



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

**Subvertir los sentidos del juego desde lo político:
la experiencia del tríptico de la infancia en la ciudad de Rosario.**

Susana Bula Caldera

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación Corporal

Directores, Jorgue Nella, UNLP

La Plata

2019

Por y para La República del Juego

Agradecimientos

*El agradecimiento es la memoria
del corazón: Lao Tsé*

La expresión *gracias* no es un formalismo, sino una especie de mantra que te contacta con lo sagrado, que existe dentro de ti y tu entorno. A través de estas insignificantes palabras me gustaría recordar mis motivaciones, mi impulso por vivir en sí; digo *insignificantes*, ya que las palabras se las lleva el viento, pero la acción de agradecer siempre perdurará por los siglos. En efecto, a medida que desarrollaba esta tesis, entrenaba más esta acción: cada vez percibía más por lo que estar agradecida.

En primer lugar, mis agradecimientos se dirigen a Dios, por abrirme camino para crecer como persona y como profesional.

También a mi curiosidad, por estar en la constante búsqueda de placer, reflexión y transformación.

Le agradezco a mi profesora Mariela Herrera, por potenciar mis capacidades y pasiones; a ti, profe, que no tuve la oportunidad de darte las gracias en la tierra por creer en mí y por tus sabios consejos de amiga, de jefe, de profesora y de bailarina.

A mi familia, por apoyarme incondicionalmente en cada uno de los procesos que viví en Buenos Aires.

A mi director, Jorgue Nella, por su respeto y motivación para enamorarme de mis ideales.

A cada una de esas personas que te encuentras en el tren de la vida para inspirarte y motivarte.

A los niños y niñas, por su inocencia que aflora sonrisas, cuestionamientos y mi deseo de formar –formándome, de escuchar para transformar y transformarme.

A cada rincón de Argentina, por todas las experiencias y personas que me llevo en mi baúl de recuerdos por siempre.

Resumen

Es una investigación cualitativa que se desarrolla en el contexto de la política pública y del proyecto urbanístico llamado: *El Tríptico de la Infancia*, conformado por tres espacios físicos: *La Granja de la Infancia*, *El Jardín de los Niños* y *La Isla de los Inventos*. Esta apuesta innovadora viene a poner en jaque el juego intrínseco o biológico desde un sentido político, por lo tanto, se analizan los sentidos y significaciones que los actores atribuyeron a sus discursos y prácticas.

¿Cuáles son los usos y los sentidos que se otorgan al juego en los espacios públicos de la ciudad de Rosario?

Palabras clave: Ceiudad, subjetivación, juego, política, espacio público, experiencia.

Tabla de contenido

Introducción.....	11
Capítulo I Rosario “Ciudad amiga de la Infancia”	16
1.1 Rosario y su cartografía cultural.....	16
1.2 Infancia Rosarina-Ciudadanización.....	21
1.3 Tríptico como referente Nacional e internacional.....	24
Del pensar que produce acontecimiento I	37
Capítulo II La parte que le corresponde a la Infancia.....	43
2.1 Que cuerpos para que infancias.....	43
2.1 De la Infancia a la Infantilización.....	46
2.3 Del lado de la Infancia como no habla.....	50
Del pensar que produce acontecimiento II.....	54
Capítulo III El Tríptico como Política de desacuerdo.....	57
3.1 Política de desacuerdo.....	57
3.2 Hacia un nuevo concepto de subjetivación	63
Del pensar que produce acontecimiento III	65
Capítulo IV El Tríptico como divulgador del saber colectivo	69
4.1 Divulgación del saber.....	69
4.2 La Experiencia de Juego	74
Del pensar que produce acontecimiento IV	76
Capítulo V El juego como asunto político.....	79
5.1 Reconceptualización de lo útil.....	79
5.2 El juego como profanación.....	84
5.3 Pensar políticamente las políticas públicas	86
Conclusión.....	90
Bibliografía.....	99
Anexos.....	105

Tabla de Anexos

Anexo 1

Entrevista Coordinador Pedagógico Granja de la Infancia	99
Entrevista Coordinador Pedagógico Jardín de los Niños.....	103
Entrevista Coordinador Pedagógico Isla de los Inventos.....	108

Anexo 2

Entrevista Ministra María de los Angeles González.....	113
--	-----

Anexo 3

Observación Participante.....	121
-------------------------------	-----

Introducción

Mi formación como investigadora nació en el contexto social, político y, sobre todo, cultural de Barranquilla, Colombia. De base, terminé mis estudios en pedagogía infantil. A lo largo de mi formación académica y, como persona, he sido testigo de las problemáticas y las enormes falacias organizativas y de gobernabilidad que ha tenido la “Puerta de Oro de Colombia”, como se le conoce a Barranquilla. Sus problemáticas no solo se limitan a las dificultades en la gestión de la educación, la salud, la distribución equitativa de los servicios públicos, el apoyo a la cultura, el arte y el deporte, sino a la baja participación de la sociedad civil en su ejercicio de derecho como ciudadanos.

Pese a lo anterior, mi postura como ciudadana y, sobre la ciudad, se traslada a la necesidad de pensar global y actuar local. Con esta idea, se busca aportar en la construcción de mejores estrategias de gobernabilidad y de gestión política, pública y cultural.

Este pensamiento, en el marco de lo global y la responsabilidad ciudadana, en 2012, me permitió ser integrante de un grupo de estudio sobre el cuerpo con diferentes perspectivas (artista, educador físico, psicólogo, pedagogo, terapeuta). En esa figura de diálogo e investigación, nos encontramos que los máximos exponentes del estudio sobre cuerpo se encontraban en Argentina y Chile, lo que permitió tener en la mira a estos países.

Sin embargo, solo hasta 2014 se hizo válido este estudio del cuerpo al ingresar como estudiante en la Maestría de Educación Corporal en la Universidad de la Plata, Argentina, con el objetivo de ampliar y transformar conceptos como prácticas. Este objetivo está delimitado por mi interés en conocer otro imaginario de juego,

acaudalando ese particular interés en la búsqueda de otros modos y usos del jugar, de tal manera que saque el juego del rango de lo útil para poner en jaque la reproducción que se ha creado en Colombia.

Es congruente que, dentro de la dinámica académica y práctica durante la experiencia en Argentina, encontré nuevas formas de legitimación del juego que se han venido desarrollando en esta nación, invitando a conocer de cerca sus lógicas a la hora de trabajar con el cuerpo y las dinámicas del juego. No obstante, la experiencia que permitió hacer foco está ubicada en Rosario, provincia de Santa Fe.

En 2015, el primer acercamiento se realizó en *El Jardín de los Niños*, un lugar perteneciente a un complejo de espacios públicos nombrado *El Tríptico de la Infancia*, catalogado como proyecto urbanístico y referente en sus políticas de Gobierno. Por lo anterior, su visión política y cultural resulta clave a la hora de seguir este enfoque, que piensa en un modelo de ciudades para y con los niños, pero también, se convierte en un estándar a seguir para Barranquilla, Colombia, puesto que en sus prácticas de gobernabilidad, tienen mucho camino por recorrer, especialmente en materia de políticas públicas alrededor de la recreación, el deporte y lo lúdico.

Las ciudades del siglo XXI se asumen como transformadoras del valor de lo local y como escenarios de las desigualdades y brechas que caracterizan la vida urbana. América Latina, en particular, es la región más urbanizada del planeta; casi el 80 % de su población habita en ciudades, No es casual, entonces, que desde estas coordenadas, se haya impulsado localmente alternativas creativas e innovadoras para afrontar los desafíos que impone la urbanización acelerada (Celade y Cepal, 2012).

Al mismo tiempo que lo local y regional, vemos una globalización acelerada no sólo en la economía, sino también en la dimensión política y cultural. En este punto, es necesario recalcar una dificultad que tiene la política al integrar niños: el “modo de ser y de estar en el mundo” que tiene la infancia es diferente y, por ello, pone en crisis varios aspectos de la gestión pública, tanto en sus metodologías como en su forma de acción, dado que el juego no ha sido frecuentemente considerado como importante por la política como problemáticas para su propia construcción (González, 2013).

En esta disertación, nos parece que cobra sentido el ámbito de la investigación como tarea de reflexión permanente, del *pensar que produce acontecimiento*. Este término lo introduce Heidegger (1964) y da lugar al sentido de producción como obra, creación, transformación, advenimiento, aparición, en el sentido de hacer obra, algo inesperado, algo diferente que se realiza desde un pensar que es dar cuenta de la mirada y del decir o de lo dicho, desde un pasado que no ha pasado, sino que constituye un futuro anterior de nuestro presente. Se trata de crear una historia posibilitadora de experiencia, de instaurar a partir del origen la reivindicación de la experiencia como diferencia (Agamben, 2007).

Ahora bien, se escoge la ciudad de Rosario, Argentina, precisamente por tener un reconocimiento a nivel nacional e internacional en materia de gobernabilidad y participación ciudadana, así como en la creación de dispositivos innovadores de políticas públicas para las infancias y adolescencias. Dado el gran caudal de iniciativas que se llevan a cabo en esta ciudad, se ha seleccionado el ámbito del Tríptico de la Infancia, que está vinculada directamente a los derechos del niño y niña.

Debido a que el Tríptico se considera una propuesta con carácter de innovación y transformación social, política y cultural; algunas investigaciones académicas han centrado su atención desde diferentes tipos de enfoques y estudios. Todos estos

enfoques marcaron el desarrollo de la presente investigación, ya que son pocas las referencias que hacen énfasis sobre la reproducción de juego que se instala en el Tríptico de la Infancia.

En ese rastreo de antecedentes, se encuentra un proyecto de extensión de la Universidad del Rosario (2011) que enfatiza en las relaciones entre políticas culturales y comunicación; además, se destaca la investigación de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario (2014), que se encarga de analizar el impacto del Tríptico de la Infancia en la ciudad.

En la medida que se obtenía información acerca de estos lugares, se generaron preguntas que marcaron los objetivos de esta investigación, por ejemplo: ¿Qué situaciones políticas y estatales y qué acciones de la sociedad civil llevan a que se hagan proyectos y políticas públicas como el Tríptico en Rosario?, ¿por qué el Tríptico es una propuesta novedosa cómo política pública?, ¿cuál es la postura política que llevó a crear el Tríptico de la Infancia?, ¿qué se busca a través de estos espacios?, ¿cuáles son los usos y sentidos que se otorga al juego?

Para tales preguntas, se ha privilegiado un enfoque cualitativo: los sentidos y significaciones que los actores atribuyeron a sus discursos y prácticas se toman del análisis de entrevistas en profundidad, observaciones y de datos bibliográficos.

Como fuentes primarias, se entrevistaron a tres coordinadores pedagógicos de cada uno de los espacios del Tríptico de la Infancia, encargados de la coordinación pedagógica en general y de capacitar a los coordinadores de juego, quienes, a su vez, tenían a su cargo los espacios y el público visitante. Asimismo, se realizó una observación participante en cada uno de los espacios del tríptico con el fin de registrar

la interacción del público visitante con los dispositivos lúdicos y el coordinador. Como fuentes secundarias, se analizan las publicaciones del tríptico de la infancia y entrevistas realizadas a Chiqui González, creadora del Tríptico de la Infancia junto con más colaboradores.

El documento está organizado en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se presenta un recorrido histórico-cultural de Rosario, donde se exponen las condiciones sociodemográficas con las particularidades del proceso de descentralización, como también la ciudadanización de la infancia y la experiencia del Tríptico de la Infancia, ampliando el panorama desde la Granja de la Infancia, la Isla de los Inventos, el Jardín de la Infancia. Seguidamente, en el segundo capítulo, se presenta una breve caracterización de la infancia y se detallan los cambios conceptuales atribuidos a esta categoría; se hace énfasis en el cambio de paradigma que produce el Tríptico de la Infancia a partir del diseño de políticas públicas. A partir del tercer capítulo, se esboza un diálogo entre Chiqui González y Ranciere, en términos de política-educación-democracia, lo que conlleva a pensar en la aparición de una nueva subjetivación. El capítulo cuatro contiene la relación entre el saber y la experiencia, con la finalidad de evidenciar la divulgación del Tríptico de la Infancia y los términos que reproduce en la categoría de juego. En el último capítulo, se muestra la tensión ante la imposibilidad de fijar un solo sentido de juego; sin embargo, se pone en jaque al pensar el juego desde un sentido político.

1. Capítulo 1: Rosario, “ciudad amiga de la infancia”

Entonces era tiempo (justo a tiempo) de recurrir al juego, ese “trabajo” de la infancia que todo lo construye y deconstruye, que ordena los términos, los complejiza, los iguala y desordena. El juego le puede al caos y al simulacro, crea ficciones imposibles y nos hace sentir en vivo y en persona, directo al corazón del otro. El juego reúne a los grandes y a los chicos en la aventura de inventar, transformar y convivir. Es al fin el cuerpo en movimiento, el pobrecito cuerpo que no quiere separar las sensaciones de los conceptos ni la imaginación de los afectos.

Entrevista a María De los Ángeles “Chiqui” González).

1.1. Rosario y su cartografía cultural

El escenario de la ciudad como ámbito de la vida cotidiana permite la aproximación al mundo de las emociones y significados, y será a partir de allí intervenir en la construcción de nuevos sentidos y nuevos aprendizajes.

María del Carmen Fernández, 2005).

La ciudad de Rosario está ubicada en el extremo sur de la provincia de Santa Fe, una de las 24 provincias que compone la República Argentina, en la zona austral del continente americano. Está delimitada por el Río Paraná al este; las localidades de Granadero Baigorria e Ibarlucea al norte; Funes y Pérez al oeste y Soldini, Piñeiro y Villa Gobernador Gálvez al sur. También está atravesada por los arroyos Ludueña al norte y Saladillo al sur, situación que en sus inicios le valió la denominación de *Pago de los Arroyos*.

El proceso por el cual la ciudad se ha ido conformando está en estrecha relación con una ubicación geográfica y económicamente favorable como resultado de su potencial agroindustrial y de su actividad portuaria.

Así, la ciudad de Rosario es el centro del Área Metropolitana del Gran Rosario, que está compuesta por nueve localidades: Rosario, San Lorenzo, Puerto General San Martín,

Fray Luis Beltrán, Capitán Bermúdez, Granadero Baigorria, Funes, Pérez, Villa Gobernador Gálvez.

Junto a varias localidades de la zona, conforma el Área Metropolitana Rosario (con 1 691 880 habitantes, según el censo de 2010), que excede e incluye al Gran Rosario (el tercer conglomerado urbano del país con 1 236 089 personas) y al departamento Rosario. En 2010, se proyectó una población para el departamento Rosario (compuesto por la ciudad de Rosario y otros 23 municipios más) de 1 199 364 personas, según datos proporcionados por el Indec (Instituto Nacional de Estadística y Censos) (Ministerio del Interior y Transporte, Censo 2010, municipio de Rosario). Según la misma proyección, el municipio de Rosario contaba con 948 312 habitantes (Dirección General de Estadísticas, consultado el 8 de septiembre de 2012)².

La ciudad se caracteriza por tener una muy amplia oferta educativa y su población, por poseer un alto nivel de escolaridad, muy por encima del promedio latinoamericano. La esperanza de vida es de casi 73 años, la tasa de crecimiento poblacional es de 1.1 % y el 37.1 % de su población tiene entre 15 y 39 años.

A pesar de ser una de las ciudades de la provincia con más desarrollo con relación a las industrias instaladas en su territorio, Rosario también es reconocida por ser uno de los centros urbanos con mayor pobreza e indigencia; los asentamientos irregulares de viviendas conocidos como *villas-miserias* se encuentran principalmente en los márgenes de la ciudad. Aún perdura el triste recuerdo de los *come gatos*³, expresión que se popularizó en 1996 debido a que un canal de televisión anunciaba, en aquellos momentos en que la era de la convertibilidad empezaba a registrar su peor cara de la pobreza, que a las afuera de Rosario, la gente comía gato y otros animales domésticos.

² Todo lo escrito en este apartado pertenece a documentos, folletería, y página oficial de la web del municipio.

³ Gente pobre en Rosario como gatos por hambre. Recuperado de <https://youtu.be/RGz9iZ3Z9MQ>

La descentralización cultural de la ciudad de Rosario constituye un hecho de extrema importancia desde el punto de vista organizacional como de acceso a los consumos culturales. El proceso de descentralización municipal comenzó en 1995 con el propósito de resolver problemáticas y planificar con base en un conocimiento pormenorizado de prioridades e intereses. Teniendo en cuenta lo anterior, se decidió la creación de centros municipales en los distintos distritos de la ciudad. Dicho proceso de descentralización resultó reforzado a partir de la implementación del Presupuesto Participativo, por el cual, desde 2001, los ciudadanos eligen, mediante votación, el destino del presupuesto participativo asignado a su barrio. De allí surgen muchos de los talleres municipales que se desarrollan en los distintos distritos en el área cultural.

Por un lado, Rosario es principalmente reconocida como la *cuna de la bandera* y sede del famoso Monumento Nacional a la Bandera⁴, además de contar en su patrimonio cultural con uno de los principales íconos a nivel internacional, el Che Guevara⁵, y de haber sumado hace unos años, como otra de sus principales postales, al puente Rosario-Victoria; todos estos elementos, sumados a su privilegiada ubicación geográfica, la posicionan como un destino turístico de importancia tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, por otro lado, la ciudad presenta una oferta cultural variada y, muchas veces, poco indagada: cuenta con diversas construcciones arquitectónicas que han sido declaradas Patrimonio Histórico y que le dan un particular marco, con sus variados museos, teatros, anfiteatros, cines, entre otras ofertas⁶.

⁴ Rosario forma parte de los “rituales de la patria” como “cuna de la bandera”, debido a que su creador, el Gral. Manuel Belgrano, la izara por primera vez en las barrancas del Río Paraná. Es en este sentido que el 20 de junio de 1957 se inaugura, ocupando una superficie de 10 000 m², el Monumento Nacional a la Bandera, hoy sede de homenajes, espectáculos, recitales, conciertos y actos oficiales.

⁵ A 80 años de su nacimiento, se inauguró en 2008 en su Rosario natal un monumento que le rinde homenaje en una de las plazas de la ciudad.

⁶ Para profundizar sobre los espacios culturales relevados en Rosario, ver: Mónica Bernabé y Sandra Valdetaro (2011). *Políticas culturales y comunicación: primera parte*. Rosario: UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Ahora bien, Rosario no fue declarada ciudad, sino hasta el 5 de agosto de 1852, periodo de industrialización que marcó el devenir del campo cultural, ya que se realizaron asociaciones con fines “culturales” entre familias con poder político y perfil de mecenazgo, las cuales instalaron la expresión de “lo público” en temas de artes e historia el siglo XIX.

La democratización política del país generó un conjunto de planes culturales municipales, provinciales y nacionales, que fueron las bases de confrontación y transformación de un país, en especial en la década de los noventa, marcada por las medidas de corte neoliberal. Así, a finales de la década de los noventa y los inicios de la siguiente, se afianzó el proceso de descentralización con la creación del Programa de Descentralización y Modernización de la Municipalidad de Rosario. Según el Documento del Plan Rector Rosario del año 1998, se señalaba la profundización del mismo como parte del programa de *Autonomía local, modernización y descentralización municipal* (1998), que se fundamentó, entre otras cosas, en el tamaño de la ciudad, la cantidad de habitantes y la “existencia de desequilibrios que se hace necesario compensar” (Municipalidad de Rosario, 1998).

Si bien, la creación de las nuevas dependencias descentralizadas supuso una redefinición del trabajo en materia cultural en zonas antes relegadas del accionar estatal, a partir del 2001 y 2002, se produjo un repliegue hacia el tradicional centro de la ciudad, que impulsaron otros programas y temas relacionados con referencias históricas o producciones culturales que se relacionan con diferentes procesos de conformación de identidades sociales como fuente de promoción y desarrollo de la ciudad, desplazando la crisis y dando lugar a desarrollar la actividad cultural (Experiencia Rosario, 2005).

El Programa de Descentralización Municipal cuenta con seis centros municipales de distrito que no solo desburocratizan y crean eficacia en la gestión y atención, sino que se convierten en polos de participación ciudadana, desarrollo social y urbano de los barrios que los integran.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) viene contribuyendo a desarrollar una importante actividad de sistematización de buenas prácticas de gestión a nivel municipal. Se han observado más de 300 municipios en Latinoamérica, en los cuales se detectaron y estudiaron en profundidad 100 buenas prácticas. El PNUD reconoció a Rosario en el 2003 por sus buenas prácticas en gobernabilidad, impulso local, garante de los derechos del niño, desarrollo de políticas integrales, revalorización del espacio urbano, entre otras más (Experiencia Rosario, 2005).

La consolidación de un modelo de desarrollo integral permitió a Rosario superar las limitaciones a la gobernabilidad que deben enfrentar los municipios argentinos, limitaciones derivadas de: (a) el sistema federal argentino, que en la mayoría de los casos ha relegado a los municipios como actores secundarios; (b) la profunda crisis económica, social y política que la Argentina vivió en 2001 (en el caso de Rosario, el panorama se agravó por su condición de núcleo metropolitano sin un marco formal de relación con los demás municipios del área) y (c) las diferencias partidarias entre los gobiernos local, provincial y nacional.

Esta necesidad del rediseño del Estado local estuvo ligado a los objetivos de mejora colectiva que se planteaban desde la visión de la ciudad: Rosario, una ciudad con oportunidades de vida y de progreso para todos sus habitantes.

Asimismo, para crear mecanismos institucionales de participación, el Ejecutivo Municipal encara desde 1996 el proyecto La Ciudad de los Niños, inspirado en las

experiencias del pedagogo italiano Francesco Tonucci. El proyecto se plasma en la ciudad con la creación de Consejos de Niños por distrito descentralizado y grupos de Niños Proyectistas para la planificación urbana. No se trata de *gobernar para los niños*, sino de *gobernar con los niños*, creando espacios institucionales que garanticen el derecho a ser escuchado y a participar activamente en la vida democrática y la transformación de la ciudad.

Rosario ha sido protagonista en el fortalecimiento de la Red de Mercociudades, fundada en noviembre de 1995, integrada por decenas de ciudades de los cuatro países socios del Mercosur (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay) más Chile. Esto tiene como objetivo impulsar la creación de subredes de ciudades a través de unidades técnicas operativas que desarrollen programas y proyectos de interés común intermunicipal y mecanismos de comunicación en red entre las ciudades, con el fin de facilitar el intercambio de experiencias e informaciones. Rosario es socia fundadora de la Red de Mercociudades, participa de su Consejo Ejecutivo, ha coordinado diversas unidades temáticas y es una activa impulsora de los proyectos y actividades que desarrolla la Red a través de sus diversos campos de trabajo.

1.2. Infancia rosarina, ciudadanización

Los diversos aspectos que caracterizan la situación de la infancia son tomados como indicadores privilegiados del estado de la sociedad y de sus instituciones. Es por ello que la infancia es uno de los campos prioritarios donde una gestión de gobierno pone de manifiesto su proyecto medular, la perspectiva ideológica que lo anima y la propuesta que impulsa.

María del Carmen Fernández, 2005.

De acuerdo con datos provenientes del Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (Defensoría de Niñas Niños y Adolescentes de la provincia de Santa Fe), el departamento rosario cuenta con una población de 1 193 605, de los cuales, 308 692

corresponde a niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años. De este total, una parte considerable vive en viviendas precarias, en condiciones de hacinamiento, sin acceso al agua potable y, en general, con necesidades básicas insatisfechas (Bloj, 2015).

Si se comparan las condiciones de vida con la población total de niños, niñas y adolescentes, en todos los casos se encuentra en situación de desventaja, reforzando la observación sobre la infantilización de la pobreza que caracteriza este fenómeno, sometidos a una exposición temprana a la violencia que afecta su vida cotidiana y sus subjetividades.

La expansión que ha sufrido la ciudad en las últimas décadas influye en la coexistencia de asentamientos irregulares en zonas consolidadas de clase media y fragmentos urbanos de clase alta con expresiones de esa desigualdad, que traduce, en la práctica, en acceso desigual a la infraestructura, servicios, equipamientos para juego y recreación y contribuye a la diferenciación de imaginarios diferenciados.

Sin embargo, la situación de la niñez y la adolescencia en Argentina interpela con la Convención de los Derechos del Niño (CDN), que vino a establecer lo que se puede enunciar, en un sentido integral, como *la ciudadanía de las infancias y adolescencia*, aunque el grado de cumplimiento de esta normativa es variable y requiere de un seguimiento constante. En 1990, por Ley N 23.849, el país adhiere a la CDN para, luego, otorgarle el rango constitucional con la reforma de la Constitución del 994 (Bloj, 2015).

Posteriormente, en 2005, se sanciona la Ley 26.061 de protección Integral de los Derechos de las niñas, los Niños y Adolescentes. Como consecuencia, se deroga la Ley Patronato, se establece el *interés superior del niño* como eje de políticas, con el objetivo de achicar la brecha de los desequilibrios y generar espacios de participación a los

ciudadanos; algunos de estos espacios está abocado, específicamente, a la restitución de derechos de infancias y adolescencia y desarrollan propuestas pedagógicas, lúdicas y sociales a tal fin articulados con el sistema de protección integral de las Infancias de Rosario, consagrado por la Ley Provincial de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. De este modo, impulsa una propuesta centrada en una idea: “Con los niños, para todos”.

“Con los niños, para todos” no sólo es un enfoque, sino una idea que se plasma en un proyecto que reconoce al niño como ciudadano. Le brinda ámbitos de participación y le otorga sentido a sus palabras, por considerar, que al igual que el adulto, el niño tienen “algo que decir”, en este caso seguramente “algo nuevo que decir”, y es por ello que debe ser escuchado (Fernández, M., 2005).

El Centro de Protección Integral para la Infancia funciona en el distrito Oeste de la ciudad mediante tres dispositivos: (a) Centro de Día, (b) Producción con Adolescentes y Jóvenes y (c) Casa de Palabras. También, se encuentran los denominados Centros de Convivencia Barrial, edificios de la Secretaría de Promoción Social anclados en los barrios más vulnerables, con mayor índice de pobreza; allí se desarrollan espacios, propuestas, proyectos y programas para las distintas franjas etarias: niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores; no obstante, se imputa a la gestión local no darle la importancia mayor a este tipo de centro⁷.

Santa Fe es la primera provincia del país donde se creó, en 2012, una defensoría provincial de niños, niñas y adolescentes. En este marco funcional, el Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia ha puesto en marcha un sistema de indicadores y de información con el objetivo de exponer y analizar las evoluciones,

⁷ Para profundizar sobre el proceso de institucionalización de las áreas estatales en materia de cultura revisar Cultura y política en la ciudad en Rosario, realizado por la investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET. (Cardini, L. 2014)

tendencias y problemas que involucran a estas poblaciones, contribuyendo al monitoreo del cumplimiento de los derechos.

Rosario es considerada ciudad amiga de la infancia, en tanto exhibe una trayectoria considerable el desarrollo de políticas públicas orientadas al sector, generando espacios y dispositivos para el juego, la recreación y la participación. Por ejemplo, el proyecto ciudad de los niños es una iniciativa innovadora que sentó las bases para la creación del Tríptico.

1.3. El Tríptico como referente nacional e internacional

Todavía no hemos comenzado a hacer historia: de las visitas guiadas a los talleres, de las muestras interactivas a la pluralidad de sentidos y soportes, del museo cerrado al participativo, de los espacios de la elite a los tiempos de la democracia. De la escuela a la ciudad, de la “Usina” a la escuela.

Ma. De los Ángeles “Chiqui” González, entrevista.

Dentro de la Secretaría de Cultura y Educación de Rosario, se encuentra la Dirección General de Pedagogía Urbana, dirigida actualmente por la licenciada Carolina Balparda⁸. Esta área está dedicada a la cultura y a la educación enfocada, principalmente, en niños y jóvenes. Esta dirección se sustenta en una línea de trabajo enunciada como *pedagogía urbana* y se despliega a través de múltiples lenguajes y estrategias orientadas al conocimiento y apropiación de la ciudad.

En esta línea de trabajo entienden el concepto *ciudad* como espacio de encuentro que contribuye componentes de animación urbana consistentes en el uso intensivo de espacios públicos para actividades lúdico-recreativas; por lo tanto, se constatan acciones

⁸ Gobierno abierto de la ciudad de Rosario: <https://www.rosario.gob.ar/web/gobierno/secretarias/secretaria-de-cultura-y-educacion>

de fuerte innovación y dinamismo que han logrado dotar de otra fisonomía a la ciudad, nucleando en la actualidad al Tríptico de la Infancia.

Es una invención colectiva, un sueño tejido en políticas integrales, en el desafío de los derechos humanos y en la conciencia de estar viviendo una etapa de enorme plenitud y de enorme esfuerzo para combatir la exclusión (González, María De los Ángeles “Chiqui”, comunicación persona).

El Tríptico de la Infancia nació entre los años 1999 y 2013 como propuesta del proyecto pedagógico-cultural “La Ciudad de los Niños”, que desde 1991, fue promovido por el Instituto de Ciencia y Tecnología del Conocimiento (ISTC) en Italia. La filosofía de este proyecto hace referencia a una gobernabilidad de las ciudades en la que los niños y las niñas fuesen clave dentro de los parámetros de planificación y gestión urbana. Con este, el parámetro de referencia de la gestión urbana pasa del adulto mayor, varón y trabajador, a los niños y a la manifestación del juego como un hecho político. De este modo, el tríptico como propuesta de educación no formal se enmarca en el ámbito de las políticas públicas de gestión de la infancia y promueve la acción y la transformación social, conformado por tres espacios físicos: La Granja de la Infancia, La Isla de los Inventos y El Jardín de los Niños.

La Granja de la Infancia fue el primer espacio que comenzó a funcionar en la zona suroeste de la ciudad y se continuó con la creación de El Jardín de los Niños y La Isla de los Inventos, mientras que esta última funcionó históricamente bajo el seno de la Secretaría de Cultura municipal, las dos primeras lo hicieron dentro de la Secretaría de Promoción Social. A partir del cambio de gestión de 2008, con la llegada de Hermes Binner a la Gobernación, el Tríptico comenzó a formar parte de la cartera de Cultura.

Además, en este mismo periodo, donde se origina El Tríptico de la Infancia en Rosario, en Argentina se disputaron manifestaciones críticas en la economía y la organización política de la nación. Definitivamente, fue un momento de conflictividad nacional que alcanzó su mayor intensidad en diciembre de 2001, en el marco del contexto del “corralito” bancario, la declaración del Estado de sitio, la muerte de 37 personas, manifestaciones por parte de la sociedad civil, saqueos a supermercados, la declaración del *default* de la deuda externa y una serie de inconvenientes críticos a nivel estatal y social que perjudicaron de manera significativa la estabilidad de la población en general (Gálvez, E., 2013).

