

Nivel Inicial

volumen 2

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Números en juego

Zona fantástica



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

Nivel Inicial

volumen 2

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Números en juego

Zona fantástica



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

cfe Consejo Federal
de Educación

Cuadernos para el aula : Nivel inicial - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
v. 2, 208 p. ; 22x17 cm. (Cuadernos para el aula)

ISBN 978-950-00-0581-4

1. Educación Inicial.
CDD 372.21

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Alejandra Birgin

**Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Área de producción pedagógica *Cuadernos para el aula*

Coordinación y supervisión pedagógica general

Adela Coria

Equipo del Área de Educación Inicial de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Supervisión pedagógica y coordinación

Patricia Miranda, coordinadora

Ana Lia Quiroz

Susana Santaren

Rosana Ponce

Autores

Patricia Berdichevsky

Alejandra Saguier

Adriana Castro

Lectura crítica

Daniela Pellegrinelli

Área de producción editorial

Coordinación de Publicaciones

Raquel Franco

Brenda Rubinstein, *Asistencia de coordinación*

Ana Cohan, *Edición*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Geni Espósito, *Coordinación gráfica*

Gustavo González Roth, *Diagramación*

Alejandro Peral, *Fotografía*

Agradecemos a los artistas plásticos Luis Felipe Noé, Luis Scafati, Eliana Castro; a la familia De la Vega; a La Fundación Banco Francés Museo Badií; al Museo Sívori; al Museo Nacional de Bellas Artes; al Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires; al Museo del Hombre; al Museo Xul Solar; a la Fundación Pan Klub; a las docentes Claudia Fernández, Mariana Galindez, Liliana Bo, Adela Mareque, Alegra Márquez Medina, Gabriela Perrando, Mariana Aubone y Karina Santos. Y agradecemos muy especialmente a los chicos que realizaron los trabajos que ilustran este *Cuaderno*.

Presentación

En las décadas pasadas, diversos procesos económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país pusieron en crisis el sentido de nuestra democracia. Aún la sociedad argentina es profundamente desigual a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Estamos realizando importantes esfuerzos en materia de políticas públicas que revelan indicios alentadores en el proceso de contribuir a revertir esas desigualdades. Pero ello no ha sido hasta ahora suficiente. Niñas, niños y jóvenes son parte de una realidad donde la pobreza y la exclusión social expresan todavía de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

Las brechas sociales se manifiestan también en la fragmentación de nuestro sistema educativo, en la desigualdad de trayectorias y aprendizajes, y en las dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

En los momentos más difíciles, las escuelas se sostuvieron como uno de los lugares en los que se continuó albergando un sentido de lo público, resguardando las condiciones para que hayamos podido volver a pensar en la posibilidad de un todos. Maestros y maestras redoblan sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de nuevas prácticas.

Al reasumir desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, buscamos recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos muchas cosas, y estamos vislumbrando con mayor nitidez un horizonte alentador.

Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos y chicas ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a chicos y chicas, con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas, y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas. Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizás no imaginamos todavía.

En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que, según creemos, resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La sanción de la Ley de Educación Nacional inscribe en el plano legal ese sentido de apuesta por un futuro más justo, y plasma en sus principios y deci-

siones fundamentales, un fuerte compromiso de los Estados nacional y provinciales por construir ese horizonte de igualdad al que aspiramos como ciudadanos. La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte así de una política educativa que, en la firme perspectiva de un mediano plazo, busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Detrás de esta decisión, existe una selección deliberada de conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia y los deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

Lic. Alejandra Birgin
Subsecretaria de Equidad
y Calidad Educativa

Lic. Daniel Filmus
Ministro de Educación,
Ciencia y Tecnología

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que chicos y chicas puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos Cuadernos buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de “decir por primera vez”. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se irá nutriendo, completando y renovando. En esta oportunidad, damos continuidad a la colección presentando un nuevo libro para el Nivel Inicial y uno para cada campo de conocimiento priorizado para el Segundo Ciclo de la EGB/Nivel Primario: uno de Lengua, uno de Matemática, uno de Ciencias Sociales y uno de Ciencias Naturales para cada año/grado. En tanto propuesta abierta, los *Cuadernos para el aula* también ofrecen aportes vinculados con otros saberes escolares. Durante 2007 se suma también una propuesta para trabajar en los dos primeros ciclos de la escolaridad primaria en el área Tecnología. En todos los casos, siempre incluyendo reflexiones que traman los aspectos específicos de las disciplinas escolares con reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyen renovadas preocupaciones sobre la enseñanza.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas

o respuestas impensadas o poco esperadas, lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante -aunque imperceptiblemente- y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y sociocultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante.

Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio, que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a los chicos en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros y maestras y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes en cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que seguirá agregando páginas a estos Cuadernos.

Índice

12 Presentación

14 Para abrir itinerarios

16 Números en juego

18 Introducción

23 Juegos para comparar colecciones

24 I. Juegos para comparar colecciones según la relación “tantos como”

27 Juegos con dados, fichas, tarjetas y naipes

27 El árbol de los pájaros

32 Dados y dedos

33 Dados y tarjetas

34 Dados y tarjetas con números

36 Otros caminos posibles: explorar los juegos tradicionales

37 La casita robada

38 Chancho... va

40 Juegos con tableros y fichas

40 La carrera de la tortuga y la liebre

43 El juego de los granjeros

47 II. Juegos para profundizar sobre el orden de los números

48 Juegos con tableros y fichas

48 Carrera de autos

50 Juegos con tarjetas o naipes

51 La mayor gana

53 Juegos para anticipar transformaciones de cantidades

54 Juegos para trabajar los diversos sentidos de la suma

56 Juegos con dados, naipes y tableros

56 Invasión de colores

58 Las mariposas negras

61 Los juegos en marcha: respuestas posibles a preguntas frecuentes

62 1. La selección de un juego

63 2. La organización de la sala para presentar un juego nuevo

65 3. La coordinación del trabajo en pequeños grupos

66 4. La puesta en común: preparación, desarrollo y cierre de la tarea

68 Bibliografía

69 Bibliografía comentada

72 Bibliografía complementaria

74 Anexo

94 Zona fantástica

- 96 Introducción
- 99 La grieta fantástica
- 100 Borrar los límites
- 104 Con ojos de calidoscopio
- 107 Ver para ver
- 111 Inventame un azul de tocar
- 116 El laboratorio fantástico
- 117 Había una vez...
 - 117 Mirarse en el mundo
 - 119 Asomarse a mirar el mundo
 - 120 ...Y acercar a los chicos a las obras de la cultura
 - 123 La ilustración como lectura
 - 126 ...En algún lugar: escenarios
 - 129 Un buen lugar
 - 135 Un mundo entre las texturas
 - 139 Mirar en las manchas
 - 146 Escenarios para jugar e imaginar
 - 150 ...Y entonces apareció: personajes
 - 153 Explorar y crear personajes
 - 168 Mirar, hacer, ocultarse y disfrazarse con máscaras
 - 175 Animales y monstruos bidimensionales y tridimensionales
 - 186 ...Fue por un camino: recorridos
- 191 Epílogo
- 192 Y entonces... contemos otro
- 198 Bibliografía
 - 199 Libros
 - 203 Revistas
 - 203 Páginas electrónicas

Presentación

Para abrir itinerarios

Es muy auspicioso volver a encontrarnos a través de este segundo volumen de los Cuadernos para el Nivel Inicial.

Podemos comprender la tarea de educar como una experiencia que se atreve a lo extranjero, a lo que viene de otros territorios, que puede ser valioso visitar, que puede ser valioso ofrecer.

Podemos comprender la tarea de enseñar como un riesgo, como una aventura que nos produce atracción y que sentimos digna de ser vivida.

Podemos pensar la tarea de educar como el deseo de conocer y dar a conocer el mundo, deseo que cuando nosotros, educadores, reconocemos, contagia a otros y aloja a nuestros niños y a sus familias.

Podemos reconocer en la tarea de educar la posibilidad de estar atento al gesto del otro, prestar atención a su vulnerabilidad en el plano de las necesidades vitales, de los afectos y de los saberes.

Podemos confiar en que educar es dar lugar a las preguntas, habilitando la palabra y ofreciendo un desafío al pensamiento.

Podemos educar sabiendo que la infancia reclama maestros, reclama enseñanza.

Este *Cuaderno* pone a disposición un saber pedagógico organizado en dos propuestas didácticas: “Zona fantástica” y “Números en juego”. Tiene el sentido de acompañar el trabajo y la inventiva que maestros y maestras vienen desarrollando en las salas de Educación Inicial junto a los niños, en la tarea cotidiana de enseñar y aprender.

En el texto “Zona fantástica” encontramos un espacio integrado donde dos lenguajes artísticos, la plástica y la literatura, se entrelazan para potenciar una propuesta compartida y generar un espacio lúdico de aprendizaje en torno a producciones fantásticas.

Pretendemos así dar lugar al derecho de nuestros niños a la imaginación: las palabras, los cuentos, las ilustraciones, la creación plástica, la observación de obras de arte, la conversación y el juego dramático. Se trata de una propuesta donde distintos elementos entrelazados sugieren un itinerario didáctico, donde el arte se muestra como una llave preciosa a la hora de ofrecer a nuestros niños una experiencia única que cada uno de ellos hará suya de diferentes maneras.

El arte, como lo refiere el texto, es una experiencia que nadie se puede perder y que las instituciones educativas tienen que garantizar. Se trata entonces de diseñar espacios y tiempos para que los niños puedan construir una relación de familiaridad con el arte a través de escritores y artistas que ellos comienzan a conocer y explorar, cuando los ponemos a su alcance y los incitamos a confiar en sus propias creaciones.

Creemos que, de la misma manera que en el volumen 1, en este *Cuaderno* se ponen a disposición elementos relevantes de la cultura. Esto se hace en el marco de la transmisión de la herencia cultural y se plasma en las salas cada vez que les proponemos a nuestros niños y niñas el despliegue del pensamiento, la imaginación y la expresión.

En “Números en juego”, seguimos eligiendo escenarios lúdicos en la tarea de la enseñanza, esta vez para propiciar el despliegue del pensamiento matemático. Este texto apuesta al juego como facilitador y constructor de los aprendizajes.

Presentamos aquí una variedad de juegos diseñados con diferentes niveles de complejidad que tienen el sentido de estimular la construcción progresiva de múltiples relaciones entre los objetos y los números. Se ponen a disposición variaciones de juegos de mesa tradicionales y se despliegan otros novedosos, con los que los niños podrán disfrutar y comenzar a recorrer distintos caminos y modos particulares de apropiación de los saberes numéricos. Por medio de ellos, los niños podrán poner en práctica primeras aproximaciones a las escrituras numéricas y se abrirá así la posibilidad de escribir o leer con números. De este modo se tienden puentes hacia los futuros aprendizajes aritméticos y, creemos, se contribuye a un acercamiento interesante de los niños al conocimiento de la matemática escolar.

En ambas propuestas continuamos enfatizando entre otros aspectos la relación entre juego, arte y aprendizaje confiando en el imprescindible trabajo de cada colectivo docente de cada jardín de infantes, de cada comunidad y región para su debate y apropiación, si lo consideran, pero convencidos de que estamos frente a una oportunidad que nos fortalece en el oficio de enseñar.

Equipo de Educación Inicial

Números en juego

Introducción

El jardín de infantes es un lugar privilegiado para dar lugar al derecho inalienable de nuestros niños a jugar. Buscamos no solo respetarlo sino también promoverlo a partir del despliegue de muchas y variadas oportunidades de juego en diferentes formatos (juego dramático, juego de construcciones, juegos tradicionales, reglados o con convenciones). Esto les permite a los niños comprender mejor el mundo en el que participan, del cual son parte.

Como sabemos, la vida en el jardín es diferente de la del medio familiar: en el ámbito escolar un niño siempre está rodeado de otros niños. Por eso, cuando juega tiene la oportunidad de interactuar con otros que son pares y con nosotros, los maestros. En esta interrelación cada niño puede participar en el aprendizaje de los otros. Y de este modo se ve favorecido el proceso de socialización escolar, se enriquecen los vínculos, las relaciones interpersonales y el conocimiento.

En ese marco, el propósito de este *Cuaderno* es ofrecer un recorrido didáctico en torno a ciertos contenidos matemáticos que consideramos relevantes para el desarrollo de una propuesta lúdica. Presentamos, entonces, una variedad de juegos diseñados para una sala de cinco años, aunque es posible también que algunos de ellos –los que tienen reglas menos complejas y más accesibles– puedan ser abordados en la sala de cuatro años.

Con este material hemos querido enfatizar, principalmente, la actividad lúdica de los niños, entendiéndola como una cuestión central de la educación inicial. En cuanto a los contenidos, hemos seleccionado la comparación de cantidades (**tantos como, mayor y menor que**) y la anticipación de algunas transformaciones de cantidades (**reunir y agregar**). Entendemos que la adquisición de estos conocimientos les permitirá a los niños iniciarse en la construcción de relaciones entre las cantidades de objetos y los números, así como también comenzar a establecer esas relaciones en el campo de los números naturales.

Proponemos comenzar por las relaciones de equivalencia (**la misma cantidad que** o bien **tantos como**) para luego abordar las relaciones de orden (**mayor o menor cantidad que**). También desplegamos algunas estrategias que esperamos estimulen las primeras aproximaciones a las escrituras numéricas, de manera que los niños comiencen a leer o a escribir con números.

Diversas son las razones que nos han llevado a seleccionar estas propuestas. Intentamos mostrar un modo de organizar situaciones lúdicas de aprendizaje

que se sustentan en la idea generalmente aceptada de que aprender implica avanzar pero también volver sobre lo aprendido. En el caso de un juego como oportunidad de aprendizaje, aprender puede significar volver a jugar muchas veces al mismo juego.

En otras palabras, las “idas y vueltas” sobre una misma situación permitirán que los niños aprendan no solo a dominar estos juegos sino también a jugar con sus pares y a construir conocimientos en el marco de una situación grupal.

A su vez, el desarrollo de los juegos permitirá adecuarlos a las posibilidades y a los progresos que cada niño o grupo de niños vayan conquistando. Posiblemente ocurra que mientras algunos chicos prefieran seguir jugando con una versión más familiar para ellos, a otros les podamos presentar un juego nuevo o una variante del juego conocido que les plantee un mayor desafío: el juego inicial bajo otra forma, a modo de una “nueva jugada”.

Por último, este *Cuaderno* busca también acercar propuestas didácticas que resulten potentes para tender puentes hacia los futuros aprendizajes aritméticos. Así, pretendemos contribuir con el acercamiento placentero de los niños al conocimiento de la matemática escolar.

¿Cómo abordar este apartado sobre juegos matemáticos?

Sugerimos comenzar el recorrido de estas páginas por los párrafos introductorios, ya que es allí donde explicitamos el enfoque didáctico que sostiene y da sentido a toda la propuesta. Luego sería importante avanzar hacia los capítulos dedicados al desarrollo de los juegos, en los que se encontrará una breve explicación de cada uno y también su respectivo análisis didáctico.

Sin embargo, otra puerta de entrada al material puede ser abordar directamente las propuestas que resulten más interesantes o adecuadas para el grupo de niños con el que trabaja cada docente. En este caso, sugerimos complementar la lectura de las reglas del juego con el apartado “¿Por qué proponemos juegos reglados para trabajar matemática?”, en la página siguiente, donde se podrán encontrar no solo algunos fundamentos para una mejor selección, sino también la explicitación de las relaciones entre el juego y el conocimiento involucrado. Además, se describen allí los posibles modos de resolución que los niños proponen para esos juegos. Asimismo resultará de utilidad considerar el análisis didáctico posterior, ya que ofrece orientaciones para la puesta en marcha de la propuesta.

En el último apartado (“Los juegos en marcha”) compartimos algunas reflexiones ante preguntas que suelen inquietarnos a los maestros cuando llevamos adelante las propuestas de juego. Algunas de ellas son: *¿cómo seleccionar y secuenciar los juegos para adecuarlos a los objetivos planteados para cada sala?, ¿cómo presentarlos al grupo?, ¿cómo intervenir durante el desarrollo de*

un juego?, ¿cómo intervenir ante un error?, ¿cómo complejizar la tarea?, ¿cuándo cambiar de propuesta?, ¿cómo intervenir ante los diferentes requerimientos de los niños?, ¿cómo organizar una puesta en común?, ¿cómo jugar en pequeños grupos con más de 20 niños en la sala?, etcétera.

En definitiva, como maestros, cada uno de nosotros sabrá encontrar, en esta invitación colectiva, qué puerta abrir primero.

¿Por qué proponemos juegos reglados para trabajar Matemática?

Los juegos que se proponen aquí tienen algunas características que los hacen particularmente interesantes para trabajar en el Jardín. En primer lugar, se pueden incluir entre los llamados “juegos colectivos” (Kamii y de Vries, 1980) ya que implican la participación de varios niños; pero a la vez, en ellos, cada jugador “regula o adapta” su participación de acuerdo con las reglas que el grupo de jugadores acepta como convencionalmente válidas. De este modo, los participantes del juego tienen un objetivo personal que simultáneamente se articula con un objetivo grupal. En tanto se atiende a esta segunda característica, se pueden también definir como “juegos con reglas”.

Las características mencionadas –se trata de una tarea colectiva y regulada por reglas convencionalmente aceptadas– brindan condiciones que creemos adecuadas para plantear desafíos vinculados con el área de Matemática.

La apuesta es entonces que los juegos presentados aquí permitan a los niños aproximarse a un conjunto de conocimientos ligados a los números naturales. A la vez, estas actividades posibilitarán la paulatina construcción de una posición o actitud frente a la tarea: durante el juego los niños tendrán que tomar decisiones que se ajusten a las reglas establecidas y a los intercambios entre pares; como jugadores, cada uno decidirá cómo actuar, cómo resolver conflictos, cómo superar obstáculos, etcétera.

En este sentido, el juego es una instancia muy valiosa para promover en los niños una posición cada vez más autónoma frente a los problemas planteados. En otras palabras, la participación de los chicos en juegos colectivos, en el marco de la Educación Inicial, busca favorecer la construcción de actitudes progresivamente más comprometidas ante la propia tarea y la de sus pares. Y en este caso concreto, se van aproximando al mismo tiempo a un conjunto de conocimientos numéricos.

Desde la perspectiva de la didáctica de la Matemática podríamos definir a los juegos con reglas como problemas, en tanto estos presentan desafíos para los niños. Precisamente, las reglas imponen condiciones al jugador, quien deberá adaptarse a ellas para participar del juego. En el proceso de construcción de estrategias eficaces para poder jugar, los compañeros tienen un papel fundamental, ya sea porque actúan como informantes o bien porque contraponen y defienden sus

ideas y decisiones tomadas. Como en todo juego, solo es posible jugar con el otro en tanto se comparte un mundo, unas convenciones, un espacio, y se despliega el deseo de jugar.

A diferencia del juego dramático¹, en los juegos que aquí proponemos las reglas han sido establecidas externamente. Esto implica un esfuerzo por parte de los niños para llegar a conocerlas y aceptarlas, ya que son más ajenas y más rígidas.

Es por estas razones que el maestro tiene un rol fundamental en nuestra propuesta: es quien propone las instancias de intercambio, los diferentes modos de resolver una misma cuestión o quien pone en discusión algo de lo sucedido en un pequeño grupo.

Como maestros sabemos de la riqueza que estas intervenciones aportan al aprendizaje escolar: no solo favorecen el intercambio de conocimientos entre pares en beneficio de la evolución de los procedimientos de los alumnos, sino que también promueven la explicitación de las decisiones tomadas en la acción; es decir, posibilitan la progresiva construcción de argumentos para validarlas.

Los desafíos que los chicos enfrentan al jugar irán moldeando de alguna manera sus respuestas. Por ejemplo, en un juego de cartas una pareja de niños puede decidir que uno de ellos es el ganador a partir de una comparación a simple vista —ya que el montón de naipes de uno de ellos se ve más alto que el del otro—. Esta forma de resolver quién es el ganador puede adoptarse como forma general para resolver otras jugadas.

En un caso como ese, la intervención de un maestro puede alentar a estos niños a avanzar en otras formas de resolución y llegar, por ejemplo, al conteo como una estrategia útil para resolver problemas de comparación de cantidades. En efecto, a partir de un comentario, una pregunta o una nueva propuesta referida al mismo contenido, un maestro puede ser capaz de ubicar a los niños frente a nuevos problemas. Las diversas propuestas favorecen, además, la posibilidad de que los niños descontextualicen el conocimiento generado a propósito de una situación y puedan así utilizarlo en otras circunstancias.

Nuestra tarea es fundamental para llevar adelante esta propuesta. En primer lugar, porque cuando seleccionamos juegos estamos atendiendo a la experiencia del grupo y a los conocimientos que los niños hayan adquirido anteriormente. Pero, además, porque a través de las diferentes intervenciones podemos mantener el atractivo y la potencialidad del juego, es decir, su riqueza pedagógica.

¹ Para profundizar sobre esa clase de actividades, puede consultarse el apartado "La zona fantástica" de este *Cuaderno*.

De nuestras observaciones durante el desarrollo del juego van a depender los ajustes que efectuemos para mantener los propósitos que nos planteamos previamente: podemos, por ejemplo, incorporar cambios en la disposición del espacio; elegir nuevos escenarios de juego –en mesas, en el piso, el patio, etc.–; variar la conformación de los subgrupos; decidir si es conveniente repetir de igual modo el juego o modificarlo un poco, o cambiarlo directamente por otro.

En síntesis, para terminar, creemos que es a partir de la posibilidad de jugar una y otra vez –como, de hecho, hacen usualmente los niños– que se podrá alimentar en ellos el gusto por jugar este tipo de juegos. Esto redundará en una mayor capacidad para jugar con los otros.

**Juegos para
comparar
colecciones**

I. Juegos para comparar colecciones según la relación “tantos como”

En el Nivel Inicial, los juegos que invitan a comparar objetos o grupos de objetos según la relación **tantos como** tienen una gran importancia por dos razones: por un lado, son los que inician a los niños en la aceptación de reglas; por el otro, les permiten comenzar a tratar colecciones de objetos desde el punto de vista cuantitativo. Como sabemos, los niños comparan cantidades ya desde pequeños, pero lo hacen de un modo global y cualitativo, ajustándose a una situación que, por lo general, no requiere de mayores precisiones: *quiero muchos caramelos; él tiene muchos y yo poquitos*, etcétera.

Las primeras aproximaciones a la comparación cuantitativa de objetos se establece vinculando dos colecciones según la relación **tantos como**, es decir, según una relación de equivalencia: *tantas* fichas *como* indica el dado, *tantas* marcas *como* bolos derribé, *tantos* puntos *como* bolitas emboqué, muevo *tantos* casilleros *como* puntos obtuve, etc. Por lo tanto, aquí partiremos también de las relaciones de equivalencia (“tantos como”, “es igual a”) para iniciar a los niños en sus primeros aprendizajes numéricos. Lo haremos a partir de juegos con reglas simples, para luego avanzar hacia juegos de mayor complejidad (no solo por el tipo de reglas sino también porque se vinculan a relaciones y contenidos diferentes, menos familiares para los niños, como las relaciones de orden **mayor y menor que**).

Los procedimientos de los niños

En los juegos en los que hay que comparar colecciones los niños suelen resolver la cuestión demandada por la regla de diferentes modos, poniendo en marcha sus propios conocimientos previos. Generalmente comienzan con procedimientos muy sencillos sin vincular para nada lo numérico. De a poco, van conquistando formas de resolución más precisas y económicas.

Así, existen tres modos principales en que los chicos resuelven la tarea que demanda el juego: la correspondencia término a término, el conteo y la percepción global de la cantidad.

1) A través de una correspondencia término a término. Es un procedimiento disponible en los niños que aún no cuentan. Por ejemplo, frente a la regla de tomar tantas fichas como puntos indica el dado, algunos van apoyando sus dedos en cada punto del dado y tomando una ficha. Este procedimiento de resolución es uno de los primeros que construyen; a partir de él, los chicos podrán evolucionar hacia procedimientos numéricos.

2) El conteo. Este, en cambio, es un procedimiento numérico ya que implica la cuantificación² de cada colección apoyándose en la sucesión ordenada de números.

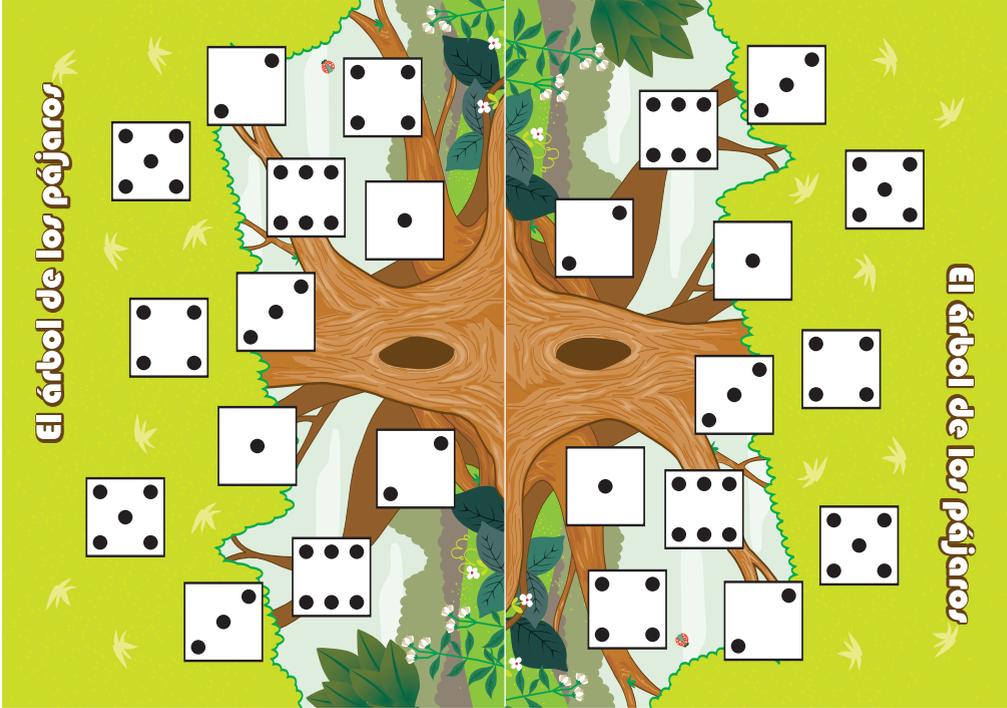
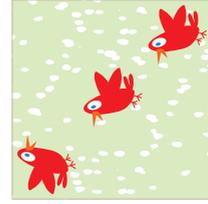
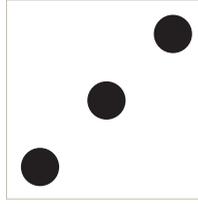
3) Percepción global de la cantidad. Frente a algunas cantidades pequeñas –por ejemplo, las caras uno, dos y tres del dado– los niños no necesitan contarlas. Les basta con mirar la organización espacial de la colección para deducir el valor de esa cantidad, tal como nos suele ocurrir a los adultos.

Es importante señalar que en los chicos los procedimientos de **conteo y percepción** pueden aparecer en forma simultánea. Esto quiere decir que un modo no implica más evolución en el desarrollo que el otro. Algunos niños, por ejemplo, realizan conteo para ciertas cantidades y optan por la percepción para otras. La elección puede depender del tamaño de la colección a cuantificar, del tipo de objetos y de su disposición espacial.

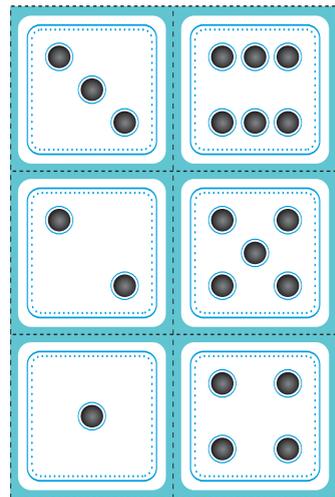
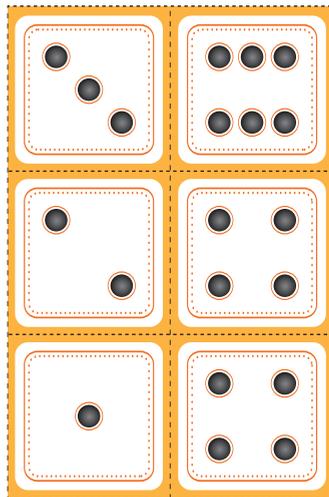
Tipos de juegos y tipos de problemas de comparación

Nuestra propuesta se compone de una variedad de acciones que pueden realizar los niños y que tienen el fin de facilitar el acceso a los problemas que este tipo de juegos les plantean. Decidimos para ello partir de juegos en donde los chicos deben seleccionar de un conjunto de materiales aquel que posea la **misma cantidad que**, es decir, **tantos como**. Los juegos “El árbol de los pájaros” y “Dados y tarjetas”, en los que se comparan fichas o naipes, constituyen un ejemplo de este tipo de propuestas.

² Cuantificar significa establecer un numeral para designar esa colección. En otras palabras: cuando respondemos a la pregunta *¿cuántos?* y otorgamos un valor numérico para esa colección, la estamos cuantificando. Hay abundante bibliografía que trata sobre esta temática y sobre la adquisición del conteo en niños pequeños que el lector interesado puede consultar. Véase para ello la bibliografía al final de este apartado.



“El árbol de los pájaros” (arriba) y “Dados y tarjetas” (abajo) son juegos que invitan a trabajar las relaciones de equivalencia con la que los niños pueden iniciar sus primeros aprendizajes numéricos. Véanse las páginas 27 y 33 para sus reglas y análisis didácticos. Entre las láminas que acompañan este libro y el Anexo Materiales para jugar (en página 74) se encuentran los tableros y fichas.



Desde esa experiencia, los niños podrán avanzar hacia acciones más complejas como son las de **construir una colección equivalente a una dada**. Tal es el caso de los juegos de llenar un tablero, cuando hay que poner tantas fichas como puntos marca el dado. Esta acción está implicada también en aquellos juegos de desplazamiento, donde es necesario “desplazar” una ficha en una pista “tantos lugares como” marca el dado (por ejemplo, en los juegos similares al de la Oca, véase página 43).

En resumen, la relación de equivalencia podrá enmarcarse en diferentes contextos: buscar el idéntico, tomar “tantas fichas como” o bien “mover tantos lugares como”. Pero es importante recordar que si bien todas estas acciones responden al mismo contenido, la circulación por todas ellas es la que permitirá construir el sentido de esa relación.

Nuestras observaciones o apreciaciones respecto al dominio progresivo del juego por parte de los niños nos abrirá la posibilidad de presentar nuevos materiales para continuar trabajando la misma relación, pero ya vinculada con los números. En efecto, las versiones más avanzadas de estos juegos incorporan escrituras numéricas al contexto de la comparación. De esta manera, permiten que los niños lleguen a establecer esas mismas relaciones pero utilizando los números naturales.

Juegos con dados, fichas, tarjetas y naipes

Las primeras relaciones que proponemos trabajar son las de equivalencia. Se trata de juegos en los que los niños construirán el sentido de esa relación al comparar colecciones de objetos que tengan la misma cantidad y las distinguen de las que no poseen la misma cantidad.

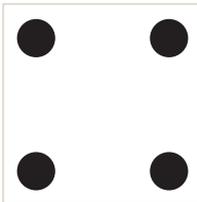
El árbol de los pájaros³

Materiales

- Dos tableros con la imagen de un árbol, uno para cada jugador. Si se juega en parejas, un tablero cada dos jugadores. El árbol está provisto de nidos que poseen representaciones de distintas constelaciones (véanse las láminas que acompañan este libro).

³ Extraído de Champdavoine, L., *17 Jeux Mathématiques en Grande Section*, París, Nathan Pédagogie, 1994.

- 24 fichas. Cada una reproduce en una de sus caras alguna de las constelaciones del dado y en la otra, la misma cantidad de pájaros. Por ejemplo, la ficha que contiene cuatro pájaros, al darla vuelta, tendrá cuatro puntos organizados de la misma forma que los del dado (véase el anexo).



Cantidad de jugadores: 2 o 4.

Organización del grupo para jugar

- Opción 1: cada niño con un tablero y sus 24 fichas.
- Opción 2: en parejas, con un tablero cada dos niños y 12 fichas cada uno.

Reglas

- Se trata de un árbol lleno de nidos pero sin pájaros. El ganador será aquel que logre colocar todos sus pájaros (las fichas) en estos nidos.
- Se reparten las fichas y los tableros. A cada jugador o pareja de jugadores le corresponde 12 fichas (2 fichas de 1 pajarito, 2 fichas de 2, así hasta 6) y un tablero.
- Las fichas se colocan frente a cada jugador o jugadores con la cara de los pájaros a la vista (véase nota).
- Cada jugador o parejas de jugadores, en su turno, tira el dado y toma la ficha correspondiente a la constelación que haya salido en el dado. Luego deberá colocarla en uno de los nidos de su tablero-árbol. Por ejemplo, si el jugador obtuvo un 3 en el dado, deberá tomar la ficha de 3 pajaritos y colocarla en el “nido” de 3 puntos.
- El juego finaliza cuando uno de los dos jugadores o una de las parejas haya completado su tablero.



Nota: Las fichas tienen en su reverso la representación de la constelación del dado correspondiente a la cantidad de pájaros. Si bien el juego no prevé el uso de esta cara, suele ser útil para los chicos, dado que la utilizan para apoyar su conteo y corroborar su elección. Aunque en esta propuesta no planteamos su uso en el reglamento del juego, dejamos abierta la posibilidad de que sea utilizada tanto informalmente por los niños como a partir de alguna sugerencia del maestro.

Análisis didáctico del juego

En la propuesta lúdica “El árbol de los pájaros” lo que se busca es que los niños logren leer la constelación de los puntos del dado (esto es, que puedan identificar cantidades organizadas según una particular configuración espacial) y que identifiquen la ficha que tiene tantos pájaros como el dado indica (esto es posible porque los pájaros están ordenados en la ficha de la misma manera que los puntos de la constelación de los dados). Luego de este proceso de identificación la idea es que los chicos logren ubicar la ficha en su lugar correspondiente en el árbol-tablero.

En este sentido, el juego ofrece a los niños la posibilidad de iniciarse en la **comparación de cantidades** ya que se trata de encontrar la ficha *con tantos elementos como* los que indica el dado. De este modo, la atención de los chicos se concentra en la construcción del concepto de “relaciones de equivalencias” expresadas a través de la siguiente consigna: *Tienen que buscar la ficha que tenga tantos pajaritos como indica el dado.*

Como hemos dicho, los niños resuelven esta comparación según sus posibilidades; a partir de sus conocimientos, de la oportunidad que tengan de explorar, probar, escuchar y mirar lo que hacen sus compañeros, etc. Los procedimientos que suelen aparecer con más frecuencia son los siguientes: **correspondencia término a término, conteo y percepción global** (véase la página 25).

Para tener en cuenta

- **Acerca de enseñar las reglas**

Por un lado, es conveniente dar a conocer las reglas del juego en una instancia grupal y en ronda para que todos los niños puedan ver el tablero, las fichas y darse una idea global del juego. Para esto, es fundamental que los niños tengan acceso al material que utilizarán, o sea, que lo puedan tocar, explorar, asociar a otros juegos conocidos, comentarlo, etcétera.

Por otro lado, para explicitar las reglas se puede proponer una partida entre los niños bajo nuestra orientación o bien jugar nosotros mismos con algún alumno. De este modo, se familiarizarán con el objetivo del juego. En esas jugadas de “muestra” es importante que el docente explique con claridad qué vale y qué no y que destaque con precisión cómo se gana, es decir, cuándo se termina una partida.

De todos modos, recordemos que los niños comprenderán mejor estas reglas cuando jueguen con sus compañeros, ya que estas no se conquistan instantáneamente sino a través de jugadas sucesivas. Por lo tanto, proponemos favorecer estas aproximaciones al juego en diversas oportunidades, y ofrecer el tiempo necesario y el permiso para que los chicos aprendan las reglas mientras las usan.

- **Acerca de la organización del grupo para jugar**

Luego de esa explicación colectiva podemos repartir el material para cada pareja de niños o bien organizarlo para jugar en los pequeños grupos. Los chicos podrán ir a los lugares de juego –como las mesas de las salas, el sector de juegos tranquilos, el piso o el patio– inmediatamente después de escuchar las reglas. Es conveniente que las primeras jugadas sean de a dos. Luego, a medida que los chicos van dominando el juego, se puede agrandar el grupo de jugadores.

Una vez iniciado el juego, es recomendable observar si los niños comprendieron globalmente las reglas sin tomar en consideración si cometen o no errores en cuanto a la selección de la ficha adecuada. Lo importante es que los chicos estén interesados en el juego, que se genere un clima distendido donde puedan expresar sus emociones –de alegría o de enojo– y que cuidemos este momento para que deje la marca de una buena experiencia lúdica.

Progresivamente, los niños irán asumiendo las actitudes de un jugador cada vez más autónomo, esto es, dispondrán de sus fichas sin que se mezclen con las de sus compañeros y las acomodarán para que todos los pajaritos queden de frente a ellos; recordarán también dónde y cómo tirar el dado para que no se caiga permanentemente y desconcentre al grupo y lo colocarán en el cubilete o vasito para dárselo al compañero. Así, cada vez más, los niños participarán y atenderán con más autonomía su juego y el de sus compañeros.

- **Acerca de nuestra participación**

La idea es que nosotros podamos acompañar el juego incluyéndonos a veces como un jugador más, y otras observando su desarrollo y las acciones de los niños. Es interesante detectar si ellos buscan alguna estrategia para ganar, si están atentos al juego del otro además del propio, si pueden “corregir” a un compañero cuando selecciona una ficha que no corresponde, etc. En esta etapa, concentraremos nuestra atención, además, en los procedimientos de comparación de cantidades dado que es el contenido vinculado a este juego. Es conveniente observar también los modos de resolver y si hay o no evolución en los procedimientos utilizados.

Algunos problemas que suelen aparecer mientras los niños están aprendiendo a jugar se dan en torno a la búsqueda y selección de la ficha adecuada, al contar los pajaritos cuando son más de tres, o bien al colocar los pajaritos en el nido correspondiente del árbol-tablero. Algunos niños, por ejemplo, necesitan volver a contar tanto los pajaritos como los puntos del tablero.

Es interesante que podamos relevar al menos algunas de estas formas de resolver el juego para ponerlas a disposición del grupo en las instancias de reflexión grupal o **puesta en común**, que suelen ser espacios enriquecedores, donde se abordan las dificultades, los aciertos, las maneras de destrabar un conflicto o algún hallazgo valioso de los niños. Estos son momentos para “pensar” sobre las dificultades que tuvieron, los errores frecuentes o bien para que planteemos situaciones problemáticas que podrían darse.

Compartimos algunas preguntas que pueden ayudar a abrir la discusión con los chicos.

- Dirigiéndonos a una pareja de niños: *¿Pueden contar cómo hacían para saber la ficha que tenían que elegir? ¿Quieren contarles a todos?*
- Un nene tiene el tablero semilleno. Mostrándolo, preguntamos: *¿Qué le tiene que salir en el dado para terminar?*
- Dirigiéndonos a una niña enojada que dice no tener una ficha que en verdad sí tenía, pero que no lograba detectar: *Flavia, ¿qué pasó con la ficha que no encontrabas? ¿Dónde estaba?*

El juego de los dados y sus variantes

A continuación presentamos un juego y posibles variantes que tienen la característica de hacer cada vez más complejo el juego.

Dados y dedos⁴

Materiales

- Un dado por equipo.
- Bastantes chapitas, tapas de gaseosas o fichas.



Organización del grupo para jugar

- Grupos de 4 o 5 niños. Un niño por cada grupo será el “encargado”: su rol será el de tirar el dado y dar las fichas.

Reglas

- Cada grupo debe nombrar un encargado para tirar el dado. Los demás niños deben “adivinar” qué número saldrá en el dado mostrando con sus dedos esa cantidad antes de que el compañero tire el dado.

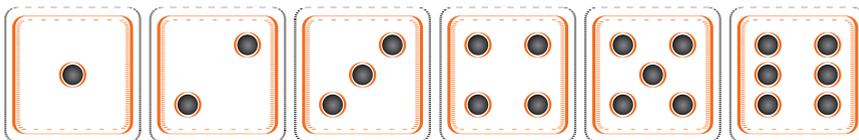
⁴ Extraído de *Hacer Matemática 1*, Buenos Aires, Estrada, 1999. Adaptación realizada por Adriana Castro.

- Es importante tener en cuenta que no se puede tirar el dado hasta que todos los jugadores muestren con sus dedos la cantidad que creen que saldrá y que no vale cambiar la cantidad de dedos que se muestran durante el juego.
- Cuando todas las manos están en alto, el encargado tira el dado. Los que aciertan se llevan una ficha.
- Se juega tantas veces como se quiera. Gana el jugador que, cuando finaliza el juego, mayor cantidad de fichas o tapitas tiene.

Dados y tarjetas

Materiales

- Un dado por equipo.
- Bastantes tapitas o fichas.
- Un mazo de 6 tarjetas para cada jugador (véase el anexo).



Organización del grupo para jugar

- Grupos de 4 o 5 niños. Un niño por cada grupo será el “encargado”: su rol será el de tirar el dado y dar las fichas.

Reglas

- Se reparte un mazo de tarjetas para cada jugador. Los niños las disponen en forma alineada siguiendo la secuencia numérica.
- Cada jugador elige una tarjeta, y la coloca en el centro de la mesa.
- El encargado tira el dado. Gana una ficha aquel que eligió la tarjeta que corresponde al dado que salió.
- Al término de diez vueltas, se determina el ganador. Este es el niño que haya obtenido la mayor cantidad de fichas.

Una propuesta alternativa es jugar a “Dados y tarjetas” utilizando naipes de circulación corriente (españoles o franceses) hasta el número 6, que es el límite que nos ponen los mismos dados. Además, si se juega varias veces, el docente puede aumentar la cantidad de fichas para premiar al que acierte la jugada. Por ejemplo, podría ganar dos o tres fichas o bien ganar tantas fichas como arriesgó con sus cartas. De esta manera, incrementaríamos la cantidad de fichas a con-

tar favoreciendo el tránsito de los procedimientos de estimación global de la cantidad hacia el conteo exacto.

El juego que presentamos a continuación sigue las mismas reglas que el anterior pero plantea una nueva dificultad, ya que implica comparar los dados con tarjetas que tienen solo números.

Dados y tarjetas con números

Materiales

- Un dado por equipo.
- Bastantes tapitas o fichas.
- Un mazo de 6 tarjetas con números para cada jugador (véase el anexo).



Organización del grupo para jugar

- Grupos de 4 o 5 niños. Un niño por cada grupo será el “encargado”: su rol será el de tirar el dado y dar las fichas.

Reglas

- Se reparte un mazo de cartas para cada jugador. Los niños las disponen en forma alineada siguiendo la secuencia numérica.
- Antes de tirar el dado, cada jugador separa de su mazo la carta que cree que saldrá y la coloca en el centro de la mesa.
- El encargado tira el dado y el que acierta gana una ficha.
- Al término de diez vueltas, se determina el ganador. Este es aquel que haya obtenido la mayor cantidad de fichas.

Nota: Para ayudar a los chicos a reconocer el número que aparece en la tarjeta, podemos ofrecerles objetos de la vida cotidiana que presenten una sucesión ordenada de números y que les permita, mediante el conteo, llegar a saber qué tarjeta elegir. Seguramente tendremos a mano reglas, almanaques, relojes, teléfonos o cintas métricas. Inclusive las páginas de un libro pueden servir también para la búsqueda.

Análisis didáctico del juego de dados y sus variantes

Desafíos y problemas que se les presentan a los chicos durante el juego

Dados y dedos	Dados y tarjetas	Dados y tarjetas con números
<ul style="list-style-type: none"> • Comparar la cantidad de los dedos con los puntos del dado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar la cantidad de los puntos del dado con la cantidad de puntos de las tarjetas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar la cantidad de los puntos del dado con el número arriesgado a través de la tarjeta con números.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar al ganador: el que puso tantos dedos como puntos del dado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar la cantidad de vueltas: al término de diez vueltas termina el juego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar la cantidad de vueltas: al término de diez vueltas termina el juego.
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el ganador: el que obtuvo la mayor cantidad de fichas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el ganador: el que obtuvo la mayor cantidad de fichas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el ganador: el que obtuvo la mayor cantidad de fichas.

