y como una manera de recuperar a un clásico.

Referencias bibliográficas

BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*. 1982. México, Siglo XXI.

CIRLOT, Juan Eduardo. *Diccionario de símbolos*, 2014, Buenos Aires. Siruela.

PAJON MECLOY, E. *El ciego como figura literaria*. 2013, Madrid, Antioquía.

Marcelo Bianchi Bustos es Ph.D. en Literatura Comparada, Magister en Enseñanza de la Lengua, Especialista en Literatura Infanto-Juvenil, Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación y Profesor de Castellano, Literatura e Historia. Se desempeña como Profesor de Literatura para el Nivel Inicial y de Prácticas del Lenguaje I en el ISPEI Eccleston.



PROPUESTA DE JUEGO EN SECTORES: JORNADA COMPARTIDA CON LAS FAMILIAS³⁴

●●● POR: LUCRECIA BERECIARTUA

Se relata a continuación la implementación de una propuesta de juego en sectores con niños de dos y tres años, diseñada en el marco de un seminario de capacitación

1 -Introducción:

El presente trabajo final del seminario¹ comprende el diseño de un dispositivo didáctico, el relato de lo sucedido durante la implementación de la propuesta y el posterior análisis y evaluación de la misma a la luz de la teoría abordada durante el seminario.

Primeramente, vale la pena explicitar que se trata de una propuesta de juego en sectores llevada a cabo en un encuentro de mitad de año con los padres y los niños/as de las salas de 2 y 3 años del jardín de infantes y maternal “La bruja Maruja” de la ciudad de Rosario.

³⁴ Este trabajo fue escrito en el marco de la cursada del Seminario **Didáctica de la Educación Inicial. Teorías y Prácticas Mg-Rosa Violante. Marzo-diciembre 2014.**

Si bien este encuentro se realiza cada año en el jardín, la modalidad de los años anteriores fue diferente. En una reunión docente, desde mi rol de directora de la institución, propuse modificar la propuesta del encuentro teniendo en cuenta los buenos resultados que se venían observando en la implementación del juego en sectores en la sala de 3 años llevado a cabo desde el inicio del ciclo lectivo. La idea obtuvo buena repercusión y en esa misma instancia surgieron los posibles sectores, diferentes propuestas al interior de cada uno, materiales que podrían incorporarse, etc.

2- Diseño del dispositivo

Sector de construcciones

Contenidos:

Exploración de las posibilidades de los materiales: apilar, amontonar, agrupar, superponer, etc.

Elección de materiales para la construcción

Interacción verbal en la participación grupal

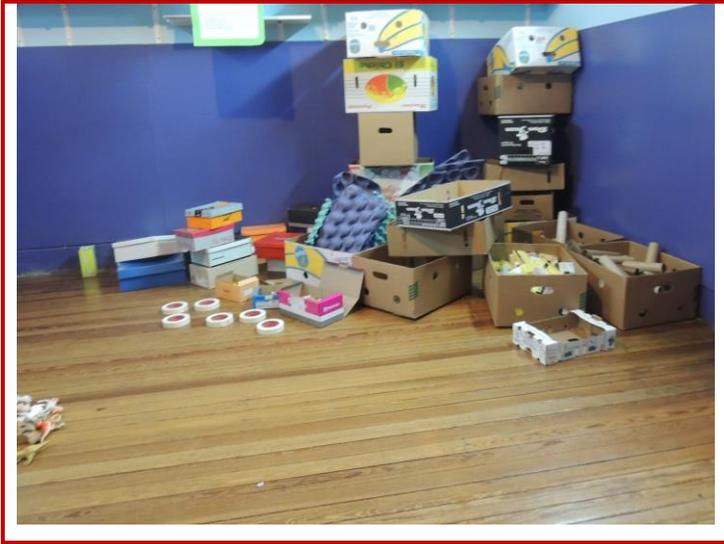
Participación individual y grupal en la construcción

Cuidado del material de juego

Organización del escenario:

Por un lado, se presentará un sector de construcción con “materiales tradicionales”, donde se los invitará a construir con bloques de plástico y maderas de diferentes formas y tamaños, además se agregarán animales y autos de plástico.