Fue en el marco de este contexto que se creó una política que, además de ser catalogada en términos urbanos, también se convirtió en un proyecto de recuperación patrimonial. La Granja de la Infancia se estableció donde había una chatarrería, el Jardín de los Niños reemplazó el Parque de la Independencia e implicó el cierre del antiguo Zoológico y, finalmente, la Isla de los Inventos empezó su funcionamiento en la anterior Estación Central de Ferrocarril, que había sido abandonada en la década de los noventa tras la privatización del gobierno nacional.

En medio de la crisis urbanística, en tanto se divide el espacio a través de la marginación y la jerarquía del poder, y la crisis social y política, la inversión en proyectos de cultura y educación como el Tríptico de la Infancia resultó ser una estrategia económica y política, ya que nacieron como un desafío y se presentaron como oportunidades colmadas de preguntas:

¿Era posible crear espacios públicos, permanentes, destinados al juego y la convivencia, a partir de los chicos, pero en realidad destinado al conjunto de la ciudadanía? ¿Hay una manera de poner en acto, en objeto, forma, color, la “forma de estar en el mundo de un niño”

para convertirlo en una nueva puesta en el espacio de la utopía de convivir, donde las grandes metáforas de lo humano se presenten, construyan y de-construyan y donde sea posible ingresar en un mundo intergeneracional y creativo? ¿Sería posible diseñar espacios expositivos de interacción permanente que contribuyan a constituir vínculos entre personas, a dar libertad y dignidad a los ciudadanos, a no imitar en punto alguno las estrategias del Mercado? ¿Sería posible construir ámbitos que sean múltiples y encierren desde su arquitectura una visión estética de mundos extra-cotidianos y a su vez la sensación de contener muchos mundos y climas, uno dentro del otro? Sería, a su vez, posible crear con el paisaje, la arquitectura y la puesta una intervención en el espacio-tiempo para que el tiempo transcurriera de “otro modo”, que los espacios crearan emociones y apropiaciones, la luz y el “derecho a la penumbra” provocaran contrastes, sensaciones de extrañeza, recorridos no lineales, miradas guardadas, percepciones diferentes, colocando, en definitiva, al cuerpo en flor sin divisiones cuerpo–mente? ¿Sería, al fin posible, que el tránsito no fuera lineal y que el viaje y el desvío pudieran ser recuperados en el aprendizaje y el disfrute? ¿Era posible que el Museo-antimuseo se convirtiera en el mítico viaje de vivir, el viaje de aprender a vivir juntos? (González, CH. 2015).

El Tríptico de la Infancia constituye un proyecto innovador de la ciudad de Rosario que imprime una marca diferenciadora con respecto a las políticas culturales; una política contraria a la especialización de ese espacio, propia de una visión de mercado, que valora únicamente el consumo. Aquí, escuchar a los niños en ámbitos institucionales de participación exige poner a su disposición lugares públicos, la defensa del espacio público (entendido como territorio, como bien común, como memoria, como patrimonio de las nuevas generaciones).

¿Qué es el espacio público para los nuevos?, debe ser un lugar con equidad, accesibilidad para todos, zona de aprendizajes, lugar del bien común, escuela de democracia, medio ambiente natural y social, norma legal, patrimonio, comunicación, memoria, derechos

humanos e historia, donde se produce el encuentro, donde es posible la multiplicidad y la convivencia entre distintos (González, María De los Ángeles “Chiqui”, comunicación personal, 2018).

Con la misma óptica, se elaboraron proyectos como el Programa Crecer⁹, para mejorar la calidad de vida de los niños y, a la vez, se emprendió con ellos la tarea de mejorar la ciudad. Es sabido que el gran dispositivo de la infancia es el juego. Sostener un enfoque de democracia lúdica más afectiva implica, como proyecto, la creación de espacios lúdicos de aprendizajes comunes; esto es: grandes espacios públicos que posean una narrativa que no esté basada en la división disciplinar del siglo XIX.

Estos espacios nacen con una fuerte puesta estética y modelo de ciudadanía que intentaba establecer límites en el contexto de la crisis del Estado-Nación. Ante esta situación, los gobiernos progresistas comenzaron a abrir espacios de participación para todos los ciudadanos, asambleas populares, presupuestos participativos, etcétera.

Todo en verbo: tocar, hacer personajes, mirar de otro modo, diseñar, entrar y salir, ordenar los trozos en el rompecabezas, reconocer el todo por la parte, armar secuencias, encontrar la cercanía, la continuidad, el conflicto. Andar por la Muestra como dueño del tiempo y el espacio y entonces sabe quién es y lo comparte. Y volvimos por más. Le pedimos al lenguaje plástico y objetual que nos sirviera de cruce con todos los lenguajes: el verbal y escrito, el corporal, el sonoro, teatral, audiovisual, informático, etc. y organizamos ofertas educativas atravesadas por lenguajes múltiples y múltiples tecnologías: la computadora, el video, el cine, tienen un lugar fundamental en la cultura y en la tarea de aprender (González, Ma. De los Ángeles “Chiqui”, comunicación personal, 2018).

⁹ Con el objetivo de unificar las acciones asistenciales, optimizar los recursos y producir una acción transformadora del vínculo entre la comunidad y el gobierno municipal que permitieran construir mayores grados de ciudadanía, se creó el 2 de enero de 1997 el Programa Crecer. Disponible en Políticas de gobernabilidad de la Ciudad de Rosario.

1.4. La Granja de la Infancia¹⁰

La Granja de la Infancia abrió sus puertas el 15 de abril de 1999. Está ubicada en un antiguo basural de Rosario recuperado para generar una propuesta pedagógica orientada a crear una “poética de la calidad de vida que hace a las personas responsables de la naturaleza para que se pueda construir un pensamiento ecológico integrador del hombre, la naturaleza y la cultura” (Bernabé *et Al.*, 2011).

El desafío del proyecto consistió en diseñar un territorio donde contener y albergar con la mayor libertad posible las actividades propuestas. Por lo tanto, se encuentra construida en un predio de cinco hectáreas en la zona oeste de la ciudad, con una topografía especial y variedad de actividades, posibilita la participación de niños y adultos en experiencias nuevas para la vida urbana. Se buscó trabajar con la contraposición entre lo natural y la intervención artificial de la arquitectura. Se trata de un proyecto donde la arquitectura no domina la naturaleza, sino que la acompaña.

El escenario propone a los visitantes diversas actividades y lugares para abordar, conocer y transformar la naturaleza. Es un espacio de educación no formal donde los niños incorporan un modelo de participación social en democracia y respeto a las diferencias.

Los proyectos que conforman La Granja de la Infancia son: (a) el pedagógico –que incluye visitas guiadas dirigidas principalmente a contingentes escolares y otras instituciones de la ciudad y la región, y la realización de talleres (en laboratorio, corrales, arte, videoteca, vivero y huerta) para las familias que visitan la Granja–; (b) el ambiental –en el que se trabaja por la conservación de las especies, el respeto por la

¹⁰ La Granja de la Infancia, Av. Presidente Perón 8000, CP. 2000 Rosario – Argentina.

naturaleza y la vida sana– y (c) el proyecto de producción y comercialización, que incluye la elaboración para consumo interno y venta.

- *El territorio*, espacio sin caminos donde la estrategia es la sorpresa y en el que se experimenta el vértigo de rodar por las lomas, deslizarse por toboganes, perderse en el laberinto, recorrer túneles ocultos y quedar atrapados con las distintas formas del agua.
- *Hacer nacer*, intervención en los sucesos del universo vegetal, disfrutando de aromas, formas y colores; vivero y huerta orgánica donde regar, sembrar, cosechar, desmalezar y trabajar la tierra para vivenciar el “diálogo íntimo del hombre con la naturaleza”.
- *Secretos y misterios*, laboratorio para experimentar los procesos de la ciencia y descubrir la magia de los experimentos, las transformaciones, los seres ocultos y diminutos.
- *Pan y dulce*, amasado como forma ritual de cooperación y compañía; niños y adultos descubriendo juntos olores, texturas y sabores en la elaboración artesanal del pan.
- *Cuentos y susurros*, relatos sonoros, cuentos y proyecciones audiovisuales, ámbito de multiplicidad de lecturas dando lugar a la invención de nuevas historias.
- *Bosque de papel*, espacio de exploración del entorno y sus elementos para percibir las cualidades de los objetos y posibilitar invenciones.
- *Hábitat ribereño*, territorio donde animales y plantas del Río Paraná y las islas conviven de forma armónica.

- *Animales de granja*, que presenta a los animales de la granja como *anfitriones* que invitan a conocer sus casas, abrigos, comidas, crías, etc.

1.5. El Jardín de los Niños¹¹

El Parque de la Independencia de Rosario fue inaugurado el 1 de enero de 1902. Desde entonces, contó con dos espacios tradicionales conocidos como “El Laguito” y “La Montañita”. En 1915 y dentro de las obras de remodelación que comenzaron a realizarse, nació el Jardín de Niños “Juana Elena Blanco”; recibió ese nombre en homenaje a una educadora rosarina, graduada en la Escuela Normal y fundadora, junto con otras mujeres, de la Sociedad Protectora de la Infancia Desvalida en 1905.

Se presenta como un parque lúdico el 30 de noviembre de 2001 en el marco del proyecto “La Ciudad de los Niños”, inspirado en la experiencia del pedagogo italiano Francesco Tonucci y forma parte del Tríptico de la Infancia. El predio de 35 000 m² fue transformado en un amplio y renovado espacio recreativo y educativo en el que se rescata el alto valor ambiental del sitio –paisaje, forestación, topografía y vegetación en general–, con senderos que vinculan las distintas propuestas y zonas de descanso para disfrutar de la naturaleza. Se presentan tres territorios de aventuras:

- El “Territorio de las Preguntas” es una especie de viaje que actualiza las preguntas clásicas que la humanidad se ha planteado: la vida, la muerte, la naturaleza, la sociedad, el amor. En su recorrido, se encuentra “La Montañita Encantada”, destinada a las mitologías *conjuntivas*, con una instalación sonora en la que los árboles hablan, las piedras susurran, el agua canta. El viaje adquiere, así, un sentido laberíntico; el camino muestra y oculta a la vez; el sentido del oído y la

¹¹ Jardín de los Niños, Av. Leopoldo Lugones 2290, CP. 2000 Rosario – Argentina.

escucha desempeñan un papel protagónico que produce deseo de exploración y búsqueda de la sorpresa.

- El “Territorio de la Invención” o “Poética de la Mecánica” es la puesta en acto de un homenaje al poder imaginativo del ser humano para desafiar lo desconocido. Los protagonistas son Leonardo Da Vinci y su época, un mundo en el cual las certezas aún no estaban suficientemente asentadas; así, se propone como un reto hacia nuevas fronteras del conocimiento. Poleas, planos inclinados, engranajes y diversos mecanismos son dispuestos en función de la recuperación del asombro y la empatía corporal. Su propósito es representar el deseo de la humanidad de ir más allá de sus propias posibilidades a través de la invención de las máquinas. En este contexto, el Jardín de los Niños ofrece una serie de *máquinas* en tanto dispositivos de aprendizaje a través del juego y el movimiento:
 - La “Máquina de Volar” (vuelos y deslizadores, balanceos y recorridos con arneses).
 - La “Máquina de Tregar” (consiste en dos bergantines del siglo XVI convertidos en grandes trepadores que pueden abordarse desde distintos puntos).
 - La “Máquina de Sonar” (concebida de acuerdo con la escala pentatónica, combina el lenguaje sonoro y el corporal para lograr la composición musical).
- El “Territorio de la Innovación” es una propuesta de diálogo con las poéticas de las vanguardias del siglo XX. Es un espacio en búsqueda del espíritu innovador de la humanidad, las investigaciones y esfuerzos de los creadores para propiciar nuevas miradas, teorías y enfoques:

- “Tiempos modernos” consiste en muestra interactiva para chicos y grandes. Dispositivos lúdicos recrean la apuesta por el color, la búsqueda de las formas puras, la geometría. Hay juegos para celebrar a los artistas que pintaron como niños.
- En “La calle de los sucesos”, se halla una instalación que homenajea a la Bauhaus (1919-1933).
- En “Calder y el equilibrio”, se encuentran piezas y soportes para componer un móvil de Alexander Calder (EE. UU., 1898-1976).
- “Mondrian y las matemáticas” es una instalación inspirada en la exhaustiva geometría de Piet Mondrian (Holanda, 1872-1944), donde se ofrece trabajar con un rompecabezas plano para construir un cuadro distinto al original con las mismas piezas y el mismo marco.
- “Mironero” es una plaza de juegos nacidos de imágenes de Joan Miró (Catalunia, 1893-1983).
- “El encastre cubista” se compone de encastrés que definen planos para comprender las estrategias del cubismo, desde Pablo Picasso (España, 1881-1973) a Emilio Pettoruti (Argentina, 1894-1976).
- “Encastrés rosarinos” se distingue por figuras en volumen para ubicar sobre el fondo de un cuadro, teniendo en cuenta la perspectiva. Se ven obras de Antonio Berni (1905-1981), Leónidas Gambartes (1903-1963), Juan Grela (1914-1992), Julio Vanzo (1901-1984) y Augusto Schiavoni (1893-1942).

- “Homenaje a la Bauhaus” es una maqueta de la instalación de la Calle de los Sucesos. Se encuentran también juegos de trompos inspirados en bocetos y propuestas para demostrar las posibilidades cinéticas de las formas simétricas básicas y colores primarios.
- “El juego de los fondos y el movimiento” consiste en una caja eólica de los molinetes inspirada en el estudio de molinetes de Paul Klee.
- “La Ciudad de Xul Solar” es una estructura de hierro y cuerpos geométricos blandos para construir. El juego reproduce la obra Proyecto Fachada Delta de Xul Solar (Argentina, 1887-1963).
- “Dominó gigante” es un homenaje a la obra Metamorfosis II de Maurits Cornelis Escher (Holanda, 1898-1972), para jugar con el sentido de la secuencia, la potencia y las transformaciones de la imagen.
- “Chagall y su Aldea” es un espacio teatral del mundo mágico de Marc Chagall (Rusia, 1887-1985).

En el Jardín, se proponen dos formatos de visitas. Durante la semana, se ofrece un servicio programado para las instituciones educativas y grupos con el seguimiento de los coordinadores.

En el caso de las escuelas, se les permite participar de una reunión previa a la visita. Los fines de semana y feriados es el público el que visita el lugar en un formato abierto. En este caso, el recorrido es libre, sin horarios pautados; los visitantes son recibidos en cada espacio lúdico por los respectivos coordinadores.

1.6. La Isla de los Inventos¹²

La Isla de los Inventos, dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación, como proyecto urbano pedagógico, contempla el Tríptico, que junto con La Granja de la Infancia y El Jardín de los Niños y según las metas del programa La Ciudad de los Niños, se constituye como un circuito que forma parte del proyecto educativo local destinado fundamentalmente a la infancia. La obra comprende 5140 m² cubiertos lindantes con el Centro Municipal de Distrito Centro y abrió sus puertas en septiembre de 2003.

Emplazado en una antigua estación de ferrocarril, donde sus galpones fueran depósito de yerba, azúcar a granel y cereales diversos, La Isla de los Inventos devuelve a estos lugares a la vida cultural convertidos en espacios para la experimentación. Sostiene un concepto dialéctico de lo interactivo (poner en movimiento máquinas, observar un proceso u optar por un camino de investigación), un modelo que es extendido en los museos interactivos de ciencia.

Los dispositivos de la Isla suponen asumir criterios de complejidad y multiplicidad, otorgar preponderancia a la participación del cuerpo, proponer una idea de creación y experimentación más fuerte, con resolución de problemas, con desafíos para el lugar de la mirada y con jerarquización de los procesos de construcción de los objetos y sentido.

En su predio, se organizan conferencias, muestras interactivas, funciones de música, teatro, títeres, proyecciones, talleres, espacios de investigación, ámbitos de diseño, fabricación de objetos (diversas tecnologías), etcétera. Los espacios que integran la Isla de los Inventos son:

¹² La Isla de los Inventos, Corrientes y Wheelwright, CP. 2000 Rosario – Argentina,

- “Los andenes de la estación”, que tienen como fin “inventar” la ciudad, renovarla, siempre de manera provisoria, acogiendo nuevos viajeros.
- “Las fábricas”, se entiende al trabajo como “un proceso integrador de idea, diseño, proyecto y acciones físicas, tareas o labores”, apelando a la fabricación para “transformar materialidades” y proponiendo “la invención de ideas como fabricación”. De este modo, se integran los aspectos estéticos, técnicos, funcionales y utilitarios involucrados en los procesos de creación y construcción de objetos y sistemas, estimulando el trabajo colectivo como construcción común.
- “El espacio infinito”, donde se despliegan diversas experiencias sensoriales a través de dispositivos lúdicos (visuales, auditivos, olfativos, táctiles), ejercicios de comprensión, búsqueda y clasificación, asociación y desarrollo de ideas en diferentes disciplinas. El espacio se organiza a partir de recorridos perceptuales y espacios de reflexión, articulándose con la organización de talleres sobre la ciencia en el marco de los nuevos paradigmas:
 - “El ferrocarril”, espacio lúdico emplazado en el andén exterior de la estación y la casa de los guardabarreras, con la instalación de una locomotora y un furgón de cola, la barrera del ferrocarril y otros objetos del mundo del riel.
 - El “Centro de Experimentación Docente”, un espacio de formación a partir de grupos de estudio, conferencias, cursos y seminarios, destinado tanto a profesionales que abordan el tema de la infancia y la adolescencia como a la investigación en ciencias, artes, medios, diseño y tecnologías.

- Centro Cultural de los Niños, sede de organismos dirigidos por niños: Consejos de Niños y Niños Proyectistas, del proyecto La Ciudad de los Niños; banco de datos, sede de organizaciones dedicadas a la infancia

La dinámica en cada lugar del Tríptico se presenta como un recorrido a modo de kermeses, cada muestra tiene narrativa en modo de organizar, cada visitante se detiene en el puesto que quiere, cuenta con espacios amplios, delimitado por el material o el dispositivo lúdico.

1.7. Del pensar que produce acontecimiento I

Más allá de la focalización del estudio sobre el Tríptico de la Infancia, se puede destacar una creciente complejidad de la experiencia urbana con altos niveles de diversidad y diferencia en numerosos entornos de pobreza y desigualdad social, en el cual el ámbito de la cultura aparece como un escenario de lucha simbólica de imposición y legitimación de diversas identidades.

Es decir, todo cambio en el tejido urbano que realiza una ciudad presenta cambios de paradigmas que pueden nutrir o afectar las necesidades y el bienestar de los ciudadanos. En el caso de Rosario, se destacan los canales de participación, estrategias de generación de políticas que engendra modos novedosos de *resemantización* del tradicional espacio público como un espacio-público-común. Además, la apropiación del territorio por parte de los actores sociales contribuye a instaurar estas modificaciones, ya que la inscripción de los cuerpos en los lugares públicos del barrio *refuncionaliza* los espacios de tal modo que emerge una lógica que transita, por ejemplo, del basural a la plaza pública.

Un modo de entender la trama urbana es también romper con la lógica centralista y tener en cuenta las periferias, es romper con esa mirada dicotómica de centro o periferia no es uno u

otro (zona donde esta cada espacio) y en sentido para pensar desde las políticas públicas no solo es crear estos territorios de participación, convivencia y encuentro ciudadano sino también pensar y ver como el estado se preocupa y se ocupa de recuperar espacios públicos (Hidalgo Melissa, coordinador pedagógico de Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

La democratización del espacio urbano revela una política contraria a la especialización del espacio, propia de una visión de mercado, que valora únicamente el consumo; por eso, la revalorización del espacio público no implica una mirada solo a lo físico, sino a la calidad del espacio, el contenido social y cultural convirtiéndolo en un dispositivo de uso y sentido.

Este modo de ver el espacio público y darle valor a la urbanidad permitió visibilizar “una forma de creación colectiva”¹³; significados que la ciencia no le revela la importancia necesaria. Por lo tanto, las ciudades son hoy el escenario de apasionantes dispositivos que afectan la esfera social, política, económica y tecnológica.

La ciudad es considerada, en tal sentido, como una especie de texto creativo y, como lo anuncia la Dirección de Cultura, “espacio de aprendizaje a través del juego”. Es importante destacar que tal programático remite a un imaginario sobre el ejercicio de la ciudadanía, que involucra la participación y el contacto entre los ciudadanos.

“Es un espacio para la ciudadanía, para que llegue a todos y a todas, que intenta justamente que sean puntos de encuentro para cualquier ciudadano, como hay pocos lugares en Rosario. Generalmente sucede que hay puntos de encuentro en el que va una cierta parte de la sociedad, en este lugar intentamos que esto no suceda y estratégicamente pensar los espacios en distintos puntos de la ciudad que convoca a otra gente del barrio, el Parque Independencia es muy emblemático y vienen mucha gente de la ciudad que tal vez no se acerca al Jardín

¹³ La gestión municipal descubre en el Día del Juego una muestra de la utopía posible, una manera extraordinaria de apropiación del espacio público por los ciudadanos (Experiencia Rosarina, 2015)

pero viene al parque e ingresa al jardín. Entonces eso invita a múltiples visitantes a que lo recorran (Hidalgo Melissa, coordinador pedagógico de Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

Ahora bien, si hablamos de “ciudades jugables”¹⁴, se explica en gran medida la progresiva aparición de los ciudadanos en el espacio público, pues pueden explorar la ciudad de múltiples maneras, lo que conlleva a ver los espacios como tercer educador ¹⁵.

No es un espacio de exposición teórica y luchamos muchas veces contra eso porque el docente espera una devolución teórica del espacio, tratamos de dialogar y de mostrar otra realidad distinta otra idea diferente del espacio, el espacio de percepción, de meterse en esa materialidad en ese mundo ese otro tiempo a través del objeto, a través del espacio y lo que intentamos es que suceda eso (Hidalgo Melissa, coordinador pedagógico de Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

Por lo tanto, una planificación estratégica de lo urbano desempeña un papel importante tanto para los ciudadanos, como para abordar problemáticas educativas y culturales; puesto que:

El plan estratégico es como las ciudades piensan el crecimiento a través de los años, este es el tercero es un plan para entender u comprender las ciudades, donde se planifica minuciosamente los barrios, la descentralización, la distribución de los centros de salud, la creación de lugares de asistencia ciudadana, la creación del tríptico de la infancia, en ese sentido recuperar territorios abandonados o pensando con una u otra lógica o desde otro contexto sociopolítico (Hidalgo Melissa, coordinador pedagógico de Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

¹⁴ Adrian Voce, presidente de la Red Europea de Ciudades Amigas de la Infancia, ha desarrollado un decálogo con algunas claves para lograr una ciudad jugable.

¹⁵ La filosofía Reggio Emilia reconoce la relación entre arquitectura y pedagogía para crear espacios coherentes y posibles para la educación de los niños y niñas.

Recuperado de <http://www.inspiradosenreggioemilia.com/el-espacio-como-educador-primera-parte/>

- La educación se vislumbra como un servicio a ofertar, porque comienzan a aparecer ámbitos de la educación que la persona necesita y que parecen no quedar adecuadamente cubiertos. Es decir, se producen demandas educativas desde diversos colectivos cuya respuesta no puede ser dejada al azar o únicamente en manos de organizaciones o instituciones privadas.
- El auge del ocio tecnológico y la tendencia al consumismo ha desplazado el eje de la diversión de las calles al hogar, parques a las pantallas, instituciones culturales a centros comerciales.
- Los lugares de encuentro, movilidad y participación no tienen la estructura, señalización o la estética adecuada para que los ciudadanos hagan uso de esta; por lo cual, muchas calles urbanas y espacios públicos se han vuelto inhóspitos, incrementando las relaciones dentro del hogar y reduciendo las interacciones en el exterior.
- La cultura de la sobreprotección a la infancia donde los temores del adulto por los riesgos físicos y humanos a que se ven expuestos los niños en sus entornos conduce a niveles crecientes de supervisión y vigilancia, con la consiguiente restricción de la libertad de jugar y de las oportunidades de recreación.
- Las ciudades son cada vez más urbanizadas y privatizadas, el acceso de los niños a parques, jardines, bosques, playas y otras áreas naturales se va reduciendo y los niños de las zonas urbanas de bajos ingresos son los que tienen más probabilidades de carecer de un acceso adecuado a espacios verdes.

En consecuencia, se revela un compromiso político, público y activo que concierne tanto al gobierno, los ciudadanos, como a los ayuntamientos, las asociaciones, las industrias culturales, las empresas, otras instituciones y colectivo; significativo de una “ciudad educadora”¹⁶.

La calidad de estos espacios forman parte, por una política que es mucho más amplia que el tríptico de la infancia; cuando asume el gobierno socialista a la ciudad se pretende generar un montón de espacios que tenga una mirada pedagógica, pero también una mirada sobre lo público diferente (Hidalgo Melissa, coordinador pedagógico de Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

En las palabras de los propios gestores culturales municipales, se visualizan propuestas que van desde cuestiones estructurales y macro a otras muy puntuales y técnicas:

- Entre las primeras, podemos nombrar una preocupación que aparece con frecuencia en sus discursos. Tiene que ver con la necesidad de fomentar modos de intercambios plurales y democráticos, de constituir a la ciudad como “una aula itinerante de la democracia de carácter práxico y experiencial”, de profundizar los efectos de equidad y distribución, de hacerse cargo de la diversidad para que la ciudad pueda brindar ofertas para todas las demandas.
- Entre las segundas, las que refieren a consideraciones más puntuales y técnicas, encontramos propuestas que van desde poner a cargo de cada edificio del Tríptico un “coordinador educativo” para generar las bases tendientes a extender las experiencias; visualizar la importancia de la multiplicidad de los lenguajes contemporáneos en la construcción de una ciudadanía crítica; fomentar ciertos desarrollos y competencias de conocimientos plenamente interdisciplinarios

¹⁶ Aquellos Gobiernos locales comprometidos a cumplir con los objetivos que implica el vínculo entre ciudad y educación, donde la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos y de gobiernos juegan un papel clave. Para más información <http://www.edcities.org/>

como la ecología, las nuevas tecnologías y el diseño para lograr una mejor calidad de vida; modificar la lógica de la “visita” a los lugares culturales por una acción de apropiación comunitaria en un marco de libertad y respeto proponiendo como espacio de intervención, investigación y co-creación, etc.

En líneas generales, en el marco del proceso de descentralización, se han impulsado políticas y acciones que favorecen la identificación de los problemas de las ciudades, un acercamiento a las demandas ciudadanas y la apertura de canales de participación.

2. La parte que le corresponde a la infancia

Dicho en forma muy concreta: lo que pensemos para los chicos, habla de quiénes somos y de lo que pretendemos ser como sociedad.

María De los Ángeles “Chiqui” González, 2018.

2.1. Qué cuerpos para qué infancias

Los tratamientos del cuerpo, incluso en los más actuales, remiten mayoritariamente, de un modo u otro, a lo natural o físico, a lo extenso, material y sustancioso, a algo dado y constante; a lo que, en todo caso, en cada época se han “incorporado” modos, maneras, formas (Crisorio, 2017). A partir de la constitución de la biología como una ciencia independiente de la filosofía y del desarrollo acelerado de la fisiología en los siglos XVIII y XIX, el cuerpo humano se ha constituido en objeto de estudio de la anatomía y la fisiología: la primera hace hincapié en el conocimiento de la forma, mientras que la segunda pone interés en el estudio de la función de cada parte del cuerpo.

Lévi-Strauss mostró cómo las representaciones sobre el organismo, las construcciones socialmente compartidas sobre los procesos biológicos (a los que solemos atribuir el carácter de naturaleza), se articulan en una trama de sentido que vuelve inteligibles nuestros cuerpos para nosotros mismos. De este modo, podemos acordar que nuestro cuerpo, y aun lo que reconocemos como nuestro organismo, ha sido construido socialmente, no escapa del “estado de cultura” (Mora, A. 2008). Los símbolos atraviesan los cuerpos y este atravesamiento cobra una gran eficacia por medio del ritual.

Así, el lenguaje introduce en el viviente un cuerpo inteligible en las funciones de la palabra, que funda la realidad en la que el sujeto se reconoce, pues es en el discurso donde se construye la subjetividad del sujeto (Emiliozzi, M., 2012).

“Ese cuerpo que creen suyo es un regalo del lenguaje” dice Lacan (2002, p. 280); es decir, nada excepto el lenguaje otorga al cuerpo intuitivo y sensible, su carácter de cuerpo: identifica sus partes, las articula y relaciona entre ellas, y lo otorga así al ser que en él se constituye. El cuerpo del lenguaje, cuerpo sutil, pero *cuerpo* (Lacan, 2002, p. 289), hace que el cuerpo intuitivo, sensible, se incorpore; dicho de otra manera; permite que se una con el organismo. Sin embargo, lo incorporado permanece marcando el cuerpo simbólico, aún después de su incorporación: el cuerpo simbólico es siempre incorporado (Lacan, 1977 citado por Crisorio, R., 2016).

Desde esta perspectiva, al entender al cuerpo como el producto de un conjunto de sistemas simbólicos socialmente compartidos y atravesado por significaciones que constituyen la base de su existencia individual y colectiva, se pretenderá interpretar al cuerpo de las infancias como el lugar que este ocupa dentro de su estatuto en lo social; la observación se enfoca hacia los modos y los mecanismos en que el sistema simbólico opera a través de él. Se trata de dilucidar el sistema simbólico que les da sentido a las prácticas corporales y a partir del cual es posible explicarlas (Galak, E., 2010).

Es así que el énfasis de la indagación está puesto en dilucidar la particularidad de un sistema cultural expresado en producciones de sentido en torno al cuerpo y el rol del cuerpo en esta producción particular (en tanto fuente de símbolos que aparecen luego en los discursos). Así, se encuentra moldeado por el contexto social y cultural en el que se insertan los agentes y es interpretado de acuerdo con dicho contexto; se construye intersubjetivamente con relación a un universo simbólico, es decir, a una cultura, en términos de la cual es codificable. Dada la construcción socioculturalmente situada del cuerpo y por ende, su diversidad, y de ahí, entendiendo que no estamos hablando de uno (el cuerpo de la especie), sino de múltiples cuerpos; este trabajo se dedicará a destacar

las particularidades (diferencias y diversidades) en aquella construcción histórica que intenta manifestarse en la infancia.

En ese orden de ideas, se plantea una estrecha conexión entre la cultura y lo corporal, haciendo de lo segundo la vía a través de la cual se puede aprehender las particularidades de la primera. Es esto por lo que quizás quepa concebir la aclaración que el cuerpo es más que una característica del enfoque que un objeto a ser estudiado, es decir, el cuerpo en este trabajo es una instancia “buena para pensar” lo sociocultural de la infancia, al encontrar en él un microcosmos en el que se condensarían las lógicas simbólicas a ser estudiadas.