Procedimientos usados por los niños para resolver los problemas⁵

Dados y dedos	Dados y tarjetas	Dados y tarjetas con números
<p>Para participar en el juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia término a término • Conteo 	<p>Para participar en el juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia término a término • Conteo 	<p>Para participar en el juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dado que es posible que muchos niños no sepan leer los números, discutirán entre ellos sobre los procedimientos a seguir. • El docente podrá ofrecer materiales para que los utilicen con autonomía: reglas, almanques, relojes, teléfonos, cintas métricas, etcétera.
<p>Para registrar las vueltas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños pueden utilizar papel y lápiz o bien recordar las vueltas. En el caso de registrar por escrito, pueden hacerlo de diferentes maneras: usando marcas, números o recuadros para rellenar. 	<p>Para registrar las vueltas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños pueden utilizar papel y lápiz o bien recordar las vueltas. En el caso de registrar por escrito, pueden hacerlo de diferentes maneras: usando marcas, números o recuadros para rellenar. 	<p>Para registrar las vueltas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños pueden utilizar papel y lápiz o bien recordar las vueltas. En el caso de registrar por escrito, pueden hacerlo de diferentes maneras: usando marcas, números o recuadros para rellenar.
<p>Para determinar el ganador del juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimación según la percepción global acerca de la cantidad de fichas, el espacio mayor o menor que ocupan, o el conteo. 	<p>Para determinar el ganador del juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimación según la percepción global acerca de la cantidad de fichas, el espacio mayor o menor que ocupan, o el conteo. 	<p>Para determinar el ganador del juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimación según la percepción global acerca de la cantidad de fichas, el espacio mayor o menor que ocupan, o el conteo.

⁵ La explicación de estos procedimientos está desarrollada en el apartado "Juegos para comparar colecciones según la relación "tantos como" en la página 25 de este *Cuaderno*.

Para tener en cuenta

Las variantes del juego de los dados tienen algunas características particularmente interesantes. Veamos cuáles son.

- Sus reglas se comprenden con facilidad y pueden comunicarse a todo el grupo en forma simultánea. Es más, es recomendable que el docente haga una breve jugada colectiva antes de iniciar el trabajo en los pequeños grupos y de esa manera comunique lo que se puede y lo que no se puede hacer. Por ejemplo: si observa que los niños cambian con rapidez los dedos que muestran para ganar la ficha, el docente puede señalar que eso no vale.
- Ya en el trabajo en grupos pequeños, los niños dominan el juego con facilidad y esto hace que no necesitemos estar pendiente del respeto por las reglas ni de cómo están jugando los niños. Delegamos así la responsabilidad del control del juego a los mismos chicos.
- La incorporación de las tarjetas o la variante de utilizar naipes de uso corriente nos va a permitir observar mejor cómo juegan, cómo comparan y cómo determinan al ganador a través del conteo de fichas. Además, incorporar estos elementos al juego restringe la posibilidad de “hacer trampa” y cambiar el número que se propuso inicialmente como sucede habitualmente cuando los niños muestran sus dedos.

En síntesis, la planificación de sucesivas jugadas con ciertas variantes en cada una y la distribución de roles, en tanto variables que intervienen en el problema, nos permitirá estar atentos a los diferentes desempeños de los niños y, fundamentalmente, a su aprendizaje.

Por otro lado, las posibles intervenciones se enmarcan más que nada en la discusión colectiva de la tarea, es decir, en la puesta en común. En ella, lo ideal es que algunos niños se animen a contar lo sucedido en las diferentes jugadas, que relaten las dificultades que tuvieron y cómo lo resolvieron. Lo importante es apuntar a colectivizar diferentes modos de resolver una misma cuestión y subrayar sus decisiones, aunque no sean todas iguales.

Otros caminos posibles: explorar los juegos tradicionales

Los juegos propuestos anteriormente han sido diseñados para su uso específico en la sala o son adaptaciones que nos permiten abordar un contenido concreto para trabajar con los niños. Sin embargo, hay muchos juegos que habitualmente se juegan en casa, con la familia o los amigos, que también ofrecen esta posibilidad. Nosotros aquí hemos rescatado dos de los más conocidos pero, seguramente, cada maestro sabrá recuperar aquellos que son más propios de su comunidad⁶.

⁶ En *Cuadernos para el aula: Nivel Inicial*, Volumen 1 se pueden encontrar otros juegos tradicionales para sumarlos a esta propuesta.

La casita robada⁷

Materiales

- Un mazo de naipes españoles.

Organización del grupo para jugar

- Grupos de entre 2 y 4 jugadores.

Reglas

- Un jugador reparte tres cartas a cada niño y coloca cuatro naipes boca arriba en el centro de la mesa.
- Cada jugador, a su turno, compara las cartas que posee con las que están en la mesa y levanta todas aquellas que tengan el mismo valor (el mismo número) que una de las suyas. Las coloca en su costado y de esta manera –apilando las cartas que va obteniendo– empieza a armar su “casita”. Las cartas deben colocarse boca arriba para que todos puedan ver la primera carta de todas las “casitas”.
- Como el objetivo del juego es acumular la mayor cantidad de cartas posibles, la gracia está en poder “robarle” la “casita” a los compañeros. Un jugador podrá llevarse la “casita” del jugador cuya primera carta tenga el mismo valor que la suya.
- Así van jugando y pasando el turno al jugador siguiente hasta completar tres vueltas.
- Puede suceder que un jugador no pueda ni levantar cartas ni llevarse una “casita”. En tal caso tira cualquiera de sus cartas, que se agrega a las que están en la mesa.
- Al finalizar las tres vueltas, el que reparte vuelve a dar tres cartas a cada uno y se reinicia el juego.
- Cuando el mazo se terminó, el último que levantó cartas se lleva todas las que quedan en la mesa.
- Gana el jugador que tiene más naipes en su “casita”.



⁷ Es un juego muy extendido en nuestro país, aunque, según el lugar, presenta leves variantes en las reglas. Hay zonas en las que se lo llama “El pinche”.

Chancho... va**Materiales**

- Cuatro cartas del mismo valor por jugador. Por ejemplo, para cuatro jugadores, de un mazo de naipes se seleccionan los cuatro 2; los cuatro 3; los cuatro 4 y los cuatro 5.

Organización del grupo para jugar

- Grupos de hasta 4 jugadores.

Reglas

- Se mezclan los naipes en juego y se reparten todas las cartas. Cada jugador recibe cuatro.
- Todos los jugadores tienen que recitar, al mismo tiempo y rítmicamente la frase “Chan-cho-va”. Cuando todos dicen “va”, cada jugador le pasa una carta a su compañero de la derecha. De esta manera, siempre tendrán todos cuatro cartas.
- El objetivo del juego es llegar a tener las cuatro cartas del mismo valor. Cuando un jugador lo logra, grita: ¡CHANCHO!, y coloca su mano extendida en el centro de la mesa. Los demás jugadores enciman sus manos sobre esta primera. El último que coloca su mano, pierde.
- El juego vuelve a empezar.
- Los jugadores pueden decidir cuándo finalizar, como dinámica del propio juego, o bien el docente puede ayudar a acordar entre todos la cantidad de jugadas que se realizarán.
- El ganador de cada mano recibe una ficha o un poroto. Gana el que más fichas o porotos tiene al finalizar el juego.

Análisis didáctico de los juegos tradicionales

Como hemos dicho, tanto “La casita robada” como “Chancho... iva!” están ligados a la comparación de naipes de igual valor, es decir, a determinar una equivalencia independientemente del palo que tenga cada carta. Así, los niños pueden abstraerse de esta última característica y centrarse en un aspecto estrictamente numérico.

Hay que destacar, además, que ambos juegos comparten la cualidad de formar parte del gran grupo de juegos tradicionales que conforman el acervo cultural de nuestra comunidad. En este sentido, tienen fuerte presencia fuera de la escuela y muchos chicos los aprenden a jugar en sus casas. Por eso, es posible que los reconozcan o bien porque los han jugado alguna vez o bien porque los han visto jugar. Esto hace que sientan cierta atracción por ellos y quieran jugarlos.

Ahora bien, es verdad que “La casita robada” tiene reglas un tanto complicadas de transmitir inicialmente, pero también es cierto que una vez que algunos niños las dominan, mientras van jugando, logran transmitir las correctamente a sus compañeros. Una de las cuestiones que a los chicos les cuesta aceptar de este juego es que otro se lleve “su casita”. Esto genera conflictos, pedidos de ayuda y peleas entre ellos, que es recomendable atender. En esos casos, sugerimos recurrir a las reglas explicitándolas –tantas veces como sea necesario– para que los niños comprendan que la actuación de los jugadores no es arbitraria sino que responde a las características del propio juego. A pesar de esto, tanto en este juego como en el caso de “Chancho... va”, los chicos adquieren en poco tiempo mucha autonomía para jugarlos.

En relación al contenido numérico y su aprendizaje, el desarrollo del juego exige a los niños hallar la carta que tiene el mismo valor que la propia, es decir, la que tiene **tantos elementos como**. Para ello precisan retener en su memoria el valor de su carta y buscar una con el mismo número.

En este contexto, es probable que los niños usen los procedimientos ya explicados para juegos de este tipo: pueden, por un lado, hacer una correspondencia entre los dibujos de una carta y los dibujos de la que están comparando, o bien considerar globalmente su valor. Este último procedimiento, aunque bastante impreciso, suele ser el más frecuente.

Además, otra opción utilizada por los niños para resolver el problema que les plantea el juego es contar directamente los dibujos de los naipes, o reconocer el dibujo del número atribuyendo a igual escritura, igual valor.

En síntesis, las dos últimas modalidades de resolución mencionadas se apoyan en conocimientos numéricos. En efecto, tanto el conteo de colecciones como la lectura de números –aunque no puedan decir qué número están leyendo porque aún no saben nombrarlo– forman parte de los procedimientos numéricos que esperamos estos juegos ayuden a construir.

Para tener en cuenta

Durante el desarrollo de “La casita robada” es importante que estemos atentos para cuidar que los niños realmente comprendan el sentido del juego –acumular la mayor cantidad de cartas posibles– y puedan decidir, ante la disyuntiva, cuál es la mejor opción: si levantar una carta de la mesa o llevarse la “casita” de un compañero. En cambio, en el caso de “Chancho... iva!” lo más importante es tener en cuenta la coordinación entre los jugadores. Se trata de un juego en el que se gana por el mérito de estar atento y concentrado en la situación y que se dinamiza mucho gracias al azar, ya que muchas veces las cartas aparecen juntas y enseguida se forma un cuarteto del mismo valor. Esto hace que sea un juego muy divertido por su dinamismo.

Por otro lado, en las discusiones colectivas es posible poner en escena algún conflicto ligado al problema de matemática que los niños están resolviendo al momento de jugar, es decir, la comparación. Por ejemplo: puede ser que algunos chicos se equivoquen al contar o bien se lleven dos cartas de diferente valor sin que los demás compañeros –a veces ni ellos mismos– se den cuenta. En este último caso, se puede poner más énfasis en el modo de resolver a través de preguntas del tipo: *¿Cómo podemos estar seguros de que las dos cartas son iguales?*

Este modo de preguntar centra la discusión en el **modo de validar** las decisiones, dejando en segundo plano aquello que puede resolverse durante el desarrollo del juego (por ejemplo, si alguien “hace o no trampa”). En otras palabras, la idea es que en la discusión colectiva podamos centrarnos en aspectos del contenido ya que, creemos, es una buena oportunidad para hablar del conocimiento en juego.

Juegos con tableros y fichas

Los siguientes juegos también se apoyan en la cuantificación de colecciones y en las comparaciones, incorporando nuevos elementos y nuevas reglas, lo que resultará un nuevo desafío para los niños.

La carrera de la tortuga y la liebre

Materiales

- Un dado común.
- Fichas para tapar casilleros, 20 con la imagen de una tortuga y 20 con la imagen de una liebre (véase el anexo).
- Un tablero (véanse las láminas que acompañan este libro).

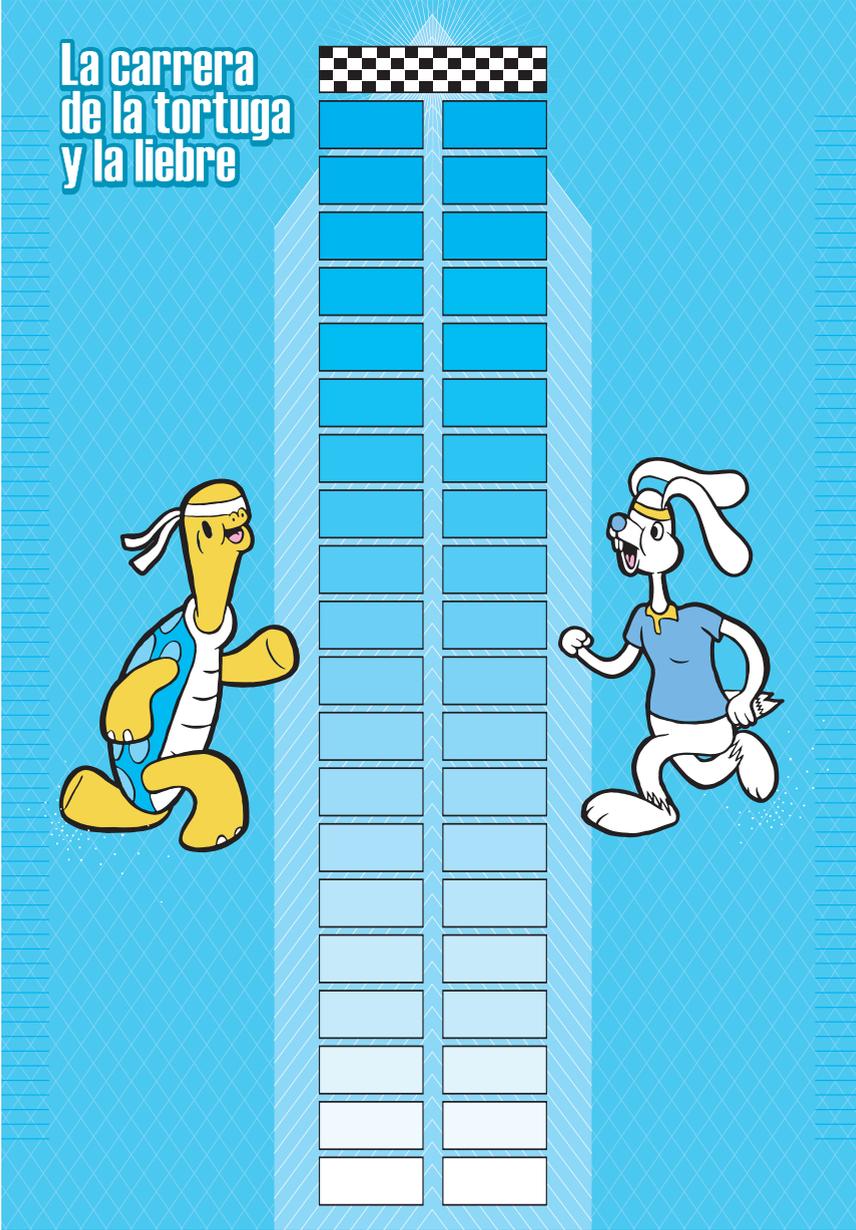
Organización del grupo para jugar

- Grupos de 2 jugadores.

Reglas

- Cada jugador tira el dado. El que obtiene el mayor puntaje se coloca en el tablero de la liebre y comienza el juego.
- Por turno, cada jugador tira el dado y coloca en los casilleros de su pista tantas fichas como indica el puntaje obtenido en el dado.
- Gana el jugador que llena toda la pista de la carrera.

La carrera de la tortuga y la liebre



The illustration shows a vertical race track consisting of 20 rectangular boxes. At the top of the track is a checkered flag. On the left side of the track, a yellow tortoise is running. On the right side, a white hare is running. The background is a light blue color with a pattern of small, light blue diamonds. The title 'La carrera de la tortuga y la liebre' is written in a stylized font at the top left of the track.



Análisis didáctico del juego

En los juegos de completar tableros los niños tienen que colocar **tantas fichas como indica el dado**; es decir, el problema consiste en construir una colección equivalente de fichas a la cantidad obtenida en el dado.

Para poder resolver este problema, los chicos tienen que coordinar dos acciones: retener en la memoria el puntaje obtenido en el dado y extraer tantas fichas como puntos han logrado.

Una vez más, los procedimientos que utilizan los niños son, en primer lugar, el de correspondencia término a término, dado que podría sacar una ficha cada vez que señale un punto del dado; y en segundo lugar, tomar un montón –procedimiento que, como ya dijimos, es bastante impreciso pero que suele ser uno de los elegidos por los niños en una primera instancia–. Otro mecanismo posible es el de retener en la memoria el puntaje obtenido y contar las fichas sin pasarse de esa cantidad, es decir, controlando el conteo.

Las dos primeras opciones de resolución, sacar una ficha y tomar un montón, son formas que evitan una solución numérica. Si bien es esperable que estos procedimientos aparezcan, también es importante que, a través de nuevas propuestas como las que aquí planteamos, los niños vayan abandonando paulatinamente estas respuestas y comiencen con resoluciones cuantitativas, es decir, en las que los números estén presentes.

Por otro lado, el tablero con **dos pistas paralelas** hace más fácil saber quién va ganando al comparar las dos filas de fichas. Pues para detectar quién es el ganador o cuál de los jugadores tiene más chance, los chicos pueden comparar la longitud de la hilera de fichas o de casilleros ocupados u observar la cantidad de fichas que faltan según el número de los casilleros vacíos. En este último caso, es interesante el tipo de comentarios que van haciendo los niños, ya que tienden a anticipar lo que deberían obtener en el dado para ganar.

Es importante que los docentes estemos atentos a este tipo de verbalizaciones de los niños para luego socializarlas en la puesta en común o bien para plantear con ellos algún problema nuevo. Un ejemplo:

–*A un nene le faltaban diez casilleros para ganar. ¿Puede ganar tirando una sola vez el dado? Prueben.*

O también:

–*Una nena dijo que le faltaban siete casilleros y que para ganar le tenía que salir el 6 y el 1. ¿A ustedes qué les parece? ¿Hay otras maneras posibles? Busquen diferentes formas para ganar.*

Si bien es posible plantear este juego con otro tablero, uno circular, en forma de "S" o sin una configuración específica, pensamos también que disponer de dos pistas paralelas permite vincular esta experiencia lúdica con la siguiente propuesta de juegos: los desplazamientos en una pista graduada como es el Juego de la Oca o similares. Más adelante, en el análisis didáctico de esos juegos, plantearemos la relación (véanse las páginas siguientes).

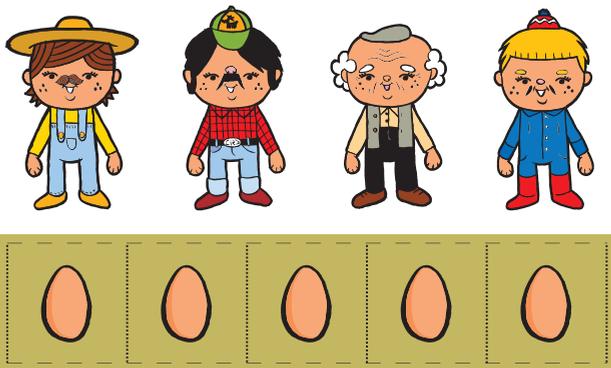
Para tener en cuenta

El juego recién presentado refiere a una célebre fábula, recogida por Esopo, en la que una liebre y una tortuga corren una carrera. Mientras la liebre se confía porque se sabe más rápida y se echa a dormir bajo un árbol; lenta y perseverante, la tortuga, pasito a pasito, llega a la meta antes que la liebre y gana la carrera. Esta historia –que se puede compartir con los chicos– inspiró el nombre de este juego y, en este sentido, es algo más que el simple juego de completar un tablero. Por supuesto, hay que tener en cuenta que en nuestra experiencia puede ocurrir que cualquiera de los dos animalitos gane y que, por lo tanto, la fábula no se refleje en la jugada.

El juego de los granjeros

Materiales

- Un tablero (véanse las láminas que acompañan este libro).
- 4 fichas con personajes (véase el anexo).
- Fichas redondas para el pozo común de huevos contenidos en un plato o bandeja (véase el anexo).
- Un recipiente para recoger los huevos (puede ser un vasito de postre o yogur).
- Un dado.



EL JUEGO DE LOS GRANJEROS

The board game consists of a winding path of 60 numbered squares. The path starts at square 1 and ends at square 60, which is labeled 'Llegada'. The path is divided into several sections:

- Squares 1-4: A straight path.
- Squares 5-10: A curved path.
- Squares 11-20: A straight path.
- Squares 21-30: A curved path.
- Squares 31-40: A straight path.
- Squares 41-50: A curved path.
- Squares 51-60: A straight path ending at the 'Llegada' box.

Special features on the board include:

- Squares 10, 20, 30, 40, and 50: Each contains a set of three eggs.
- Squares 15, 25, 35, 45, and 55: Each contains a small chicken icon.
- Square 60: A yellow box labeled 'Llegada'.

At the bottom of the board, four farmers are standing, representing the players: a man in a hat and overalls, a boy in a red shirt and cap, an older man in a suit, and a girl in a blue dress and hat.

Organización del grupo para jugar

- Grupos de 4 niños.

Reglas

- Se trata de una competencia en la que cada granjero tiene que llegar al final del recorrido con la mayor cantidad de huevos en su canasta. Obtiene así el primer puesto.
- Comienza el juego. Cada jugador coloca su ficha en la entrada del camino, toma 10 huevos (fichas) del pozo común y los coloca en su canasta o vasito.
- El orden de jugada lo determina el puntaje obtenido en la primera tirada de dados: el de mayor puntaje comienza el juego. Le siguen los jugadores con puntajes en orden decreciente.
- Un vez iniciada la competencia, cada jugador en su turno tira el dado y avanza su ficha tantos casilleros como puntos obtuvo.
- Si la ficha cae en los números terminados en 5, en los que está el nido vacío, el jugador debe dejar la cantidad de huevos que esté indicada en el tablero. En cambio, si cae en los números terminados en 0, el jugador toma tantos huevos como se indica en el tablero.
- Cada jugador que toque el punto de llegada, más allá de que llegue o lo sobrepase (dependiendo esto del puntaje obtenido en los dados) debe esperar a sus compañeros para realizar el conteo final. Luego se determina quién obtuvo el primer lugar, el segundo, el tercero y el cuarto.



Análisis didáctico del juego

En los juegos de desplazamientos sobre una pista, el jugador debe mover su ficha **tantos casilleros como indica el dado**. Esta actividad tienen un grado de dificultad mayor que la de llenar un tablero, pues los niños tienen que coordinar varias acciones a la vez y tienen que tener en cuenta más variables al mismo tiempo.

En primer lugar, para enfrentar el desafío que presenta el juego los chicos tienen que retener en la memoria el número obtenido en el dado y reproducir esa cantidad, con movimientos de la ficha, sin tener más referencias que su ubicación anterior en el tablero. Es decir, desaparece la referencia de la colección de fichas para la comparación con el dado, como sucedía en el juego anterior. Esta referencia les permitía a los chicos analizar si faltaban o sobraban fichas.

En segundo lugar, cada jugador tiene que controlar el conteo para no “pasarse”. Debe también contar los casilleros de uno en uno, relacionándolo con el movimiento de la ficha y aceptar que el número del casillero no se corresponde con la cantidad obtenida en el dado.

Otro aspecto importante es cómo se determina el ganador. Hay que realizar un conteo final que permita establecer un **orden numérico** entre los participantes. Es decir, no solo será importante establecer quién tiene más huevos en su

canasta, sino que, además, hay que determinar el orden de los ganadores. Esta cuestión nos permite comenzar a construir el aspecto ordinal en los cuatro primeros números. De este modo, este juego nos permitirá enseñar cuestiones ligadas a las relaciones **mayor y menor que**.

Para tener en cuenta

“El juego de los granjeros” es una de las actividades más complejas que proponemos en este *Cuaderno*. Por eso, es conveniente que los docentes ofrezcamos este juego luego de que los niños hayan realizado y experimentado con cierta frecuencia las propuestas anteriores. De esa manera, estarán más preparados para superar las dificultades que pueden surgir. Además, repetir el juego una y otra vez permitirá que los niños capten su organización general y puedan disfrutarlo cada vez más.

Además de las dificultades que pueden aparecer producto de las mismas reglas del juego, al desplazar las fichas suelen presentarse nuevos problemas. Por ejemplo, para avanzar en la pista cada niño tienen que hacerlo desde el casillero siguiente al que se encuentra y no contar el casillero en el que está la ficha. Generalmente, los niños cuentan el casillero en el que está su ficha.

También, en ocasiones vuelven al casillero con el número cuya cantidad corresponde a lo obtenido en el dado. Por ejemplo, si su posición es el número 10 y saca 6 en el dado, muchos niños suelen regresar al 6.

Estas dificultades, así como cualquier otra que aparezca mientras los chicos juegan, surgen como producto de resolver el propio juego, por lo tanto sería poco fértil anticiparlas o plantearlas como reglas, dado que igual se van a presentar. Es preciso dejar que aparezcan como dificultad para poder reflexionar sobre ellas y otras cuestiones con los niños.

II. Juegos para profundizar sobre el orden de los números

Al comenzar este apartado acerca de los juegos para comparar colecciones presentamos y explicamos por qué creemos importante empezar por juegos de este tipo y, particularmente, por juegos que involucran relaciones de equivalencia.

Una vez que los niños han trabajado con una gran variedad de propuestas de juegos para comparar cantidades abordando la relación de equivalencia, entonces sí estaríamos en condiciones de avanzar hacia la presentación de nuevas relaciones. Podremos incluso aumentar la complejidad de las reglas en términos de las acciones que los chicos y las chicas deberán coordinar para resolverlas.

En esa dirección, y para contar con más recursos, en los párrafos siguientes abordaremos algunas propuestas lúdicas que permiten poner en funcionamiento tanto la relación ya establecida entre las colecciones –la relación de igualdad o equivalencia– como las relaciones de orden entre esas cantidades; en este caso, **es mayor que** o **es menor que**.

Estos nuevos aprendizajes son importantes para los niños porque les permitirán comenzar a “ordenar” los números naturales y conocer que hay números que “valen” más que otros, es decir, que los números naturales se ordenan según la relación “uno más que”, “uno menos que”. De esa manera estarán en condiciones de establecer algunas generalizaciones, aunque no necesariamente explícitas, tales como *4 es menor que 5, entonces los números menores que 4 son menores que 5; si tengo 10, tengo más que todos los números que “vienen” antes que 10; un número de dos cifras es mayor que uno de una cifra*; etcétera.

En los juegos anteriores, los problemas que involucran el orden numérico aparecen cuando los chicos tienen que determinar un rango o posición: “el primero” para empezar el juego, “el primero” en llegar, “el segundo”, “el tercero”, etc. En las siguientes actividades, intentaremos centrarnos en las comparaciones entre dos cantidades cualesquiera. En general, para resolver estos problemas aparecen nuevamente los procedimientos que ya describimos antes: la correspondencia término a término, la comparación a simple vista o bien el conteo.

Juegos con tableros y fichas

Presentamos a continuación un juego que recupera los aprendizajes anteriores pero que, a la vez, permite aumentar las dificultades en dos sentidos: complejiza las reglas e involucra el orden numérico como condición para realizar el desplazamiento.

Carrera de autos



Materiales

- Un tablero (véanse las láminas que acompañan este libro).
- 2 fichas (véase el anexo).
- Dos dados, uno para cada jugador.

Organización del grupo para jugar

- Grupos de 2 jugadores.

Reglas

- Los jugadores ubican sus autos en la largada y tiran sus dados en forma simultánea, avanzando tantos casilleros como indican sus dados.
- Ningún jugador puede tirar su dado antes que el otro, siempre tienen que hacerlo en forma simultánea. Se puede proponer que los jugadores digan "¡YA!", o bien contar hasta 3.
- Gana el jugador que llega a dar dos vueltas completas y toca primero la bandera de llegada en la segunda vuelta.

Análisis didáctico del juego

Es cierto que los chicos, al jugar a "Carrera de autos", están moviendo **tantos lugares como** indica el dado. En este sentido, podría parecer a simple vista que los niños no trabajan sobre las relaciones de orden. Sin embargo, el hecho de estar "jugando una carrera" implica la tirada y el movimiento de las fichas en simultáneo y esto obliga de algún modo a cada uno de los jugadores a atender tanto sus posiciones como las del compañero, a involucrarse no sólo con sus puntajes y su propia jugada, sino también con la comparación permanente con el puntaje obtenido por el otro jugador.

En cuanto a los aspectos numéricos implicados en el juego, aparecen dos tipos de comparaciones. Por un lado, la que se liga a la cantidad obtenida en el dado y al punto de llegada: a mayor cantidad de puntos, mayor es la distancia recorrida en la carrera y menos lo que falta para tocar la bandera de llegada. Pero esta diferencia puede no mantenerse constante, es decir, es probable que a lo largo de toda la carrera, un chico que avanza mucho en un momento, no mantenga ese ritmo. En consecuencia, un jugador con una buena posición inicial puede ser superado por el otro si este obtiene varias veces seguidas mejores puntajes.

Por otro lado, casi hasta el final de la carrera no se puede anticipar realmente quién va a ganar, aunque algunos niños arriesguen lo que creen que va a suceder si sale tal o cual número. Y es aquí donde la comparación juega un rol central: *¿Qué número necesito para pasar a mi compañero? ¿Con qué números llego a la misma posición? ¿Cuánto necesito para ganar?*

En este proceso es probable que surjan algunos razonamientos hipotéticos. Por ejemplo: *si saco dos veces 6, gano; si saca menos de 3, no me pasa; si le sale un puntaje menor a 5, gano; etcétera.*

Para tener en cuenta

En el caso particular de “Carrera de autos” es recomendable que los chicos cuenten con alguna experiencia previa en propuestas lúdicas como las que hemos presentado hasta aquí. Así, si bien el juego puede ser nuevo para ellos, las jugadas anteriores con juegos similares les permitirán tomar esa experiencia y resignificarla en este nuevo contexto.

¿Qué es lo básicamente novedoso para los niños en el juego? Para empezar, las tiradas simultáneas. A diferencia de las propuestas anteriores en las que los chicos realizaban jugadas sucesivas, en este juego los niños deberán estar atentos a ambos movimientos en simultáneo: el propio y el del otro jugador. Y eso implica un nuevo trabajo para ellos.

Otra cuestión para tener en cuenta es que después de dar una vuelta tienen que volver a empezar. El riesgo es que los chicos comprendan el juego como dividido en dos partes y piensen que la segunda vuelta es una revancha. En este sentido, puede ser necesario aclarar que el juego consta de dos vueltas y que no hay dos ganadores.

Una vez que los niños jueguen varias veces y dominen las reglas, lo más importante es que el docente pueda atender a la participación de cada chico y a los comentarios ligados a los números. Al mismo tiempo, es interesante que nos demos el espacio para estar muy atentos a todo aquello que pueda ser una idea original o la construcción de un razonamiento numérico para enriquecer, luego, la discusión colectiva.

Juegos con tarjetas o naipes

Se trata de juegos que recuperan ciertas reglas de algunos juegos tradicionales pero adaptados a las condiciones del trabajo en las salas. Esta adaptación se da, fundamentalmente, en dos sentidos: en la participación de los niños y en el tiempo de juego.

La mayor gana

Materiales

- Un mazo de naipes.

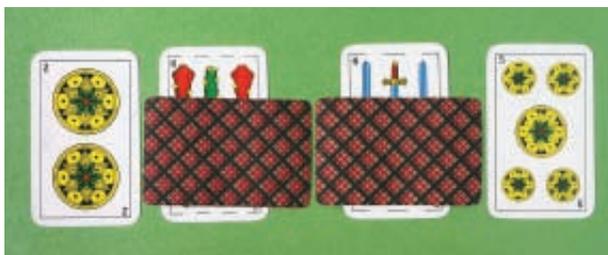
Organización del grupo para jugar

- Grupos de entre 2 y 4 niños.

Reglas

- Se reparte todo el mazo. Cada jugador pone sus cartas en una pila boca abajo. Al mismo tiempo (puede ser luego de contar hasta 3) todos los jugadores dan vuelta la primera carta de su pila. El jugador que tiene la de mayor valor se lleva las demás.
- Puede suceder que salgan cartas que empatan. La forma de resolverlo es distinta según los casos:

Si el empate se da entre cartas mayores que el resto (por ejemplo: si sale 2; 6; 6 y 5), los jugadores que empataron vuelven a sacar una carta, pero sin darla vuelta la colocan de modo tal que tape las cartas que empataron. Luego, cada uno saca nuevamente una carta y la coloca a la vista de todos sobre las cartas en juego; estas últimas definen el ganador, que es el jugador que tenga la carta de mayor valor. El ganador se lleva todas las cartas en juego.



Si el empate se da entre cartas menores (por ejemplo, si sale 3; 3; 6 y 9) la resolución es más sencilla: al haber una carta mayor que el resto esa carta es claramente la ganadora.

- El partido finaliza cuando ya no hay más cartas para jugar. El ganador es el jugador que logró juntar mayor cantidad de cartas.

Análisis didáctico del juego

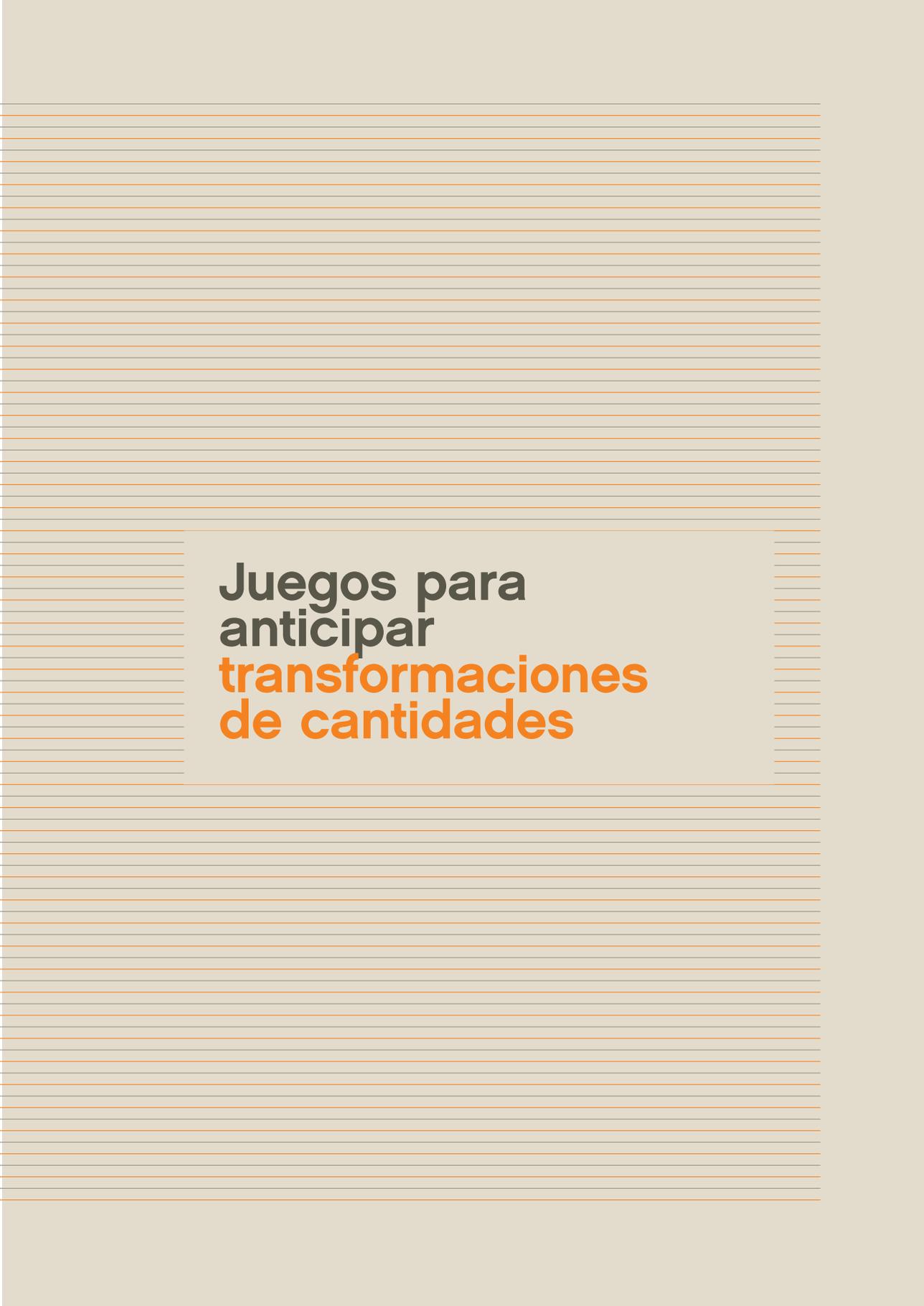
“La mayor gana” tiene como antecedente un juego muy popular denominado “La guerra”, que posee básicamente las mismas reglas pero que están pensadas solo para dos jugadores. Seguramente existen infinitas posibilidades de adaptación de juegos conocidos que cada uno de nosotros podrá crear para enriquecer y ampliar los espacios de juego. En este *Cuaderno* hemos adaptado este juego de una manera particular para que responda mejor al propósito de profundizar sobre el orden de los números.

En relación a las acciones que realizan los chicos para resolver los problemas que el juego les plantea, es importante destacar que aquí están comparando entre cuatro cantidades. Esto, tal vez, puede exigir que tengamos que hacer algunos ajustes hasta que tomen el ritmo del juego. Una manera posible es intervenir en relación al “valor de los números” tomando del mazo solo las cartas cuyos valores no superen cierta cantidad y sacando, por ejemplo, los números mayores a 7. Al principio, podemos jugar con los más chicos y a medida que los niños se van familiarizando con el juego podremos ir extendiendo la serie.

También es factible intervenir sobre el tiempo de juego si este se nos hace muy corto o muy largo. Podemos, por ejemplo, quitar cartas o sumar un mazo para que el tiempo de juego se modifique.

Para tener en cuenta

Por lo general, “La mayor gana” es un juego que los niños aprenden rápido y disfrutan. De todas maneras, pueden aparecer algunos problemas cuando se presentan dos cartas iguales y los niños tienen que resolver el empate. En esos casos, es posible que tengamos que volver a trabajar con todo el grupo las reglas que el juego plantea para esos casos.



**Juegos para
anticipar
transformaciones
de cantidades**

Juegos para trabajar los diversos sentidos de la suma

En este apartado incorporamos algunos juegos que les permitirán a los niños avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos numéricos. Las actividades lúdicas que proponemos a continuación desafían los conocimientos construidos hasta el momento y establecen condiciones para tender puentes con el nivel educativo siguiente. Incluso, algunas de estas modalidades de trabajo pueden continuarse en la escuela primaria.

Los primeros acercamientos a la suma

Los niños inician sus primeros aprendizajes sobre los números naturales adquiriendo distintos conocimientos. Pueden, por ejemplo, establecer algunas relaciones de orden entre esos números, particularmente entre los dígitos; pueden también comenzar a comprender que cada número –nombrado o escrito– posee un valor estable y son capaces de recitar una gran porción de la sucesión ordenada de números.

Apoyándonos en estas primeras aproximaciones numéricas, es posible iniciar una paulatina familiarización con determinados aspectos de la suma. Es importante destacar que en el nivel inicial, a la suma hay que entenderla como el resultado de ciertas acciones sobre las colecciones, es decir, como la **unión** de dos o más colecciones de objetos o a partir de la **transformación** de una colección dada (agregando, reuniendo, duplicando sus elementos, etcétera).

En los juegos propuestos a continuación, todas las “acciones” que los niños podrán efectuar sobre colecciones de objetos o sobre marcas que representan una cantidad, permitirán acercarlos al concepto de suma; a que comiencen a construir el sentido de este concepto. Entendemos que son oportunidades para iniciar sus experiencias en dirección a **anticipar el resultado** de, por ejemplo, el puntaje obtenido al tirar dos dados (reunir) o el puntaje obtenido entre los dos compañeros de un mismo equipo.

Los procedimientos de los niños

Una de las formas más utilizadas por los niños para resolver la reunión de dos o más colecciones es el **conteo**. Por ejemplo, cuando tienen que decidir quién ganó en un juego en el que han anotado puntajes a través de rayitas, cuentan todas las marcas registradas.

Para que este procedimiento esté a disposición de los niños cuando lo necesiten, es fundamental que conozcan el recitado de una porción estable de números en un orden convencional, es decir, que hayan superado algunos de los problemas que aparecen con frecuencia cuando están aprendiendo a contar: saltarse números, decir una porción en forma convencional y otra no (uno dos, tres, ocho, catorce), recitar más rápido que los objetos que se está contando, etc. No obstante, sabemos que en interacción con otros niños estos problemas suelen resolverse con rapidez.

Otro procedimiento que suele aparecer ante a situaciones de suma –más que nada frente a problemas de unión de dos colecciones que están presentes– es el **sobreconteo**. Podemos observar esta forma de resolución en juegos en los que hay que tirar dos dados y evaluar el puntaje obtenido. Por ejemplo, si sacan:



pueden decir “cinco... seis, siete, ocho, nueve, diez, once”
o “seis... siete, ocho, nueve, diez, once”.

Hemos observado que muchos niños suelen utilizar indistintamente conteo y sobreconteo, y también que otros nunca usaron o adoptaron estos modos de resolver. Esto nos lleva a considerar que estos procedimientos son construcciones personales que a algunos niños pueden resultarles más sencillas o familiares que a otros. Es conveniente que los docentes estemos atentos a las formas que los niños decidan utilizar, sin imposiciones, ya que ninguna es más válida que otra.

Por otro lado, el tercer procedimiento que suele ser utilizado es el **cálculo** o lo que entendemos por **suma**. Desde ya, debemos decir que es el menos frecuente de hallar en el Nivel Inicial, pero como docentes seguramente podremos observar algunos esbozos o apariciones incipientes en algunos niños, que pueden determinar el resultado de la suma sin apelar a ninguno de los procedimientos anteriores.

Es probable encontrar en las últimas etapas del año en las salas de cinco, algunas aproximaciones al cálculo o la presencia de resultados memorizados. Por ejemplo, lo observamos cuando los niños tienen que agregar un 1 a una colección dada (*tenía 7, gané 1 punto más: ¡8!*) o también cuando calculan algunas sumas con el mismo sumando ($1 + 1$ o $2 + 2$, etc.) Estos procedimientos suelen coexistir y lo hacen por mucho tiempo. También pueden utilizarse alternativamente según el tipo de números que se presenten. Así, por ejemplo, un niño que determina que $2 + 2$ es igual a 4 sin pensarlo demasiado, puede utilizar el conteo para $2 + 3$ y el sobreconteo para $5 + 3$. Como sabemos, el valor de los números en juego es muy importante para decidir cómo resolver.

Entendemos que en el jardín los niños pueden encontrarse con múltiples oportunidades para construir procedimientos variados que les permitirán decidir cuándo utilizar uno u otro.

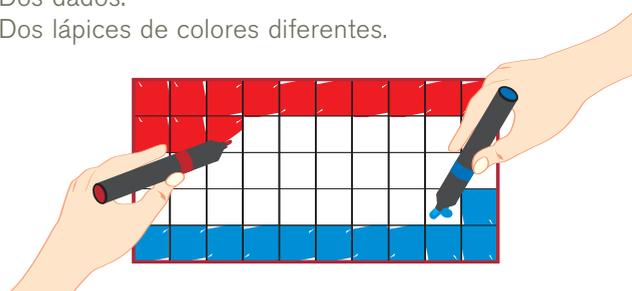
Juegos con dados, naipes y tableros

Presentamos a continuación una serie de juegos para que los chicos puedan construir algunos procedimientos que los acerquen a la suma.

Invasión de colores

Materiales

- Una cuadrícula (véase el anexo).
- Dos dados.
- Dos lápices de colores diferentes.



Organización del grupo para jugar

- Grupos de 2 jugadores.

Reglas

- Antes de empezar a jugar, cada jugador elige un color con el que pintará la cuadrícula.
- Se tiran los dados. Quien haya obtenido mayor puntaje comienza el juego.
- Cada jugador, en su turno, deberá pintar tantos cuadrados como indique el puntaje obtenido de la suma de los dos dados.
- De esta manera, entre los dos jugadores se va rellenando la cuadrícula hasta completarla.
- Cuando la cuadrícula está toda pintada, cada jugador cuenta los casilleros que pintó (que reconoce porque tienen el color que lo identifica). El ganador es el que haya pintado más casilleros.
- Se juega dos veces o tantas como cuadrículas en blanco pidan los niños.