En otro rincón de la sala, se le proporcionará a los padres y niños diferentes materiales de desecho, como por ejemplo cajas de variados tamaños, (de remedios, de zapatos, grandes), rollos de cartón (de papel higiénico y rollo de cocina), chapitas y tapitas de gaseosas, corchos, maples de huevos, botones, lanas, fibrones, papel de diario, cinta de papel, etc.



Posibles intervenciones de la docente:

La docente que esté encargada de este sector, preparará el escenario. Durante el desarrollo de la propuesta y a medida que los niños/as y sus familiares se acerquen al mismo, les propondrá construir, con los diferentes bloques, pistas de autos, corrales para animales, etc., al mismo tiempo que ella comenzará a hacerlo. Además, le planteará a cada familia construir lo que deseen con todo el material de desecho, aclarándole que pueden llevarse su producción a la casa luego del encuentro.

Sector de dramatizaciones

Contenidos:

Representación de la situación social

Creación de una trama compartida

Diferenciación, identificación y asunción de roles: cocinero, mozo, mamá, papá, hijo, amigo

Colaboración e interacción con los pares y padres

Búsqueda conjunta de posibles soluciones a conflictos

Interacción lingüística

Respeto y valoración por el juego del otro

Cuidado del material de juego

Organización del escenario:

Se colocará en un rincón de la sala el baúl de los disfraces y los accesorios como carteras, pulseras, collares y sombreros. En otro rincón, la cocina, la heladera y la bacha con los elementos para cocinar. También se ubicará la mesa y sillas pequeñas para poder utilizarla a la hora de dramatizar. Por último, en otro rincón, el cajón de los bebés y coches con maderas, chupetes y ropa.





Posibles intervenciones de la docente:

La docente que esté encargada de este sector, preparará el escenario. Durante todo el desarrollo de la propuesta, participará del juego como un jugador más, dramatizará diferentes situaciones: preparará comida, hará dormir a un bebé, etc. Involucrada en el juego, y como parte del mismo, invitará a los niños/as y sus padres a involucrarse en el mismo, por ejemplo, les pedirá que le sirvan gaseosa en un vaso porque tiene mucha sed.

Además, la docente planteará algunos incidentes lúdicos durante la jornada, por ejemplo, mencionar que se no puede encender la cocina para calentar la leche y preguntarle a los presentes si alguien puede buscar a un gasista para solucionarlo.

Sector de literatura

Contenidos:

Textos literarios. Cuentos. Poesías. Trabalenguas. Adivinanzas.

Disfrute de la lectura de imágenes y anticipaciones de títulos.

Desarrollo de la imaginación

Manipulación y exploración de los diferentes libros.

Escucha de narraciones

Cuidado del material

Organización del escenario:

El espacio se organizará en diferentes rincones. En uno de ellos se colocará una manta en el suelo, con los almohadones grandes, para que tengan la posibilidad de observar los cuentos cómodamente. Se distribuirán los cuentos de la biblioteca del jardín (la selección de los mismos fue realizada a partir de la sugerencia realizada por profesionales en un curso de capacitación de literatura infantil que realizamos las docentes)

Por otro lado, se colocará el piso de goma y sobre el mismo se ofrecerán las rimas de cosquillas, poesías, etc. junto a los susurradores, además de la estructura de cartón con el paisaje, junto a las imágenes sueltas.

Por último, se colocará en una esquina un gusano de goma espuma en el suelo con los títeres de dedo y algunos títeres más grandes



Posibles intervenciones de la docente:

La docente que esté encargada de este sector, preparará el escenario. Durante el desarrollo de la propuesta, la docente irá visitando los diferentes espacios dentro del sector y participará de cada uno. Se sentará a observar, junto a los chicos y sus padres, aquellos cuentos que comparten con sus compañeros en el jardín, inventará historias con las imágenes o los títeres. Leerá las rimas, también diferenciará dentro de éstas, las rimas de cosquillas que sirven para hacer caricias y les explicará que los tubos de cartón son “susurradores” y sirven para decir cosas lindas al oído.