A partir de esta propuesta, nos enfocamos: ¿hasta qué punto lo social, lo cultural, lo histórico conforma ese cuerpo? En definitiva: ¿cómo se forma un cuerpo, ese cuerpo de la infancia? y ¿cómo aprehender el lugar de la cultura en dicha formación? Teniendo en cuenta esto, nos centraremos en el orden del cómo; se quiere decir, en sus procesos de producción y, por ende, producto de relaciones de tensión y conflicto, de desigualdad, y diferencia. Esto es un campo de conflicto y de disputas por el sentido (en la construcción de hegemonía y contrahegemonía) de que es ser infante.

Situándonos en las prácticas de los agentes y en cómo es a través de estas que ellos producen el mundo en que viven, sin que por ello ese mundo deje de condicionar a tales agentes y sus prácticas. Estamos ante la posición epistemológica de esta mutua mediación entre el orden simbólico y la lógica de las prácticas, entre un sistema de categorías que solo a través de la mediación práctica se (re)produce y una lógica de las prácticas que solo a través de la mediación simbólica adquiere su sentido específico (la clase de práctica que es así como la clase de objetos que puede producir).

Los cuerpos tienen un papel clave, en tanto instancia por la cual se conforma una corporalidad cuyas características (su manera de andar o de vestirse, sus usos y prohibiciones, las emociones que puede mostrar y las que ha de ocultar, etcétera) adquieren su sentido dentro de una clasificación que las torna necesariamente infante. De este modo, se puede reconocer qué *parte* (Ranciere, 1996) le corresponde a la infancia en la actualidad: “Contribuir a poner a los niños en el lugar que merecen es una tarea prioritaria de los adultos enamorados del futuro” (González, María de los Ángeles, comunicación personal, 2018).

2.2. De la infancia a la infantilización

Una clasificación, que es al tiempo, una jerarquización, es donde se erige una relación de dominación a la que cabe caracterizar como *simbólica* y cuyo movimiento condiciona materialmente el modo de (des)ordenar lo social. En tanto, es a través de esas clases jerarquizadas que se aprehende, no sin transformaciones, el mundo que nos rodea, incluyendo nuestra propia posición en él y lo que a partir de ella es posible (o imposible) de ser realizado. Incluso la relación de dominación es aprehendida a través de categorías que se encuentran condicionadas por esa misma relación¹², que demanda el esfuerzo de volvernos reflexivamente sobre nuestras propias categorías, si es que queremos evitar una contribución más a la reproducción de la dominación de la que tales categorías en parte son producto. Es a través de este camino, de este método, que puede llevarse adelante la problematización de la noción de cuerpo que aquí llamamos

¹² De allí que quepa definir a la dominación simbólica como Bourdieu 1999: 224-225 “esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando solo dispone, para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en funcionamiento para percibirse y evaluarse, o para percibir y evaluar a los dominantes (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etcétera), son fruto de la incorporación de las clasificaciones, que así quedan naturalizadas, cuyo fruto es su ser social”.

de la infancia; tarea que, a un mismo tiempo, implica abrir el interrogante político sobre ella.

El desafío es, entonces, aprehender las consecuencias en lo político de tal infantilización, pero también las de la producción de esa específica corporalidad. La política es el camino específico por el que puede contribuir en las luchas de las clasificaciones en las que se sustentan las relaciones de dominación establecidas. Relaciones que condicionan los principios de visión y división que ponemos en juego en nuestras prácticas, así como estas, pueden tener por consecuencia la reproducción de esa dominación.

El interés por abordar la constitución y la definición de los sujetos se relaciona claramente con la complejidad misma de dicha noción. Pensar a los sujetos exige necesariamente reponer entramados complejos que articulan las trayectorias sociales, culturales y educativas, que no son lineales, sino que están estrechamente ligadas a las condiciones materiales y simbólicas de existencia (Duek, C., 2010).

El niño es una forma de estar en el mundo atravesado desde su concepción por los lenguajes, formas de pensamiento, culturas regionales y grupales, segregaciones, violencia, sistemas de representación de las sociedades, creencias e imaginarios sociales (González, M., comunicación personal, 2018).

La infancia es una etapa de la vida de los seres humanos que, a la vez, son construcciones sociohistóricas cuya condición y abordaje se han ido transformando a lo largo del tiempo. Particularmente, en las últimas décadas, ha sido objeto de profundas reconceptualizaciones que han impreso un giro a la fundamentación, diseño e implementación de políticas enfocadas en los niños, niñas y adolescentes.

Por lo tanto, hablar de niños y niñas es referirse a la infancia, en contextos lingüísticos, culturales y sociales diferentes; sin embargo, en el cruce del tiempo, desde el siglo XVIII en el contexto europeo y hacia todo el ámbito occidental, diversas nociones de infancia intentaron dar cuenta de su caracterización.

Durante el periodo entre guerras, Philip Aries (1960) propuso un recorrido temporal de larga duración en el que dicho concepto fue construyéndose a partir del siglo XVII hasta finales del XVIII, a través de una red de dispositivos discursivos e institucionales, cuya expresión práctica fue el control obsesivo del cuerpo, la mente y el espacio de los niños por parte de los adultos. Dicha red fue definida por la atribución de ciertas características, mediante la intervención de una serie de instituciones (fundamentalmente la escuela, pero también la Iglesia, la familia, las instituciones asistenciales, etcétera) y legitimada por discursos normativos (como el pedagógico, el médico y el jurídico) (Alcubierre, B., 2016).

Ahora bien, el concepto *infancia* no existía durante la Edad Media y, conforme se definió, se ubicó al niño en el centro de la vida, estableciéndose métodos de crianza que cobraron un carácter cada vez más rígido e intolerante. Aries (1982) apunta que:

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos. Esta solicitud le infligió el látigo, la prisión, las correcciones reservadas a los condenados de ínfima condición (Alcubierre, 2016, p. 325).

La imprenta también ayudó a crear la idea de infancia, porque creó una nueva idea de adulto. El adulto debía saber leer. Para fines del siglo XVIII, nacieron las primeras

escuelas y sacaron a los niños de sus casas para ingresar en las escuelas, donde el objetivo era enseñarles a leer; en otros términos, enseñarles cómo convertirse en adultos:

Se formó una clara división entre aquellos que sabían leer y los que no lo sabían, quedando estos últimos limitados a una sensibilidad y a un nivel de interés medievales, al mismo tiempo que los primeros eran lanzados en un mundo de nuevos hechos y percepciones (Postman, 1999, citado por Nella, J., 2014, p. 38).

A grandes rasgos, la infancia se trata de un relato que describe el paso de una era de libertad hacia una era de opresión y aislamiento, un proceso histórico mediante el cual una porción creciente de la sociedad sería considerada como naturalmente débil, heterónoma y necesitada de protección; de este modo, se estableció una caracterización histórica enmarcada en la categoría *infantilización del niño*.

Esta misma ha sido empleada anteriormente por Gilles Deleuze, en un diálogo con Michel Foucault, para evidenciar las similitudes entre la institución carcelaria y la escolar:

No solo los prisioneros son tratados como niños, sino que los niños son tratados como prisioneros. Los niños sufren una infantilización que no es la suya. En este sentido es cierto que las escuelas son un poco prisiones, y las fábricas mucho más (Foucault, 2001, citado por Alcubierre, B., 2016).

Si bien los términos *infancia* e *infantilización* portan diferentes significados, este último se encuentra totalmente relacionado con el primero, ya que intenta perpetuar el estado de sujeción que lleva inherente la infancia. La *infantilización* se nos presentará como un dispositivo cuyo proceso intenta generar sujetos pendientes, no de sí mismo, sino de los demás, del soberano padre/tutor/amo/juez/gobernante/pastor/maestro, en donde se

generarán escasos márgenes de autonomía tanto por la fijación dogmática de lo que constituye lo *infantil*, como por su reactualización en las prácticas, constituyéndolos en sujetos sacrificables (Nella, J., 2014).

Lo anterior conlleva a desdibujar una individualidad y afecta la identidad como infante; se obliga a dicha población a comportarse de acuerdo con lo que la sociedad burguesa identifica como propio de esa etapa. Esta representación de la niñez hace, por ejemplo, que se les impida desarrollar ciertas acciones con el argumento de supuesto *biológico* de no poder por la edad, ya sea de discernir y, sobre todo, de decidir. Así, la infancia no es entendida como modos de saber y conocer relevantes para el conjunto de la población, como perspectivas que disputan con las visiones dominantes de la cultura (Alcubierre, B., 2016).

2.3. El lado de la infancia como no habla

... si los niños no tienen opción a ser sujetos de derecho transformadores, y participar de su propio proyecto político, sus derechos están muy lejos de ser alcanzados. No tienen palabra, aunque digamos que se la damos, hacemos bastante por dársela, pero tienen poca palabra, o mejor digamos, poca escucha, por parte del adulto. Los niños necesitan accesibilidad, necesitan espacios de encuentro, de cruce, poéticos y extra cotidianos, antiguos, disparatadamente contemporáneos, espacios mezclados, espacios de juego para cambiar su alrededor.

María De los Ángeles “Chiqui” González, 2018.

Las concepciones clásicas y enfocadas exclusivamente en la dimensión generacional han tenido efectos descalificadores del ser y saber hacer de niñas, niños y adolescentes, inclinando la balanza hacia la capacidad de los adultos para tomar decisiones por ellos, porque los niños, niñas y adolescentes no tienen voz y voto; así, prima una visión victimizadora en torno a ellos como sujetos débiles y vulnerables (Bloj, C., 2015).

Ser *niño* hace referencia a un sujeto subalterno. Se lo ubica en un estatus de infante, cuya característica principal es justamente la incapacidad de *hablar*, en el sentido que le da Spivak (2011) a *hablar*: que, si bien físicamente puede dialogar, no goza de una posibilidad de expresarse y ser escuchado. Como lo establece su etimología, la palabra *fant* no es que no pueda *locucionar*, pues desde el año los niños hablan y se comunican, sino que su subjetivación está asociada heterónomamente a la soberanía interpretativa, parlante, memoriosa y (por sobre todas las cosas) represiva del adulto (Villa, Nella y Gordon, 2014).

El poder de revelar el mundo queda del lado del habla y, por ello, se pasa muy fácilmente de una situación de silencio *de facto* a una en la cual el silencio se plantea como deber. Así, niños y niñas, como *in-fantes*, deben estar callados, su única posibilidad es la de oyente y el hombre, como adulto, como ser parlante.

La racionalidad utilitaria del adulto como expresión del modelo histórico burgués dominante se manifiesta cuando el adulto piensa que el niño ha de tenerlo a él como modelo por seguir, al igual que cuando consideran la naturaleza como una extensión a su servicio, para ser administrada y controlada. Estas manifestaciones son elaboradas desde el lenguaje, por medio de una gramática que legisla y ordena la relación entre sujeto y sujeto, entre sujeto y mundo (Vignale, S., 2009). En consecuencia, los sujetos son constituidos discursivamente, no son individuos unificados y autónomos que ejercen su libre albedrío, sino más bien, sujetos cuya agencia se crea a través de las situaciones y estatus que se les confieren. Ser un sujeto significa estar “sujeto a condiciones definidas de existencia, condiciones de dotación de agentes, condiciones de ejercicio” (Scott, J., 2001):

Si vamos a pensar en la educación inicial, es imposible no pensar en la Políticas Públicas de Infancia y entender que la educación en todas sus formas, transmitiendo la cultura, es una de las grandes claves.

Así se nos presenta una primera paradoja: ¿Cómo hacer para proteger a los chicos en una sociedad violenta y a la vez darles autonomía y libertad? ¿Cómo comprometerse por la emancipación en medio de esta paradoja? La mayoría de los Derechos que se reclaman insistentemente para mejorar la situación de la infancia, están cada vez más ligados a la idea de protección y de seguridad. Es entendible que una sociedad exasperada y violenta nos lleve a oscilar entre la sobreprotección y el abandono, pero es urgente trabajar sobre los derechos de los niños hacia su propia autonomía, su derecho al juego, a transitar por las ciudades, a construir una identidad, a vivir con otros, es imprescindible que se sostengan estas banderas (González, María De los Ángeles “Chiqui”, comunicación personal, 2018).

El Gobierno del adultocentrismo¹⁸ estructura el posible campo de acción de las infancias; o sea, lo que da sentido a todas las manifestaciones de su vida y, de un modo particular, a su dimensión política.

Esto resulta en una realidad triste y perturbadora, ya que la infancia no tiene la plena responsabilidad de su propia existencia. Se ha caracterizado al infante dentro de un rol pintado de acciones conductistas, sobre una posición pasiva, como un receptor de información y cuidado que pretende formar un adulto pleno enmarcado dentro de los márgenes del deber ser en la adultez, con un fuerte contenido normativo inculcado por medio de la educación tanto formal e informal.

Es así como se derrumba la política, donde no solo representa el momento particular de la subjetividad negada, también: todo aquello que no puede ser dicho, ni hablado y habita espectralmente en nuestras sociedades (Penchaszadeh 2013, citado por Nella, J., 2014, p. 167).

¹⁸ Foucault, (2011) habla de adultocentrismo como una red de significaciones sociales que generan desigualdades etarias, categorizando a los cuerpos, asignándoles una identidad y oponiendo una ley de verdad sobre sí mismo que se les obliga a reconocer y que otros deben reconocer en ellos (Figuerola, C. 2016)

Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político, en el sentido que tiene que ver con la contribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, en el que las clasificaciones por edad son una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar (Nella, J., 2014).

En consecuencia, Hannah Arendt parte de la aceptación que el hombre es un ser político gracias a su capacidad para la palabra y la acción, porque “Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano” (Arendt, H. 1993, citado por Riera, P., 2011)

Precisamente, el presente escrito busca adoptar esta mirada en el presente, en el aquí y ahora, donde la condición de humano, la condición de niño, niña, adolescentes no está cristalizada por el *adulcentrismo*, sino que se ejerce a través de canales de participación donde surge la acción y tienen voz.

Así es que el Tríptico de la Infancia en la ciudad de Rosario se presenta como novedad, como ruptura o, según lo que analizaremos en el próximo capítulo, como *desacuerdo* ante el *parte* instituido de la infancia.

A modo de conclusión diremos que este Congreso tiene la intención de congregar a los verdaderos protagonistas de las Políticas Públicas de Infancia, darles la palabra y abrir espacios de participación al modo en que los niños crean, crecen e imaginan: con el poder transformador del juego y con el poder luminoso de su mirada.

Es de suma importancia y se hace evidente en el tema de la convocatoria, que deseamos explorar las relaciones entre los derechos de los niños y los momentos felices para la constitución de los mismos como personas y ciudadanos, y para analizar el modo en el que el Estado debe garantizarlos. La felicidad es una perspectiva en la lucha por la expansión del campo de esos derechos.

Por lo dicho, este Congreso es un multitudinario acto político, sin usos ni manipulaciones, sin dogmas, ni fanatismos. Busca dar a la infancia un lugar preponderante en nuestro Proyecto como Nación, generar un ámbito abierto que alcance a la familia, a las escuelas, a las instituciones, a los gobiernos y a los mensajes que difunden los medios de comunicación (González, CH., 2013).

2.4. Del pensar que produce acontecimiento II

En la actualidad, las luchas contra las formas de sujeción (contra la sumisión de la subjetividad) se están volviendo cada vez más importantes. No son luchas por o contra el *individuo*, sino contra el *gobierno de la individualización*; son luchas que Rosario, desde sus políticas públicas, decide criticar el supuesto de niño, niña, adolescentes y con otra mirada, preguntarse *qué es la infancia*.

De esta manera, logra concebir al niño como agente social, dotado de capacidad de reflexión y acción sobre la sociedad; especialmente en un punto de quiebre importante en la historia del país como la crisis del 2001, por las condiciones económicas, sociales y políticas que se encontraba en ese momento.

Los niños son nuestros aliados, los aliados incondicionales para poder hacer ingresar los adultos o recuperar esa mirada de la niñez, no para que los adultos jueguen a ser niños sino para que los adultos sin dejar de ser niños puedan jugar en un espacio público que les pertenece (Hidalgo Melissa, coordinador del Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

La constitución de subjetividad se produce desde una exterioridad social, fundante, de ahí que toda constitución de un *yo* viene de *otro*; y de otro, se constituye en el interior mismo de la historia, que forma y transforma en cada instante. Por eso, las prácticas sociales que desarrolla el Tríptico conducen a una nueva concepción de sujeto y también el propio concepto de *ciudadanía*: “El sujeto es un concepto muy psicológico freudiano nosotros hablamos que el juego está atravesado por el cuerpo tiempo y espacio, no

hay juego si no hay un cuerpo, tiempo y espacio” (Nombre, Coordinador del Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

Nadie les negaría a los chicos su calidad de ciudadanos para ser protegidos en sus derechos, pero en su condición de partícipes de las situaciones en la que son protagonistas (escuela, club, familia, políticas públicas, eventos, etc.), se vive en el mundo adulto con una sonrisa permisiva. O a lo sumo, se piensan las políticas como dispositivos para la educación democrática, pero no como ejercicio democrático, como experiencias aisladas, votaciones voluntarias paralelas a las decisiones tomadas por los mayores, haciendo un simulacro del mundo adulto.

Se maneja a nivel ciudadano que vive en comunidad con el resto, se trabaja mucho en la convivencia ciudadana no como a la persona como individualidad únicamente ¿De qué le puede enseñar? sino como podesos convivir en este espacio, disfrutándolo jugando todos juntos, pero anular lo que es como persona (Soledad Pierucci Coordinador la Granja de la Infancia, comunicación personal, 2018).

Ser ciudadano es tener un “lugar en el mundo a partir del cual hablar y actuar” (Harent, A., 1993, citado por Rodríguez, J., 2007). Ya no se agota en los derechos cívicos, económicos y sociales, sino que se proyecta a muy diversos campos de la vida social.

No obstante, al reconocer las infancias y adolescencias como ciudadanos y ciudadanas con derechos, permite visibilizar los diferentes modos de vivir, de jugar, recrearse y participar, donde ya no presenta un desgaste, empobrecimiento y frustración en su sentido existencial, sino que tiene un estatus político (Zardel, B., 2016): “Nosotros tratamos de tomar todo lo que esa persona trae y no distinguimos entre adulto y grande, acá no hay una diferenciación entre el adulto y el niño lo ponemos a todos en la misma situación” (Martino Anahi , coordinador de La Isla de los Inventos, comunicación personal, 2018).

El Tríptico reconoce que la voz de las infancias es igual a la del adulto, la escucha, la coloca en funcionamiento y asume el desafío de utilizarla, puesto que la reivindicación de un sujeto de derecho frente a un determinado poder extiende el significado de *infancias* y no de infancia, de *ciudadanización* y no de ciudadanía, porque cobra sentido el espacio donde las personas se encuentran en torno a su actuar y para hablar juntos; acción que se sustenta en la pluralidad/diversidad, fruto de las singulares condicionantes de cada uno.

Entendemos al sujeto como una totalidad, el proyecto está fuertemente en contra de las dicotomías del cuerpo-mente, del contenido y lo físico, que generalmente los dividen, pero nosotros no. El sujeto es íntegro completo que no está separado y que en ningún momento se separa, en ese sentido sujeto es una integralidad, no está separado, muchas veces lo tenemos incorporado y lo dividimos nosotros en el decir cotidiano (Hidalgo Melissa, coordinador Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

3. El Tríptico como una política de *desacuerdo*

“La actividad política es siempre un modo de manifestación que deshace las divisiones sensibles del orden policial mediante la puesta en acto de un supuesto que por principio es heterogéneo, el de una parte de los que no tienen parte, la que, en última instancia, manifiesta en sí misma la pura contingencia del orden, la igualdad de cualquier ser parlante con cualquier otro ser parlante.

Rancière, 1996, p. 45-6

Si la política es el “arte de vivir juntos los unos con los otros”, o por lo menos, la capacidad de convocar lo colectivo, estamos parados exactamente en el punto en que el convivir es la estrategia mayor, en la era del vacío de sentido, la crisis extenuante de la representación política, el individualismo y la exclusión... Poner en escena a la sociedad civil, es en realidad, la única manera de practicar el “arte de vivir juntos”. Y, para decirlo como se merece la metáfora teatral, se trata de cuerpos de todas las edades que, en un tiempo y un espacio, con cierta cantidad de energía, intentan construir un relato, una ficción, protagonizar (es decir ser “alguien”, a cambio de “nadie”) su historia... la historia del “nosotros.
Ma. De los Angeles “Chiqui” González, 2018

3.1. Política de desacuerdo

En este apartado intentaremos hacer una introducción a las ideas políticas y educativas de María De los Ángeles González, conocida como la “Chiqui”, actual ministra de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe, ideóloga principal de la concreción del Tríptico. Además, su dialogaremos su visión con los pensamientos del filósofo francés Jacques Ranciere, cuyas contribuciones no pretenden ser un estudio “sobre Ranciere”, sino que intentaremos investigar “en la línea de Ranciere” la actual preocupación con respecto a la democracia y a la igualdad con relación a la educación.

...nosotros jugamos con dos tipos de palabras, que esto es lo que decía que era arbitrario y ridículo. Yo juego mucho con los alumnos con la *p*, porque da la casualidad de que la *p* es *poder*, pero es *políticas públicas* que le pusimos *pública*, la política siempre es pública, pero cómo era tan privatista en los años 90, le enchufamos *pública* para que se dieran cuenta.

No es posible que la política no sea pública, de espacio público. Las *p* de *políticas públicas* crean *programas* y esos *programas* crean *planes* que nos hacen *preguntas* y combatimos el *privilegio*, creamos *planes*, pero siempre está el *pensamiento* dando vueltas, está la *planificación*, el *presupuesto* que nos vuelve locos y está también la... hay muchísimo más. Y está la *pertenencia*, que es *identidad*. Pero con la *c*, que es con lo que nosotros

governamos, que es la cultura, está el cuerpo, está el cielo, está la calle, está la casa, está el centro cultural y está el club. Está el colegio, está el centro médico.

Nosotros somos hombres de los que queremos que la gente camine, comparta, conviva, cohabite. Entonces hay que darle forma a todas las formas alternativas de conocimiento y hay que sacarle forma dura a la dureza del siglo XVIII en el sistema educativo. Y eso es una tarea de la cultura (González, CH., 2010).

Ante la pregunta *qué es lo política*, a diferencia de los que entienden que la política es una especie de acuerdo entre los distintos grupos e individuos de una sociedad ante la distribución de la forma más justa de los recursos o como ejercicio de las libertades, Jacques Ranciere plantea la instauración de un *desacuerdo*¹⁹, que no tiene que ver con la administración de los recursos ni con los derechos y libertades, sino con *las partes* de una sociedad.

No se trata de las partes *naturales*, sino de unas partes que deben ser siempre redefinidas de acuerdo con las condiciones que hacen a una sociedad históricamente determinada. A veces, tienen que ver con lo económico, a veces con lo cultural, otras con una identidad étnica o sexual, o con otras relaciones distintas de estas en nuestro caso, haremos referencia a *la parte* que le corresponde a la niñez.

Hablar de infancia es hablar de infancias, de niños y niñas distintos, en contextos lingüísticos, culturales y sociales diferentes. Son lo nuevo y sin embargo llegan atravesados y alienados de su tiempo: en el cuerpo y la palabra de un niño está presente el poder, fragmentaciones, divisiones y marginaciones. También es necesario reconocer que un niño es el paisaje donde vive, lleva todavía el espacio en el cuerpo, en sus movimientos y su mirada (González, María de los Ángeles, comunicación personal, 2018).

Cuando hay una parte en la sociedad que no es reconocida como parte y actúa y habla para demandar reconocimiento, entonces, se instaura la política. Esta, en consecuencia, surge siempre como una especie de fractura en el orden social establecido. Dada una

¹⁹ Nombre que llevará su libro *El desacuerdo* (1996) y que aquí lo tomaremos de referencia para éste capítulo

división de las partes que ya está instaurada, reconocida e incluso consensuada, la política siempre viene a romper con esta estructura dada, a poner de manifiesto una fractura y a plantear una reestructuración.

Por desacuerdo se entenderá un tipo determinado de situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro. El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco, pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura (Ranciere, 1996, p. 8).

Se trata de una situación en la que dos interlocutores hacen referencia a un mismo término, en nuestro caso *la niñez*, pero no lo entienden con el mismo significado, a causa de que no hay acuerdo en “lo que quiere decir hablar” ni sobre quiénes están en condiciones y tienen derecho a hablar. Sin embargo, no se trata de un desacuerdo puramente lingüístico, sino que en general, se refiere a la situación misma de quienes hablan. Los interlocutores del desacuerdo hablan desde racionalidades distintas, comparten y no comparten un mismo logos.

El desacuerdo, en el significado que le atribuye Ranciere, no tiene que ver con lo particular, sino con la universalidad (en el sentido de Laclou). Hay desacuerdo respecto a qué es lo común, quiénes constituyen la sociedad, cuál es la lógica que posibilita la comprensión del mundo común, cuál es el lenguaje que permite la comunicación, la acción y la evaluación de los sujetos sociales y cómo se determinan los derechos de cada quien. En la situación de desacuerdo, se pone en litigio tanto el objeto de la discusión como la calidad de quienes están en condiciones de litigar. El desacuerdo no es solo sobre qué significa hablar, sino también sobre quiénes pueden y tienen derecho a hablar.

...si somos más felices con un nosotros que tan solitos, si el niño tiene palabra y puede hablar como cualquier adulto y todos pueden decir su mensaje, si la comunicación también es en vivo y uno puede sentir ahhh!!, la utopía de en este momento, en este preciso momento: soy feliz (González, M., comunicación personal, 2018).

Esta “lógica del desacuerdo es propia de la racionalidad política” (Ranciere, 1996:12). Cuando ya están determinados los lugares o las partes en la comunidad, no hay política sino, lo que Ranciere llama, “policía”. Este concepto no se refiere solamente a lo que el termino evoca corrientemente (las ‘fuerzas del orden’, el brazo armado de la justicia, etc.), sino al “orden más general que dispone lo sensible en lo cual los cuerpos se distribuyen en la comunidad” Ranciere, 1996:43). Ofrece las legitimaciones necesarias a un poder que organiza y perpetua las divisiones sociales, que asignan asientos y funciones a los individuos, a la vez que fija y paraliza las identidades y los roles sociales. Su insistencia busca fijación de cada cual a un lugar determinado, más allá de la cual no podemos concebir una “parte de los sin-partes”. Por lo tanto la policía no es tanto un “disciplinamiento” de los cuerpos como una regla de su aparecer, una configuración de las ocupaciones y las propiedades de los espacios donde esas ocupaciones se distribuyen. Como el concepto foucaultiano de poder, el concepto de “policía” tiene un sentido neutro (Ranciere, 1996:44.), no peyorativo. La policía es dice Ranciere, en su esencia, la ley, generalmente implícita, que define la parte o la ausencia de parte de las partes.

La policía es primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea; es un *orden de lo visible y lo decible* que hace que tal actividad sea visible y tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al *ruido* (Ranciere, 1996, p. 44-45).

La finalidad de la *policia* consiste en constituir un sistema ordenado de diferencias, donde cada parte tenga su lugar y donde el antagonismo y el conflicto se superen o disuelvan. En cambio la política busca crear una situación de interlocución en un escenario común²⁰, donde el que tiene un título o una parte reconocida y real en la sociedad, acepte que aquel que le habla es igual; que puede comprender lo que se le dice y que puede ser comprendido y escuchado; que lo que está diciendo es *lenguaje* y no meramente *ruido* y, por lo tanto, que tiene que ser tenido en cuenta.

Esto es lo que busca instituir aquel grupo que no tiene parte y que procura ser escuchado; porque mientras no hay escenario común, en primer lugar, ése que es la parte que no tiene parte es nadie, no existe como parte para aquellos que tienen parte. No es un igual sino alguien que está en una inferioridad de condición, que está excluido de la partición y de la repartición. “Hay política cuando hay una parte de los que no tienen parte, una parte o un partido de los pobres. No hay política simplemente porque los pobres se opongan a los ricos” (Ranciere, 1996:25), sino cuando es reconocida una parte de los sin parte.

La política existe cuando el orden natural de la dominación es *interrumpido* por la institución de una parte de los que no tienen parte. Esta institución es el todo de la política como forma específica del vínculo. La misma define lo común de la comunidad como comunidad política.

²⁰ Rancière explica el surgimiento de la política analizando el comentario que Pierre-Simon Ballanche publicó en 1829 al relato hecho por el historiador romano Tito Livio sobre la secesión de los plebeyos en el monte Aventino. El comentarista sitúa el problema en el marco de una discusión sobre la cuestión de la palabra misma. Según esta interpretación los patricios sostienen la postura “platónica” que niega que los plebeyos puedan proferir palabras, puesto que esos seres sin nombre y sin cuenta carecen de logos. Ante la actitud asumida por los patricios de no reconocerlos, los plebeyos (a diferencia de los esclavos de los escitas que pretendieron enfrentar a sus amos dentro del mismo orden y con la misma lógica que ellos) respondieron instituyendo otro orden, “otra división de lo sensible” y se constituyeron como seres parlantes, como seres con nombre, como seres que comparten las mismas propiedades que aquellos que se las niegan. (Ranciere, 1996:37)

El espacio público es un lugar para “aparecer” ante los ojos de los otros, ya no te dice la familia “vos sos el malo, el bueno, la oveja negra, él que nunca pudiste, el ladrón”; ya no te dice el Estado “vos sos un joven vulnerable, o una mujer muerta, o una mujer con un botón de pánico”. Ya no te dice nadie nada en el espacio público, ya no te indican cuál es tu vida y cuál es tu otro nombre. El espacio público es para “aparecer” justo... (¡Lo dijo un niño!) Para aparecer justo en el país de los desaparecidos (González, M., comunicación personal, 2018).

En consecuencia, infiere Rancière, “la institución de la política es idéntica a la institución de la lucha de clases” (Ranciere, 1996, p. 33) o de lo que Laclau llama el *antagonismo* (Laclau, Mouffé, 1987, citado por Etchegaray, R., 2014).

La tarea esencial de la política es la configuración de su propio espacio, lograr que el mundo de sus sujetos y sus operaciones resulten visibles. La esencia de la política es la manifestación del disenso, en tanto presencia de dos mundos en uno (Rancière, J. 2006, Tesis 9).

El acto violento que instaura la política no consiste en atacar, hacer la guerra o matar al enemigo, sino en romper la distribución de partes establecida, en fracturar el orden dado. Este acto requiere dos movimientos complementarios: hacer visible y dar nombre o hablar. La instauración de la política supone siempre un acto de ruptura, un acto en el que lo invisible se manifiesta y se hace visible y en el que los sin nombre se dan un nombre y hablan.

La política es una ruptura específica de la lógica del arkhé, dado que no presupone simplemente la ruptura de la distribución “normal” de las posiciones entre quien ejercita el poder y quien lo sufre sino también una ruptura en la idea de las disposiciones que hacen a las personas “adecuadas” a estas posiciones (Rancière, J., 2006, Tesis 3).