Análisis didáctico del juego

“Invasión de colores” es un juego simple y muy ágil. Tiene dos desafíos básicos: en primer lugar, determinar la cantidad de cuadraditos a pintar –la suma de los dos dados– y, en segundo lugar, establecer el ganador con alguna estrategia de conteo efectiva que permita hacerlo con precisión. Es decir, hay dos problemas en juego: el cálculo del puntaje de los dos dados y el conteo final.

Como hemos analizado, hay diferentes modos de resolver el primer problema; seguramente los niños podrán hacerlo a través del **conteo**, del **sobreconteo** o de la **suma**, según las cantidades obtenidas en cada tirada.

Para resolver el segundo problema –determinar el ganador–, los niños se ven enfrentados a la tarea de contar solo sus cuadrados, los que están pintados del mismo color que los representa. Para ello deberán hallar alguna manera de “controlar” el conteo buscando una estrategia que les permita ordenarse y organizar la tarea. Tal vez, a alguno se le ocurra marcar los cuadrados que contó para no volverlos a contar; otros pueden contar y marcar los cuadrados por columnas o filas; tal vez algunos anoten lo que van contando... en todo caso, serán los mismos niños los que decidan cómo hacerlo.

Por otro lado, las variables didácticas involucradas también son dos: el uso de “dos dados”, que permite a los niños aproximarse a la suma como unión de dos colecciones, y “el tamaño de la cuadrícula”, es decir, la cantidad de cuadraditos que deberán contar al final. Esta última variable está determinada por la cantidad de filas y columnas que se propongan. Puede haber más o menos columnas y filas, pero debemos recordar que esa variación modifica “el tiempo” de juego.

Para tener en cuenta

Luego de una primera jugada que los chicos realicen de “Invasión de colores”, podremos tomar decisiones acerca de la modificación o no de las condiciones de esta propuesta. Por ejemplo: si para alguna pareja de niños el juego resulta muy largo, podemos achicar la cuadrícula.

Es interesante disponer de muchas cuadrículas para que los niños puedan seguir jugando todas las veces que quieran⁸. Podemos dejarlas en una mesa y que los mismos niños las busquen cuando las necesiten.

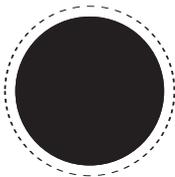
Este es un juego que los chicos pueden, además, “llevarse” a su casa, para jugar con otros niños o con su familia. Es fácil de transportar y constituye una oportunidad para vincular a la familia con lo que está ocurriendo en el jardín. Es más, es tal vez una buena oportunidad para invitar a los padres u otros miembros de la familia a jugar y organizar una jornada de juegos con reglas para todos en el jardín.

Por otro lado, también podemos dedicar espacios y tiempos específicos para conversar sobre el juego. Sin que se prolongue demasiado –aspecto que cuidaremos particularmente–, algunos niños podrían explicar cómo resolvieron ellos una dificultad que se planteó, cómo hicieron para contar todos sus cuadraditos o cómo llegaron a determinar tan rápido el valor de los dos dados, etcétera.

Las mariposas negras

Materiales

- 18 fichas confeccionadas con tapitas de gaseosa y las imágenes del anexo.
- Un cubilete o vasito plástico.
- Papel y lápiz.



⁸ Recomendamos no utilizar la cuadrícula original o reservar una copia de ella para poder fotocopiarla y jugar tantas veces como se desee.



Las fichas del juego son muy fáciles de hacer: simplemente se toma una chapita de gaseosa y del lado de adentro se pega la figura de la mariposa. Del otro lado se pega el círculo negro sin dibujo.

Organización del grupo para jugar

- Grupos de 4 jugadores.

Reglas

- Cada grupo designa un jugador que es el encargado de anotar el puntaje obtenido por los otros jugadores. Anotar es su manera de participar en el juego.
- Se reparten en partes iguales las 18 fichas entre los 3 jugadores.
- Cada jugador, a su turno, coloca sus fichas en el cubilete, lo bate para mezclar las fichas y las tira sobre la mesa. Cada mariposa obtenida es un punto para el jugador. Las caras sin dibujo no tienen puntaje.
- Se juegan tres vueltas.
- Gana quien haya obtenido la mayor cantidad de puntos.

Análisis didáctico del juego

Lo más importante en el juego de las mariposas es construir un buen registro, puesto que implica decidir quién ganó a partir de leer los datos anotados. Es conveniente estimular a los niños a buscar diferentes maneras de hacerlo. En una primera etapa, más exploratoria, no todos encontrarán formas precisas de hacer el registro. A veces ocurre que los niños anotan los puntos pero no escriben a quién pertenecen. Esta situación presenta una oportunidad interesante para darle sentido a la aparición de los nombres en un registro de juego, ya sea a partir de una sugerencia de algunos compañeros o nuestra.

También suelen aparecer diferencias entre los niños respecto al modo de anotar el puntaje: algunos hacen marcas –cruces por ejemplo– y colocan tantas marcas como mariposas haya obtenido ese jugador; otros anotan con números.

A su vez, entre quienes anotan con números también pueden hacerlo de maneras diversas. Por ejemplo, anotar cuatro veces 4 (así: 4444) para el puntaje 4, o consignarlo junto a todos los números anteriores (1, 2, 3, 4)⁹.

⁹ Para profundizar sobre esta temática, véase Wolman, S. (2001).

Podremos alentar a los chicos a comparar estos diferentes modos de registrar y conducirlos a una reflexión acerca de su validez, su pertinencia o su eficacia para determinar el ganador del juego (en definitiva, para resolver el problema que el juego propone).

En este sentido, establecer el ganador en el juego exige no solo anotar el puntaje sino también comparar el puntaje obtenido por cada jugador. Según el grupo con el que trabajemos, podremos intervenir variando la cantidad de vueltas que dure el juego o la cantidad de fichas de cada jugador. La cantidad de vueltas, por ejemplo, es determinante para recordar o no el puntaje. Pero si son demasiado pocas puede suceder que el encargado de anotar sea capaz de recordar “de memoria” el puntaje de cada jugador y que no necesite del registro escrito. En este caso, será oportuno aumentar la cantidad de vueltas para hacer aparecer la escritura.

Sin embargo, aumentar la cantidad de vueltas conlleva a acrecentar el puntaje de cada jugador y, por consiguiente, a aumentar la cantidad a “sumar” hacia el final del juego para establecer quién es el ganador. En consecuencia, se complejiza también la comparación. Por eso, la idea es que los docentes adaptemos el juego según el grupo de niños, para garantizar que todos estén en condiciones de comparar un tamaño de colecciones o de números y puedan, entonces, jugar.

Para tener en cuenta

Los docentes podemos aprovechar distintas situaciones que se presentan en el desarrollo de “Las mariposas negras”. Por ejemplo, no poder saber quién ganó es nuestra oportunidad para introducir entre los niños algunas discusiones en torno al juego y a los procedimientos necesarios para hacer un registro. Conversar en ronda, llegar a acuerdos, discutir propuestas, de eso se trata.

Otra escena posible es que no haya acuerdo acerca de los ganadores. En estos casos surge la necesidad de “validar”, de legitimar a un ganador. A veces la validación es provista a través del conteo: *él tiene 14* (contando) *y ella 15. El 15 pasa al 14*, refiriéndose a la sucesión oral de números y apoyándose, para sostener la propuesta, en alguno de los portadores numéricos que haya en la sala como un calendario o una regla: *¿ves? el 15 lo pasa al 14*.

Otras veces, es la misma escritura de los números la que ofrece datos para decidir. Por ejemplo, entre 9, 8 y 13: *el 13 gana porque tiene dos*; entre 10, 14 y 16, gana el 16 *porque si el primero es el mismo, hay que mirar el segundo...*¹⁰. Todos estos argumentos pueden aparecer si ofrecemos oportunidades para la explicitación de ideas.

¹⁰ Para profundizar sobre las aproximaciones de los niños al sistema de numeración sugerimos la lectura de Lerner (1994).

**Los juegos en
marcha: respuestas
posibles a preguntas
frecuentes**

Los juegos en marcha: respuestas posibles a preguntas frecuentes

Sabemos que introducir conocimiento matemático en las salas del Nivel Inicial nos despierta, a los maestros, muchas dudas e inquietudes. Por eso, en el siguiente apartado desplegamos algunas de estas preguntas tratando de echar luz sobre ellas. Estas cuestiones suelen constituirse interrogantes recurrentes en el trabajo con los chicos. Las hemos organizado en cuatro ejes:

1. La selección de un juego.
2. La organización de la sala para presentar un juego nuevo.
3. La coordinación del trabajo en pequeños grupos.
4. La puesta en común: preparación, desarrollo y cierre de la tarea.

1. La selección de un juego

¿Siempre somos los docentes quienes seleccionamos los juegos con los que van a jugar los niños? ¿Pueden elegir ellos mismos el juego que quieren jugar?

La elección de un juego está articulada en una perspectiva de trabajo que, por lo general, forma parte de un acuerdo colectivo con la institución en su conjunto. Es por ello que, en principio, nosotros como maestros solemos proponer los juegos que consideramos más afines a dicha perspectiva de trabajo.

Pero decidir qué juegos ponemos a disposición de los chicos implica, además, repensar el grupo, evaluar las posibilidades individuales y colectivas de afrontar las dificultades de resolución que los juegos presentan y repasar mentalmente aquello que ya manejan con facilidad o los procedimientos que aun se les resisten.

De ahí la conveniencia de volver una y otra vez sobre lo dado buscando otras posibles entradas, y de ahí también la utilidad de permitir que los niños revean aquello que fue objeto de enseñanza en distintos momentos del año.

Como sabemos, en el Nivel Inicial hay momentos donde todo el grupo realiza la misma actividad –como jugar, por ejemplo, a “El árbol de los pájaros”– y otros en los que los niños tienen la oportunidad de poder elegir sectores de juego, materiales disponibles y amigos con quienes jugar (habitualmente encontramos

en las salas de Jardín una organización del espacio físico que prevé lugares para dramatizar, construir, pintar, leer o jugar distintos juegos).

Los juegos que aquí proponemos pueden, una vez que ya son conocidos, quedar a disposición de los niños. Tal vez nos sea posible ubicarlos en un rincón, en el sector de “juegos tranquilos” o ludoteca para que puedan ser tomados libremente durante los momentos de juego-trabajo. Los niños tendrán entonces la oportunidad, si así lo desean, de volver a jugar con los juegos que ya fuimos presentando en forma grupal con anterioridad.

Cuánto mayor sea el repertorio de juegos de una sala más posibilidades tendrán los niños de elegir a qué quieren jugar. Por eso, formular varias propuestas lúdicas referidas a un mismo contenido implica abrir distintas puertas de entrada al aprendizaje esperado, cualquiera sea la elección que los niños hagan.

2. La organización de la sala para presentar un juego nuevo

¿Cómo presentar un juego? ¿Es conveniente hacerlo frente a todo el grupo o en grupos pequeños?

Para un mejor acercamiento de los niños a los juegos, es importante que podamos anticipar cómo los enseñaremos, atendiendo a las características de cada uno.

En ese sentido, los juegos más sencillos, con pocas reglas, pueden ser enseñados a todo el grupo en forma simultánea. Una opción es que el docente comience jugando en un pequeño grupo a modo de “muestra” mientras los demás niños observan. Al mismo tiempo se comentan las reglas y se manifiesta lo que vale y lo que no vale. Pero también otra opción es hacer una jugada grupal, es decir, con todos los niños a la vez organizados en una ronda. En estos casos se debe tener la precaución de que la jugada sea breve para evitar que la atención de los niños se disperse demasiado.

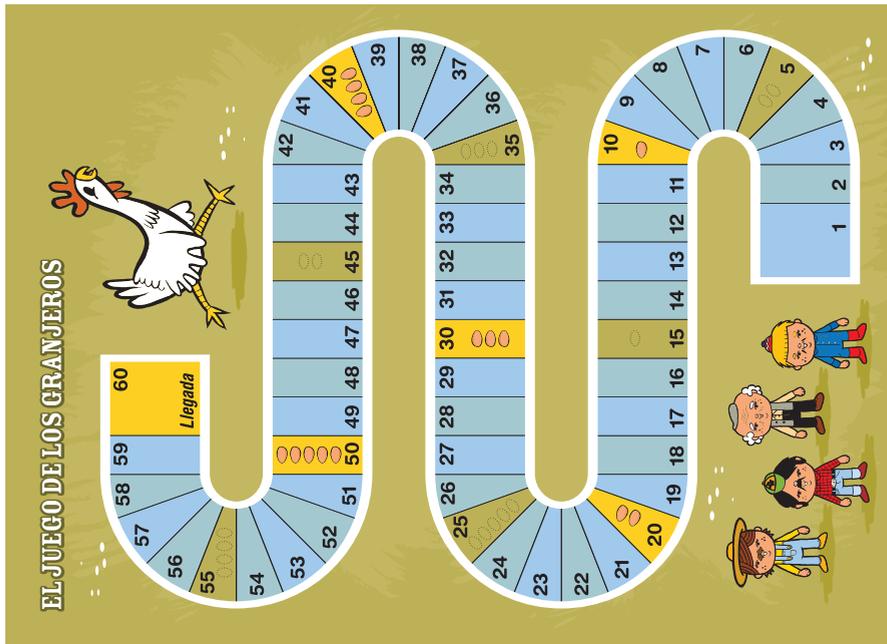
Sin embargo, cuando llega el momento de enseñar a jugar los juegos más complejos —aquellos que articulan varias reglas o que requieren muchos elementos en uso— es más difícil que podamos enseñar a jugarlos en forma simultánea a todos los niños. En primer lugar, porque no todos los chicos se disponen a escuchar del mismo modo ni mantienen su atención por períodos prolongados; y, en segundo lugar, porque es poco probable que recuerden las reglas cuando llegue el momento de jugar en forma independiente.

Además, es importante tener en cuenta que la excesiva demora o aplazamiento del juego y la exigencia de grandes esfuerzos para escuchar las indicaciones del docente y para atender sin poder tocar los materiales, no favorecen —más bien perjudican— el acercamiento al juego.

A esa situación hay que sumarle también el hecho de que, por lo general, los materiales de los juegos (tableros, naipes y fichas) no están diseñados para ser visualizados a cierta distancia por una gran cantidad de jugadores.

En estos casos recomendamos, entonces, abordar los juegos más complejos, (por ejemplo, "El juego de los granjeros") en pequeños grupos mientras los demás niños juegan a otras propuestas ya conocidas. Sugerimos que se organice a los niños de tal modo que al término de la semana todos hayan jugado por lo menos una vez.

Es importante tener presente que cuando los chicos comienzan a jugar no lo hacen como expertos. Seguramente habrá que recordar las reglas varias veces y responder con frecuencia a las demandas de ayuda o de resolución de conflictos que se susciten. Es conveniente que los maestros auxiliemos a los niños en una primera instancia y que, a la vez, las estimulemos paulatinamente para que sean ellos mismos quienes resuelvan los problemas.



El juego de los granjeros es un juego complejo. Es recomendable abordarlo inicialmente con un pequeño grupo de niños mientras los demás juegan a otras propuestas conocidas.

3. La coordinación del trabajo en pequeños grupos

¿Cómo intervenir durante el desarrollo de un juego? ¿Cómo responder los diferentes requerimientos de los niños? ¿Qué hacer ante sus errores?

Durante el transcurso de los juegos es muy importante que los docentes podamos asumir una actitud de “presencia atenta” frente las necesidades de los niños, alentándolos y acompañando las decisiones que vayan tomando. Es bueno también ofrecerles instancias que permitan la circulación de los conocimientos construidos grupalmente.

Ante los desafíos que el juego propone, algunos niños suelen buscar explícitamente la aprobación del docente, mientras que otros lo hacen solo con la mirada. A veces nos pasa que no podemos evitar orientar a los niños en la resolución de una cuestión y lo indicamos directamente; les decimos lo que tienen que hacer: *Contá; contá bien; volvé a contar; ¿Te parece que hay la misma cantidad?; ¿Está bien?; ¿Son iguales?; ¿Dónde hay más?; Fíjense cómo contó Mariano, ¿está bien?; Tenés que sacar cuatro; anotá; hacé cuatro palitos*, entre otras intervenciones.

Desde nuestra perspectiva, creemos que favorecemos más el desarrollo de la actividad cuando acompañamos; esto es, cuando nos sentamos junto a un grupo y observamos el juego; cuando les hacemos ver a los niños aquello que ellos quizá no ven pero al mismo tiempo evitamos protagonizar las acciones o interrumpir las de ellos; cuando podemos incluirnos como un jugador más, jugando verdaderamente; cuando con nuestra presencia cercana ayudamos a que el clima de juego sea ameno y el trato entre los niños, cordial y amistoso.

Durante el juego, cada niño despliega las herramientas de las que dispone: puede contar salteándose números o registrar la cantidad desordenadamente, entre otros “errores” posibles. La idea es que sean los mismos niños quienes se confronten con estos problemas durante el juego y que esto suceda por señalamientos de otros niños o bien como consecuencia de analizar el resultado de lo realizado en las instancias de reflexión colectiva. Porque desde el enfoque didáctico que sustenta esta propuesta, esperamos que los alumnos construyan procedimientos, sentidos de los conceptos, del vocabulario usado y de las nociones en uso en la interacción con sus pares y en relación con los problemas ofrecidos.

Las formas de resolver serán, entonces, el resultado de un proceso desarrollado a través de sucesivas jugadas, con discusiones a propósito de los problemas que se suscitaron, reflexiones y acuerdos grupales surgidos en la puesta en común y en los planteos colectivos.

Por otra parte, las etapas de exploración de un juego nuevo son la ocasión propicia para llevar registros de lo que va sucediendo. Escribir permite fijar las reflexiones y las inquietudes que nos atraviesan como maestros, construye una memoria de lo que pasa en el aula. Y sobre esta memoria podemos volver en busca de ayuda para seguir adelante, para proponer nuevas cosas, salvar obstáculos y ayudar a los niños a avanzar en sus conquistas. En ese sentido, es una herramienta útil a la hora de planear nuevos juegos. Además constituye un acervo de ideas, problemas y situaciones que enriquecen nuestra tarea de enseñanza, sobre todo si se generan ámbitos institucionales donde poder compartir los registros.

4. La puesta en común: preparación, desarrollo y cierre de la tarea

¿A qué llamamos puesta en común? ¿Cuáles son sus objetivos?

Como hemos dicho ya, los juegos con reglas son problemas para los niños en tanto desafíos que, en la medida que van adquiriendo mejores estrategias para abordarlos, les permiten evolucionar en sus conocimientos. En el caso de los juegos presentados en este *Cuaderno*, entendemos que son oportunidades para usar números, hablar de ellos entre compañeros, discutir sobre el orden numérico, opinar sobre la jugada de otro, ensayar cómo se escriben los dígitos al registrar un puntaje, leer números, etc. De este modo, los niños se van familiarizando con las representaciones y construyendo sentidos para ellas. Estos sentidos, seguramente, se completarán al vincular esas escrituras con otros usos en la vida cotidiana del jardín y al abordar nuevos problemas.

En este marco se despliega nuestra tarea como maestros dispuestos y disponibles para favorecer y promover las situaciones de intercambio que hagan posible que los conocimientos “circulen” en todo el grupo: ese es el sentido de la **puesta en común**.

Las puestas en común requieren pensar en lo sucedido y observado, analizar la situación general de la sala, presentar algo ocurrido en un grupo de tres o cuatro niños que evaluamos importante para compartir, etc. Por este motivo, es un momento recortado de la secuencia de enseñanza que puede perseguir diferentes objetivos y puede plantearse en diferentes momentos: al cierre de una jugada, al inicio de otra, después de varias instancias de juego o como un momento de evocación posterior.

En síntesis, una puesta en común no se realiza invariablemente después de cada jugada, pero siempre tiene una finalidad pedagógica previamente pensada.

Para su preparación es fundamental observar el desempeño de los niños durante los juegos y seleccionar algunas de las cuestiones que consideremos relevantes para llevarlas a la discusión colectiva: las diferentes resoluciones, una regla no considerada, la comparación entre dos procedimientos aparentemente diferentes o similares, una discusión sin saldar, etcétera.

La puesta en común es una instancia de enseñanza que se apoya en la reflexión, que recupera las acciones realizadas en los juegos para fundamentarlas mejor, para explicitar sus razones. Es un espacio en el que se formulan preguntas y que da a los niños la oportunidad de buscar y encontrar palabras más claras para transmitir sus ideas.

Bibliografía

Bibliografía comentada

BROITMAN, C. (COORD.), *et. al.* (2003), *Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo*, Buenos Aires, Editorial Hola Chicos.

Se trata de un texto que contiene una clara fundamentación didáctica, con un lenguaje sencillo que desarrolla un conjunto de conceptos e ideas teóricas muy complejas que resultan, sin embargo, muy accesibles para el lector. Además, los autores realizan una selección de contenidos numéricos y formulan una serie de propuestas (proyectos, juegos e investigaciones) que no son solo interesantes y ricas para la enseñanza de los contenidos designados, sino también novedosas para el nivel y por la profundidad con que son analizadas.

BROITMAN, C. (1998), "Análisis didáctico involucrados en un juego de dados", en revista: *De 0 a 5. Educación en los primeros años. Tema: Educación matemática*, N° 2, Ediciones Novedades Educativas. págs. 20-41.

La autora presenta aquí el concepto de *variable didáctica* tomando como soporte un juego de dados. De ese modo, analiza los alcances del concepto para que resulte una útil herramienta para el docente en función de la evolución de los conocimientos de los niños. También ofrece conceptos teóricos necesarios para fundamentar las decisiones del docente en el marco de la didáctica de la matemática.

CASTRO, A. (2004), "Aprendiendo matemática", en: *Punto de Partida*, N° 2, págs. 28-33.

Un trabajo acerca de la gestión de la tarea en el día a día de la sala que avala el abordaje de propuestas lúdicas. Ofrece elementos para conceptualizar la intervención docente en tanto promueva la responsabilidad de los alumnos en la resolución de los problemas para aprender contenidos de matemática.

CASTRO, A. (1998), "La organización de las actividades en las salas. Dificultades y posibilidades", en: *De 0 a 5. Educación en los primeros años. Tema: Educación matemática*, N° 2, Ediciones Novedades Educativas, págs. 42-53.

El artículo analiza diferentes tipos de prácticas alrededor de los contenidos del área. Dicho análisis se centra en las condiciones didácticas para que las actividades de rutina y los juegos con reglas resulten situaciones con sentido para el alumno y sean consideradas verdaderas instancias de aprendizaje.

DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL (2003), *Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial. La enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Dirección general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (Disponible en www.abc.gov.ar).

Es un material que plantea propuestas concretas para trabajar en las salas con una adecuada fundamentación teórica. No solo orienta al docente sino que le permite tomar sus propias decisiones para llevar a cabo estas propuestas. Las actividades para matemática son solo una parte del material, hay también desarrollos para otras disciplinas.

La primera parte explicita el enfoque teórico y el marco desde donde se realizan las propuestas de las partes siguientes. La segunda parte formula y analiza una propuesta para trabajar la serie numérica oral. La tercera parte presenta situaciones que involucran el uso de procedimientos de conteo. Finalmente, la cuarta parte trata los números escritos en las salas de Jardín de infantes.

KAMII, C. (1986), *El niño reinventa la aritmética*, Madrid, Visor.

Este libro presenta una variedad de juegos numéricos y su respectivos análisis desde un marco diferente al que se plantea en este *Cuaderno*, pero complementario y esclarecedor para los docentes. Se describen particularmente aquellos juegos que introducen los problemas que inician el cálculo.

KAMII, C. y DE VRIES, R. (1988), *Juegos colectivos en la primera enseñanza*, Madrid, Visor.

En este trabajo es interesante el análisis de los juegos –de diversa índole– y la relevancia que las autoras le otorgan a la actividad grupal y a las interacciones entre pares para la construcción de conocimientos.

PARRA, C. y SAIZ, I. (COORD.) (1990), *Los niños, los maestros y los números*, Buenos Aires, Dirección de Curricula, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. (Disponible en www.buenosaires.gov.ar)

Se presenta en este trabajo un análisis de un juego similar a “Las mariposas negras” en el que se pueden observar las aproximaciones de niños de entre 5 y 6 años para la construcción de un registro de puntajes. Hay registros de niños y se puede analizar su evolución a partir de las sucesivas jugadas y de las intervenciones del docente.

QUARANTA, M. (1998), “¿Qué entendemos hoy ‘por hacer matemática en el Nivel Inicial’?” en: *Educación en los primeros años*, N° 2, Ediciones Novedades Educativas, págs. 2-19.

Aquí se desarrolla un análisis comparativo entre diferentes enfoques teóricos que han influido en la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial: la teoría psicogenética y la propuesta de la Escuela Activa. El trabajo hace referencia al momento actual en el que conviven elementos de ambas teorías, falsas creencias y aplicaciones inapropiadas de diferentes áreas del conocimiento hacia el campo de la enseñanza.

WOLMAN, S. (1998), “Números escritos en el nivel inicial”, en: *De 0 a 5. Educación en los primeros años. Tema: Educación matemática*, N° 22, Ediciones Novedades Educativas, págs. 62-73.

La autora analiza una propuesta de trabajo ligada a la necesidad de escribir números para guardar memoria de cantidad. Reflexiona sobre cómo los niños escriben y comparan números en diferentes contextos y actividades. En su análisis, parte de actividades que permiten dar sentido a estas escrituras y que resultan una oportunidad para conceptualizar el sistema de numeración.

Bibliografía complementaria

Libros

BROITMAN, C. (1999), *Las operaciones en el Primer Ciclo. Aportes para el trabajo en el aula*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

CHARNAY, R. (1994), "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en: PARRA y SAIZ (Comp.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.

LERNER, D. *et al.* (1994), "El sistema de numeración: un problema didáctico", en: PARRA y SAIZ (Comps.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.

MALAJOVICH, A. (2000), "El juego en el nivel inicial", en: MALAJOVICH, A. (Comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós.

PANIZZA, M. (Comp.) (2003), "Conceptos básicos de la teoría de situaciones didácticas", en: *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*, Buenos Aires, Paidós.

RESSIA DE MORENO, B. (2003), "La enseñanza del número y el sistema de numeración en el Nivel Inicial y el primer año de la EGB", en: PANIZZA, M. (Comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*, Buenos Aires, Paidós.

QUARANTA, M. E., *et al.* (2003), "Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas", en: PANIZZA, M. (Comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*, Buenos Aires, Paidós.

WOLMAN, S. (2000), "La enseñanza de los números en el Nivel Inicial y en el Primer Año de la EGB", en: KAUFMAN, A. (Comp.), *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*, Buenos Aires, Santillana.

Revistas

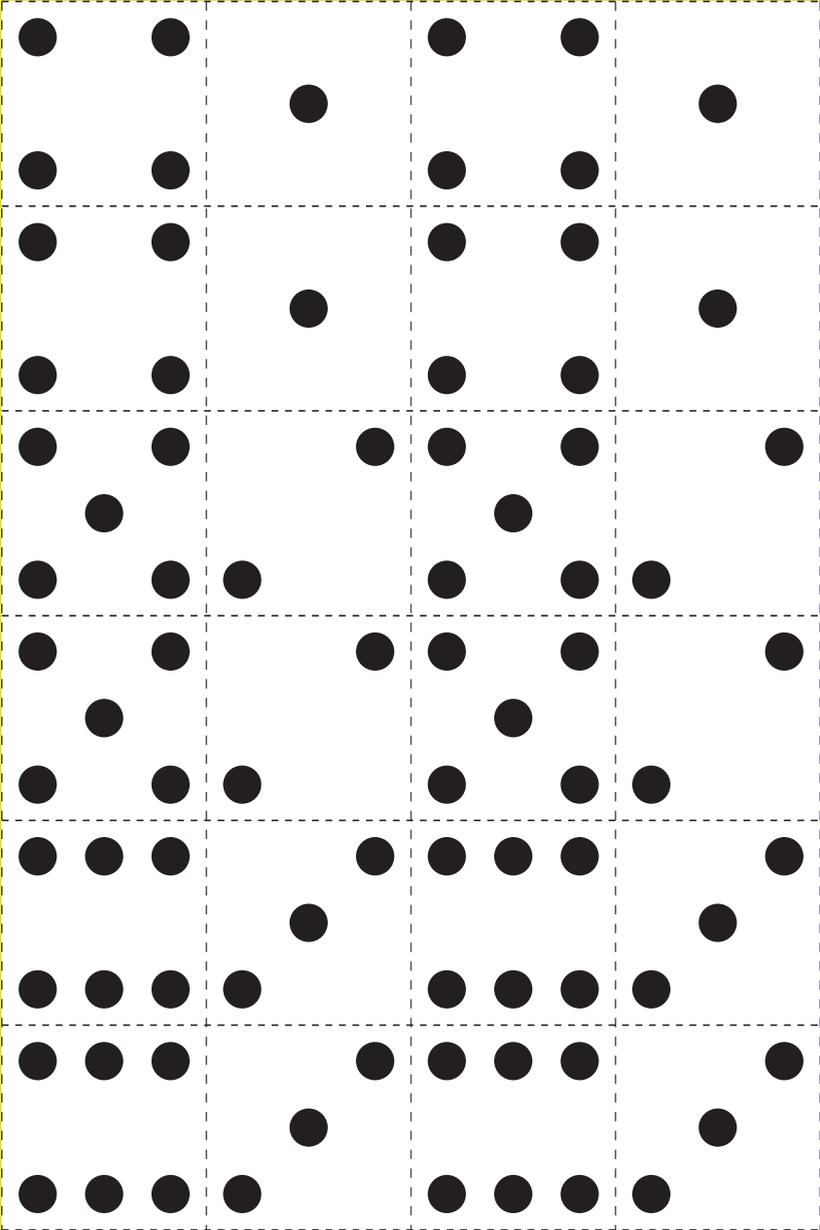
PENAS, F. (2004), "De la sala de cinco a primer año. Continuidades en el área de matemática. Propuestas de articulación", en: *Enseñar Matemática. Números, formas, cantidades y juegos*, N° 56, Novedades Educativas, págs. 51-69.

WEINSTEIN, E. (2004), "Las decisiones del 'día tras día' de la actividad matemática", en: *Enseñar Matemática. Números, formas, cantidades y juegos*, N° 56, Novedades Educativas, págs. 36-50.

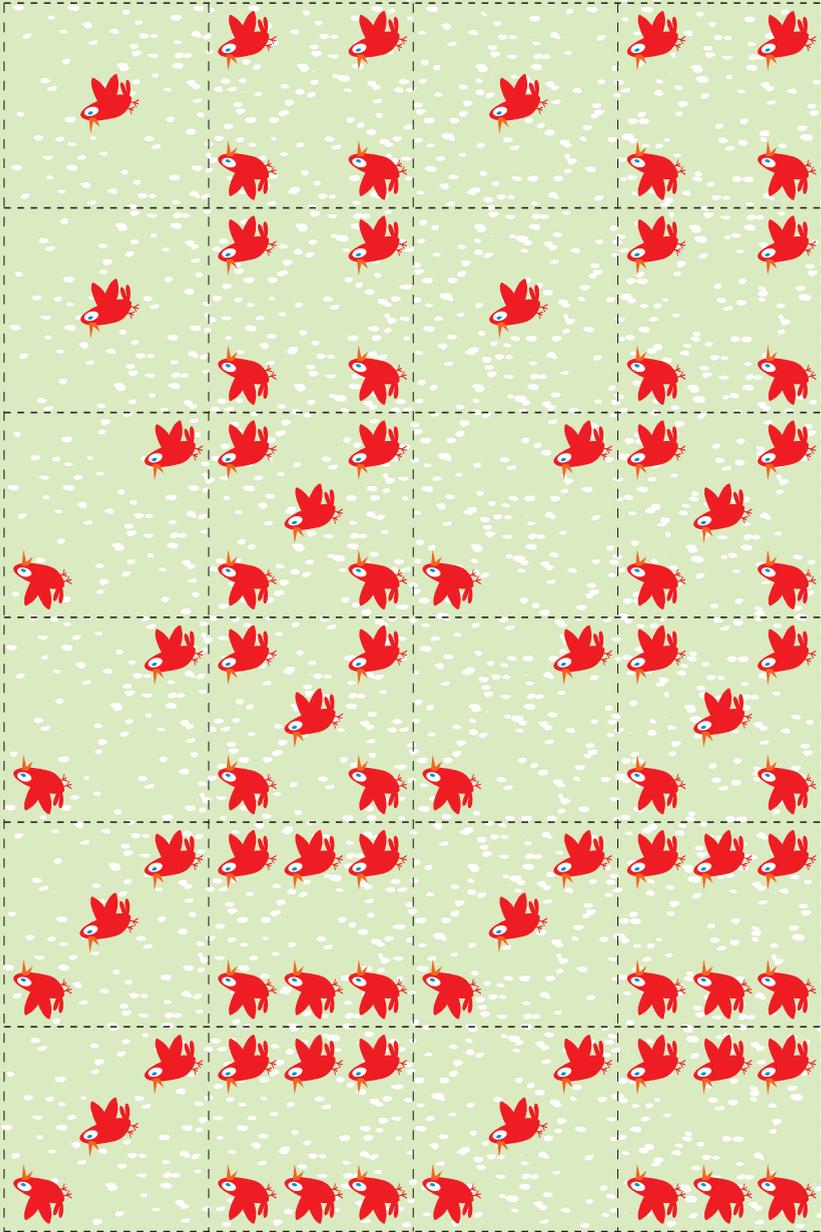
Anexo

Materiales para jugar

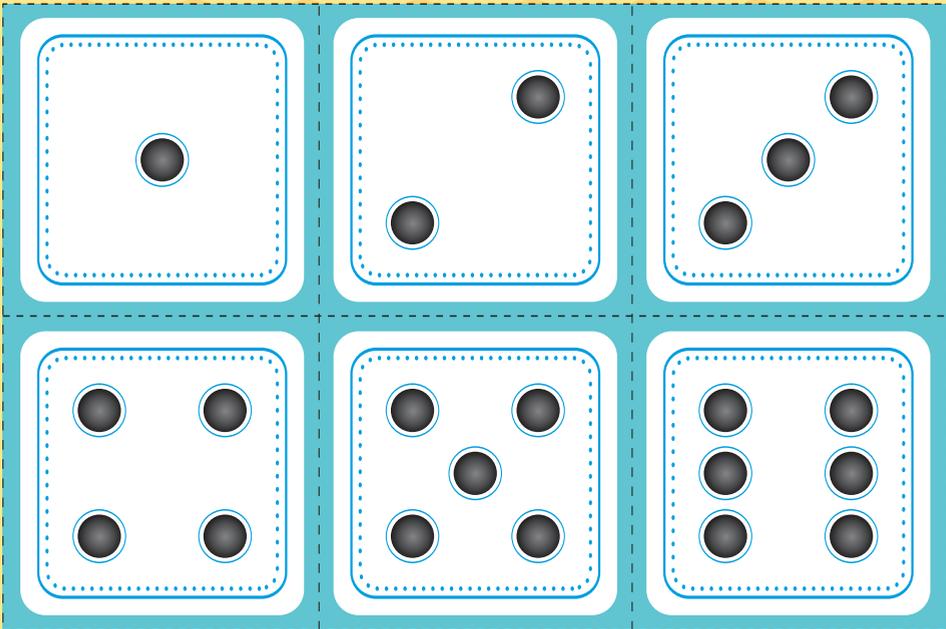
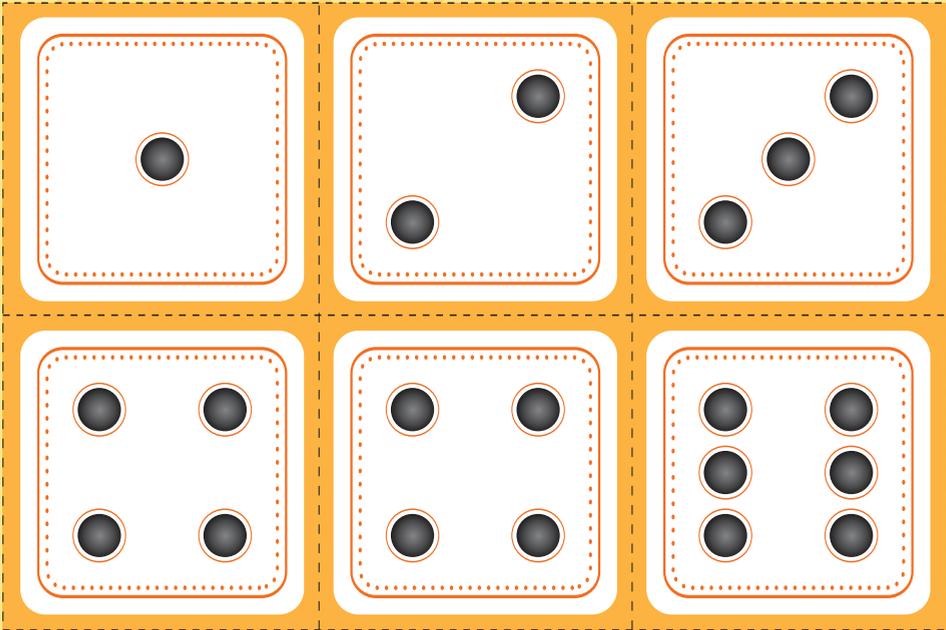
El árbol de los pájaros

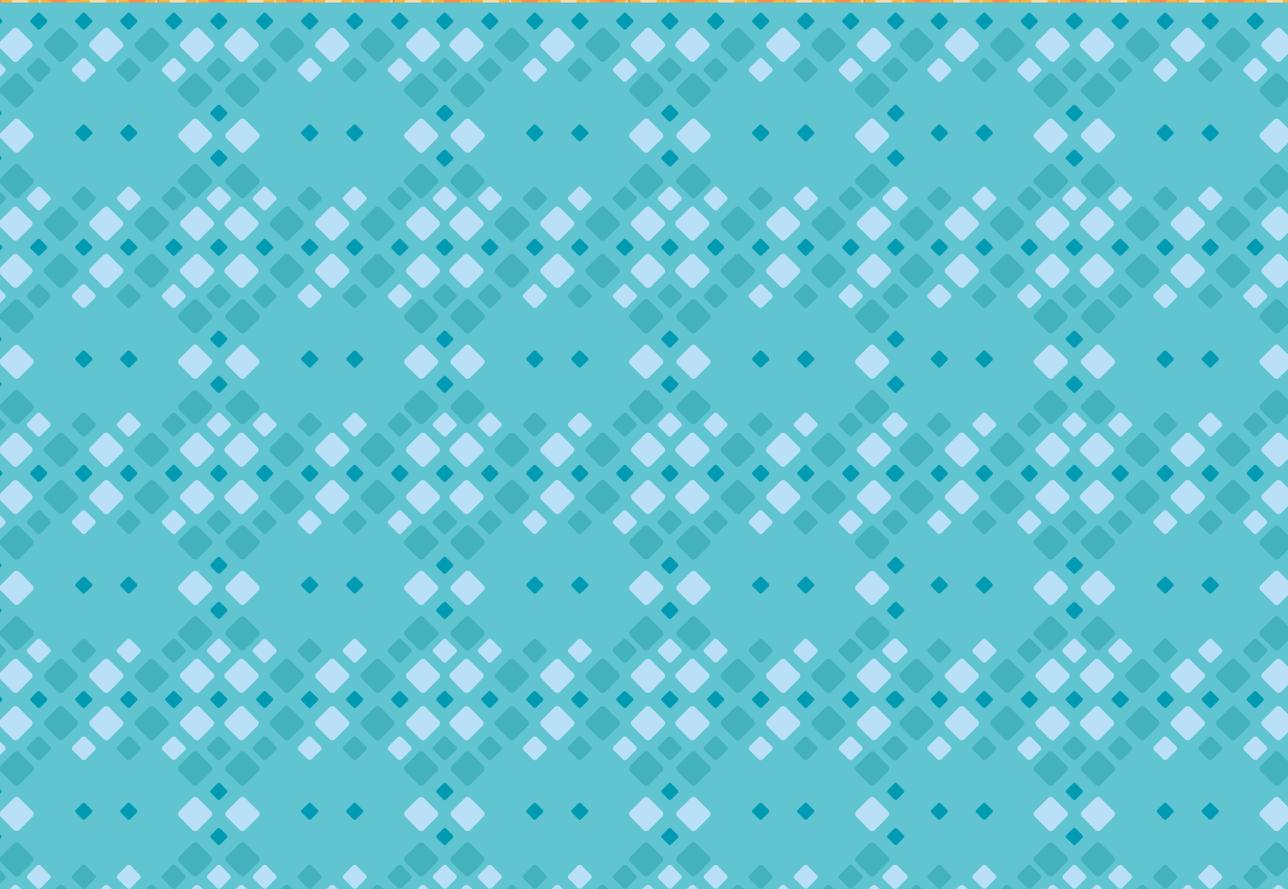
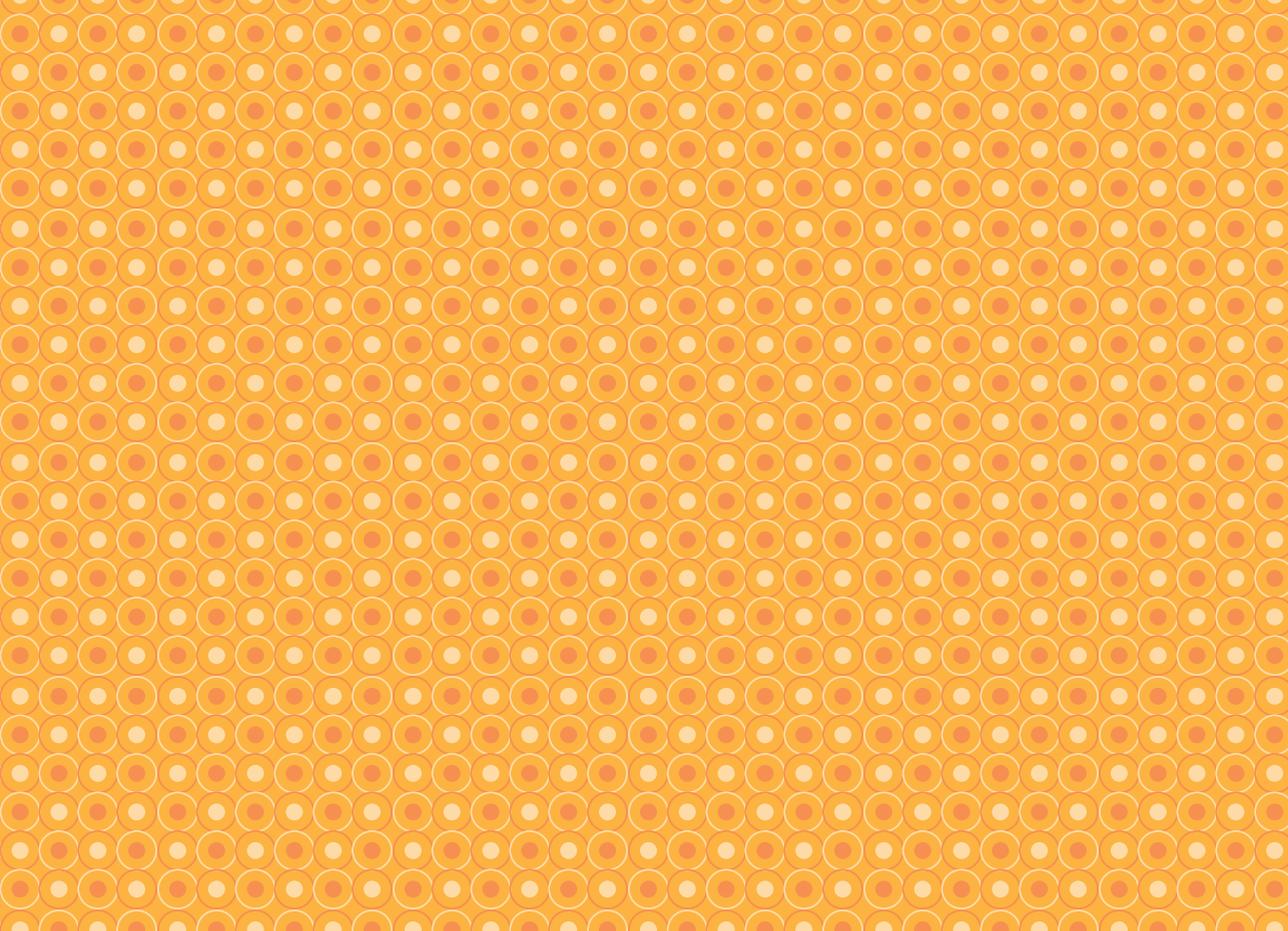


Tablero en láminas.