Sector de plástica

Contenidos:

Exploración de las posibilidades de los diferentes materiales

Exploración y mezcla de los colores para la obtención de otros colores

Exploración de diferentes soportes: papel madera, papel corrugado, papel blanco

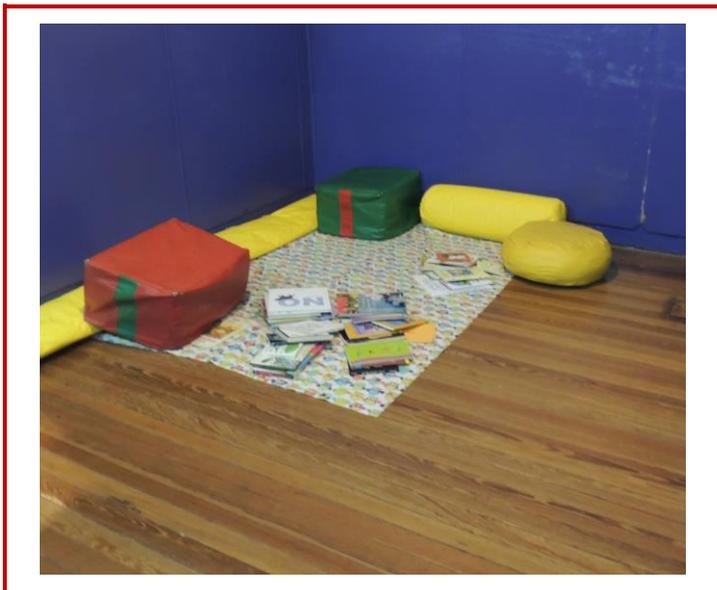
Respeto por producciones de los demás

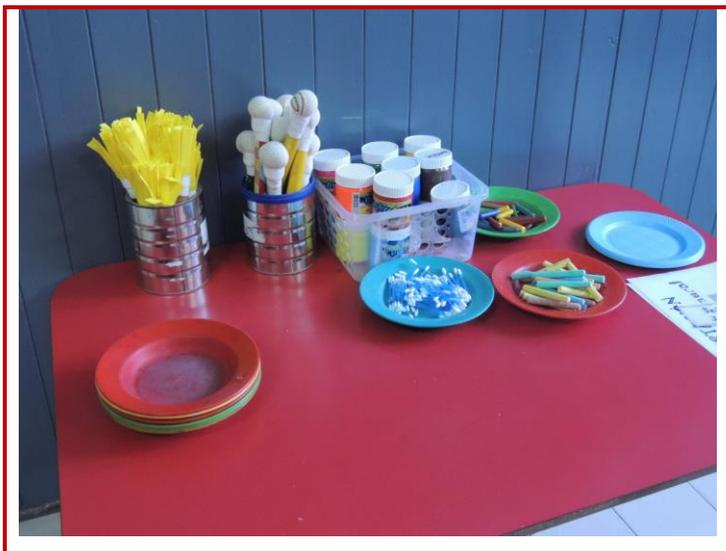
Cuidado de los materiales

Organización del escenario:

Los diferentes papeles (papel blanco, papel corrugado negro y papel madera) estarán colocados en las paredes, cada tipo se encontrará en una pared diferente.

Se ubicará una mesa que contendrá hisopos grandes, hisopos pequeños, pinceles de balerina y témperas de diferentes colores. En otra mesa se ofrecerán cerotes y tizas fritas.





Posibles intervenciones de la docente:

La docente que esté encargada de este sector, preparará el escenario. Durante el desarrollo de la propuesta, le propondrá a los familiares y a los niños/as acercarse para dibujar y pintar, al mismo tiempo que ella comenzará a hacerlo. Los incentivará a pintar con témperas de varios colores sobre los distintos papeles, utilizando las distintas herramientas que se ofrecen y motivándolos a utilizarlas todas y a observar las diferencias, por ejemplo, sugerirá que utilicen los colores flúor y blanco sobre el cartón corrugado negro para que resalten.