No se trata de incorporar nuevos interlocutores a una conversación interrumpida en un escenario previamente delimitado, sino de la irrupción de nuevos sujetos con un nuevo

lenguaje en un escenario inédito, ya que el sujeto, el lenguaje y el escenario se instauran al mismo tiempo y por el mismo acto. “La política es en primer lugar el conflicto acerca de la existencia de un escenario común, la existencia y la calidad de quienes están presentes en él” (Ranciere, 1996, p. 41).

Hay política –sigue diciendo más abajo- porque quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes se hacen contar entre éstos e instituyen una comunidad por el hecho de poner en común la distorsión, que no es otra cosa que el enfrentamiento mismo, la contradicción de dos mundos alojados en uno solo: el mundo en que son y aquel en que no son, el mundo donde hay algo ‘entre’ ellos y quienes no los conocen como seres parlantes y contabilizables y el mundo donde no hay nada (Rancièrè, 1996, p. 42).

3.2. Hacia un nuevo concepto de subjetivación

Si el sistema policial al definir las partes, los aportes de las partes y su lugar en el todo, define también a los sujetos relacionados en ese conjunto social y a sus posiciones y partes. La institución de una parte de los que no tienen parte es al mismo tiempo la aparición de una subjetivación nueva, no identificable en el campo de experiencia dado. Ni el demo, ni los plebeyos rebelados en el monte Aventino, ni los burgueses de la Revolución Francesa, ni los proletarios de las luchas sociales del siglo XIX eran sujetos reconocidos e identificados como ‘parte’ de la comunidad de su tiempo. La subjetivación es concebida como la mera cuenta de los incontados.

La política es asunto de sujetos, o más bien de modos de subjetivación. Por subjetivación se entenderá la producción mediante una serie de actos de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado, (...) La subjetivación política produce una multiplicidad que no estaba dada en la constitución policial de la comunidad, una multiplicidad cuya cuenta se postula como contradictoria con la lógica policial (Rancièrè, 1996, p. 52).

El reemplazo del concepto de *sujeto* por el de ‘modos de subjetivación’ es central en la elaboración que hace Rancière. Si en la teoría política anterior, los sujetos quedaban definidos por y sujetos a la estructura que los constituye, para Rancière, la acción política abre un ámbito nuevo en el que cada uno ejerce y manifiesta su igualdad con cualquiera. Indudablemente, esta acción introduce un desorden en la realidad estructurada e instituida, como consecuencia del cual las identidades constituidas se desdibujan y se “desidentifican”.

...yo digo extender la Cultura a toda la ciudad, y de toda la ciudad a la escuela. Lo que no quiero es más materias separadas, no quiero el triunfo de la razón, no quiero que el contenido sea más importante que la forma, no quiero que la mente se separe del cuerpo, no quiero que los chicos sean objeto de abuso, objetos de educación, objetos de cuidado, objetos de abandono, objetos de violación. Quiero que sean sujetos, que tengan palabra, y que sean ciudadanos, así de simple (González, M., comunicación personal, 2018).

La diferencia que el desorden político viene a inscribir en el orden policial –dice Rancière puede, en un primer análisis expresarse como diferencia de una subjetivación a una identificación. La misma inscribe un nombre de sujeto como diferente a toda parte identificada de la comunidad (Rancière, 1996). En eso consiste un proceso de subjetivación política para Rancière, en la acción de capacidades no contadas que vienen a escindir la unidad de lo dado y la evidencia de lo visible para diseñar una nueva topografía de lo posible.

A diferencia de Foucault, no cree que la política se pueda identificar con el poder ni con una mera resistencia, sino con la apertura de un espacio inédito, en el que actúan y hablan sujetos antes inexistentes, efectuando cuentas de lo incontable.

Lo voy a repetir... un niño de 8 años me dijo en un Congreso de Niños: “y bueno, la imaginación es aparecer” y el del lado dijo “justo en el país de los desaparecidos”. Y me hicieron anotar todo junto: “aparecer en el país de los desaparecidos”. Que aparezcan los

movimientos sociales, que aparezcan las mujeres, que aparezcan los niños, que aparezcan los jóvenes mexicanos muertos, y que aparezcan los que se quedaron en el camino, que aparezcan los que destituyen gobernantes, que aparezcan los que se quedaron con el dinero, que aparezcan los que nunca tuvieron nombre, que aparezcan los abandonados, los abusados, que aparezcan los viejos y los pobres, que aparezca la fuerza renovadora enorme de las mujeres, que aparezca el mundo, que aparezcan las ideas, que aparezca la sensibilidad, que aparezca el afecto, que aparezca la imaginación, que aparezca el concepto, todas son hermanas.... Que aparezcan las percepciones, y que aparezca la cultura, y que podamos vivir mejor (González, M., comunicación personal, 2018).

3.3. Del pensar que produce acontecimiento III

La dominación se identifica con una partición de lo sensible, que se manifiesta en las acciones y los discursos dentro del orden policial. El objeto de la política es el desacuerdo, dado que produce un efecto de desordenamiento del sistema y de desidentificación de los sujetos. La distorsión da origen a la política y ésta tiene un efecto desnaturalizador y desclasificador.

La finalidad del orden policial es estructurar un sistema diferencial, en el que cada parte ocupe el lugar que le corresponde. Una clasificación que es, a un mismo tiempo, una jerarquización, tal el pilar sobre el que se erige esa relación de dominación a la que cabe caracterizar como “simbólica”, y cuyo movimiento condiciona materialmente el modo de (des)ordenamiento de lo social. En tanto es a través de esas clases jerarquizadas que se aprehende el mundo que nos rodea, incluyendo nuestra propia posición en él y lo que a partir de ella es posible (o imposible) de ser realizado. Incluso la relación de dominación es aprehendida a través de categorías que se encuentran condicionadas por esa misma relación. De allí que, apoyándonos en Bourdieu, definimos a la dominación simbólica como:

...esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone, para

pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en funcionamiento para percibirse y evaluarse, o para percibir y evaluar a los dominantes (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etcétera), son fruto de la incorporación de las clasificaciones, que así quedan naturalizadas, cuyo fruto es su ser social (Bourdieu, 1999, p. 224-225).

En este sentido los cuerpos tienen un papel clave, en tanto instancia por la cual se conforma una corporalidad cuyas características (su manera de andar o de vestirse, las emociones que puede mostrar y las que ha de ocultar, etcétera) adquieren su sentido dentro de una clasificación que las torna necesariamente como niño/a. Sobre la base del planteo que proponemos, la mentada masculinización de un cuerpo adulto no sólo nos remite al proceso por el cual se apropian características avaladas como infancia, (re)produciendo así esa particular concepción de niño/a, también implica el proceso de formación del cuerpo allí involucrado, (re)produciendo la confirmación de tales características, es decir, produciendo la configuración en la cual las emociones o los modos de andar son cuerpo.

El orden social estructurado en un sistema de diferencias se rige por una lógica que cuenta las partes como meras partes, mientras que la política suspende el orden policial instituyendo la igualdad de unos seres parlantes cualesquiera. Hay política cuando se produce una ruptura en la que se instituye una parte de los que no tienen parte. El desafío es, entonces, aprehender las consecuencias en lo político de tal infantilización, por supuesto, pero también las de la producción de esa específica corporalidad (que sin dudas impacta, a su vez, en la reproducción de las etapas niño-adulto). Tarea para la cual resulta imprescindible poner en juego un enfoque que haga de esa producción uno

de sus objetos problemáticos, adentrándose en el proceso cultural y político que lleva a la formación de la particular configuración estética, de la cual es parte el (también particular) cuerpo que es estudiado.

El espacio público es... lo dice un nene de 6 años (lo pusimos en todos los carteles): “cuidemos lo público porque para algunos es lo único”. Yo le diría que no es lo único, que los que tienen el espacio público también tienen nombre, también van muchos a la primaria, también jugaron con palitos, con juguetes sacados de la basura, con juguetes que les cosieron sus madres, también tomaron café con leche y pan, y comieron comidas ricas en algún lugar, también abrieron puertas de taxis, limpiaron vidrios, pero también supieron de alguna palabra maravillosa. Cuando hicimos una encuesta entre los niños más pobres de esta ciudad contestaron 125.000 niños cuales eran las palabras más hermosas de la lengua castellana, esos niños de 2 a 5 no dijeron “hambre” como primera palabra, la primera palabra más hermosa era “sol”, la segunda palabra más hermosa era “mariposa” (como la de Juanito Laguna), la tercera más hermosa era “bicicleta” y luego se dedicaron a los verbos. Dijeron “saltar”, “jugar”, “amar”, “comer”, tienen el verbo en el cuerpo, están recién nacidos habitando este mundo con el verbo en el cuerpo. Los movimientos sociales recuperaron de los niños el verbo en el cuerpo, recuperaron de la política el verbo en el cuerpo (González, M., comunicación personal, 2018).

Consideramos que por este camino se puede contribuir a las luchas de clasificaciones en las que se sustentan las relaciones de dominación establecidas. Relaciones que condicionan los principios de visión y división que ponemos en juego en nuestras prácticas, así como éstas pueden tener por consecuencia la reproducción de esa dominación. Consecuencias quizás no buscadas por los agentes, pero no por ello con menos impacto en la estructuración de lo político.

Al considerar las implacables consecuencias de este modo de reflexión y de acción, en cuanto a las políticas hacia la infancia, podemos observar en Rosario otra manera de pensar “innovadora”²¹. A imaginar la existencia de una política que consistirá en oponer a la policía y en tomar en serio esta “parte de los sin-partes”.

El espacio público es “patrimonio”, pero el patrimonio no es el del código civil, no es lo que le vamos a heredar a los hijos, algunos no heredan nada, o heredan deudas, o heredan una casilla, con un montón de chapa, no heredan nada, o falta de trabajo. Es todo lo que tenemos en la vida, el padre, la madre, la chapa, el trabajo, el amigo, es lo que llevamos en la valija de nuestro viaje, son los sueños, y las ideas, ese es nuestro patrimonio. Son las palabras, son las imágenes, son las formas de comunicarnos, son las formas de hacer el amor, eso es el patrimonio. Y ese patrimonio se transmite en la escuela, y se transmite en todos los espacios públicos, y le llamo espacio público a los gubernamentales y a todas las ONGs, al tercer sector y a los movimientos sociales que se han dedicado a la comunidad, esos son públicos, son de todos, han abierto, abierto... abierto... Y después viene la época del neoliberalismo a cerrar, a cerrar... a cerrar. La calle está abierta todavía... y todavía es nuestra. El río es nuestro... (González, C. H., 2016).

Una Política Pública es un impulso colectivo y transformador con perspectiva estratégica, una energía regulada y sistematizada que hace frente a una necesidad, interpreta un imaginario social, construye sentido en la fragmentación, moviliza la acción en la abulia y teje su red infinita de futuro en el presente del territorio (González, M., comunicación personal, 2018).

²¹ La palabra "innovación" viene del latín innovatio y significa "acción y efecto de crear algo nuevo". Sus componentes léxicos son: el prefijo in- (penetración, estar en), novus (nuevo), más el sufijo -ción (acción y efecto).

4. El tríptico como divulgador del saber colectivo

No creas en metáforas fundantes de clases que dominaron el pensamiento y hay que poner al ciudadano como protagonista, al cuerpo integrado, a la emoción no como una opción intuición – emoción vs pensamiento. Yo quiero el conocimiento teórico la ciencia, pero separados de la elite, quiero que la gente pueda crecer y en el hacer y el pensar se nutren uno del otro, si hay tiempo para el otro.

María de los Ángeles “Chiqui” González, 2018

4.1. Divulgación del saber

Durante las últimas décadas lo cultural asume un lugar destacado en las políticas públicas, atendiendo a nuevas articulaciones y/o tensiones de ese entramado de instituciones, programas y actores. Esta relación permite que el “conjunto de intervenciones realizadas por el estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados; puedan orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social” (García, N. 2005).

Las transformaciones entendemos que se da en lo cotidiano, se da en el día a día y la intención es que este proyecto llegue a la mayor cantidad de ciudadanos posibles, del mejor modo y del modo más vivo posible. Nosotros somos instituciones vivas permanentemente más allá de cada uno tenga su tiempo, esta institución intenta todos los días llegar de forma viva a los ciudadanos, al ciudadano que vino mil veces y el que vino por primera vez se pueda encontrar y disfrutar un momento distinto; cada vez que venga ese es el desafío (coordinador Pedagógico de La Isla de los Inventos, comunicación personal, 2018).

Por lo tanto, es tarea fundamental de la ciudadanía el administrar y fomentar el desarrollo de sus saberes, lo que “Los griegos llamaban paídeia, es la base de la vida de la ciudad democrática” (Rodríguez, J. 2007). Es decir no basta que solo las instituciones formales y no formales dirijan el quehacer imponiendo el quehacer de los ciudadanos; sino que los mismos ciudadanos sean capaces de encontrar sus propios qué, a través de la participación de los múltiples espacios que ofrece una ciudad.

No obstante, en los museos, centros culturales, espacios públicos, etc., los saberes deben traducirse a un lenguaje comprensible para todos “accesible, coherente y diverso” ya que va dirigido para toda la ciudadanía; donde no hay acumulación sino apropiación del saber; como lo menciona Gómez & Vila (2001).

La formación de una ciudadanía creativa, capaz de transformar la información en conocimientos, que desde la diferencia afirme el respeto y la valoración del ‘prójimo’, para proyectar juntos un futuro común de convivencia, activa y participativa, en la vida democrática, como lugar privilegiado para consensuar objetivos que compaginen los legítimos intereses individuales con los colectivos (Rodríguez, J., 2007).

El Tríptico de la infancia pasa por ese lado por plurales democráticos, lugares plurales, lugares democráticos, de participación y de un gran caudal de información y construcción de comunicación para que lo que nosotros hacemos llegue a todos (Coordinador Pedagógico de El Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

En este sentido, la divulgación cobra un sentido importante, viene del latín *divulgatio*, esparcir algo entre la gente común y merma en una sociedad caracterizada por la acelerada corriente cotidiana²². Divulgar es que desde los lugares simples, cotidianos, públicos, íntimos se forme el saber sin mencionarlo, y poco a poco se vaya

²² La palabra divulgación viene del latín *divulgatio*, *divulgationis*, nombre de acción del verbo latino *divulgare* (propagar, expandir, extender, poner al alcance de la gente común). Sus componentes léxicos son el prefijo *di* (múltiple, diverso), *vulgus* (gente común o vulgo), más el sufijo *ar* (terminación usada para formar verbos).

incorporando categorías conceptuales que se hacen propios y agudizan la mirada. Por eso el divulgador tiene un trabajo verdaderamente significativo en pro de una sociedad participativa y democrática.

Centro cultural, son nuevos espacios, la diferencia de este espacio con los otros es la misión, un museo es una institución cultural sin fines de lucro, que conserva adquiere, comunica y difunde el patrimonio cultural, nosotros no adquirimos si comunicamos, si difundimos, si utilizamos el juego como un instrumento de participación, son paseos públicos, eso es lo que define al tríptico de la infancia, es una decisión política que estos lugares sean posibles (Coordinador Pedagógico de El Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

Por eso, el contenido de la divulgación tiene que poder decirnos algo de nuestra vida cotidiana, problemas, deseos y frustraciones para así provocar un interés, porque interpelar los destinatarios es la clave. Entonces si el éxito editorial de los libros terapéuticos peyorativamente llamados “de autoayuda” no influye en hablar de un mundo extraño al lector, sino de encontrar múltiples encuentros con su realidad sensible, es decir, aquello que experimenta diariamente. Sin embargo, toda autoayuda es conductista conlleva a seguir un manual de instrucciones o recetas logrando interpelar el sentido del saber, apagado por el poder, por los discursos que decidieron o hablaron en nombre de ellos.

Lo anterior implica ver la divulgación no desde la ciencia sino desde la literatura, según el analista de la divulgación, Carlos López Beltrán “En la novela y el cuento se reproducen o se recrean los mecanismos y eventos de la realidad, la divulgación de la ciencia tiene la ocasión de recrear los logros y los mecanismos de este campo. En la divulgación, como en la literatura, hay un espacio lo suficientemente amplio para que cada autor despliegue su propia red y extraiga los peces que desee, para que muestre su

modo de mirar ante quien le escucha o lee "Hay un lugar para el estilo" (Calvo, M., 2006).

Cada dispositivos es una puesta en escena entonces la idea es que el visitante que juega en este dispositivo también pueda dar lugar a su propia creatividad al estar en un espacio donde no está todo dicho donde hay puntas abiertas que el mismo visitante que juega lo pueda completar eso ayuda a la creatividad (Martino Anahi, coordinador Pedagógico de La Isla de los Inventos, comunicación personal, 2018).

A pesar de que la divulgación ve a la ciencia como un producto de cultura elite y pretende realizar un trabajo comparable al de la difusión de las artes, no hace más que llevar a la ciencia a un nivel aristocrático mediante una visión excluyente contraria a la visión democrática del saber y el poder. La democratización es "decisiva para aminorar la elitización de las prácticas culturales, reconstruir espacios de información y crítica, y deshacer formas cotidianas de autoritarismo que colaboraron con la opresión política (Cardini, L 2014). En ese contexto de transformación y apertura, sucederá una cadena de cambios en el campo cultural de la ciudad que se verán concretizados en acciones que asientan a una "deselitización de la cultura"²³

Cada muestra sea superadora a la anterior pero superadora no en el sentido que sea más linda sino superadora en lo que potencia el público que viene; y lo que se pone en juego en esta muestra es que es más universal, más en la sociedad en general donde nos empezamos a preguntar tiene que ver con el somos, como somos seres humano, como cultura como sociedad, raza, es una muestra que pensar en el somos amplia el espectro de pensar solo la ciudad de rosario por eso se llama como cosa de tu corazón, motivos para jugar y no perder la costumbre (coordinador Pedagógico Isla de los Inventos, comunicación personal, 2018).

²³ Durham en 1984 "...la participación popular fue muy grande y muy fervorosa. ¿Por qué? Y, porque se venía de los años de la dictadura, muchos años de silencio, de autoritarismo, de imposibilidad de expresarse. Entonces, cuando se abrieron las compuertas nosotros teníamos claro que íbamos a ser la primera gestión democrática después de los años de la dictadura, entonces nuestro proyecto también era participativo, abierto, pluralista, pero la gente nos empujó también a pedir cada vez más cosas.". Fuente: Registro de Campo N° 2, 2011. (Cardini, L. 2014)

En la divulgación está el compromiso democrático resulta especialmente importante para que las personas tomen decisiones sobre lo que los afecta, se convierte en verdaderos actores sociales e históricos; que no sean otros los que tomen las decisiones que afectan en su vida; porque una ciudadanía del saber es capaz de adquirir su derecho. Si el ciudadano común no tiene el bagaje científico y cultural suficientes es fácil ser víctima de posiciones catastróficas propias de mercaderes tecnológicos. Si no entendemos las articulaciones ecológicas, económicas, políticas de la ciencia moderna es muy difícil proponer soluciones a los problemas del mundo contemporáneo. La falta de conocimiento se convierte en un instrumento de dominación, exclusión y marginación.

El tríptico constituye una propuesta de educación estética que busca formar sujetos creativos. Mediante la multiplicidad de lenguajes, soportes, medios y técnicas de las diferentes artes, pone en movimiento miradas y operaciones lógicas que suelen no ser tenida en cuenta en las instituciones educativas, que hacen el acervo más desde la ciencia (González, M., comunicación personal, 2018).

Un valioso ejemplo de dominación que hace referencia Foucault, en una entrevista a un operario de la fábrica Renault; donde hace el primer uso de la noción de “experiencia” tiene que ver con una memoria colectiva, que va acumulándose gracias al aprendizaje de las distintas luchas, y en la que un grupo puede reconocerse como tal:

Hay en la memoria de los trabajadores, experiencias fundamentales fruto de las grandes luchas: el Frente Popular, la Resistencia, pero los periódicos, los libros, mencionan lo que les conviene y lo relegan sencillamente al olvido. Debido a estas omisiones, no se puede sacar provecho del saber y de la experiencia de la clase obrera (Hermo, F., 2015).

Como podemos apreciar, no se trata de ser vocero, orientadores o asumir roles para dirigir el conocimiento, como dice Foucault en 1978, en diálogo con el filósofo Yoshimoto:

Habrá que destruir la idea de que la filosofía es el único pensamiento normativo. Es preciso que las voces de una cantidad incalculable de sujetos hablantes resuenen, y hay que hacer hablar a una experiencia innumerable. El sujeto hablante no debe ser siempre el mismo. No deben resonar únicamente las palabras normativas de la filosofía. Hay que hacer hablar a toda clase de experiencias, prestar oídos a los afásicos, los excluidos, los moribundos. Puesto que nosotros estamos afuera, en tanto que ellos hacen efectivamente frente al aspecto sombrío y solitario de las luchas. Creo que la tarea de un practicante de la filosofía que viva en Occidente es prestar oídos a todas esas voces (Hernández, O., 2017).

Esta clase de dominación conlleva a preguntar ¿El tríptico de la infancia toma la posición de vocero o hace hablar a toda clase de experiencia? ¿De qué manera hace hablar la experiencia?

4.2. La experiencia de juego

Por último, realizará el coordinador, una “limpieza de verdades”. Pondrá en jaque a los prejuicios y facilitará las diferencias, las hará suyas cambiando de lugar, asumiendo la voz de muchos personajes. Será uno y otro cada vez para que cualquiera acceda a su provisoria verdad.

Ma. De los Ángeles “Chiqui” González, 2018.

A partir de las anteriores preguntas y apartados, se vislumbra la experiencia como la correlación entre las formas de subjetividad, la normatividad y los campos de saber (Foucault, M. 2006). Porque cuando se toma por error “la experiencia como el origen del conocimiento, la visión del sujeto individual (la persona que tuvo la experiencia o el

historiador que la relata) se convierte en el basamento de evidencia sobre el que se construye la explicación” (Scott, J., 2001).

Es decir que la evidencia de la experiencia, en vez de poner en cuestión reproduce sistemas ideológicos; lo que conlleva a visibilizar que los hechos de la historia hablan por sí mismos, sin embargo no se hace un análisis crítico del funcionamiento del sistema, representaciones y significados ya que “no son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (Scott, J. 2001)

Ya no se trata de pensar al sujeto como fundamento de la verdad, sino de producir lo que Foucault llama “una ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento” (Hermo, F., 2015). Es decir: un sujeto puede constituirse históricamente como la fuente de conocimiento porque esas condiciones no son universales, en el sentido de que valdrían siempre, sino que lo hacen únicamente en un momento histórico determinado, siendo ellas mismas factibles de transformarse con el tiempo.

Es así como la noción de experiencia no solo es el testimonio subjetivo como inmediato, verdadero y auténtico, sino que también se refiere a influencias externas a los individuos que condicionan los imaginarios y también naturaliza categorías como niño, juego, saber etc. Este proceso; De Laurentis (1984) lo ponen al descubierto como el funcionamiento de la experiencia que:

...opera crucialmente por medio de la diferenciación: su efecto es constituir a los sujetos como fijos y autónomos, considerándolos fuentes confiables de un conocimiento que viene del acceso a lo real por medio de su experiencia opera crucialmente por medio de la diferenciación: su efecto es constituir a los sujetos como fijos y autónomos, considerándolos

fuentes confiables de un conocimiento que viene del acceso a lo real por medio de su experiencia (Scott, J., 2001).

Desde esta perspectiva la experiencia se convierte en dar cuenta del análisis por el cual se reproduce el conocimiento, una relación entre la percepción y la realidad, que se fundamenta en el discurso; en los términos de Gary Spivak (1970), “hacer visibles las asignaciones de posiciones-sujeto”, no en el sentido de capturar la realidad de los objetos vistos, sino de tratar de entender las operaciones de los complejos y cambiantes procesos discursivos por los cuales las identidades se adscriben, resisten o aceptan, procesos mismos que no son señalados, y que de hecho consiguen su efecto porque pasan desapercibidos” (Scott, J., 2001).

Por lo tanto, desde las voces de los Coordinadores Pedagógicos del Tríptico se puede visibilizar un pensamiento y accionar, que viene atravesado por el propio andamiaje del estado con sus políticas. En consecuencia, al interrogar los procesos de creación de los coordinadores, reconfigura la historia y el papel del Tríptico para abrir nuevas maneras de pensar acerca de categorías conceptuales.

No solo se interioriza un opus operantum, sino un modus operandi, una forma particular de ver y actuar en el mundo social, abierta e inconclusa (Bourdieu, citado por Márquez, I. 2006).

4.3. Del pensar que produce acontecimiento IV

Es aquí donde el tríptico de la infancia juega un papel importante para la democratización del saber ya que al ser un espacio de encuentro para todos y con todos; sin embargo es necesario dar cuenta de la reproducción de los términos que el tríptico divulga a través del uso de la experiencia de los coordinadores como método de análisis para reafirmar verdades escondidas. Por lo tanto, acudimos a revelar las voces de los distintos coordinadores en cuanto a la categoría conceptual sobre juego

...nos cuesta pensar el juego tan estructurado, el juego es parte permanente del espacio, el espacio esta intencionalmente preparado para que el juego se dé; hay un coordinador que provoca, que invita, que genera; el juego puede ser contemplar, puede ser un juego de palabras pero también puede ser un juego de movimientos el tema es entrar en ese mundo el juego es parte de cada lugar, el juego también es estar en la montañita y detenerse a escuchar, ese es el juego, el juego que te lleve a otro mundo interno, nosotros no pensamos que cada dispositivo solo tiene un modo de jugar (Hidalgo Melissa, coordinador de El Jardín de los Niños, comunicación personal, 2018).

Nosotros no trabajamos con que primero hay que dar la consiga para poder jugar, uno puede empezar a jugar y la consigna se va develando en el mientras tanto no es que uno le cuenta lo que se hace para que después hacerlo, si vos le contas todo lo que se hace ya le sacaste la emoción y la sorpresa (Martino, Anahi, coordinador de La Isla de los Inventos, comunicación personal, 2018).

Aparece como una invitación a jugar no son juegos reglados, aparece desde la invitación y del que cada uno se involucre en el juego, nosotros trabajamos él juega acá como el pasaje al otro mundo (Pierucci Soledad, coordinador de La Granja de la Infancia, comunicación personal, 2018).

Los coordinadores hablan de su experiencia y en este hablar de su experiencia dan cuentas de las representaciones que tienen sobre el juego; pero si nos remitimos a las causas históricas que han permitido tener este discurso de juego y actuar en función de ellas; salen a flote el posicionamiento teórico que ha marcado el Tríptico de la Infancia.

“El juego como una manera de aprender, el modo de la acción para investigar, experimentar, preguntarse; jugar es a su vez simbolizar, ingresar a los órdenes simbólicos de la cultura, compartir y socializar, participar y respetar al otro, ingresar al mundo de los lenguajes constitutivos del pensamiento (Fernández, M., 2006).

Reconocerle al juego su capacidad transformadora. Es más, su condición de ser en sí mismo el dispositivo transformador. Esto implica no reducir al juego a la interacción dificultosa de los poderes del Estado, o a las estrategias de negociación donde anida la corrupción (González, comunicación personal, 2018).

“Jugar en el amplio y total sentido de la palabra es disponer los términos de otro modo, innovar, simbolizar, disfrutar...” (González, comunicación personal, 2018).

Este análisis de las representaciones de juego como discurso de verdad también conlleva, analizar la verdad determinadas por las actitudes del sujeto “correspondencia visible entre decir y hacer” (Foucault, 2001, citado por Fortanet, J., 2012).

Niños: se encuentra jugando con los objetos que se encuentra al su alrededor.

Coordinador: Explica la forma como deben usar los objetos y “como se debe jugar”.

Niño 1: Agarra las tablas de madera y se las lleva a otro dispositivo lúdico donde se encontraban bloques de madera con más volumen. Y empieza a construir utilizando los dos tipos de formas.

Coordinador: Se dirige donde el niño y le dice que ese material no va ahí, que es para utilizarlo con las telas y se lleva el material para el otro dispositivo.

Niño 1: se queda construyendo con un solo tipo de forma.

(Observación participante, Anexo 3)

Al blanquear esta situación de juego que se da en el tríptico, no se trata de criticar a los coordinadores del Tríptico, ni tampoco la política pública, es dar cuenta de las reproducciones que se están creando.

Por el cual demuestra la manera como se construyó ese coordinador y no se puede gerenciar sobre ciertos límites y contextos que ya están prefijados donde el sentido

ulineal sale a la luz demostrando que no puede ser de otro modo “contingencia”²⁴. Ya que los dispositivos demuestran una estética del juego que hay una manera de ser interpretado donde el deber hacer está primando y no existe “relación entre el hacer, el ser, el ver y el decir”²⁵. También es dar cuenta que el individuo no tiene la experiencia, es la experiencia que hace el individuo porque

Los sujetos son constituidos discursivamente, la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado. Ya que el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia. La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos (Scott, J. 2001, p. 66).

5. El juego como asunto político

A esta altura de nuestro relato hay que detenerse para dejar expresada una dificultad que tiene la Política al integrar niños. Se trata del “modo de ser y de estar en el mundo” que tiene la infancia, poniendo en crisis varios aspectos de la Gestión Pública, tanto en sus metodologías como en su forma de acción, dado que el juego, la imaginación, las preguntas, la investigación y exploración de lo real, no han sido frecuentemente consideradas como importantes por la Política como problemáticas para su propia construcción.

Ma. De los Ángeles “Chiqui” González, 2018.

5.1. La reconceptualización de lo útil

Teniendo en cuenta que los conceptos tienen sentido en cada uno de los contextos en que son usados, hablar de “utilidad”, “finalidad” o “interés” en el universo lúdico es hacer referencia (al menos en el sentido que le dan los propios jugadores) a determinadas características que nos llevaron a pensar en este capítulo.

²⁴ Aristóteles considera a la contingencia como aquello que puede ser de otra manera, que puede ser o no ser (Sánchez, R. 2011)

²⁵ Ranciere, J. (2009). El Reparto de lo sensible.

En la educación, tradicionalmente, y hablo de “tradición” como aquellos principios de organización pedagógica dominante que intentan sostener cierto ordenamiento sobre lo social, cultural, etc.; el objetivo de un juego, fue y es el instrumento de un objetivo que podríamos llamar de “segundo orden”, es decir que se aprovechan de las situaciones de juego para intervenir sobre objetivos que están más allá del mismo, que no son inherentes a la situación de juego, sino que son producto de la normatividad del discurso curricular, como lo puede confirmar la vasta bibliografía al respecto. Se desvincula así el carácter primordialmente lúdico-útil de aquel, para darle un carácter productivo-útil de “segundo orden”, siendo así el juego, o los juegos, funcionales para otras prácticas (consideradas útiles) en tanto propone al niño/a la visualización consiente del vínculo medios-fines (ajenos) que el juego en general no subraya. La escuela desde sus orígenes surgió con fines de intervención sobre la población para que éstos sean útiles y dóciles y el juego no escapó de este cosmos.