Dados y tarjetas

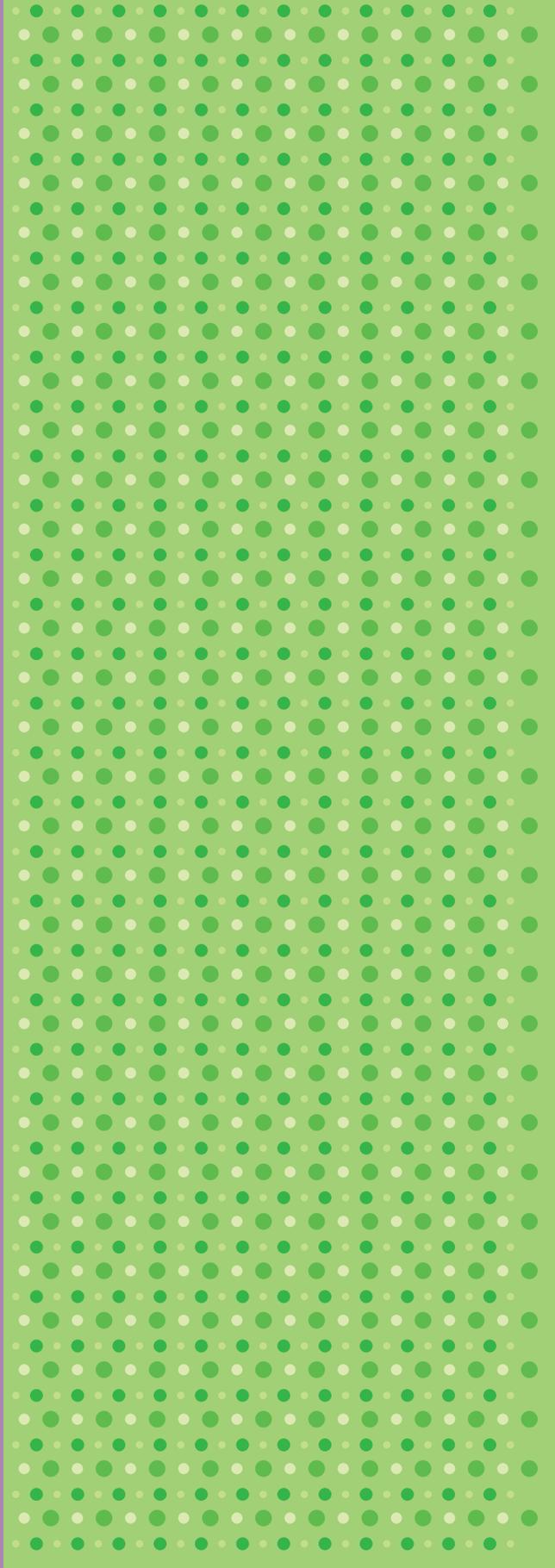
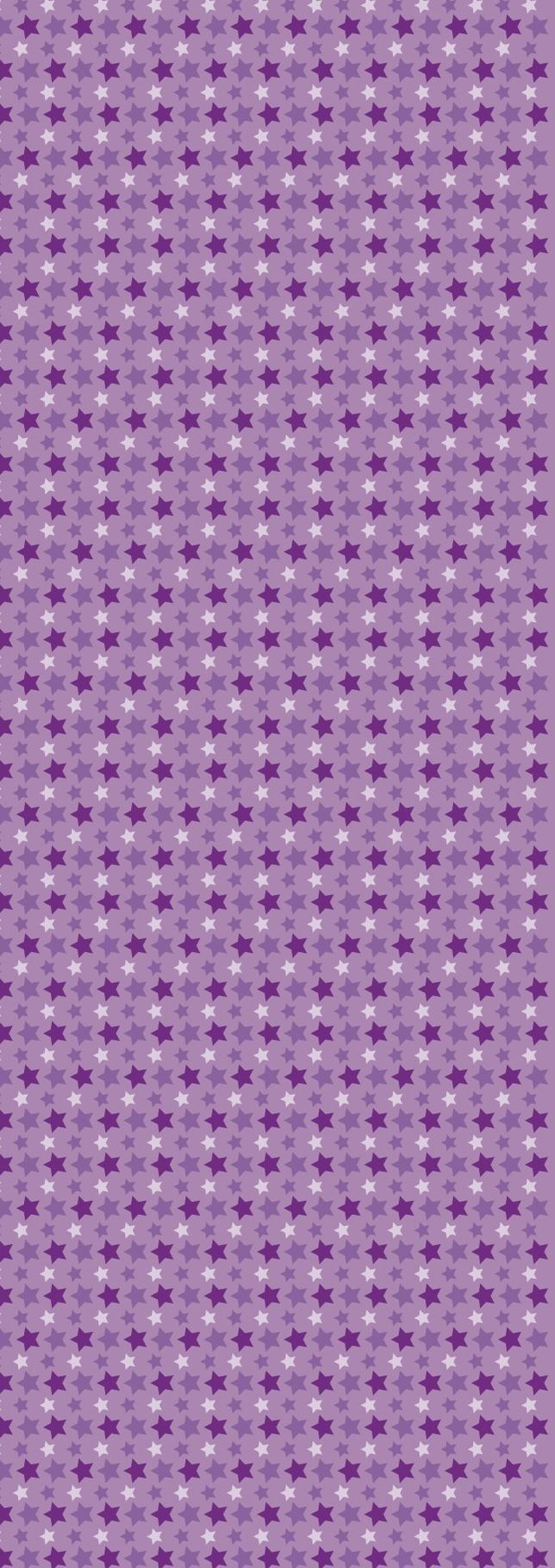




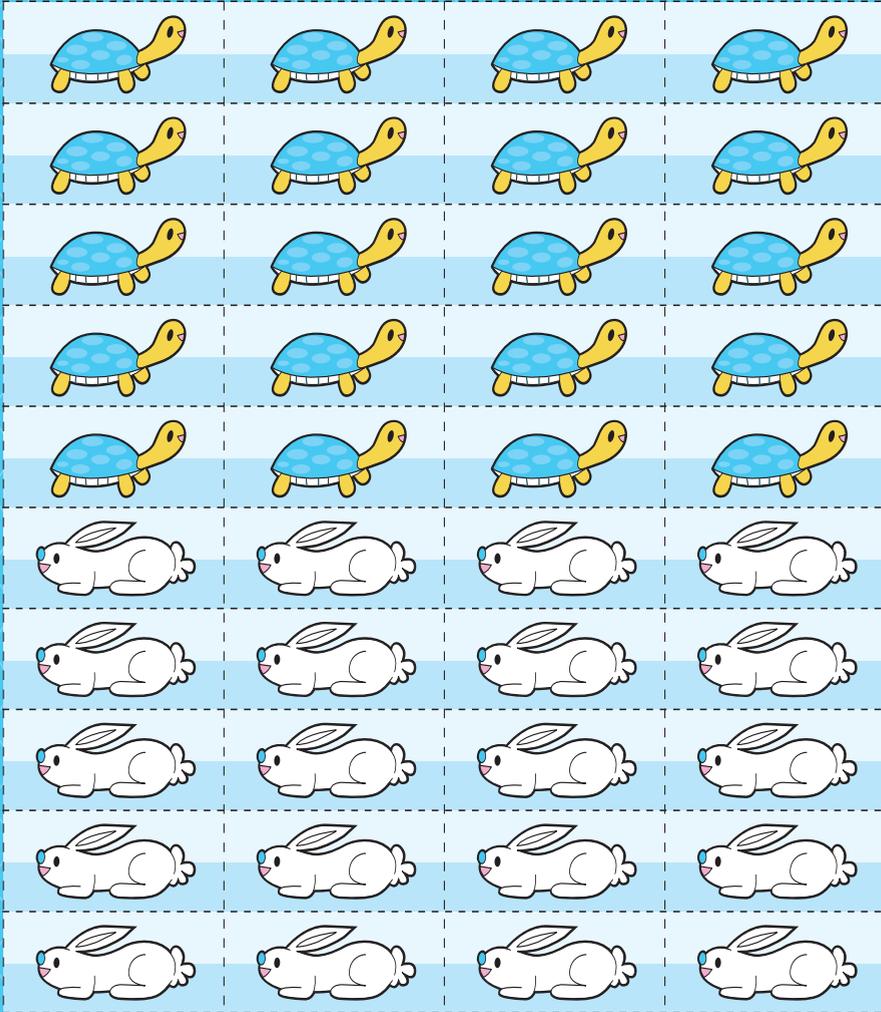
Dados y tarjetas con números

The image displays a worksheet for creating dice and number cards. It consists of a 6x2 grid of shapes, each containing a number. The left column contains dice faces with numbers 1 through 6, and the right column contains corresponding number cards. A scissors icon is located at the top right, indicating where to cut. The numbers are arranged in a specific order: 4, 3, 6, 5, 2, 6, 1, 4, 3, 2, 1, 4, 3, 6, 5, 2, 1, 4, 3, 6, 5, 4, 1, 5, 3.

4	6	6	6
3	6	6	1
6	5	6	4
5	4	6	3
2	3	6	2
6	2	6	1
1	1	6	4
4	3	6	3
3	2	6	6
2	1	6	5
1	4	6	2
4	3	6	1
3	6	6	4
6	5	6	3
5	4	6	1
4	1	6	5
3	6	6	3

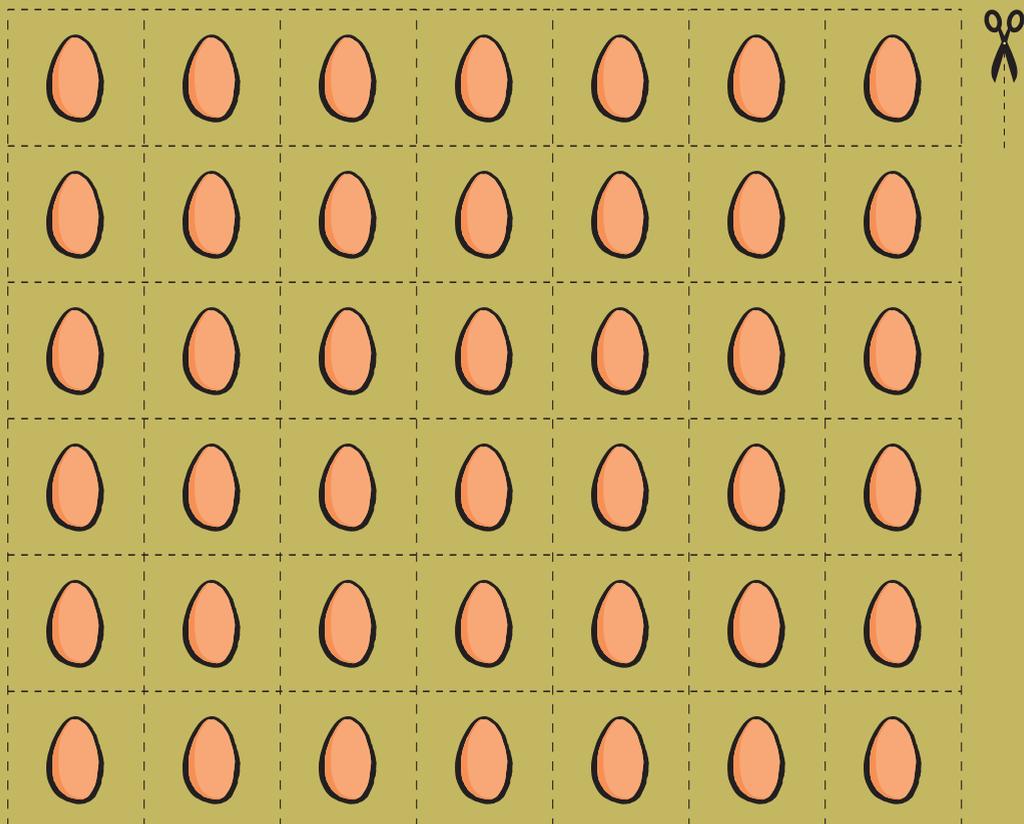
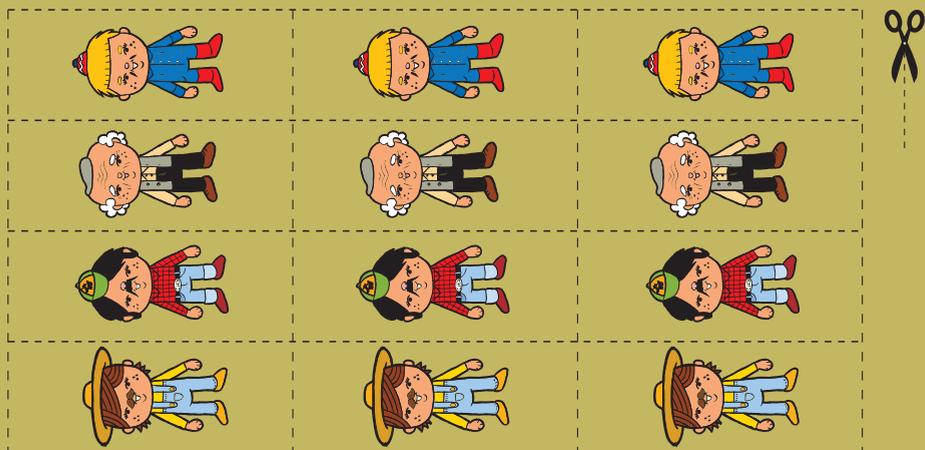


La carrera de la tortuga y la liebre

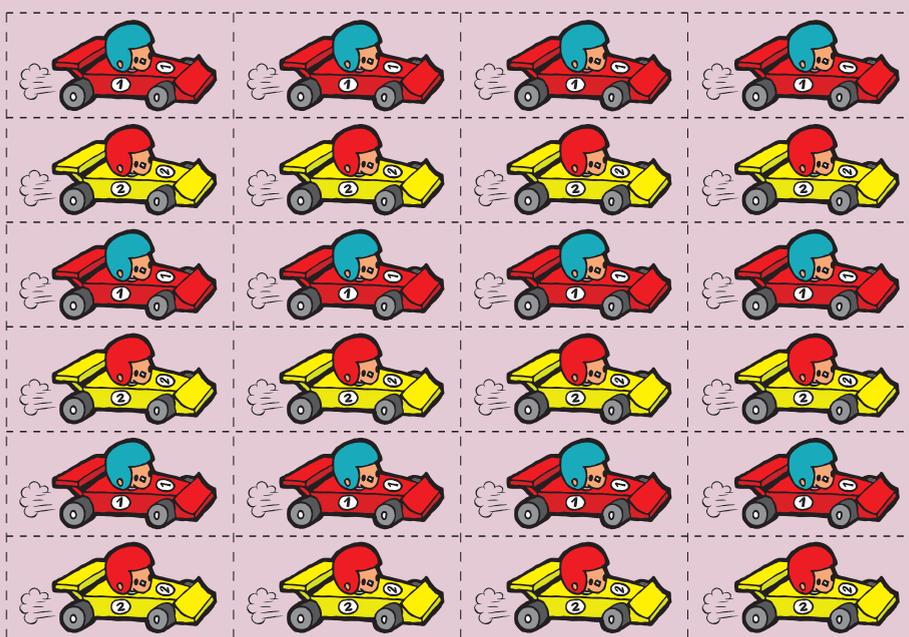


Tablero en láminas.

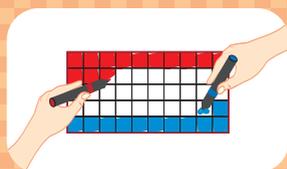
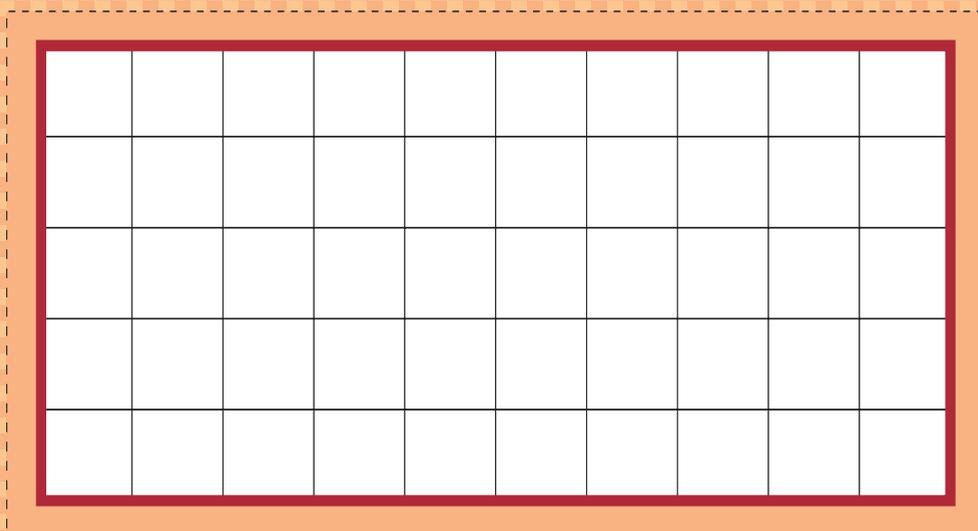
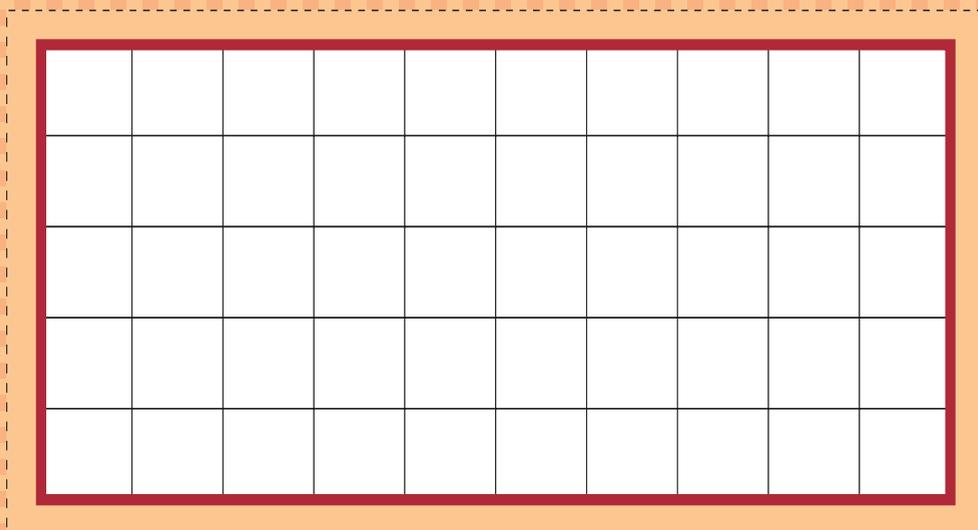
El juego de los granjeros



Carrera de autos



Invasión de colores



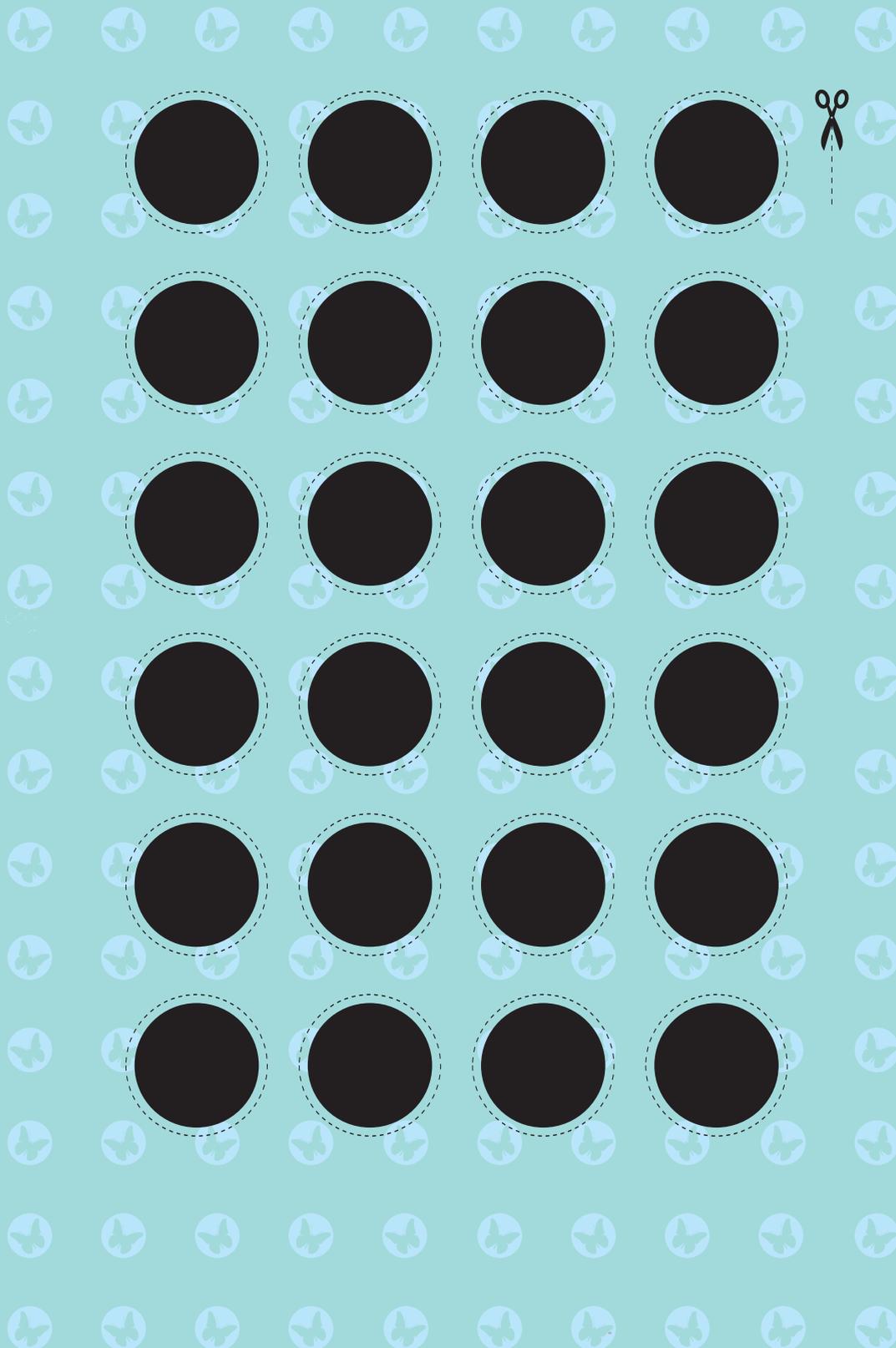
Cada jugador, en su turno, deberá pintar tantos cuadrados como indique el puntaje obtenido de la suma de los dos dados. De esta manera, entre los dos jugadores se va rellenando la cuadrícula hasta completarla.

Las mariposas negras

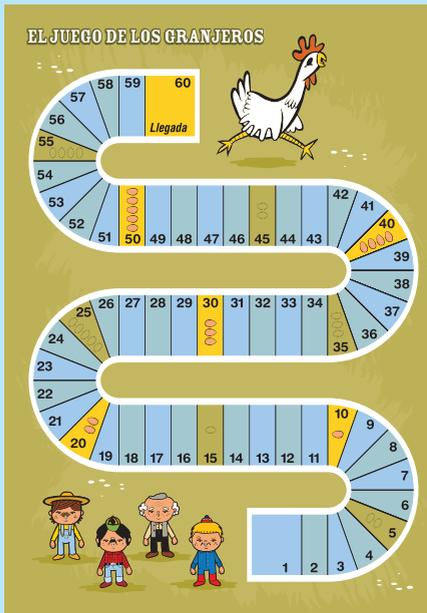
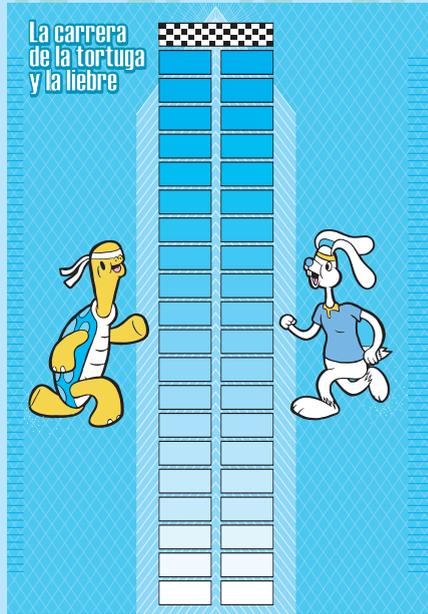
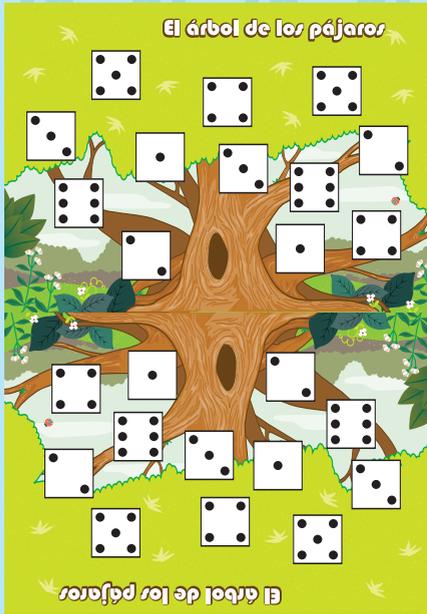


Tablero en láminas.

Las fichas del juego son muy fáciles de hacer: simplemente se toma una chapita de gaseosa y del lado de adentro se pega la figura de la mariposa. Del otro lado se pega el círculo negro sin dibujo.



Los tableros para jugar



Ver las láminas que acompañan este libro.

El viejo de la galera

El viejo de la galera
no se la puede sacar,
porque la ha llevado puesta
desde su más tierna edad;
sentado en una maceta
mira la televisión,
mientras arranca las flores
que crecen en su bastón.

No puede pensar en nada,
no recuerda siquiera
por qué metió la cabeza
adentro de esa galera;
el viejo de la galera
no se la puede sacar,
y lo que más le molesta
es querer quitársela.

Si descubriera, usted,
que lleva una galera,
que aunque quisiera
no se pudiera quitar,
desatornillese la
de cualquier manera,
o véndasela a cualquiera
en propiedad horizontal,
porque hay galeras
que aprisionan la sesera,
y la anquilosan
sin dejarla funcionar.

El viejo de la galera
se fue a la orilla del mar
para ver si el viento fresco
logra hacérsela volar,
pero temiendo que el pobre
se arroje del malecón
la multitud fue a buscarlo
con galeras de cartón.

Al ver venir tanta gente
con una galera igual,
logró arrancarse la suya,
por resultarle vulgar,
y, una vez que entre sus manos
tuvo la galera el viejo,
de adentro de la galera
pudo sacar un conejo.

Y si admitiera, usted,
que lleva mil galeras,
que, aunque usted quiera,
no se puede ya sacar,
haga un esfuerzo,
de cualquier manera,
y mande usted sus galeras
al museo nacional,
porque, de adentro
de una galera enchufada,
nadie nunca sacó nada,
ni saldrá nada jamás.

Jorge de la Vega
En: Jorge de la Vega, Buenos Aires, Alba, 1990.

**Zona
fantástica**

Introducción

La función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte; es incluso condición necesaria de la vida cotidiana...

Gianni Rodari, Gramática de la fantasía.

Entonces... inauguraremos en la sala una zona fantástica; una zona que se desarrolle en un lugar y en un tiempo real durante el cual los chicos puedan poner en juego su capacidad imaginativa personal en relación con las de sus compañeros; una zona con propuestas de trabajo que expandan el mundo conocido y nos lleven, a los maestros y a nuestros niños, a descubrir e inventar lugares inexplorados. A través de las palabras, los cuentos, las ilustraciones, la creación plástica, la observación, la conversación, el juego dramático, es posible generar un espacio integrado en el que se potencie una experiencia compartida y enriquecedora.

Generalmente, los docentes confiamos en que estos espacios pueden resultar "divertidos". Pero si además ponemos nuestros saberes, nuestra curiosidad y nuestra capacidad de investigación como adultos en resonancia con los intereses de los niños, y les ofrecemos materiales, preguntas y propuestas que amplíen sus fronteras conocidas, estos espacios serán aún más interesantes y profundos. Tal vez, sea necesario indagar en lo que los chicos saben, y jugar, también, con aquello que pueden imaginar.

En ese contexto, es probable, entonces, que nuestros alumnos crezcan más plenos, con más libertad sobre sus palabras, sus opiniones y sus actos. Seguramente se construirá entre ellos un espacio en el que podrán compartir ideas, defenderlas y superarlas. Y serán esas ideas, las ganas de crear, de inventar sus propias formas y de pintar sus propios cielos cuadriculados lo que tendrá relevancia en la sala.

No es un hecho menor que en el jardín de infantes decidamos tomar el compromiso de defender el derecho a la fantasía. Estaremos defendiendo el derecho de los chicos a crear otros mundos, a acercarse a los creados por diferentes culturas y a ampliar los horizontes.

Para hacerlo, en este *Cuaderno* tomamos como punto de partida dos lenguajes artísticos –la plástica y la literatura– que si bien tienen sus propios códigos, se articulan en las diferentes propuestas elaboradas aquí, del mismo modo que se articulan, sin duda, en la vida.

En la primera parte (“La grieta fantástica”), tratamos la articulación de estas dos disciplinas y la formación de climas propicios en la sala para que las palabras y las imágenes de cada uno de los chicos salgan a la luz y se entremen unas con otras.

Por otro lado, en “El laboratorio fantástico” sugerimos algunos ejes de trabajo que pueden integrarse, o no, en el producto final. Algunas de las propuestas son:

- Creación de personajes bidimensionales y tridimensionales con diferentes técnicas y procedimientos: fotomontajes, cadáveres exquisitos y otros; construcción de monstruos y animales imaginarios que luego se convertirán en personajes de cuentos, leyendas y poemas inventados.
- Variaciones de cuentos tradicionales que permitan generar cruces y versiones en diálogo con obras plásticas y producciones de los chicos.
- Elaboración de material para utilizar en el juego dramático. Taller de escenografía y vestuario, elaboración de máscaras, sombreros y accesorios.
- Creación de escenarios fantásticos en los que podrán transitar los personajes conocidos en los cuentos y aquellos creados por los chicos.

Sin duda, para que el interés por construir historias, juegos, personajes, escenarios, cuentos y lecturas se produzca, es necesario acercarlos a los chicos libros, obras plásticas y también espacios y tiempos en los que pueda producirse un encuentro de lecturas de estos materiales. Lecturas que tienen que ver con el sentido que cada uno de nosotros le atribuye a aquello que escucha en una historia o que mira en una imagen. Por eso, este sentido va a estar atravesado por nuestras experiencias de vida, por nuestros conocimientos y, fundamentalmente, por la manera particular en que cada uno relata, en un momento dado de su vida, esas experiencias. Así, cada lectura, cada acercamiento a diferentes obras plásticas y literarias se constituirá en una experiencia única, y cada uno de nosotros y de nuestros alumnos la hará suya a su manera.

Como sabemos, los niños encuentran permanentemente lugares de juego y por esa actividad pasa gran parte de su vida. El juego producido de manera espontánea entre ellos es una de las condiciones fundamentales de su desarrollo. Y es, justamente sobre este lugar donde los docentes, en la escuela, tenemos la oportunidad de expandir el mundo de los chicos. Al jugar entre ellos, los niños toman elementos unos de otros, aprenden, modifican, incorporan, generan desvíos, retoman historias y plantean nuevas alternativas estéticas a partir de lo ya vivido.

¿Y cuál es nuestro lugar como maestros?

Imaginemos, entonces, nuestra intervención sobre este terreno fértil y ávido; imaginemos que podemos acercarnos a nuestros alumnos otros elementos, otras historias, otras imágenes para que se mezclen, se conjuguen con lo que ellos ya construyen.

Imaginemos también que podemos organizar los lugares y los momentos para que los chicos puedan explorar, pensar y conversar sobre los significados que cada uno de ellos atribuye a estas producciones plásticas y literarias, y que los ayudamos a valorar esas diferencias.

Imaginemos que los acercamos a las producciones artísticas del contexto cultural del que somos parte y, a través de las cuales, construimos nuestra identidad.

Imaginemos escenas concretas, con materiales concretos, en tiempos y espacios concretos; escenas que los maestros podemos imaginar y desarrollar con nuestros alumnos; escenas que es preciso visualizar, anticipar, imaginar antes de llevarlas a cabo para que las sorpresas que puedan surgir nos tomen con más recursos a mano.

Porque somos nosotros, los maestros mediadores, facilitadores de la tarea, los que estamos ahí, al alcance de los chicos, para que el conocimiento y la posibilidad de ser encuentre otros caminos. Somos los maestros los que podemos acercar a los chicos los materiales y las herramientas que necesitan para concretar aquello que desean; los que podemos enseñar técnicas y procedimientos para que puedan realizar lo que tienen en mente, eso que las ganas y la imaginación hace germinar en ideas.

Imaginemos, entonces, un camino para la creación de esta zona fantástica donde imágenes, palabras, cuentos, ideas y lecturas se conjuguen y así generen otras imágenes, otras palabras, otros guiones y permisos para el juego y la creación.



La grieta
fantástica

Borrar los límites

Lo que conduce y arrastra al mundo no son las máquinas, sino las ideas.

Víctor Hugo

Lo que hoy es evidente, antes fue imaginario.

William Blake

“Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, el hombre sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre lo que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. [...] La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. [...] El mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, [...] es producto de la imaginación y de la creación humana, basada en la imaginación.”

Lev Vigotsky, La imaginación y el arte en la infancia, México, Fontamara, 1992.

La imaginación aparece con frecuencia ligada a la transformación, a la capacidad que tenemos las personas de convertir una cosa en otra, a la posibilidad de adaptar el uso de un objeto a otro y también a la increíble apertura que implica pensar que una realidad puede ser otra y que, incluso, muchas veces, es posible cambiarla. En general, antes de la concreción de una cierta obra, de un cierto objeto o de una cierta historia imaginaria, aparecen ideas, o tal vez la exploración a veces lúdica de los materiales, de las palabras. Surgen momentos de ensoñación o de ferviente ebullición de pensamientos; puede aparecer el vértigo, el alejamiento y la necesidad de organizar los pasos para que realmente eso que imaginamos, que pensamos, que es en principio una idea, tenga lugar e impacto en el mundo concreto y real.

Otras veces la posibilidad de imaginar algo nuevo tiene que ver con no estar conformes. Y de ese descontento, de ese malestar, de esa crítica puede surgir una idea que transforme lo que no nos gusta, algo que hoy en realidad no existe pero que ya tiene vida en nuestra imaginación.

Una idea diferente implica muchas veces tener una particular mirada para observar e interpretar aquello que, en un principio, parecía tener una sola interpretación. Supone también poner en juego una actitud de lectura en el sentido de producir una significación personal sobre aquello que se ve. Implica adoptar un punto de vista diferente. Como dice Graciela Montes en *La gran ocasión*, implica “un cierto recogimiento y una toma de distancia; [un] ponerse al margen para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento” (Montes, 2006: 6)¹.

Muchas de las personas que consideramos artistas lo son porque han manifestado otras formas de ver el mundo que se distancian de la forma naturalizada, común, en ocasiones “oficial” de ver o interpretar ciertos aspectos de la realidad. De este modo, y por lo general, el arte, a través de los artistas, se anima a expresar ciertas dimensiones ocultas de la realidad, facetas quizá más sensibles de la vida que son, por eso, más íntimas y personales y que son de ese tipo de cosas que no le contamos a cualquiera todos los días.

El arte, a través de estos artistas, puede despojar la mirada de aquello que ella misma tiene de mandato social y, conociendo ese mandato, se rebela sutilmente y lo denuncia a través de diferentes formas poéticas, metafóricas o irónicas. De esta manera, los artistas pueden arriesgarse y gritar que el emperador va desnudo.

Cada uno de nosotros tiene potencialmente esa mirada, puede desarrollar una “actitud lectora” y situarse frente a lo que vemos todos los días como si fuera algo desconocido que va a descubrir. El lector –y hablamos de lector como aquel que da sentido, como aquel que construye un significado propio sobre algo que mira, escucha o lee– “hace un alto, desenchufa la máquina y se toma su tiempo para mirar y para pensar. Por propia decisión deja de dar por sentado lo que tiene ahí delante [...] una escena, un paisaje, un discurso, un relato, un texto escrito, deja de ser ‘natural’ y toma la forma de un enigma” (Montes, op. cit.).

Seguramente no vamos a tener esta actitud de lectura siempre. Pero “basta que uno adopte la actitud del lector y tiene lugar la mutación: uno deja de ser engranaje y se convierte en ‘el que lee’” (Montes, op. cit.). En este sentido, y por momentos, podemos conquistar nuestra libertad para mirar la realidad y construir nuestras propias lecturas. Tal vez, en esta zona personal podamos llegar a imaginar otras alternativas posibles para lo que no nos gusta, lo que nos parece injusto, repetitivo o aplastante.

¹ Todas las obras mencionadas puede encontrarse en la bibliografía al final de este apartado.

Entonces, ¿es necesario crear un espacio en el ámbito escolar para la imaginación y la fantasía? ¿Para qué?

Durante años nos hicieron creer que el arte era para algunos entendidos y dotados; para aquellos tocados con la varita de algún hada caprichosa. Pero resulta que el arte es *de* y *para* todos. Es una experiencia que ninguno de nosotros se puede perder y que en la escuela es posible y deseable garantizar. ¿Cómo hacerlo? Un primer paso es simplemente perderle el miedo a esta experiencia, acercarnos como personas adultas y animarnos a preguntarnos qué nos dice la obra sin intentar adivinar "qué quiso decir el autor". La idea es tratar de descubrir, por nuestros medios y confiando en nuestras lecturas, qué hay en ese texto o en esa imagen; qué provoca en nosotros esas ideas, esas sensaciones, esos sentimientos y esos interrogantes.

En su libro *Creencia artística y bienes simbólicos*, el sociólogo francés Pierre Bourdieu analiza en profundidad esta temática. Allí denomina a la creencia en la transmisión de los dones artísticos "el mito de la mirada, que sería concedida a algunos más que a otros" (Bourdieu, 2003: 24). Este tipo de creencias ha contribuido a instalar la idea de que el arte es para unos pocos elegidos. Se ejerce así una especie de dominación por parte de aquellos que acceden al arte, generalmente en el medio familiar. Pero si bien es cierto que los contextos familiares pueden favorecer o generar el interés por las artes visuales o la literatura, esa "iniciación" también puede producirse en el ámbito escolar. Más aún, es la escuela el espacio propicio para asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes culturales.

Bourdieu manifiesta que las necesidades culturales, a diferencia de las necesidades primarias, son producto de la educación y que, por esa razón, las desigualdades frente a las obras de la cultura no son más que un aspecto de las desigualdades frente a la posibilidad de educación. También afirma que la escuela crea la necesidad cultural al mismo tiempo que da y define los medios para satisfacerla (Bourdieu, 2003). Cuando nosotros "instalamos" en nuestros alumnos la frecuentación, la posibilidad, el deseo, la familiaridad con el arte no solo estamos mostrando nuevas puertas, sino que también estamos construyendo las llaves para abrirlas.

El lugar del arte, de la creación, del conocimiento, de la expresión dentro de la escuela, puede ser el de la conquista de la libertad y de las ganas de crear de nuestros alumnos. Este desarrollo puede depender, en gran medida, del compromiso y la actitud que nosotros, como docentes, tengamos; de lo que los chicos tengan a disposición en la sala y de cómo interactuemos con nuestros alumnos para que cada uno conquiste sus propias palabras, su propio trazo, su propio juego, su propia mirada, su propia interpretación.

Por supuesto, en la escuela no vamos a formar artistas en el sentido profesional. Esta es una decisión personal que, en todo caso, será tomada por cada uno en otro momento de la vida y que no depende solamente de la experiencia escolar. Pero como docentes, lo que sí está a nuestro alcance es asumir el compromiso de formar espectadores sensibles y críticos, lectores de obras y constructores al mismo tiempo de otras lecturas y obras posibles. Los maestros podemos, en efecto, instalar zonas en el aula, espacios físicos y temporales concretos en los cuales se despliegue la exploración sobre los materiales; la conversación; el hacer; el deshacer; el tomar la arcilla fuertemente y estrujarla entre las manos, metiendo los brazos hasta el codo, o el tener la oportunidad de tomar entre dos dedos “una pluma finísima y dibujar un árbol tan seco que casi cruje” (Zepeda, 1997: 2). La sala puede ser un lugar de búsqueda y de descubrimiento; de intensa exploración y de preguntas; de creaciones que hayan encontrado un profundo sentido de ser en cada uno de los docentes y chicos que intervenimos en ellas.

En cada uno de nuestros alumnos se encierra un creador. Es importante que los impulsemos a conquistar espacios de libertad para enriquecer su propia creación. Porque de nuestras palabras, de nuestras imágenes, de nuestras obras, va a estar hecha nuestra huella en el mundo.



*Personaje, trabajo
de un niño de 4 años.*

Con ojos de calidoscopio

Todos los campos de conocimiento aportan saberes que permiten una mayor comprensión y organización de la realidad enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel inicial.

Cada lenguaje artístico –la literatura, la pintura, la música, la escultura, la fotografía, el teatro y el cine– ofrece una cierta manera de acercarse a las cosas, de mirarlas, de decirlas. Al mismo tiempo, cada uno de nosotros se aproxima de forma diferente a las imágenes, a las palabras o a los sonidos que nos llegan y nos impactan también de un modo distinto y por diferentes carriles de nuestro cuerpo.

Muchas veces, estos impactos y estas emociones que nos producen las cosas, los pensamientos que nos desencadenan, quedan secreto, invisibles. En ocasiones, decidimos dejarlos ocultos: los sentimos, nos dejamos llevar, pero no los comentamos; los guardamos para nosotros. Otras veces, el mandato desensibilizador de la sociedad es tal que simplemente no “acusamos recibo” y hacemos como quien no ve.

No siempre estamos dispuestos a sacarnos capas y abrirnos a la experiencia sensible. Hay momentos y hay estados para ver, para leer. Por lo general, necesitamos generar un cierto ambiente, una cierta calma; un espacio y un tiempo determinados. Otras veces, por el contrario, precisamos el enojo, el ruido o el impacto para que esa mirada cuestionadora, sensible y enrarecida pueda surgir. En ocasiones esta experiencia se nos presenta como un flash: simplemente vemos de otra manera, cuestionamos de otra forma, preguntamos aquello que no se pregunta.

Los diferentes momentos que se despliegan en el Jardín pueden ser el escenario de múltiples miradas y encuentros. Miradas y lecturas que se compartan y se encuentren y de las cuales sí se hable.

El mundo que nos rodea puede ser ciertamente un misterio y los seres humanos necesitamos conocerlo, comprenderlo, descubrir sus secretos e, incluso, transformarlo. Tal vez, la esencia del arte, de la ciencia y del trabajo educativo reside en ello; en buscar las formas de construir y articular conocimientos para comprender el mundo y comprendernos a nosotros mismos en él; en encontrar las formas de expresar y comunicar el impacto de nuestra experiencia en este universo que se hace, a medida que lo conocemos, cada vez más extenso e inabarcable.

A lo largo de la historia, los seres humanos hemos concebido diversas maneras de conocer y explicar el mundo. Las distintas disciplinas y lenguajes son formas de organizar el conocimiento y de comunicarlo a otros, de expresar lo que no podemos decir de otra manera. Estas formas de abordarlo y fragmentarlo solo pretenden organizar aquello tan complejo e inabarcable. Por eso, sus límites son porosos, ya que son solo formas de analizar, fragmentadamente, lo que en la realidad (y en la fantasía) coexiste en espacios cercanos y alternativos.

La creatividad se manifiesta a través de distintos lenguajes que pueden enriquecerse y estimularse mutuamente. En este sentido, si bien para organizar y planificar nuestra tarea docente podemos considerar los contenidos en función de sus respectivas disciplinas, probablemente nos encontremos en la práctica con que cada actividad que emprendamos con nuestros alumnos abarque más de un campo de conocimiento y de expresión. Pues lo que se ha dividido para facilitar su estudio es, en realidad, una sola cosa.

Conocer una realidad supone acercarse a ella desde distintos puntos de vista. Los saberes disciplinares nos proporcionan diversos elementos para la comprensión y el conocimiento; nos aportan así múltiples miradas con las que podemos analizar los diferentes aspectos significativos del contexto.