En otra pared, dónde estará el papel blanco se los invitará a realizar dibujos con los cerotes y tizas fritas, probando los distintos colores.

También se dejará que exploren el material libremente y que utilicen cada material sobre el papel que prefieran.

3 - Relato / registro de lo sucedido

El encuentro se desarrolló un sábado de julio. Los familiares y los niños/as fueron convocados a las 15.30 hs, pero las docentes nos reunimos cerca de las 14 hs para preparar el espacio. Además de armar los 4 escenarios de juego, sacamos todos los elementos que habitualmente se encuentran en el patio interno para permitir una mejor circulación de la gente cuando se trasladara de un sector a otro. Asimismo, dejamos todas las puertas abiertas y colocamos cortinas confeccionadas con tiras de papeles de colores para delimitar los sectores. Por último, colocamos los toboganes, sube-baja, centro de actividad, neumáticos, etc. en el patio externo para que puedan dirigirse a jugar allí quienes lo deseen.



Los padres y los niños fueron llegando a partir del horario convenido. Sabían que se encontrarían con una propuesta de juego en sectores, que podían elegir el lugar donde jugar y el tiempo de permanencia en el mismo, además sabían que era recomendable asistir con ropa cómoda y que pueda ensuciarse. Toda esta información había sido colocada en una nota enviada en los cuadernos de comunicaciones.

Cada docente se encontraba en un sector y las directoras recibíamos a las familias y les recordábamos la dinámica del encuentro.

Los niños/as miraban azorados la nueva organización de los espacios, los padres les preguntaban a dónde querían ir y ellos, en general, optaban por ir primero a su sala, independientemente del sector que allí se estaba desarrollando.

Al principio, algunas familias rotaban por los distintos sectores, permaneciendo solo unos minutos en cada uno hasta que elegían uno en particular y se quedaban ahí, otras escogían un sector y permanecían en el mismo sin haber recorrido el resto.

A los pocos minutos de haber llegado, ya se podía notar que los familiares participaban activamente junto con los niños/as, disfrutando de la propuesta.

Pudo observarse que el sector en el que las familias participaron más activamente desde el comienzo fue el de construcciones, especialmente en la propuesta de construcción con material de desecho. Esto puede deberse a que los niños les solicitaban que les realicen tal o cual producción porque no podían hacerlo por sí mismos. Incluso surgió como propuesta de algunas familias, trasladar la construcción al sector de arte para pintarla.



En cambio, en el sector de dramatizaciones, se podía advertir que los niños/as comenzaban a jugar espontáneamente y a los padres era necesario convocarlos para que se involucren en la escena de juego.



Con respecto al sector de plástica, aquí pudo notarse que los niños participaban mucho más activamente que los padres, solo algunos pintaron, el resto invitaba a sus hijos/as a pintar utilizando determinado color o en algún papel en particular, etc. Aquí también los padres disfrutaban de observar a los niños/as pintar, comentaban con ellos sus producciones.



En lo referente al sector de literatura, puede decirse que fue el que obtuvo una participación más activa por parte de los padres, desde un primer momento se sentaron en el suelo y comenzaron a contarle cuentos a sus hijos/as, a susurrarles poemas en el oído, etc., incluso se mostraban interesados por los libros que no conocían y manifestaban interés en comprarlos para su casa.



Habiendo transcurrido una hora y media de juego, se dio por finalizada la jornada. De a poco, las familias se fueron retirando manifestando, en la gran mayoría de los casos, una gran satisfacción por el momento disfrutado junto a sus hijos/as. Incluso, el lunes siguiente, muchos padres expresaron su alegría y agradecimiento tanto verbalmente durante el ingreso y/o egreso de los niños/as, como por escrito en el cuaderno de comunicaciones.

4- Análisis y evaluación de la propuesta.

Para que la “centralidad del juego” (uno de los llamados “pilares” de la didáctica del Nivel Inicial) no se limite a un enunciado, es indispensable garantizar la presencia del juego en las salas del nivel inicial, darle un espacio a las propuestas lúdicas, pensándolo como el lenguaje privilegiado de los niños/as y la base fundante que promueve su desarrollo personal y social.