Suspender el valor de la utilidad, aunque sea desde el pensamiento; poner en paréntesis este rasgo al pensar un objeto, nos pone de frente con la cosa y nos obliga a buscarle otros sentidos, otras perspectivas. Pero ¿las hay? O mejor dicho ¿se puede realmente dejar de abordar un objeto sin el valor de lo útil? ¿No está toda nuestra identidad atravesada por este valor? se pregunta Darío Sztajnszrajber (2015:40). Para Huizinga (1938), el juego era algo superfluo, en cierta medida desinteresado o inútil, que puede suspenderse o abandonarse por completo, y que sin embargo puede crear orden, belleza, armonía, en fin, utilidad. ¿El juego podría no servir para algo? Por lo tanto, el debate aquí planteado no es si el juego es útil o inútil, sino debatir la concepción de utilidad. Entonces si jugar es útil ¿Para quién? ¿Para qué? van a ser las preguntas que guiarán este capítulo.

5.2. El sentido de una *utilidad* hegemónica

Los diferentes sentidos que se irán debatiendo en este trabajo con respecto al juego en relación con la educación, remiten a la tensión ante la imposibilidad de fijar un solo sentido, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe dirán, “Ni la fijación absoluta ni la no fijación absoluta son, por lo tanto, posibles” (Laclau y Mouffe, 2011:151). Por lo que, si algo se nos parece ordenado o estructurado, no es más que un proceso hegemónico del discurso, lo cual fija parcialmente el sentido de lo social en la construcción de “puntos nodales” (Laclau y Mouffe, 2011:152)²⁶ en un sistema de diferencias de sentidos²¹. El momento hegemónico, es por lo tanto, aquello que supone un determinado cierre de la universalidad dentro de diferentes particulares, lo que tiene como correlato una determinada construcción de la identidad. En este caso la articulación de un discurso del juego no se hace sobre el vacío, sino se hace indefectiblemente reconociendo a un universal, es decir, el proceso por el cual un particular pasa a *representar* al universal. Siguiendo a Laclau (1996)²⁶, podemos decir, que este universal que aparece en el juego dentro de la educación, no es otra cosa que el rasgo de lo *útil* (en términos de ganancia, de lección, adiestramiento) como particular, que en cierto momento, por unas series contingentes y arbitrarias de razones e instrumentos, ha pasado a ser dominante.

La lectura que va hacer Giorgio Agamben²⁷ al texto “El capitalismo como religión” de Walter Benjamin (1921), parte de entender al capitalismo, no como Weber, una mera secularización de la fe protestante, donde será funcional para el sistema la idea cristiana de la salvación en la que Dios creó al hombre, este pecó y por lo tanto tiene que

²⁶ Para que haya hegemonía, no es suficiente el momento articulatorio del discurso, es preciso, dirán los autores citados, además que la articulación se verifique a través de un enfrentamiento con prácticas articulatorias antagónicas (Laclau y Mouffe, 2011:155).

²⁶ “Esto significa que lo universal es parte constitutiva de mi identidad [...] Lo universal emerge a partir de lo particular, no como un principio subyacente que explicaría lo particular, sino como un horizonte que sutura una identidad particular dislocada” (Laclau, 1996:56).

²⁷ En Giorgio Agamben (2005) *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, p.106.

redimirse viendo al tiempo como la vía a dicha salvación; sino, que dirá que es un culto no compensador, reparador o purificador, sino *culpabilizante*. El capitalismo no intenta explicar la culpa, sino que es la culpa misma, la universaliza; donde captura la identificación del pecado, la culpa y la deuda. El término utilizado en el escrito es *Schuld*, que significa a la vez deuda y culpa. “Precisamente porque tiende con todas sus fuerzas no a la redención, sino a la culpa; no a la esperanza, sino a la desesperación” (Agamben, 2005, p. 106). Así, los modelos de aprovechamiento y uso racional del tiempo se constituyen en los valores dominantes. Hay una presión por los logros alcanzados. Nuestra existencia parece reducirse a una línea recta, donde transcurrimos acumulando metros. El reloj convierte al tiempo en una mercancía que se puede medir, comprar y vender. El trabajo invade la totalidad del campo de la experiencia del hombre y los comportamientos cuya *redituabilidad* no es evidente, se debilitan o desaparecen. El tiempo se nos aparece como una especie de cadena de montaje, donde nos vamos edificando a nosotros mismos como un producto. Si bien, en nuestro sentido común “el tiempo hay que aprovecharlo”, esta idea no es “natural”.

La sociedad de hoy no es primariamente una sociedad disciplinaria, sino una sociedad del rendimiento que cada vez se desembaraza más de la negatividad de las prohibiciones y los mandatos y se hace pasar por sociedad de la libertad. Así el paradigma del disciplinamiento es sustituido, por el esquema del poder hacer: “Yes, we can”²⁸. Lo trágico es que esta permanente sensación de carencia y de culpa se hace pasar por libertad ya que la coerción externa es reemplazada por una auto coerción. El sujeto adhiriendo a la idea de rendir queda libre de toda instancia dominadora externa que lo fuerce a trabajar y lo explote. Queda sometido únicamente a sí mismo. Hace que libertad y coerción se identifiquen.

²⁸ Traducción al español “Si, nosotros podemos”

Giorgio Agamben en su ensayo *Sobre lo que podemos no hacer*²⁹, anuncia que todo poder hacer es ya siempre un poder no hacer³⁰, cobrando de esta manera otro significado el término “impotencia” ya que no significaría aquí sólo ausencia de potencia, no poder, sino también y sobre todo “poder no hacer”, poder no ejercer la propia potencia. Esto nos diferencia del resto de los animales, ya que otros vivientes pueden sólo manejarse por su propia potencia inscripta en su instinto, mientras que el hombre es el animal que puede su propia potencia. Esto lo expone, más que cualquier otro ser, al riesgo del error, pero a la vez le permite acumular y dominar libremente sus propias capacidades, transformándolas en “facultades”. En la sociedad actual, nos advierte dicho autor, el poder anunciándose como “democrático” “separa a los hombres no sólo y no tanto de lo que puede hacer sino sobre todo y mayormente de lo que puede no hacer” (p.64). El hombre de hoy al creerse capaz de todo, ante la idea de que cada uno puede hacer o ser indistintamente cualquier cosa, se lo ha privado de lo que puede no hacer, se lo separó de su “impotencia”. Precisamente cuando, por el contrario, debería darse cuenta de que está entregado de manera inaudita a fuerzas y procesos sobre los que ha perdido todo control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades sino de sus incapacidades, no de lo que puede hacer sino, justamente, de lo que puede no hacer.

Nada nos hace tan pobres y tan poco libres como este extrañamiento de la impotencia.

Aquel que es separado de lo que puede hacer aún puede, sin embargo, resistir, aún puede no hacer. Aquel que es separado de la propia impotencia pierde, por el contrario, sobre todo, la capacidad de resistir (p. 65).

²⁹ En Giorgio Agamben (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

³⁰ Es la adquisición decisiva de la teoría de la potencia que Aristóteles desarrolla en el libro IX de *Metafísica*.

Mientras que la sociedad disciplinaria generaba locos y criminales, la sociedad del rendimiento, por el contrario, produce depresivos y fracasados. El lamento del individuo depresivo, “Nada es posible”, solamente puede manifestarse dentro de una sociedad que cree que “Nada es imposible”. Hoy en día vivimos en un mundo pobre en interrupciones, la aceleración suprime cualquier entre-tiempo.

Así, el juego no siendo ajeno como practica social al contexto de la época, se va a ver atravesada principalmente en el ámbito escolar, y de ahí a otras instituciones de la infancia, por la lógica del interés y el utilitarismo. Ahora bien, el otro sentido que venimos a presentar del juego, como “útil”, va a acceder al tiempo desde otro lugar, justamente desde su no linealidad, pensando al tiempo, en este sentido, desde su pérdida, o en términos de Walter Benjamin (2005) desde su *interrupción*³¹, manera en que llamará este autor a las revoluciones, que se distinguen por salirse de la lógica lineal, homogénea y orientada hacia el futuro. Las revoluciones no son un paso más en este avanzar aparentemente automático del tiempo, sino es algo fuera de esta normalidad totalitaria. Son los *no momentos* de la historia, son aquellos que no caben en la lógica histórica y que la interrumpen.

5.3. El juego como profanación

Giorgio Agamben, en su texto *Profanaciones*, refiere a este término cuando las cosas son destinadas a un uso distinto para las que fueron concebidas, asignándoles una finalidad ajena, sacándolas de su plexo funcional original y de su consumo utilitario. Para tal fin, el autor reconocerá en el juego la práctica profanadora por excelencia, afirmando que:

³¹ Nota para una tesis XVIII en Walter Benjamin, *Tesis sobre el concepto de la historia*.

La ‘profanación’ del juego no atañe, en efecto, sólo a la esfera religiosa. Los niños, que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados a considerar como serias. [...] Y esto no significa descuido (no hay atención que se compare con la del niño mientras juega), sino una nueva dimensión del uso, que niños y filósofos entregan a la humanidad” (p. 100-101).

En función de este juego profanable y de un tiempo “revolucionario” que interrumpe (Benjamín, 2005) al tiempo utilitario, es que entendemos al juego como un entre-tiempo, un tiempo en que se hace posible el uso de lo inutilizable. El entre-tiempo es un tiempo sin trabajo, un tiempo de juego. Es el tiempo de la “impotencia”. Sería un espacio de tiempo del que yo me puedo adueñar, o por lo menos de salirse de la linealidad del reloj secuencial que nos introduce en su propia lógica: la productividad cotidiana. Dejar de ser, por momentos, nosotros el regalo del reloj como nos anuncia Cortazar³².

Hay una relación diferente con el tiempo, marcada justamente, por una intensidad ni sucesiva ni consecutiva, característica de la numeración. Es importante señalar que ese tiempo al cual denominamos “productivo” puede cortarse de a ratos, relacionándose con él desde otro lugar, de manera cualitativa. Es así que nos parece atrayente preguntarnos ¿Es aprovechar el tiempo no hacer nada productivo? ¿En qué consiste realizar algo que genera improductividad? ¿Cuál sería el lugar, en este mundo, del reclamo de una

³² “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj” en Julio Cortázar (2003) *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Punto de lectura.

práctica como el juego incompatible con el “dogma del trabajo”, para decirlo lafarguianamente³³?

El juego es el trabajo de la infancia. El niño aprende, simboliza, entra en la cultura, se relaciona con los demás, a través del juego ¿Cómo enaltecer la actividad lúdica en un mundo que no juega?, o que sólo lo hace por razones de éxito y dinero, donde suele confundirse el juego con el poder, la negociación y corrupción. ¿Cómo entender la naturaleza del juego con estilos políticos que no la comprenden? ¿Cómo proponer el juego en una escuela que no lo absorbe, medios de comunicación que lo atontan y una familia sin tiempo para compartirlo? Garantizar el derecho al juego es garantizar la iniciación a la creación humana, es proteger la innovación del conservadurismo, defender la memoria de todo acto de crueldad (González, M., comunicación personal, 2018).

5.4. Pensar políticamente el juego para una tarea de las políticas públicas

El sentido de una práctica se convierte en hegemónica cuando logra subvertir los sentidos opositores que compiten con ella en la articulación de lo social. Lo que estamos exponiendo acá es justamente poner en debate el sentido de lo “útil” en el universo de los juegos, la necesidad de una nueva narrativa del juego en la que surja en un tiempo distinto, otro tiempo que no sea el lineal productivo o el de la compensación para seguir produciendo. A esta acción la definimos como política en el sentido de Jacques Rancière a partir de la distinción que establece entre lo que denomina política y lo que denomina policía, como lo trabajamos en el capítulo anterior. La política supone la irrupción, lo que este autor denominará “el desacuerdo. Por lo tanto con este enfoque nos estamos alejando de aquellas posiciones que piensan que todo cambio se da por una concientización individual y que de un día para el otro se puede cambiar el modo de

³³ Paul Lafargue (1848) *El derecho a la pereza*.

jugar y sus finalidades (como cuando uno decide comenzar una dieta), es decir de responsabilizar al individuo de un posible cambio y cuya imposibilidad sería culpa suya y exculpando a todos los demás responsables que intervienen en dicha práctica o las subjetividades que lo gobiernan. Como si todo cambio se encontrara en el interior de la persona, al margen de lo que ocurre a su alrededor.

El juego como órgano de la profanación está en decadencia en todas partes. Restituir el juego a su vocación puramente profana, coincidimos con Giorgio Agamben (2005, es una “tarea política”. Entendemos que el mundo está ordenado, pero cuando el orden hegemónico que me permite ubicarme en el mundo se revela como falla, hace que tengamos que eventualmente rever esa relación con aquello que está ordenado. Un modo de tratar de rever esto es buscar otro orden, es hacer política. Entonces se busca otro tipo de filiación simbólica. Ahora bien, que el orden lo veamos como falla es lo que cuesta confrontar porque ya Johan Huizinga en 1938 nos venía anunciando que ya está entre nosotros los “falsos juegos”, y a partir de él podemos dar una lista inagotable que interpelaron e interpelan otro orden establecido en el juego.

Sin embargo, nada más imaginativo que el arte de vivir juntos o creativo la manera de integrar y si es hora de jugar en serio (o jugarse como compromiso) es hora también de reconocerle al juego su capacidad transformadora. Es más, su condición de ser en sí mismo el dispositivo transformador. Esto implica no reducir al juego a la interacción dificultosa de los poderes del estado, o a las estrategias de negociación donde anida la corrupción (González, M., comunicación personal, 2018).

Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, advierten que si la lengua es un sistema de diferencias, el antagonismo es el fracaso de la diferencia, es el impedimento de ser una presencia plena o la exclusión de identidades sociales. En tal sentido, el antagonismo lo

“lúdico-útil” se ubica en los límites del lenguaje y sólo puede existir como disrupción del mismo: “El antagonismo escapa a la posibilidad de ser aprehendido por el lenguaje, en la medida en que el lenguaje sólo existe como intento de fijar aquello que el antagonismo subvierte” (Laclau y Mouffe, 2011, p. 169).

Esta penetración de lo lúdico-útil (antagonismo) por lo productivo-útil (actual discurso hegemónico), es a nuestro juicio, y siguiendo a los autores citados, una *subversión*. El discurso del juego en lo escolar se constituye, entonces, como arena de la lucha por la significación, en la que el sentido de lo lúdico-útil se opone a lo productivo-útil intentando dislocar las estructuras dominantes, generando efectos críticos y una nueva objetividad a través de la rearticulación de los elementos dislocados. El Tríptico de la Infancia de Rosario apunta a provocar una subversión simbólica del orden establecido que el saber (útil-lúdico) resulte el acto educativo y no solo su utilidad productiva. Se trata de retomar, entonces, la tensión entre términos percibidos y apreciados como contradictorios, en pos de reabrir aquellas batallas que la amnesia de la historia ha clausurado en el mundo de lo escolar, buscando en definitiva generar las grietas que nos permitan reflexionar en torno a un nuevo concepto de juego en los contextos educativos.

Las políticas educativas tienen una importancia decisiva en nuestro aprendizaje sobre cómo vivir. Nos parece correcto el elogiar el esfuerzo para alcanzar altas notas en matemática y lectura, en el trabajo y su utilidad; el problema es cuando esos esfuerzos se sobredimensionan, monopolizando todas las prácticas a expensas de otras formas de percibir. El sostener que el juego es un saber útil-lúdico, es venir a cuestionar que todo tenga que ser productivo-útil, cuestiona el principio de utilidad como valor dominante, naturalizado y normalizador de todos nuestros actos.

El filósofo Bernard Suits (citado por McLaughlin, 2008) va a tomar la imagen de la “cigarra” de la fábula atribuida a Esopo y recreada por Jean de La Fontaine, conocido con el título *La cigarra y la hormiga*³³, como un ejemplo “de la vida que más vale la pena vivir”. La vida de la cigarra no es una vida inactiva sino la actividad que no tiene precio; es en este sentido el disfrute de la vida. Así, el autor se cuestiona que, para la vida laboriosa de las hormigas, el sistema ya piensa en su enseñanza, pero para la “buena vida” de la cigarra, ¿no lo tenemos que aprender?, ¿no se necesita de maestros confiables que nos guíen en ese viaje? Porque los elementos lúdicos de la vida no solo están relacionados con los juegos, sino que están relacionados más directamente con cómo es que establecemos relaciones en lo que hacemos.

Una educación de la Cigarra garantizaría que los estudiantes reconozcan nuevas posibilidades y potencialidades lúdicas que puedan encontrar en sus vidas. Pensando en la educación de la Cigarra ¿Qué nuevos sentidos se nos abrirían si nos dedicáramos a perder el tiempo? ¿Cómo sería ese tiempo que, en vez de ganarlo, lo perdiéramos? ¿Podríamos pensar al tiempo de esta manera? Tal vez uno no pueda salir de la utilidad-productiva, pero se puede en algunos instantes, en momentos, en ratos, en irrupciones, inutilizarla y vivir en la tensión de lo lúdico-útil, y así:

- Aprender a olvidar la exigencia del tiempo lineal,
- Aprender la gratificación de estar fuera del sentido utilitario,
- Aprender a tener experiencias sin riesgos,
- Aprender a encontrarse con lo nuevo,

³³ En ella aparece una cigarra que al venir el invierno se encuentra desprovista de alimento y acude a pedirlo prestado a su vecina la hormiga. Ésta, temiendo no tener suficiente para ambas le niega el préstamo y le recrimina el haber pasado el verano holgando en vez de haber hecho acopio de alimentos para la estación fría. Se trata, como todas las de La Fontaine, de una historia didáctica (con moraleja), dado que en este caso el trabajo incesante de la hormiga se ve recompensado con la supervivencia y la despreocupación de la cigarra se paga con la vida. (Hay varias ediciones de su publicación).

- Aprender que las reglas no son verdades inmutables y que su maleabilidad crea vínculos sociales,
- Aprender que puedo transformar lo externo de acuerdo a nuestros deseos incorporados,
- Aprender a demorarse en aquellas cosas que nos sentimos a gusto,
- Aprender a vincularnos con el otro por sí mismo y no por lo que me pueda dar o devolver.

Jugar es jugarse, es entrar y salir de la locura diría Eduardo Pavlovsky, es no repetir, es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear, que en última instancia, es al fin, la gran operación del sentido. (González, M., comunicación personal, 2018).

Estas son las utilidades del juego que promulgamos como lúdico-útil y para ello, es necesario el debate político de sus sentidos para sacarlo del lugar de “inútiles”.

Conclusiones

No reemplazar el tiempo de juego por obligaciones.

Ma. De los Ángeles “Chiqui” González, 2018.

Las fuertes transformaciones de la sociedad global están dejando en claro que este fin de siglo está suponiendo un cambio total de reglas de juego, un cambio de paradigma. Sin embargo, para que haya una subversión, es necesario entrecruces de una política que pueda revertir un significado.

Una muestra de eso es el Tríptico de la Infancia, que logró revertir un significado de juego utilitario como un asunto político que se expresa en lo público. De este modo, generó cambios subjetivos, nuevos canales de participación, apropiación del espacio

urbano, etc., donde no hay cabida para el sentido común o la normalización, porque lo que emprende es una linealidad de esa multiplicidad de modos de ver y hacer.

...la idea es poner el acento en el proceso en la experiencia más que nada y no en los resultados, entonces en ese sentido no importa el resultado, sino que justamente es poner en juego y activar un montón de mecanismo para el proceso (Martino Anahi coordinador pedagógico, La Isla de los Inventos, comunicación personal, 2018).

Por eso, La Granja de la Infancia, El Jardín de los Niños y La Isla de los Inventos son espacios destinados al juego, pues brindan la posibilidad que las cosas también puedan ser de otra forma; como esa invitación de Foucault (1994) desde la pregunta “¿Por qué no podría cada uno hacer de su *vida* una *obra de arte*?” (Díaz, R. 2008)

El mundo poético es nuestro seguro contra el pragmatismo y el consumo, contra la profunda soledad del individualismo. Es el invento de que todo puede cambiar y todo puede suceder. Se equivoca la educación en priorizar la ciencia y no motivar los territorios inventados, los espacios secretos, los recorridos que recuerdan viajes emocionantes donde hemos visto una abeja, un palo borracho en flor, y leído un letrero que dice “aquí se puede jugar (González, María de los Ángeles, comunicación personal, 2018).

Todo lo anterior conlleva al juego como la única herramienta transformadora del capitalismo, ya que el Tríptico le empieza a dar otros usos: lo saca del rango de lo natural e intrínseco; no obstante, esta reproducción de juego no fuese la misma si no se hubiese hecho un cambio desde la política.

Por lo tanto, dicho cambio en la reproducción del juego implica que los ciudadanos recuperen la capacidad de asombro y un derecho que por fin les pertenece: “Es una decisión política que estos lugares sean posibles”, afirma el coordinador pedagógico del Jardín de la Infancia.

En consecuencia, esta variación de imaginario del Tríptico de la Infancia me lleva a reflexionar sobre los usos y sentidos de juego que se llevan a cabo en mi ciudad natal Barranquilla, Colombia. A través de mi experiencia como maestra jardinera e interés por las ofertas lúdicas que ofrece la ciudad, evidencio que el juego se percibe como un acto de utilidad productiva tanto para la educación formal, no formal e informal: la mirada siempre está puesta en el *para*; es decir, como medio y no como fin. En la escuela, el juego resulta “improductivo” cuando es la hora de recreo y “productivo” cuando se usa para aprender de manera más fácil el conocimiento/habilidad que indica el currículo. En los clubes, centros, museos, vacacionales (colegiales) el juego surge de un tiempo lineal productivo en el que los padres envían a sus hijos para que no se queden en casa “perdiendo” el tiempo o porque no tiene un cuidador en el hogar; no obstante, este tipo de oferta va por el lado del aprendizaje de un deporte o desde las artes; en los espacios públicos como parques o plazas, el juego es visto para el desarrollo psicomotriz, donde se puedan subir, bajar, trepar, balancearse etc.

Así, lo anterior conlleva a crear un contraste con la apuesta política que realiza Barranquilla con las que desarrolló la ciudad de Rosario y que permitieron reproducir la forma de ver el juego, la infancia y el espacio público.

Por ejemplo, en Medellín, Colombia se han fomentado experiencias que han tomado dentro de su gobernabilidad y gestión pública, la preocupación por configurar ciudades que estén en el marco de los derechos de las niñas y los niños y en su participación como ciudadanos. En el año 2010, dentro de sus políticas públicas, acogió el enfoque internacional de construcción de ciudades para niños y adolescentes. Sin embargo, en Barranquilla aún no se ha materializado en propuestas o acciones visibles; por ello,

resulta importante pensar y construir una Barranquilla como ciudad educadora, cuya acogida se desarrolla en toda Latinoamérica.

En Colombia “existen políticas públicas nacionales claras respecto al tema del Espacio Público (Ley 9 de 1989, Ley 388 de 1997, Decreto 1504 de 1998), pero la adopción e implementación de estas políticas en el nivel territorial no son adecuadas a la realidad, es decir, no se cuentan con políticas públicas para el Distrito de Barranquilla” (Cámara De Comercio, 2004). En otras palabras: en Barranquilla, se sigue una lógica centralista; no es una ciudad pensada para y por los ciudadanos, que carece de actividades de vida cultural o la oferta cultural varía según los estratos sociales, falta de espacios públicos seguros y atractivos. Incluso: mayormente, se frecuentan los espacios de consumo como centros comerciales, debido a la falta de espacios de juego; tales afirmaciones están basadas en las voces de niños y niñas de Barranquilla entre 9 y 11 años (Vega, M. & Garcia, L. 2005).

Esto nos lleva a plantear un reto para seguir indagando y proponiendo formas innovadoras para transformar la vida lúdica y cultural de Barranquilla a través de su trama urbana, puesto que en la ciudad, hay poca formación para el goce, uso del tiempo libre y el disfrute de la oferta cultural que desde la administración distrital y la empresa privada (Instituto Distrital de Cultura y Turismo), establecen confusión de las manifestaciones faranduleras como efectivas muestras de cultura ciudadina, falta de construcción de espacios lúdico para todos, falta de inversión continua y permanente a procesos enriquecedores. Solo uno ha permanecido en el tiempo: el proceso del Carnaval de Barranquilla, declarado por la Unesco Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad.

No obstante, esto resulta en un concepto atrofiado de *cultura*, ya que la mayoría de las propuestas culturales giran en torno al carnaval, es decir, que el sistema cultural de la ciudad funciona a medias, porque:

...no existen lineamientos para la formulación de un plan estratégico de desarrollo de procesos culturales que sirva de dorretero para aplicación de políticas enmarcadas en el plan de desarrollo distrital que facilite el acceso de la comunidad a los diferentes servicios, bienes y manifestaciones culturales (Better, G. & García, E., 2007).

Ahora bien, este último gobierno³⁴, en su plan de desarrollo, está apostando enormemente en la recuperación del espacio público y en el desarrollo de centros culturales en diferentes sectores para el fomento del deporte, baile, la música, la pintura etc., pero nuevamente, el juego no se encuentra dentro del marco político, porque hay un desacuerdo, la infancia no tiene voz y porque no hay un colectivo que saque el juego del ámbito improductivo.

En cuanto a la recuperación del espacio público, la apuesta de estas dos ciudades, Barranquilla y Rosario, por recuperar la mirada al río demuestra la estrecha relación de la ciudadanización con su historia, memoria y cultura, pues al abrir este espacio, invitan a la participación y apropiación del escenario para el ejercicio de sus derechos ³⁵

El hombre va avanzado, se va modificando las sociedades, por eso estos espacios son muy vivos en ese sentido como está atravesado por lo ciudadano que son los que van cambiando esto también se va moviendo con el conjunto de la ciudad (coordinador pedagógico de La Granja de la Infancia, comunicación personal, 2018).

La relación de río y ciudad no solo se basa en lo geográfico, económico, histórico y político, sino también en lo cultural, en establecer una entidad fundamental en el imaginario y mente del habitante barranquillero. Por medio de este vínculo la ciudad ha podido abordar todo lo

³⁴ Plan estratégico del Gobierno 2016 a 2019: Alejandro Char.

³⁵ En el malecón del río, se realizan actividades culturales, gastronómicas y recreativas.

que hoy se conoce en su cotidianidad: desde su numerosa gastronomía por la muy acogida y bienvenida de sus inmigrantes, sus costumbres y musicalidad por la depresión momposina, hasta lo más prestigioso y aclamado que son las danzas del carnaval (Alcaldía de Barranquilla, 2019)³⁶.

Ambas ciudades están ubicadas sobre la margen occidental de un río, se consideran entre las primeras ciudades más pobladas de sus países, constituyen un importante centro económico, cuentan con un puerto, construcción de vías férreas; en otras palabras:

...padecen de los mismos problemas de las mediana y grandes urbes del siglo XX entre los que se destaca la especialización del espacio, urbanización acelerada, degradación ambiental y dificultades de acceso a los servicios de una gran parte de la población (Celade & Cepal, 2012).

En Barranquilla, estos problemas se encuentran muy marcados en la vida de ciudad y repercuten en dicotómica de centro o periferia, ya que los niños, niñas, adolescentes no tienen la misma oferta cultural según el sector donde se encuentre, porque lo público es para sectores bajos y lo privado para el sector alto, pero estas en ningún momento llegan a encontrarse puesto que no hay ningún espacio en la ciudad (aparte de los espacios de consumo) para el encuentro de las infancias y el adulto.

Al encontrar estos puntos de quiebre y conexión a través de experiencia rosarina, El Tríptico de la Infancia, permite sacudir imaginarios para darle otra vuelta a la transformación social de Barranquilla, donde se desarrolle un colectivo político que respalde el juego “útil” como los espacios de encuentro y participación donde todos los ciudadanos puedan jugar.

³⁶ Cincuenta años atrás el río Magdalena se convirtió en la principal vía de comunicación colombiana por muchos años y se volvió el pionero de la vida para legitimar a la ciudad como la Puerta de Oro de Colombia.