Sin duda, la experiencia de las hermanas Olga y Leticia Cossettini en Santa Fe, en las décadas de 1940 y 1950, es una muestra de esta posibilidad de abordar el conocimiento. En su libro *Del juego al arte infantil*, Leticia Cossettini dice:

Aun con programas oficiales, las materias perdían sus artificiosos contornos y lográbamos una actividad constructiva y creadora. Cultivábamos las funciones mentales en armoniosa conjunción, desarrollando cualidades fundamentales de penetración y sensibilidad en todas las materias. Este fue nuestro mejor hallazgo. (1977: 5)

En ese libro, se transcriben fragmentos del diario de aula de Leticia Cossettini, donde ella registra algunas de las experiencias vividas en la Escuela Serena. Allí relata:

Toda la mañana se nutre de una luz amarilla, los rojos y azules tiemblan con resonancias poéticas. El aire es rojo y todo tiene una gracia inefable. El primer deslumbramiento viene de las salvias azules, a lo largo del camino; el diente de león con su corazón plumoso y tenue; del tasi trepando por el espinillo; el primer pájaro; el barco que pasa deformado por el relumbre. Las imágenes se enlazan. Enseño a mirar, educo el ojo y la sensibilidad. Este es el camino de cuanto acontecerá después [...].

Al primer contacto con la belleza sigue una necesidad de expresión. La expresión no responde de inmediato a la impresión. Es tímida al comienzo, incierta, pero en contacto con el mundo crece.

Impulso a decir, a ver. Las imágenes fragmentarias, el lenguaje esquemático, se agilizan, tienen ritmo.

[...] La ciencia llega a su tiempo. Esto que hoy miran con sensible descubrimiento del color y de su forma elemental, será estudio y observación.

[...] Lo que importa es desnudar, es sacar a la luz lo que hasta entonces ha permanecido en sombra. (Cossettini, 1977: 9)



Paisaje a partir de manchas, pintura de un niño de 4 años.

Ver para ver

Este artista no está solo en el tiempo. Hay muchos artistas antes que él. Hay muchos que han sentido la misma sensación. Ellos se han completado unos a otros. Han hecho un devenir de la imagen.

Luis Felipe Noé, Antiestética.

Las personas tenemos la maravillosa particularidad de ser seres históricos. Esto quiere decir que podemos saber, acumular y recordar lo que otros hicieron antes que nosotros y aprender, en el mejor de los casos, de los errores y descubrimientos de épocas pasadas. Además, esta memoria no sucede como acumulación, sino como interpretación. Cuando cada uno de nosotros vuelve a ver, a leer o a pensar algo que pasó, no lee, ni ve, ni piensa eso nunca de la misma manera. Esto, por supuesto, no quiere decir que los hechos cambien o que las letras y las pinturas se muevan mientras no las miremos; sino que somos nosotros, los lectores, los constructores de la memoria, los que cambiamos.

Y cambiamos porque crecemos, porque nos pasan cosas que nos hacen ver de otra manera, porque eso mismo que ya vimos, que ya leímos y que volvemos a ver, nos modifica en parte. Pero, al mismo tiempo, al volver sobre esas cosas, nosotros vamos modificando la apreciación que tenemos sobre ellas.

Un jardín de infantes había recibido en donación un grupo de obras originales de distintos pintores. La docente de la sala de tres años llevó a los chicos a ver las obras que estaban exhibidas en el SUM de la institución. Había varios paisajes que representaban distintos lugares de la ciudad. En uno de ellos los chicos reconocieron un banco de plaza con dos árboles a los costados.

Una semana más tarde, los niños volvieron a visitar la pinacoteca del jardín. Uno de ellos se detuvo asombrado ante la obra que representaba el banco de plaza y comentó: "Mirá seño, hay unos edificios atrás del banco". Y agregó muy convencido: "El otro día no estaban".



El verano, Giuseppe Arcimboldo. Óleo sobre tela, 76 x 64 cm, 1570, Museo del Louvre, París.

Sin cambiar la posición de una fruta de Arcimboldo,² podemos verla tal vez con más detalle en una segunda lectura. Y aunque no vamos a hacer que Caperucita le diga que no a su mamá, sí es posible detenerse en el paisaje del bosque, en lo amenazante de los árboles, en las preguntas del lobo o en lo que cada uno quiera y necesite para ampliar, para satisfacer la necesidad personal de volver a leer, para detenerse, para quitarle otra capa de significación a aquello que leemos o vemos, para interrogarlo con preguntas no hechas antes.

Otra de las cosas maravillosas que nos pasa es que esa memoria, sostenida por los muchos lenguajes que inventamos para construirla, no puede llevarse sobre una sola persona. Nadie sabe todo, aun cuando hayamos visto lo mismo. La cantidad de información que podemos aprender no es solamente una limitación de la memoria. Las diferencias personales generan diversas lecturas y provocan que el mismo hecho se multiplique en tantas interpretaciones, sensaciones, imágenes y relatos diferentes como personas lo cuentan. La mirada distinta se traduce, por ejemplo, en un acento particular puesto en este u otro detalle, en una forma de organizar el relato posible.

² Para conocer detalles sobre la vida y la obra de Arcimboldo véase la página 159 de este *Cuaderno*.

Entonces, los libros, los cuadros, las esculturas, las obras de teatro, las películas viven a expensas de un espectador, porque, como decía el artista Marcel Duchamp, “contra toda opinión, no son los pintores sino los espectadores quienes hacen los cuadros”³.

En este sentido, la lectura de un texto o de una imagen es un acto creativo. En su libro *Psicología pedagógica*, Vigotsky dice:

El espectador [...] asume el papel de partícipe activo de la obra que percibe [...]. La percepción de una obra artística representa un trabajo psíquico difícil y arduo [...]. Lo principal en la música es lo inaudible; en las artes plásticas, lo invisible y lo intangible. ¿Acaso un cuadro no es simplemente un trozo de tela con cierta cantidad de pintura aplicada encima? [...] Ese complicado trabajo de transformar la tela pintada en un cuadro pertenece por entero al psiquismo del receptor. (2001: 362)

A ser espectador se aprende. Se puede aprender a mirar con atención en todas las dimensiones posibles, a establecer relaciones, a recordar, a comparar, a descubrir, a interpretar, a interrogarse y a reflexionar sobre lo que se mira. Se puede, incluso, aprender a tomar una actitud lectora que se distancie, que se extrañe y que se pregunte por lo obvio, y entonces lo obvio ya no lo será tanto. Y este aprendizaje se disfruta mucho más si se pone en relación con lo que otros hacen, con lo que otros ven, recuerdan y construyen.

La lectura de una imagen artística o de un texto implica tener en cuenta los aspectos estructurales u objetivos de la obra. Es decir, lo que está en la imagen, sus formas, sus colores, sus texturas, los materiales con que está hecha, las palabras que un texto usa, su tipo de redacción, lo que describe, cómo se presentan los personajes, cómo se describen ciertas y tales situaciones, los comienzos, los tiempos verbales, la estructura y la composición de un dibujo o la de un texto, etcétera.

Pero la apreciación incluye, también, los aspectos subjetivos: las ideas, sentimientos y emociones que provoca en cada espectador esa obra, lo que para cada uno significa, o sea, sus lecturas. Así, la obra se completa con las lecturas del espectador y, cuanto más espesa sea esa obra, cuanto más profunda, probablemente tanto más convocará y movilizará a sus lectores. Porque “la lectura siempre produce sentido, si tenemos la suerte de tener acceso a ella” (Petit, 2001: 32).

³ Marcel Duchamp en: Tejeda, C., “Cuando Europa anima sus sueños”, *Revista ABCD de las artes y las letras del Diario ABC España*, 2006, N° 726, pp. 50-51.

Por supuesto, la obra tendrá un sentido distinto de acuerdo a lo que sepamos sobre ella. Si bien las obras hablan por sí mismas y pueden disfrutarse aún desconociendo al pintor o al escritor, aún sin saber en qué momento fue realizada o dónde vivía el autor que la hizo, lo cierto es que la información sobre sus autores, el contexto de la época y el lugar en el cual fue producida genera interpretaciones que enriquecen, iluminan y, seguramente, modifican la mirada.

Saber que Van Gogh y Gauguin alguna vez compartieron su taller, que Quinquela Martín era amigo de Juan de Dios Filiberto y salían juntos a dar serenatas, que Borges admiraba a su amigo Xul Solar, que Berni estuvo en París con los surrealistas, modifica nuestra mirada sobre sus obras y nos ayuda a entender y a comprender más.

Entonces, con los chicos tendremos momentos para la mirada desprovista de cierta información, momentos para la contemplación y el vagabundeo por las obras para luego poder conversar libre y subjetivamente sobre los sentidos que cada uno construye. Y también habrá momentos en los cuales los docentes necesitemos ofrecer algún dato del autor que multiplicará las lecturas. Siempre es posible encontrar una información que nos dé una clave para abrir una nueva perspectiva, y a la vez, sembrar en los chicos la curiosidad por saber algo más, por comprender más. Para que esto pueda suceder, por supuesto, es importante que, en la medida de nuestras posibilidades, los docentes nos ocupemos de buscar información y de tenerla a mano para poder recurrir a ella cuando lo creamos necesario.

Porque puede ser estimulante que alguien nos acerque la llave del mundo.



Buscando formas en las manchas, pintura de un niño de 5 años.

Inventame un azul de tocar⁴

¿Qué sería de la vida si no tuviéramos el valor de intentar algo?

Vincent Van Gogh

Intentemos algo en la sala: intentemos articular distintos lenguajes artísticos para generar un espacio lúdico de aprendizaje en torno a producciones fantásticas. Intentemos acercarnos a diferentes obras artísticas para enriquecer la imaginación y generar propuestas de juego y de producción plástica y literaria con los chicos. Intentemos que estos materiales multifacéticos, desafiantes, convocantes se integren a la vida de la sala, que estén cerca, a disposición de nuestros alumnos y de nosotros cada vez que los necesitemos.

A veces, en la escuela, los docentes nos preocupamos tanto por la observación y descripción del entorno que, tal vez, nos olvidamos o postergamos la posibilidad de generar propuestas que favorezcan el desarrollo de la imaginación y de la expresión de la fantasía. Afortunadamente, los chicos producen fantasía, relato y mantienen viva su imaginación desplegándola en sus juegos. Nuestros alumnos producen lecturas y sentidos que comparten entre ellos o se guardan para sí celosamente. Puede pasar que esas imágenes y palabras, esos relatos fantásticos y creativos se diluyan frente a la falta de espacio, de estímulo, de permiso y corran el riesgo de desaparecer si no les brindamos oportunidad para desplegarse.

Entonces, ¿por qué no iluminar la sala con cielos de mil soles? ¿Por qué no invitar a que, entrando por una grieta fantástica, aparezcan personas que vuelen, ríos multicolores o montañas que sonrían? ¿Dónde jugar con aquello que tememos pero que a la vez no deja de atraernos? ¿No será la sala un buen lugar para hacer visible lo que soñamos o lo que deseamos? ¿Y para qué?

⁴ Tomamos prestadas las palabras de Javier Villafañe para el título de esta sección. En: Villafañe, J., *Circulen caballeros circulen. En pro del hombre solo*, Buenos Aires, Ediciones del Cronopio Azul, 1995, pág. 16.



El cumpleaños,
Marc Chagall,
óleo sobre cartón,
80 x 100 cm,
1915. Museo de Arte
Moderno de Nueva York.

Un buen lugar

*Un buen lugar es aquel
donde puedo hacer las cosas
que en el mundo más me gustan.
Y es también el cajón
donde guardo
mis tesoros más preciados.*

*Un buen lugar es aquel
que me deja soñar
que es solo mío
y nadie me lo va a quitar*

*La heladería de la esquina,
un buen lugar,
qué buen lugar,
donde pido un cucurucho
de ananá.*

*Un buen lugar,
un lugar debe tener
una puerta
para abrir cuando llegués.*

*Un buen lugar,
un lugar debe tener
una escalera, una maceta,
una pecera, una pileta,
una ventana
para tirar un avioncito de papel.*

*Un buen lugar es aquel
que se puede compartir con otro
mientras juego a la escondida.
O encendiendo una fogata
a orillas del mar,
o pescando mojarritas, cornalitos
o un resfrío al anochecer.*

*Un buen lugar es aquel
donde puedo hacer las cosas
que en el mundo más me gustan
con vos, con vos.*

*Canción de Héctor Presa y Carlos Gianni
perteneciente a la obra Yo me arreglo solo,
de Héctor Presa.*

Acercar a los chicos a diferentes obras plásticas y literarias es un camino posible para ampliar sus horizontes a la vez que permite promover nuevos conocimientos y descubrimientos; esto, seguramente, favorece la posibilidad de disfrutar y construir otros sentidos ante lo que se mira, lo que se lee y lo que uno mismo es capaz de crear.

La tradicional relación entre el lenguaje literario y plástico dentro del ámbito escolar aparece en la "temida" propuesta realizada al finalizar la lectura o la escucha de un cuento: *Ahora dibujen lo que más les gustó.*

Tiempo atrás, si ese ritual no se cumplía, parecía que la actividad se desvanecía... ¡Cuántos padecimientos nos trajo esta propuesta cuando éramos niños! En medio de la magia del cuento elucubrábamos acerca de qué era posible dibujar. No podíamos seguir imaginando, gozando, soñando con las peripecias de la bruja, el ingenio del gato o el amor del príncipe. No. El encanto se diluía en la tarea, así como también el placer por dibujar. ¿Y si lo que nos gustaba era difícil de dibujar? ¿Y si teníamos ganas de dibujar otra cosa? ¿Y si nos encantaba el cuento pero no teníamos la disposición para ilustrarlo? ¿Y si teníamos ganas de hablar? ¿Y si lo que más nos había gustado del cuento era la sensación, segura y luminosa, imposible de representar en una imagen? Los adultos, cuando vamos al cine o cuando leemos, ¿también tenemos que dibujar lo que más nos gustó?

La articulación entre dos lenguajes artísticos no implica, necesariamente, traducir un lenguaje a otro, sino, por el contrario, contribuir, si es posible, a que uno nutra al otro. Porque hay cosas que se pueden expresar con palabras y otras con imágenes. A veces necesitamos escuchar y otras mirar. Incluso, en muchas ocasiones mirar ayuda a escuchar, leer ayuda a imaginar y todo esto a comprender, a descubrir, a expresar y a fantasear.

El escritor y pedagogo italiano Gianni Rodari se interesó particularmente en responder una pregunta que le formulaban los niños: *¿Cómo se inventan las historias?* Creó así *Gramática de la fantasía*, libro en el que formula propuestas para la creación literaria. Allí dedica su trabajo “a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Rodari, 1996: 5).

En esta obra, que lleva el subtítulo “Introducción al arte de inventar historias”, su autor relata que “anotaba, no las historias que contaba, sino cómo nacían, los trucos que descubría o creía descubrir para poner en movimiento palabras e imágenes” (Rodari, id. sup.).

¿Podemos en la sala poner en movimiento palabras e imágenes para enriquecer el juego, para conocer y disfrutar más, para profundizar en el conocimiento de los lenguajes artísticos, esenciales para la formación integral de los niños?

Rodari dice también que este tipo de experiencias no se centran solo en un lenguaje:

Estas técnicas podrían fácilmente ser adaptadas a otros lenguajes, ya que una historia puede ser contada por solo un narrador o por un grupo, pero puede también convertirse en teatro, o en boceto para una función de marionetas, desarrollarse en forma de historieta, en film, ser grabada y enviada a amigos, estas técnicas podrían penetrar en cualquier clase de juego infantil. (Rodari, id. sup.)

Entonces, ser espectador, cualquiera sea el espectáculo, implica conocer, en alguna medida, el lenguaje de aquel y los códigos que lo rigen. Para hacer de un lenguaje artístico un vehículo de la propia expresión es necesario conocerlo y, poco a poco, ir desentrañando sus mañas y sus secretos. Experimentar sus procedimientos para ir dominándolos, para que seamos nosotros los que los manejemos, para que no nos dominen nuestras limitaciones. También es enriquecedor poder cuestionar lo que salió bien, buscar siempre una vuelta de tuerca, transformar, recrear y, a veces, olvidar. Por ejemplo, si sabemos cual es el punto en que la témpera "se deja" manejar, qué bello se hace dejar que un chorro más de agua la ponga ingobernable y nos lleve por los ríos de la mancha hasta lo desconocido.

Enseñar, por ejemplo, el lenguaje plástico, implica enseñar a construir imágenes, a usar materiales y herramientas, a experimentar y a emplear diferentes técnicas para materializar esas imágenes. También implica formar espectadores críticos y sensibles. Enseñar a ver, a escuchar, a leer, a disfrutar, a comprender y a dialogar con las producciones que la cultura va generando.

Trabajar con las palabras, entrar en la cultura escrita implica crear un contexto de confianza en el cual la palabra propia sea bienvenida, escuchada y tomada en cuenta como base y estructura de otros relatos. También implica la frecuentación con diversos textos, con libros, con narraciones, y un maestro facilitador que los acerque y los lea con los chicos, ayudándolos a descubrir los trucos que los relatos encierran.

Todos los lenguajes se aprenden usándolos desde diferentes lugares; podemos ubicarnos alternativamente como autores, como espectadores o como críticos y estas dimensiones interactúan entre sí. En *El lenguaje artístico como conversación* Palmer Wolf (1991) dice:

Si nos aproximamos más a los momentos en que se produce de forma natural la experiencia est tica de artistas, críticos, historiadores e, incluso, espectadores menos especializados, veremos que todos estos individuos pasan espontáneamente por todas estas perspectivas, como formas de adoptar visiones diferentes o de entablar una conversación con otra. Tales puntos de vista ofrecen múltiples accesos a la experiencia est tica.

Podemos decir, entonces, que en el aprendizaje artístico se ponen en juego tres aspectos diferentes: 1) el aspecto productivo que tiene que ver con el cómo se aprende a crear formas visuales o literarias de naturaleza est tica y expresiva; 2) el aspecto crítico que se relaciona con el cómo se aprende a ver, a escuchar formas en el arte, y 3) el aspecto cultural, que implica el cómo se produce la comprensión del arte en su contexto.

En palabras de Elliot Eisner, se trata de desarrollar “capacidades que permiten que el niño se divierta y experimente con estas formas que denominamos obras de arte” (1995: 95). Así, a medida que los niños se apropian de los lenguajes artísticos profundizan su capacidad de comprender y disfrutar de diferentes obras.

La posibilidad de articular la producción y la apreciación facilita la comprensión de diversos aspectos presentes en las obras. Ser espectador, en esta etapa de la vida, es experimentar sobre aquello que se observa y se escucha, o al menos, establecer relaciones con la propia experiencia. Es tener un lugar, un espacio físico concreto y un tiempo en el cual los sentidos que cada uno atribuye puedan ser puestos en diálogo con lo que otro lee, relata, construye y ve. Entonces, ese espacio y ese tiempo deben ser confiables, cotidianos, conocidos y seguros, porque de lo que se va a hablar, lo que se va a compartir, es profundo y personal y, de alguna manera, implica un riesgo ponerlo en común, decirlo en voz alta.

Es en este momento en donde nosotros, los maestros, tenemos un lugar importante para dar lugar a que esas interpretaciones de los niños sean tenidas en cuenta, que pueda entenderse que esas interpretaciones “incompletas”, las preguntas que cada uno se hace, son importantes como elementos de un proceso durante el cual las palabras se van haciendo más propias. Y esto es posible solo a través de la cotidianidad en el uso de la palabra por parte de los chicos.

Para ayudar a que esto sea posible, es necesario disponer y conocer material para trabajar con los chicos. En este *Cuaderno* se nombran algunas obras y autores que pueden servir para tal fin, pero es importante que los docentes nos animemos a buscar también los que ofrece el entorno próximo, que estemos atentos a los intereses de nuestros alumnos y que, además, generemos nuevos intereses y necesidades. Museos, centros culturales, bibliotecas y teatros son algunos de los lugares donde podemos bucear en busca de producciones de artistas y artesanos que nos enriquecerán tanto a nosotros como a los chicos. Porque toda creación es un diálogo abierto con lo que otros han generado.

Y, entonces, tal vez podamos disfrutar y crecer inventando azules de tocar, escuchando las voces que se esconden en los cielos verdes y escribiendo rojos cuentos donde se corporicen los sueños. Y así es posible que descubramos la grieta tras la cual se despliega la zona fantástica.



**El laboratorio
fantástico**

Había una vez...

En el año 1440, Leonardo Da Vinci, en su *Tratado de la pintura* sugería algunas formas de ejercitar el ingenio: “detenerse algunas veces a ver, en las manchas de los muros o en las cenizas del fuego, o nubes, o fangos, o en otros lugares parecidos en los cuales [...] encontrarás invenciones maravillosas, que despiertan el ingenio del pintor a nuevas invenciones como composiciones de batallas, de animales, de hombres y cosas monstruosas, como diablos y cosas parecidas, porque el ingenio se despierta con las cosas confusas”⁵.

El “laboratorio”, entonces, es un espacio para detenerse a mirar, para la búsqueda y la sorpresa, para la provocación de lo inesperado.

Mirarse en el mundo

El universo visual y literario al que acceden los niños está determinado por factores diversos: el material disponible, el gusto y los conocimientos de los adultos y, por supuesto, la influencia de la sociedad de consumo que muchas veces intenta modelar o determinar el gusto infantil. ¿Qué posibilidades reales tienen los niños de los jardines de infantes de frecuentar y disfrutar las obras que la humanidad ha creado? ¿Qué imágenes ofrecemos los docentes para desarrollar el juicio crítico y la sensibilidad de los chicos de hoy, inmersos en la era de la imagen? ¿Seleccionamos los libros teniendo en cuenta la diversidad de la ilustración y del texto? ¿A qué libros y a que imágenes artísticas accedemos en la escuela los maestros y los chicos?

Como mencionamos anteriormente, los docentes somos algunos de los responsables de garantizar, desde la escuela, el acceso y la apropiación por parte de los niños de los bienes culturales que les pertenecen. Esto implica frecuentarlos, conocerlos, hacerlos suyos, reconocerlos como propios a partir de dialogar con ellos y de resignificarlos para que comiencen a formar parte de su mundo.

⁵ El *Tratado de la pintura* de Leonardo Da Vinci se puede leer en: http://www.mirabilissimeinvenzioni.com/sp_eltratadodelapintura_sp.html

En su ensayo *La imaginación y el arte en la infancia*, Vigotsky sostiene que “la fantasía construye siempre con materiales tomados del mundo real” (Vigotsky, 1996: 17) y afirma también que “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuánto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material del que dispone esa imaginación” (Vigotsky, id. sup.).

Por eso es importante no solo acercarnos a diversas obras plásticas y literarias sino también volver la mirada hacia el mundo que nos rodea y hacia nuestra propia historia. Las pequeñas y grandes imágenes y las vivencias que se nos pierden en lo cotidiano, se podrán convertir así en los insumos esenciales para la creación. Descubrir las diversas formas de los árboles, las piedras, las nubes; observar los colores del cielo, de las hojas, las flores, y el impacto que todo esto nos produce, nutrirá los “archivos” de nuestro laboratorio.



Personajes en la noche, Joan Miró, 1950. Óleo sobre tela, 89 x 115 cm. Colección Genia Zadok, Nueva York.

Así le sucedía a Joan Miró, pintor catalán del siglo XX, quien, en una entrevista, relataba: “Iba al bosque de Boulogne y recogía hierbas que me llevaba en un sobre. Las usaba como documentos [...]. Para mí una brizna de hierba tiene más importancia que un gran árbol, una piedrecita más que una montaña [...] hay unos eucaliptos magníficos con una hermosa corteza. Yo miro la corteza” (Raillard, 1978: 70).

Asomarse a mirar el mundo

En el Renacimiento se creó el recurso de hacer una **ventana** que puede resultarnos una herramienta útil para observar “el mundo” con nuestros alumnos. Se trata de una ventanita de aproximadamente 4 x 6 cm, calada en un cartón que, al recortar visualmente una porción del entorno, ayuda a focalizar la mirada sobre determinados detalles como, por ejemplo, los matices de color o las formas de los árboles. Podemos salir con los chicos a



Chicos y mamás capturando imágenes con las ventanitas.

hacer pequeños grandes descubrimientos, a mirar por esta ventanita los colores del cielo o a observar si es igual en todos lados. También podemos mandar la ventanita de regalo para que en casa los niños puedan seguir jugando con sus familias a descubrir el maravilloso espectáculo de la naturaleza.

Este pequeño relato vale como ejemplo de la posibilidad de descubrir nuevas formas en lo ya conocido:

Cati es hoy directora de un jardín de infantes. Un día, su mamá, una señora de 85 años, encontró a su hija sentada sobre la cama mirando atentamente hacia la ventana del cuarto. “¿Qué estás haciendo?”, le preguntó. Cati respondió: “Estoy mirando el árbol”. Esa mañana se había estado discutiendo en el Jardín acerca de la importancia de ayudar a los chicos a mirar el entorno y sobre cómo, a veces, la rutina nos pone “ciegos” ante cosas maravillosas que nos rodean. La señora, que vivía en esa casa desde hacía muchos años, se sentó junto a su hija a contemplar el espectáculo y de pronto comentó: “¡Qué hermoso amarillo! Nunca lo había visto”.

Entonces no basta “pasar por ahí” para aprender a ver. La actitud lectora, curiosa, investigadora, puede construirse y mucho mejor si se hace de la mano de otro. Eisner sostiene que los niños pequeños “no podrían ver, a menos que se les enseñase, que un campo de césped, por ejemplo, no es simplemente verde sino que contiene una amplia variedad de tonos de verde, además de otros colores” (Eisner, 1995: 60).

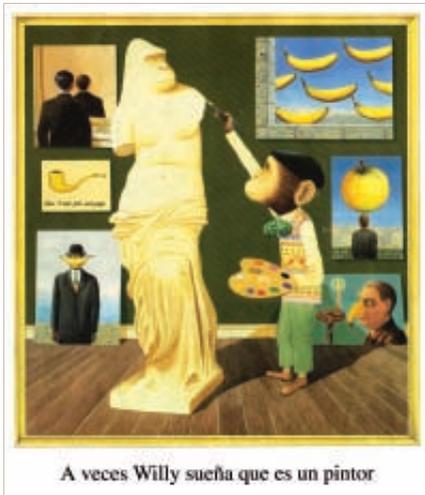
...Y acercar a los chicos a las obras de la cultura

También algunas obras literarias y plásticas nos acompañarán en este tránsito por la zona fantástica. Podrán actuar como disparadores, como permisos, como referentes de ideas, y como portadores de significados distintos que aparecerán en el paisaje cotidiano del jardín para abrir nuevos caminos, para poner en duda, para desafiar o legitimar los ya transitados. “La iniciativa de introducir objetos de arte en las aulas de los niños [...], –afirma Francesco de Bartholomeis– pretende significar también el vínculo de la escuela con la cultura contemporánea. El arte ha encontrado en los niños un público extraordinariamente sensible y atento, que no se escandaliza, ni siquiera ante los productos más revolucionarios de las vanguardias históricas del posmodernismo” (Bartholomeis, 1994: 216).

Se trata de poner a disposición de los chicos obras e ideas para ser conocidas, debatidas, retomadas, para que se integren a su mundo y generen otras imágenes y otras ideas. Este encuentro entre las obras y los chicos tiene por objetivo ayudar a la creación de algo nuevo. Tiene que ver con aprender de ellas, con la posibilidad de tomar algunos de sus elementos. No implica, de ningún modo, la propuesta de reproducirlas. Un texto leído puede dar lugar a mucho más que a recontar la secuencia. Repetir puede ser simplemente un acto mecánico independiente de la comprensión; acto que, sin duda, deja afuera lo que a cada uno le pasó profundamente con esa historia o esa imagen, su impacto, las resonancias personales.

Además, será importante que los chicos sepan que tanto los escritores como los artistas plásticos se miran y se leen unos a otros, se influyen, toman ideas, se “citan” para construir nuevas obras, pero que lo que las hace valiosas es su carácter de únicas e irrepetibles.

Por ejemplo, el autor inglés Anthony Browne cita frecuentemente en sus ilustraciones obras de otros autores. En su libro *Willy, el soñador* aparecen referencias a cuadros del pintor surrealista René Magritte interpretados por la mirada de *Willy*, personaje chimpancé del cuento. Por supuesto que para leer este libro no necesitamos saber que se están citando obras de Magritte. Pero cuando los lectores podemos encontrar estas marcas la lectura se enriquece enormemente.



A veces Willy sueña que es un pintor.

Willy, el soñador, texto e ilustraciones de Anthony Browne, Fondo de Cultura Económica, 1997.



Obras de René Magritte (1898-1967):

1. *La tentativa imposible*, Magritte, óleo sobre lienzo, 1928. 105,6 x 81 cm. Toyota Municipal Museum of Art. Toyota, Japón.
2. *Reproducción prohibida* (Retrato de Edward James) Magritte, óleo sobre lienzo, 1937. 79 x 65,5 cm. Rotterdam Museum Boymans, Van Beuningen.
3. *La lámpara filosófica*, Magritte, óleo sobre lienzo, 1936. 50 x 60 cm. Bruselas, Colección particular.
4. *La traición de las imágenes*, Magritte, óleo sobre lienzo, 1928/29. 62,2 x 81 cm. Los Angeles County Museum of Art.

En *Willy, el soñador*, las ilustraciones citan, en este caso y de alguna manera, cuadros de Magritte. Pero estas obras no son iguales, no son una copia, sino una cita que se hace dando cuenta además de una cierta lectura, de una cierta interpretación, de un compromiso y de una serie de sentimientos que ese cuadro despierta en el personaje.

Conociendo al surrealismo

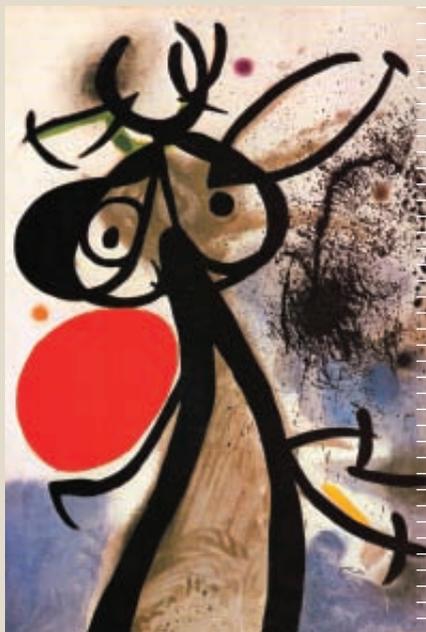
No podemos seguir avanzando en la zona fantástica sin mencionar al surrealismo. En el siglo XX los artistas abordan otras técnicas y formas de trabajo surgidas bajo la influencia de nuevas concepciones ideológicas, posibilidades tecnológicas y necesidades expresivas.

El surrealismo (término que significa "arriba del realismo") fue un movimiento artístico creado en Francia en 1924. Como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, surgió en el arte la necesidad de atraer la mirada hacia otras realidades y crear un nuevo orden. Poetas y pintores descreían de la "razón" como modo de acercarse al mundo y al conocimiento, pues consideraban que el conocimiento acumulado a través de ella solo había servido para perfeccionar la destrucción y conducir a la humanidad hacia los conflictos bélicos. Como el espectáculo exterior era desolador, los artistas se dedicaron a buscar verdades en su interior.

El surrealismo se propuso entonces expresar su creencia de que una nueva verdad y un nuevo arte surgirían del caos, de lo inconsciente, de lo irracional, de los sueños y de las regiones ocultas del alma. Influidos por la obra de Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños*, adoptaron para su experimentación el método psicoanalítico de la libre asociación. Estimularon el desarrollo automático de las ideas sin ninguna censura racional, moral y estética. Utilizaron distintos procedimientos y juegos para hacer fluir el inconsciente. Salvador Dalí, René Magritte, Max Ernst y Joan Miró fueron algunos de los artistas plásticos de este grupo integrado también por poetas como Paul Eluard, André Breton, Jacques Prévert y Antonin Artaud, y cineastas como Luis Buñuel.



Naturaleza muerta viviente, Salvador Dalí, 1956. Museo Salvador Dalí, Reynolds Morse Collection, San Petersburgo, USA.



Mujer y pájaro frente al sol, Joan Miró. Óleo sobre tela, 1972. Colección particular, Madrid.

Al igual que los escritores, también los pintores se citan, y aunque podemos disfrutar de sus obras sin saber a quién están “homenajeando”, descubrir estos cruces aumenta la comprensión y la posibilidad de generar nuevas interpretaciones.

Como dijimos, la lectura, tanto de un texto como de una imagen es un acto de creación, y a ser espectador se aprende. Esta ha sido, tal vez, una carencia en la enseñanza del arte en el Nivel Inicial, que durante mucho tiempo tuvo en cuenta al niño solamente como productor de imágenes. Así, si bien se les proporcionaban a los chicos experiencias para pintar, modelar, dibujar o hacer collage, se postergaba o se omitía la posibilidad de trabajar con ellos la apreciación de obras artísticas. Hoy sabemos que es fundamental nutrir a los chicos para alimentar su creación. Sin desmerecer uno u otro aspecto, debemos mencionar que se es espectador, lector, toda la vida, desde que se abren los ojos al mundo y para siempre.

La ilustración como lectura

Los ilustradores de los libros también generan una interpretación personal sobre una obra escrita. Sus dibujos reflejan una forma de ver las cosas. De igual modo, ellos están atravesados por los marcos estéticos, las influencias de las obras plásticas que apreciaron y su propia manera de darle sentido a las palabras.

En algunos libros ilustrados probablemente veamos que el ilustrador se circunscribe a repetir con la imagen lo que el texto dice. Otras veces encontraremos “autores” de ilustración que fueron un paso más allá y, sin contradecir el texto, se “jugaron” en su interpretación, resaltando o destacando determinadas características de los personajes. Los libros álbum⁶, son un ejemplo especial, porque en ellos se articulan los lenguajes plástico y literario, ya que la ilustración entrama fuertemente con el texto para que la historia aparezca.

⁶ El concepto de libro álbum está desarrollado en el apartado “Narración y Biblioteca”, en: *Cuadernos para el aula: Nivel Inicial*, Volumen 1 (2006), Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Puede ser interesante analizar los matices que los diferentes autores de las ilustraciones dejaron en sus representaciones de un cierto personaje. Los docentes podemos “andamiar la mirada” de los chicos para que puedan notar ciertos trazos, ciertas texturas y poder pensar, entre todos, qué es lo que nos genera una ilustración trabajada de determinada forma, qué tonos, qué atmósfera, qué clima nos produce su lectura.

Y en esta conversación, en la intimidad de la sala, donde los sentidos que los chicos construyen salen a la luz, pueden surgir no solo interpretaciones e imágenes nuevas, sino, fundamentalmente, la libertad para que estos sentidos puedan construirse y para que cada uno pueda darle a la lectura algo de sí mismo.

En estas interpretaciones, en estas lecturas que los chicos hacen soltando sus propias palabras, podemos rastrear algo antiguo y personal: surgen las palabras, las canciones, los dichos y los poemas que a cada uno lo constituyen como sujeto. Y esto conforma una **textoteca**⁷ que “viene del mecer, del latir del corazón, del dolor, de los sofocones de los juegos, del miedo, de la risa, de la tonada de la región, de los bailes, y de todas las emociones y sensaciones. Lentamente esta materia se va plasmando, por medio de la palabra, en manifestaciones poéticas, en narraciones” (Devetach, 2003: 121), en palabra propia, en imágenes personales, en lectura.

Hay, en una lectura, un encuentro de dos voces: la propia que relata el cuento, que lo tiñe de sus pausas y de su propio ritmo; pero también hay otra voz, un poco más extraña, que es la voz que sale de la misma historia y que va a influir con mayor o menor sutileza sobre el tono del relato.

Tomemos, por ejemplo, *Caperucita Roja*. En una versión de este cuento llamada *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* de Luis María Pescetti y O’Kiff, se entran dos interpretaciones de la misma historia atravesada por ciertas influencias estéticas de épocas diferentes. Mientras el padre cuenta en un tono sepia un relato de bosques, el niño imagina un clima multicolor al que le adecua ciertas características propias de la época en la que vive.

⁷ Para ampliar el concepto de “textoteca” se puede consultar en *Cuadernos para el aula: Nivel Inicial*. Volumen 1 (ibíd.: 110).

Entre los cuentos que otros autores hicieron basándose en este personaje está *Pobre Lobo*, de Ema Wolf, en el que una Caperucita para nada amedrentada, se atreve con el lobo disfrazado de abuelita y termina deprimiéndolo. El texto no lo dice pero en la ilustración se filtra que esta Caperucita conoce a los Rolling Stones, ya que tiene una remera negra con el logotipo correspondiente a esa banda musical.



Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge). Texto de Luis Pescetti e ilustraciones de O'Kiff. Buenos Aires, Alfaguara, 2005.

¿Por qué no generar nuestras propias versiones? No olvidemos que todos estos escritores e ilustradores se nutrieron de lecturas y de imágenes plásticas, que son personas que miran pintura, que leen y que han producido esas nuevas creaciones a partir del impacto de sus experiencias.

¿Qué pasaría si ofrecemos otros bosques y otros lugares para imaginar nuestra historia?

...En algún lugar: escenarios

Tradicionalmente, el cuento plantea una estructura en la que se juegan determinados elementos. El cuento maravilloso, por ejemplo, comienza con una fórmula de inicio. Por ejemplo: *Había una vez...*, *Érase una vez...*, *Hace mucho...* y *Allá lejos y hace tiempo...*; fórmulas que provocan un distanciamiento de la realidad del lector. Esto, a su vez, permite que cierto orden lógico del mundo pueda cambiarse y que aparezcan, como parte de ese mundo creado, personajes fantásticos como las hadas, las brujas y los duendes. Si bien no en todos los cuentos aparecen estos personajes, la posibilidad de que lo hagan está presente.

En general, el héroe de estos cuentos, su personaje principal, recorre un camino plagado de obstáculos que debe ir superando para poder cumplir con una misión y encarar así la vuelta al hogar, al que llegará, por supuesto, diferente de como salió. En ese camino, donde se juega la historia, el héroe encontrará objetos mágicos, seres que lo ayudan, oponentes y pruebas varias, hasta enfrentar, muchas veces haciendo uso de su astucia, la prueba final con la que cumplirá la misión que dio origen al viaje.

Pero, además, los personajes de los cuentos se mueven sobre escenarios que provocan cierto clima particular y que de alguna manera influyen fuertemente en la historia. Por ejemplo, las cuevas generan un clima diferente del de los bosques, que a su vez es distinto del que se da en una selva o en una montaña. Estos también se diferencian de los que se presentan en los cielos o en los fondos de los mares. A veces, cuando la ilustración lo propone, es importante animarse a ir más allá del texto y de lo que está en primer plano, detenerse a mirar el fondo, a observar algo que, como vimos, no surge necesariamente en una primera mirada. Entonces es posible que desde este otro lugar, desde estas otras perspectivas, se pueda percibir el clima que ese entorno aporta a la historia.

Muchos ilustradores generan así climas particulares del mismo cuento cuando lo sitúan en un ámbito diferente. Esto puede expandir el relato y aportar nuevos sentidos para descubrir. Volviendo al ejemplo de *Caperucita Roja*, allí podemos encontrarnos con climas, y por lo tanto con narraciones, diferentes según la versión ilustrada que leamos.

Más allá de que podamos acceder a los libros álbum que mencionamos, es interesante destacar que la historia en estos casos es más que lo que está escrito y es más que lo que está ilustrado. La historia se construye justamente en el punto de la lectura, en el trabajo que hace el lector cuando relaciona el texto con la imagen y le da un sentido a la obra conjunta.

Los libros álbum, como ya comentamos, son aquellos que traman la imagen y el texto para que en la lectura relacionada de ellos se construya la historia. Por eso, son libros que hay que *ver* además de *leer*, y en esa conjunción, en ese trabajo lector, se construye un sentido que va más allá de las palabras explícitamente dichas en el texto.

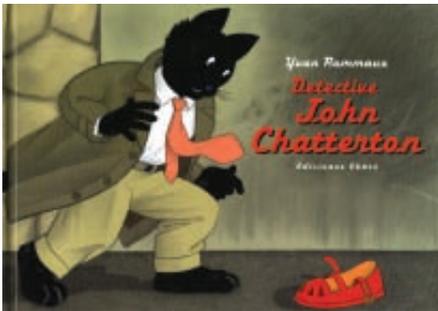
Al leer estos libros con los chicos, los docentes tenemos que considerar que no será una lectura lineal sino que incluirá múltiples intervenciones. Será una lectura con marchas y contramarchas en la cual, muchas veces, es necesario volver atrás y releer. Recordemos que los textos no tienen un sentido único, “oficial”, sino tantas lecturas y tantos matices como lectores haya. En ese sentido, es bueno dejar que las hipótesis que los chicos van construyendo sean formuladas en voz alta, porque así darán cuenta de los diferentes matices y de las diferentes “entradas” por las que se puede ingresar a ese libro.

Siguiendo con las Caperucitas, el libro *En el bosque* de Anthony Browne, por ejemplo, además de plantear un recorrido llevado a cabo por un varón, el autor ubica a este “Caperucito” en un bosque de tonos de grises en el que pueden verse diferentes elementos de los cuentos tradicionales y formas sugeridas con las texturas de las cortezas, ramas y hojas de los árboles.



En el bosque, texto e ilustraciones de Anthony Browne, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Por otro lado, *Detective John Chatterton* de Yvan Pommaux, cuenta la historia de Caperucita Roja narrada en historieta como un policial. El libro presenta, en el estilo y en el punto de vista de las ilustraciones, una enorme influencia del cine. Como se ve en la imagen siguiente, despliega un trabajo de pistas a través del color rojo.



Detective John Chatterton, texto e ilustraciones de Yvan Pommaux, Venezuela, Ekaré, 2003.

En cambio, el libro *Caperucita Roja* ilustrado por la fotógrafa Sarah Moon sobre el texto de Charles Perrault, está trabajado con fotografías en blanco y negro, ubicado en un paisaje urbano. Esto cambia el matiz del cuento: es distinto ver ilustraciones pintadas o dibujadas que ver fotografías, más cercanas a la realidad. Es muy diferente, entonces, un paisaje de bosque de cuento de un paisaje urbano, nocturno, con autos y empedrado por el que una niña camina.



Caperucita Roja, textos de Charles Perrault e ilustraciones de Sarah Moon, Madrid, Anaya, 1984.

Las ilustraciones de los libros, entonces, construyen un sentido más para el relato, tienen consecuencias en los lectores y es interesante que se hable de ellas. Las ilustraciones de los libros se pueden leer: o sea, sobre ellas se puede construir un sentido que comienza a funcionar cuando un lector pone en marcha sus estrategias de lectura, cuando pone en marcha sus palabras y sus textos interiores sobre los cuales se generan significaciones múltiples y diferentes. No quiere decir esto que las líneas argumentales de los cuentos varíen de acuerdo a cada lector. Lo que varía son los matices con los cuales se construye el relato, las historias con las cuales se entrama, los recuerdos que moviliza. Porque todo eso es único y personal en cada momento y para cada persona que lee.

Entonces, cuando no contemos con libros ilustrados o cuando tengamos libros con ilustraciones estereotipadas o rígidas es importante que podamos complementar las visiones y versiones observando obras de arte.

Cuando nosotros, los docentes, ponemos a disposición de nuestros alumnos variedad de historias y de imágenes para compartir, estas lecturas, estas palabras personales, construirán un sentido propio que a su vez se entamará necesariamente y será modificado por el sentido que otro le da a esa imagen. Cuando podemos armar el marco de confianza para que los chicos compartan lo que están construyendo, estaremos armando entre todos un nuevo entramado de sentidos; estaremos construyendo una comunidad de lectores de textos, imágenes y cuadros que generarán un tono particular tanto en la producción de los chicos como en la amplitud y libertad que habilitan para que otras lecturas se produzcan.

Un buen lugar

Muchas veces en la vida escolar aparece el “decorado”; un telón pintado delante del cual los niños “recitan” los pregones el 25 de Mayo o bailan el pericón. Pero es necesario diferenciar este telón de fondo de la escenografía. Los telones pueden ayudar a situar los hechos en un espacio y en un tiempo determinado pero no sirven para jugar en ellos. En cambio, un espacio escenográfico es tridimensional, está concebido para ser habitado, utilizado y hasta modificado por quienes van a transitarlo. Se constituye así en parte activa de la “escena”.

Crear con los chicos escenarios puede estimularlos a inventar historias, a participar en ellas, a imaginar situaciones y a dramatizar escenas para convertirse en protagonistas ocasionales de algún relato leído o inventado.