La centralidad del juego puede ponerse de manifiesto, entre otros aspectos, en la inclusión de diferentes tipos de

juego. Las modalidades o tipos de juego característicos en el Nivel Inicial son varios, en esta oportunidad, nos adentraremos en la multitarea.

Esta propuesta encuentra sustento teórico en el cuarto pilar de la didáctica del Nivel Inicial: “La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada”, se trata de una manera organizativa que respeta los modos de ser y hacer de los niños/as pequeños.

“Es una modalidad que resulta muy respetuosa de las características de los niños, ya que se les ofrece espacios a elegir, compañeros con quien jugar, siendo los sectores diseñados por el maestro con desafíos y adecuación a su grupo real. Prevalecen en su desarrollo los tiempos individuales y autogestionados por el pequeño grupo sobre exigencias de tiempos de grupo total (característica de otros niveles de escolarización)” (Violante, 2011, p. 13)

La presencia de la multitarea en el Nivel Inicial es de suma importancia ya que aporta fundamentales herramientas para el desarrollo de las potencialidades lúdicas, la imaginación y la autonomía.

Es por todo lo mencionado anteriormente que se pensó como una modalidad adecuada para implementar con los niños/as y las familias del jardín en el encuentro que se realiza anualmente, ya que si bien siempre se evaluó positivamente la participación de los niños/as y sus familias en una instancia de juego compartida, en esta oportunidad, el hecho de poder elegir el sector en el cual participar y el tiempo de permanencia enriqueció notablemente la propuesta porque tuvo en cuenta los intereses de cada niño/a. Hemos advertido que varias familias no transitaron por todos los sectores, por el contrario se avocaron a dos o tres de su preferencia. Asimismo, notamos que la mayoría de las familias permanecieron durante tiempos desiguales en cada uno de los sectores, extendiendo la permanencia en alguno en particular que les generó mayor agrado.

Con respecto a la tarea de las docentes, todas asumimos un rol de mediadoras en la actividad lúdica, interviniendo de la manera que estaba prevista durante cada una de las propuestas, estando atentas a todo lo que en los sectores sucedía para poder inmiscuirnos cuando era necesario, pero sin interferir el juego de los niños/as y sus familias.

Las pequeñas intervenciones o asistencias de las docentes ayudaron a que los chicos/as puedan resolver situaciones, tanto desde lo vincular como del desarrollo del juego, proporcionándoles distintas herramientas de las que se puedan apropiarse para una resolución autónoma. Consideramos sumamente importante que el adulto sepa no solo cuándo

intervenir, sino también cuándo hacerse a un lado, garantizando que los protagonistas del juego sigan siendo los niños/as, y en este caso en particular los niños/as y sus familias.

Pero cuando hablamos de intervención no sólo están en juego los incidentes lúdicos o el sostenimiento del juego, sino también nos referimos tanto al armado del espacio como a la selección de los materiales. Es decir que, además participamos planificando y armando el escenario de juego, previendo los espacios, disponiendo escenarios que sean enriquecedores y que inviten a la participación. Por lo tanto, puede vincularse la propuesta con el quinto pilar de la didáctica: “la enseñanza centrada en la construcción de escenarios”.

Si tuviésemos que pensar en aquellas cuestiones que consideramos se deberían modificar para el año siguiente, podrían mencionarse las siguientes: por un lado, incorporar actividades de apreciación en el sector de plástica ya que la propuesta se limitó a actividades de producción; por otro lado, reducir la cantidad de participantes, dividiendo al grupo total en dos horarios para que la elección del sector no esté condicionada a la cantidad de participantes que se encuentran en cada uno.