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Alcubierre, B. (2016) *La infantilización del niño*. Cuernavaca, México: Bonilla Artigas Editores.
- Bernabé, M., Valderato, S., et al. (2011). *Políticas culturales y comunicación*. Resultados de proyecto de extensión. Rosario: Universidad Nacional de Rosario Editora.
- Better, G. y García, J. (2007) *Lineamientos para la formulación del plan de desarrollo Cultural para Barranquilla* (Tesis de maestría). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bloj, C. (2015). *Juego, participación y derechos culturales en Rosario*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37956/1/S1500247_es.pdf
- Calvo, M. (2006). *Arte y ciencia de divulgar el conocimiento*. Ecuador: Editorial Quipus.
- Cardini, L. (2014). Las políticas culturales y la apertura democrática en la ciudad de Rosario. *Políticas Culturáis em Revista*, 1(8), 21-36.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) & Comisión económica para América latina y el caribe (CEPAL). (2012). *Población, territorio y desarrollo sostenible*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/read/54954037/poblacionterritoriodesarrollo/185>.
- Crisorio, R. (2016). Sujeto y cuerpo en educación. *Didaskomai*, (7), 3-21.
- Crisorio, R. y Escudero, C. (coord.). (2017). *Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>
- Cámara De Comercio (2004). *Foro taller espacio público en Barranquilla*.
- Díaz, R. (2008). La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault. *Entramado*, 4(2) 90-100.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8(2)799-808.
- Emiliozzi, M. V. (2012) Percepción originaria, lenguaje y sujeto [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1877/ev.1877.pdf
- Etchegaray, R. (2014). La filosofía política de Jacques Ranciere. *Nuevo pensamiento: Universidad de Salvador*, IV (4) 25-60.
- Etchegaray, R. (2011) La ontología política de E. Laclau y CH. Mouffe. *Nuevo Pensamiento: Universidad de Salvador*. I (1) 175-207.
- Experiencia Rosario. (2005). *Políticas para la Gobernabilidad*. Municipalidad de Rosario. Recuperado de https://www.rosario.gob.ar/ArchivosWeb/biblioteca_pp/rosario_politicas_gobernabilidad.pdf
- Fernández, M. d. (2015). Con los niños, para todos. En Experiencia Rosario.(Ed.), *Políticas para la gobernabilidad*. (199 - 251). Rosario: Borsellino.
- Figueroa, C. (2016) *Ciudadanía de la niñez: hallazgos de investigación sobre el*

- movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile*. Chile: Universidad de Chile, proyecto juventudes.
- Fortanet, J. (2012). Experiencia, ética, y poder en la obra de Michel Foucault. *Oximora Revista Internacional de Ética y Política* n°1, 9- 114 .
- Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad. Vol 1: la voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Galak, E. (2010) El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>
- Gálvez, E (2013). La construcción de la Postconvertibilidad: las posiciones de los representantes del Grupo Techint. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García, N. (2005). Definiciones en transición. En Mato, D. (Ed.), *Cultura, política y Sociedad: Perspectivas latinoamericanas* (69-81). Buenos Aires: Clacso.
- González, C. (2006). El paisaje de la ciudadanía. En Experiencia Rosario.(Ed.), *Políticas para la gobernabilidad*. (191-198). Rosario: Borsellino.
- González, CH. (2010) ¿Dónde está la cultura en la política? *Congreso Argentino de Cultura*, San Juan, Argentina.
- González, CH. (2013). La niñez como acto político. *El Congreso de los Chicos. Hablemos de la felicidad*, Rosario, Argentina.
- González, CH. (2015). Educación Artística: Modelo para Armar. *II Seminario Internacional Las Artes a la Canasta Familiar*, Bogotá, Colombia.
- González, CH (2016). Hacia una pedagogía de los espacios públicos. *XIV Congreso Ciudades Educadoras*, Rosario, Argentina.
- Helman, M. y Korowaj, C. (2014). *Análisis del proyecto urbano: Tríptico de la Infancia de la Ciudad de Rosario*. Secretaria de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Recuperado de <http://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Analisis%20de%20proyecto%20urbano.%20Triptico%20de%20la%20infancia....pdf>
- Hermo, F. (2015). La noción de experiencia en Michel Foucault (Tesis de Magister). Facultad de Filosofía y Letras: Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Hernández, O. (2017). Metamorfosis de la categoría de experiencia en los análisis de Michel Foucault respecto a la locura. En Arraiga, E. (Ed.) *Pensamiento crítico: Un acercamiento conceptual* (96-157). Maporrua: México
- Huizinga, J. (1938). *Homoludens: el juego y la cultura*.
- Laclau y Mouffe. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI, Madrid, 1987.
- Mahé, L. y Ramos, C. (2012). Enfermedad, cuerpo y síntoma: Desde el Jardín de Freud. *Seminario L'Assemblée de Paris*, Bogotá, Colombia.
- Mora, A.S. (2008). Propuestas desde la Antropología para el abordaje de las dimensiones socio-culturales del cuerpo: un aporte al debate Educación Física / Educación Corporal. [En línea] *Educación Física y Ciencia*, 10. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3697/p r.3697.pdf
- Municipalidad de Rosario (1998). Plan Estratégico Rector. Recuperado de https://www.rosario.gob.ar/web/sites/default/files/per_1998.pdf.
- McLaughlin, D. (2008) La educación de la cigarra: sobre el significado de la actitud ludica en el deporte juvenil. En Cesar Torres (Ed.) *Niñez, deporte, y actividad física*:

- reflexiones filosóficas sobre un relación compleja*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Nella, J. (2014). Tras el abandono del silencio en la infancia (Trabajo para Especialización). Universidad de la Plata. La Plata, Argentina.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Filosofía y política*, Buenos Aires: Nueva Visión
- Rancière, J. (2006) 10 Tesis sobre la política. En Iván Trujillo (Ed.) *política, policía, democracia* (59- 79). Santiago: LOM Ediciones
- Riera, P. (2011). El pensamiento de Hannah Arendt, una visión global. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación educativa*, 2(2) 75-94. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/riera/index.html
- Rodríguez, J. (2007). La participación como un acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. *Anfora*, 14(23). Caldas, Colombia.
- Sánchez, R (2011) Critica Fenomenológica a la educación integral. Editorial Académica española. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/988/indice.htm>
- Scott, J. (2001). Experiencia en Judith Butler (Ed.) *Feminists Theorize the Political* (773-779). Routledge, Inc.
- Sztajnszrajber, D. (2015). *Filosofía en 11 frases*. Paidós: Buenos Aires.
- Vega, M. & García, L. (2005). Imaginarios de ciudad en niños y niñas de Barranquilla, Colombia. *Quorum Académico*. 2 (1), 37-60.
- Vignale, S. (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamín: Jugar a ser Otro. *Revista Childhood & Philosophy*, 5(9), 77-101. Rio Janeiro, Brazil.
- Villa, M.; Nella, J.; Gordon, S. (2014). Tras el abandono del silencio en la infancia. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4564/ev.4564.pdf
- Zardel, B (2016) La constitución o producción de la subjetividad, del sujeto desde el psicoanálisis y del sujeto sujetado al discurso de la discapacidad. *Childhood & philosophy*, 12(24). Rio Janeiro, Brasil.

Anexos

Anexo 1 (Entrevista a Coordinadores)

Entrevista Coordinador Pedagógico Granja de la infancia

Pregunta	Respuesta
1. ¿Qué objetivos persiguen dichos espacios y como aparece las prácticas lúdicas ahí?	Como objetivo general son espacios públicos que dependen de la Municipalidad de Rosario y se brindan hacia todos los visitantes, su objetivo principal es que se comportan entre chicos y grandes. Nosotros a los espacios lo llamamos dispositivos lúdicos en cada uno de estos dispositivos juegan la familia, sobre todos los fines de semana, los feriados se arman grupos muy heterogéneos con toda la familia y niños jugando al mismo juego y también siendo Rosario una ciudad educadora estos espacios públicos son una herramienta para poder transferir un montón de cosas que el municipio quiere para sus ciudadanos. Por ejemplo la recolección de residuos, de mantener el espacio limpio, todas estas cuestiones que después se transfieren a la vida cotidiana y a la circulación dentro de la ciudad, en estos espacios se refuerzan desde lo educativo y lo lúdico.
2. ¿Reciben alguna ayuda de parte del Estado?	Como es un espacio público se mantiene con los recursos económicos del municipio y la taquilla no recibe de terceros de entidades privadas.
3. ¿Qué conexión debe haber entre los procesos de educación artística formal que imparten las escuelas y los programas educativos que desarrollan las instituciones no formales?	Nosotros recibimos a la escuela los días de semana y los docentes como una herramienta para después seguir desde lo formal en la escuela. Le damos turnos a las escuelas, las docentes tienen una reunión previa, nosotros le contamos en que consiste la visita, que vamos hacer ese día así ellas lo pueden trabajar, le damos un mapa de la granja les contamos de los espacios; ellas eligen a que espacio ir. En los fines de semana es más con el público general con las familias, es jugar con todos y compartir. Esas serían las dos modalidades para articular lo que es la granja y la escuela; nosotros cuando damos el turno trabajamos desde la sala de 5 en adelante pero los fines de semana entran los chiquitines con la mamá, los abuelos etc. Este espacio sigue manteniendo el juego y lo lúdico como eje principal no el contenido sino el juego a través del cual los chicos conocen este lugar después seguro la docente tiene una intención más concreta hacia un momento específico como los animales pero nosotros le aclaramos que vamos a jugar con dispositivos que acercan a la observación de los animales pero no vamos a desarrollar un contenido eso es importante aclararlo con las docentes, porque también hay un estereotipo de las granjas y de estos espacios donde la docente viene con sus alumnos y el coordinador le explica sobre la vaca, cuánto pesa, cuántos litros de leche da pero nosotros acá no hacemos eso, nosotros tenemos unas tablitas con fotos de partes de los animales solo la mancha solo la lengua, y los niños recorren los animales en busca del todo y es como una excusa para centrar un poco más la observación; que por su naturaleza corren y van por los corrales todo rápido, yo les digo como que vamos a conocer a los animales desde otra manera no es ir y pararnos hablar de la vaca. Se trata de reconocer y verlo de otra manera con otros ojos, es ponerlo frente a frente con el animal jugando; también tenemos otro dispositivo que es con adivinanzas entonces ellos van buscando en los corrales a ver que animal puede encuadrar ese acertijo que nosotros estamos ofreciendo. El coordinador los acompaña y los invita a jugar en cada uno de los espacios.
4. ¿Cuál es el compromiso que la institución sostiene para la transformación de la educación del siglo XXI?	Sostener propuestas distintas sin dejarnos invadir por el sistema formal. Por ejemplo la docente viene requiriendo un contenido un conocimiento; estoy trabajando las plantas y nos van a hablar de las plantas, que nos van a contar de la huerta pero en realidad vamos a jugar al cazador de aromas y vamos a sembrar y vamos a meter la mano en la tierra y va suceder todo eso pero a lo mejor no le contamos todo, es a través del juego de la experiencia, de poner el cuerpo en el lugar, algo que a veces en la escuela no se puede hacer por la disposición física arquitectónica con esto una cosa invade a la otra, que esta modalidad que nosotros planteamos es superior a la escuela o inferior no, son dos cosas distintas

	dos maneras de ver el mundo. Poner el cuerpo me refiero a la acción al hacer a que el niño realmente este metiendo las manos, sacando las lombrices, oliendo la tierra por sus propios medios.
5. ¿Qué relación tiene la institución con las políticas de derecho o leyes generales de la cultura?	Nosotros pertenecemos a la secretaria de cultura de la municipalidad entonces estos espacio sigue en línea general lo que través de la secretaria de cultura se plantea, se da por sentado que está previsto el juego como derecho.
6. Los talleres propuestos nos hablan de una experiencia que liberaría el potencial creativo... ¿Cómo entiende la institución este potencial creativo?	Cada dispositivos es una puesta en escena, entonces la idea es que el visitante que juega en este dispositivo, también pueda dar lugar a su propia creatividad porque al estar en un espacio donde no está todo dicho donde hay puntas abiertas, que el mismo visitante que juega lo pueda completar, eso ayuda a la creatividad del que juega más allá de que todo los dispositivos están pensados desde ese lugar, desde lo creativo pero no solamente para que el dispositivo sea llamativo, lindo y colorido estéticamente bello, sino que también para que el que juega pueda ser un proceso creativo. Por ejemplo hacen un pan casero nosotros no le decimos que hacer y hacen cosas hermosísimas y ahí está la imaginación y la creatividad y así en cada uno de los espacios. El hábitat y la huerta y las demás con intervenciones en el espacio, como cuentos y susurros, donde se hace el pan bosque de papel , los animales no sería un dispositivo pero si el soporte que utilizamos para recorrerlo en forma de juego.
7. ¿Cómo serían los modelos de intervención educativos, frente a esta concepción de potencia?	Educación no formal. El rol del que esta cargo del grupo o invitando a la gente es un rol que se construye, los coordinadores son los que está en frente a estos dispositivos a veces es un rol que nos cuesta encasillar porque no hay un modelo a seguir, con un docente esta todo más escrito más estudiado, descripto como debe ser un docente o que línea de pensamiento se acerca; acá el coordinador se la da libertad de acción, primero que somos todos de distintas profesiones de teatro de música de artes plásticas de ciencias naturales, psicología, educación física, arquitectos. Estos espacios algo que no te mencione, uno de sus objetivos es la integración de los lenguaje del científico, del artístico, una conexión entre naturaleza y cultura entonces una persona con un perfil demasiado cerrado no encajaría, porque tiene que poner esa plasticidad de poder ir en el juego mezclando estos lenguajes, cada uno hace su aporte. Pero si te puede decir a lo que no nos acercamos es a la educación tradicional que el docente tiene la verdad absoluta, transmite oralmente un saber y el alumno lo recepciona tal cual, acá se juega justamente a todo lo contrario, a poner en duda las verdades absolutas desde el juego, que hacen un quiebre a los paradigmas preestablecido todo el tiempo está tratando de interrogar en poner la mirada en cómo somos, que podemos modificar porque somos así , en la isla de los inventos por ejemplo tiene que ver con nuestra historia, sucesos fuertes que pasaron en el país, que mejor hay que reflexionar; entonces todo esto del juego y por supuesto cuando uno juega todos tenemos el mismo rol todo estamos jugando.
8. ¿Cómo piensan el saber que se maneja en los talleres, es decir, es algo que se extrae de los niños, que se encuentra en su "interior"; o el saber es algo que se transmite a las nuevas generaciones?	Cada uno va teniendo sus saberes que se van construyendo en un conjunto, en la cultura, uno no es uno solo, es un contexto, en una ciudad con una historia determinada.
9. ¿En la institución maneja el concepto de sujeto, en el sentido de	Se maneja a nivel ciudadano que vive en comunidad con el resto, se trabaja mucho en la convivencia ciudadana; a la persona como individualidad únicamente ¿ Qué se le puede enseñar? sino como podemos convivir en este espacio, disfrutándolo, jugándolo todo juntos pero anular lo que es como

<p>“sujeto pedagógico”? si es así, ¿quién es ese sujeto, el alumno, el maestro, el saber?</p>	<p>persona.</p>
<p>11. ¿Cuáles y de qué manera se vinculan las diferentes disciplinas dentro de los talleres?</p>	<p>Hay una interacción entre los distintos lenguajes. Por ejemplo en el espacio de ciencia, tenemos un espacio que se llama secreto y misterio; y ahí físicamente es un laboratorio, tenemos mecheros para calentar, hacemos mezclas, el dispositivo está atravesado por el arte también; por ejemplo hacemos una actividad se trabaja a nivel de los fractales entonces observan a través del microscopio figuras que van apareciendo de las distintas corte microscópicas de hojas de piel de animales, de órganos y esas figuras son tan bellas y tan llamativas, como obras de arte . Entonces hay un par de obras de un artista plástico rosarino que trabaja con este cruce de lenguajes ciencia y arte y hace obras con fractales entonces están conviviendo en el mismo lugar naturaleza y arte. Lo artístico esta en todo desde la puesta en escena de los dispositivos, desde las cuestiones artísticas y estéticas se tienen en cuenta, ya después desde las producciones de la gente que viene unos apunta más a que tengan producción artística pero en otra a lo mejor no es que hacen un dibujo o una obra de arte; también ese concepto también está en quiebre, el producto final es como la excusa, lo que va sucediendo en el proceso es lo rico, es en donde se pone más el ojo a que juegan, que hacen; no importa que queda después. También hay algo importante a destacar que es cada uno va a jugar como puede, con sus propios recursos, no hay un jugar bien o un jugar, él puede jugar porque tiene una edad determinada como los juego de mesa por ejemplo ahí hay una edad determinada, hay reglas, porque el más chico no llega a la comprensión; acá los dispositivos están pensados para que sean abiertos y que cada uno le vaya encontrando la profundidad de acuerdo a la edad y a los recursos que tenga, pero no los anula de poder hacerlo; hay capas de juego que se van descubriendo.</p>
<p>12. De qué modo o modos (si podemos identificar más de uno) aparece el juego en las intervenciones?</p>	<p>Aparece como una invitación a jugar no son juegos reglados, aparece desde la invitación y del que cada uno se involucre en el juego, nosotros trabajamos el juego como el pasaje al otro mundo; lo que sucede al nene más chiquito cuando juega con dos tapitas y piensa que esa dos tapitas son dos personajes que están hablando y realmente cuando uno observa a los niños más chiquitos está realmente jugando a que son dos y para el son dos, no se le puede sacar de ese mundo hasta que el decida, la idea es que cada una de estos dispositivos en ese sentido, sea una puesta en escena y permita ingresar a ese pasaje a otro mundo desde lo sensorial, por eso lo artístico y lo estético es tan importante, desde lo escenográfico si se quiere , desde lo espacial, lo lumínico desde los colores si hay almohadones o sillas, todo invita a algo diferente y a lo mejor la palabra del coordinador no es tan importante porque hay mucho puesto en el dispositivo; entonces confiamos en que el dispositivo mismo te invita te lleva. Por ejemplo en cuentos y susurros esta la alfombra con una luz tenue, los almohadones dispuestos con una luz central muy suave y la gente entra se sienta y agarra el libro se pone a leer y bueno el coordinador va invitando a otros entonces cada dispositivo tiene eso. Por ejemplo, en las lomas nadie le va decir súbanse a la lomas no, el cuerpo mismo porque el espacio está invitándolo a eso, a correr a bajar a pasar por los túneles y aparece un montón de cosas que se van accionando con los niños es más espontaneo, nosotros los adultos porque estamos más travesados por prejuicios, por la cultura, la gente pregunta ¿los adultos también pueden jugar? o ¿podemos entrar al túnel? los chicos van sin permiso.</p>
<p>13. ¿Que practica lúdica consideras relevante para llevar a cabo en la institución?</p>	<p>No es como una escuela que tiene algunas cosas, acá todo es dispositivo lúdico, siempre estamos modificando estos dispositivos lúdicos, pensado los dispositivos nuevos, cambiando las intervenciones; en eso si siempre nos falta un montón, siempre queremos más y sucede que esto es algo bastante innovador donde no hay registro previo, entonces todo lo que es encuadrar o encasillar o decir nosotros nos definimos por el juego participativo ¡no! En realidad el juego es una manera de vivir y enfrentar la vida, como te decía el juego de la primera infancia donde el juego todo es nuevo, es raro, es distinto, lo que también se contagia en</p>

	el adulto es el desafío, acá en estas instituciones es poder poner al adulto en modo juego eso es lo más difícil.
14. ¿Qué cosas fueron cambiando de su modo de intervención, o qué cosas le criticaría a su modo de intervenir, profundizando en los aspectos lúdicos?	Los últimos cambios nos enfocamos en la estética de lo espacio que antes no le prestaban más atención, si van a recorrer van a ver que tienen una estética particular cada uno, la estética tiene que ver con lo lúdico porque es lo que te llama, te invita te tienta, es el pasaje a otro mundo, es como cambiar de tamaño las cosas o el extrañamiento de algo, que uno tiende a ver diferente a todo lo que está mirando, extrañar la mirada o sea que al entrar a un lugar que todo es desconocido, se siente diferente y después algo importante que a casi todos no has pasado, es que uno viene encasillado en una disciplina por la educación tradicional; por ejemplo yo soy profe de ciencias naturales entonces uno en el desarrollo de su profesión y especialización es como que quiere llevar todo a eso, y acá el desafío que tuvimos que pasar, es atravesar todo, es dejar un lado un poco lo de uno, para ir sumando lo otro. En cada dispositivo no se destaca un lenguaje sobre otro, si bien siempre hay uno que tiene más preponderancia; es como ir pensando todos juntos en algo distinto que no nos había enseñado nadie, eso nos costó un poco porque fue un quiebre que tuvimos que hacer nosotros mismo para poder articular y saliera algo. Algo que es importante de esta institución es la formación del personal porque no hay una carrera para trabajar en el tríptico, entonces lo que se está haciendo es formar un grupo de 85 chicos y trabajar en estos dispositivos lúdicos es un trabajo de formación que va de la mano; estos chicos lo han vivido porque lo han jugado, porque tienen 18 años nacieron con estos espacios nosotros no, por ahí este quiebre que tuvimos que atravesar, estas nuevas generaciones ya no tanto porque la escuela también trata de ir modificando estas estructuras, bueno porque el hombre va avanzado, se va modificando las sociedades, por eso estos espacios son muy vivos en ese sentido, cómo está atravesado por lo ciudadano, que son los que van cambiando esto, también se va moviendo con el conjunto de la ciudad y a nivel educativo pasa lo mismo, nada más que nosotros no tenemos entre comillas esta presión de educar o de transferir un contenido, se mueve como en otro nivel, estos chicos tienen mucha más facilidad para jugar, interpretar más rápido hacia dónde queremos ir. Nosotros con estos dispositivos y estos espacios, permitiendo modificar en un futuro sus prácticas docentes es un cambio de visión muy grande y también el contacto con mucha gente te enriquece, te desinhibe. Este espacio público invita a la diversidad y no a querer moldear.
15. ¿Qué autores marcaron la fundamentación o justificación de las acciones de la institución? ¿Por qué?	Chiqui González, ella marca el eje y rumbo de estos espacios; este proyecto tiene matices un poco de Tonucci, un poco de lo otro.
16. ¿Cuáles de esas lecturas nos recomendaría?	Ciudades invisibles de Ítalo Calvino, hay una falencia de nosotros a nivel tríptico una falta de material de textos propios pero de a poco estamos trabajando en eso porque citar un autor es muy acotado.
17. ¿Qué proyecto o iniciativa te gustaría resaltar de la labor que se realiza en la institución?	El fin de semana cuando se produce el encuentro entre distintas personas de la ciudad que tal vez ni en su vida cotidiana se cruzarían jamás en la vida, la gente del barrio los chicos que vienen con sus bicicletas y se ponen a jugar con el chico que vive en pleno centro en el último piso; nunca pensaría que iban a jugar, ese encuentro es algo que sucede en el juego, que es único, vienen y juegan entonces no están pasando quien es el otro, no lo conozco, me da vergüenza de a poco cuando entran realmente en el juego eso se disipa, eso es un objetivo de nosotros que después eso pueda pasar a nivel ciudad.
18. ¿Podría contarnos algún recuerdo referido al juego dentro de la institución?	Un día llamo una mamá al tríptico que donde podía comprar cosas de laboratorio porque su hijo dijo que quería ser científico o sea como que descubrió algo que le gustaba y que le apasionaba, y eso también sucede, y nosotros no lo planteamos como objetivo pero sucede. Otra cosa que también pasa en el taller de telas donde se hacen telares, muchas veces nos ha pasado que hay barones, con la escuelas y tenemos un grupo y dice como que ¡no! esos son de niñas y cuando

	<p>vez en un rato están enganchadísimos; y el compartir es eso, que todo es para todos, no importa si es de nena, adultos, chicos. Por ejemplo se ve muchísimo la interacción del padre y madre con los niños de, no hagas esto que te vas a ensuciar, no te va a gustar; buenos ustedes saben de anteponer el deseo del padre antes del niño, pero uno trata de que esto no suceda, uno le pregunta al niño que te gustaría hacer y esas pequeñas intervenciones van destrabando cosas en el propio chico.</p>
--	---

Entrevista Coordinador Pedagógico Jardín de los Niños

Pregunta	Respuesta
<p>1. ¿Qué objetivos persiguen dichos espacios y como aparece las prácticas lúdicas ahí?</p>	<p>El encuentro con el visitante, es un espacio para la ciudadanía, para que llegue a todos y a todas, que intenta justamente como hay pocos lugares en rosario que sean puntos de encuentro para cualquier ciudadano; generalmente sucede que hay puntos de encuentro en el que va una cierta parte de la sociedad. En este lugar intentamos que esto no suceda y estratégicamente pensar los espacios en distintos puntos de la ciudad, que convoca a otra gente del barrio, el parque independencia es muy emblemático y vienen mucha gente de la ciudad que tal vez no se acerca al jardín pero viene al parque e ingresa al jardín; entonces eso invita a múltiples visitantes a que lo recorran. Como objetivo, es un espacio de encuentro, un paseo publico donde está pensado como instancia para homenajear la imaginación del hombre en la historia y que ese visitante se encuentre jugando con eso, que haya un encuentro entre grandes y niños, donde como excusa el niño trae al adulto a jugar, coordinadores que permanentemente estamos con el público intentando sin persuadir al adulto pero si intentando que ese ciudadano se apropie y participe. Muchas veces pasa que el adulto viene y le dicen a los chicos que jueguen y ese es nuestro desafío que ese ciudadano no solo traiga a su hijo sino que también haga parte de este lugar, se apropie y participe junto con su hijo, intentamos que las propuesta sean para todos, que sea para todas las edades, no que este sectorizada por edad, eso hace que cada momento sea de la familia que viene o del abuelo y el nieto. El aprendizaje se da en un encuentro con el otro y el espacio, los espacios están pensados para también invitar a jugar, una escena montada para que suceda algo, entonces quien venga y se encuentra con esa escena de por sí ya lo está invitando a algo, entra a la escena y se mete a un mundo de juego, en un mundo donde empieza a probar y provocar sucesos con el visitante; está el coordinador que acompaña esa escena, que invita de otro lugar, que enriquece ese momento, no es el participante primordial pero también hace y facilita, más o menos como una sombra que entra, se va, pero juega un papel importante sin ser tan visibles, tiene más o menos ese rol, no es el coordinador del cumpleaños que sin el faltaría algo. Es un espacio de encuentro y aprendizajes pero no el aprendizaje esquemático que voy aprender este contenido sino un encuentro del siglo XX y con ese instante que se quiera llevar de ese encuentro con el espacio el ciudadano con ese otro grupo de familia que se encontró y jugaron juntos</p>
<p>2. ¿Reciben alguna ayuda de parte del Estado?</p>	
<p>3. ¿Qué conexión debe haber entre los procesos de educación artística formal que imparten las escuelas y los programas educativos que desarrollan las instituciones no formales?</p>	<p>Las escuelas utilizan estos espacios como paseos, habitualmente recibimos durante todo el periodo escolar visitantes de grupos que vienen a estos espacios porque las escuelas consideran estos espacio sumamente enriquecedores y desde un lugar de juego, ese es un punto de articulación pero otro punto de articulación son que muchos profesados se acercan a esta instituciones a preguntarse y a repensarse como futuros docentes, y que quiere para esa carrera que eligieron y ese hacer docente como un poco para estructurarse para lo que vienen haciendo y se acercan a estos proyectos para entender una lógica diferente del pensar del aprender, eso también es un punto de encuentro, un punto de encuentro con la escuela en cuanto a la articulación de pensar un esquema de trabajo formal no lo hay porque el tríptico no entiende que hay un programa como los contenidos, no existe porque no entiende que vos tienes que venir acá para llevarte algo puntual y concreto</p>

	<p>entiende que el aprendizaje pasa por el cuerpo , que el cuerpo ese día tiene ganas de algo, hablo de esa persona no hablo de cuerpo objeto completo integro que ese día se encuentra con este lugar, se lleva lo que decide llevarse en ese momento y lo que sucede en ese momento concretamente, entonces tenemos esa lógica de entender el aprendizaje, no lo vemos como esquema de trabajo concreto con las escuelas, las escuelas nos visitan permanente; muchas veces pasa que vienen y nos visitan y dicen yo quiero sí o sí que vayan al taller de leo (un homenaje a Leonardo davinci y al renacimiento en función de pensar a este hombre de la invención y de las maquinas) pero no es un espacio de exposición teórica y luchamos muchas veces contra eso porque el docente espera una devolución teórica del espacio, tratamos de dialogar y de mostrar otra realidad distinta, otra idea diferente del espacio, el espacio de percepción, de meterse en esa materialidad en ese mundo ese otro tiempo a través del objeto, a través del espacio y lo que intentamos es que suceda eso y es que si hay cuestiones por ejemplo, nosotros tenemos la coordinación, a través de ella está la pregunta, las preguntas y respuestas no son cerradas sino justamente abiertas donde todos podemos aportar algo a esto que estamos pensando, entonces la intención del espacio es surge de la instancia del debate, de los que se encuentra en el lugar pero no dando conceptos cerrados, y si tú tienes alguna inquietud un aprendizaje en concreto ya después tu puedes ir investigando, ir leyendo pero la intención del espacio va por el otro lado. Nuestra mayor inquietud no solo que llegue la escuela, sino el ciudadano si es través de la escuela bienvenido sea, si es través del profesorado bienvenido sea y si es un cumpleaños igual y si es un adulto solo bienvenido sea.</p>
<p>4. ¿Cuál es el compromiso que la institución sostiene para la transformación de la educación del siglo XXI?</p>	<p>Es un modelo pedagógico que ya construido tiene la intención que llegue permanentemente al ciudadano, el compromiso no es sacar a la escuela es que estos espacios vivan con otros, dialoguen con otros y que lleguen a los ciudadanos; el ciudadano que antes no llega y ahora sí. Nosotros también tenemos un periodo de 9 meses donde tienes una invitación, hacer un recorrido para hacer un tránsito de coordinación, trabajo y formación en el tríptico, también una instancia de aprendizaje de conocer estos proyectos, esta otra lógica del pensar y aprender el juego, la convivencia de la ciudad; venimos hacemos ese tránsito y te vas. La inquietud de este proyecto es que voz te lleves algo ¿en qué sentido? yo lo veo en los chicos que pasan por acá y su vida se ve modificada en el modo de pensar la realidad, de modo más complejo más risomatico; hay casos especiales, nos ha pasado que un chico que estudiaba medicina se pasó a bellas artes y hablo con su familia tradicional porque se dio que era lo que más le gustaba, ese tipo de transformaciones, las transformaciones entendemos que da en lo cotidiano, se da en el día a día y la intención es que este proyecto llegue a la mayor cantidad de ciudadanos posibles del mejor modo y del modo más vivo posible, nosotros somos instituciones vivas permanentes, más allá de que cada uno tenga su tiempo, esta institución intenta todos los día llegar de forma viva a los ciudadanos, al ciudadano que vino mil veces, y el que vino por primera vez se pueda encontrar y disfrutar un momento distinto cada vez que venga, ese es el desafío. No está en contradicción con otros modelos educativos es un espacio de convivencia que queremos que convivan con los otros lugares, no que está en confrontación o en tensión, no en ningún modo. Toma el niño como el gran ciudadano como parte de la ciudad, como el proyecto de ciudad de los niños , que se desprende su idea; ciudad de niños es un espacio donde hay un consejo de niños un espacio donde los niños toman decisiones en la ciudad en el espacio público y entonces en ese consejo surgen ideas del deseo de los niños y así surge; son todos los miércoles de octubre festejan el día del juego y la convivencia, que surgió por un grupo de niños del consejo que dijo que había mucho trabajo y poco momentos de juego, entonces vamos a decretar este día para dejar un ratito de trabajar y juguemos. Nosotros tratamos de juntar todo el equipo y hay coordinadores para hacer el juego no los juegos del jardín , en este consejo hay unas ideas que quedan latente, otras que se llevan a cabo, hay muchas reuniones, algunas son anuales donde la intendente se reúne con ellos participa y donde hay un compromiso de gobierno sobre las decisiones que se toman en este consejo, todos los niños de la ciudad están invitados a participar (de segundo grado para arriba) en esa mesa de debate.</p>