Podemos comenzar entonces por diferenciar el tipo de escenario que necesitaremos. Si lo que queremos es un espacio para que a Caperucita le suceda algo distinto, podremos “llevarla” a un paisaje diferente. ¿Qué pasaría si entrara,

por ejemplo, a una obra de Xul Solar, si el bosque fuera *Casi plantas* (Xul Solar, 1949) o *En la Maraña* (Luis Felipe Noé, 1986) o si el príncipe de un cuento llegara al *País Rojo Teti* (Xul Solar, 1949)?

Para realizar cruces como estos sugerimos seleccionar obras de artistas que han representado espacios imaginarios o que han explorado caminos para evocarlos.

Conociendo a Xul Solar

Xul me dijo que él era un pintor realista, era un pintor realista en el sentido de que lo que él pintaba no era una combinación arbitraria de formas o de líneas, era lo que él había visto en sus visiones.

Jorge Luis Borges

Xul Solar (Oscar Agustín Alejandro Schulz Solari, Argentina, 1887-1963) fue pintor, poeta, astrólogo, inventor de idiomas, religiones, juegos como el panajedrez y hasta de un piano para ciegos. Se interesó también por la arquitectura, el esoterismo y la filosofía. Su obra rechaza todo encasillamiento ya que su poética se anticipa al surrealismo y a otros movimientos que se aproximan a su tipo de imagen; rescata los símbolos de las culturas originarias de América; emplea formas sintetizadas geoméricamente; se toma todo tipo de libertades con el color y con la narrativa; incluye palabras, signos, símbolos religiosos; inventa seres; juega. Un reconocido crítico reconoce que Solar “cultivó en la pintura una figuratividad imaginaria sin antecedentes en el arte de la época, asumía la cultura de lo surreal” (Glusberg, 1998). Por eso, un artista como él no podía faltar en la zona fantástica.



Casi plantas, Xul Solar, témpera, 35 x 50 cm, 1946, colección particular.



País Rojo Teti, Xul Solar, Acuarela, 34 x 50 cm, 1949, Museo Xul Solar, Buenos Aires.

Conociendo a Luis Felipe Noé

En la primera mitad del siglo XX el arte asistió al debate entre dos tipos de lenguaje: la figuración y la abstracción, según hubiera representación o ausencia de alusión a la realidad visual. Entre ambas posturas surge una nueva corriente llamada "Nueva Figuración", un tipo de figuración que se enriquece con los aportes de la abstracción, sobre todo con aquellos que se relacionan con la libertad, el juego y la experimentación.



En la maraña, Luis Felipe Noé, acrílico sobre tela, 200 x 250 cm, 1986, Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires.

La figura comienza a ser tratada con menos solemnidad, e incluso, se feerzan sus propios límites. En 1961, se forma un grupo integrado por Ernesto Deira, Jorge de la Vega, Luis Felipe Noé y Rómulo Macció.

En este *Cuaderno* nos detendremos en dos de sus miembros: Jorge de la Vega Luis Felipe Noé. En sus obras aparecen todo tipo de seres, a veces monstruosos o cadavéricos, personajes deformados, poseídos, extraños, producidos con total libertad (con manchas, tachaduras y combinación de distintos materiales). Las figuras no son producto de la representación sino que surgen de la experimentación. Son convocadas por las manchas, las chorreaduras y todas las acciones de los artistas sobre el soporte. Por lo general, estos soportes son grandes y están trabajados con colores fuertes, lo que potencia la expresividad y el impacto de las obras. Estas dejan espacio para que el espectador complete aquello que se sugiere con humor, ironía y actitud crítica.

Luis Felipe Noé (Argentina, 1933) aportó al grupo muchas de sus ideas. Él parte del caos como valor. Le interesa representar al hombre actual sumergido en el caos, donde las cosas pierden su dimensión real.

Para hacerlo, apela a recursos variados: trabaja a partir de las manchas y chorreaduras; incluye frases escritas en los cuadros; incorpora el collage que considera una de las grandes innovaciones del siglo XX; rompe el marco de la tela, la saca del bastidor, la da vuelta, superpone bastidores. Dicho en sus propias palabras: "Desde que empecé a exponer individualmente mi pintura trato de superar los límites de la figuración y la abstracción y todos los prejuicios posibles tanto académicos como de vanguardia con el objeto de entenderme de la manera más posible con el mundo. [...] Lo cierto es que además de abocarnos a una figuración libre, proveniente del gesto y de la mancha, queríamos concebir la obra sin ningún prejuicio aún saliéndose de sus límites" (Noé, 1995).

"Me interesa el mundo de la aparición, la extracción de formas de lo informal. No soy tampoco representativo. Busco la sugerencia libre pero siempre en el plano humano. Si pongo títulos a los cuadros no es para limitar la interpretación sino para subrayar su sentido simbólico" escribió Luis Felipe Noé en el prólogo del catálogo de su muestra individual en la Galería Van Riel, realizada en noviembre de 1960.

¿Qué podemos hacer los maestros y los chicos con estas obras u otras que nos sugieren escenarios fantásticos?

Lo primero, lo principal, lo imperdible es detenerse a mirarlas, dejar tiempo para nuestra contemplación y para la de los chicos. Entregarnos a la obra y a las múltiples miradas de sus pequeños espectadores. Aparecerán los primeros comentarios espontáneos, las risas o el asombro. Es importante prestar atención y encontrar el momento en el que se hace necesaria una pregunta o en el que se puede desafiar una hipótesis. Tal vez, una buena idea sea preguntarles si pueden descubrir qué es lo que les causa gracia, por ejemplo, o asombro, o miedo.

Nuestras preguntas e intervenciones permitirán que los chicos puedan poner en palabras eso que les produce la obra. Por supuesto, nosotros, que hemos mirado, preparado y seleccionado el material previamente al encuentro con los alumnos nos habremos hecho ya algunas preguntas. Es importante entonces que seamos cuidadosos con estas inquietudes e intervenciones para no imponer nuestras opiniones ni impregnar la sala con nuestras interpretaciones, puesto que, como sabemos y como ha sabido interpretar Rosana Guber en *El salvaje metropolitano*, “no hay preguntas sin respuestas implícitas” (Guber, 1991).

En esos momentos, al mirar un cuadro, al escuchar y ver un libro, puede producirse mucho ruido, puede ser que los chicos hablen todos juntos o puede generarse un silencio. Tanto el ruido como el silencio tienen un espesor, porque implican que la obra impactó de alguna manera y sobre eso es interesante trabajar. Ese es precisamente el material básico sobre el cual se construye la comunidad de lectores, el marco de confianza, lo que los chicos pueden pensar o decir. Ese es el momento en el que salen a la luz los sentidos que los chicos le dan a lo que ven o escuchan. Estos sentidos se potencian al encontrarse con lo que otros dicen.

Nosotros podemos organizar el encuentro para que todos se escuchen, para que todos puedan tomar la palabra y hacerla visible, para posibilitar que los chicos descubran con nuestra intervención un matiz nuevo y que puedan develar otra capa de significación, para darles tiempo.

Por eso, preguntarles a los chicos si les gustó o no determinada obra puede ser poco, si nos quedamos allí. Además del gusto personal —que se va construyendo y que por lo tanto puede cambiar a partir de una conversación—, podemos hablar de lo que nos produce a cada uno, de lo que vemos, de lo que evocamos, de lo que nos imaginamos, de las ganas que nos genera de hacer algo. Siempre es interesante abrir camino hacia las palabras personales, los sentimientos, las preguntas; abrir el permiso para que cada uno pueda ver algo de manera distinta, ligarlo con diferentes cosas y hacerlo crecer en la conversación con el grupo.

No se trata de hacer prevalecer una idea sobre otra. Recordemos que dentro de algo tan subjetivo como puede ser lo que una obra nos produce a cada uno, no existe una respuesta única a la que se deba arribar. Más bien, existe un encuentro de ideas, de sensaciones, de observaciones que los chicos pueden

compartir entre ellos. Existen preguntas que los maestros podemos hacer para abrir el campo hacia otras interpretaciones.

A veces, sentimos que los chicos “no llegan” a una determinada interpretación que nosotros creemos “correcta”. En realidad, es más importante poder abrir el espacio para la conversación, para que ellos puedan compartir lo que les pasa, que llegar a una determinada interpretación que, por otra parte, siempre será una entre muchas posibles.

Octavio Paz, en *Privilegios de la vista I* dice que “ver es un privilegio y [que] el privilegio mayor es ver cosas nunca vistas: obras de arte” (Paz, 1997). Y también afirma que “para ver de verdad hay que comparar lo que se ve con lo que se ha visto. Por eso, ver es un arte difícil” (Paz, id. sup.).

“¿Cómo comparar?” dice Octavio Paz. Cuando no se tiene otra cosa, la estructura de referencia con la que miramos es la realidad. Al establecer relaciones con ella surgirán las preguntas y las reflexiones: *¿Qué tiene de distinto esta figura? ¿En qué se parece a las personas comunes? ¿En qué se diferencia de ellas?*

Si es posible, será bueno tener un grabador para registrar los comentarios y los relatos que surgen al mirar las obras. A partir de allí nacerán nuevas historias. Si no tenemos a mano un grabador podemos registrar por escrito algunos de los comentarios que los chicos hacen mientras trabajan, y leerse los luego.

Estos recortes que los docentes hacemos en nuestros registros sobre las voces de los chicos son muy interesantes. Al releerlos, al devolverlos al grupo, surgen nuevos comentarios. Más aún, los chicos se sienten escuchados y reconocidos y aquella frase que podría haber pasado desapercibida toma otra dimensión. Es importante aclararles a los chicos que lo que escribimos es “lo que fuimos escuchando” y no necesariamente “lo más importante”. Es fundamental fechar y guardar estos registros con un breve título de referencia.

La lectura de las características de la obra, lo que los chicos dicen mientras trabajan y nuestras intervenciones servirán para armar nuevas tramas. *¿Qué le pasará al príncipe al encontrarse con estas montañas? ¿Qué sonidos harán estas plantas? ¿Qué le dicen las plantas a Caperucita?* Además de registrar estas respuestas, es importante que podamos ver con los chicos que las palabras nombran y también crean climas; que con ellas pueden generar espacios oscuros y blandos, por ejemplo, o blancas hileras de picos nevados como dientes filosos.

Sin duda, la diversidad de imágenes y espacios apreciados beneficiará la propuesta. Para asegurar esa diversidad tenemos que tener en cuenta que, si disponemos de libros con ilustraciones muy naturalistas, se hará necesario buscar reproducciones de obras más fantasiosas. En cambio, si trabajamos con imágenes detallistas, podemos complementarla con reproducciones de pintores como Noé, que tiene imágenes más “abiertas”. Siempre será necesario trabajar con continuidad para que los chicos comiencen a descubrir sus propias formas de crear estos espacios y puedan incluir lo aprendido en la observación.

En ese sentido, en las lecturas de imagen también es conveniente focalizar la atención en los recursos usados por los ilustradores y los pintores. Seguramente al retomar aspectos de lo observado y lo descubierto podrán surgir de allí diversas ideas para la producción plástica.



Palacios en Bría, Xul Solar, acuarela, 39 x 55 cm, 1932, Museo Provincial de Bellas Artes de Buenos Aires.

Por ejemplo, al observar la obra *Palacios en Bría* de Xul Solar, posiblemente los chicos descubran que muchas cosas están dibujadas con regla, que las chimeneas son como manos, que en el cielo conviven soles, lunas y estrellas, que el pintor usó pinturas transparentes y que todo esto les provoca distintas ideas y sensaciones.

Si esto no surge de manera espontánea podremos pedirles a los chicos que describan qué ven, cómo es ese lugar, cómo son las personas, qué tienen de distinto a las personas reales, qué les sugiere a cada uno, a qué les hace acordar.

Seguramente, al comparar con otras obras de Xul Solar, los niños podrán establecer algunas de las características de su estilo: la utilización, por ejemplo, de formas geométricas delineadas con negro o el uso de materiales transparentes.

Es importante que los docentes también nos dejemos atravesar por estas obras u otras que elijamos. Seguramente descubriremos muchas cosas, aunque, por cierto, nunca se descubren todas y nuestros alumnos nos seguirán aportando interpretaciones diferentes.

De estos descubrimientos y apreciaciones pueden surgir propuestas para crear espacios imaginarios en los que se usen este tipo de formas. Para esto, como siempre, es necesario dar tiempo a la experimentación y dejar que la experiencia agote el estereotipo y lo supere. Es decir, seguramente habrá que probar muchas veces para que la posibilidad de trabajar con este tipo de formas geometrizadas abra posibilidades a la creación personal.

Probar, armar, desarmar, extrañarse frente a lo que pueden descubrir, hablar e ir nombrando y envolviendo con palabras sus descubrimientos son algunas de las cosas que pueden pasarles a los chicos durante estos trayectos. Son encuentros intensos con los materiales, con sus compañeros y con ellos mismos que, como dijimos, no se agotan en una sola vez, sino que crecen con la continuidad de la experiencia.

Un mundo entre las texturas



El ojo del silencio, Max Ernst, óleo sobre tela, 108 x 141 cm, 1944, Washington University Art Gallery, Saint Louis.

Ya mencionamos que los surrealistas inventaron distintos procedimientos para hacer fluir su imaginación. Uno de ellos, Max Ernst, retomando la idea de Leonardo de “mirar en las cosas confusas” utilizó el **frotage** en la obra que reproducimos en la página anterior. Ernst (1994: 203) escribió el siguiente texto sobre este procedimiento, utilizado en *El ojo del silencio* y muchas otras de sus obras:

Entonces [se refiere a 1925] me perseguía una visión que me ponía ante los ojos las tablas del piso, en las que miles de arañazos habían dejado sus huellas. Para apoyar mis facultades de imaginación y alucinación hice una serie de dibujos de las tablas colocando sobre ellas cualquier hoja de papel y frotándola con un trozo de plomo negro. Después de una contemplación intensa de los dibujos así obtenidos, lo que me sorprendía era la súbita intensificación de una sucesión de imágenes contradictorias y superpuestas. Ello despertó mi curiosidad y comencé a experimentar con sorpresa y lleno de serena expectación. Utilicé para eso todo tipo de materiales que cayeron ante mí vista [...] Y entonces se revelaron ante mis ojos: cabezas humanas, animales, una batalla que termina con un beso, rocas, el mar y la lluvia, un terremoto...

Tal vez resulte interesante para la apreciación compartir esta información con los chicos y también experimentar este procedimiento (ver página siguiente).

Si miramos, por ejemplo, *El ojo del silencio* con nuestros alumnos podríamos conversar sobre lo que ellos ven y sobre cómo es ese lugar. *¿Tendrá habitantes? ¿Cómo los imaginan?*

Podemos también invitarlos a inventar diferentes títulos para esa obra y anotarlos en un afiche o en el pizarrón. Cada uno podría argumentar por qué inventó ese título y luego, al leerles el de Max Ernst, seguir estableciendo relaciones con lo que la obra nos sugiere. También podemos proponerles a los chicos buscar los ojos y los silencios y descubrir, por ejemplo, cuevas y caminos; o imaginar: *¿Cómo serán esas cuevas? ¿Qué podríamos encontrar en ellas? ¿Adónde irán esos caminos? ¿Qué veríamos al espiar a través de los huecos?*

Y es interesante dejarse llevar por la obra y por lo que los chicos hipotetizan, retomar los sentidos que los niños atribuyen, ayudarlos a que sus voces crezcan. Pero es importante recordar que estas preguntas o las que a cada uno de nosotros se nos ocurran no tienen una respuesta única y definida, ni es siempre la misma a lo largo del tiempo.



El frotage

Es una práctica frecuente en el jardín de infantes. Se les propone a los chicos buscar diferentes texturas táctiles en el ambiente (piso de madera, suelas de zapatillas, cortezas de árboles, paredes de piedra, etc.). Luego se coloca sobre estas superficies una hoja de papel fino y se frota con un crayón de color contrastante acostado sobre ella.

Además de observar los paisajes creados por Max Ernst a partir de sus frotages, podemos proponer a los chicos hacer los suyos. Combinando y volviendo a componer los distintos registros obtenidos lograrán paisajes inquietantes y ciertamente muy diferentes a los que hacen cuando dibujan. Se puede también sugerir armar, en pequeños grupos, un espacio extraño a partir de los frotados. Luego, si desean, podrán completar el paisaje pintando, dibujando o recortando y pegando nuevos frotages.

Las salidas son buenas oportunidades para realizar una buena cantidad de frotages sobre las cortezas de distintos árboles. También resulta muy enriquecedor tener en la sala canastos con elementos naturales como frutos, vainas, caracoles, hojas, etc. Además de ser una bellísima decoración, pueden convertirse en una usina de imágenes sugestivas.

Recordemos que estos logros no se obtienen en una sola sesión y que la creación de paisajes imaginarios suelen surgir después de la observación y de la comparación con paisajes reales. De estas huellas, de estos registros de diferentes texturas, podrán surgir imágenes. Pero para que esto suceda hay que entrenarse. Es lo mismo que ocurre cuando miramos los mármoles, las nubes o las manchas en las paredes viejas: es posible que al principio solo veamos una mancha o una nube... pero a medida que uno se entrega al juego comienzan a surgir otras imágenes.



El fotomontaje

Este es otro procedimiento que crearon los surrealistas. Es un tipo de collage que consiste en recortar figuras de diarios y revistas y componer con ellas una nueva imagen en la que los distintos objetos se recontextualizan. Las figuras se combinan teniendo en cuenta lo estético pero el contenido resulta irracional, irreal, insólito, irónico o gracioso. Para realizar fotomontajes lo interesante es recortar en revistas y en diarios imágenes de objetos que nada tengan que ver entre sí ni con lo que se quiere representar. Por ejemplo, se pueden buscar partes del cuerpo para hacer

árboles o flores; relojes, zapatos u ojos pueden ser las hojas.

Es importante que las figuras estén cortadas con cierta precisión para que se integren en la nueva imagen. No siempre los chicos tienen la habilidad necesaria para recortar las fotos. Habilidad que, si les interesa, con tiempo y paciencia pueden desarrollar, pero no es absolutamente necesaria, ya que las fotos pueden estar recortadas por nosotros o las pueden traer los chicos de la casa.

Es conveniente que los niños trabajen en repetidas oportunidades con estos recortes como si fuera un rompecabezas, sin pegar, para experimentar con los objetos intercambiándolos hasta conseguir el paisaje extraño. Los árboles pueden ser personas, el piso puede ser una cara. El cielo de una foto puede utilizarse como soporte para agregar elementos insólitos e ir combinándolos.

Una vez compuesta la imagen se puede completar pintando o dibujando. Como en toda producción plástica, hay que tener en cuenta cómo se relacionan colores, formas y texturas, además de lo que la imagen describe. A veces, las formas recortadas no se perciben claramente, por eso es importante mirar los contrastes y observar, antes de pegar, cómo se ve la totalidad de la imagen; tal vez, sea necesario agregar un detalle o modificar un color.

Si la sala cuenta con revistas o diarios con fotos pueden realizarse paisajes imaginarios utilizando este procedimiento.⁸



Collage, Ana Höch, 1920.

⁸ Más adelante trabajamos con este mismo procedimiento para hacer personajes (véase página 162).

Al principio, estas propuestas pueden ser experimentadas en grupos de cuatro a seis niños —esto ayudará, por un lado, a repartir las tareas y, por otro, a generar diálogos a partir de lo producido—. Cuando los chicos adquieran cierta práctica, seguramente podrán hacer fotomontajes en forma individual. Por otro lado, mientras elaboran las imágenes, los chicos suelen discutir y hacer comentarios que, si los registramos, pueden convertirse en el material de base para las futuras historias.

Mirar en las manchas

No existía el empapelado, pero sí la humedad sobre los muros pintados a la cal. Para descubrir cosas y soñar con ellas, da lo mismo. Frente a mi vieja camita de jacarandá, con un deforme manojo de rosas talladas a cuchillo en el remate del respaldo, las lluvias fueron filtrando, para mi regalo, una gran mancha de diversos tonos amarillentos, rodeada de salpicaduras irregulares capaces de suplir las flores y los paisajes del papel más abigarrado. En esa mancha yo tuve cuanto quise: descubrí las Islas de Coral, encontré el perfil de Barba Azul y el rostro anguloso de Abraham Lincoln,

libertador de esclavos, que reverenciaba mi abuelo; tuve el collar de las lágrimas de Arminda, el caballo de Blanca Flor y la gallina que pone huevos de oro; vi el tricornio de Napoleón, la cabra que amamantó a Desdichado de Brabante y montañas echando humo, de las pipas de cristal en que fuman sus gigantes o sus enanos. Todo lo que oía o adivinaba cobraba vida en mi mancha de humedad [...]. Cuando mi madre venía a despertarme todas las mañanas, generalmente ya me encontraba con los ojos abiertos, haciendo mis descubrimientos maravillosos.

De Ibarbourou, J., Chico Carlo, Huemul, Buenos Aires, 1965, pág. 22.

Las manchas, las formas difusas, las deformaciones que produce la distancia, los veteados y texturas que la naturaleza ofrece pueden dar origen a la observación creativa para producir una lectura, para construir imágenes, para compartirlas, cambiarlas, rodearlas, hablarlas y siempre imaginarlas, inventarlas.

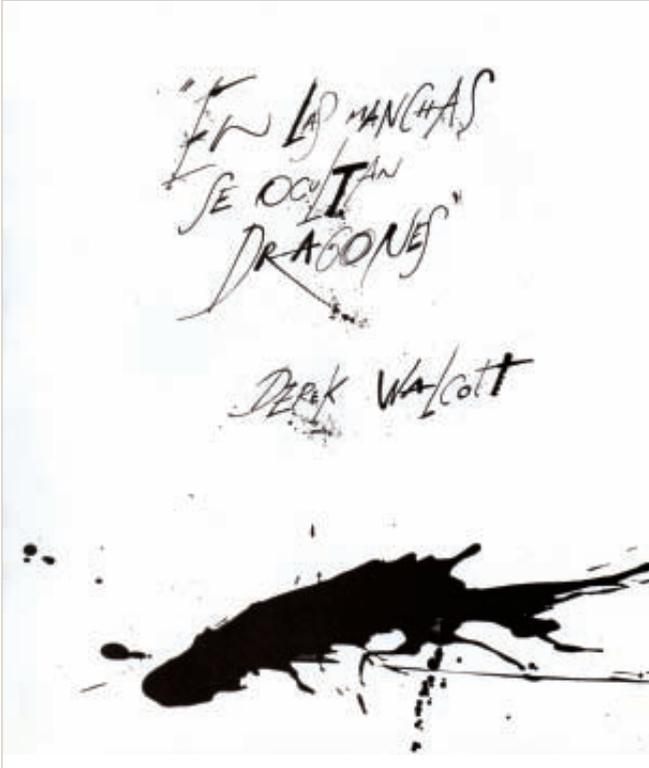


Ilustración del libro *Dragón*, texto de Gustavo Roldán con ilustraciones de Luis Scafati. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.

El artista plástico argentino Luis Felipe Noé, a quien ya nos referimos, relata su inicio en esta práctica: "Creo que todo comenzó en el hall de la casa de departamentos donde vivía con mis padres. Sus mármoles me hablaron por primera vez del juego de rescatar imágenes. Ese juego tenía para mí la misma seriedad de aventurarme en el mundo que la que pueden tener para un científico sus investigaciones. Luego supe que existía una actividad que se llamaba pintura y que había gente que se dedicaba toda su vida a ella" (Noé, 1995).

Noé generalmente comienza manchando con la pintura diluida el soporte en el que pinta, mueve la tela provocando chorreaduras y a partir de allí busca imágenes.



Tormenta, tormenta, Luis Felipe Noé, obra pintada de ambos lados, técnica mixta sobre tela, 114 x 195 cm, 1982, Colección Familia Noé.

En la sala, siempre es enriquecedor conversar sobre lo que cada uno ve en un cuadro. Los chicos comparten sus lecturas; a través de las palabras, le van dando sentido a las sensaciones que les produce lo que están viendo. Por ejemplo, en esta obra algunos verán montañas, pero *¿todos las verán? ¿Quiénes ven ríos o caminos o acantilados o mares de olas gigantes y espumosas o tantas otras cosas?* Los chicos se irán dando cuenta que crear este tipo de imágenes que sugieren y permiten múltiples interpretaciones es siempre una elección del artista.

Tormenta, tormenta (en la página anterior) en particular está trabajada en ambos lados de la tela, una estrategia muy utilizada por Noé aunque no tan común en otros artistas. Podemos proponer a los chicos buscar relaciones entre un lado y el otro: *¿Qué cosas se parecen? ¿Cuáles se diferencian? ¿Qué cambios se generan en las formas y los colores? ¿Cómo nos impacta uno y otro lado? ¿Podríamos recorrer los dos lados de la misma manera?*

Podemos seguir con los chicos buscando caminos, compartiendo sensaciones, acercándonos cada vez más a la obra para descubrir las pinceladas o alejándonos para dejarnos mecer por el conjunto. Estos momentos pueden ser verdaderos encuentros, cuya cotidianidad construirá un marco de confianza entre los chicos y nosotros. Quizás estos encuentros sean, en principio, más bien cortos; tal vez las respuestas de los chicos no pasen de una o dos palabras y los docentes nos quedemos con ganas de más. Sin embargo, de a poco los chicos se arriesgarán más.

Hay muchas otras cosas que podemos proponer para estimular el juego de descubrir imágenes en las manchas. Podemos acostarnos en el patio con los chicos a mirar las nubes o descubrir personajes e historias en las manchas de humedad, en las sombras, en los nudos de la madera o en las grietas de las paredes. También podemos detenernos a observar las obras de Noé y los frotajes de Ernst. Puede ser interesante contarles a los chicos que, en ocasiones, los artistas que parten de una idea, a veces parten de una mancha como ejercicio para la imaginación simplemente porque los estimula una superficie diferente.

Y, por supuesto, podemos proponerles pintar con manchas.



Pintar con manchas

Para crear manchas, podemos utilizar témperas diluidas sobre soportes húmedos, tintas, anilinas o colas vinílicas. Solo serán necesarios tres colores del material elegido, rojo (o magenta) amarillo y azul, para generar diversas posibilidades de mezclas de color.

Por ejemplo, con témpera diluida con bastante agua se puede pintar sobre cartulina previamente mojada. Esto genera superposiciones y mezclas casuales de color. A medida que los chicos experimentan van consiguiendo logros mayores. Pueden anticipar los colores que se formarán, generar chorreaduras y movimientos intencionales moviendo la hoja, agregando agua, sumando un color, etcétera.

Las anilinas son tintas que se preparan con agua; las mejores anilinas para pintar son las básicas. No es conveniente usar las anilinas para teñir ropa ya que no tienen estos colores intensos (se sugiere el amarillo canario, el rodamina o magenta y un azul). También pueden usarse anilinas hechas con elementos naturales.

Los soportes podrán ser papeles blancos (por la transparencia de los materiales utilizados) gruesos como la cartulina, hojas canson preferiblemente grandes, N° 6 o más. También se puede usar papel ilustración como, por ejemplo, las hojas de almanaques y afiches satinados del lado del revés.

Las anilinas, como las tintas, son líquidas y pueden usarse con pincel, con hisopos comprados o con hisopos gruesos preparados por nosotros mismos con algodón, ramas rígidas o palitos y cinta de enmascarar. También se pueden colocar en goteros para generar manchas goteando sobre superficies mojadas o secas.

Además, con los marcadores gastados también se pueden preparar tintas. Se agrupan las fibras (la parte interna del marcador) de un mismo color y se las deja sumergidas en un frasco cerrado con alcohol. Se obtienen tintas claras muy fáciles de usar.

Con las colas vinílicas podemos también hacer manchas. Se colocan en un recipiente –preferiblemente plano, como una asadera– aproximadamente diez centímetros de agua. En el agua se tira la cola de colores y luego se introduce en el recipiente una hoja de cartulina tomándola con las dos manos y arrastrado la pintura al sacarla. En esta rápida operación las gotas de cola de color formarán manchas en el papel.

Siempre es mejor explorar varias veces un procedimiento y no “pasear” a los chicos por demasiados materiales o técnicas. Esto, lejos de aumentar sus posibilidades de manejar las manchas, los hará “sucumbir al encanto de la novedad” (Eisner, 1995: 144). Eisner explica que “es difícil que la adquisición de habilidades complejas en cualquier campo de actividad se logre en una sola sesión. [...] Si se traslada bruscamente a los niños de un proyecto artístico a otro existe poca probabilidad de que aprendan a enfrentarse eficazmente a las demandas que cada uno de sus proyectos les exige. [...] Un currículum de arte necesita continuidad suficiente para que puedan desarrollarse, refinarse e interiorizarse las habilidades, y por lo tanto formar parte de un repertorio expresivo” (Eisner, 1995: 144, 145).

Esto quiere decir que es importante enseñar el procedimiento y luego darse tiempo para repetirlo varias veces con los chicos para que puedan experimentarlo y sacarle el jugo. Así, más que hacer *una* hermosa mancha, tendrán una amplia colección de soportes manchados para entrenarse en el juego de buscar formas en ellos. Algunas quedarán en el rincón de arte para ser retomadas cuando se desee. Otras estarán en el rincón de la biblioteca para invitar a una sesión de capturar personajes y paisajes en las manchas.

Así se lo explicó el artista Luis Felipe Noé, a un grupo de niños que le preguntó cómo realizaba las manchas:

¿Cómo hago? Y... empiezo a chorrear el soporte en el piso [...] primero, tiro manchas de pintura sobre el piso y luego lo paro. A veces voy cambiando de posición la tela para que la pintura, las gotas, vayan circulando de manera distinta y luego –una vez secas– empiezo a ver qué es lo que ha quedado y comienzo a hacer mis interpreta-

ciones, pongo dibujitos, pongo cabezas, pongo cosas... empiezo a poblarlo. Lo que a mí me gusta, además de hacer las manchas, es dibujarlas. Las contorneo para darles una cierta precisión, se convierten casi en formas. Eso también es una cosa que hago, no siempre, pero en muchos casos dibujo después la mancha.

Luis Felipe Noé, en: Berdichevsky, P., Niños espectadores preguntan. Tesis de maestría no publicada, Instituto Universitario del Arte, Buenos Aires, 2004, pág. 24.



Niños de cinco años armaron estas "manchas colectivas" a partir de las manchas que hicieron previamente en forma individual. Luego, con fibras marcaron las figuras que se les iban apareciendo, como lo hace Noé.

Es interesante juntar varios de estos trabajos de manchas, frotages o fotomontajes, por ejemplo, y detenernos a mirarlos. Podemos extenderlos en el suelo e ir nombrando con los chicos los diferentes elementos que van descubriendo en esas manchas. Podemos ir buscando palabras que describan esos elementos, tratando que no se repitan y así, agotadas las más comunes, obvias o fáciles, los chicos podrán lanzarse a la búsqueda de palabras más raras, menos comunes, más espesas. Si los chicos encuentran, por ejemplo, un pozo, podemos descubrir cuáles son las palabras que se guardan en ellos. Tal vez descubramos montañas y buscaremos los sonidos que se crían en sus cumbres, o los que nadan en los lagos; buscaremos las palabras que saltan de rama en rama entre los árboles de algún bosque descubierto o, también, aquellas que se alimentan de los incendios.

Al mismo tiempo, los maestros podemos registrar estas palabras en una hoja aparte o podemos escribirlas junto con los chicos, en pequeñas tiras de papel y ubicarlas en pilitas sobre las manchas, sin pegarlas y sin que tapen mucho la imagen. Algunas de las palabras estarán, por ejemplo, dentro del pozo, otras sobrevolarán las cumbres. Podemos, luego, clasificarlas, guardarlas en sobres y usarlas cuando deseemos construir cuentos de pozos oscuros y hondos o historias crujientes como el pasto seco. O también cuentos voladores, con aquellas palabras predisuestas a irse con el viento.

Al apreciar sus propias obras –también las de Dalí, Rene Magritte, Tarsila D'Amaral o tantos otros que han trabajado creando espacios y lugares diferentes–, al hacer lecturas críticas de las ilustraciones de algunos libros y al observar diferentes paisajes, seguramente irrumpirá en los chicos el deseo de inventar lugares imaginarios.

En muchos casos, descubrirán que los objetos presentes no podrían estar juntos en un escenario real o que no guardan relaciones lógicas de tamaño: que las montañas tienen ojos, que las plantas parecen caños, que una mancha de color a algunos les sugiere una cosa y a otros algo totalmente diferente. Los chicos descubrirán que ellos como espectadores completan esas obras con múltiples y diversos sentidos y que cada uno de ellos imprime a ese acto de ver una huella única y singular.⁹ Tan única y singular como ellos mismos.

Escenarios para jugar e imaginar

Si lo que queremos es generar un juego dramático, será enriquecedor pensar en un espacio escenográfico. Se trata de crear un espacio escénico sugerente. Un espacio de juego para ser transitado, modificado, creado y recreado por los chicos y que ofrezca múltiples posibilidades de uso y de "lectura". Telas, cajas y bultos que puedan convertirse en túneles, cuevas, casas o pasadizos; espacios que puedan armarse, desarmarse y transformarse de acuerdo a las necesidades expresivas del juego, que sean generadores de ideas. La cuestión es encontrar, como cantan Presa y Gianni, "un buen lugar que es aquel donde puedo hacer las cosas que en el mundo más me gustan".

También, por supuesto, será un buen estímulo, en la medida de nuestras posibilidades, llevarlos a ver obras de teatro. Allí descubrirán también la magia que producen la iluminación, el vestuario y los sonidos.

Es posible que después de apreciar las pinturas de Max Ernst, Magritte, Xul Solar, Noé, y de "recorrer" los escenarios de los libros, puedan surgir nuevas propuestas: *¿Si construimos un escenario a partir de manchas? ¿O con formas geométricas? ¿Si inventamos un bosque?*

Este espacio debe sugerir más que decir, debe abrir y no cerrar, debe preguntar más que responder, debe proponer más que imponer y debe desafiar más que mostrar el juego... Una enorme mancha multicolor puede decir mucho más que una imagen absolutamente descriptiva.

⁹ Fernando Hernández en *Educación y Cultura Visual* (2000) manifiesta que lo que caracteriza a las operaciones cognitivas que se ponen en juego al apreciar el arte es el carácter único y singular que imprime cada sujeto a esa construcción de significado. Esta singularidad está determinada también por la cultura, ya que el conocimiento emerge de la relación dialéctica entre el que conoce y lo conocido. La mente es algo más que un depósito de significados, un espejo del entorno. Más que reflejar, la mente crea, y la naturaleza de esa creación no puede separarse del mundo social circundante.

Como dijimos, será necesario considerar la tridimensionalidad del espacio y por lo tanto, las posibilidades que tiene de ser recorrido por los chicos. Cuanto más abierto y desestructurado sea, mayores serán sus posibilidades.

Así como en el vestuario es mucho más rica e infinita una tela que un vestido, en el espacio es más útil un cubo que un castillo. Porque una pila de cajas de mercado de distintos tamaños puede convertirse en un puente, en un bosque, en una casa, en otro planeta, en una montaña y, también, en un castillo.

Al habitar estos escenarios, al sentirnos rodeados de un marco particular, podemos imaginar cómo caminaríamos por allí, los sonidos que escucharíamos, las palabras que los describen y que describen lo que sentimos, los cuentos que podrían desarrollarse en ese ámbito... Podríamos actuar allí esos cuentos o podríamos también –en ese ambiente cálido y estimulante– leerlos. Descubriremos, de pronto, cómo en la sala se ha creado un espacio íntimo.

Además, puede ser muy estimulante ambientar el momento con algunos detalles que hacen que una escena de lectura no sea igual a otra, aunque se lea la misma historia. Pero, de todos modos, esto es una posibilidad. No debemos olvidarnos que los libros pueden producir sus propios climas con palabras y sumergirnos en ellos si estamos dispuestos.

La sala puede ser un buen lugar

Para armar un espacio tal vez podamos elegir un rincón de la sala, un ángulo con dos paredes disponibles. Un primer paso será cubrir las paredes con un papel grande y resistente, que puede ser papel de escenografía o un soporte gigantesco de papel de diario. Este soporte se puede realizar uniendo hojas de diario pegadas con cola vinílica o goma líquida por los bordes. Es recomendable superponer tres capas de papel para darle resistencia al material y reservar, para la última capa, las hojas que no tengan fotos (se puede usar para esto los avisos clasificados). El resultado será un gran soporte de papel de diario un poco más grueso que se podrá pegar a la pared. Este telón podrá ser absolutamente bidimensional o tener relieves. Esto se consigue agregando bollos, retorciendo el papel y pegándolo. Según sea lo que se le agregue al telón, se usará cola vinílica, cinta de papel y/o abrochadora. Si conseguimos restos de látex blanco o de un color claro se puede pintar previamente el soporte con rodillitos de goma-espuma. De esta manera, el papel absorberá menos y se gastará menos pintura.

Luego, los chicos podrán pensar en grupo qué fondo necesitan para sus escenas: unas cuantas manchas de témpera de distintos matices de verde, por ejemplo, podrán insinuar un bosque. Sin perder de vista que la idea es siempre sugerir más que describir “fielmente” la realidad, los esponjeados de témpera de distintos colores superpuestos (amarillos y azules) pueden servir para sugerir un “clima vegetal”. Si, por ejemplo, forramos con diarios o papel madera cajas bien

grandes, y pintamos cada cara con pares de colores, tendremos unos cubos gigantes con un lado de matices verdes, otro con azules y celestes, otro con amarillos y anaranjados, otro con tierras, otro con azules y violetas, otro de negros y grises... Estos cubos agrupados les servirán a los chicos para armar y desarmar escenarios.

Los tules de colores se combinan muy bien con todo esto. Con sogas, broches y los muebles de la sala se pueden crear espacios maravillosos.

Por otro lado, las luces, si disponemos de ellas, pueden resultar tan importantes como los objetos para crear climas. También con ellas habrá que experimentar mucho hasta lograr los efectos y climas deseados. Las linternas o los proyectores de diapositivas pueden funcionar como reflectores. Se los puede poner dentro de cajas caladas a las que se les pega papel celofán. Superponiendo varias capas de celofán se obtienen colores más oscuros. Si, por ejemplo, se quiere crear un clima nocturno y tenebroso, los azules y los violetas ayudarán.

Es interesante buscar sonidos. Se pueden seleccionar diferentes piezas musicales con efectos vocales y se puede también experimentar con distintos materiales para crear efectos sonoros. Si es posible, sería bueno incorporar a los maestros de música para armar estas sonorizaciones. De lo contrario, podemos grabar diferentes sonidos con los chicos, escucharlos y pensar a qué nos remiten. Hojas que se estrujan, papel celofán que se sacude, un palo de lluvia en el que se desliza un sonido sugerente... ruidos con diferentes materiales e intensidades nos abrirán a nosotros y a los chicos un amplio campo de exploración sonora cuyas resonancias personales podremos compartir.

De esta manera, poco a poco, al combinar y distribuir los elementos iremos armando el espacio. Si, por ejemplo, se crea un espacio geometrizado "a lo" Xul Solar, las cajas combinará muy bien. Por otro lado, un escenario a partir de manchas quedará muy bien con tules, gasas y objetos irregulares. Los bollos de papel de diario y la cinta de enmascarar ofrecen infinitas posibilidades. Como ya lo hemos señalado, primero es aconsejable experimentar, y cuando los chicos tengan cierta habilidad, entonces sí podremos lanzarnos a la construcción de estos elementos.

¿Cómo se inicia la experimentación? Simplemente proponiendo a los chicos que busquen distintas maneras de transformar el papel, que es plano, en algo tridimensional. Surgirán así distintas acciones: retorcer, abollar, doblar, enroscar. Con todas esas acciones y la ayuda de abrochadoras o cinta de enmascarar, un simple papel de diario puede convertirse en un mundo: desde las piedras de un arroyo hasta una montaña gigante, desde una hermosa sirena a un monstruo desagradable. Pero de eso hablaremos más adelante.

Un buen lugar al aire libre

Posiblemente estemos en un sitio donde sea fácil conseguir papel viejo, cajas o diarios. O tal vez debamos buscar en la comunidad quienes nos provean estos insumos. Esta búsqueda también requiere de una “actitud lectora” que nos permitirá descubrir aquellos materiales que tenemos en nuestro ambiente próximo. Por ejemplo, en algunas zonas urbanas suele ser fácil conseguir, en un supermercado, cajas grandes, u obtener cajas pequeñas de remedios o de alimentos. Si, en cambio, nos encontramos en una comunidad pequeña, o en un lugar geográfico donde disponemos de árboles, piedras, ramas y tierra, pues esa será nuestra materia prima. Sin depredar, recoger con los chicos solo lo que nuestro entorno nos ofrece. Las ramas, las piedras, las hojas, las cortezas, los frutos y las vainas podrán convertirse, dentro de la sala, en insumos maravillosos.

Podemos generar escenarios para la dramatización al aire libre colgando sogas, armando con ramas un escondite, o creando un laberinto con piedras. Para unir materiales tan diversos como una rama y una tela será preciso utilizar, por ejemplo, cinta de enmascarar, que es un material que los chicos pueden manejar. Pero, además, nos pueden servir sogas, juncos y otros elementos naturales.

Además, si nos detenemos a explorar los sonidos “naturales” encontraremos una inmensa riqueza sonora para acompañar las escenas. Podemos golpear las piedras o sacudirlas dentro de una caja o de una lata; descubrir los sonidos de las vainas, los suaves rumores de las ramas al agitarse; buscar los crujidos de las hojas al ser pisadas. De esa manera, aparecerán nuevos climas, nuevas situaciones y convocaremos a otros seres... maravillosos.



Paisaje a partir de manchas, pintura de un niño de 4 años.

...Y entonces apareció: personajes

Caperucitas, Blancanieves y Cenicientas; magos y brujas; príncipes y princesas de lejanos países y tiempos; gigantes y niños, a veces no más grandes que un pulgar, atraviesan bosques y desafían sus propios miedos creciendo y transformándose en héroes en el camino. Los cuentos tradicionales albergan a todos estos personajes que llevan a cabo las acciones del relato y los describen con características más o menos precisas.

Algunas de esas características se mantienen, a través del tiempo, en las diferentes versiones: los ogros suelen ser siempre muy grandes, *Caperucita Roja* no sería ella sin la prenda que le hizo su abuelita y *Blancanieves* está signada por el contraste de su piel blanca y su pelo negro. Pero más allá de eso, los personajes de los cuentos quedan librados a la imaginación del lector que delineará sus formas y colores, sus ámbitos y gestos de acuerdo a la lectura, a la interpretación que haga de ese cuento en ese momento.

Seguramente esas imágenes que construimos estarán influenciadas por los marcos estéticos de una determinada época, por la connotación que cada uno de nosotros damos a nuestras palabras y por el vuelo que le permitamos dar a nuestra imaginación para llenar los huecos, para completar los intersticios que el relato deja. Pero también las imágenes que construimos tienen que ver con las huellas que las ilustraciones dejaron en nosotros. En general, en la mayoría de los libros de cuentos tradicionales, las princesas, por ejemplo, son rubias, esbeltas, bonitas y armoniosas. Gran parte de esas ilustraciones llevan la influencia de los retratos pintados en el renacimiento, cuando los artistas buscaban transmitir un ideal determinado de belleza y de perfección estructural de las formas humanas.

En este sentido es interesante que los chicos también puedan observar, por ejemplo, los retratos de algunas princesas españolas pintadas por Velázquez, o, el de la Reina Isabel I de Inglaterra pintado por Nicholas Hilliard. Se trata de retratos descriptivos, de documentos de época realizados, precisamente, para dejar testimonio de la apariencia física de estas personas. Sus vestimentas y su actitud evidencian que se trata de personas de la nobleza. Sus rasgos nos permiten descubrir que la diversidad física también alcanza a la realeza.



Retrato –sumamente descriptivo– de la Reina Mariana de Austria, realizado por Diego de Velázquez alrededor del año 1653. Kunsthistorisches Museum, Viena.



Retrato descriptivo de la Reina Isabel I atribuido a Nicholas Hilliard, alrededor de 1575. Tate Gallery, Londres.



Imagen idealizada de San Jorge (*San Jorge liberando a la princesa*) pintada por Paolo Uccello alrededor del año 1433. National Gallery, Londres.

Así, las lecturas –tanto de textos como de imágenes plásticas– permitirán quebrar los estereotipos que podemos tener acerca de cómo es una reina o una princesa, o al menos ofrecerán una alternativa; seguramente los chicos se animarán con más libertad a crear sus propias versiones.

¿Cómo hacen los dibujantes para crear sus personajes? ¿Cómo surgen estos seres que inventan? Luis Scafati, dibujante y grabador argentino, ilustrador de libros para adultos como *Martín Fierro* de José Hernández, *La Metamorfosis* de Kafka, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, Mitos argentinos, y de libros para chicos como *Dragón*, con textos de Gustavo Roldán, contestó así a esta pregunta que le formularon los niños de un jardín de infantes:

–¿Cómo te imaginaste a los dragones? ¿Los viste en otro lado?