Bibliografía

Violante, R. (2011) La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial. Sep. 2011

Violante, R. (2013) La Multitarea y la construcción de escenarios como dispositivos pedagógicos privilegiadas en la Educación Inicial. Conferencia dictada en el marco del

Congreso de Ed. Inicial ENS N° 3 Rosario. Sept. 2013 mimeo

Violante, R. (2013) El juego trabajo, o juego en rincones, o en sectores o Rincones de actividades. Cambios y Permanencias. Conferencia presentada en La Pampa. Gral. Acha. Marzo 2013. Publicado en Revista e-Eccleston. Disponible en: Violante, R. (2008) ¿Juego libre o Juego Trabajo? Dilemas. Infancia en red.

Violante, R y Soto, C. (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los pilares. Foro para la educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares.

Lucrecia Bereciartua es Profesora de nivel inicial, Profesora en ciencias de la educación U.N.R. Actualmente ocupa el cargo de directora del Jardín de Infantes y Maternal "la bruja maruja", de la ciudad de Rosario (Pellegrini 1881). También da clases en institutos de formación docente de la misma ciudad.



Anexo
temático

**BIBLIOGRAFÍA SOBRE LOS
ARTÍCULOS PUBLICADOS (LIBROS,
REVISTAS Y VÍDEOS)**

●●● POR: MÓNICA MALDONADO

“Fabricación de la Baldosa en homenaje a Susana Beatriz Libedinsky”

Autoras: Mónica Paulino y Natalia Vázquez

Palabras claves: MEMORIA – DERECHOS HUMANOS – HISTORIA ARGENTINA

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Puigrós, Adriana (1997). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, Lidia (2013). Educación popular en la historia reciente en Argentina y en América Latina: aportes para balance y prospectiva. Buenos Aires: Appeal.

“Carta a todas mis alumnas”

Autor: Emilio López

Palabras claves: EDUCACIÓN – ESCRITURA – AMOR – FELICIDAD – FILOSOFÍA

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Cullen, Carlos (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La crujía.

- Frigerio, Graciela (2006) Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires: Del Estante.
- D’lorio, Gabriel (2010). Aportes para el desarrollo curricular: Filosofía. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

“Juegos y técnicas de animación grupal en el Nivel Inicial”

Autora: Mónica Kac

Palabras claves: TÉCNICAS GRUPALES – JUEGO – INTERVENCIÓN DOCENTE

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Pitluk, Laura; Weinstein, Edith; González, Adriana (2018) La centralidad del juego en la educación inicial: diferentes modalidades lúdicas. Rosario: Homo Sapiens.
- Valiño, Gabriela (2018). Niños y maestros jugando. Rosario: Homo Sapiens.
- Barreiro, Telma (2015). Trabajo en grupo: hacia una coordinación facilitadora del grupo sano. Buenos Aires: Novedades educativas.

“Los niños y el humor: apuntes sobre el lugar de la risa en la primera infancia”

Autores: Daniel Brailovsky (coord.), Marcelo Frasca, Julieta Álvarez Vigil, Milagros Foderá, Lucía Méndez y Sofía Roji

Palabras claves: EDUCACIÓN INICIAL – HUMOR - RISA

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Held, Jacqueline (1981). Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, Adriana; Osorio, Fernando; Pensachansky, Mónica (2007). Enseñar y entender a los niños pequeños. 70 Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Moreau de Linares, Lucía (2001) La comicidad en la infancia. Informe 1 y 2. Manuscrito no publicado, ISPEI Sara C. de Eccleston en Buenos Aires, Argentina.

“El dibujo y la formación docente en el Nivel Inicial. Láminas históricas del ISPEI “Sara C. de Eccleston”

Autora: Mónica Paulino

Palabras claves: FORMACIÓN DOCENTE – LÁMINAS – INFANCIA

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Parini, Pino (2002) Los recorridos de la mirada: del estereotipo a la creatividad. Barcelona: Paidós.
- Efland, Arthur (2002). Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós.
- Díez Navarro, Mari Carmen (2013) El oficio del arte. Soñar con el lápiz en la mano: experiencias y reflexiones en torno al abordaje del arte en la escuela infantil. Buenos Aires: Novedades educativas.