<p>5. ¿Qué relación tiene la institución con las políticas de derecho o leyes generales de la cultura?</p>	<p>En la municipalidad de rosario aparece cuánto cobra Melissa, cuánto cobra Ricardo, este es nuestro modo de entender las políticas públicas y en ese sentido la pluralidad y la participación es lo que ponemos en juego, la información es como algo esencial que tiene que llegar a todos los ciudadanos. Por supuesto hay muchas capas de formación respecto al proyecto pero nosotros siempre develamos las capas superficiales las que están más próximas a los visitantes, que hay cuestiones que son más imbricadas, mas finitas, más completas que podemos escudriñar en una charla como esta, entonces en este sentido el modo de entender el tríptico de la infancia pasa por ese lado por plurales democráticos, lugares plurales, lugares democráticos, de participación y de una gran caudal de información y construcción de comunicación para que lo que nosotros hacemos llegue a todos. Aquí hay mucho trabajo de investigación hecho en el tríptico, desde la villet de paris como el museo de barro de Uruguay, a nosotros nos excede, hay información que llega y otra que no. Hay que entender que lo que tiene de particular y paradigmático el tríptico es poder entenderlo como un proyecto político pedagógico, que tiene que ver con políticas publicas implementadas desde el estado; que no son lugares que reciclamos, si reciclamos el espacio, reciclamos como idea de que esto no es un museo, ni es un centro cultural, son nuevos espacios, la diferencia de este espacio con los otros es la misión, un museo es una institución cultural sin fines de lucro, que conserva adquiere, comunica y difunde el patrimonio cultural; nosotros no adquirimos, si comunicamos, si difundimos, si utilizamos el juego como un instrumento de participación. Son paseos públicos, eso es lo que define al tríptico de la infancia, es una decisión política que estos lugares sean posibles así como a finales de 1800 hubo estados que pensaron en la creación de los museos y así luego se siguieron construyendo artefactos de la cultura, de la educación hubo a finales de los 1990 casi transitando los 2000, hubo un ejecutivo que invita a un gran equipo a pensar una propuesta pedagógica, política y de participación ciudadana que sea innovadora y es ahí donde surge el tríptico de la infancia, son lugares paradigmáticos, no es un parque temático no es una biblioteca, son nuevos territorios. Ereguren que es una investigadora de museos, ella plantea sobre otros espacios, el tercer espacio, trabaja en un museo de estados unidos. Chiqui Gonzales es la creadora de este proyecto, conforma un equipo de trabajo, para llevar esta idea adelante y en ese andar, aparecen nuevas voces, nuevos actores, nuevas ideas que le terminan de dar, no termina pero le dan otra, es como las mamuskas, uno sobre otro, una cebolla, una capa de cebolla. Hay que pensar al proyecto desde esa lógica. Francesco Tonucchi es uno más de la gran propuesta, un pedagogo más con su teoría enriquecedora que hemos abrevado de la pedagogía de la escucha. El tríptico de la infancia tiene una mente lúcida que piensa el territorio acompañado por una decisión política, con la municipalidad entonces empieza a permear y pensar la granja como ese paseo del cruce entre la ecología y la cultura; el jardín como un homenaje a la gran capacidad de invención del hombre; la isla como esa gran plataforma, ese gran territorio múltiple, dinámico y permanentemente van mutando para ofrecer propuesta distintas. El proyecto no trabaja para los niños, las proposiciones para nosotros es esencial ¡ es con los niños para todo! Ese es nuestro lema de trabajo, nuestro deseo es que los adultos puedan recuperar la experiencia de juego, los niños son nuestros aliados, los aliados incondicionales para poder ingresar los adultos o recuperar esa mirada de la niñez, no para que los adultos jueguen a ser niños sino para que los adultos sin dejar de ser niños puedan jugar en un espacio público que les pertenece. La última que fue creada es la isla de los inventos, tiene un agregado que es la isla de los inventos entre chicos y grandes. Es un desafío trabajar con los niños para todos, por eso hablamos de grandes paseos públicos para los ciudadanos, también es un modo de entender la trama urbana es también romper con la lógica centralista y tener en cuenta las periferias, es romper con esa mirada dicotómica de centro o periferia, no es uno u otro (zona donde esta cada espacio) y en sentido para pensar desde las políticas públicas, no solo es crear estos territorios de participación, convivencia y encuentro ciudadano sino también pensar y ver como el estado se preocupa y se ocupa de recuperar espacio públicos por eso el tríptico de la infancia también surge en un contexto muy especial porque la ciudad de rosario está transitando por el tercer plan estratégico que tiene la</p>
--	---

	<p>ciudad; el plan estratégico es como las ciudades piensan el crecimiento a través de los años, este es el tercero, es un plan para entender u comprender las ciudades, donde se planifica minuciosamente los barrios, la descentralización, la distribución de los centros de salud, la creación de lugares de asistencia ciudadana, la creación del tríptico de la infancia; en ese sentido recuperar territorios abandonados o pensando con una u otra lógica o desde otro contexto sociopolítico y volverlos a reformular. La granja era una chatarrería, el jardín de los niños era un parque para niños en contextos de vulnerabilidad, después se construye como zoológico y después se piensa de otra manera; es recuperar los espacios para la ciudad de los niños, volver a mirar el río hace parte de ese plan estratégico, se invita a los ciudadanos, se invita las universidades etc. para volver a pensar esa ciudad de acá a 10 años. La planificación de Medellín tiene que ver con eso, como fueron construyendo los anillos de la ciudad; Medellín y Rosario forman parte de este sistema de ciudades educadoras. Es importante enmarcar estos espacios por donde viene esta política pública, son espacios señeros que así como nosotros tomamos la punta de un modo distinto de hacer, ojalá el día de mañana hayan otros espacios con esta misma impronta y que haya ejecutivos provinciales tomen la posta, nosotros estamos acá porque tenemos a una intendente que decide y elige y los ciudadanos, también eligen para que estos espacios sean posibles. Con la ley de mecenazgo ya hay un condicionamiento por los patrocinios sobre esa propuesta pedagógica, la cual lo hace porque tiene una intención, cuando estas leyes no están bien articuladas tienen una línea bien frágil, por suerte no hay nadie que condicione nuestro trabajo, con mucha claridad de lo que es público y privado.</p>
<p>6. Los talleres propuestos nos hablan de una experiencia que liberaría el potencial creativo... ¿Cómo entiende la institución este potencial creativo?</p>	<p>Chiqui Gonzales habla del proceso creativo desde una variedad de concepciones, ella entiende que al crear estos espacios, el mismo dispositivo cuando se encuentra con el visitante genera esta instancia, la propuesta en sí te invita a jugar a entrar a otro mundo, entras como en un tubo, entras al juego y eso se da, no es como que bueno me voy a poner a crear no, en un momento de juego concreto se genera esa instancia de creación. Tratamos de que cada dispositivo puedan suceder operaciones lógicas, combinaciones simples, en estas combinaciones también hay una instancia creativa, entendemos que cuando vos entras a la zona de juego pasas esa barrera y entras a ese mundo pero no siempre se pasa, vos puedes estar jugando en ese espacio, que parecieras que estás jugando pero en realidad no lo estás jugando, no entras no pasaste esa barrera, ahora si hubo algo que genero que vos pasaras esa barrera y que te conectaras con ese lugar con ese juego y demás y hagas estas operaciones ya lo creativo está puesto en juego, automáticamente. Venís al diseño de indumentaria y tienes cierta materialidad, donde vos sabes que esa materialidad te enseña distintas técnicas sencillas y vos poder seleccionar cuales técnicas, cuales colores, como combinarlas y hacer un objeto; esta puesta lo creativo en el juego en sí, te metiste en la actividad concretamente está dado por el espacio, por el objeto, por el material y por esas operaciones que te invitamos hacer o que el mismo espacio te invita hacer.</p>
<p>7. ¿Cómo serían los modelos de intervención educativos, frente a esta concepción de potencia?</p>	
<p>8. ¿Cómo piensan el saber que se maneja en los talleres, es decir, es algo que se extrae de los niños, que se encuentra en su "interior"; o el saber es algo que se transmite a las</p>	<p>Todos tenemos un saber, aunque en la institución tenga algo esquemático y haya un coordinador, un director etc. Tenemos un esquema lineal pero en cuanto a lo del saber, en el encuentro con el otro, con el público, entre nosotros mismos, en las reuniones, en puesta en común, entendemos que todos tenemos un saber y no hay niveles, hay asimetrías en algunos momentos y en algunas cosas pero eso no significa que siempre haya una simetría directa, hay una escucha y no es que con el público y el coordinador es el que tiene el saber y viene el niño a preguntar o el adulto o familiar a preguntar ¿qué es lo que tenemos que hacer acá? No se trata de eso, es un encuentro donde sucede el juego; por ejemplo, vos venís a Leonardo y te pregunta que es eso, eso para mí es un halcón, no te van a decir no lo es, no te van a decir porque justamente no se trata de eso, se trata que desde tus saberes voz</p>

nuevas generaciones?	podrás descubrir el espacio.
9. ¿En la institución maneja el concepto de sujeto, en el sentido de “sujeto pedagógico”? si es así, ¿quién es ese sujeto, el alumno, el maestro, el saber?	Entendemos al sujeto como una totalidad, el proyecto está fuertemente en contra de las dicotomías del cuerpo-mente, del contenido y lo físico, que generalmente los dividen; nosotros entendemos que el sujeto es integro completo, que no está separado y que en ningún momento se separa, en ese sentido sujeto es una integralidad, no está separado, muchas veces lo tenemos incorporado y lo dividimos nosotros en el decir cotidiano, puede pasar varias cosas al mismo tiempo pero entendemos que una persona no está en acción física que se pueda ver a la vista, digamos hay miles de cosas que pueden pasar adentro de esa persona y que muchas veces somos generadores de estas cosas. Sujeto es un concepto muy psicológico freudiano, nosotros hablamos que el juego está atravesado por el cuerpo, tiempo y espacio, no hay juego si no hay un cuerpo, tiempo y espacio.
11. ¿Cuáles y de qué manera se vinculan las diferentes disciplinas dentro de los talleres?	Los talleres en realidad son espacios de diseños, como una manera de apropiarnos de estos espacios porque no cumplen con la regla de un taller. Este espacio está coordinado por diferentes disciplinas y este espacio de abajo son dispositivos lúdicos que tienen una dinámica distinta pero forman parte de la misma lógica, son dispositivos de juego en el que hay un lenguaje estrella pero en verdad múltiples lenguajes que se cruzan en ese espacio, es un cruce, no solo es lo plástico, no es solo el gráfico, también es matemáticas; por ejemplo, si jugas con Mondrian estás jugando con las matemáticas y las proporciones, pero hay una combinación y selección en las piezas que vos puedes elegir por color o por forma y en realidad no solo estas trabajando sobre el lenguaje de matemáticas; la intención es que hay un lenguaje estrella y también hay un cruce.
12. De qué modo o modos (si podemos identificar más de uno) aparece el juego en las intervenciones?	Nos cuesta pensar el juego tan estructurado, el juego es parte permanente del espacio, el espacio esta intencionalmente preparado para que el juego se dé, hay un coordinador que provoca, que invita, que genera; el juego puede ser contemplar, puede ser un juego de palabras pero también puede ser un juego de movimientos, el tema es entrar en ese mundo, el juego es parte de cada lugar, el juego también es estar en la montañita y detenerse a escuchar ¡ese es el juego! El juego que te lleve a otro mundo interno, nosotros no pensamos que cada dispositivo solo tiene un modo de jugar, por ejemplo, la ciudad de Calder, lo primero que invita es a transitarla porque tiene volumen, hay una mirada de un espacio de un mundo plástico en el que te metes si se quiere, nosotros como coordinadores si invitamos a que suceda algo, con la construcción con esos cubos que hay, pero ahí la decisión es tuya, hay un espacio que invita a múltiples acciones, hay un coordinador que invita a esas múltiples y a otras más también, y múltiples lenguajes y cruce después la decisión de para dónde vas disparando en ese día y de ese momento hoy puedes jugar en un lugar y hacer un acosa y puedes venir mañana al mismo lugar y hacer algo completamente diferente, cada uno lo lee como quiere estar ese mundo.
13. ¿Que practica lúdica consideras relevante para llevar a cabo en la institución?	Hay dispositivos que fueron pensados desde la práctica, estos se fueron construyendo en el hacer y hay cosas que fueron encontrando capas y más capa y más enriquecedora, y hay otros juegos que se reducen a una edad o que no les termina de atrapar, y bueno estas son las cosas que diría que podemos volver a pensar de una manera distinta; hay dispositivos que suceden más cosas interesantes y otros que por ahí no proponen una multiplicidad de propuesta; vos vez el espacio y dicen wuao todo lo que puede suceder acá; por ejemplo, Modrian tiene tres juego uno es de encastre, solo de construir encastre la ciudad, seleccionas la pieza y la vas poniendo y ese si por ahí a una persona más grande o un chico más grande no termina siendo lo más atractivo, entonces cuando vos lo pensaste lo pensaste sin llevarlo a la práctica; mm está buenísimo; Y vas a la práctica y evidentemente hay que darle otra vuelta para que el juego tenga más capas, que sea para todas las edades, que sea más atractivo en ese sentido. Chiqui convoca un equipo que maneja bien la materialidad (artesanos) que armaron distintas propuestas para cada espacio.
14. ¿Qué cosas fueron cambiando de su modo de intervención, o qué cosas le criticaría a	A los coordinadores les llevo un tiempo entenderlo porque nosotros no formamos parte de la primera etapa, porque cuando uno cae desde otros lugares tradicionales o formales como nos pasó a nosotros, pasa que nos cuesta encontrar la manera de convivir, de poder llevar adelante esta otra lógica. Pensar más allá de los dispositivos, pensar instancias de aprendizaje y juego con una lógica distinta que

su modo de intervenir, profundizando en los aspectos lúdicos?	estamos fuertemente marcados por nuestro recorrido de vida y por nuestro recorrido educativo formal, no dejás volver a lo que está fuertemente marcado que es el modo tradicional que todos nosotros conocemos.
15. ¿Qué autores marcaron la fundamentación o justificación de las acciones de la institución? ¿Por qué?	
16. ¿Cuáles de esas lecturas nos recomendaría?	
17. ¿Qué proyecto o iniciativa te gustaría resaltar de la labor que se realiza en la institución?	A nosotros nos alimenta y nos da muchas ganas, y nos retroalimenta en el sentido permanente que estamos reencontrándonos desde diferentes lugares con el proyecto. Y a mí en lo personal es el trabajo con los chicos del profesorado y estar en el proceso enseñanza y aprendizaje junto con ellos, los ves crecer y te acompañan.
18. ¿Podría contarnos algún recuerdo referido al juego dentro de la institución?	Un día un señor vestido de camisa como de 50 años, dijo ¡una entrada! Entro voló, y se fue; en el camino un coordinador que lo ve que entra solo, que toma este camino y en el camino de irse lo ataja y le pregunta ¿Porque le llamo la atención? yo soy de buenos aires, tal día por semana vengo a trabar a rosario, siempre paso por acá veo la máquina de volar y siempre quiero entrar, esta es la primera vez que lo encuentro abierto, y me metí a volar; y si llego de esa manera llego de esa manera.

Entrevista Coordinador Pedagógico Isla de los Inventos

1. ¿Qué objetivos persiguen dichos espacios y como aparece las prácticas lúdicas ahí?	Son espacios públicos de encuentro y dentro de lo público otra alternativa y otra mirada a lo que vendría ser juego, la convivencia y la participación. Los espacios son de educación no formal que persiguen otros objetivos, es un poco romper la pared entre el aula y el recreo, y se puede aprender de otra manera mediante el juego; pero a sus vez la isla se llama la Isla de los inventos: entre chicos y grandes, entre chicos y grandes porque lo que nos interesa es ese cruce, incluso decimos que los chicos es una excusa para llegar a los adultos, el chico juega sin la necesidad de toda esta infraestructura, juega por que está en su ser jugar, en cambio el adulto jugar implica pasar por ciertos espacios y ponerlo en otros lugares más incómodo, entonces lo que más nos interesa es eso que sucede entre chicos y grandes. Un poco son esos los objetivos, en realidad estos espacios forman parte de una política que es mucho más amplia que el tríptico de la infancia. Cuando asume el gobierno socialista a la ciudad, se generaron montón de espacios que tengan una mirada pedagógica pero también una mirada sobre lo público diferente; por ejemplo, en la isla esta lo que se llama el cordón cultural que son todos estos galpones que miran al río, que antes la ciudad le daba la espalda al río, si ustedes se fijan los edificios más viejos tienen los lavaderos mirando al río, en cambio la ciudad le empezó a dar vuelta y empezaron a construir edificios que miran al río, como que hay una apertura de la ciudad hacia a lo que es el río, entonces todos estos galpones que estaban cerrados que eran del puerto del ferrocarril se fueron recuperando y son todos espacios que son públicos, que tienen una mirada hacia lo cultural, para todas las edades, entre esos esta la isla, que es un espacio que apuesta a otro tipo de pedagogía podría ser ¿Qué tipo de pedagogía? Esto de pensar que no hay división entre el recreo y la escuela, que se puede aprender con otra metodología mediante el juego, hay una fuerte apuesta a poder volver a escuchar a los chicos. Chiqui González reivindica mucho en los chicos de 0 a 4 años en donde tiene otro tipo de lógica del
---	---

	<p>pensamiento, en donde aprenden del mundo desde la acción misma un chico no aprende lo conceptual para después ponerlo en práctica, ni tiene una mirada lineal sobre la experiencia un nene viene te dice papel, árbol, verde, corte y salte entonces tiene otra lógica de encadenamiento del conocimiento que va adquiriendo y lo adquiere en la medida que lo va haciendo, en la medida que va jugando o sea no hay una diferencia, como el adulto que conceptualiza y luego hace y después conceptualiza ¡no! está esta división cuerpo mente, sino que el niño aprende el mundo mientras lo va aprendiendo justamente; entonces la puesta es esa, pensar los espacios que sean más integrales, estos lo que yo te hablo del cruce de lenguajes, que tiene que ver con un espacio donde se mezcle diferentes lenguajes a la hora de jugar algo, lo que es el lugar donde vamos a jugar con la materialidad y no solo la materialidad arcilla sino la arcilla pero esta mezclada con otra, es muy integral a su vez está un coordinador que lleva adelante una actividad pero está fuertemente apoyado por un dispositivo lúdico. La escenografía es muy fuerte en estos espacios, si ustedes lo recorren en donde cuenta mucho el color, cuenta mucho la materialidad que está en juego, cuenta mucho la actividad que se hace, hagamos de cuenta que son muchas capas de una cebolla no es solo la actividad, no solo es la neutralidad, sino que es todo eso integrado a la hora de poner el dispositivo lúdico, por eso hay una gran apuesta a lo que es lo escenográfico por la potencia del detalle, este espacio es de este color y no de otro porque tiene que ser de este color y no de otro, que este color remite a otra cosa; un poco lo que nosotros llamamos los imaginarios sociales, estos espacio están muy impregnados de eso, no es lo mismo trabajar con telgopor que trabajar con la madera, la madera tiene otra carga casi ancestral, trabajar la madera, la arcilla, el papel por ejemplo, tenemos la fábrica de papel porque el papel y no otra cosa, el papel porque habla de la historia porque podemos hablar de la historia del ser humano; entonces tenemos una fuerte apuesta también a los imaginarios sociales que nos intensifica como colectivo de personas por la historia, por lo que significa, por lo que significa al rosario, porque va a venir un irlandés y quizás no va tener el mismo imaginario social que tenemos nosotros pero en algunas materialidades si porque unas son más universales y algunos espacios no porque remiten más a lo cultural pero si hay algo que no es necesario ponerlo en palabras y explicarlo, pero hace que vos entres en un espacio y te sientas identificado aunque no sea a nivel lógico racional, son como muchas cosas que se ponen en juego en estos lugares.</p>
<p>2. ¿Reciben alguna ayuda de parte del Estado?</p>	
<p>3. ¿Qué conexión debe haber entre los procesos de educación artística formal que imparten las escuelas y los programas educativos que desarrollan las instituciones no formales?</p>	<p>Nosotros en la semana recibimos contingentes de escuelas y los fines de semana trabajamos con público en general lo que si hacemos es que tenemos la misma metodología, nosotros tenemos una metodología que la llamamos a la manera de una Kermes en donde los coordinadores están es los espacios y las personas lo recorren libremente, nosotros también acá apuntamos a lo que es el aprendizaje en libertad, cuando hablamos de aprendizaje en libertad tratamos de que sea lo más libre posible, nosotros invitamos a las escuelas que vienen con toda una formalidad porque implica una gran responsabilidad de la docente sacar a los chicos de la escuela y ellos tienen toda una formalidad que nosotros no desconocemos pero sí que cuando vengan acá puedan hacer un recorrido libre, esto quiere decir que no está ni guiado, ni tiene un principio y un final la muestra, la muestra se puede recorrer por donde sea y quedarte en el espacio que quieras por el tiempo que quieras, entonces nosotros si le presentamos el desafío a las docentes a que se animen a dejar a los chicos a que realmente lo recorran solo, que recorran libres, que no vayan con un cuadernito anotando para después trabajar en la escuela lo que anotaron, sino que confiamos en la vivencia, entonces en realidad la pones un poco en jaque, ella viene con otra estructura y con otra responsabilidad que nosotros no desconocemos pero le ofrecemos un espacio seguro para que el chico pueda realmente manejarse con libertad; pero si hacemos una articulación porque con ellas trabajamos una reunión docente, un encuentro que tenemos previo a que hagan la visita, que es un recorrido donde</p>

	trabajamos el eje más conceptual de la muestra para que ellas puedan saber qué es lo que se pone en juego, para que ellas puedan conocer un poco más lo que proponemos más allá de la visita, para que ellas tenga una visión más general de este espacio.
4. ¿Cuál es el compromiso que la institución sostiene para la transformación de la educación del siglo XXI?	La isla no está separada de los otros 2 lugares, es algo que forma parte de una política mucho más amplia por ejemplo, hay un tríptico de la infancia en la provincia de santa fe y hay otros programas municipales y provinciales que también apuntan a este tipo de espacio o programas que tienen como la misma visión sobre lo público, sobre la educación, la ciudadanía; espacios que puedan a ver dentro de la ciudad entonces el compromiso a que estos espacios tengan más relevancia, que mayor cantidad los conozcan, también hay muchos espacios que tiene ver con el hacia adentro por ejemplo, con las docentes en formación, hay otros programas de la provincia, programas que forman docentes que iban a ser coordinadores y después iban a trabajar en las escuelas con los docentes de la escuelas lo digo porque la política es ampliar esa mirada sobre lo público, sobre la educación, más allá de estos espacios por eso hay otros programas que trabajan con adultos u otros programas que apuntan a otro público, público en general. Hay muchas cosas que están sucediendo que por ahí uno no sabe.
5. ¿Qué relación tiene la institución con las políticas de derecho o leyes generales de la cultura?	Chiqui Gonzales hoy en día es la ministra de cultura de la provincia, un poco que la provincia se expande a otras partes del país, hay muestras que son itinerantes que van pasando por diferentes lugares del país, van rotando, después nosotros recibimos mucho gente de otros países, políticos, gente que está metido en temas de cultura que vienen a Rosario porque es una ciudad destacada por lo cultural vienen a conocer el tríptico porque no hay espacios así en el resto del mundo, es un poco eso, realmente si se está expandiendo la idea.
6. Los talleres propuestos nos hablan de una experiencia que liberaría el potencial creativo... ¿Cómo entiende la institución este potencial creativo?	Lo que se entiende es que todo el mundo es creativo, uno es creativo al combinar la ropa que se va a poner en la mañana, no es que hay gente que es creativa y gente que no tiene el potencial por ahí esas divisiones que se suelen hacer, estos espacios son comunes para todo y cada juego se adapta a la persona que viene, no es que hay juego para una edad y hay juego para otra sino que consideramos justamente que todo el mundo es creativo y que todo el mundo puede expandir esa creatividad que tiene y hay que sacarla. Entonces es no diferenciar y suele pasar que desde chiquitos ¡Hay mira que feo dibuja el! ¡Él no sirve para dibujar! Y no es así, hay que pensar que uno es creativo desde la ropa que combina, hasta cómo vas hacer cuando llegue fin de mes si no tienes plata, o como enganchas para que tu hijo juegue y no se quede mirando tv; son un montón de cosas que se ponen en juego; creativo no es armar una poesía hermosa o una escultura perfecta. Acá en estos espacios no nos quedamos con la finalidad de lo que se produce sea un juego, el papel, un dibujo, nosotros ponemos en acervo en el proceso, consideramos que lo más importante es el proceso para llevar a cabo eso, no lo que se construye, incluso acá trabajamos con lo colectivo, la mayoría de los espacios trabaja en grupo se construyen cosas colectivamente, no es que el producto que yo construyo es mío, me salió bien o me salió mal y me lo llevo, no trabajamos con idea de souvenirs, nada de lo que se construye acá nada se lleva sino que la idea es poner el acento en el proceso, en la experiencia más que nada y no en los resultados, entonces en ese sentido no importa el resultado sino que justamente es poner en juego y activar un montón de mecanismos para el proceso.
7. ¿Cómo serían los modelos de intervención educativos, frente a esta concepción de potencia?	Las personas que crearon este espacio no fueron de la teoría a la práctica, entonces fueron espacios construidos en el hacer y ya después de muchos años sí. Hubo un año en que fue la escuela del tríptico, se anotó gente para cursar como una escuela, podía elegir la finalidad podía elegir la parte de montaje, de coordinación y la parte más de producción; se desarmó lo que es el proyecto y se dio en dos años y después recién ahí se tuvieron que sentar a construir teoría de esto, no es que acá se pensó desde la teoría o desde un modelo constructivista desde un modelo positivista, sino que al revés fue de la práctica a la teoría que es algo bastante innovador en la forma de construir algo, de construir el pensamiento porque en realidad normalmente se va de la teoría a la práctica, esto se construyó de la práctica obviamente con personas que tienen un bagaje interesantísimo desde la filosofía, desde la educación. Chiqui es abogada, actriz y directora de

	<p>teatro, educadora; entonces realmente cuando hablamos de cruces de lenguajes es eso, que se puso un carpintero con otro que viene del teatro, con otro que viene de otra cosa y se armó y después se tuvo desarmar , ahí cuando se tuvo que quedar en una escuela, ahí fue que tuvieron que desarmar todo lo que hicieron y pensar desde la teoría, a pesar que las teorías aparecieron acá, que en realidad aparecieron primero en la práctica es un poco bastante complejo eso. Por ejemplo una persona bastante influyente fue Francesco Tonucci, un pedagogo italiano que hace una crítica bastante irónica lo que es la educación, la sociedad y el niño y el niño en sociedad, entonces Fratto fue uno de los inspiradores que aparece acá. Hubo una muestra de Francesco en su momento, un poco esto de pensar espacios para los chicos porque lo que el propone no es que haya espacios para los chicos y para el resto de la ciudad, sino que una ciudad pensada para niños es una ciudad pensada para todo el mundo; por ejemplo el consejo de los niños funcionan en los barrios, es un lugar llamado ciudad de los niños, ahí se juntaban con los representantes de los barrios donde un poco de esto surgieron de esos de espacios. El tríptico es un devenir de cosas que se vino gestando desde lo más pequeño primero fue la granja después el jardín y por último la isla de os inventos que surgió en el 2003 pero antes del tríptico había un montón de cosas en la ciudad que se fueron gestando, que se fueron pensando y que bueno plasmarla lleva muchos años.</p>
<p>8. ¿Cómo piensan el saber que se maneja en los talleres, es decir, es algo que se extrae de los niños, que se encuentra en su “interior”; o el saber es algo que se transmite a las nuevas generaciones?</p>	<p>Es un poco y un poco, en realidad uno trae cosas que son casi cargas genéticas podríamos decir de aprendizaje pero también un fuente importante de lo cultural y familiar también, lo que sí es interesante en estos espacios, lo que se ve mucho es que nosotros no estamos poniendo el acento en que aprende el niño la verdad, pero nosotros no consideramos que el niño va a ser esta actividad va a aprender esto, en realidad el niño de esta actividad va aprender lo que él quiera aprender y quizás va aprender cosas que no sabe que lo aprendió y nosotros confiamos mucho en la experiencia que se lleva en el cuerpo quizás un nene viene hace papel con papel reciclado con la pulpa de papel y quizás al mes .. o no es que conscientemente aprendió hacer papel quizás de grande se encuentra con agenda con papel reciclado y le remite a lo que hizo acá, por eso consideramos que no es un aprendizaje consciente lo que aprende el chico y que cada lugar va aprender algo distinto, nosotros no apuntamos a lo que va aprender, sino a la experiencia que se va a llevar, quizás alguno de un espacio se queda con el color y la forma y otro se queda con la actividad que hizo y otro se queda con la teoría del Big Bang del espacio infinito. No está muy direccionado lo que el niño va aprender, me refiero a la experiencia en el cuerpo; por ejemplo especialmente a los adultos, nosotros los podemos llenar de palabras pero si ustedes no van y juegan, no van a saber de qué se trata la isla, hay que ir y poner el cuerpo en acción, no consideramos que la teoría es más importante que la práctica, al contrario estos espacio hay pasarlos por el cuerpo, tienes que jugar, y tienes que poner en situación de juego y tienes que hacerlo juego para ver de qué se trata, por más que te lo contemos no es lo mismo, entonces por eso consideramos que el aprendizaje se lleva en el cuerpo, es ese aprendizaje no consiente que quizá vos te lo llevas por la experiencia misma, por la impresión del color , por la impresión que vos sentiste por lo que te cansaste, por lo que no te cansaste por el tamaño de las cosas, cosas que quizás no son consientes.</p>
<p>9. ¿En la institución maneja el concepto de sujeto, en el sentido de “sujeto pedagógico”? si es así, ¿quién es ese sujeto, el alumno, el maestro, el saber?</p>	<p>No lo tenemos tan definido, nosotros trabajamos con una concepción y no con otra, lo que nosotros hacemos es pensar sí hay un sujeto con toda su individualidad que viene aporta a este espacio, que también es coordinado por un sujeto que también tienen toda su individualidad y también cuando vos entras a un dispositivo depende de que coordinador este también y como va a ser ese dispositivo y como va ser jugado, porque no dejamos de lado lo que trae el público. Por eso cuando capacitamos a los coordinadores le decimos observen como viene esa persona, que trae que le interesa y vamos por ahí, no vamos por vos ¡Ven vamos a empezar por acá! ¡Porque me interesa que toques que aprendas esto! Nosotros tratamos de tomar todo lo que esa persona trae y no distinguimos entre adulto y grande, acá no hay una diferenciación entre el adulto y el niño lo ponemos a todos en la misma situación.</p>