–Me preocupaba encontrar mi dragón, me ayudaban los dibujos que hace cientos de años hicieron otros dibujantes, pero ¿cómo hacer mi propio dragón? Un día paseando por un parque me encontré una rama seca de araucaria y a partir de ella inventé mi versión de un dragón. También me los imagino al observar una mancha de humedad en una pared.



Ilustración del libro *Dragón*, con texto de Gustavo Roldán e ilustraciones de Luis Scafati a partir de una rama de araucaria.

Como vemos, una vez más son las imágenes creadas por otros, las manchas y la observación creativa de las formas que nos rodean, las fuentes donde abreva la imaginación. “Un devenir de la imagen” dice Noé; “me ayudan los dibujos de otros dibujantes” dice Scafati. También podemos, junto con los chicos, recorrer las obras de algunos artistas que crearon personajes imaginarios, para disfrutarlas, para buscar ideas y permisos y para que ellos puedan producir nuevas imágenes.

Explorar y crear personajes

Distintas culturas y diferentes artistas han representado en imágenes a los seres que imaginan, a lo que temen o a aquello que crean para explicar los sucesos cuyas causas desconocen. Algunas de estas imágenes son tan extrañas e inquietantes que provocan e invitan a crear relatos insólitos.

Apreciar con los niños estas obras, proporcionándoles, como dijimos, alguna información sobre el contexto en el que se generaron, podrá ampliar sus posibilidades de comprensión e interpretación.

Hay muchos personajes que aparecen en diversos cuentos con diferentes nombres pero con características semejantes y que cumplen cierta función en el relato. Por ejemplo, las brujas, las hadas, los duendes o los diablos cumplen funciones de oponentes o aliados en los cuentos. En cada historia van perfilando características particulares, aun cuando tienen un nombre diferente.

Es interesante plantear un recorrido de estos personajes semejantes con diferentes nombres a lo largo de varios cuentos e historias. Las brujas, por ejemplo, aparecen en la literatura anónima o de autor con distintas peculiaridades pero reconocibles en su función principal; siempre poseen poderes mágicos, hacen hechizos y pócimas y, en general, se presentan como los personajes temidos de las historias.

Veamos algunos libros que proponen diferentes visiones sobre las brujas, tanto en sus textos como en sus ilustraciones.

Por ejemplo, *La bruja Mon*, con textos de Pilar Mateos e ilustraciones de Viví Escrivá (imagen 1, en la página siguiente) despliega pequeñas historias humorísticas de una bruja que, a pesar de ser muy efectiva, no siempre logra que las cosas queden a su favor. Por su lado, en *La escoba de la viuda*, con textos e ilustraciones de Chris Van Allsburg (imagen 2) la bruja apenas aparece para dejar su escoba que perdió parte de sus poderes. Es una bruja bellísima y misteriosa. En cambio, las brujas de *Niños, las brujas no existen*, con textos de María Inés Falconi e ilustraciones de Juan Carlos Marchesi (imagen 3) son pequeñas y poderosas, con hechizos que irrumpen en lo cotidiano. Por último, en

Las brujas sueltas (imagen 4), un libro de poemas sobre estos personajes escrito por Cecilia Pisos e ilustrado por Tania De Cristóforis, las ilustraciones reflejan los innumerables movimientos de estas pequeñas y poderosas brujas.



Imagen 1
La bruja Mon, texto de Pilar Mateos e ilustraciones de Víví Escrivá, Madrid, SM, 2004.



Imagen 2
La escoba de la viuda, texto e ilustraciones de Chris Van Allsburg, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.



Imagen 3

Niños, las brujas no existen, con texto de María Inés Falconi e ilustraciones de Juan Carlos Marchesi, Buenos Aires, Colihue, 1991.



Imagen 4

Las brujas sueltas, texto de Cecilia Pisos, ilustrado por Tania De Cristóforis, Buenos Aires, Sudamericana, 2004.

A partir de un recorrido por cuentos con brujas se pueden plantear varias alternativas de construcción y producción de diferentes discursos. Además de los atributos fijos que tienen las brujas se les pueden inventar otros que generen un desvío creativo e interesante. Por ejemplo, se pueden crear otras vestimentas y máscaras de brujas, jugar con las diferentes voces o recorrer con ellas sus aventuras, sueños, recuerdos y viajes. También podemos construir con nuestros alumnos textos que se emparenten más con la estructura literaria o poética: pequeños textos que den cuenta de lo que una bruja en particular soñó o hizo; textos mínimos, de una frase, que al escribirlos y leerlos, se recorten y brillen. Veamos los siguientes ejemplos de situaciones de clase.

En una sala de cuatro años los chicos han estado viendo diferentes cuentos en los cuales hay brujas. Fueron armando por grupos diversas brujas con cajas y bollos de papel de diario, les pusieron nombre y exploraron sus atributos. Un día se les propuso armar pequeñas escobas voladoras. Se les sugirió pensar qué otras cosas podía hacer una bruja con la escoba además de volar. La maestra fue registrando lo que escuchó en los diferentes grupos. Una de las nenas dijo: “La bruja Pocha va por el cielo y con la escoba limpia las nubes de lluvia”.

En una sala de cinco años, a partir de un trabajo temático similar, se les propuso a los chicos que inventaran chistes, bromas que las brujas pudieran hacerle a la gente. La maestra registró a uno de los niños, que dijo: “En lo alto de la torre, parada en la punta de un pie, la bruja Oscura tira pesadillas y se muere de risa”.

En otra sala de cinco años, hablando y jugando con los estados de ánimo de las brujas, los niños armaron un listado que la maestra escribió en un papel afiche. Un grupito de chicos dijo que “a veces, cuando está enojada, la bruja Rina vuela de cabeza.”

Estos pequeños textos muestran estos desvíos creativos de lo ya dicho sobre brujas y se acercan al discurso poético. Por supuesto, no basta con decir que vamos a hablar de brujas para que los chicos puedan inventar este tipo de frases, de sueños, de acciones. Hace falta que los libros estén presentes, que los chicos hayan podido escucharlos, leerlos, verlos y explorarlos. Para que eso suceda es necesario crear en la sala un marco de confianza tal que los niños puedan decir lo que se les ocurra, lo que imaginan, lo que deducen, lo que creen que pasa en los cuentos y lo que les sucede a ellos con determinados cuentos y personajes. En otras palabras, hace falta que las brujas tomen distintas formas, pasen por diferentes construcciones, que encuentren su propia voz en medio del intercambio de los chicos.

Seguramente no hay un solo camino ni una sola manera de hacerlo, pero es importante tener en cuenta algunas cosas que hemos mencionado: mirar la naturaleza, nutrirse con textos e imágenes, crear un marco de confianza para que la fantasía fluya y dar tiempo para experimentar.

El personaje y sus rostros

Para trabajar sobre retratos, rostros y máscaras de personajes imaginarios es aconsejable partir de la observación del propio rostro, el del docente y el de los compañeros. Descubrir sus formas y observar cómo se transforman al hacer gestos y muecas, mirándose unos a otros y también usando espejos: *¿Cómo se ve la boca cuando nos reímos? ¿Qué cambia al poner cara de enojados? ¿Qué se ve cuando nos ponemos de perfil y qué se oculta?* Tal vez surja la necesidad de dibujar lo que observaron, aunque no es estrictamente necesario. Para hacerlo es conveniente usar materiales y herramientas con los que los chicos estén acostumbrados a trabajar, como crayones, carbonillas, marcadores a fibra, lápiz negro o con tinta china e hisopos, o pinceles finos.

Esta línea de exploración puede ocupar varios días de trabajo. Si vamos a encarar proyectos que tienen que ver con recorrer personajes, inventarlos e intentar escrituras y nuevos relatos, hace falta tiempo, exploración y material que tenga que ver con ello. Tanto los chicos como los adultos necesitamos un momento especial cuando queremos producir, inventar, contar relatos nuevos, más propios y personales. Tiempo para que de una primera palabra salga otra, para que de una primera imagen salga otra. Y también un ambiente de confianza para que las palabras y las formas se animen a tener lugar en la sala. A veces, hay que intentar más de una vez la misma propuesta. No siempre lo que se dice o lo que se dibuja primero es lo más interesante. En general, es más bien la base sobre la cual se van a construir imágenes y estructuras más complejas y creativas. Necesitamos continuidad para que de un dibujo que “salió mal” pueda surgir un personaje raro, porque una hoja manchada o arrugada puede ocultar el germen de una nueva creación, que solo se revelará si existe un tiempo y un clima propicios para retomarla, para volver a mirarla.

Lo interesante es no descartar estas primeras producciones, que son la punta del ovillo de otras. Como docentes podemos tomarlas y volverlas al grupo para que sobre ellas se siga construyendo. De la misma manera que a veces retomamos palabras o frases que fuimos registrando durante el trabajo de los chicos, también será divertido dejar en el rincón (o sector) de arte esos dibujos desechados, las hojas manchadas, los recortes, las huellas de otros intentos. Otro día o en otro momento la propuesta podrá ser retomar cualquiera de esas hojas apenas dibujadas o pintadas –aunque no necesariamente la propia– y moverla, buscarle una vuelta más y continuar creando sobre esa superficie, tal vez más sugerente que el soporte en blanco.



Cadáver exquisito

En sus reuniones, los surrealistas, crearon juegos colectivos basados en el azar y la casualidad. El cadáver exquisito es uno de ellos. Lo usaban tanto para inventar textos como imágenes insólitas. Se construye grupalmente: el primer integrante comienza a dibujar un personaje, dobla su dibujo hacia atrás dejando dos marcas para que el siguiente participante pueda continuar su dibujo a partir de esas marcas sin haber observado el resto. Una vez que este nuevo participante dibuja, vuelve a doblar el papel hacia atrás, y así se va completando la figura que queda descubierta al desplegar el papel. Los resultados son graciosos, desopilantes, novedosos o extraños.

Nosotros, los maestros, solemos tener ciertas ideas previas respecto de los textos y de las imágenes que los chicos pueden llegar a producir. Muchas veces, estas ideas se nos imponen tan fuertemente en nuestra propia imaginación que pueden obstaculizar las ideas y las formas surgidas de los chicos. Es una tarea muy sutil y compleja trabajar para que los niños elaboren sus propios textos e imágenes. Es algo mucho más difícil que imponer o sugerir las propias. Por momentos, tendemos a impregnar con nuestras visiones la producción de los chicos y sobre esta tendencia tenemos que trabajar: no para que ellos sean "obreros" de nuestras ideas, sino para poner nuestras posibilidades al servicio de las suyas. Es muy distinto dar formas de sombreros de bruja recortados que pedirles que dibujen sus sombreros y recortárselos si no pueden hacerlo.



Personaje, trabajo de un niño de 4 años.

Conociendo a Giuseppe Arcimboldo

La obra de Arcimboldo (Milán, 1527-1593) es un ejemplo de la relación entre la observación de la realidad y el enriquecimiento de la imaginación. Trabajó en la corte imperial de Praga como diseñador, consejero y arquitecto de teatro y como organizador de eventos, torneos y festivales en los que se ocupaba de la decoración. Además, inventaba maquinarias y también era poeta. En la corte, el emperador Fernando I enviaba expedicionarios para que le llevaran rarezas desde todos los lugares del planeta. Con ellas, el emperador enriquecía su "Gabinete de las maravillas", una especie de museo de objetos extraños que solo podían visitar algunos invitados. Muchos historiadores consideran que todo lo que atesoraba en ese gabinete fue lo que inspiró al pintor milanés para crear sus originales seres.

Arcimboldo se interesaba tanto en el estudio de la naturaleza como en el desarrollo del ingenio y la fantasía. Con un tratamiento naturalista componía rostros humanos usando, por ejemplo, flores para representar la primavera, frutas para representar el verano o libros para retratar a un bibliotecario. Pintaba al óleo, una técnica que a los artistas del renacimiento les permitió hacer una pintura sumamente descriptiva.



La primavera, Giuseppe Arcimboldo, óleo sobre tela, 76x 63, 5 cm, 1573. Museo del Louvre, París.



El bibliotecario, Giuseppe Arcimboldo, óleo sobre tela, 97 x 71 cm, ca.1566. Skoklosters Slott, Estocolmo.



El Hortelano, Giuseppe Arcimboldo, óleo sobre madera, 35 x 24 cm, 1590. Museo Civico, Cremona. Este cuadro fue concebido por su autor para ser apreciado de dos formas distintas: en un sentido puede verse el retrato del hortelano y girándolo 180 grados se observa una fuente con hortalizas.

Posiblemente, la apreciación de las obras de Arcimboldo nos generará asombro, nos cautivará a todos; a algunos nos resultarán divertidas y a otros aterradoras, misteriosas, ingeniosas. Quizá hasta pueden convertirse en una provocación para crear historias y nuevas imágenes.

Al observar estas reproducciones, los chicos pueden descubrir cómo el artista construyó su versión de la primavera. Podemos, incluso, compararla con otras versiones sobre el tema como *La Primavera* de Botticelli o la de Eduardo Sívori; con *En el Jardín* de Ernesto de la Cárcova o con paisajes primaverales de artistas de nuestra región. También es interesante compararla con las versiones de la primavera que hacen las revistas infantiles o las dedicadas a los docentes del nivel. Al desarrollar una mirada crítica es posible ofrecer resistencia a ciertos estereotipos impuestos.

En sus obras, Arcimboldo selecciona los objetos que están en directa relación con lo que quiere simbolizar. Ahora bien, *¿cómo sería Caperucita en versión Arcimboldo? ¿Podría su rostro, tal vez, estar formado por todas las cosas ricas que lleva en su canasta?*

Es posible comenzar una actividad con la propuesta de observar los rostros y luego compararlos con las imágenes producidas por diversos artistas. *¿En qué se parecen las caras pintadas por Arcimboldo a las caras y a las figuras reales? ¿En qué se diferencian? ¿Por qué seguimos viendo en ellos los rostros si sus formas son tan distintas?*

Luego, podemos proponerles a los chicos que inventen títulos a partir de lo que esas imágenes les sugieren o los sentimientos que les provocan. Después de pedirles que argumenten por qué los llamaron así, se puede continuar con la actividad construyendo pequeñas historias con las características de las figuras. Los maestros podemos ir registrando de alguna manera todos los comentarios.

Por otro lado, sería bueno aprovechar una salida al aire libre para recoger piedras, ramas, frutos, hojas, flores y semillas. Con ellos es posible armar rostros efímeros que se modificarán o se borrarán con la primera brisa. Si deseamos conservar la imagen, puede quedar registrada a través de fotografías. Esto último no es absolutamente necesario: saber que uno puede crear rostros con hojas y piedras, imaginar sus historias, hacerlos reír y llorar para luego dejarlos allí, no deja de tener su magia... y lo que aprendimos y disfrutamos los chicos y los maestros quedará en nosotros.

Estas propuestas de armar por el placer de explorar, sin necesidad de obtener un producto permanente, estimulan la búsqueda y la creatividad. Además, si se realizan en distintas estaciones del año se podrá reflexionar acerca de por qué les parece a los chicos que Arcimboldo representó de esa manera, con esos elementos, las diferentes estaciones y qué es, por ejemplo, aquello que hay en esta época del año y que no había en la anterior.

Si, en cambio, deseamos conservar el collage es conveniente tener en cuenta que los objetos y elementos con volumen deben pegarse sobre la cola vinílica, de carpintero, o con engrudo espeso. Es decir, para pegar una semilla sobre una corteza, por ejemplo, hay que poner sobre ésta abundante cantidad de cola, dejarla un rato y cuando empieza a espesarse, a fraguar, hundir las semillas en el pegamento.

En general, mientras están trabajando, los chicos hacen comentarios y sugerencias sobre lo que realizan. "Cambiémosle la boca, parece enojada", puede decir alguien. "Mejor, así es una mala", se contestan. "Y se le ponemos esta vaina de nariz ¿no parece más bruja y más malvada?", sugieren.

También nosotros podemos animarlos a otros vuelos y otras relaciones. Al apreciar lo que queda formado, podemos preguntarnos cómo mira un personaje con ojos de reloj, por ejemplo, o qué dice alguien con boca de frutilla. Podemos ubicar a estas producciones como personajes de algún cuento o pensar en qué nombre, historia y aventura tendrá.

Luego de mirar los personajes de Arcimboldo, un grupo de chicos de cinco años realizó una figura que representa a los pueblos americanos utilizando productos propios de nuestro continente. Usaron porotos rojos y negros, maíz blanco, chuño y frijolitos de Perú, semillas de girasol, maní con cáscara y arvejas de Argentina, semillas coquitos, maíz oro, y yuyos de Paraguay y colorante rojo de Bolivia. Crearon así este retrato efímero de América Latina. Luego, cocinaron la mayor parte de los alimentos.



Retrato realizado con productos comestibles típicos de distintos países americanos.
Docente: Adela Mareque, Jardín de Infantes Integral N° 1 DE 1. Ciudad de Buenos Aires.

También es posible crear rostros inventados en fotomontaje con fotografías de diversos objetos recortadas: zapatos, relojes, frutas, frascos, aparatos, verduras, botellas, etc. Se puede comenzar a armar rostros combinando, sin pegar, las imágenes de objetos que nada tengan que ver entre sí o agrupándolos según diferentes criterios. En las publicidades de las revistas suelen venir numerosas fotografías de vestimentas, de frascos de perfume, de envases de remedios o de alimentos. A partir de ellos se pueden crear personajes al estilo Arcimboldo. La bruja de los zapatos, el duende del perfume, la reina de la cocina y también personajes que aún no tienen nombre pero que, una vez creados, los chicos sabrán cómo llamar.



Algo más sobre el collage

Como todos sabemos, esta técnica consiste en componer imágenes pegando diferentes materiales naturales e industriales (papeles, telas, cartones, hojas, cortezas, semillas, lana, chapitas, corchos, piedras, ramas, etc.). Estos elementos pueden ser recortados para darles diferente forma o pueden ser utilizados directamente ya que algunos objetos tienen formas sugerativas e interesantes.

Sin embargo, lo que no siempre se sabe es que la riqueza fundamental de esta técnica consiste en el poder probar e intercambiar las partes hasta llegar a la imagen deseada. Solo después de encontrar esa imagen deseada debemos comenzar a pegar las partes. Muchas veces, después de distribuir los objetos, los chicos deciden que quedarían mejor sobre un soporte de otro color, de modo que si no están pegados se puede seguir probando. Por eso, pegar es lo último que debe hacerse. Ese es el gran secreto del collage.

Tanto los niños como los adultos nos predisponemos mejor a nuestras propias creaciones cuando estamos imbuidos en un baño de palabras e imágenes que nos tocan y nos convocan. Leer poemas de brujas, por ejemplo, ver libros en los que estos personajes estén presentes y hablar sobre ellos puede dar lugar a un espacio de juego con las palabras donde caben muchas más posibilidades. Y también, entonces, la exploración de los diferentes discursos toma sentido dentro de la sala.

Esto quiere decir que, por ejemplo, no basta con hacer recetas de hechizos, sino que es interesante explorar con nuestros alumnos la forma en que las recetas se hacen, las partes que tienen, el listado de ingredientes y la forma en que se redactan las instrucciones. Por supuesto que en el caso de las brujas no se harán hechizos con harina y huevos o con papel y engrudo, sino que llevarán ingredientes mucho más misteriosos y originales que irán surgiendo en la medida en que la exploración sea posible.

Este tipo de discurso instructivo requiere de mucha organización de pensamiento para poder plantear las instrucciones paso a paso. Podemos escribir paulatinamente lo que el grupo va produciendo, de manera que se pueda seguir avanzando en la producción de un discurso y que no dependa solamente de la memoria. Se puede, por ejemplo, instrumentar la escritura mediatizada por el docente en papeles grandes sobre los cuales sea posible corregir y volver a escribir y sobre los que se pueda también superponer otros papeles que contengan

escrituras relativas al proyecto. Estas escrituras en papel, que pueden estar a disposición en la sala, son muy interesantes a la hora de recopilar y volver sobre el material producido, ya que, a diferencia de la escritura en el pizarrón, permanecen y pueden reorganizarse luego de un tiempo.

También se pueden encarar escrituras más pequeñas alrededor de las palabras mágicas que los personajes dicen. Partiendo del “Abracadabra”, palabra mágica por excelencia, cada uno de los chicos puede inventar una palabra mágica personal que se pueda escribir y reconocer entre otras escritas. Esta palabra mágica va a permanecer escrita, será resistente al olvido y al cambio. Por supuesto, para escribir estas palabras podemos hacer uso de los carteles con nombres que ayuden a escribirla o de otras palabras que suenen parecidas. Es más, sería conveniente hacer uso de todos los recursos que, alrededor del lenguaje, haya en la sala. Lo que es importante es dejar el lugar para que estas palabras sean escritas por los chicos, aunque no lo hagan del todo solos. También pueden inventarse las rimas con las que se acompaña la creación de algunos “gualichos”. En estas rimas se encierra el propósito que el “gualicho” persigue.

Es mucho más enriquecedor si este trabajo lo hacemos con el personaje en la mano, si le hacemos pronunciar hechizos y palabras mágicas o si le inventamos voces diferentes según lo que cada uno se imagine. También podemos crear frases personalizadas para el encuentro entre el personaje y cada uno de los chicos.

Personajes en los mitos, historias y leyendas populares

El artista plástico argentino Leónidas Gambartes buceó en los mitos e historias populares. En esta línea, sería interesante invitar a la comunidad de nuestra escuela a contar historias y leyendas propias de la región. Estas narraciones orales enriquecerán el imaginario del grupo y contribuirán al mismo tiempo a la recuperación de ese patrimonio cultural intangible que fue debilitado y desvalorizado por la visión etnocéntrica que se ejerció durante mucho tiempo en la educación en nuestro país.

Entonces, además de las brujas, las hadas y los duendes, podrán ser los chamanes, los payé y los cucos los personajes que habiten nuestra zona fantástica.

Conociendo a Leónidas Gambartes

Las artes plásticas en nuestro país llevan la impronta de la influencia y la dominación europea que arrasó con gran parte de la producción de las culturas locales y que impuso sus formas y sus imágenes. Por eso, queremos mencionar a un artista que se ocupó especialmente de rescatar las formas estéticas de nuestras raíces americanas y decidió, con su pintura, recuperar lo que había sido “encubierto, olvidado y marginado en nuestra cultura” (www.gambartes.com).

Las obras de Gambartes (1909-1964) despliegan el mundo mágico de las culturas del Noroeste y el Litoral de nuestro país. En su Rosario natal, su padre solía contarle hechos y leyendas propias del ambiente rural. Allí nació su interés por esos personajes míticos

como el jaguar (propio de la cultura nortea) y el payé, típico de la cultura guaraní que es a la vez amuleto, hechizo y persona con dones mágicos.

Gambartes supo conjugar los mitos, el paisaje del litoral, la soledad de sus habitantes con el lenguaje visual contemporáneo, que, por otro lado, conocía mucho.

Decía: “Creo que pinto el sentimiento de la superstición, de la memoria de la tierra, de las formas y colores que éstas suscitan, la vida cotidiana de cierto tipo de gente de nuestro país –me refiero a la gente más arraigada de nuestro medio, la que de alguna manera ya es América– y trato de expresar en el ámbito de mi ambiente litoral lo que este tiene de nacional, con su fondo mítico, profundo...” (Gambartes, id. sup.). Sostenía además que un artista “antes que nada es un revelador de verdades esenciales, solidarizado con las gentes a quienes de alguna manera representa” (Gambartes, id. sup.).

Su pintura adquiere un carácter táctil a través de la técnica del cromo al yeso con la que recrea un mundo mitológico de magia y misterio. Dicha técnica consiste en aplicar cola y yeso a la superficie de sus cuadros y, sobre ese preparado, pintar luego con acuarela y óleo, de modo que la rugosidad de la superficie se impregna profundamente de color.



Payé felino, Leónidas Gambartes, cromo al yeso sobre cartón, 48 x 34 cm, c.1955. Museo Provincial de Bellas Artes de Buenos Aires.

Si tenemos la oportunidad de apreciar obras originales de Gambartes es probable que su carácter táctil nos invite a experimentar con los chicos el trabajo sobre yeso. Para ello, podemos usar enduído plástico. Los chicos lo pueden colocar sobre un soporte de cartón y extenderlo con una espátula o una cucharita de helado. Así, fresco, puede trabajarse con esa misma herramienta, con un palito; también pueden imprimirse texturas sobre él con los materiales que hemos recogido para hacer frotage, etc. Al secarse, una opción es dejarlo como está, otra es pintarlo o pasarle pomada de zapatos para realzar las texturas. También puede mezclarse el enduído con témperas para darle color.

En relación a la obra de Gambartes, conocerla y descubrirla nos abre la puerta para adentrarnos en las historias, canciones y coplas típicas de la comunidad en la que vivimos. La idea es traer a la sala los colores, los sonidos y las texturas de las celebraciones del lugar y de los personajes que aparecen en esas ceremonias y sus historias. De esa manera podemos recuperar y mantener vivas en la sala esas historias que forman parte de nuestras raíces.

Cada región tiene sus propios cuentos y leyendas, que se transmiten de boca en boca, contándose una y otra vez. A veces, constituyen reservorios de las lenguas originarias de la región que se reflejan en los nombres de los personajes y se entranan fuertemente con el medio geográfico en el cual estos seres surgen. Es importante que estas otras palabras, estas otras historias tengan aire, lugar y presencia en la sala, a través de la voz de los chicos que las heredan, a través del relato de sus familias.

En algunas zonas hay tradiciones fuertemente arraigadas que pueden recrearse en la sala. La Corpachada, por ejemplo, es una celebración que se lleva a cabo en el Noroeste argentino para homenajear a la Pachamama, deidad femenina de origen aymará que encarna a la Tierra Madre. La Pachamama interviene en todos los actos de la vida; es la naturaleza y todo lo que existe, y así como es protectora también puede enojarse. La Corpachada comienza el primero de agosto y dura todo el mes. Es una época fría en la cual la tierra se prepara para renacer en primavera.

Por otro lado, muchas veces en los cuentos tradicionales aparecen objetos mágicos o característicos de determinada historia. Varitas mágicas, cofres, alfombras, alforjas, ollas y calderos son solo algunos de ellos. Seguramente los chicos conocerán muchos de estos objetos y podrán referir los cuentos en los cuales aparecen.

En la sala, podemos construir algunos de estos objetos u otros que los chicos inventen, por grupos, con papel de diario y cinta de enmascarar. Pueden, luego, presentarlos, contar sus poderes o encarar pequeñas escrituras con la explicación de lo que es cada uno, dictarle pequeños epígrafes al maestro que ubiquen al objeto en algún cuento en particular pero que también den un poco más de información inventada de su historia. Será útil, por supuesto, explorar con los chicos en esta instancia la estructura de la escritura de epígrafes en libros informativos, como para jugar con esas características.

En estas propuestas interviene fuertemente la lectura y la escritura, tomadas ambas en un sentido amplio. Como ya explicamos, cuando hablamos de lectura estamos refiriéndonos a una acción que es más que la decodificación de la palabra escrita, aunque evidentemente tenga elementos de decodificación. Por otro lado, al hablar de escritura estamos tomando en cuenta que los relatos y las narraciones que los chicos producen son una forma particular de organizar las palabras, un relato posible. En estos relatos, hay un sentido particular de ver las cosas que cada uno de los chicos recrea, y compartirlo con el grupo en ese marco de confianza lo hace crecer. Se trata de que en la sala se pueda instalar un ambiente lector, profundamente imbuido de la cultura escrita; un ambiente en donde las producciones escritas tengan un sentido para los chicos, más allá de que les vaya a ser útil cuando entren en la escuela primaria. Como describe Margarte Meek en su libro *En torno a la cultura escrita*: “[Los niños] tienen que descubrir primero, cada cual a su manera, para qué sirven la lectura y la escritura, qué pueden encontrar ellos en estas actividades. Deben querer leer con un “deseo” y escribir con un “propósito”, más allá del de complacer a los adultos” (2004: 114).

Por otro lado, la transmisión oral nunca se presenta igual cuando se vuelve a contar, tiene vaivenes, cambia matices; la memoria reinventa detalles, los tiñe del momento en que se cuenta, los relata de otra manera. Esto es así porque los recuerdos se van viendo de forma distinta a medida que el tiempo pasa y que cada uno de nosotros cambia. Lo interesante es que esto muestra que las personas tenemos la posibilidad de crecer y de hacer crecer, en consecuencia, nuestros puntos de vista, de cambiarlos, de contar las cosas de otra manera para poder abarcar diferentes perspectivas posibles.

Cuando en la sala escribimos un texto, cuando le damos forma escrita en letras y sobre papel a algo que los chicos dicen, estamos dándole permanencia a la palabra. Porque si bien no a todas las palabras se las lleva el viento y no siempre nos olvidamos de lo que decimos, la escritura genera la idea y la realidad de la permanencia inmutable de esas palabras. Seguramente cuando volvamos a leer lo que escribimos lo haremos de otra manera, con otro tono, con otra intención, con otra mirada. Pero las palabras serán las mismas, no habrán cambiado. Los que habremos cambiado somos nosotros y, sobre todo, los chicos que habrán crecido en sus lecturas tras la experiencia de escritura. Y entonces, puede pasar algo muy interesante: puede surgir una mirada crítica sobre lo que se ha producido y esto brindará la posibilidad de corregirlo, cambiarlo, reinventarlo y otorgarle nuevamente el espesor de la letra escrita.

La escritura presenta la voz de alguien que no está físicamente presente. A los chicos, ver escrito lo que ellos dicen les permite jerarquizar su propia palabra, ponerla en otro plano; en un plano de sentido, de permanencia y de fuerte peso, sobre todo si sobre esa palabra se puede seguir trabajando, pensando, reescribiendo.

Mirar, hacer, ocultarse y disfrazarse con máscaras

Durante todo el proceso de trabajo artístico y de creación de una zona fantástica en la sala, aparecerán también momentos para el juego dramático. Este puede ser muy rico si contamos con objetos para que los chicos puedan disfrazarse o caracterizarse. Y es mucho más divertido, se aprende y se disfruta mucho más si son los chicos los que pueden crear sus accesorios.

Por eso, sumergirnos con nuestros alumnos en el universo de las máscaras puede ser una experiencia fascinante. Además de enriquecer sus juegos al ayudarlos a construirse como personajes bajo otras identidades, los acercamos a objetos de gran carga expresiva, valor artístico y simbólico que tienen que ver con las culturas originarias de nuestra tierra.

Es cierto que podemos hacer máscaras sin conocer sus orígenes ni sus funciones, pero el trabajo con ellas puede ser también una maravillosa oportunidad para acercarnos a los orígenes del teatro, a nuestras culturas originarias, a otras culturas remotas y a los mitos.



Gentileza: Museo del Hombre.

Máscara chané tallada en madera de Yuchán que representa al jaguar. Museo del Hombre, Buenos Aires.



Cortesía: Museo del Hombre.

Aña Ndechi: Aña significa espíritu, muerto, demonio y Ndechi significa viejo. Máscara que representa el rostro humano. Museo del Hombre, Buenos Aires.

Las máscaras fueron utilizadas en el teatro griego, están presentes en culturas africanas que tuvieron una enorme influencia en el arte contemporáneo, tienen su larga historia en pueblos de Oceanía y son un elemento esencial en los rituales de numerosas culturas de nuestro continente. Se pueden encontrar muchísimas reproducciones de máscaras en enciclopedias y libros de Historia y de Geografía. Pero si existe la posibilidad de visitar con los chicos un museo antropológico, podrán tener un contacto directo con estas producciones, comprender más acerca de sus funciones y conocer algo de la cosmovisión de los pueblos que las crearon.

Además, si visitamos talleres de artesanos o ferias de artesanía, tal vez los chicos podrán tocar las máscaras que realizan allí, descubrir “el otro lado”, conversar con quienes las elaboran en la actualidad para saber qué se conserva de los procedimientos tradicionales y qué se ha renovado.

En su artículo “La máscara en América” Hipólito Bolcatto sostiene que “la máscara es un doble del hombre. Disimula una identidad y construye otra. Congela algo esencial a la vez que origina una nueva vida. A partir de ese momento, ambas identidades conviven en el mismo tiempo ceremonial. Las máscaras y otros accesorios como tocados de plumas, amuletos, collares, pulseras para los brazos y para los tobillos, pinturas en el rostro, eran utilizados para encarnar a seres superiores y entrar en contacto con los dioses” (Bolcatto, 2003).

Conociendo las máscaras chané

Entre todas las culturas de nuestro territorio que elaboraron máscaras se destacan los chané (ocupan el Chaco salteño, en los márgenes del río Itiyuro, sobre la frontera con Bolivia). Ellos crearon máscaras que se relacionan con el rito de la cosecha del maíz y con la protección de las almas de los muertos; una festividad que coincide con el carnaval y que tiene un sentido mágico-religioso.

Los chiriguano-chané inician, entre los meses de enero y febrero, la celebración del Arete, que dura aproximadamente cuarenta días. En esta celebración, los varones utilizan máscaras rituales llamadas Aña-Urú que significa espíritu, muerto, demonio. Representan cabezas de animales o rostros humanos. En la última jornada del Arete aparecen el jaguar y el toro. Ambos se enfrentan en una pelea, mezcla de baile y pantomima que termina cuando el jaguar carga al toro en sus espaldas y preside al grupo alejándose hacia un río donde arrojarán sus máscaras. El jaguar tiene mucha importancia en el mundo mítico de los pueblos americanos. Se interpreta, por otro lado, que el toro simboliza a los conquistadores. Esta festividad se ha ido modificando con el tiempo pero aún conserva su esencia como antiguo ritual agrario y cazador. Las máscaras que se utilizan se tallan en la madera del yuchán o palo borracho.



Gentileza: Museo del Hombre.



Gentileza: Museo del Hombre.

Máscaras Aña Urú: Aña significa demonio, espíritu. Urú, significa ave, gallina, pollo, pájaro. Estas máscaras están talladas en palo borracho, pintada y decorada con plumas de gallina. Museo del Hombre, Buenos Aires.

En la actualidad, la fabricación de máscaras constituye, además, una fuente de ingresos para las comunidades que las elaboran artesanalmente. Algunas máscaras tienen detalles pintados, como bigotes o puntos circulares a la altura de las mejillas. A veces tienen accesorios como plumas, barbas y bigotes hechos de algodón, de palo borracho, lana de oveja o barbas de choclo.

En el año 2000, el Correo Argentino emitió una serie de estampillas de uso corriente sobre las culturas de nuestro país. En esa serie se reproduce una máscara chané (el Jaguar) y una máscara mortuoria de la cultura Tafí.



Máscaras de danza de distintas formas de la cultura africana Fang (Gabón).

¿Quién no se ha sentido protagonista de un cuento? ¿Quién no ha soñado con sentirse tan poderoso como un chamán, un hada o una bruja?

Hay muchísimas formas de hacer máscaras con los chicos. La máscara más sencilla es la que creamos al pintarnos el rostro. Los maquillajes de las mamás o de las abuelas podrán servir para caracterizarse a partir de observar máscaras y fotos de aborígenes con el rostro pintado.

Si bien se puede trabajar con las imágenes de las máscaras talladas, como las chané, este procedimiento, obviamente, no puede ser realizado por los chicos. Con ellos utilizaremos otras técnicas: podemos, por ejemplo, hacer máscaras modelando con barro o con arcilla o construyéndolas con diferentes materiales como cajas, cartones y cartulinas y usando distintos elementos de desecho como cajitas, botones, chapitas, tapitas, envases, con materiales naturales como cortezas, semillas, hojas.



Máscara realizada con una caja de galletitas y material de desecho por una niña de 5 años.

Además, una bandeja de cartón o una caja de galletitas puede servir de base para hacer máscaras. A veces, las cajas y los cartones se pintan con facilidad; sin embargo, cuando ya tienen color, puede ocurrir que la pintura no se adhiera. En estos casos una opción es pegar con cola vinílica trozos de papel de color, de diario o papel madera y luego pintar; otra posibilidad es darles una mano de latex blanco como base. Los chicos pueden continuar pintando o adhiriendo diferentes materiales de desecho a las máscaras.

Una máscara rápida y sencilla de hacer se puede armar a partir de un rectángulo de cartulina. Se hace un tajo en cada uno de los vértices, luego se superponen las dos puntas de cada vértice y se los abrocha, formando una estructura simple y convexa. Después le podemos agregar todos los detalles y atributos que deseemos. En esta, como en cualquier tipo de máscara, los orificios para mirar no deben coincidir necesariamente con los ojos de la máscara. Lo mejor es probarlas a los chicos y luego hacer los agujeros.

Otra manera de hacerlas es usando cartapesta y papel maché. Este procedimiento brinda muchísimas posibilidades para trabajar con los chicos, tanto para hacer máscaras como para hacer muñecos, títeres, accesorios y escenografías.



Cartapesta y papel maché

La cartapesta es un procedimiento que consiste en superponer capas de papel y cola sobre una determinada estructura dándole la forma que buscamos. En algunos casos, la estructura permanece en el interior del objeto y en otros, como en las máscaras, la estructura se retira para obtener una forma hueca. Para hacerla, se cortan a mano pedacitos de papel (esto es importante: los bordes deben ser desparejos). Generalmente se usan dos colores: por ejemplo, papel madera alternando con una capa de papel de diario; papel de guías telefónicas viejas y de diario, o simplemente se separan hojas de diario blanco y negro y hojas de diario de color. Esto permite ver cuándo se completa una capa y poder diferenciarla de la siguiente.

La estructura de la máscara se puede hacer con una bolsa plástica con arena. La cantidad de arena dependerá del tamaño en que se quiera realizar la máscara. La bolsa tiene que estar cerrada para poder darle forma sin que pierda su contenido. Se la coloca sobre una bandeja y se le da la forma deseada. Luego se la cubre con una primera capa de papel mojado superponiendo los bordes. El papel mojado se adhiere transitoriamente a la bolsa y toma la forma de la estructura. Una vez que la cartapesta está seca y dura se podrá retirar de la estructura.

Para que la cartapesta quede dura son necesarias aproximadamente cinco capas de papel. Las siguientes capas se pueden pegar con cola vinílica diluida con agua. También suele usarse engrudo preparado con harina y agua (en este caso, como se trata de un material orgánico, es necesario colocarle unas gotas de vinagre para evitar su descomposición). El procedimiento lleva su tiempo y no es necesario realizarlo todo en el mismo día. Al terminar cada capa, hay que volver a pasar una mano de cola. Los ojos, hocicos, narices, bocas y cualquier otro tipo de relieves se pueden hacer con chapitas, botones o corchos y también se puede utilizar papel maché para hacerlos. Antes de realizar estos agregados es interesante hacer con los chicos un trabajo de percepción de las formas de su propio rostro, tocando las diferentes partes, tanto las salientes como las entrantes para descubrir cómo son estas formas. Una manera sencilla de preparar papel maché es sumergir una gran cantidad de papel higiénico picadísimo en el agua (se puede usar otro papel similar, como el que se usa para envolver las manzanas en los cajones o los sorbetes). Luego se lo exprime y se le va agregando cola o engrudo y algunas cucharadas de tiza en polvo. Los chicos amasan esta pasta para agregar narices, pómulos labios y otros relieves y salientes pequeños.

Con esta pasta y la cartapesta se podrán fabricar muchísimas cosas. Cuando se hacen muñecos de cartapesta sobre envases se pega directamente el papel sobre el envase ya que este soporte no se saca. Lo mismo ocurre cuando se trabaja sobre una caja de cartón.



Al igual que con las otras producciones, la apreciación de diversas máscaras enriquecerá las posibilidades de crear nuevas. Los chicos descubrirán sus expresiones, podrán imitarlas, copiar sus gestos mirándose en un espejo o jugar a imitar su expresión para que los demás descubran cuál es. Al apreciarlas, es importante detenernos en cada una de ellas para desentrañar qué es aquello que las hace temibles, graciosas, feroces o simpáticas. El secreto está casi siempre en la distorsión expresiva de los rasgos. En eso las máscaras se parecen mucho a las caricaturas.

A veces, las máscaras tienen el color de los materiales utilizados en su elaboración; otras, están pintadas y, en ocasiones, el color contribuye a describir el pelaje de un animal en particular o la textura visual de su piel. También podrán explorar las diferentes y variadas formas que pueden tener las máscaras. Eso, seguramente les brindará más libertad para crear otras nuevas.

Es posible que los chicos se interesen por saber quiénes utilizaron las máscaras y para qué. Podemos proporcionarles información sobre las creencias y los rituales de los pueblos que las crearon, leerles una leyenda o un mito, o quizás invitar a alguna familia a que se acerque a la sala para contarnos historias referidas a los personajes a los que aluden las máscaras.

Por otro lado, las máscaras se pueden enriquecer con otros atributos como penachos, joyas y accesorios que respondan a las características del personaje que buscan representar. Es posible hacer joyas, por ejemplo, recortando formas en cartón, recubriéndolas con papel y con agregados de pasta de papel maché. Luego pueden pintarse con acrílico dorado, plateado o bronce. Este material es algo costoso por lo que puede reemplazarse con papel metálico de rollos de cocina o el de las cajas de cigarrillos.

Observar la orfebrería de las culturas originarias de América es una muy buena forma de tomar ideas para estos accesorios.



Pectorales de oro antropomórficos estilo de Tolima. Colombia.

Animales y monstruos bidimensionales y tridimensionales

Jorge de la Vega, el autor del poema que inicia este *Cuaderno*, fue un gran creador de personajes imaginarios.

Conociendo a Jorge de la Vega

De la Vega (Argentina, 1930-1971) era, además de pintor, músico. Sus canciones llegaron a ser famosas en los “café concert”. En su obra incluía los lenguajes de la publicidad, el comic y la televisión. De la Vega pegaba objetos, etiquetas, arrugaba telas, incluía franjas de colores planos, jugaba con la pintura chorreada. En algunas de sus obras, la figura se repite modificada (anamorfosis) por el uso de diversos procedimientos y técnicas. Utiliza el humor y la ironía.

“No fui exactamente yo quien introdujo figuras humanas en mi pintura; creo que fueron ellas mismas las que me utilizaron para inventarse; no fue una imposición voluntaria sino un encuentro natural, y ahora no podría prescindir de ellas sin sentir cercenada mi libertad expresiva.”

De la Vega creó, entre 1963 y 1966, una serie de obras a las que llamó *Bestiario*. Todas ellas forman, como dice Mercedes Casanegra “un universo singular habitado por bestias” (1990: 91). Se considera que a través de estas obras, De la Vega define su propio lenguaje al incorporar el collage y combinarlo con la pintura.

“Es un enmarañado conjunto de piedras, trozos de vidrio, de plástico, objetos, telas drapeadas, pequeños papeles que dan forma a una zoología fantástica propia de



Oveja feroz, Jorge de la Vega, técnica mixta, 1,30 x 1,64 cm, 1964, Museo de Arte Moderno de la ciudad de Buenos Aires



El espejo al final de la escalera, Jorge de la Vega, técnica mixta sobre tela, 129,3 x 161 cm, 1963, Colección Jorge y Marion Helft, Buenos Aires.

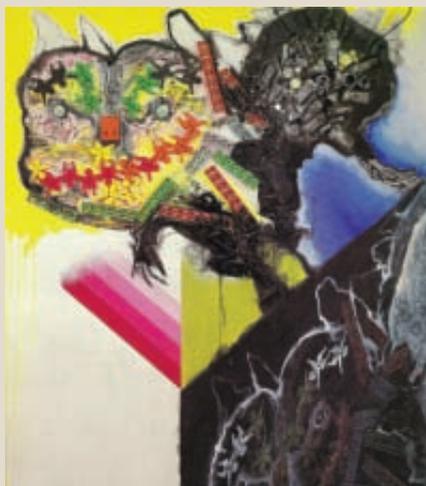
leyendas orientales, de lejanas mitologías, de una Edad Media en la que nuestra civilización ya casi no se reconoce" dice Mercedes Casanegra, y agrega: "En muchas de las obras del Bestiario son las telas arrugadas y encoladas las que conforman los cuerpos de los personajes [...] El espíritu, que tendrá incidencia esencial durante esta etapa, comienza en la búsqueda de todos los pequeños objetos [...]. Muchos de estos son fichas de juego, piecitas de rompecabezas infantiles, letras y números de plástico" (Casanegra, 1990, id. sup.).



La esquizobestia N° 1, Jorge de la Vega, técnica mixta, 130 x 97 cm, 1963. Colección Marta y Ramón de la Vega.