“Constancio C. Vigil y su literatura: releer hoy a un escrito olvidado”

Autor: Marcelo Bianchi Bustos

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL – CONSTANCIO C. VIGIL

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Díaz Röñner, María Adelia (2011) La aldea literaria de los niños: problemas, ambigüedades, paradojas. Córdoba: Comunicarte.
- Blanco, Lidia (1992) La literatura infantil: ensayos críticos-antología. Buenos Aires: Colihue.
- Díaz Röñner, María Adelia (2012). Cara y cruz de la literatura infantil. Buenos Aires: Lugar.

SITIOS DE INTERNET
RELACIONADOS CON LAS
TEMÁTICAS ABORDADAS POR LOS
ARTÍCULOS EN ESTE NÚMERO DE
LA REVISTA

●●● POR: ANA MARIA ROLANDI

“Fabricación de la Baldosa en homenaje a Susana Beatriz Libedinsky”

http://www.espaciomemoria.ar/noticia.php?not_ID=668&barra=noticias&titulo=noticia

Página Web perteneciente al ente público denominado “Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos” (Ex ESMA). A través del enlace publicado se puede ampliar información referida al significado que tienen las baldosas por la memoria, como una marca que se encuentra en diversos lugares de la ciudad y que permite reconstruir la historia de vida de los militantes populares secuestrados, torturados y desaparecidos por la última dictadura cívico militar, reivindicando su compromiso político y recuperando su historia.

<https://www.univision.com/noticias/citylab-vida-urbana/la-historia-secreta-de-las-baldosas-por-la-memoria-que-pueblan-las-aceras-de-buenos-aires>

Artículo publicado en Abril de 2017 por el sitio Web CityLab Latino y escrito por Ella Jessel, que refleja diferentes historias relacionadas con las 'baldosas por la memoria' que a partir de 2010 se han instalado como parte

de una iniciativa comunitaria en tributo a las decenas de miles de desaparecidos durante la última dictadura argentina.

<http://www.revistadinamo.com/?p=4523>

Dossier publicado por la Revista Dínamo, a través de la autoría de Paula Nuñez, que da cuenta del documental Calles de la Memoria, producción de Carmen Guarino, que interroga sobre cómo y por qué se recuerda y se olvida, aportando la mirada de realizadores de otros países sobre la historia argentina reciente.

“Carta a todas mis alumnas”

https://www.elperiodicodearagon.com/noticias/opinion/filosofia-educacion_1228397.html

Artículo de opinión publicado en el Periódico de Aragón en Septiembre de 2017 y con autoría de José Bada que hace referencia al sentido de la inclusión de la Filosofía como disciplina a ser abordada en un espacio de formación.

<https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/relacion-entre-filosofia-y-educacion-notas-para-repensar-el-quehacer-docente/>

Denise Atala Rubio, Coordinadora en México para la Red Educativa Mundial, reflexiona en este artículo sobre la relación entre filosofía y educación, proponiendo una serie de notas para repensar el quehacer docente a partir de una mirada filosófica.

“Juegos y técnicas de animación grupal en el Nivel Inicial”

<https://profesionaljdeabajo.wordpress.com/2013/07/23/dinamicas-de-grupo-para-ninos-y-jovenes/>

Este artículo complementa el tema del artículo publicado en este número de la revista, al explicitar las diferentes dinámicas de presentación en grupo, de animación, de motivación, de conocimiento, de comunicación y de trabajo cooperativo que pueden desarrollarse al

interior de diversidad de grupos. Se propicia una descripción detallada de diferentes tipos de técnicas a fin de seleccionar las más adecuadas según la ocasión.

http://aulaideas.com/blog/tipo/dinamica_grupo/

El portal de educación y creatividad denominado *Aulaideas* propone una serie de juegos cuyo fin es utilizarlos con niñas y niños pequeños a modo de dinámicas grupales. De esta manera hay una gran cantidad de juegos de presentación, juegos de conocimiento, juegos de afirmación, juegos de comunicación, juegos de cooperación, juegos de distensión, juegos de resolución de conflictos.