<p>11. ¿Cuáles y de qué manera se vinculan las diferentes disciplinas dentro de los talleres?</p>	<p>Cada dispositivo lúdico es un cruce del lenguaje, también decimos que hay un lenguaje estrella; por ejemplo, la fábrica de papel tiene como lenguaje estrella, lo constructivo y tienen que ver con la materialidad que es el papel, pero a su vez decimos que se cruza los lenguajes; hablamos que además vos tienes para escribir una carta, a su vez tienes el color del papel, tienes toda una cuestión que tienen que ver con la materialidad, entonces en cada uno de los espacios conviven muchas cosas, quizás vos venís a la práctica de papel y no te pones a construir nada pero lees un texto y vez las máquinas de escribir que están ahí que remite a otra cosa, vos ya pasaste por la fábrica de taller ¿se entiende? Es como que venimos de diferentes lenguajes y todo se ve reflejado en un dispositivo, quizás en un espacio que es para construir ciudades, ese sería como la consigna pero voz después apilaste, estás jugando a seleccionar, a combinar estás viendo los colores, estas tirado en el piso y voz ya estas cambiando de nivel estas poniendo en juego el cuerpo o quizás simplemente para vos tirarte en el suelo y apila cubos ya es jugar.</p>
<p>12. De qué modo o modos (si podemos identificar más de uno) aparece el juego en las intervenciones?</p>	<p>Cada uno de los dispositivos tienen una consigna determinada que es esa y no es otra no es que el juego es libre entrar y hacer lo que quieras ¡no! Hay un coordinador que va guiando ese juego, que es el que coordina la dinámica de ese espacio, del que te propone la actividad; lo que no quieres decir es que vos simplemente entre des una vuelta ya está jugando, de alguna manera va más allá de la consigna pero si hay un juego reglado en cada uno de los espacios de la muestra, hay algo a que jugar. Por ejemplo recibimos gente con discapacidad que por ahí no puede manipular objetos o algo, pero nosotros consideramos que ya venir entrar, ver los espacios, ver la luz que hay en los espacios lo que hay los colores, las formas ya eso es algo. Como es un recorrido libre, no es que hay un grupo que vos recibís y a todos le contas sino que la gente va llegando el coordinador va sumando a la medida; nosotros no trabajamos con que primero hay que dar la consigna para poder jugar, uno puede empezar a jugar y la consigna se va develando en el mientras tanto, no es que uno le cuenta lo que se hace para que después hacerlo, si vos le contas todo lo que se hace ya le sacaste la emoción y la sorpresa, o sea si vos directamente le decís venir agarrar el papel, que en la práctica pasa que sentís es grueso y después le vas contando que hacer con eso y así el coordinador a medida que va entrando gente va sumando a la actividad y no es necesariamente hacer una presentación del espacio para que después pueda jugar.</p>
<p>13. ¿Que practica lúdica consideras relevante para llevar a cabo en la institución?</p>	<p>La verdad acá no hay nada que sea más relevante que la otra, la muestra es heterogénea, ustedes la recorren y hay juegos que tienen que ver más con la palabra o juegos que tienen que ver más con las materialidades, o hay otro juego que es más importante la construcción colectiva de algo, entonces no hay un juego que sea más protagonista o más interesante o un forma de jugar que sea más relevante que otra, nosotros jugamos con la palabra, jugamos con el objeto, jugamos con el cuerpo, jugamos con la lectura, cada uno tiene así la importancia, lo que si consideramos interesante de este espacio es eso la heterogeneidad que se propone.</p>
<p>14. ¿Qué cosas fueron cambiando de su modo de intervención, o qué cosas le criticaría a su modo de intervenir, profundizando en los aspectos lúdicos?</p>	<p>Lo que fue pensando fue creciendo, hubo una muestra en la isla que se llamó barcos y rieles de agua, tenía que ver más con la identidad del Rosario, la inmigración con el puerto; después hubo un congreso en Rosario 2009 el congreso de la lengua, hubo una muestra que se llamó el porvenir de las palabras que tenía que ver más con poner en juego la palabra, entonces surgen más dispositivos de la palabra; después otra muestra la fábrica social de afecto que fue en navidad y ahora está esta muestra nueva. Uno apunta que cada muestra sea superadora al anterior pero superadora no en el sentido que sea más linda sino superadora en lo que potencia el público que viene, y lo que se pone en juego en esta muestra, que es más universal, más en la sociedad en general, donde nos empezamos a preguntar, tiene que ver con el somos ¿cómo somos seres humanos? como cultura, como sociedad, raza, es una muestra para pensar en el somos, amplía el espectro de pensar solo la ciudad de rosario, por eso se llama como cosa de tu corazón, motivos para jugar y no perder la costumbre.</p>
<p>15. ¿Qué autores</p>	<p>No hay autores teóricos que te pueda nombrar porque la mentora de este espacio</p>

marcaron la fundamentación o justificación de las acciones de la institución? ¿Por qué?	fue Chiqui González, que tiene un bagaje importante pero no hay autores que yo por lo menos conozca o el equipo conozca. Si tiene que ver con su formación y lectura podemos decir Francesco; tampoco es que esto surge solo de la pedagogía esto surge de las artes, la filosofía, realmente es un cruce. Este espacio se puede analizar de muchas maneras desde lo público, desde la política pública o desde la psicología.
16. ¿Cuáles de esas lecturas nos recomendaría?	
17. ¿Qué proyecto o iniciativa te gustaría resaltar de la labor que se realiza en la institución?	Los eventos que hacemos por ejemplo, el carnaval es un evento súper lindo y muy popular, hacemos un carnaval al estilo 50 que se hacían en los clubes donde se tiran espuma, hay orquesta de esa época, la gente baila, hay juegos de carnaval que son juegos que se hacían en ese momento, cabezudos, marcaras; también tuvimos un evento súper lindo que es la quermes, un espacio donde hay diferentes juegos como juegos de feria, el del martillo que le pegas y sube el peso, tirar el aro a la botella; todos los coordinadores se disfrazan de la época al estilo de los años 50, hay un bar, hay una pista de baile. Son eventos que tienen mucha producción, trabajamos mucho con eso que corta la cotidianidad y también acerca mucho al adulto solo etc. Los niños juegan como adulto y el adulto juega como adulto, no es que nosotros nos aniñamos para jugar o como la típica frase sacar el niño adentro, uno juega como adulto uno no juega como niño y si decimos que la actividad se adapta a la actividad de la persona, pero si es cierto que se invita jugar porque el adulto está más alejado de lo que es el juego.
18. ¿podría contarnos algún recuerdo referido al juego dentro de la institución?	Me acuerdo un nene que entro a la sala de estrellas, que cuenta un poco del universo y la teoría del Big Bang que está por salir, me llama y me dice ¡claro ya lo entendí Bing Bang quiere decir gran explosión! Como que él había entrado a la sala de las estrellas había visto eso, después entro a jugar no sé pero en algún lado le quedo dado vuelta, era muy chiquito.

Anexo 2 (Entrevista Ministra de Innovación y Cultura Chiqui González)

Referencia de entrevistas	Pregunta	Respuesta
Presentación de los equipos de los Trípticos y de todo el Ministerio de Innovación y Cultura del Gobierno de Santa Fe Octubre de 2018	¿Qué es el tríptico?	Tuve el honor de coordinar la construcción de los Trípticos y sus propuestas, con un enorme equipo creativo, según indicaciones, decisión y presupuesto de las gestiones que los crearon y sostienen desde 1995. Es una invención colectiva, un sueño tejido en Políticas Integrales, en el desafío de los derechos humanos y en la conciencia de estar viviendo una etapa de enorme plenitud y de enorme esfuerzo para combatir la exclusión. Las generaciones pasadas están en nuestras lecturas y pensamientos, así como las luchas y luminosos deseos de tantos santafesinos.
Muestra Berni para niños (Las infancias que vio Berni) 2003	¿Qué diferencia el tríptico de otro museo o institución no formal?	Todavía no hemos comenzado a hacer historia: de las visitas guiadas a los talleres, de las muestras interactivas a la pluralidad de sentidos y soportes, del museo cerrado al participativo, de los espacios de la elite a los tiempos de la democracia. De la escuela a la ciudad, de la “Usina” a la escuela.
Presentación de los equipos de los Trípticos y de todo el Ministerio de Innovación y Cultura del Gobierno de Santa	¿Qué es el juego?	El juego es una de las formas de participación más poderosa y eficaz (los chicos lo saben porque es el modo en que conocen el mundo, y nosotros lo sabemos porque la historia nos lo dice, pero lo

<p>Fe Octubre de 2018</p>		<p>olvidamos rápidamente).</p> <p>Sin embargo nada más imaginativo que el arte de vivir juntos o creativo la manera de integrar y si es hora de jugar en serio (o jugarse como compromiso) es hora también de reconocerle al juego su capacidad transformadora. Es más su condición de ser en sí mismo el dispositivo transformador. Esto implica no reducir al juego a la interacción dificultosa de los poderes del estado, o a las estrategias de negociación donde anida la corrupción.”</p>
<p>En el marco de “El mundo en juego. Encuentro de educación y cultura sobre el porvenir de la infancia” Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Centro de Expresiones Contemporáneas, 30 de junio de 2003.</p>	<p>Que es jugar</p>	<p>Jugar es jugarse, es entrar y salir de la locura diría Eduardo Pavlovsky, es no repetir, es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear, que en última instancia, es al fin, la gran operación del sentido.” Aunque una lógica repetitiva no permite visualizar la creación cotidiana, Jugar en el amplio y total sentido de la palabra es disponer los términos de otro modo, innovar, simbolizar, disfrutar...</p> <p>Jugar y convivir son la democracia en verbo.</p>
<p>Muestra Berni para niños (Las infancias que vio Berni) 2003</p>	<p>¿Cómo se dieron cuenta de la importancia del juego?</p>	<p>Un día, nos propusimos mucho más: pasamos los cuadros al volumen para que los chicos anduvieran por ellos como en su propio territorio o les enseñamos a buscar los ojos entre muchas miradas, a encontrar la fuerza dramática de los cielos, la poesía de la luna y la magia de la ciudad de cada día. Todas las operaciones creativas fueron llamadas para esta empresa: las lógicas, las imaginarias y las que modelan el sentido. No se nos ocurrió dividir lo ético de lo estético, lo dramático del humor, la dignidad humana de la fiesta, ni soslayar lo siniestro, lo absurdo y lo grotesco.</p> <p>Entonces era tiempo (justo a tiempo) de recurrir al juego, ese “trabajo” de la infancia que todo lo construye y deconstruye, que ordena los términos, los complejiza, los iguala y desordena. El juego le puede al caos y al simulacro, crea ficciones imposibles y nos hace sentir en vivo y en persona, directo al corazón del otro. El juego reúne a los grandes y a los chicos en la aventura de inventar, transformar y convivir. Es al fin el cuerpo en movimiento, el pobrecito cuerpo que no quiere separar las sensaciones de los conceptos ni la imaginación de los afectos.</p> <p>Todo en verbo: tocar, hacer personajes, mirar de otro modo, diseñar, entrar y salir, ordenar los trozos en el rompecabezas, reconocer el todo por la parte, armar secuencias, encontrar la cercanía, la continuidad, el conflicto. Andar por la Muestra como dueño del tiempo y el espacio y entonces sabe quién es y lo comparte. Y volvimos por más. Le pedimos al lenguaje plástico y objetual que nos sirviera de cruce con todos los lenguajes: el verbal y escrito, el corporal, el sonoro, teatral, audiovisual,</p>

		informático, etc. y organizamos ofertas educativas atravesadas por lenguajes múltiples y múltiples tecnologías: la computadora, el video, el cine, tienen un lugar fundamental en la cultura y en la tarea de aprender.”
III Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP	¿Qué es ser niño o niña?	<p>En el fondo de toda novedad (y los niños son lo nuevo) la infancia trae todas las contradicciones de su época. El niño es una forma de estar en el mundo atravesado, desde su concepción, desde que lo imaginaron, por los lenguajes, formas de pensamiento, culturas regionales, segregaciones y violencia.</p> <p>Si los niños no tienen opción a ser sujetos de derecho transformadores, y participar de su propio proyecto político, sus derechos están muy lejos de ser alcanzados. No tienen palabra, aunque digamos que se la damos, hacemos bastante por dársela pero tienen poca palabra, o mejor digamos, poca escucha, por parte del adulto. Los niños necesitan accesibilidad, necesitan espacios de encuentro, de cruce, poéticos y extra cotidianos, antiguos, disparatadamente contemporáneos, espacios mezclados, espacios de juego para cambiar su alrededor</p>
Entrevista publicada el 21/02/2014 en www.todasantafe.com.ar	¿Y esa mirada del niño incide en la sociedad?	<p>Claro, esa mirada del niño a nosotros nos enseñó a hacer el tríptico de la infancia en Rosario. Después el tríptico de la imaginación acá, el Molino, la Redonda y la Esquina Encendida. No es que sea hecho para los chicos, sino con los chicos para los adultos creyendo que hombre es una integralidad, no creo que la escuela trabaje solo para el concepto, trabaja para que aprendamos a vivir juntos en una sociedad totalmente fragmentada en lo individual, no para enseñar contenidos solamente sino para enseñar a ser, a tener una identidad, a saber que uno vale algo, que uno vale todo. Y la clave de la cultura es que la cultura no se piensa antes. Ni siquiera un Ministerio de Cultura que debe planificar, pero todo el tiempo en la acción debe rectificar, a prueba y error. No creo en ninguna metáfora donde lo de arriba es lo bueno y lo de abajo lo malo donde nos enseñan a los cristianos que está el infierno y el castigo y arriba está el cielo y el mérito. Entonces, si uno se pone a pensar las metáforas son barbaridades fundantes. Si vos le decís que elevas con la cultura, ¿elevas a qué? ¿Quién sos vos para elevar? Y ¿Por qué el arriba es mejor que el abajo? No creas en metáforas fundantes de clases que dominaron el pensamiento y hay que poner al ciudadano como protagonista, al cuerpo integrado, a la emoción no como una opción intuición emoción vs. Pensamiento. Yo quiero el conocimiento teórico la ciencia, pero separados de la elite, quiero que la gente pueda crecer y en el hacer y el pensar se nutren uno del otro, si hay tiempo para el otro, si somos más felices con un nosotros que tan solitos, si el niño tiene palabra y puede hablar como cualquier adulto y todos pueden decir su mensaje, si la</p>

		comunicación también es en vivo y uno puede sentir ahhh!! La utopía de en este momento, en este preciso momento: soy feliz.
Entrevista del programa Cable & Diario conducido por José Curiotto. 2011	¿Por qué hablar de infancia?	<p>Hablar de infancia es hablar de infancias, de niños y niñas distintos, en contextos lingüísticos, culturales y sociales diferentes. Son lo nuevo y sin embargo llegan atravesados y alienados de su tiempo: en el cuerpo y la palabra de un niño está presente el poder, fragmentaciones, divisiones y marginaciones. También es necesario reconocer que un niño es el paisaje donde vive, lleva todavía el espacio en el cuerpo, en su movimiento y su mirada.</p> <p>Un chico suena al moverse como parte del contexto y su hambre constante de juego y acción nos coloca ante la irresistible percepción de lo humano (tal vez por eso molesta su desorden, su cierto caos, esa otra manera de relacionarse con las reglas).</p> <p>Los niños, aún en las peores circunstancias, parecen habitar el mundo de una manera extraña: por una parte permaneciendo en una zona personal de soledad inaccesible para el adulto, ("la soledad del niño es más secreta que la soledad del hombre". G. Bachelard), un país de ensoñación (gratificante o terrible pero ensoñación al fin) y por otra parte, los vemos realizando una tarea compleja y múltiple de apropiación del mundo. Tienen su forma de investigarlo y conocerlo (estos aspectos los estudiaron con precisión Vigotsky, Piaget y Bruner). El niño no conoce la ruptura forma-contenido, mide el espacio por el cuerpo, o la voz de los que ama o teme, los objetos "hablan" ante sus ojos, las formas son fantasmas, los sonidos, habitantes misteriosos. Tienen un tiempo sin tiempo, angustiante, amenazado siempre por los grandes y amenazador en sí mismo, un tiempo medido en regularidades y rupturas, (el universo, para ellos, es algo que se repite, se interrumpe, deja paso a un silencio). Secuencias, separaciones de las cosas (ramas del tronco, hojas de la rama, etc.) están ante su curiosidad como vías navegables. Lo maravilloso, lo inexplicable convive todo el tiempo con lo real, con lo imaginario.</p>
5to Encuentro Maria Cher. Mujeres Que Inspiran. 2018	¿Cómo hacer para proteger a los chicos en una sociedad violenta y a la vez darles autonomía y libertad?	La mayoría de los Derechos que se reclaman insistentemente para mejorar la situación de la infancia, están cada vez más ligados a la idea de protección y de seguridad. Es entendible que una sociedad exasperada y violenta nos lleve a oscilar entre la sobreprotección y el abandono, pero es urgente trabajar sobre los derechos de los niños hacia su propia autonomía, su derecho al juego, a transitar por las ciudades, a construir una identidad, a vivir con otros, es imprescindible que se sostengan estas banderas.
Entrevista del programa Cable & Diario conducido por José Curiotto. 2011	¿Cómo hacer que los chicos conserven esas potencialidades?	<ul style="list-style-type: none"> - No reemplazar el tiempo de juego por obligaciones. - Vincularlos con el arte en todas sus formas (música, dibujo, etc.).

		<ul style="list-style-type: none"> - Que pasen más tiempo con sus pares (con amigos y compañeros). - Mucho contacto físico-afectivo. Tocarlos, acariciarlos, abrazarlos aun cuando se les dice que no. - Que tengan acceso a muchos lenguajes, hablar, leer cuentos, conversar sobre esas historias - Respetar sus momentos de soledad, que hagan lo que crean y quieran. Que jueguen con sus fantasmas. - No explicarles -limitarles- los significados de las palabras antes de tiempo. - Escucharlos. Dejar que nos enseñen.
5to Encuentro María Cher. Mujeres Que Inspiran. 2018	¿Qué mundo habitan los niños?	<p>Decíamos que un niño es otra lógica, como dijo Charles Chaplin, un chico es un “montón de lógicas distintas que se enfrentan a la conciencia despedazada del capitalismo”.</p> <p>Se desplaza fácilmente entre lo real, lo imaginario, y lo simbólico. Ese tránsito hasta alcanzar lo simbólico, es tremendamente rico en el territorio de las ciudades. Es imposible dejarlo en el misterio de una casa cerrada o de un departamento de ciudad, porque ese ritual de pasaje a mundos diferentes se aprende en las ciudades y espacios, y es lo que nos resuelve después la capacidad de sustituir y no matarnos. La metáfora es un “entre”. La cultura es un “entre nosotros”</p> <p>Todo lo dicho es tan importante en la educación inicial el mundo poético, los ritos de pasaje a otras realidades imaginadas, un mundo adentro de otro mundo, como una mamuska infinita. El mundo poético es nuestro seguro contra el pragmatismo y el consumo, contra la profunda soledad del individualismo. Es el invento de que todo puede cambiar y todo puede suceder. Se equivoca la educación en priorizar la ciencia y no motivar los territorios inventados, los espacios secretos, los recorridos que recuerdan viajes emocionantes donde hemos visto una abeja, un palo borracho en flor, y leído un letrero que dice “aquí se puede jugar”</p>
Los niños: soñadores de palabras ” (Un trabajo sobre la actuación verbal) Clase de Chiqui González	¿Cómo escuchar a los chicos?	<p>Inaugurar espacios donde puedan decir, donde estén realmente incluidos. Sostener esos espacios. Prestarse al juego más difícil: penetrar en los sistemas de exclusión del discurso que según Michel Foucault en su libro El orden del discurso, son tres:</p> <p>La prohibición de la palabra la separación de la locura la voluntad de verdad. Esto significa para el adulto que convoca, permitir toda la actuación verbal, “las buenas y malas palabras” y las cosa que no se dicen, rincones prohibidos a las preguntas, lugares que el adulto jamás comparte con un niño: la muerte, la sexualidad, el miedo, la violencia.</p> <p>Yo insistiría en este punto porque en la medida que no digamos esas “palabras ajenas a la infancia” (pensadas en la noche, en las siestas entre pares, en</p>

		<p>los baños de las escuelas, y por qué no, también en la mesa familiar) no daremos el primer paso hacia la confianza.</p> <p>Cuando las nombramos, en un ritual que se vuelve solemne, cae una pared lingüística y el estereotipo hace silencio para que se escuchen las preguntas. Asimismo, el que pretende coordinar un grupo de niños en plena actuación verbal, habilitará “lo otro”, lo ilógico, lo loco, lo distinto como forma propia del pensar y del vivir.</p> <p>Por último, realizará el coordinador, una “limpieza de verdades”. Pondrá en jaque a los prejuicios y facilitará las diferencias, las hará suyas cambiando de lugar, asumiendo la voz de muchos personajes. Será uno y otro cada vez para que cualquiera acceda a su provisoria verdad.</p>
<p>XIV Congreso Ciudades Educadoras – Rosario 2016</p> <p>Mesa “Hacia una pedagogía de los espacios públicos”</p>	<p>¿Dónde está el que une, el que junta los entres?</p>	<p>El que pone el corazón como en la Isla de los Inventos, como si fuera una goma y le pone un parche a la chifladura para seguir jugando, para seguir jugando a vivir, que es un juego, un juego creativo impresionante. La lucha también es un juego, un juego enormemente creativo.</p> <p>Y entonces, si la ciudad nos tiene enseñados y nosotros tenemos que de alguna manera ver como extendemos la escuela... yo digo extender la Cultura a toda la ciudad, y de toda la ciudad a la escuela. Lo que no quiero es más materias separadas, no quiero el triunfo de la razón, no quiero que el contenido sea más importante que la forma, no quiero que la mente se separe del cuerpo, no quiero que los chicos sean objeto de abuso, objetos de educación, objetos de cuidado, objetos de abandono, objetos de violación. Quiero que sean sujetos, que tengan palabra, y que sean ciudadanos, así de simple.</p>
<p>XIV Congreso Ciudades Educadoras – Rosario 2016</p> <p>Mesa “Hacia una pedagogía de los espacios públicos”</p>	<p>¿Qué es el espacio público?</p>	<p>El espacio público es un lugar para “aparecer” ante los ojos de los otros, ya no te dice la familia “vos sos el malo, el bueno, la oveja negra, él que nunca pudiste, el ladrón”; ya no te dice el Estado “vos sos un joven vulnerable, o una mujer muerta, o una mujer con un botón de pánico”. Ya no te dice nadie nada en el espacio público, ya no te indican cuál es tu vida y cuál es tu otro nombre. El espacio público es para “aparecer” justo... (lo dijo un niño!) para aparecer justo en el país de los desaparecidos.”</p> <p>El espacio público es memoria, el espacio público es norma legal, es medio ambiente, es territorio de aprendizajes, es territorio de encuentros, de comunicación, de amor. El espacio público es lugar de lucha y también es lugar de violencias injustas, de sangre derramada. El espacio público es lugar de picnics, de comidas, de reunión, de ritos de la comensalidad. El espacio público es un gran educador.</p> <p>Un niño de 8 años me dijo en un Congreso de</p>

		<p>Niños: “y bueno, la imaginación es aparecer” y el del lado dijo “justo en el país de los desaparecidos”. Y me hicieron anotar todo junto: “aparecer en el país de los desaparecidos”. Que aparezcan los movimientos sociales, que aparezcan las mujeres, que aparezcan los niños, que aparezcan los jóvenes mexicanos muertos, y que aparezcan los que se quedaron en el camino, que aparezcan los que destituyen gobernantes, que aparezcan los que se quedaron con el dinero, que aparezcan los que nunca tuvieron nombre, que aparezcan los abandonados, los abusados, que aparezcan los viejos y los pobres, que aparezca la fuerza renovadora enorme de las mujeres, que aparezca el mundo, que aparezcan las ideas, que aparezca la sensibilidad, que aparezca el afecto, que aparezca la imaginación, que aparezca el concepto, todas son hermanas.... Que aparezcan las percepciones, y que aparezca la CULTURA, y que podamos vivir mejor.</p> <p>El espacio público es... lo dice un nene de 6 años (lo pusimos en todos los carteles): “cuidemos lo público porque para algunos es lo único”. Yo le diría que no es lo único, que los que tienen el espacio público también tienen nombre, también van muchos a la primaria, también jugaron con palitos, con juguetes sacados de la basura, con juguetes que les cosieron sus madres, también tomaron café con leche y pan, y comieron comidas ricas en algún lugar, también abrieron puertas de taxis, limpiaron vidrios, pero también supieron de alguna palabra maravillosa. Cuando hicimos una encuesta entre los niños más pobres de esta ciudad contestaron 125.000 niños cuales eran las palabras más hermosas de la lengua castellana, esos niños de 2 a 5 no dijeron “hambre” como primera palabra, la primera palabra más hermosa era “sol”, la segunda palabra más hermosa era “mariposa” (como la de Juanito Laguna), la tercera más hermosa era “bicicleta” y luego se dedicaron a los verbos. Dijeron “saltar”, “jugar”, “amar”, “comer”, tienen el verbo en el cuerpo, están recién nacidos habitando este mundo con el verbo en el cuerpo. Los movimientos sociales recuperaron de los niños el verbo en el cuerpo, recuperaron de la política el verbo en el cuerpo.”</p>
5to Encuentro Maria Cher. Mujeres Que Inspiran. 2018	¿Qué es el espacio público para los nuevos?	<p>El espacio público se renueva y prepara para que los niños vayan habitándolo. Es el gran desafío de los gobiernos, la gran estrategia en la lucha por la igualdad.</p> <p>Entonces la ciudadanía es un paisaje, una ecología social. No antagonizamos la defensa de la naturaleza con la cultura, venimos sosteniendo todas las formas de vida del planeta. Trabajamos por la oportunidad de una vida digna para la especie humana, donde la memoria también es ecología social y medio ambiente. La memoria de este país, la memoria de los cuerpos sin entierro, la</p>

		<p>memoria de las madres y las abuelas, también es sobre todo memoria de los niños. En el paisaje ciudadano los niños tienen derecho a moverse por su propia ciudad, a recuperar el pasado, el ayer y el porvenir</p>
<p>Presentación de los equipos de los Trípticos y de todo el Ministerio de Innovación y Cultura del Gobierno de Santa Fe Octubre de 2018</p>	<p>¿Qué son las Políticas Públicas para las infancias?</p>	<p>Una Política Pública es un impulso colectivo y transformador con perspectiva estratégica, una energía regulada y sistematizada que hace frente a una necesidad, interpreta un imaginario social, construye sentido en la fragmentación, moviliza la acción en la abulia y teje su red infinita de futuro en el presente del territorio. Tiene algo de solemne cuando relaciona y re-liga un pulverizado sentido de conjunto, convirtiéndose en misteriosa construcción como “artefacto” de cambio.</p>
<p>El Congreso de los Chicos. Hablemos de la felicidad Octubre 2013</p>	<p>¿Por qué una política como “el arte de vivir juntos”?</p>	<p>Si la política es el “arte de vivir juntos los unos con los otros”, o por lo menos, la capacidad de convocar lo colectivo, estamos parados exactamente en el punto en que el convivir es la estrategia mayor, en la era del vacío de sentido, la crisis extenuante de la representación política, el individualismo y la exclusión.</p> <p>Poner en escena a la sociedad civil, es en realidad, la única manera de practicar el “arte de vivir juntos”. Y, para decirlo como se merece la metáfora teatral, se trata de cuerpos de todas las edades que, en un tiempo y un espacio, con cierta cantidad de energía, intentan construir un relato, una ficción, protagonizar (es decir ser “alguien”, a cambio de “nadie”) su historia... la historia del “nosotros”.</p> <p>Se advierte de inmediato que están en juego el concepto de pertenencia, identidad y trascendencia. Cuando la gente actúa sus acciones, se suele llamar participación, consenso, se pone en evidencia la multiplicidad y complejidad de la trama social, la belleza de la diferencia.</p> <p>Las constituciones modernas jamás desligan a los derechos, de las obligaciones y sobre todo de las libertades. Hablar de derechos, nos hace olvidar a veces la categoría misma de la libertad. Los gobiernos pueden, por momentos, desconocer que una sociedad de ciudadanos, no aspira sólo a un ejercicio pleno de los mismos, sino que pide mucho más: una ética de la felicidad “para vivir juntos los unos con los otros”.</p> <p>Y aquí aparecen los niños y las niñas como síntesis e “indicadores ambientales”, como pregunta abierta y desafío. Porque todo lo dicho nos llevaría a pensar que las Políticas de Infancia son la metáfora del Proyecto de una sociedad y su Gobierno, son el relato y las líneas de giro transformador que habilitan la imaginación, la creatividad, el futuro y el anhelo de igualdad.</p> <p>Dicho en forma muy concreta: lo que pensemos para los chicos, habla de quiénes somos y de lo que pretendemos ser como sociedad.</p> <p>Buscar dar a la infancia un lugar preponderante en</p>

		nuestro Proyecto como Nación, generar un ámbito abierto que alcance a la familia, a las escuelas, a las instituciones, a los gobiernos y a los mensajes que difunden los medios de comunicación. Contribuir a poner a los niños en el lugar que merecen es una tarea prioritaria de los adultos enamorados del futuro.
Hacia Una Política de Educación a la Altura de los Tiempos que Vivimos. Howard Richards Y Chiqui González 2008	¿Por qué una propuesta marcada en la estética?	Toda estética está enmarcada por una posición ética, es decir, criterios acerca de cómo vivir bien y bellamente. Por lo tanto, ambas dimensiones están presentes, e imbricadas, en toda propuesta educativa. Para alcanzar la belleza de una existencia, entonces, es necesario respetar ciertas reglas que tienden a la justicia, a la igualdad en la distribución social de los recursos, conocimientos y oportunidades, porque no es posible pensar una vida bella netamente individual. Una propuesta educativa montada en el cruce de la ética y la estética es aquella que da lugar al cuerpo en la construcción del aprendizaje, desde la estimulación del pensamiento creativo y el respeto a la singularidad. La apropiación de múltiples maneras de entender el mundo favorece la comprensión de las diferencias y el encuentro con el otro en un proyecto común. El tríptico constituye una propuesta de educación estética que busca formar sujetos creativos. Mediante la multiplicidad de lenguajes, soportes, medios y técnicas de las diferentes artes, pone en movimiento miradas y operaciones lógicas que suelen no ser tenida en cuenta en las instituciones educativas, que hacen el acervo más desde la ciencia

Anexo 3 (Observación Participante)

Nombre del espacio	Dispositivo	Observación del campo
Isla de los Inventos	Los niños deben cortar telas para colocar en una la tabla que tiene forma de niño/niña y así vestirlos con diferentes combinaciones de color, texturas.	Niños: se encuentra jugando con los objetos que se encuentra al su alrededor. Coordinador: Explica la forma como deben usar los objetos y como se debe jugar. Niño 1: Agarra las tablas de madera y se las lleva a otro dispositivo lúdico donde se encontraban bloques de madera con más volumen. Y empieza a construir utilizando los dos tipos de formas. Coordinador: Se dirige donde el niño y le dice que ese material no va ahí, que es para utilizarlo con las telas y se lleva el material para el otro dispositivo. Niño 1: Se queda construyendo con un solo tipo de forma.
Granja de la infancia	Los niños se encuentran en un espacio al aire libre donde hay lomas de	Niños: Un grupo de niños se encuentra jugando en las lomas, donde corren y se tiran sobre esta; suben y bajan. Otro grupo de niños se encuentra dentro de los túneles, gritando y golpeando el túnel, creando

	diferentes tamaños, laberintos y túneles.	así diferentes sonidos en eco. El grupo que se encuentra en los túneles entran y sale de este, al salir de este unos se dirigen a las lomas y otro se dirigen a los túneles. Coordinador: Se encuentra a distancia de los niños, de forma que pueda ver los tres grupos que se encuentran en este espacio. En ningún momento intercede.
Jardín de los niños	Rompecabezas de diferentes obras artísticas de famosos artistas, donde tienes que completar el cuadro con fichas de imán.	Niños: Tres niños llegan a este espacio y observan las obras, las tocan, miran al coordinador que le entrega unas fichas. Coordinador: ¿Qué creen que deben hacer? Niño: Pegar las fichas en estos espacios (señalando el espacio) Niño 2: Completar la obra. Niño 3: Se encuentra organizando las fichas. Coordinador: Solo les entrega las fichas, aprueba lo que dicen los niños y después que los niños se van las despega y las vuelve a reunir.