Historia de vampiros, Jorge de la Vega, técnica mixta sobre tela, 162, 5 x 130 cm, 1963. Rhode Island School of Design, Museum of Art, Estados Unidos.



Memoria de sepulturero, Jorge de la Vega, técnica mixta sobre tela 127 x 112 cm, 1965, Colección Jorge y Marion Helft, Buenos Aires.

Sin duda, el lenguaje infantil y la actitud lúdica que emanan las obras de Jorge de la Vega serán una invitación a la experimentación con todos estos procedimientos. Una tela embebida en engrudo o en enduído podrá ofrecer un sinnúmero de posibilidades misteriosas cuando se la arruga, mientras que cuando se la deja, adopta diversas formas y pliegues. Luego, al secarse, también ofrecerá nuevos desafíos para experimentar con el color entre estos pliegues y formas.

De la Vega nos invita, también, a inventar animales a partir de recortes, de combinaciones de fotos, letras, números y objetos. Seguramente ocultos tras esas letras estará su nombre o el sonido que emiten.

Si jugamos con los chicos a hacer sombras con las manos sobre un papel podremos marcar su contorno y luego continuar la figura con tanta libertad y actitud lúdica como lo hacía este artista. Otro procedimiento divertido es jugar con la anamorfosis, es decir, con una nueva figura que parte de la forma de la primera modificada. De la Vega es un artista que nos sugiere buscar diferentes objetos y formas para que los personajes y sus palabras se dejen ver y oír.



Monstruo de cartapesta realizado por niños de 5 años, luego de observar los monstruos de Berni. Jardín de Infantes N° 1, D.E. 5° de Ciudad de Buenos Aires. Docente: Liliana Bó.

Conociendo a Antonio Berni

Antonio Berni (Argentina, 1905-1981) nació en Rosario en la misma época que Gambartes. Becado en Francia, se formó en contacto con las vanguardias europeas; leyó a Freud; se acercó a las ideologías revolucionarias y conoció a los surrealistas por cuya influencia empleó el collage y el fotomontaje.

Cuando regresó a la Argentina, en un período de crisis internacional (en la década de 1930), encontró un quiebre del orden constitucional, huelgas, desocupación y persecuciones políticas. En ese contexto, su obra se transformó a partir de la búsqueda de un lenguaje que reflejara sus ideales.

Berni crea dos personajes emblemáticos: Juanito Laguna y Ramona Montiel. Símbolos de la exclusión, ambos personajes habitan en villas miseria surgidas en la periferia de los centros urbanos como consecuencia de las migraciones internas de la etapa de industrialización. Los representa en escenas de su vida cotidiana. Para dar realismo y expresividad a esta serie, Berni utiliza desechos industriales: latas, cajas de madera, piezas metálicas, juguetes viejos, señales de tránsito, telas, partes de artefactos eléctricos, etc. Estos elementos son incluidos sin perder su identidad, es decir, ellos no están transformados en la obra sino que son los objetos reales de la vida de Juanito y Ramona, son "desechos humanos viviendo entre los desechos" (Collazo, 1981: 10)

En nuestra zona fantástica incluiremos su serie *Los monstruos*. Son construcciones realizadas con múltiples materiales de desecho, fundamentalmente industriales, como bobinas, tapas de gaseosas, botones, clavos, tornillos, volantes, ramas secas, raíces, restos de muebles, arpilleras, canastas, restos de máquinas, pedazos de artefactos electrónicos, sellos, entre otras cosas, representan las pesadillas, los miedos y angustias de Ramona, cuya conciencia culpable le hace fabricar estos seres tenebrosos.



La hipocresía o Los monstruos interplanetarios se disputan a Ramona, Antonio Berni, madera, cobre, hierro, bronce, níquel, plástico, vidrio, tela, esmalte, pintura acrílica y pelo sintético, 199 x 116 x 232 cm, 1964. Colección Inés y José Antonio Berni.

Conociendo a Líbero Badií

Este artista nació en 1916 en Italia y llegó a la Argentina a los cuatro años con su familia. Aquí, en la marmolería de su padre aprendió el oficio de tallar la piedra. Estudió en la Escuela de Bellas Artes y recorrió América Latina y Europa. En esos viajes le impactaron fuertemente las obras de las culturas originarias de América y las vanguardias del siglo XX. A mediados de los años 60, Badií, que ya era un escultor consagrado, salta las fronteras de su disciplina y luego de tallar la piedra y modelar la arcilla, comienza a trabajar en construcciones con madera policromada. Esto implicó una importante innovación en la escultura al proponer un quiebre de los géneros artísticos tradicionales. Además, Badií introduce el color en la escultura y también elementos del dibujo como puntos (parecidos a tornillos y líneas).

La utilización del color, además de ser un tributo al arte de las culturas originarias de América está también ligada, en la poética Badií, a un sentimiento que él llama "siniestro" y que define como aquello que escapa a las posibilidades humanas. El sentimiento siniestro se aplica a todo arte que intente captar lo irrepresentable. "El querer pintar el aire que respiro fue lo que me indujo a aplicar el color a la escultura. Mirar muy lejos al igual que muy cerca es un mirar siniestro. Oigo una voz, no es radio ni ninguna comunicación técnica, es la voz siniestra." Para Badií, lo siniestro es la energía enigmática de la vida que está más allá de cualquier explicación racional.

Este artista creó una serie de *muñecos* gigantes de colores puros y vibrantes, entre totémicos y robóticos. Los exhibió en el Instituto Di Tella, en 1968, suspendidos en un espacio surcado por sogas.



La reencarnación, Líbero Badií, construcción en madera policromada, s/f. Museo Badií. Fundación Banco Francés.



La Madre, Líbero Badií, construcción en madera policromada, 1976. Museo Badií, Fundación Banco Francés.

Este procedimiento consiste en unir partes –recortes de madera– que son pintados por Badií. De esa manera, el artista logra imágenes diferentes, únicas, originales y absolutamente inconfundibles.

Además de observar las reproducciones de las obras de Berni, de la Vega y Badií, sería interesante buscar entre los artistas o artesanos de la región alguno que produzca imágenes tridimensionales. Ver una escultura a través de una foto ofrece sin duda una mirada parcial, desde un solo punto de vista. Será importante, entonces, acercarse a los niños a la producción de escultores locales o a obras expuestas en museos. También es posible recorrer y observar algunos monumentos para descubrir allí muchas imágenes fantásticas.

Los chicos podrán, al observar las obras, descubrir los materiales utilizados (por ejemplo, en *La Reencarnación*, Badií construyó caras de animales dentro de cajas con trozos de madera pintados; Berni utilizó todo tipo de desechos). La apreciación de los monstruos de Berni y las esculturas policromadas de Badií despertará seguramente el deseo de realizar monstruos, extraterrestres, animales fantásticos y todo tipo de personajes tridimensionales construidos que podrán cruzarse con los personajes de los cuentos.

Así surgirán múltiples ideas, como construir caras extrañas utilizando cajitas pequeñas pintadas o forradas, tubos de cartón, corchos, botones, chapitas, pines, cables, lana de acero y recortes de cartulina. Tal como ocurre en el collage y en el fotomontaje, es necesaria mucha experimentación antes de decidir cómo quedará la imagen definitiva de cada personaje. Como dijimos, se debe tener en cuenta que es necesario un tiempo para experimentar y que lo último que se hace es pegar los elementos.

Estas producciones en relieve les permitirán a los chicos adquirir habilidades y experiencia en el pegado de objetos; al mismo tiempo eso los ayudará a en el momento de fabricar personajes tridimensionales.

La cola de carpintero es un material muy útil para pegar cosas con volumen. Recordemos nuevamente que si se quieren pegar botones, frutos o chapitas es recomendable poner una buena cantidad de cola y dejarla un rato. Cuando se empieza a espesar, o sea, cuando el material fragua, recién ahí se deben colocar las chapitas o los botones, que se hundan en la pasta que ya estará más firme.

Es importante partir de aquel material del que se dispone en abundancia. Si estamos en una zona urbana nuestros bichos podrán estar realizados con cajas y cartones. Si, en cambio, estamos en un área rural nos será fácil recolectar elementos naturales: ramas, cortezas, plumas, vainas o semillas. Así trabaja la artista argentina Eliana Castro, quien recoge elementos naturales y con ellos construye sus esculturas.



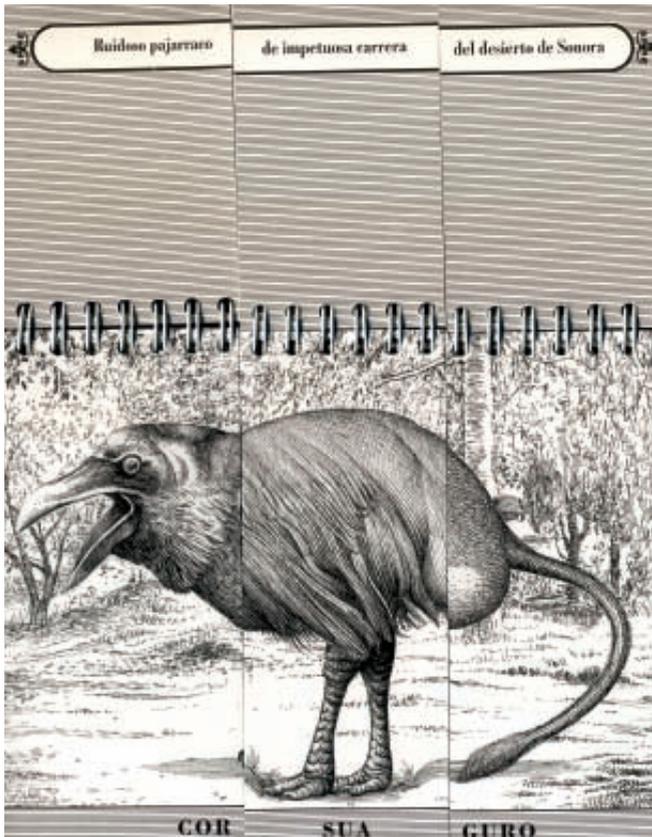
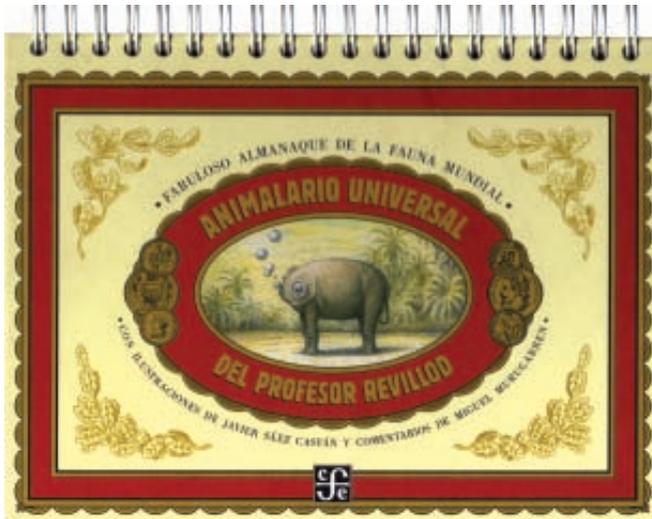
Ave Verum, Eliana Castro, móvil, tejido de ramas, 150 x 150 x 80 cm, 2001. En esta imagen pueden apreciarse los materiales utilizados por la artista.



Para la producción de animales, monstruos y todo tipo de seres imaginarios, además de observar las invenciones de los artistas será necesario observar animales reales o, si esto no es posible, contar con fotos o videos de animales.

Seguramente al mirar las formas de sus patas, sus orejas, el tipo de ojos, las alas y las aletas; al comparar sus pieles; al imitar sus formas de caminar o al escuchar sus sonidos aparecerán ideas para armar el bestiario.

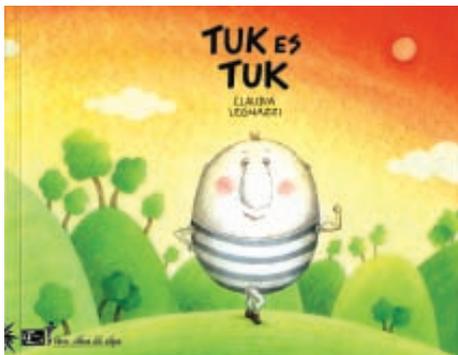
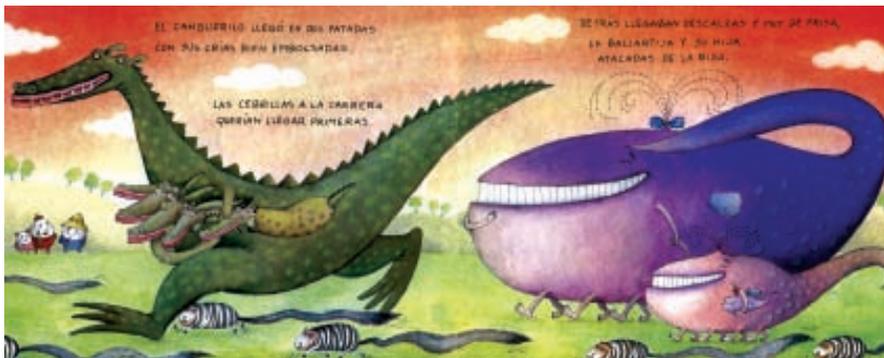
Por ejemplo, el libro *El animalario universal del Profesor Revillod* es un bestiario que se construye combinando diferentes partes de animales reales. No solo se combina la figura del animal sino también partes de su nombre. Así se da lugar a la creación de “Bichonarios” o diccionarios de bichos inventados que se estructuran alrededor de la unión de dos nombres de animales o de un animal y un objeto. Por ejemplo, uniendo una *jirafa* con una *tortuga* obtenemos una *jiratuga*, que puede ser “un animal con caparazón y cuello largísimo que lo enrolla para dormir”.



Animalario Universal del Profesor Revillod, Fabuloso almanaque de la fauna universal, ilustraciones de Javier Sáez Castán y comentarios de Miguel Murugarren, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Esta propuesta combina la ficción con el texto informativo y se vincula con el humor. De estos animales inventados podemos imaginar sus costumbres, sus tamaños, sus hábitats, al estilo de las observaciones que se hacen en las enciclopedias.

También pueden generarse historias, como en el libro *Tuk es Tuk*, con texto e ilustraciones de Claudia Legnazzi, en el cual estos animales inventados se integran en un cuento.



Tuk es Tuk, textos e ilustraciones de Claudia Legnazzi, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2005.

En la génesis de estas invenciones y construcciones de animales imaginarios, de monstruos y bichos fantásticos, está la observación y la imaginación, nutrida con nuestras experiencias. A veces podemos partir de ver ilustraciones, imágenes sugerentes de seres fantásticos o de descripciones, también sugerentes, de estos seres que compondremos con nuestras imágenes. Surgen entonces mundos de ogros pequeñísimos que viven en latitas de azafrán y ogrontes enormes, descritos por Graciela Montes (1993). O el mismísimo *Bicho Raro* de Graciela Montes que era “verdaderamente raro, raro sin chiste. Tenía una gran cabezota llena de rulos y bigotes muy lacios. Tenía un cuerpo gordo de vaca y cuatro pies diminutos, cada uno con sus cinco dedos. Tenía ojos rosados. Tenía orejas imposibles. Tenía cola ridícula, dientes absurdos, hocico inverosímil” (Montes, 1993: 12).

En una descripción como esta se mezclan elementos netamente descriptivos y expresiones más ambiguas, palabras que en realidad generan resonancias y nos remiten a nuestras propias imágenes.

Otros autores, basándose en las características de los personajes de los cuentos tradicionales, proponen una inversión y crean seres que tocan y a la vez se distancian de sus originales. Esto ocurre por ejemplo en *Érase una vez*, el poema de José Agustín Goytisolo (1993), que nos invita a imaginar una historia con un lobito bueno.

*Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.*

*Y había también
un príncipe malo
una bruja hermosa
y un pirata honrado.*

*Todas estas cosas
había una vez
en que yo soñaba
un mundo al revés*

La propuesta de construir monstruos y animales imaginarios con materiales de desecho es frecuente en el jardín de infantes. Los chicos poseen experiencia en construir con bloques; ahora se le suma el problema de la unión de las partes. La construcción como procedimiento escultórico requerirá también experimentación y continuidad para que los chicos adquieran habilidad en el manejo y transformación de los materiales y sobre todo en la posibilidad de unir y pegar con distintos procedimientos: encastrando, pegando con cola y con cinta de enmascarar.

Seguramente incentivados con la observación de los retratos de Arcimboldo, estimulados por practicar cadáveres exquisitos, o por conocer los muñecos de Badií, los personajes de Gambartes o las diversas producciones de artistas y artesanos locales, surgirán tantas ideas que nuestra sala estará poblada de todo tipo de personajes imaginarios realizados en diversas técnicas y procedimientos. Como ya lo hemos mencionado, mientras los chicos interactúan con los objetos que van creando es interesante que tratemos de registrar las conversaciones y comentarios surgidos durante el trabajo, porque allí se obtendrán insumos para “la narrativa” y “la dramaturgia”. *Este pájaro tiene boca de princesa porque es una princesa pájara, le voy a poner pelo de oro y plumas de colores ¡es la reina de los pájaros de colores!* Y ya está armado un personaje, una función en la historia.

Llegados aquí, tenemos increíbles personajes dibujados, impresionantes seres tridimensionales, monstruos amenazantes, escenarios sugerentes. Demos, entonces, lugar a los bellos encuentros casuales.

¿Cómo sería el encuentro casual entre Caperucita y la Oveja Feroz? ¿Y si la Oveja Feroz se encuentra con el lobito bueno de Goytisoló? ¿Qué pasaría si un Monstruo de Berni se encontrara atrapado en *Casi Plantas...* ¿Y si un payé de Gambartes lo soluciona con sus poderes?

Además, podemos recortar y hacer transitar personajes por los escenarios creados por los chicos, por ejemplo, por los paisajes de manchas o los que se hicieron con frotage. Podemos buscar con los chicos en el archivo de producciones de la sala, aquella que armonice, que se integre o que se oponga; aquella que irrumpa, desequilibre o quiebre. Y entonces componer imágenes, hacer hablar a los personajes, inventarles voces, sonidos.

Las imágenes bidimensionales pueden recortarse para ubicarlas en diferentes escenarios. Si estas imágenes están dibujadas en papel común, es conveniente pegarlas sobre cartulina o un material similar antes de recortarlas para hacerlas un poco más resistentes al uso. También podemos agregarles una varilla del tipo de los palitos de helado o una ramita para manejarlas y hacerlas recorrer caminos increíbles. Otra posibilidad es colgarlas de una tanza si queremos hacerlas volar por los cielos cuadriculados, de ojos, de manchas...

Podemos jugar con los seres tridimensionales y ubicarlos en espacios contruidos con cajas y telas para que puedan transitar caminos llenos de aventuras. O para que los chicos se los encuentren y puedan jugar con ellos.

Como siempre es importante que en el momento de hacer estas actividades consideremos que cuando los niños comienzan a mover personajes y a inventar aventuras, historias, voces y sonidos, necesitan continuidad en la exploración, necesitan probar varias veces, tomar confianza con los personajes y con sus palabras e ideas.

...Fue por un camino: recorridos

Los chicos comenzarán a mover sus personajes. Crearán voces para ellos, les atribuirán características distintas. Empezarán de ese modo a contar una historia en la que los personajes interactúan y en la que el diálogo la hace avanzar. Este es un descubrimiento que se producirá a partir de la frecuentación de los niños con los relatos, con las historias, con los libros.

En estos comienzos de historia, los personajes pueden generar situaciones que se resuelven en el diálogo o en el movimiento, a través de la mímica, creando pequeñas escenas en las cuales se cuenta una historia. Como en este fragmento de "Miedo", extraído del libro *Telón del cielo. Diez obras mímicas para teatro de títeres* de Gabriel Castilla.

La niebla apenas deja ver la colina por la que aparece sigilosa la figura de un hombre.

No tiene edad o tiene todos los años. Es eterno.

El blanco cráneo, del que cuelgan algunos rizos, fulgura a la luz de la luna.

Es Slurp el vampiro.

Se ha detenido en lo alto y desde allí otea con sus ojos de halcón.

Avanza hasta el filo del precipicio y, desde allí, mira, estático, oliendo el viento.

Se pasea. Busca sangre para sus lánguidas venas.

Traga aire y lanza al vacío un feroz aullido que se corta con un estertor y una tos reseca.

Insiste, y esta vez, el alarido le sale atiplado.

Se enfurece. Se le amoratan las ojeras.

Como salida de la nada, aparece la figura de la Niña que, al mirarlo, da un gritito de temor.

Slurp advierte su presencia, y al verla tan hermosa, suelta un eructo de admiración.

La Niña, tímida, esconde el rostro entre sus manos. (Castilla, 1995: 35)

En este texto, además de una secuencia de acciones, hay también intenciones que pueden traducirse en movimientos y que se cuentan de una manera diferente a como hablamos normalmente.

En efecto, leer libros a los niños los introduce en una forma distinta del lenguaje. La escritura literaria tiene giros y palabras que la diferencian del lenguaje coloquial, que induce voces e introduce climas.

Si bien cuando leemos o escuchamos cuentos entramos en un diálogo personal con la historia, es diferente a una conversación. El cuento leído, puede ser, como dice Margaret Meek “el más largo monólogo de lenguaje hilado que oyen los niños pequeños” (2004: 162).

En la cotidianidad con los cuentos, los niños descubren el ritmo, la estructura de las oraciones, la construcción acumulativa de sucesos que se relacionan entre sí para hacer avanzar la historia y así crear universos diferentes a los cercanos o conocidos.

Por otra parte, a través de los cuentos, los chicos se exploran a ellos mismos en nuevas situaciones, se “convierten” en los personajes, traspasan las barreras de su vida cotidiana y se lanzan, en el terreno de juego que plantea una historia, a nuevas experiencias con sus emociones.

Cuando los adultos nos sumergimos en una historia, podemos identificarnos, emocionarnos, hasta enojarnos con los personajes. Aventuramos hipótesis y nos sorprendemos de lo que puede pasar. Decimos que una historia ha logrado “atraparnos” cuando nos ponemos en el lugar de algún personaje, por ejemplo, pero también cuando las palabras, las construcciones de las oraciones, nos generan una resonancia nueva.

Así mismo, cuando nuestros alumnos toman las palabras o expresiones de los cuentos no se están copiando de ellos; en realidad, se están apropiando de esa narración. Y no solo se apropian de sus palabras sino de una cierta forma que tiene determinado personaje de plantarse frente al mundo. Una frase dicha de cierta manera sitúa a los chicos en lugar distinto. Una palabra crea un escenario y marca un particular universo.

Por eso, para los niños, este proceso podría ser una primera manifestación de emancipación y confianza en sus posibilidades de viajar por la zona fantástica.

Esto lo vemos en sus juegos, cuando introducen un cierto lenguaje y ciertas voces, mezclan personajes de diferentes historias y pueden llegar a resolver situaciones de muchas maneras posibles. En este espacio de juego, el ambiente comienza a tomar características diferentes. Parte del piso del patio puede convertirse en un “río de lava ardiente”, una colchoneta puede ser “un barco en un mar tormentoso”; los chicos pueden “lanzar rayos de hielo” o “explorar montañas misteriosas” y en estas expresiones que dicen durante el juego hacen crecer sus habilidades literarias.

Y si pueden hacerlo es porque han escuchado historias, han visto personajes, están interesados en los “trucos” –como decía Gianni Rodari– que los autores utilizan para crear cuentos. Y, también, porque han percibido que el uso y el impacto del lenguaje en estas historias, es diferentes al lenguaje coloquial.

Cuando los cuentos tienen lugar en la sala, cuando las palabras de los chicos pueden ser escuchadas en un marco de confianza, cuando los docentes podemos registrar, grabar, escribir de alguna manera lo que los chicos dicen, pueden surgir historias complejas que tienen en cuenta muchos de los recursos literarios que se usan en los cuentos.

La cotidianidad de la sala genera historia y camino, y los “trucos” de los escritores se ponen en juego a partir de la presencia del relato entre los niños. Los maestros podemos hacer crecer estos relatos a partir de nuestras intervenciones y, de esta manera, facilitar a los niños el acceso a la organización compleja de la estructura de los cuentos que ellos crean.

Los cuentos tradicionales, por ejemplo, plantean una estructura que comienza con una fórmula de inicio que sitúa a la acción en otro tiempo y en otro lugar lejano del momento en que se cuenta. Entonces, se despliega un mundo en el que la aparición de elementos y seres mágicos forman parte de esa ficción y es verosímil que aparezcan. El héroe atraviesa un camino lleno de elementos, circunstancias, oponentes y ayudantes que van marcando diferentes momentos del relato. Ese héroe tiene una misión que cumplir, un viaje por iniciar, para lo que atravesará un determinado escenario donde lo pondrán a prueba. Al inicio de ese trayecto se plantea el conflicto que podrá complejizarse a medida que avanza y que se irá desarrollando en el camino hasta su resolución en el final del cuento. Muchas historias ubican ese final en el mismo lugar de origen al que el héroe regresa. Pero, como le ocurre a Ulises cuando vuelve a Itaca, él ya no es el mismo: está renovado, ha crecido por la experiencia y ha sido cambiado por ella.

Cuando creamos personajes con nuestros alumnos y los hacemos interactuar entre ellos para generar una historia, podemos tener en cuenta algunas de las situaciones que atraviesan los héroes de los cuentos tradicionales. Esto nos puede servir para formular preguntas que enriquezcan la historia, que propongan desvíos o encuentros nuevos, que le agreguen elementos al relato. No siempre hay que hacer todas las preguntas. No en todos los cuentos ocurren todas las situaciones. Pero es interesante que las tengamos en mente para proponerlas cuando veamos que una historia se estanca o se repiten sus sucesos.

Por ejemplo, puede enriquecer nuestro trabajo recordar que los héroes de los cuentos se alejan de sus casas por diferentes razones, se encuentran con amigos en el camino, saben que van a encontrar ciertos peligros o pruebas para pasar y a veces los escollos los toman por sorpresa. Pueden encontrar enemigos que les obstaculicen la marcha y los engañen, pero los héroes también pueden a su vez engañarlos. Muchas veces, encuentran objetos que les otorgan poderes especiales para pasar las pruebas.¹⁰

En general, este tipo de estructura puede relacionarse con los juegos de tablero en donde el héroe, o sea cada ficha, va pasando por diferentes prendas que lo retrasan o lo aceleran en su camino. A partir de la exploración de las estructuras de los cuentos y del conocimiento y experiencia que los chicos tengan con los juegos de tablero puede ser interesante plantear el armado de uno de ellos con todo el grupo.

Cada una de los escollos o ventajas que plantea el juego es, en realidad, un núcleo narrativo de la historia que se va desarrollando. Por supuesto que cuando se juega el juego puede no caerse en todos los casilleros especiales. No es cuestión, entonces, de reconstruir el cuento cuando se juega sino de armar una historia cuando se diseña el tablero.¹¹

En este sentido, hay varias cosas a tomar en cuenta como, por ejemplo, la historia que se va a contar, la cantidad de casilleros, cómo y cuántas serán las divisiones especiales y el tipo de avances y retrocesos que se van a plantear en cada casillero especial.

Por otro lado, la historia reflejada en el tablero puede ser elegida entre las que los chicos conocen o puede estar basada en alguna historia que el grupo haya inventado. Los núcleos narrativos, los sucesos importantes de la narración que van definiendo la acción, serán los casilleros especiales. En ellos se plantearán los avances y retrocesos de cada ficha en el juego. Puede armarse un juego con dados, con cartas o con dados con caras de colores. Otra opción es construir un tablero grande en donde se muestre un escenario y en donde las fichas puedan ser los personajes armados en cartapesta, por ejemplo.

¹⁰ El lingüista ruso Vladimir Propp investigó las características del cuento tradicional. Para profundizar en este tema pueden consultarse sus libros: *Las raíces históricas del cuento* (1987) y *Morfología del cuento* (1992) ambos publicados por Editorial Fundamentos.

¹¹ Este *Cuaderno* propone algunos juegos de tableros vinculados a los números en los que los obstáculos están representados por las operaciones necesarias para avanzar y que permiten al "héroe" –en este caso el mismo jugador– llegar al final del recorrido si logra resolverlas bien. (véase "Números en juego", en este mismo libro).

También podemos plantearnos recorridos a partir de los objetos que tienen los personajes. Estos atributos fantásticos, objetos con alguna característica mágica, pueden dar cuenta de la cantidad de cuentos que los chicos conocen y de las relaciones que hay entre estos cuentos. Podemos armar un listado de estos objetos mágicos. Aparecerán allí desde varitas mágicas hasta piedras de poder, desde anillos encantados hasta calderos en los que cocinan las pócimas más peligrosas y terribles.

Estos objetos pueden armarse con diferentes materiales y procedimientos. La idea será disfrazarse con ellos y encarnar diferentes personajes en el juego. Podemos, por ejemplo, fabricar sombreros. Cada uno de ellos hará que pongamos una voz, una postura o una posición particular del cuerpo según el personaje del que se trate. A partir de allí se puede hacer avanzar la historia. También se pueden fabricar amuletos y contar los poderes que tienen, quiénes los poseen o lo que hacen con ellos.

Cuando ponemos en juego el cuerpo con disfraces y máscaras construidos por los chicos es para generar un espacio de juego continuo y no, necesariamente, una puesta en escena. En todo caso, la sala puede ser un buen lugar para invitar a otras salas y a las familias para armar decorados, disfraces y jugar en el espacio.



Buscando formas en las manchas, pintura de un niño de 5 años.

Epílogo

Y entonces... contemos otro

Claudia Liliana Fernández, maestra de sala de cinco años¹², desarrolló un proyecto de articulación entre Plástica y Literatura en el marco de un proyecto institucional llamado “Arriba el telón, a jugar se ha dicho”. Se propuso que sus alumnos tuviesen la posibilidad de tener contacto con obras artísticas para enriquecer sus propias producciones plásticas y literarias como medios de expresión y comunicación.

Para llevar a cabo su propuesta, seleccionó reproducciones de obras de Pettoruti y de Xul Solar para que sus alumnos pudieran apreciarlas. Los chicos comenzaron por observar y describir el modo particular en que estos artistas crearon sus obras. Descubrieron que las formas que utilizan están geometrizadas. Se detuvieron en el uso del color y observaron que en algunas obras pueden verse claramente las líneas y también que Pettoruti superpone planos de color.

En pequeños grupos, los chicos observaron, describieron y compararon diferentes retratos. En estas comparaciones descubrieron que, por ejemplo, Pettoruti utiliza pintura opaca y, en cambio, Xul Solar usa acuarela, un tipo de pintura transparente que permite que se vean las líneas del dibujo.

Durante varios días, en parejas enfrentadas, jugaron al espejo expresando diferentes estados de ánimo. Imitaron y crearon, frente al espejo, gestos de personajes observados en reproducciones de obras plásticas. Claudia los ayudó a observar cómo se modificaba la forma de sus ojos y de su boca al cambiar de expresión.

Este trabajo se complementó con la lectura de *Cuentos de circo*, de Ricardo Mariño para enriquecer el juego e imaginar expresiones de los personajes. Claudia eligió este libro porque paralelamente a este proyecto, estaba desarrollando la temática del circo. Para este desarrollo contó con la colaboración de algunos de los padres que se acercaron a hacer malabares en la sala. También los chicos tuvieron la posibilidad de participar de un taller de acrobacia.

¹² Claudia Liliana Fernández es docente en el JIN “C” D. E. 1º, Capital Federal.

Los chicos se observaron y se dibujaron con tinta. Después completaron los retratos y los autorretratos pintando con acuarelas la figura y el fondo. Inventaron personajes a partir de sus retratos y autorretratos. También se disfrazaron con diferentes accesorios del rincón de dramatización, usaron sombreros, capas, corbatas, etc. y encarnaron algunos de los personajes inventados.



Los chicos hicieron retratos y autoretratos.



Además visitaron el museo Eduardo Sívori para observar retratos y figuras. Allí vieron que algunos eran descriptivos y que otros estaban distorsionados, estilizados.

En esa ocasión, ya de vuelta en el Jardín, conversaron sobre todo lo observado en el museo y recordaron especialmente una obra en particular, *La señorita del abanico verde* de Pettoruti que los impactó por las formas geometrizadas y los colores planos que hacían de esta señora un personaje muy diferente. Claudia les propuso entonces inventar una historia a partir de ese cuadro.

Los niños continuaron creando sus propios personajes e inventaron una historia. Primero le pusieron nombre a uno de los personajes creados: la Señora Estrella.

Señorita con abanico verde, Emilio Pettoruti, óleo sobre tela, 150 x 75 cm, 1924, Museo Sívori.

Después pensaron en dónde trascurriría la historia, agregaron acciones y decidieron el final del relato.

En pequeños grupos trabajaron con pinceles y acuarelas usando papel blanco como soporte. Compusieron sus imágenes, algunos en plano vertical y otros en forma horizontal, incluyendo al protagonista del cuento y a los otros personajes, inventados por ellos mismos. También dramatizaron las distintas secuencias del cuento.

Después de muchas versiones, de la elaboración y discusión entre todos, así quedó el cuento:

La señora Estrella

Había una vez una señora que se llamaba Estrella que vivía en una torre de colores. Le encantaba pintar cuadros con muchos colores.

Esta señora tenía poderes mágicos, mientras pintaba los pinceles bailaban salsa con los colores e iban de cuadro en cuadro. Desde la ventanas de la torres se veía el baile de los colores mientras Estrella pintaba. Cuando la señora Estrella dejaba de pintar los colores se congelaban en los distintos cuadros. Un día la señora Estrella se quedó dormida, entonces los pinceles se reunieron y pensaron qué podían hacer para poder pintar. Uno de ellos comenzó a tocar música de salsa y así todos se pusieron a bailar y despertaron a la señora Estrella para poder pintar.

Colorín colorín este cuento llega a su fin.



Además, lograron armar un primer número de una revista llamada “Buenas y nuevas noticias”, en colaboración con la otra sala de cinco años. Para esto investigaron diferentes publicaciones y observaron sus partes: titulares, títulos, copetes, fotos, noticias, epígrafes. Incluso, realizaron una visita al diario *El viajero*, en donde los chicos tuvieron la oportunidad de usar las herramientas de los editores.

Como parte de este trabajo, Claudia investigó con los chicos el lenguaje de la historieta y, tomando los personajes dibujados por ellos a partir de los *Cuentos del circo*, armaron una historieta.



Historieta.

Este proyecto, que se desarrolló a lo largo de todo el año, es en realidad un grupo de proyectos entrelazados entre sí, porque toda experiencia deja huella y nos cambia.

Los chicos jugaron con los personajes, los pusieron en escenarios diversos, leyeron y construyeron diferentes historias con ellos. Las sucesivas temáticas trabajadas se fueron reflejando unas en otras. A lo largo del trabajo, los chicos dejaron sus marcas, sus palabras, sus imágenes.

Porque a través de los cuentos y los cuadros, de fragmentos que quedan flotando en la memoria, se pueden construir sentidos para la propia existencia y generar una metáfora personal que nos apoye en los diferentes momentos de nuestra vida. "El lector no es, por lo tanto, pasivo: lleva a cabo un trabajo productivo, reescribe. Hace desplazar al sentido, hace lo que se le ocurre, desvía, reutiliza, introduce variantes, deja de lado los usos correctos. Pero él a su vez es alterado: encuentra algo que no esperaba, y nunca sabe hasta dónde puede ser llevado" (Petit, 1999: 28).

Además, esta lectura dinámica, esta apropiación de la palabra y de la imagen, genera un mecanismo reparador y fuertemente vital que recrea bajo otras circunstancias, con un rodeo exitoso, determinadas situaciones de la vida, a veces bloqueadoras y frustrantes, para solucionarlas y elaborarlas.

Como vimos a lo largo de todo este *Cuaderno*, para que este juego se produzca hace falta un espacio para jugarlo. Este espacio es lo que Winnicott (2003) llama "espacio transicional" en el cual el niño juega la angustia de separación del cuerpo de su madre. Es un espacio imaginario, fantástico, donde el niño puede usar los objetos que se le ofrecen como sustitutos experimentales. Es decir, puede reformular al objeto y hacer lo que no haría en la realidad. El niño juega y genera, entonces, un espacio para la fantasía, un lugar seguro de ensayo de situaciones de la vida, pero sin sus riesgos. Más adelante, estos objetos y este espacio serán los productos culturales y artísticos. El arte podrá ser ese espacio de ensoñación donde se jueguen y se construyan diferentes situaciones.

Nuestro rol como guías facilitadores de la expansión de esta zona fantástica, estará atravesado en todo momento por un delicado equilibrio que permita que nuestros alumnos puedan desarrollar sus propios ovllos, burbujear sus propias palabras y fundar imágenes de sí mismos. Con calma, con placer, con continuidad y descubriendo, también nosotros, nuestra propia zona fantástica.

Entonces, ¿es necesario crear un espacio en el ámbito escolar para la imaginación y la fantasía? ¿Para qué?

Tal vez, para que los chicos y nosotros podamos tener acceso a los bienes culturales que nos dan identidad e historia.

Tal vez, para que los chicos puedan explorar sus zonas fantásticas plena y abiertamente.

Tal vez, porque creemos en el poder de la imaginación para cambiar las cosas del mundo que no nos gustan.

Tal vez, porque sabemos que de nuestras palabras, de nuestras imágenes, de nuestras obras, estará hecha nuestra huella en el mundo.

Y seguramente porque confiamos en que la escuela puede ser un buen lugar para que nuestro propio viejo de la galera pueda desatornillársela y sacar conejos, cuadros, cuentos, palabras, imágenes para construir nuestra propia historia.

Como Ulises en su vuelta a Itaca, nosotros, nuestros chicos, quienes hoy escribimos estas palabras, no seremos los mismos, habremos sido modificados por la experiencia, habremos cambiado por ella, pero también algo habrá cambiado por nuestras acciones y por nuestras huellas.



Buscando formas en las manchas, pintura de un niño de 5 años.

Bibliografía

Libros

- BADÍ, L. (1979), *Arte Siniestro*, Buenos Aires, Emecé.
- BORGES, J. L. (1998), "Conferencia" en: *Xul Solar*, Buenos Aires, Museo Nacional de Bellas Artes.
- BOURDIEU, P. (2003), *Creencia artística y bienes simbólicos*, Buenos Aires, Aurelia Rivera Grupo Editorial.
- BROWNE, A. (2005), *En el bosque*, Colección Los especiales de A la orilla del viento, México, Fondo de Cultura Económica
- (1998), *Willy, el soñador*, Colección Los especiales de A la orilla del viento, México, Fondo de Cultura Económica.
- CASANEGRA, M. (1990), *Jorge de la Vega*, Buenos Aires, Alba.
- CASTILLA, G. (1995), *Miedo*, en: *Telón del cielo. Diez obras mímicas para teatro de títeres*, Buenos Aires, Ediciones del Cronopio Azul.
- CATÁLOGO LUIS FELIPE NOÉ (1995), *Pinturas 60-95*, Buenos Aires, Museo Nacional de Bellas Artes.
- COLLAZO, A. (1981), *Berni*, Colección Grabadores Argentinos del Siglo XX, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- COLOMBRES, A. (1992), *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*, Biblioteca de Cultura Popular, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- COLUCCIO, F. (1996), *Fauna del terror en el folklore iberoamericano*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- COSSETINI, L. (1977), *Del juego al arte infantil*, Buenos Aires, Eudeba.
- DE BARTHOLOMEIS, F. (1994), *El color de los pensamientos y de los sentimientos*, Barcelona, Octaedro.

DE IBARBOUROU, J. (1965), *Chico Carlo*, Buenos Aires, Huemul.

DEVETACH, L. (2003), *Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra*, Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

----- (2000), *Diseño curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

EISNER, E. (1995), *Educar la visión artística*, Barcelona, Paidós.

ERNST, M. (1994), "Beyond painting" en: Hess W., *Documentos para la comprensión del arte moderno*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

FALCONI, M. I. (1991), *Niños, las brujas no existen*, Colección Pajarito Remendado, Buenos Aires, Editorial Colihue.

GLUSBERG, J. (1998), "Xul Solar y la angustia como liberación de lo finito". En: *Xul Solar*, Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires.

GOYTISOLO, J. A. (1993), *Érase una vez*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

GUBER, R. (1991), *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*, Buenos Aires, Legasa.

HARARE, P. (1986), *Líbero Badií*, Buenos Aires, Colección Escultores del Siglo XX, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

HERNÁNDEZ, F. (2000), *Educación artística y cultura visual*, Barcelona, Octaedro.

LEGNAZZI, C. (2005), *Tuk es Tuk*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

MATEOS, P. (2004), *La bruja Mon*, Madrid, Editorial SM.

MEEK, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica.

MONTES, G. (2005), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

----- (1993), "Bicho Raro", en: *Un gato como cualquiera*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

MORDO, C. (2001), *La herencia olvidada. Arte Indígena en la Argentina*, Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes.

NOÉ, L. F. (1988), *Antiestética*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

OLIVERAS, E. (1998), "Xul Solar la promesa del arte". En: *Xul Solar*, Buenos Aires, Museo Nacional de Bellas Artes.

PALMER WOLF, D. (1991), "El aprendizaje artístico como conversación", en: Hargreaves, D. J., *Infancia y Educación artística*, Madrid, Morata.

PAZ, O. (1997), *Los privilegios de la vista I*, en: *Obras Completas*, Fondo de Cultura Económica, México.

PERRAULT, CH. (1894), *Caperucita Roja*, Madrid, Anaya.

PESCETTI, L. M. y O'KIFF (2004), *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*, Buenos Aires, Alfaguara.

PETIT, M. (2001), *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

PISOS, C. (2004), *Las brujas sueltas*, Buenos Aires, Sudamericana.

POMMAUX, Y. (2003), *Detective John Chatterton*, Caracas, Ekaré.

RAILLARD, G. (1978), *Conversaciones con Miró*, Barcelona, Gedisa.

RAVERA, M. R. (1980), *Gambartes. Pintores argentinos del siglo XX*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

RODARI, G. (1996), *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue.

ROLDÁN, G. (1998), *Dragón*, Buenos Aires, Sudamericana.

SÁEZ CASTÁN, J. y MURUGARREN, M. (2003), *Animalario Universal del Profesor Revillod. Fabuloso almanaque de la fauna universal*, México, Fondo de Cultura Económica.

SETTON, Y. (Comp.) (1991), *La revuelta surrealista*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

VAN ALLSBURG, CH. (1993), *La escoba de la viuda*, México, Fondo de Cultura Económica.

VIGOTSKY, L. S. (2001), *Psicología pedagógica*, Buenos Aires, Aique.

----- (1996), *La imaginación y el arte en la infancia*, Fontamara, México.

VILLAFÑE, J. (1995), *Circulen caballeros circulen. En pro del hombre solo*, Buenos Aires, Ediciones del Cronopio Azul.

WINNICOTT, D. W. (2003), *Realidad y juego*, Buenos Aires, Gedisa.

WOLF, E. (2005), "Pobre lobo", en: *Filotea*, Buenos Aires, Allfaguara.

ZEPEDA, M. (1997), *Marita no sabe dibujar*, México, Fondo de Cultura Económica.

XXII Bienal Internacional de Sao Paulo (1994), Catálogo, Buenos Aires, Banco de Crédito Argentino.

Revistas

BOLCATTO, H. (2003), "La máscara en América", en: *Revista América*, N° 16, Centro de Estudios Hispanoamericanos, Sante Fe.

TEJEDA, C. (2006), "Cuando Europa anima sus sueños", en: *Revista ABCD de las artes y las letras* del Diario ABC España, N° 726.

Páginas electrónicas

Carnaval Jujéño

<http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1059.html>

Jorge De La Vega

<http://www.jorgedelavega.com/>

Leonardo da Vinci

http://www.mirabilissimeinvenzioni.com/sp_eltratadodelapintura_sp.html

Leónidas Gambartes

<http://www.gambartes.com/>

Máscaras. Centro de Estudios Hispanoamericanos

http://www.cehsf.ceride.gov.ar/america_16/02-bolcatto_mascara.html

Museo de Antropología de Salta

<http://www.antropologico.gov.ar/>

Museo de Arqueología de Alta Montaña. Salta

<http://www.maam.org.ar/>

Museo de mitos y leyendas Tafí del Valle. Tucumán

http://www.welcomeargentina.com/paseos/museo_mitos_leyendas/index.html

Xul Solar

<http://xulsolar.org.ar/index1.htm>

Se terminó de imprimir
en el mes de enero de 2007 en
Gráfica Pinter S.A.,
México 1352
Ciudad Autónoma de Buenos Aires