“Los niños y el humor: apuntes sobre el lugar de la risa en la primera infancia”

<https://eresmama.com/desarrollar-sentido-del-humor-los-ninos/>

Este post del blog “Eres mamá” presenta una serie de consejos sobre cómo desarrollar el sentido del humor en niñas y niños pequeños, reflexionando acerca de la importancia que la risa cobra desde los primeros meses de vida.

<https://www.luispescetti.com/apuntes-sobre-el-humor-los-ninos-y-lo-infantil/>

En el blog de Luis Pescetti se pueden encontrar interesantes reflexiones acerca de los niños y el humor, que van desde explicitar sobre qué se ríen los niños hasta describir por qué les resultan tan atrayentes los chistes.

“El dibujo y la formación docente en el Nivel Inicial. Láminas históricas del ISPEI “Sara C. de Eccleston””

<https://www.redalyc.org/html/873/87313718006/>

Este trabajo de Daniel Feldman denominado “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar” propone algunas reflexiones sobre el papel de las imágenes en la historia de la enseñanza escolar. Se procura analizar esta cuestión entrelazando dos puntos de vista. En primer lugar, algunas respuestas que fueron provistas, principalmente durante el siglo XIX e inicios del siglo XX, a la pregunta ¿qué papel juega la representación del mundo, de las cosas, en el conocimiento y cómo la pedagogía creyó que debe proceder la enseñanza escolar para promover el conocimiento? En segundo lugar, la descripción de algunos rasgos que describen la evolución del uso de imágenes en las escuelas públicas argentinas. Los dos puntos de vista se vinculan para analizar los cambios en el uso de la imagen figurativa y fija en la práctica escolar. Se propone que el cambio principal está ligado con el paso en el uso de las imágenes como base de conocimiento mediante la intuición sensible, al uso de las imágenes como apoyo informativo, recurso de organización o expresión del trabajo de los alumnos.

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96621/EL001217.pdf?sequence=1>

Láminas para seguir aprendiendo es un módulo con orientaciones para la lectura e interpretación de la información presentada en las láminas e infografías correspondientes a las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Dichas láminas e infografías portan información relevante y actualizada sobre temas centrales del curriculum en cada una de las áreas de enseñanza, a través de variados tipos de imágenes y textos (fotografías, mapas, relatos, cuadros estadísticos, dibujos, esquemas, entre otros). Este material incluye los contenidos desarrollados en las láminas e infografías, un menú de consignas para el trabajo en el aula y orientaciones didácticas para una mejor lectura e interpretación de los componentes gráficos incluidos en ellos. La intención es que este material se convierta en una herramienta de utilidad para el trabajo docente cotidiano y

que resulte un aporte concreto para que los alumnos disfruten de nuevas experiencias de aprendizaje.

“Constancio C. Vigil y su literatura: releer hoy a un escritor olvidado”

https://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vigil_constancio.htm

La enciclopedia biográfica en línea “Biografías y vidas” refleja una breve descripción de los principales hitos en la vida del escritor uruguayo Constancio C. Vigil.



CONVOCATORIA A LA REVISTA

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica.

A partir del año 2008 el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston, propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Continuamos con la recepción de relatos de experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil y de la Formación Docente para la Educación Infantil, con temática abierta.

Invitamos a todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con artículos o con relatos de experiencias.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todos.

Oportunamente se comunicará a través de la Página Web institucional la fecha límite para la recepción de artículos para el próximo número.

Las “Orientaciones para autores” que se presentan a continuación también aparecen publicadas en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>).

Los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas, indicando aquellas palabras clave que permiten dar cuenta de su contenido. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de e-Eccleston incluye dos tipos de escritos: a) “artículos” de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) “experiencias” cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a la siguiente dirección de e-mail: revistaeccleston@yahoo.com.ar.

La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en

planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de “Experiencias”, el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: HTUnormas. apa.UTH La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

No se aceptarán artículos que tengan más de 4 autores; en el caso en que haya más de personas, quedará solamente explicitada su colaboración como colaboradores a pie de página.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las correcciones sugeridas. En

estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les será comunicada.